

Kirsten Nazarkiewicz

Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings

0. Kein interkulturelles Lernen ohne Stereotypisierungen

Bei der Beschäftigung mit Stereotypen steht man in Wissenschaft und Praxis vor einem ähnlichen Problem: Wann sind Stereotypen notwendige allgemeine Kategorisierungsleistungen, die dem Prozess der Informationsverarbeitung und der Orientierung dienen; in welchen Situationen werden sie zu übergeneralisierenden abwertenden (Vor-)Urteilen und verhindern ein Einfühlen in die konstruierte Gruppe? In Bildungsmaßnahmen für interkulturelles Lernen wird diese Differenz besonders bedeutsam. So sind verallgemeinernde Aussagen über Gruppen in der Praxis interkultureller Trainings nötig und unvermeidbar. Wo aber beginnt die Reproduktion oder gar Erzeugung perspektivenverengender Stereotypisierungen, zu deren Abbau das Seminar eigentlich beitragen sollte? Wie kann man erkennen, wann die Beteiligten durch Zuschreibungsprozesse neue Perspektiven vermeiden oder sie einzunehmen lernen? Und wie kann man schließlich mit den Stereotypisierungen umgehen?

Ich möchte im Folgenden versuchen, mit einer Verbindung zwischen Forschung und Trainingspraxis einige Anregungen zu diesen Fragen zu geben. Auf der Basis eigener Forschungsergebnisse über ethnische Stereotypisierungen und aus den Erfahrungen in interkulturellen Trainingsmaßnahmen heraus werde ich beschreiben, woran man Stereotypisierungen¹ erkennt und wie man mit ihren Besonderheiten so umgehen kann, dass eine Perspektivenerweiterung eintreten kann. Dazu muss man den Gesprächsverlauf, in dem ethnische Stereotypisierungen geäußert werden, und seine typischen kommunikativen Aktivitäten beachten. Die an anderer Stelle genauer dokumentierten Forschungsergebnisse über die "Stereotypenkommunikation" (Nazarkiewicz 1997) sollen hier für die Praxis von interkulturellen Bildungsmaßnahmen handhabbar gemacht werden.² Dabei vertrete ich die These, dass Stereotypisierungen nicht vermieden, sondern thematisiert, ja sogar angeregt werden sollten, um interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Mein Vorschlag ist, den Gesprächsverlauf der Stereotypenkommunikation gezielt zur Perspektivenerweiterung zu nutzen.

¹ Mit Stereotypisierungen beziehe ich mich insbesondere auf ethnische Stereotypisierungen. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass andere Stereotypisierungen ähnlichen Regeln folgen.

² Die Erfahrungen und Materialien, auf die ich mich beziehe, stammen aus Trainings zur interkulturellen Kommunikation bei einer internationalen Fluggesellschaft, die von unterschiedlichen Seminarleiterinnen durchgeführt wurden. In den mehrtägigen Qualifikationsschulungen erfährt das Personal Bedeutung und Ausdrucksweisen von Kultur, erhält Informationen zu einzelnen Nationen und wird mit Sichtweisen diverser Kulturkreise vertraut gemacht.

1. Ein (un)moralisches Angebot: Stereotypenkommunikation

Stereotypen werden üblicherweise als Aussagen oder Sätze definiert, in denen einer Gruppe von Personen Eigenschaften zugeschrieben werden: "The Germans/the German are/is industrious" (Beispiel aus Quasthoff 1987: 794). Der Aussage "Die Deutschen sind fleißig" ist zunächst einmal außer der verkürzenden Generalisierung nichts Abwertendes anzusehen, im Gegenteil. Die Prädikation "fleißig" beschreibt sogar eine positive Eigenschaft. Die Generalisierung alleine lässt gerade im Zusammenhang mit dem positiven Adjektiv "fleißig" also keinen eindeutigen Schluss zu, ob hier eine Kategorisierung als Orientierungshilfe oder als veränderungsresistentes Vorurteil verwendet wird. Betrachtet man Stereotypen als statisches Phänomen, als Satz mit der logischen Form eines Urteils (Quasthoff), ist die gestellte Ausgangsfrage schwer zu beantworten. Aufschluss gibt erst eine dynamische Betrachtung der *Kommunikation von Stereotypisierungen*, deren Gesprächsverlauf ich im Folgenden mit "*Stereotypenkommunikation*" bezeichne. Was Stereotypen als Ausdruck vorurteilshafter kollektiver oder individueller Einstellungen von Kategorisierungsleistungen unterscheidet, ist demnach die Art und Weise, *wie* sie kommuniziert werden.

Methodischer Ansatz

Zur Beschreibung und Analyse habe ich die ethnomethodologische Methode "Konversationsanalyse" verwendet. Diese Methode konzentriert sich darauf, aus (aufgezeichneten) natürlichen Gesprächen Interaktionsmuster zu rekonstruieren. Dabei sind zwei methodische Perspektiven von Bedeutung, die auch für die Moderation eines Seminars hilfreich sind. Zum einen wird der Zuschnitt der einzelnen Äußerungen auf die anderen anwesenden Beteiligten genau betrachtet. So offenbart das "recipient design" ein Interaktionsangebot und eine Erwartungshaltung, die Aufschluss darüber gibt, welche Folgeäußerung von den Sprechenden jeweils bevorzugt wird. Zum anderen wird aus der rekonstruierten Verkettung der Redebeiträge (Sequenzialität) ersichtlich, welche Sprechhandlungen und Themen die Beteiligten auf der Basis der wechselseitig ausgehandelten Erwartungen schließlich füreinander relevant gemacht haben. So erhält man die mit einem Phänomen verbundenen kommunikativen Aktivitäten. Als Beispiele mögen zwei Muster aus unseren Alltagsroutinen dies illustrieren: Auf jedes "Bitte" erwarten wir im Deutschen ein "Danke" bzw. ein dafür stehendes Äquivalent (z. B. Kopfnicken und Lächeln etc.). Natürlich sind die Redezüge nicht immer so zwingend paarweise verschränkt. Die zugrundeliegende Sequenz kann sich z. B. auch über längere Phasen entfalten: "Wie spät ist es?", "Neun Uhr", scheint eine Informationsfrage mit einer Antwort zu sein. Findet man jedoch als nächsten Redezug statt eines "Danke" z. B. ein Lob wie "Sehr gut", lässt der Gesprächsablauf auf etwas ganz anderes schließen. In diesem Fall ist anzunehmen, dass hier ein Kind gerade die Uhr lernt. Die von Mehan (1987) entdeckte pädagogische Grundstruktur "Frage-Antwort-Bewertung" kann sich über lange Passagen erstrecken, in denen das "richtige" Wissen sukzessive über Bewertungen herausgefiltert wird.

Die konversationsanalytische Perspektive ermöglicht nicht nur eine wertungsfreie Rekonstruktion des kommunizierten Unterschieds von Kategorisierungen und Stereotypisierungen,

der für interkulturelle Trainings fruchtbar gemacht werden kann. Man kann zugleich bei den Daten aus interkulturellen Seminaren beobachten, wie die TrainerInnen mit ethnischen Stereotypisierungen umgegangen sind, welche Lösungen sie gefunden haben und Überlegungen anstellen, wie der Gesprächsverlauf zu moderieren ist, damit eine Perspektiven-erweiterung bei den Beteiligten eintreten kann.

Im Folgenden liste ich zu diesem Zweck ergebnisorientiert die wesentlichen Erkennungsmerkmale der "Stereotypenkommunikation" auf. Da ich mich an der Kommunikationsform, den Interaktionsangeboten und Strategien, die mit Stereotypisierungen einhergehen, orientiere, unterscheide ich inhaltlich nicht zwischen Auto- und Heterostereotypen,³ da die folgenden Phänomene gleichermaßen aufzufinden sind.

1.1 Topoi

Die folgenden beiden Ausschnitte⁴ zum selben Topos, dem "deutschen Vereinswesen" zeigen eine Form des Unterschieds zwischen einer informationsorientierten und einer eher stereotypisierenden Sequenz:

1 VEREINSWESEN

Daniela: das Vereinswesen ist doch eigentlich ziemlich stark in Deutschland
 Elvira: die Zahlen gehn zurück
 Anna: aber es purzelt ganz gewaltig, weils auch halt immer wieder mit Verantwortung verbunden ist

2 VEREINSMEIER

SL: Vereinsmeier?
 ?: mhhhh
 Ingo: das ist doch etwas Schönes haha
 Elvira: Feuerwehr
 Ingo: ist was typisch Deutsches, finde ich
 ?: Sportverein

Im ersten Ausschnitt bietet Daniela mit einer Aussage über das "starke deutsche Vereinswesen" durchaus eine Vorlage, in deren Anschluss man über die "deutsche Vereinsmeierei" hätte gemeinsam stereotypisieren können (vgl. dazu auch Punkt 2.4). Stattdessen erfolgt eine trockene - wenngleich nur behauptete - Bemerkung von Elvira, dass "die Zahlen" (also derer, die in Vereinen organisiert sind) zurück gehen würden. Daniela erhält also keine Kooperation, im Gegenteil: Anna unterstützt die Aussage von Elvira und damit den Dissens zu

³ Autostereotypen bezeichnen Abgrenzungen, bei denen Eigenschaften der eigenen Gruppe hervorgehoben werden, Heterostereotypen bezeichnen Abgrenzungen, bei denen Eigenschaften der andere Gruppe hervorgehoben werden.

⁴ Für die bessere Lesbarkeit und den Zweck dieses Aufsatzes sind die Transkripte extrem vereinfacht und mit der gewohnten Interpunktion von Schrifttexten versehen. Sie werden zur Darlegung der wesentlichsten Ergebnisse nur illustrierend eingesetzt. Alle Namen sind Pseudonyme, "SL" kennzeichnet die jeweilige Leiterin des Seminars, (...) bezeichnen Auslassungen, () unverständliche Passagen, (1,5) Pausen.

Daniela mit der Begründung, dass Vereinsarbeit eben Verantwortungsübernahme bedeute. (Der Aspekt des Rückgangs der Zahlen durch Vermeidung dieser Arbeit bleibt implizit.) Das Thema ist damit abgeschlossen.

Der zweite Ausschnitt dagegen nimmt einen anderen Verlauf. Die Seminarleiterin liest (fragend und damit zu einer Antwort auffordernd) von einem Flipchart, auf dem die TeilnehmerInnen Stereotypen über Deutsche gesammelt haben, den Einwortsatz "Vereins-meier?". Das Lachen von Ingo markiert seine Aussage, "das ist doch etwas Schönes" als Ironie und damit als das genaue Gegenteil von "schön". Mit "Feuerwehr" und "Sportverein" werfen Elvira und eine weitere Person Topoi in den Raum und Ingo bezeichnet "die Vereins-meierei" als "etwas typisch Deutsches". Die Topoi haben den Aufforderungscharakter, sich Szenen vorzustellen (z. B. auch "Oktoberfest und so", so ein Zitat aus einem anderen Transkript), die quasi "für sich" sprechen und keiner weiteren Erläuterung oder gar Begründung bedürfen.

→ *Stereotypisierungen sind daran erkennbar, dass sie mit Bildern verbunden werden, die sich die an der Stereotypenkommunikation Beteiligten als gemeinsame und geteilte Topoi wechselseitig (z. B. in Form von Einwortsätzen) abrufen.*

1.2 Lexikalische Verschärfungen

Auch der folgende Ausschnitt enthält Topoi und Bilder, die beschreiben, wie "gleich" die Amerikanerinnen alle aussehen:

3 KONFORMISTISCHE AMERIKANER

Daniela: da ist alles gleich
 Barbara: alle mit Dauerwelle und eh
 Peter: Denver Clan, die ganzen
 Barbara: furchtbar
 Daniela: ja, so Löwenmähne, Farah Fawcett Major
 Barbara: ja, genau, genau

Mit abgerissenen unvollständigen Sätzen konstruieren drei beteiligte Personen das Stereotyp der uniform aussehenden Amerikanerin. Außerdem ist in dem Datenausschnitt ein weiteres klassisches Kennzeichen der Stereotypenkommunikation zu erkennen: Barbaras Wertung "furchtbar". Das Register, also die Wortwahl, hat nicht nur eine inhaltliche Qualität, es verweist auch auf die Art und Weise der Beziehungen. Hier handelt es sich um eine kollektiv produzierte Beurteilung der Werte einer anderen Gruppe: Das gemeinsam abgewertete, man könnte auch sagen abgewehrte Schönheitsideal von Frauen in den USA wird mit einem deutlich wertenden Begriff abgelehnt. Außer der Form einer expliziten Bewertung kann die diskriminierende Generalisierung auch durch eine Extremformulierung (Pomerantz 1986) gekennzeichnet werden:

4 ÜBERSELBSTBEWUSSTE AFRIKANER

SL: ja, die sind auch sehr oft, in dem Zusammenhang, denk ich, kann man das so bezeichnen, sind sehr selbstbewusst, diese Passagiere, oder?

Peter: ja eh über selbstbewusst; es ist, Selbstbewusstsein ist ja ne tolle Sache, aber wenn den-, wenn die das halt überziehn, und das machen sie

Die durchaus positiv verstehbare Beschreibung der (afrikanischen) Passagiere als "selbstbewusst" durch die Seminarleiterin wird von Peter in einem verschärften Sinne reformuliert. Er bleibt bei dem (zunächst einmal harmlosen) Adjektiv, das die Leiterin vorgeschlagen hat und steigert es: Sie seien "über selbstbewusst", worunter man "dreist" oder auch "unverschämt" assoziieren kann.

→ *Affektmarkierte Bewertungen, etwas sei "schlimm" oder "furchtbar" werden häufig in der Stereotypenkommunikation eingesetzt. Fehlen diese expliziten Bewertungen, machen die Beteiligten auf andere Weise deutlich, dass diese Eigenschaft in ihren Augen "zuviel des Guten" sei.*

1.3 Einladungen zur Stereotypenkommunikation: Geschichten

Eine typische Aktivität bei einer Stereotypisierung besteht im Erzählen von Geschichten. Dabei setzen die Beteiligten szenische Elemente und rhetorische Mittel ein:

5 EGOISTISCHE DEUTSCHE

Carmen: aber wo mir das als extrem auffällt, das ist dann immer jetzt so vor Feiertagen, wenn du irgendwo in n Supermarkt gehst und willst einkaufen, also dann kloppen sie sich um die Einkaufswa-, erst um die Parkplätze und dann um die Einkaufswagen, dann

Elvira: das ist die Dichte, die Enge nebeneinander, find ich

Carmen: aber auch, eh Hauptsache, jeder kriegt jetzt zuerst irgendwas, und wer weiß, morgen gibts vielleicht nix mehr und Hauptsache, ich hab und die anderen, das ist erst mal egal, da denk ich immer, meine Güte, was n Egoismus, das kann doch alles nicht gut gehn, da ist also überhaupt nix von Disziplin irgendwo zu sehn meiner Mein-

SL: mhmm (2,5 sec) also ich finds e, ich finds n möglichen Denkanatz wirklich (...) und was zu beobachten ist definitiv, ist die Rücksichtnahme auf andere, die lässt natürlich zu wünschen übrig, ne?

Carmen erzählt eine Minigeschichte zur Illustration der "deutschen Rücksichtslosigkeit". Eine unvollständige Dreierliste als rhetorischer Kniff dramatisiert die Szenerie im Supermarkt. Sie schildert sie als ein Schlachtfeld, in dem man sich erst um die Parkplätze, dann um die Einkaufswagen schlägt und dann - die Beteiligten können leicht eine weitere Steigerung assoziieren. Auch andere, bereits erwähnte Phänomene sind erkennbar, wie z. B. die wertende zugespitzte Lexik im hessischen Dialektwort für schlagen ("kloppen"), Dramatisierungen durch Kontraste ("Hauptsache, ich hab und die anderen, das ist erst mal egal") und die abschließende Entrüstung und "Moral der Geschichte" mit der expliziten Stereotypisierung: "Meine Güte, was n Egoismus". Elviras Gegeneinwurf geht unter. Bei ausladenderen Geschichten erfolgt in der Regel die Kooperation der Beteiligten ("oh wie furchtbar", "hhhhhh, das ist ja ein Ding Mensch") oder eine Kaskade von Geschichten, die hier ausbleibt. Nach

einer kleinen Unheilsprophetie ("das kann doch alles gar nicht gut gehen") schwächt Carmen daher ab, dass es "ihre Meinung" ist. Die Seminarleiterin, welche die Bewertung mit eingeleitet hatte, kooperiert zunächst nur vorsichtig und bestätigt dann die Bewertung: "Die Rücksichtnahme auf andere, die lässt natürlich zu wünschen übrig".

→ *Mit rhetorisch geschickt konstruierten Geschichten verlocken die ProtagonistInnen die Anwesenden zu kooperativen Bewertungen. Häufig werden mehrere Geschichten serialisiert.*

1.4 Expliztheit, Expansion und Expression: Stereotypisierungen als Entrüstungen

In der Literatur über Stereotypen hält sich hartnäckig die Aussage, dass diese dazu tendieren, implizit zu bleiben (vgl. z. B. Quasthoff 1987). So einleuchtend dies vor dem Hintergrund des Bemühens um politische Korrektheit klingt, so wenig trifft die Annahme nach meinen Beobachtungen zu. Der Entrüstungsgehalt, mit dem übergeneralisierte Stereotypisierungen aufgeladen sind, drängt zur Kommunikation. Wenn der oder die jeweilige ProtagonistIn von anderen unterstützt wird, ist kennzeichnend für die Stereotypen-kommunikation, dass sich die Kommunikation bei der gemeinsamen (Re-)Produktion von Stereotypisierungen expansiv und expressiv "ausdehnt". Die Beteiligten "reden sich in Rage". Eine typische Aktivität in der Stereotypenkommunikation sind emotionsgeladene Entrüstungen. Im folgenden Ausschnitt empören sich die Beteiligten über das zur Zeit der Aufnahmen diskutierte deutsche Ladenschlussgesetz:

6 DEUTSCHER FORMALISMUS

Elvira: n Kulturschock is ja auch unser Ladenschlussgesetz, das ist ja auch so n
 SL: jäh!
 (...)
 SL: aber schon allein die Tatsache, dass man sich da überhaupt Gedanken drum macht, dass sich Politiker mit so was beschäftigen und so
 Helga: mhmhm
 Carmen: das hab ich heut morgen auch gedacht
 SL: wenn das n Amerikaner hört, aber soweit müssen wir ja gar nicht gehn, also ich habe gestern Abend so auf Radio UKW als ich nach Hause gefahren bin, hab ich so gehört, also da war der "Ihr Mann in Rom und Ihr Mann in eh Stockholm" und so und die ham das berichtet, wie das halt dann in Italien is beziehungsweise wie das in Schweden is, also in Italien zumindest bis abends um acht halb neun die Geschäfte offen und in Schweden, jeder wie er will hh also-
 Carmen: mhmhm, das fänd ich optimal
 SL: die Schweden sind ja auch ehm, ja eigentlich, sagn wer mal, sehr sehr m (0.5) e liberales Volk, und eh da macht halt jeder grad, was er Lust hat, und wenn die so was hörn, dann ham die halt auch das Gefühl
 (...)
 Yvonne: in Südafrika ist bis siebzehn Uhr nur
 Arnika: mhm, stimmt

- Elvira: das ist völliger Schwachsinn, mit welchen Mistargumenten, ich kann nicht mehr hin hören mit ihren fuffzich sechzich Ladenschluss also eh eh m starr, völlig starr!
- SL: ja! deutscher Formalismus
- Elvira: ja

Dieser Ausschnitt weist die üblichen Kommunikationselemente von Entrüstungen auf, wie sie in einer gründlichen Gattungsanalyse ermittelt worden sind (vgl. dazu genauer Christmann / Günthner 1996). Zu Beginn leitet eine moralisierende Klammer mit einer Bewertung die Stereotypenkommunikation ein. Hier bewertet Elvira das deutsche Ladenschlussgesetz als "Kulturschock" und erhält unmittelbar Kooperation von der Trainerin. Sie konstruiert eine Disproportionalität: "Schon die Tatsache, dass man sich überhaupt Gedanken darum macht, dass sich Politiker mit so was beschäftigen und so". Disproportional zum Aufwand der Diskussion ist die implizit gelassene Vergleichsfolie, die Politiker sollten sich mit wesentlicherem beschäftigen als mit einem veralteten Ladenschlussgesetz, das in anderen Ländern kein Thema ist. Die Seminarleiterin vergleicht, indem sie einen Bericht in den Medien zitiert, Deutschland mit anderen Ländern in Europa und erreicht durch Kontrastierungen eine zusätzliche Dramatisierung. Der Gegenpol zum reglementierten Deutschland sei Schweden, dort öffnet "jeder wie er will". Typisch für die Stereotypenkommunikation ist auch die darauf folgende Kontraststereotypisierung wie hier am Beispiel der Schweden ("liberales Volk"). Die Zuschreibung wird von der Trainerin zugespitzt übersetzt mit "da macht halt jeder grad, was er Lust hat". Einen weiteren Kontrast, der hier jedoch die deutschen Gesetze in einem besseren Licht erscheinen lässt, ist der Einwurf von Yvonne: "In Südafrika ist bis siebzehn Uhr nur". Durch die Kontraste ermöglichen die Beteiligten grundsätzlich auch eine Relativierung. In diesem Entrüstungsbeispiel geht der kleine Rehabilitierungsversuch (Motto: "Es geht auch schlimmer") in der allgemeinen Empörung unter. Elvira formuliert auf dem Höhepunkt der Entrüstung mit äußerst abwertender Wortwahl, was sie von der Diskussion hält: "Schwachsinn", "Mistargumente". Die Sätze werden unvollständiger, alles läuft auf das Stereotyp hin: Der "starre deutsche Formalismus". Gemeinsam (sogar überlappend) reproduzieren die beiden Protagonistinnen, die Trainerin und Elvira, die Stereotypisierung.

→ Eine häufig mit der Stereotypenkommunikation einhergehende Kommunikationsform ist die gemeinsame Entrüstung. Insbesondere, wenn sich einige Beteiligte über den verurteilungswerten Zustand einig sind, steigert sich die Inszenierung der gemeinsamen Empörung mit hoher Emotionalität hin zu einem Höhepunkt, auf dem die Stereotypisierung explizit und wertend formuliert wird.

1.5 Vorsicht und Übertreibung: Interaktive Absicherung

Doch der expressive Gehalt der abwertenden Übergeneralisierung realisiert sich selten aus dem Stand. Die ProtagonistInnen von Stereotypisierungen sind in ihren kommunikativen Angeboten zu Beginn eher vorsichtig. Selbstverständlich ahnen sie den moralisch prekären Gehalt ihrer Aussagen. Man kann sich in vielen Gruppen nicht sicher sein, ob der gemein-

same moralische Horizont geteilt wird.⁵ Zugleich exponiert man sich mit unverhohlenen Stereotypisierungen und es droht – bei Dissens der Anwesenden – der Gesichtsverlust. Schließlich ist eine pädagogische Maßnahme eine tendenziell "feindliche Umgebung" für die Realisierung von Stereotypisierungen. Also wird die auf Expansion drängende Bewertung mit Abschwächungen und Einschränkungen versehen. Dies kann man im letzten Ausschnitt auch an der Kontraststereotypisierung über die Schweden deutlich sehen. Die Trainerin formuliert die Kontrastfolie ebenso überschwänglich wie vorsichtig: "Die Schweden sind ja auch eh m ja eigentlich sagt wer mal sehr sehr m (0.5) e liberales Volk, und eh da macht halt jeder grad, was er Lust hat". Absicherungsmaßnahmen, Einschränkungen ("sagt wer mal", "eigentlich") und Pausen treten ebenso in ihrer Aussage auf wie Übertreibungen und Zuspitzungen.

Auch im ersten Ausschnitt war dies zu sehen, weswegen argumentiert wurde, dass die Aussage von Daniela, "das Vereinswesen ist doch eigentlich ziemlich stark in Deutschland", eine mögliche Vorlage für eine gemeinsame Stereotypisierung bildet. Der Tendenz zur politischen Korrektheit wird durch kommunikative Vorsichtsmaßnahmen und Einschränkungen ("eigentlich") Rechnung getragen, gleichzeitig zeigt sich die Übergeneralisierung in Extremformulierungen: "Doch eigentlich ziemlich stark". Im zitierten Ausschnitt 4 produziert die Leiterin zunächst einen Satzanfang mit einer Extremformulierung "auch sehr oft", fügt einen abschwächenden und einen relativierenden Einschub ein "in dem Zusammenhang kann man das, denk ich, so bezeichnen", bevor sie dann die Attribution "sehr selbstbewusst" wagt. Die Absicherungen können auch darin bestehen, dass Authentizitätsnachweise geführt werden. Die SprecherInnen geben z. B. Medien-, Personen- oder andere Referenzen als Quellen ihres Wissens an ("hab ich gelesen in nem Buch"; "des hab ich aber eigentlich alles nur gehört, selber nie mitgekriegt"). Gleichzeitig wird die Stereotypisierung in Form von Topoi, Szenen oder Attributionen ausgeführt.

→ *Stereotypenkommunikation ist typischerweise paradox konstruiert: Die ProtagonistInnen geben mit angezogener Bremse Gas.*

1.6 Relativierungen und Rehabilitierungen

Trotz der affektiven Aufladung bei der gemeinsamen Entrüstung gibt es in der Stereotypenkommunikation auch Passagen, in denen die Schärfe wieder zurückgenommen wird. Wie unter 1.5 an den interaktiven Absicherungsmaßnahmen gezeigt, antizipieren die Beteiligten damit einerseits Gegeneinwände. Andererseits relativieren die Rehabilitierungen die Einseitigkeit der Aussage und betreiben Wiedergutmachung am Opfer:

7 HANDELNDE INDER

Arnika: wenn man n Ticket jetzt mal berechnet und sagt, er muss soundsoviel aufzahlen, die fangen dann an zu handeln, egal, ob se, man sieht ja dann am Schmuck, den sie tragen, ungefähr kann man da ja versuchen so ne

⁵ Dies mag für Gesinnungsgemeinschaften z. T. nicht zutreffen. Empirische Analysen von moralischer Kommunikation in verschiedenen Kontexten jedoch zeigen, dass ungebrochene Moralisationen aufgrund der Ausdifferenzierung der Moral zur Ausnahme geworden sind (vgl. Bergmann / Luckmann 1999a/b).

- Einordnung treffen die können sich das dann meistens leisten, da geht es dann im Prinzip um
- Elvira: die wollen das nicht leisten
- Arnika: das geht meistens dann auch so weit, dass die sich sehr gut auskennen und dann sagen ey hier steht aber des und des
- Helga: oh wie schrecklich
- Arnika: das is n Extrembeispiel
- SL: ja
- Jutta: vielleicht auch n bisschen damit zu tun, dass es in einigen Ländern ja wohl üblich ist, dass man grundsätzlich erst mal handelt

Jutta hatte in einer Geschichte von ihrem Erlebnis mit einem indischen Passagier erzählt, der aufgrund der verspäteten Ankunft seines Reisegepäcks diverse Toilettenartikel wie einen elektrischen Rasierapparat von ihr "erhandeln" wollte. Arnika, ebenfalls eine Bodenstewardess, kooperierte, indem sie berichtete, wie indische Passagiere bei ihr am Schalter versucht haben, den Preis von Tickets zu drücken. Und obwohl niemand widerspricht - Elvira und Helga beteiligen sich aktiv an der Stereotypisierung ("die wollen sich das nicht leisten", "oh wie schrecklich") - relativieren die beiden Protagonistinnen anschließend ihre Rede, Jutta sogar, indem sie versucht, in eine kulturelle Perspektive zu wechseln, in der Handeln üblich ist.

Zusammenfassend lässt sich die Stereotypenkommunikation als eine moralische Kommunikationsform beschreiben, in der auf der Basis übersituativer Vorstellungen vom "guten Leben" Momente der sozialen Wertschätzung oder Missachtung von Personen mittransportiert werden. Die interaktive Form der Stereotypenkommunikation realisiert sich, indem Beteiligte vorsichtige bewertende Angebote machen oder Geschichten mit einer "Moral von der Geschichte" erzählen und bei Kooperation der Anwesenden starke Bewertungen und/oder Ent-rüstungssequenzen entstehen. Die Stereotypenkommunikation folgt dabei keinem festen Ablauf, wird jedoch in irgendeiner Form mit den meisten der hier als typisch aufgelisteten Aktivitäten realisiert. Nur selten sind sich die Anwesenden dabei moralisch auf Dauer einig. Protagonistinnen der Stereotypenkommunikation müssen mit Gegenmoralisierungen rechnen und es kommt auch zu Phasen, in denen das Opfer rehabilitiert wird. Der Ausgang von Stereotypisierungen ist also Verhandlungssache! Die Kommunikation ist daher für pädagogische Interventionen offen.

Mein Vorschlag, die Elemente der Stereotypenkommunikation während der Seminare im Auge zu behalten, wirkt vordergründig hochkomplex. Neben der (natürlich nicht überflüssig gewordenen) Wissensvermittlung sollen in der Lebendigkeit eines Seminarverlaufs nun auch noch kommunikative Aktivitäten und Deutungsmuster identifiziert werden. Doch es sei darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse zur Stereotypenkommunikation ja keine theoretischen Konstrukte sind, die "erlernt" werden müssen, im Gegenteil. Sie sind aus der Alltagskommunikation extrahiert und wir beherrschen sie als kompetente Mitglieder der deutschen Sprachgemeinschaft sehr genau. Alles, was im Seminar nötig ist, ist die Erweiterung der pädagogischen Beobachtung über die Inhalte hinaus (manchmal sogar über sie hinweg) hin

zur Wahrnehmung und Steuerung des Themen- und Gesprächsverlaufs. Für diese Form der Moderation sollen im Folgenden einige Hinweise formuliert werden. Bevor ich jedoch zu konkreten Vorschlägen zum Umgang mit Stereotypisierungen komme, soll zunächst die dahinter stehende erwachsenenpädagogische Grundhaltung kurz erläutert werden.

2. Interkulturelles Lernen als Arbeiten an Deutungsmustern

Es gibt inzwischen eine Vielfalt verschiedener Modelle und Trainingsformen sowie an formulierten Profilen, die interkulturelle Kompetenz beschreiben, über die zentralen Lernziele jedoch bestehen keine großen Differenzen. Sie orientieren sich im wesentlichen an den von Brislin (Brislin / Yoshida 1994) entwickelten vier Dimensionen *awareness*, *knowledge*, *attitudes* und *skills*. Der typische Aufbau einer interkulturellen Bildungsmaßnahme enthält dementsprechend sensibilisierende, kognitive, emotionale und je nach Bedarf auch praktische Lernphasen. Die Vorgehensweise bereits eintägiger Schulungen ist daher häufig 1. eine Schärfung des Problembewusstseins, 2. die eher kognitiv orientierte Vermittlung von Landeskunde und Kulturstandards der jeweiligen Kultur(en), 3. pädagogische Arbeit an affektbesetzten Einstellungen und Attributionen und schließlich 4. die Erweiterung des Verhaltensrepertoires durch Interaktionstraining. In den Worten der Schulungsleiterin der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) beispielsweise ausgedrückt: "Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung schaffen und vertiefen (*awareness*, K.N.), Orientierung über wesentliche Konzepte und Vorgehensweisen fremder Kulturen geben (*knowledge*, K.N.), emotionale Umbewertung des Fremden ermöglichen (*attitudes*, K.N.), Verhalten nach fremden Mustern ausprobieren (*skills*, K.N.)" (Belot 1993:112).

Eine Differenzierung zwischen den Lernebenen und Lernzielen ist jedoch nicht ausschließlich über den Einsatz verschiedener Übungen oder die vermittelten Wissensinhalte zu erreichen. Die Erfahrungen und Erkenntnisse, welche die TeilnehmerInnen dabei gewinnen, werden in den Veranstaltungen vor allem kommunikativ verarbeitet. Die Chance über das Gesprächsmanagement, also die Moderation, durch die LeiterInnen im Seminar, Deutungsdifferenzierungen zu erreichen, wird jedoch in der Regel verschenkt. Meiner Erfahrung nach tendieren interkulturelle Trainingsmaßnahmen ohnehin dazu, "aufklärungslastig" durchgeführt zu werden. D. h. man arbeitet die verschiedenen Lerndimensionen über Wissenskontingente ab und misst dabei den vermittelten Inhalten eine zu hohe Bedeutung bei. Die Arbeit an den Haltungen und Perspektiven, welche sich durch alle Dimensionen hindurchziehen und im Seminargespräch bearbeitet werden sollen, wird dabei vernachlässigt.

Gerade die Stereotypenforschung hat deutlich gemacht, dass die den Stereotypen zugrunde liegenden Haltungen weniger das Ergebnis "unzureichenden Wissens" als vielmehr affektiver Identifikationen sind. Demnach können sie auch nicht einfach über Informationen verändert werden (Hewstone 1989). Zweifellos erreicht man mit Informationen (etwa über die Nennung von Höflichkeitsformen oder Handlungsgründen) den ein oder anderen "Aha-Erfolg" auf der kognitiven Ebene. So kann die Attribution "Inder sind unhöflich" differenziert werden, wenn die Beteiligten erfahren, dass "Bitte" und "Danke" in Hindi nicht üblich sind oder darauf aufmerksam gemacht werden, dass die typische fallende Satzintonation bei einer Frage oder

Bitte auf Mitglieder anderer Sprachgemeinschaften grob wirkt, aber "nicht so gemeint ist". Günstigstenfalls wird diese Verhaltensweise beim nächsten Mal nicht persönlich genommen und löst auch nicht die Zuschreibung "die behandeln einen wie einen Lakaien" aus.

Die Rückführung der Zuschreibung auf ein Missverständnis bei den Erwartungshaltungen, die in der Kommunikation zu Irritationen und schließlich zur Attribution geführt hat, ist natürlich richtig, aber nicht ausreichend. So schnell tritt man nicht aus dem eigenen kulturellen Bewertungssystem heraus. Eher wird meiner Erfahrung nach mit der zunehmenden Vermittlung von kulturellen Hintergründen und Praktiken im Seminar eine "Befremdung" der Teilnehmenden geradezu erzeugt, die Identifikation mit kulturgebundenen Werten und Normen erst richtig deutlich und über Stereotypenkommunikation artikuliert. Im Zentrum des interkulturellen Lernens sollte daher die Relativierung der eigenen "Kulturstandards" (Thomas) stehen.⁶ Vor deren Hintergrund erst wirken die anderen "abweichend". Gleichgültig, um welche Inhalte, Lernerstufen oder Methoden es sich handelt, die pädagogische Entwicklung einer Perspektivenerweiterung heißt, vor jeglichen kollektiv geteilten Maßstäben einen Schritt zurückzutreten und die eigene Bewertungsgrundlage zu reflektieren. Hier beginnt die eigentliche kommunikative Arbeit an der transkulturellen Orientierung. Um letztere jedoch vermitteln zu können, bedarf es bei den TrainerInnen einer Grundhaltung, wie sie im Deutungsmusteransatz formuliert ist.

Der von Arnold (1985) zu einer pädagogischen Handlungstheorie ausgearbeitete Deutungsmusteransatz und die in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (Arnold / Siebert 1997) weitergeführte Theorie geht davon aus, dass die Erwachsenenbildung eine Profession ist, die im wesentlichen mit "Konstrukten" zu tun hat. Zugrunde liegt Annahme, dass wir uns mit Hilfe intersubjektiv gültiger Deutungsmuster so orientieren, dass unser Handlungsfeld Sinn macht:

Als Deutungsmuster werden im folgenden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden die Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält (Arnold 1985: 23).

Der Autoren gehen davon aus, dass die Menschen über eine kognitive Selbststeuerung zu einer für sie gültigen und funktionierenden Weltsicht kommen, die identitätskonstituierend und damit sehr bedeutsam für sie ist. Der Deutungsmusteransatz erkennt die lebensgeschichtliche und kulturelle Pluralität von Wahrnehmungen sowie ein subjekthaftes und

⁶ "Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert" (Thomas 1996: 112).

relatives Erkennen aller Beteiligten an.⁷ Damit werden die alltagsweltlichen, der persönlichen Biographie und dem subjektiven Umfeld geschuldeten Deutungsmuster der TeilnehmerInnen rehabilitiert.

Der Ansatz wendet sich gegen ein Aufklärungsverständnis, das auch "emanzipative" Ansätze wider eigene Intention haben, wenn sie davon ausgehen, dass der/die Erwachsenenbildner/in gegenüber den TeilnehmerInnen über eine "weiterführende Wissensform" verfügt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Bildungsmaßnahmen Deutungsangebote erweitern und ausdifferenzieren. Selbst in bester aufklärerischer Absicht geht es für die ErwachsenenbildnerInnen also heute nicht mehr darum, den Lernenden ein "besseres Verständnis" der Welt zu vermitteln. Die Wirklichkeiten zweiter Ordnung und damit Interpretationen sind der Gegenstand und das eigentliche Medium erwachsenenpädagogischen Handelns. Die konstruktivistische Erwachsenenbildung konzentriert sich also auf das Deutungslernen:

Erwachsenenbildung stellt sich somit bereits immer schon als Deutungslernen (...), d. h. als die systematische, mehrfachreflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen dar. Verfügbare Konstruktionen von Wirklichkeit können in den Veranstaltungen zur Erwachsenenbildung artikuliert, miteinander verglichen, auf ihre "Tragfähigkeit" angesichts neuer Situationen überprüft und weiterentwickelt werden (Arnold / Siebert 1997: 5).

Lernen vollzieht sich somit im Deutungsmustervergleich mit anderen TeilnehmerInnen und durch die stellvertretenden Deutungen der ErwachsenenbildnerInnen.⁸ Diese erweitern deren Handlungsmöglichkeiten durch ihre stellvertretenden Deutungen und erreichen eine Pluralisierung der Auslegungen einer Handlungssituation. Die stellvertretenden Deutungen werden metakognitiv (im Bewusstsein aller), relativ (ohne Wahrheitsanspruch) und situativ (kommunikativ an die Biographie der TeilnehmerInnen angebunden) vollzogen. Die referierte Vorgehensweise klingt abstrakt, kann jedoch an einem Beispiel leicht deutlich gemacht werden.

Der folgende Ausschnitt ist die Besprechung eines Films, den die TeilnehmerInnen des interkulturellen Seminars über die traditionelle Polygamie in Togo gesehen haben. In ihm steht die wirtschaftliche Unabhängigkeit der Frauen im Mittelpunkt. Frauen im "afrikanischen Busch" sind ebenso Thema wie Händlerinnen oder Städterinnen. Speziell wird die kooperative Haltung und Solidarität der Frauen untereinander in der traditionellen Vielehe und bei den Stoffhändlerinnen gezeigt, die mit ihrem Handel zu Millionärinnen geworden sind. Letztere sind somit potenzielle Fluggäste. Die Leiterin bespricht mit der Gruppe Erfahrungen mit "dem Typ Frau". Arnika, eine Bodenstewardess, kann die Aussagen des Films nicht bestätigen:

⁷ Deutungsmuster sind nicht so individuell, dass sie nicht geteilt bzw. mitgeteilt werden könnten. Sie enthalten die Kulturstandards einer Kultur bzw. bauen auf ihnen auf.

⁸ Die Autoren bezeichnen die Vorstellung, dass sich Wissen vermitteln ließe als "objektivistische Illusion" (Arnold / Siebert 1997: 146). Die TeilnehmerInnen eignen sich die angebotenen Deutungen im positiven Sinne eigenwillig, selektiv und nur dann an, wenn sie diese als nützliche neue Orientierungen in einen vorhandenen Erfahrungsschatz integrieren können (*op. cit.*: 146ff.).

8 HERRISCHE AFRIKANERINNEN

- Arnika: so am Boden hat man manchmal den Eindruck dass diese Frauen sehr sehr herrisch sind
- SL: aha
- Arnika: also was sich so am Check in oder so am Ticketschalter abspielt das ist so so n ganz anderes Bild als hier im Film eben dargestellt wurde
- SL: aha, woran liegt das, dass die so als herrisch empfunden hast, stimmt, ich stimme dir zu, also das is so, sie wirken so
- Arnika: das war irgendwie s schwer schwer zu charakterisieren was sich da so zwischenmenschlich abspielt also die so hinter den Schaltern sitzen, die werden dann quasi von den afrikanischen Frauen als Untergebene betrachtet, ich weiß nicht ob das () so trifft, aber man hat so das Gefühl, das ist nicht so, dass sie sich so wie in der Vielehe da so unter-
- SL: ja
- Arnika: also unterordnen in Gänsefüßchen; da am Schalter mer macht irgendwo () vielleicht liegt das aber auch an uns, wenn sie jetzt nach Europa kommen () die ja meistens aus oberen Schichten stammen, jemand der im Busch normal arbeitet, der kann sich den eventuell gar nicht leisten vielleicht ham die auch dann andere Strukturen dann wieder
- SL: na ja, wobei, ich meine, wenn ihr euch überlegt viele von denen sind Millionärinnen, das erklärt doch erst mal, also für mich persönlich war das oft n Schlüsselerlebnis, dass die jetzt plötzlich in der ersten Klasse auftauchten, ne, und sich ehm und eben und mit dem entsprechenden Gehabe in so n First Class Sitz geschmissen haben und tatsächlich grande dame raushängen ließen, also passte, muss ich ganz ehrlich sagen, nicht in mein Bild

Arnika hat Afrikanerinnen als "herrisch" erlebt und differenziert dabei zwischen "jemand, der im Busch normal arbeitet" (die Frauen, die sich in der Vielehe anpassen) und reichen Afrikanerinnen aus "oberen Schichten", die "andere Strukturen" haben. Die Leiterin arbeitet nun im Anschluss mit allen drei Dimensionen der stellvertretenden Deutungen. Sie geht auf Arnikas Unterscheidung nicht ein (sonst hätte sie die Zuschreibung "herrisch" unterstützt), sondern vertieft stattdessen die Fokussierung der eigenen Deutung "bei Afrikanerinnen denke ich nicht an Millionärinnen". Dazu adressiert sie nicht nur Arnika, sondern alle, sich den Widerspruch zur eigenen Erwartungshaltung vor Augen zu führen ("wenn *ihr* euch überlegt" = metakognitiv). Sie nennt eigene "Schlüsselerlebnisse" und damit repräsentative Situationen aus der Lebenswelt der Beteiligten in der ersten Klasse an Bord der Flugzeuge (=situativ). Schließlich bleibt sie ganz subjektiv (=relativ), indem sie das zitierte (falsche) Bild ausschmückt, nämlich wie die Frauen auf sie gewirkt haben ("grande dame raushängen ließen") und keineswegs dessen Übergeneralisierung "aufklärt". Die Trainerin nutzt die Stereotypenkommunikation, um zur Perspektivenreflexion anzuregen. Ziel der Deutungsübung ist augenscheinlich nicht, das "bessere Wissen" zu vermitteln, also wie die Afrikanerinnen aus Togo "sind", sondern die eigene Deutung und Erwartungshaltung in der Begegnung wahrzunehmen.

Übertragen auf das interkulturelle Lernen kann man den Gedanken so zusammenfassen: Die konstruktivistische Erwachsenenbildung geht von einem relativen Erkennen aller Beteiligten aus. D. h. der objektive Wahrheitsanspruch des vermittelten Wissens wird aufgegeben und damit auch der sichere Ort einer "politisch korrekten" Position. Es geht nicht darum, das "richtige Wissen" zu vermitteln (gar noch mit der Vorstellung, die TeilnehmerInnen würden es "übernehmen"). Viel bescheidener ist das pädagogische Gespräch schon dann ein Erfolg, wenn das Repertoire an Deutungsmustern erweitert werden kann, was am besten gelingt, wenn an die vorhandenen Deutungsmuster kommunikativ "angedockt" wird. Dabei ist eine von den TeilnehmerInnen selbst erarbeitete Differenzierung produktiver als eine vom Podium präsentierte.

3. Keine Angst vor der Moral: Umgang mit Stereotypenkommunikation

Ziel der Auflistung der typischen kommunikativen Aktivitäten der Stereotypenkommunikation war nicht - das dürfte inzwischen deutlich geworden sein - diese identifizierbar zu machen, um sie eliminieren zu können. Ich möchte im Gegenteil argumentieren, dass man für die interkulturelle Weiterbildung in die moralisierende Stereotypenkommunikation aktiv einsteigen sollte, um Umdeutungen ermöglichen zu können. Die größte Schwierigkeit für die Moderation dabei ist ein Spagat: Einerseits ist es nötig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die TeilnehmerInnen ihre Ansichten, Erfahrungen, Gefühle, Geschichten und Bewertungen einbringen können. D. h. es bedarf der Kooperation der SeminarleiterInnen bei den kulturgebundenen Bewertungen. Die diskriminierende Komponente der Stereotypenkommunikation sollen jedoch natürlich nicht reproduziert, sondern überwunden werden. Daher sind andererseits kulturreflexive Deutungen, das Zurücktreten hinter die eigene Perspektive das Ziel.

3.1 Stereotypenkommunikation ermöglichen

Will man Deutungen differenzieren und erweitern, müssen zunächst einmal die vorhandenen (stereotypen) Muster thematisiert werden können. Im analysierten Datenmaterial versuchen die TrainerInnen häufig, Stereotypen zu erfragen, was wenig erfolgreich ist. Wie die Analysen gezeigt haben, werden Stereotypisierungen innerhalb einer Form moralischer Kommunikation interaktiv produziert. Die ProtagonistInnen versichern sich dabei der Kooperation anderer Anwesender bevor sie moralisieren. An exponiertester Stelle bei der Beobachtung, wer kooperiert, stehen natürlich die TrainerInnen, dies umso mehr in einem Seminar, das interkulturelles Lernen zum Ziel hat. Die TeilnehmerInnen wissen um den moralisch brisanten Gehalt ihrer Aussagen und riskieren keinen Gesichtsverlust. Aber sie wagen sich mit einer Bewertung leichter vor oder erzählen eine Geschichte mit einer Moral, wenn die SeminarleiterInnen selbst Bewertungen riskieren:

4 / 2 ÜBERSELBSTBEWUSSTE AFRIKANER

SL: ja, die sind auch sehr oft, in dem Zusammenhang, denk ich, kann man das so bezeichnen, sind sehr selbstbewusst, diese Passagiere, oder?

Peter: ja eh überselbstbewusst; es ist Selbstbewusstsein ist ja ne tolle Sache, aber wenn den-, wenn die des halt überziehn und des machen se

Im bereits zitierten Ausschnitt 4 wagt die Leiterin zwar nur eine vorsichtige und abgeschwächte Attribution, aber sie "erntet" sofort einen Einstieg in Stereotypisierungen. Der Grund dafür liegt in einer Regel: In Alltagsgesprächen zieht eine Bewertung eine weitere nach sich. Nichtübereinstimmung ist dabei dispräferiert und führt zur Ausweitung der Kommunikation, wie Auer / Uhmann (1982) und Pomerantz (1984) gezeigt haben. Es gibt noch andere Möglichkeiten, Bewertungen zu initiieren. Als TrainerIn kann man Geschichten und Erfahrungen erfragen oder eigene erzählen sowie Topoi nennen oder abrufen; kurz: An irgend einer Stelle in die Stereotypenkommunikation einsteigen und aktiv den Diskurs enttabuisieren. In den aufgezeichneten Seminaren haben die Trainerinnen einige Mühe, Stereotypisierungen zu kommunizieren, weil sie moralisch sehr vorsichtig sind. Es fehlt somit die Bewertung, die weitere Bewertungen auslösen kann. Natürlich gibt es auch den Fall, in der eine Person, "trotzig" Gegeneinwände antizipierend, mit lautstarken Aussagen vorprescht:

9 IMMER GELITTEN

- Peter: der Mann hat ja immer gelitten darunter, dass die Frau, ich sach's jetzt mal ganz platt, dumm is, ja? (...) er hat ihr eigentlich alles erfunden, um sie wegzukriegen von diesem sogenannten Herd, damit sie ma was aus ihrem Leben macht oder auch ma ne Mondrakete erfindet oder irgendsowas
- Susanne: wie nett
- SL: (Husten) ja ich meine, das Problem ist so komplex, die Stellung der Frau, es ist schon sehr komplex
- Peter: nein, es is nur nein, es is wirklich und des is so für mich so so erschreckend eigntlich, was die Frau für ne Macht hätte schon haben können, die ganzen Jahrhunderte oder für n Einfluss
- Barbara: sie ist halt das bescheidene Geschlecht
- Peter: ja und ne un, weil se auch den Einfluss gehabt hätte f- auf das Kind wie kein anderer, ja
- SL: ja, aber ich meine, wenn ne Frau n Kind hat, kann sie ja meistens also nicht berufstätig sein und so weiter
- Peter: nein, aber sie kann aber sie kann dann all das, was sie will, in Zukunft von dem Mann

Auf die moralische Provokation reagieren zwei Teilnehmerinnen ironisch, die Leiterin versucht das Thema mit einem Allgemeinplatz abzubrechen. Aber Peter gibt nicht auf. Schließlich lässt sich die Trainerin auf Gegenargumente auf der gleichen Ebene ein: "Ja, aber...". Nun hat sie kaum noch eine Chance, aus der Moralisierungsfalle "Kann die Frau oder kann sie nicht" herauszukommen.

Wird die Sequenz erfolgreich initiiert, expandiert die expressive moralisierende Dynamik der Stereotypenkommunikation zunächst einmal. Geschichten werden serialisiert, einzelne TeilnehmerInnen oder die ganze Gruppe empört sich, die affektive "Ladung" der Kommunikation und die Gesprächsdynamik steigt an. Ein "Verbündungsdruck" zum Mitmoralisieren entsteht. Hat man als LeiterIn die Befürchtung, Vorurteilen Vorschub zu leisten, bleibt anscheinend nur der Themenabbruch, die Gegenrede (also eine Umbewertung) oder Schweigen, und

wenn man das Wort wieder ergreift, ein Themenwechsel. Und genau dies ist im Datenmaterial oft zu finden. Die Trainerinnen ignorieren scharfe Bewertungen, halten sich zurück, wenn stereotypisiert wird oder brechen inhaltlich einfach ab:

10 SPAZIEREN GEHEN

Peter: kommt so n Sheriff zu nem zivilisierten weißen Menschen, wo kein Auto weit und breit, eh zu verhaften
 SL: mhmhm ja, aber eh wir kommen ja morgen dazu

Nachdem Peter eine Geschichte erzählt hat, wie ihn ein amerikanischer Polizist angehalten hatte, als er bei Rot über die Straße ging, schließt er mit einem Kontrast: "Zivilisierter weißer Mensch" versus "Sheriff", als dessen Eigenschaften man aus der Äquivalenz des Vergleichs mit "barbarisch und schwarz" assoziiert. Die Leiterin verlegt das Thema inhaltlich auf den nächsten Tag, an dem die USA behandelt werden soll und nutzt damit nicht die Gelegenheit, an Stereotypisierungen zu arbeiten.⁹ Aber in den Daten finden sich noch andere, erfolgreichere Strategien, mit den "Geistern, die man rief" produktiv umzugehen.

3.2 Die Gruppe als Ressource nutzen

Als TrainerIn ist man geneigt, direkt und zu früh auf die Person einzugehen, die sich mit einer Bewertung exponiert hat und in einer Eins-zu-eins-Situation zu arbeiten. Dies ist aus zwei Gründen zu überdenken. Erstens ist noch nicht sicher, wie die anderen Beteiligten dazu stehen. Handelt es sich um eine Einzelmeinung oder hat man tatsächlich eine für die meisten der Gruppe relevante Stereotypisierung zum Thema, die bearbeitet werden sollte? Schließlich entfaltet sich die Stereotypenkommunikation erst so richtig mit den aufgeführten kommunikativen Aktivitäten und der Unterstützung anderer Anwesender. In einem Zweipersonendialog verschenkt man zweitens das Potential an Perspektiven, das in der Gruppe steckt.

1. Will man die Gruppe einbeziehen, ist folgendes Grundmuster von Unterrichtsgesprächen zu berücksichtigen. Anders als in Alltagsgesprächen ist in einem Seminar das Rederecht vorverteilt. In nicht-institutionalisierten Gesprächen wechseln sich die SprecherInnen der deutschen Sprachgemeinschaft in der Form ab, dass jenseits des Inhalts eine Pause von etwa zwei Sekunden in Verbindung mit einer abgesenkten Intonation eine Redeübergabe anzeigt. D. h. eine andere Person kann das Rederecht erwerben, indem sie das Wort ergreift. In einer Schulungssituation hat jedoch die Seminarleitung grundsätzlich das erste Rederecht. Die TeilnehmerInnen reden in erster Linie zur Leitung und nicht zueinander. Dies zeigt sich u. a. daran, dass die TeilnehmerInnen sich in der Regel (wie von der Schule gewohnt) um das Rederecht per Handzeichen "bewerben". Nur wenn die Seminarleitung das Wort neu vergibt, Beteiligte also aufruft oder anspricht, sind diese am Zug. Falls kein Meldesystem eingeführt ist, orientieren sich die TeilnehmerInnen z. B. per Blickkontakt bzw. am

⁹ In Ausschnitt 6 "egoistische Deutsche" kann man das Phänomen des Zurückschreckens vor den hervorgerufenen Bewertungen ebenfalls sehen. Nach Carmens Empörung über die "deutsche Rücksichtslosigkeit" geht die Leiterin zunächst auf Distanz. Ihre Beschreibung der Bewertung als "möglichen Denkansatz" stellt interaktiv eine deutliche Abkühlung her.

Schweigen der Moderation. Solange diese nicht das Wort ergreift, sind Interaktionen zwischen den TeilnehmerInnen gewährt. Dieses Muster kann produktiv für eine Deutungs-differenzierung bei Stereotypisierungen genutzt werden. Will man die Gruppe als Ressource nutzen, ist es wichtig, das Rederecht anderen Beteiligten für eine Weile zu überlassen, damit sich die Stereotypenkommunikation in Rede und Gegenrede entfalten kann. Um das Rederecht weiterzugeben genügen oft einfache Hörsignale ("mh mh"), bis sich weitere TeilnehmerInnen äußern möchten. Oder, wenn sich niemand meldet, sind allgemeine Fragen wie "Was meinen die anderen?" gesprächsöffnend. Schließlich kann man die Drehscheibe, welche die Moderation bietet auch zu einer Deutungsübung nutzen. Der folgende Auszug stammt aus dem bereits teilweise zitierten Segment über die "herrischen Afrikanerinnen" und stellt ausschließlich und nur wenig gekürzt die *spiegelnde Moderation* der Seminarleiterin dar:

8 / 2 HERRISCHE AFRIKANERINNEN

SL: woher woraus leitest du das ab?
 (...)
 ich geb's in die Gruppe, seht ihr das auch so?
 (...)
 aber wovon leitest du das ab? Was gibt dir den den Eindruck?
 (...)
 also du würdest sagen, die ham sehr viel Parallelen zu uns, du siehst sehr viel Parallelen
 (...)
 mhmm, ja ich geb's gern an euch weiter, seht ihr überwiegend Parallelen zwischen denen und uns oder seht ihr eher Unterschiede?
 (...)
 und sonst fühlt ihr euch den Frauen sehr verbunden, also du hast gesagt, da komm ich noch mal drauf, herrisch sind sie aufgetreten, kannst du das festmachen, woran das lag, Arnika, was könnt dir das mh
 (...)
 also legitimiert das das Verhalten auch die Tatsache, dass sie viel Geld haben, dass sie ne soziale Stellung haben?
 (...)
 also allein die Tatsache, dass sie über finanzielle Mittel verfügen und ne gesellschaftliche Stellung einnehmen, ist ein Erklärungsmuster dafür, dass sie sich so verhalten oder macht es dir leichter es zu akzeptieren

Die Leiterin beschränkt sich in der Gesprächsführung darauf, die Beiträge der Beteiligten selektiv zu reformulieren und als Frage(n) an die Gruppe weiterzugeben. Sie erreicht damit u.a., dass sich beinahe alle TeilnehmerInnen des Seminars am Gespräch beteiligen. Die Rederechtsverteilung und spiegelnde Moderation nutzt sie, um die TeilnehmerInnen anzuregen 1. über ihre Wahrnehmungen oder Bewertungen zu reflektieren ("woraus leitest du das ab?"), 2. eigene Perspektiven mit denen der anderen Beteiligten zu vergleichen ("seht ihr das auch so?") und 3. die Hintergründe für ihre Bewertungsperspektiven auszuführen ("also

legitimiert das das Verhalten"). Schließlich formuliert sie (wertungsfrei!) den Gruppenkonsens als vorläufiges Zwischenergebnis:

8 / 3 HERRISCHE AFRIKANERINNEN

SL: das ist doch auch mal interessant oder das festzuhalten, also dass solange wir der Meinung sind, dass die Afrikanerinnen an sich arm sind und auf der soz- also sozial relativ niedrig angesiedelt sind, fällt uns das schwerer so ein Verhalten zu akzeptieren als in dem Moment, wo ich sage okay, die stellen etwas dar, ein Teil ihrer Gesellschaft, dann kann ich mich viel besser sehr viel besser damit arrangieren

In dem generalisierten "wir" ("solange wir der Meinung sind") verschmilzt die Leiterin die verschiedenen Beiträge zu einer gemeinsamen Perspektive und bietet sie als Deutungsmuster zur Diskussion an. So fungiert sie quasi als Sprachrohr der Gruppenmeinung, die dann in einer nächsten Runde diskutiert und ausdifferenziert wird.

2. In den seltensten Fällen sind sich alle einig. Es liegt zudem in der Stereotypenkommunikation und ihrer Dynamik selbst begründet, dass die Deutungen nach einer Weile relativiert und die Opfer rehabilitiert werden, wenn der (enttabuisierte) Raum bestanden hat, sie zu äußern. Die Beteiligten differenzieren ihre Perspektiven selbst aus.

11 FÜRSORGLICHE JAPANER

Carmen: das hab ich aber auch schon anders erlebt dass die sich um uns gekümmert haben eh und dann auch mir gezeigt ham, wie man den Kram da isst, weil ich das natürlich total missverstanden und ganz falsch gemacht hab mit diesen kalten Nudeln da

Thema im Seminar zuvor war die kollektivistische Orientierung von JapanerInnen und dabei kam erwartungsgemäß auch "ihr Egoismus" bzw. die "Rücksichtslosigkeit" zur Sprache (Stichworte sind dabei häufig der Verstoß gegen das internationale Walfangverbot oder das japanische Wirtschaftsverhalten). Nachdem eine Teilnehmerin dabei aus der Lebenswelt der Beteiligten den "Egoismus" bestätigt hatte, indem sie darauf anspielte, dass die japanischen Stewardessen das gesamte japanische Essen an Bord für sich beanspruchen, berichtet Carmen von einer anderen, positiven Erfahrung. Interessanterweise hatte sich gerade Carmen zuvor am stärksten über den "Egoismus" der Japaner empört. Hier zeigt sich die Eigendynamik der Stereotypenkommunikation besonders deutlich. Ein und dieselbe Person vertritt einmal die rigide und einmal die relativierende Position. Allerdings muss dabei in der Moderation genau darauf geachtet werden, in welchem Rahmen die Relativierungen stattfinden. Unterscheiden die TeilnehmerInnen bloß zwischen "solchen und solchen" (häufig verwendeter Ausdruck), wie zwischen "unverbesserlichen" und "zivilisierten Menschen wie wir", treten sie nicht aus dem Stereotypediskurs aus. Deutungserweiterungen treten erst dann ein, wenn die eigene Bewertung als Konstruktion berücksichtigt wird.

3.3 Deutungserweiterungen verfolgen: Ein Vorgehensbeispiel

Nicht alle Relativierungen, welche die Gesprächsbeteiligten innerhalb der Stereotypenkommunikation vornehmen, reflektieren ihre "kulturelle Brille". Eine immer wieder auftauchende und doch fruchtlose Auseinandersetzung ist die Debatte darum, wie die Mitglieder der Gruppe X nun "wirklich" sind, was "sie wirklich meinen" oder was "sie können" (wie am Ausschnitt 9 in 3.1. "immer gelitten" demonstriert). Die Ebene dieser Aussagen berücksichtigt nicht ihren eigenen Konstruktionscharakter. Will man als Seminarleitung die Perspektivenerweiterung im Blick halten, muss man einen neuen - die eigene Werteorientierung überschreitenden - Deutungsrahmen ermöglichen: Die Relativierung der eigenen Kulturperspektive und -standards.

12 SOLITAIRE

- SL: i- das fällt mir sofort auf, des geht mi- also wie ist das Gebiss beschaffen, und dann spult bei mir ja hier oben gleich n Film ab ne? Also, wer so marode Zähne hat, ne? Ob der sich wohl wäscht? Wie s bei dem wohl zu Hause aussieht, und ehm, der hat bestimmt auch Mundgeruch hahaha und es geht alles ne, des ist also, aber ich reflektiere da tierisch drauf
- Carmen: das stimmt aber, wir warn jetzt in Bangkok
(...)
- Carmen: also ich, es war echt, der war unangenehm irgendwo, ja, er sah halt ungepflegt und eh ja unattraktiv sowieso hahaha in dem Fall
- SL: und darum gehts, und das ist wichtig, wir können diese Liste¹⁰ hier ewig erweitern (...) aber das ist genau der Punkt, ich seh was, ich seh, der hat n marodes Gebiss
- Elvira: mer leitet sofort ab, ne?
- SL: genau
- Ingo: Vorurteil

Mit einer explizit vorgeführten Introspektion ermutigt die Leiterin die TeilnehmerInnen ihre Bewertungen zu äußern. Dabei spart sie nicht mit moralisierenden Elementen. Sie arbeitet also mit mehreren Deutungshorizonten: 1. Der Film, der bei ihr "abspult" (zugleich ein Beispiel für Wirksamkeit nonverbaler Signale, die sie zuvor thematisiert hatte), 2. die wenig schmeichelhaften rhetorischen Fragen ("ungewaschen?" , "unordentlich?"). Carmen steigt darauf ein und erzählt eine Geschichte (ausgelassen). Sie erlebte einen Taxifahrer in Bangkok, der nur einen Zahn hatte, woraufhin sie nicht mit ihm mitgefahren ist: Er war zu "ungepflegt". Carmen bleibt in einem Deutungsmuster und attribuiert ungebrochen: "der war unangenehm". Die Trainerin rahmt nun diese Geschichte als bedeutsames Beispiel für einen Attributionsvorgang ("und darum gehts und das ist wichtig") und ermöglicht dadurch die Reflexion "Wie es zu Bewertungen kommt": Sie bindet das attributionsauslösende "marode Gebiss" in die Liste der kommunikationsbestimmenden Elemente ein und beginnt, den Wahrnehmungs- und Bewertungsvorgang als kognitiven Übungsvorgang aus eine repräsentativen

¹⁰ Sie bezieht sich mit "diese Liste" auf ein Flipchart, auf dem sie Elemente notiert hat, die in der Kommunikation – auch als nonverbale Signale wie Körpergeruch etc. – eine Rolle spielen.

Ich-Perspektive zu wiederholen. Daraufhin komplettieren Elvira und Ingo ihren Satz, diese Wahrnehmung führe zu einer Ableitung, die aus einem Vorurteil besteht. Der Beitrag von Carmen wird damit aufgegriffen statt tabuisiert, er steht im Dienste der Fortentwicklung des Lehrziels, das Gespräch bleibt in Gang und führt zu einer Reflexion aller Beteiligten.

Für diese Vorgehensweise kann eine zweite Orientierung, die in einem pädagogischen Setting eine große Rolle spielt, fruchtbar gemacht werden. Die Seminarleitung hat nämlich nicht nur das erste Rederecht, es wird auch in einem aus der Schule vertrauten Muster unterstellt, dass sie die Gültigkeit oder "Richtigkeit" des Wissens bewertet. Bei der Analyse von schulischen Interaktionen fand Mehan (1987), wie bereits unter 1. erwähnt, heraus, dass die allen schulischen Dialogen zugrunde liegende Interaktionssequenz zwischen Leitung und Beteiligten folgendes Muster hat: Frage (der Leitung) - Antwort (durch die Beteiligten) - Bewertung (durch die Leitung). Kurz: die TeilnehmerInnen erwarten, dass die Seminarleitung Fragen stellt, deren Antworten sie weiß und entsprechend die Beiträge der Beteiligten daraufhin bewertet. Damit wird ein für alle gemeinsam gültiges Wissen (gemäß Curriculum) herausgearbeitet. Selbst wenn man als Erwachsenenpädagogin im Sinne des Deutungsmusteransatzes eine relativierte Haltung einnimmt, die Orientierung der TeilnehmerInnen an dieser Struktur ist durch die lange schulische Einübung kaum zu unterlaufen. In Ausschnitt 12 nutzt die Seminarleiterin diese "Definitionsmacht", um Carmens Beitrag im Hinblick auf eine Perspektivenreflexion auszuwerten.

4. Statt eines Schlusses: Aufforderung zum Risiko

Sicherlich werden die Details, auf welchen die Analysen aufbauen, im Seminarablauf schwer beobachtbar sein. Der Handlungsdruck auf die Moderation ist dafür einfach zu groß. Aber es genügt im Grunde auch, drei Überlegungen im Hinterkopf zu haben und drei Regeln anzuwenden. Die drei Überlegungen sind in den Hauptüberschriften repräsentiert 1. Stereotypisierungen als Moralisierungen erkennen, 2. alle (auch die eigenen) Deutungsmuster als relativ anerkennen und 3. die Stereotypenkommunikation produktiv für das interkulturelle Lernen nutzen. Wie letzteres gehen kann, findet sich in den drei Grundregeln im Abschnitt 3. 1. Stereotypisierungen ermöglichen, 2. die Gruppe als Ressource nutzen und auf sie vertrauen, 3. die eigene Perspektive reflektieren und eine Deutungsmustererweiterung verfolgen. Diese Regeln werden besonders dann zum Rettungsanker, wenn die eigene (moralische) Grenze erreicht ist. Auch ich als TrainerIn muss mich dann mit Hilfe der abstrakt befolgten Regeln am eigenen Schopf aus dem Sumpf der moralischen Interaktion herausziehen. Mit einer Erfahrung aus der eigenen Praxis möchte ich daher zum Schluss Mut machen, es einmal zu versuchen und sich ins "Getümmel der Moral" zu begeben.

Zum Abschluss einer Unterrichtseinheit über die japanische Kultur verlas ich bei DienstleisterInnen einen Auszug aus einer Broschüre, die das japanische Außenministerium für alle nach Europa reisenden JapanerInnen bereit hält. Dort sind u. a. Hinweise zur Benutzung von Aufzügen und Wasserhähnen im Westen und für das Verhalten beim Einkaufen oder in Flugzeugen gegeben. Durch die rein wörtliche Übersetzung ("Westliche Toiletten sind sehr gefährlich"; "Auf die Straße zu spucken ist im Westen nicht erlaubt") hat die Broschüre einen

ironischen Klang und trägt im allgemeinen zur Erheiterung bei. Außerdem lässt sich danach gut eine Diskussion über die Relativität von Höflichkeitsregeln anschließen. Zu meiner Verwunderung erzeugte ich statt der erwarteten Lacher jedoch die ernsthafte Überlegung, man müsse eine ähnlich Broschüre mit "Verhaltensregeln" auch einmal für die KundInnen des Unternehmens austeilen, bei der die Beteiligten des Seminars beschäftigt waren. Die Vorstellung, eine Liste mit "Maßregelungen" für KundInnen zu verteilen, ließ mich innerlich erstarren. Und ich stockte umso mehr, als ich wahrnahm, dass die gesamte Gruppe von immerhin zwanzig TeilnehmerInnen dieser Idee ohne Widerrede ernsthaft zustimmte. Mein *hot button* war erreicht. In dieser Situation war ich auch nicht in der Lage zu erkennen, dass hier eine wichtige Variante der häufig in der Stereotypenkommunikation erscheinenden Position auftauchte, dass sich "die anderen" (wie immer die Gruppe definiert sein mag) anzupassen hätten. In der Regel versuche ich an diesem Punkt eine Diskussion zu entfachen, die der Frage nachgeht, wer definiert die Situation? Doch angesichts der eigenen emotionalen Grenze lag mir stattdessen ein moralisches Korrektiv auf der Zunge. Damit hätte ich allerdings mit Sicherheit die Verteidigung der (fiktiven) Broschüre erzeugt. Im letzten Moment rief ich mir mühsam die aus der eigenen Forschung entwickelten Regeln ins Bewusstsein. So gut es ging versuchte ich, mir meinen Widerstand nicht anmerken zu lassen und bat die TeilnehmerInnen zu sammeln, welche Regeln denn in der Broschüre aufgeführt sein sollten. Die zugerufenen Vorschläge notierte ich auf einem Flipchart. Die Gruppe sammelte viele (und meiner verschwiegenen Meinung nach immer absurdere) "Erziehungsregeln". Nachdem wir eine stattliche Liste zusammengestellt hatten, meldete sich nach (für mich endlosen) fünfzehn Minuten endlich eine Teilnehmerin mit der erlösenden Bemerkung und dem Feedback an die anderen, was sie sich dabei eigentlich dächten. Sie würde auf keinen Fall den Service eines Dienstleistungsunternehmens in Anspruch nehmen, dass ihr vorher einen Katalog von Verhaltensaufgaben zu lesen gäbe. Daraufhin brach die moralische Front wie ein Kartenhaus zusammen. "Stimmt" stellten die anderen fest und entwickelten lachend Szenarien, wie sie wohl reagieren würden, wenn sie in Restaurants vor der Speisekarte die "Benimmkarte" erhalten würden.

Vielleicht war dieser Ausgang nur der Effekt einer Technik, die man als paradoxe Intervention kennt. Doch ich bin der festen Überzeugung, dass die in diesem Beitrag vorgeschlagenen Hilfestellungen mehr als der Einsatz von Techniken sind. Mit Erfolg Deutungserweiterungen zu ermöglichen, gelingt meines Erachtens dann, wenn man die Kommunikationsstrukturen genau kennt und beachtet. Dann bedarf es nur noch einer gelassenen erwachsenenpädagogischen Grundhaltung, welche die Moral ebenso ernst nimmt wie lächelnd relativiert.

LITERATUR

- Arnold, Rolf (1985):
Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Soziopsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie, Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf / Siebert, Horst (1997):
Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1982):
 Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache*, Heft 1/1982, 1-32.
- Belot, Susanne (1993):
 Interkulturelle Kommunikation in der Personalentwicklung der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ). In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen*, Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 112-113.
- Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (1999a):
Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 1. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bergmann, Jörg / Luckmann, Thomas (1999b):
Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 2. Von der Moral zu den Moralien, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brislin, Richard, W. / Yoshida, Tomoko (1994):
Intercultural Communication Training: An Introduction, Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Christmann, Gabriela / Günthner, Susanne (1996):
 Sprache und Affekt. Die Inszenierung von Entrüstungen im Gespräch. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-33.
- Hewstone, Miles (1989):
 Changing Stereotypes with disconfirming information. In: Daniel Bar-Tal, Carl F. Graumann, u. a. (Hrsg.), *Stereotyping and Prejudice*, New York: Springer.
- Mehan, Hugh (1987):
Learning Lessons: Social Organization and Classroom, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1997):
 Moralisieren über Ethnien. Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 181-201.
- Pomerantz, Anita (1984):
 Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In: J. Maxwell Atkinson & John C. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge & New York / Paris: Cambridge University Press / Editions de la Maison des sciences de l'homme, 57-101.
- Pomerantz, Anita (1986):
 Extreme case formulations: A Way of Legitimizing Claims. In: *Human Studies*, 9, 219-229.
- Quasthoff, Uta (1987):
 Linguistic Prejudice/Stereotypes. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 3 (1). Halbband*, Berlin / New York: de Gruyter, 785-799.

Thomas, Alexander (1996):

Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: ders. (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen / Bern u. a.: Hogrefe, 107-135.

Kirsten Nazarkiewicz, intercultural & scientific consulting. coaching. training (www.consilia-sc.com) arbeitet als freiberufliche Beraterin, Coach und Trainerin sowie Lehrbeauftragte der Universität Gießen und der Fachhochschule Frankfurt.

CultureScan, Jahrgang 2, Nr. 4, Dezember 2002:

Kirsten Nazarkiewicz, Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings

© Kirsten Nazarkiewicz 2000/2002. Zuerst erschienen in Olga Rösch (Hrsg.), *Stereotypisierung des Fremden (Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation)*, Berlin: News and Media 2000, 207-234.
