

I give permission for public access to my thesis and for any copying to be done at the discretion of the archives librarian and/or the College librarian.

Signed _____ Date _____
Sarah Owocki

ACKNOWLEDGEMENTS

My utmost thanks and gratitude goes to Professor Gabriele Wittig Davis of the German Studies Department of Mount Holyoke College, without whose support and encouragement this would have never been written.

I would also like to thank Professor Donna Van Handle of the German Studies Department and Professor John Lemly of the English Department.

I dedicate this work and especially the play to my parents, Suzi and Stan Owocki. For Mom, I promise to translate it soon!

**DEN „GAST“ INTEGRIEREN, DAS „ICH“ KONSTRUIEREN:
HERAUSFORDERUNGEN DES ZWEITSPRACHERWERBS
IM SCHÜLERAUSTAUSCH ü**

von

Sarah Owocki
den 19. Mai 2007

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung: Argumentation und Struktur.....	1
2. Merkmale eines erfolgreichen Fremdspracherwerbs: Das innere „Spannungspotenzial“ in Bezug auf die Problematik des modernen Fremdsprachenunterrichts	5
3. Die Rolle eines naturgegebenen Sprachinstinkts beim Spracherwerb von Kindern und Erwachsenen.....	9
4. Fehlerbehandlung im Zweitspracherwerb: Der Schüleraustausch als wichtiges „Feedback“ abhängiges Vorbild des lernerzentrischen Spracherwerbmodells.....	15
5. Fremdsprachlernende als Mitglieder einer „Sprachgemeinschaft:“ Die „komplexen Situationen des täglichen Lebens“ im Bereich des Unterrichtsraums.....	20
6. Zur holistischen Definition des Spracherwerbsziels: Wer bestimmt die Grenzen des „aktuellen“ Spracherwerbs?	25
7. Die Hypothese der Pragmalinguistik: Das Fehlen von einem folgerichtigen Verständnis intrakultureller Spannung innerhalb der Zielsprache	29
8. Die Entwicklung eines „Feedback Mechanismus“ in Bezug auf Lauras Erfahrung: Die Verhandlung einer mit den Muttersprachlern „freimütigen“ Beziehung gegenüber dem sprachlichen Feedback.....	32
9. Die Problematik der „ethnolinguistischen Relativität:“ Die Ich-Permeabilität und der kulturelle Anpassungsprozess.....	38

10. „Eine sich allmählich entwickelnde Verwirrtheit:“ Die Erkenntnis der facettenreichen Zielsprache und die Negozierung eines vollentwickelten Ichs	42
11. Die Auflösung von Stereotypen und die Erstellung einer umstrittenen interkulturellen Haltung	50
12. „Taking sides“ und die Gefahr des bloßen Zusammenspiels mit der etablierten Gesellschaftsordnung: Die Suche nach einer dynamischen Zusammenwirkung von Anpassung und Auflehnung	53
13. „Realization of difference“ und die Beständigkeit des Menschlichen: Der Beziehungsabbruch als Ausgangspunkt eines Grenzerlebnisses	57
14. Zusammenfassung und weitere Forschungsmöglichkeiten: Wohin mit der Austauschforschung?	61
15. Theaterstück: „HOCH BEGABT – KLEIN GEMACHT“	64
16. Verzeichnis Zitierter Literatur	172

EINFÜHRUNG: ARGUMENTATION UND STRUKTUR

Jedes Jahr verlassen Tausende von SchülerInnen ihre Heimat, um im Ausland ein Semester oder ein Jahr bei einer „einheimischen“ Familie zu verbringen. Einer der Hauptgründe, aus dem diese so genannten „AustauschschülerInnen“ solche Reisen unternehmen, ist das vorgebliche Potenzial zum einmaligen Erfolg bei dem Erlernen einer Zweitsprache, sowie auch bei dem Erwerb interkultureller Kompetenz bzw. Kommunikation. In dieser Arbeit untersuche ich die verschiedenen Paradigmen, nach denen man den Sprach- bzw. Kulturerwerbsprozess innerhalb eines Austauscherelebnisses verstehen kann, mit Rücksicht auf die Themen in meinem Theaterstück „HOCH BEGABT – KLEIN GEMACHT.“

Ich fange an mit einer Erläuterung des so genannten „Spannungspotentials“, d.h., der äußerst wichtigen Verbindung mit dem „echten Leben“, durch die eine Sprache „lebendig“ wird, welches im Fremdsprachenunterricht häufig fehlen kann. Der Schüleraustausch wird als natürliche Lösung dieser Problematik betrachtet; doch inwiefern er tatsächlich „natürliches“ Lernen ermöglicht, bezieht sich auf die Frage, wie Erwachsene sich kognitiv von Kindern bei dem Spracherwerb unterscheiden, sowie auch wie „natürliches“ Lernen definiert wird.

Mit Rücksicht auf solch „natürliches“ Lernen untersuche ich die Fehlerbehandlung bei dem Zweitspracherwerb im Schüleraustausch. AustauschschülerInnen müssen zwar nützliches Feedback bekommen, um die neue Sprache erfolgreich zu erlernen, verlassen sich aber noch ständig auf ihre eigene Kapazität zur Selbst-Korrektur, was sehr vom *Kontext* abhängig ist. Dieses bezieht sich auf die Neigung, im Fremdsprachenunterricht nach einem *kommunikativen* Modell zu unterrichten, das die Lernenden auf die „komplexen Situationen“ des täglichen Lebens vorbereiten soll.

Was genau wird unter „täglichem Leben“ verstanden? Ich behaupte, weder im Fremdsprachenunterricht noch in dem Zweitspracherwerb durch Schüleraustausch sind Sprachlernende als passiv zu betrachten: Sie müssen ihre sich entwickelnden Sprachkenntnisse *aktiv* aushandeln, um eigene, selbständige Meinungen gegenüber der Sprache und auch ihren verschiedenen Rollen in der modernen Sprachgemeinschaft zu erstellen.

Diese Hypothese von der Suche nach einem kulturellen Grenzbereich („search for cultural boundaries“) (Kramsch 1993: 12) vergleiche ich dann mit den verschiedenen Perspektiven innerhalb der Austauschforschung, die versuchen, die Hauptmethode zu bestimmen, durch die AustauschschülerInnen am besten eine Sprache lernen können. Ich betrachte folgende Theorien: erstens, AustauschschülerInnen sollen als ausschließlich „ethnographisch“ interessierte Menschen im Gastland Kontakt suchen; zweitens, sie sollen sich nach einer

muttersprachlichen Norm richten; drittens, sie können sich die neue Kultur am besten durch die breit bestimmte Eigenschaft „Ich-Permeabilität“ aneignen.

Ich behaupte, diese drei Hypothesen benötigen zudem eine Erkenntnis des dynamischen *Negoziierungsaspekts* des kulturellen Anpassungsprozesses. Sowohl im Schüleraustausch als auch im Unterrichtsraum muss bewusst werden, dass die Sprachgemeinschaft ein *facettenreiches* Wesen zeigt - welches unterschiedliche Gesellschaftsgruppen und auch unterschiedliche „Sprachen“ (Regionalsprachen, Dialekte, Gruppensprachen usw.) umfasst. Es ist daher wesentlich den kulturellen so genannten Anpassungsprozess als einen *intrakulturellen* sowie auch einen interkulturellen Integrationsprozess zu betrachten. Zur Erhellung meiner These verbinde ich Szenen aus dem Theaterstück mit Forschungszitaten, die beweisen, im Zweitspracherwerb geht es nicht nur um die *Fähigkeit*, sich deutlich auszudrücken, sondern auch um das soziale Entgegenkommen, es *sagen* zu dürfen.

Dieses betone ich wieder als dynamisches Spannungspotenzial, sich mit der etablierten Gesellschaftsordnung auseinanderzusetzen, was mit der Hypothese von der Suche nach einem kulturellen Grenzbereich übereinstimmt. Es gibt nämlich einen ständigen Widerstreit zwischen individuell und kollektiv bestimmten Bedeutungsinhalten eines Diskurses, mit dem nicht nur Sprachlernende, sondern *alle* Menschen, die eine Sprache verwenden, zu tun haben (Kramersch 1993: 241). Im Schüleraustausch wird diese Problematik

besonders klar, da AustauschülerInnen sich in seltsamer Weise an der „Grenze“ zwischen zwei oder mehreren Kulturen befinden. Aber die Widersprüche, die sie im Laufe ihrer Erfahrungen entdecken, können wesentliche Implikationen der Problematik erhellen, was Begriffe wie „Land“, „Kultur“ und „Sprache“ eigentlich bedeuten.

MERKMALE EINES ERFOLGREICHEN FREMDSPRACHERWERBS: DAS INNERE „SPANNUNGSPOTENZIAL“ IN BEZUG AUF DIE PROBLEMATIK DES MODERNEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Was sind die relevanten Merkmale eines erfolgreichen Fremdspracherwerbes?

Im Fremdsprachenunterricht spricht man von einem „Spannungspotenzial“, das bei dem künstlichen Fremdspracherwerb im Unterrichtsraum fehlen kann. Dieses wird auch als eine innere Leistungsfähigkeit beschrieben, die die alltägliche Realität einer neuen Sprache als eine unter Spannung stehende aktuelle Gegebenheit zu verstehen versucht: Wenn sie fehlt, wird man mit einem großen Problem konfrontiert, bzw. einem „Abgehobensein vom ‚richtigen Leben‘“ (Roche 1989: 123), das die Lernenden im Unterrichtsraum verhindert, die Sprache verwendbar zu erlernen. Dieser Konflikt ist der Ausgangspunkt der Herausforderung für moderne Sprachlernende, den Unterricht ins „Kommunikative“ umzusetzen.

In diesem Kontext wird der Schüleraustausch als natürliche Lösung für das Fehlen des Spannungspotenzials betrachtet. Ein Austauscherlebnis ermöglicht es den SchülerInnen eine Sprache „natürlich“ zu erwerben, d.h. sie aufgrund der alltäglichen Verwendung „wie MuttersprachlerInnen“ sprechen zu lernen, so dass der „kommunikative Impetus“ zur unvermeidlichen Tatsache des

Spracherwerbsprozesses wird. Junge Menschen, die eine Fremdsprache „richtig“ lernen möchten, werden von Sprachpädagogen dringend dazu ermutigt, ein Semester oder Jahr im Ausland zu verbringen. Durch die Auslandserfahrung werden die Lernenden ein höheres Sprachniveau erreichen, insofern sie sich kommunikative Strategien bilden: Dies geschieht durch einen andauernden Prozess des „Spannungspotenzials“, mit welchem sie jeden Tag aufgrund der sich entwickelnden Sprachkompetenz konfrontiert werden.

Zur gleichen Zeit gibt es aber Vorteile des „künstlichen“ Fremdspracherwerbes, nämlich „Beschränkung/Eingrenzung, verlangsamte Vorgehensweise, Wiederholung; schlicht: Übersichtlichkeit.“ Der Prozess des Spracherwerbs im Unterrichtsraum wird auf verständliche Art und Weise dargestellt und erklärt. Als pädagogischer Bereich ist er dazu verpflichtet, die Sprache als fassliches Fach zu destillieren. Jedoch gibt es neben diesen Vorteilen gewisse Nachteile, die „Lehrer . . . vor lauter Routine, Zeit- und Gelegenheitsmangel meist zu spät erkennen“, nämlich „die Gefahr daß sich dieser künstlich gehaltene Unterricht in seine Künstlichkeit einschließt und die Verbindungen nach außen verliert“ (Studer 2002: 112). Der Schüleraustausch soll diese Schwierigkeit natürlich überwinden.

Was heißt aber „die Gefahr . . . die Verbindungen nach außen“ zu verlieren im Kontext einer Austauschsituation? Inwiefern erfährt die Austauschschülerin von solchen: „Beschränkung/Eingrenzung, verlangsamte Vorgehensweise,

Wiederholung; schlicht: Übersichtlichkeit“, insofern sie *in abgewandelter Art* die Menschen im Gastland ansprechen und auch von ihnen angesprochen werden muss? Imitieren AustauschschülerInnen die Vorteile des künstlichen Spracherwerbs, je nachdem auch *ihre* Austauschenerlebnisse „künstlich“ sind? Inwiefern ähnelt das Austauschenerlebnis dem Fremdsprachenunterricht beim Erwerb einer Fremdsprache bzw. Zweitsprache sowie auch der Entwicklung einer gewissen interkulturellen Kompetenz, und inwiefern unterscheidet es sich von diesem? Wie wird also der *Fremdspracherwerb* (nunmehr: *Zweitspracherwerb*)^{P1} im Bereich des Schüleraustausches bewerkstelligt?

Der konventionellen Ansicht der Austauschforschung nach werde der Erwerb einer Fremdsprache durch das Leben bei einer einheimischen Familie auf die wirksamste Weise gefördert, d.h., der Gastfamilie kommt eine ganz zentrale Rolle beim Austauschenerlebnis und somit beim Zweitspracherwerb zu.^{P2} Als „zweites Kind“ in einer so genannten „Gastfamilie“ wird der junge Mensch dazu

1 Unter "Zweitspracherwerb" versteht man den "Erwerb einer Zweitsprache (im Kindes-, Jugend- oder Erwachsenenalter) nach dem Abschluß des Erstspracherwerbs." Wir beschäftigen uns mit dem Zweitspracherwerb, insofern er sich in folgender Weise vom Fremdspracherwerb unterscheidet: Man versteht in der Regel "(a) daß Zweitspracherwerb höhere biographische Bedeutung für den Lernenden besitzt, z.B. in Migrationssituationen, bei einem längeren Aufenthalt im Zielland oder als Gegenstand der Berufsausübung; (b) daß Fremdspracherwerb stets gesteuert erfolgt, Zweitspracherwerb hingegen oft ungesteuert; (c) daß Fremdspracherwerb in Zweitspracherwerb übergeht, wenn ein Niveau erreicht ist, das selbständiges, mehrere Register umfassendes und nicht auf eingebaute Situationen und Themen beschränktes Kommunizieren in der S2 [Zweitsprache] erlaubt." Im Bereich des Schüleraustausches sprechen wir also vom Zweitspracherwerb; im Pädagogischen vom Fremdspracherwerb (Lexikon Sprache 2000: Eintrag *Zweitspracherwerb*).

2 Laut dem Arbeitskreis Gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen (ein Dachverband gemeinnütziger Jugendaustausch-Organisationen in Deutschland) seien „Gastfamilien . . . das Herzstück aller Programme der AJA-Organisationen. Ohne die Bereitschaft von Familien, einen Jugendlichen aus einem anderen Land für ein Jahr bei sich aufzunehmen, gäbe es weder für Schülerinnen und Schüler aus Deutschland noch für ausländische Jugendliche Austauschprogramme“ (AJA 2007: 1). D.h., der Aufenthalt mit einer Gastfamilie ist integraler Bestandteil des Austauschenerlebnisses, ohne den es *keinen lohnenden Austausch* geben könnte.

gezwungen, sich sehr rasch eine gewisse kommunikative Kompetenz zuzulegen, um seine einfachsten Bedürfnisse befriedigen zu können. Erst nachdem er darüber fließend sprechen könne, so ist das Postulat der Austauschorganisationen, könne er zuerst anfangen, sich auf größere sprachliche Leistungsfähigkeit Hoffnungen zu machen. Am Ende des Austauschjahres oder -semesters könne er erwarten, er würde eine Art „fließender Sprachbeherrschung“ erreichen, indem er sich problemlos mit verschiedenen Menschen des Gastlandes unterhalten könne. Er soll auch lernen, seiner Sprachkompetenz als ein bestimmtes *innerliches grammatisches Muster* zu entwickeln - was ihm behilflich sein wird, wenn er wieder in sein Heimatland fährt und dann versuchen will, die Sprache weiter zu lernen.

DIE ROLLE EINES NATURGEgebenEN SPRACHINSTINKTS BEIM SPRACHERWERB VON KINDERN UND ERWACHSENEN

Was ist das für eine „natürliche“ oder „innerliche“ Sprachkompetenz? Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass alle Menschen bei der Geburt im Wesentlichen „sprachbegabt“ sind. Ein Kind wird ohne Umstände die Sprache seiner Umgebung lernen (Pinker 1994: 9). Doch inwiefern das Erlernen einer Zweitsprache bei Erwachsenen dem Erstspracherwerb eines Kindes ähnelt, ist eines der am häufigsten untersuchten Themen der Zweitspracherwerbsforschung.

Die Prozesse des Kinder- und Erwachsenenspracherwerbs unterscheiden sich voneinander in zwei Bereichen: dem sozialen und dem kognitiven. Die Neurowissenschaft hat längst bestätigt, dass das Gehirn eines Kindes die Welt anders erfährt als das eines Erwachsenen (Bates et al 1991: 15); gleichzeitig ist der *soziale* Einfluss bei einem Erwachsenen ein wichtigerer Teil der „sprachlichen Weltanschauung“ als bei einem Kind, weil Erwachsene schon gewisse sprachliche Kenntnisse von ihrer Muttersprache besitzen, die sie bei dem Zweitspracherwerb beeinflussen. Die meisten Zweitsprachlernenden werden nie zu richtigen „LinguistInnen;“ trotzdem entwickeln sie unvermeidlich gewisse Hypothesen aus der Natur ihrer Muttersprache über die Natur der Zielsprache, die sich

voneinander unterscheiden sowie auch in bestimmter Hinsicht ähneln.

Im Artikel „Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma-Frust oder Chance?“ versucht Jörg Roche die „Weiter- und Rückentwicklungen“ zu erläutern, die in den letzten Jahren über die „Definition des kommunikativen Ansatzes“ entwickelt worden sind. Roche stimmt der Verwendung der „kommunikativen Methode“ zu, möchte aber jedoch, dass man kritisch untersucht, was es für Schwachpunkte im modernen kommunikativen Sprachunterricht gibt, die die Lernenden zu überwinden haben. Roche erkennt dass Fremdsprachenunterricht zwangsläufig eine „künstliche Situation“ ist; er möchte bestimmen, „was macht denn den so genannten natürlichen Spracherwerb so überlegen?“ Als Antwort erläutert er zwei „wesentliche Merkmale natürlichen Sprachgebrauchs“, die bedauerlicherweise im Fremdsprachenunterricht häufig fehlen: „erstens: *Sprache ist immer kontextgebunden*; zweitens: *Sprache besitzt verschiedene Potenziale, die genutzt werden wollen*“ (Roche 1989: 122). Diese Herausforderung bezieht sich wieder auf die Motivation, die Tendenz zum „Abgehobensein vom ‚richtigen Leben‘“ zu vermeiden: Insofern der Fremdsprachenunterricht die Herausforderung erfüllt, dem natürlichen Spracherwerb in dieser kontextgebundenen Hinsicht zu ähneln, wird er die „Verbindungen nach außen“ – das entscheidende „kontextgebundene Wesen“ – behalten und auch vernünftig ausnutzen.

Nach welchen Modellen versucht der moderne Fremdsprachenunterricht

solche „Verbindungen nach außen“ zu fördern? Denn er will die Lernenden auch dazu zwingen, die Sprache *korrekt* und *deutlich* zu verwenden. „Verbindungen nach außen“ muss auch bedeuten, die Lernenden zur höheren Sprachkompetenz zu bringen – eine wertvolle Kompetenz, die sie ausnutzen könnten, um sich verständlich zu machen, wenn sie ins Ausland fahren und von ihren Sprachkenntnissen dort Gebrauch machen wollen. Es mag der Fremdsprachenunterricht also nicht *so* von „kulturabhängigen Verbindungen nach außen“ abhängig sein, dass er seine Pflicht vernachlässigt, den Lernenden gewisse *nicht* kontextabhängige Regeln beizubringen.

In dieser Hinsicht der wertvollen Kompetenz muss sich der Fremdsprachenunterricht vom Erstspracherwerb unterscheiden; denn dem Kind werden solche „nicht kontextabhängigen“ Regeln nie beigebracht: „Children develop . . . complex grammars rapidly and without formal instruction and grow up to give consistent interpretations to novel sentence constructions that they have never before encountered“ (Pinker 1994: 9). Für das Kind ist der ganze Spracherwerbsprozess *nur* kontextgebunden, so dass es oft als erstaunlich angesehen wird, dass das Kind *ohne* formale Anleitung zur „perfekten“ Sprachkompetenz kommt. Doch in den letzten Jahren gibt es immer mehr Stimmen in der Spracherwerbsforschung, „die davor warnen, den Muttersprachenerwerbsprozess der Kinder mit dem Fremdsprachen– oder Zweitsprachenerwerbsprozess für ältere Lerner gleichzusetzen“ (Schulz 2002:

15).

Was bei dieser Hypothese überraschend klingen mag, ist die Tatsache, dass eine solche Unterscheidung – d.h., die Art, nach der ältere Lernende sich kognitiv anders entwickeln sowie auch auf unterschiedliche Situationen reagieren, als bei Kindern – *nicht* als durchaus negativer Nachteil betrachtet werden muss. Ältere Lernende besitzen verschiedene Potenziale, die sie ausnutzen können, um den Zweitspracherwerbsprozess – wenn er auch noch so spät im Leben stattfinden sollte – zu erleichtern. Hier ist es aber wichtig, zu verdeutlichen, wie sich die *Sozialisierung* eines Erwachsenen gegenüber dem Zweitspracherwerb/Fremdsprachunterricht von der Sozialisierung eines Kindes unterscheidet.

Studer erläutert diesen Unterschied, wenn sie beschreibt, wie die sprachlichen Fehler eines Kindes betrachtet werden: Es sei merkwürdig, „dass man sich genau über solche ‚Fehler‘ [die häufig beim Zweitspracherwerb erscheinen], wenn kleine Kinder sie in ihrer Muttersprache machen, amüsiert und im Übrigen darauf vertraut, dass das Problem sich von alleine lösen wird“ (Studer 2002: 112). Die soziale Umgebung des Kindes behandelt also seine sprachlichen Fehler als „natürlichen Prozess.“ Sind denn Fehler bei Lernenden einer Zweitsprache nicht Teil eines „natürlichen Prozesses?“ Oder ist der natürliche *Prozess* des Zweitspracherwerbs nur anders als der des Erstspracherwerbs? Diese Fragen zu erörtern gehört zu den wesentlichen Aufgaben dieser Arbeit.

Im Artikel „Competing Paradigms in Adult Language Acquisition“ beschreibt Janet K. Swaffar eine Wende in der SLA Forschung zum Paradigma des „learner cognition.“ Dieses neue Paradigma, dessen Gebrauch in den 1970er Jahren zum ersten Mal auftrat, ersetzte den Begriff des „natürlichen Prozesses“ im Zweitspracherwerb als Unterscheidungskriterium vom Erstspracherwerb. Dieses mag auch relevante Fragen erhellen zur Problematik, inwiefern der Erstspracherwerb dem Zweitspracherwerb ähnelt:

The paradigm shift to learner cognition changes the status of the adult student of language. In the seventies, researchers began to apply . . . the notion that human ability in problem-solving is related to a sequence of states that characterize cognitive maturation . . . Studies of their immersion programs reveal that, although adults often fail to acquire phonological capabilities and the mastery of formal features of which children under fourteen are capable, they acquire conceptual and discursive capabilities in the second language at a faster rate than children . . . As a result, today we think that cognitive maturity may be an advantage because it facilitates the ease with which adults can acquire relatively complex ideas and the language of those ideas . . . (Swaffar 1989: 301)

D.h., dass obwohl erwachsene Lernende einer Zweitsprache mit gewissen Nachteilen rechnen müssen, können sie genauso gut einige *Vorteile*, die sich auf ihre vorher vorhandene Kenntnis einer Erstsprache beziehen, ausnutzen: Ihre kognitive Reife hilft ihnen, komplexe Ideen innerhalb der Zielsprache zu erfassen. Doch besagt das neue Paradigma nicht, Erwachsene seien objektiv *besser* oder *schlechter* begabt, eine Zweitsprache zu erlernen, nur dass sie den Prozess notwendigerweise *anders* angehen als jüngere (bzw. kindische) Lernende.

Durch diese Paradigmenwende erkennen wir somit den kognitiven Unterschied zwischen den beiden Prozessen des Spracherwerbs als wesentlich für die Entwicklung einer selbstständigen Sprachbeherrschung (des Kindes und auch des Erwachsenen), betrachten beide Prozesse aber zugleich als gleichwertig. Aus dem Verständnis des neuen Paradigmas erwachsen dann praktische Vorschläge zu pädagogischen Methoden, die sich auch für den Kontext des Schüleraustausches eignen.

FEHLERBEHANDLUNG IM ZWEITSPRACHERWERB: DER SCHÜLERAUSTAUSCH ALS WICHTIGES „FEEDBACK“ ABHÄNGIGES VORBILD DES LERNERZENTRISCHEN SPRACHERWERBMODELLS

Wir haben den Zweitspracherwerb als eindeutigen Raum erläutert, der sich vom Erstspracherwerb in wichtiger Hinsicht unterscheidet. Nun möchten wir die Fehlerbehandlung bei dem Zweitspracherwerb im Unterrichtsraum sowie im Schüleraustausch untersuchen. Wenn Zweitsprachlernende sich kognitiv und sozial von Erstsprachlern unterscheiden, wie sollen die LehrerInnen ihre sprachlichen Fehler wirksam korrigieren während sie sie auch als pädagogisches Hilfsmittel behandeln, um ihnen den Aufstieg auf ein höheres Sprachniveau zu ermöglichen?

Die heutige Haltung gegenüber sprachlichen Fehlern unterscheidet sich in wichtiger Hinsicht von der Haltung in der Vergangenheit, indem sie sich auf die *praktischen*, nicht nur *linguistischen* Auswirkungen ihrer Methode bezieht. Swaffar spricht von einer Wende in der amerikanischen „second language acquisition“, (SLA) Forschung: „Thirty years ago the language standard was *langue*, the language of a speech community, its grammatically perfect sentences, whereas today the standard is *parole*, appropriate expression within a specific speech community, including the pragmatics of contextually defined situations“

(Swaffar 1989: 301). Diese kontextabhängige Methode wird besonders von der alltäglichen Herausforderung des Schüleraustausches in einmaliger Weise gefördert.

Swaffar meint, die aktuelle pädagogische Wende sei auch in ihrer Behandlung der Fehlerproduktion zu unterscheiden: „Today we are willing to accept error production since we believe that learner capacity for self-correction is a sufficient countermeasure to the otherwise damaging influence of faulty language production“ (Swaffar 1989: 304). D.h., falsche Sprachproduktion sei kein Problem *an sich*; die Frage ist nur, *wie* diese „learner capacity for self-correction“ am besten gestützt wird: Denn Lernende müssen offensichtlich eine Art Feedback bekommen, um sich selbst korrigieren zu können. Die Art und Weise, nach denen dieses Feedback einen „internal monitoring mechanism“ im Kopf der Lernenden auslöst, bezieht sich wieder auf die Frage der Kommunikation. Wenn Lernende also mit *praktischen kommunikativen Fehlern* rechnen müssen, die sie praktisch verhindern, sich deutlich auszudrücken, wird ihre „capacity for self-correction“ verstärkt. Bei AustauschschülerInnen ist diese „Spannung“ umso größer, indem sie täglich erfahren, dass Fehler notwendigerweise die erfolgreiche Kommunikation mit „native speakers“ verhindern, wie in folgender Szene:

CHRISTINA: Wer fährt Dich morgen zum Fußballtraining, Laura?

LAURA: Ach so! Das wollt' ich Dir erzählen. Es gibt kein Training mehr.

CHRISTINA: Wieso denn?

LAURA: Na, Ilse hat das gesagt. Gestern. Es gibt kein Training mehr, weil sie kein Feld finden konnten oder so.

CHRISTINA: Wieso konnten sie kein Feld finden! Es gibt doch Felder überall, in der Stadt!

LAURA: Ja, aber sie konnten kein Feld finden, das sie . . . auf dem sie . . . spielen konnten. (94-95)

Als Christina den Sinn von Lauras Satz nicht versteht und diese Verwirrung auch *ausdrückt* („Wieso? Es gibt doch Felder überall, in der Stadt“), erfährt Laura in aktueller Weise von ihrem Fehler, so dass sie denselben Fehler nicht wieder machen wird. Obwohl Laura den Fehler dann nur indirekt korrigiert, damit ihre Gastmutter die Bedeutung des Satzes versteht („Ja, aber sie konnten kein Feld finden, das sie . . . auf dem sie . . . spielen konnten“), erfasst sie jedoch, dass der *Sinn* des Ausdrucks „Sie konnten kein Feld finden“ im Deutschen eher eine existentielle statt pragmatische Nebenbedeutung besitzt. In einem Unterrichtsraum hätte man Laura pädagogisch zur vollständigen Korrektur zwingen sollen, z.B. im Ausdruck „*Sie konnten kein Feld bekommen*“ – wie Ilse (eine „Muttersprachlerin“) es Laura früher erklärt hat:

ILSE: Gut, dann rufst Du mich an. Auch muss ich Dir sagen, die Fußballmannschaft ist leider nicht mehr da. Wir konnten kein Feld bekommen, außerdem wollte unser Trainer nicht mehr mitmachen. Wir versuchen es vielleicht wieder nächstes Jahr. (92-93)

Offensichtlich hat Laura Ilse verstanden insbesondere die Information, die Ilse ihr mitteilte, im Gedächtnis behalten. Wenn sie dann diese Information

weitergeben muss, erinnert sie sich nicht an die genaue semantische Wortwahl, die Ilse erläuterte, sondern an die Tatsache, dass die Frauenfußballmannschaft „kein Feld finden konnte“, im Sinne des amerikanischen Gebrauchs des Wortes „can“, bei dem es umgangssprachlich häufig um eine pragmatische statt existentielle Nebenbedeutung geht. Als Zweitsprachlernerin erfährt Laura die sprachliche Welt aber durchaus *nicht* durch Auswendiglernen: D.h., sie lernt neue Ausdrücke nach ihrer *direkten praktischen Nützlichkeit*, nicht auswendig aus einem Buch oder einer Vokabularliste. Dieses hilft ihr, beim Erwerb der neuen Sprache die „Verbindungen nach außen“ gut zu beachten, was ihre Entwicklung einer „learner capacity for correction“ von den im Fremdsprachenunterricht beschäftigten Lernenden unterscheidet. Als sie dann versucht, diese Information weiterzugeben, macht sie den Fehler, die Situation falsch auszulegen, aufgrund ihrer falschen Vorstellung des deutschen Ausdrucks.

Ebenso bedeutsam ist es zu erkennen, dass Laura ihren „Monitor“ bei diesem Gespräch problemlos verwendet, indem sie sich in folgendem Satz korrigierte: „*Ja, aber sie konnten kein Feld finden, das sie . . . auf dem sie . . . spielen konnten.*“ Dieses bestätigt Schulz' Erklärung des inneren „Monitors:“ „Ein kognitiver Filter, den Lerner aktivieren können, falls sie die gegebenen Regeln kennen und genügend Zeit haben, um ihren ‚Sprach-Output‘ zu analysieren“ (Schulz 2002: 16). Laura kennt die Regeln des Dativs; sie braucht nur Zeit, um den Satz in ihrem Kopf zu formulieren, ehe sie ihn ausspricht. In Fällen wie

dieser, in dem Laura *rechtzeitig* antworten muss, hat sie aber keine Zeit, den ganzen Satz im Kopf zu formulieren. Deshalb greift sie auf „aktuelle Korrektur“ zurück, in der sie den Satz in aktueller Weise ausführen muss: Sie erinnert sich an den Artikel des Wortes „Feld“, kommt erst später darauf, dass man es in diesem Fall im Dativ verwenden muss.

Offensichtlich hätte sie den Satz anders ausdrücken können, so dass sie den Dativ *nicht* verwenden müsste: Sie hätte ein anders Verb einsetzen können, das den Akkusativ statt des Dativs benötigte (wie z.B. „bekommen“). Jedoch muss Laura tatsächlich *die* sprachlichen Formen verwenden, die ihr am bekanntesten sind. Als sie dann ihrer Gastmutter erklärt, dass die Frauen kein Feld finden konnten, „auf dem sie spielen konnten“, vermittelt sie erfolgreich den *pragmatischen* statt *existentiellen* Begriffsinhalt des missverstandenen Satzes, in *der* Art und Weise, die ihr in diesem Moment sinnvoll scheint, um sich verständlich zu machen.

FREMDSPRACHLERNENDE ALS MITGLIEDER EINER „SPRACHGEMEINSCHAFT:“ DIE „KOMPLEXE SITUATION DES TÄGLICHEN LEBENS“ IM BEREICH DES UNTERRICHTSRAUMS

Als Austauschschülerin befindet sich Laura in einer „Sprachgemeinschaft“, in der sie unaufhörlich von den kommunikativen Normen der deutschen Sprache erfährt und auch diese zum Vorbild nehmen muss, um selbst mit der Sprachgemeinschaft verständlich zu kommunizieren. Dieses ist ein anstrengender Prozess, aus dem sich Spannung sowie auch Anregung ergeben. Später beschäftigen wir uns mit der Frage, wie eine ideale „Mischung“ von Spannung/Anregung aussehen mag. Hier ist es wichtig, zuerst diese „Spannung“ im Bereich des Unterrichtsraums zu erläutern, ehe wir sie bei AustauschschülerInnen untersuchen.

Im Fremdsprachenunterricht wird diese kommunikative „Spannung“, trotz aller pädagogischen Bemühens, die SchülerInnen durch praktische kommunikative Übungen zu fördern, immer nur als nebensächliche Methode verwendet; denn im Unterrichtsraum muss es um eine pädagogische Darstellung der Sprache gehen: D.h., ihre Grammatik, ihren Wortschatz, sowie auch die übliche Ausdrucksweise, nach der man sie verwendet. Lernende, die nicht in einer „aktuellen Sprachgemeinschaft“ ihre Sprachkompetenz verbessern – d.h. im

Unterrichtsraum statt in einer natürlichen Umgebung, die die Zielsprache verwendet – werden eher auf künstliche Strategien wie Auswendiglernen zurückgreifen, solange sie die Sprache als „mechanische, nicht lebendige“ Form empfinden.

Aus diesem Grund sind moderne SprachlehrerInnen häufig dazu gezwungen, den Lernenden durch pädagogische Methoden eine Ahnung von der „echten, nicht übersichtlichen Welt“ beizubringen; denn motivierte Lernende wollen eines Tages ihre Fremdsprachenkenntnis in der „echten Welt“ verwenden. Deshalb müssen LehrerInnen sich der Tatsache bewusst bleiben, „daß Unterricht nicht Selbstzweck ist, sondern die Situationen vorbereiten oder nachbereiten soll, in denen seine Vorteile nicht gegeben sind; nämlich die ‚gar nicht übersichtlichen, komplexen Situationen des täglichen Lebens‘“ (Roche 1989: 122).

Roche erläutert fünf relevante Elemente, die dem Fremdsprachenunterricht helfen sollen, Lernende auf solche Situationen vorzubereiten:

1. Themen und Texte müssen kritisch im Sinne von *konstitutiv* und *relevant* für eine Gesellschaft sein.
2. Die Themen und ihre textuelle Wiedergabe sollen kritisch als *gesellschaftsintern* kontrovers sein.
3. Das *interkulturelle Spannungspotenzial* in der Thematik sollte für das Fremd- und Eigenverständnis nutzbar gemacht werden.
4. Sowohl die inter- als auch die intrakulturellen Spannungen sollen in ihrer vollen Gegensätzlichkeit *behandelt* und nicht eingeebnet werden.
5. Das Lernziel des selbständigen Umgangs mit (textuellen, kulturellen/gesellschaftlichen) Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die *kritische Kompetenz*) darf nicht nur als Endprodukt des Unterrichts erwartet,

sondern es muß ständig im Unterricht *geprobt* und *entwickelt* werden. (Roche 1989: 124)

So sind moderne SprachlehrerInnen dazu gezwungen, Lernenden die Situation einer „echten“ Sprachgemeinschaft nachzuahmen. Was ist das aber für eine „echte“ Sprachgemeinschaft? Was gilt als eine „authentische“ Darstellung in der Zielsprache des Landes im Fremdsprachenunterricht, und was gilt als „nicht-authentische“, zweitklassige Zeitverschwendung? Schlechthin: Wer *bestimmt* die Grenzen der „echten“ Sprachgemeinschaft – und unter welchen Bedingungen? Haben die Lernende auch etwas dazu zu sagen, oder müssen sie die vorliegenden „Grenzen“ der „authentischen“ Sprachgemeinschaft von den LehrerInnen einfach akzeptieren?

Nach Roches Beschreibung der Ziele eines effektiven, Kontext gebundenen Fremdsprachenunterrichts können wir bestimmen, dass die pädagogische Methodik sich immer wieder auf das Thema einer *kontroversen, sich immer entwickelnden Gesellschaft* zurück beziehen muss. Laut Roche sollen alle Themen im Fremdsprachenunterricht „kritisch als *gesellschaftsintern* kontrovers sein.“ Er erläutert das Lernziel, Lernende zum „selbständigen Umgang“ mit den „Eigenschaften oder gar Widersprüchen des Lernmaterials“ zu ermutigen. Roche redet sogar von einem „interkulturellen Spannungspotenzial“, dass bei dem „Fremd- und Eigenverständnis“ – d.h., dem Verständnis der neuen Kultur sowie *auch* dem Verständnis der Heimatkultur – hilfreich sein kann (Roche 1989: 124).

Was ist das für ein „Spannungspotenzial“, das „nutzbar“ gemacht werden *muss*?

Man könnte das Potenzial als einen äußerst wichtigen Teil des Spracherwerbsprozesses verstehen: Wenn es fehlt, wird die dynamische Beschäftigung mit der Zielsprache als *lebendes Fach* vermindert, so dass die Lernenden, die vorher ein großes „Spannungspotenzial“ besaßen, in einer Lage apathischer „Betroffenheit“ landen.

Kramersch beschreibt dieses Spannungspotenzial als einen endlosen Kampf zwischen LehrerInnen, die ihre Lernenden dazu zwingen wollen, fremde mündliche Verhaltensweisen und Mentalitäten zu beherrschen und auch zu übernehmen (d.h. ihre Sprachkompetenz nach einer idealisierten Norm einzurichten), und den Lernenden selbst, die das neue kommunikative Wissen „für eigene Zwecke“ verwenden möchten:

There will always be a struggle between the teacher whose charge it is to make the students understand and eventually adopt foreign verbal behaviors and mindsets, and learners who will continue to use transmitted knowledge for their own purposes, who will insist on making their own meanings and finding their own relevances. This struggle is the educational process *per se* . . . If there is no struggle, it is possible that the learners are indeed accepting ready-made meanings (Kramersch 1993: 239)

Als Pädagogin möchte Kramersch diesen Kampf erläutern, um die Methodik im Unterrichtsraum genauer verfeinern zu können. Der Fremdspracherwerb ist aber ein destilliertes Fach, das innerhalb einiger Unterrichtsstunden einer Gruppe

Lernenden gewisse Kompetenz in einer Fremdsprache beibringen soll. Der „Raum“ des Schüleraustausches ist jedoch viel größer: Die ganze Welt soll zum „Unterrichtsraum“ werden, doch gibt es auch beim Schüleraustausch gewisse Regeln sowie auch Strukturen, die das Erlebnis der AustauschschülerInnen zu gliedern versuchen. Wie wird dieser „Kampf“ zwischen den verschiedenen Zielen der LehrerInnen und der Lernenden im Kontext des Schüleraustausches ausgetragen?

ZUR HOLISTISCHEN DEFINITION DES SPRACHERWERBSZIELS: WER BESTIMMT DIE GRENZEN DES „AKTUELLEN“ SPRACHERWERBS?

Warum mag das Konzept des Schüleraustausches so einzigartig klingen? Der Anziehungspunkt liege auf dem holistischen *Aspekt*, den der Schüleraustausch bieten könnte, was einem sonst nie geboten wird, laut Laubscher: „Participants in education abroad programs have the opportunity to immerse themselves in a ‚living laboratory‘ that forces them to become involved in the learning processes on every level – intellectual, psychological, and emotional“ (Laubscher 1995: 63). Durch eine Austauscherrfahrung wird „die ganze Welt“ zum Unterrichtsraum. Das Ausmaß täglicher Kontakte mit der Zielsprache ermöglicht es den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse auf ein höheres Niveau zu bringen, so dass sie mit der Zielsprache schneller zu einer gewissen Sprachbeherrschung gelangen.

Doch gibt es nur wenig Forschung über die Entwicklung der Sprachkompetenz als Ergebnis einer Austauscherrfahrung: „Even in the context of a widespread belief and deep intuition that study abroad results in overall gains in language acquisition, it is only very recently that the level of research interest into the effects of study abroad has increased somewhat“ (Barron 2003: 3). Der Grund dafür bezieht sich auf die Frage, *was* man unter „overall gains in language

acquisition“ verstehen mag. Womit sollen wir die Entwicklung der Sprachkompetenz der AustauschschülerInnen vergleichen – sollen wir uns an einem grammatischen Modell ausrichten, oder sollen wir vielleicht auch *pragmatische* sowie *interkulturelle* Kompetenz in Betracht ziehen? Wenn ja, wer bestimmt die Grenzen eines wertvollen Erwerbs von „pragmatischer“/„interkultureller“ Kompetenz?

Dass es beim Schüleraustausch nicht nur um rein sprachliche Motivation gehen kann, ist weithin bekannt. AustauschschülerInnen sollen sich genauso sehr um die Entwicklung einer gewissen *interkulturellen* Kompetenz bemühen wie um das „korrekte“ Erlernen der Zielsprache. Durch „out of class“ gesammelte Erfahrungen sollen sie die vielen unterschiedlichen Perspektiven des Gastlandes erfassen, um eine „echte“ Sicht seiner Kultur zu entwickeln. Wie sollen AustauschschülerInnen sich „authentischen“ kulturellen Kontakt suchen? Laubscher beschreibt diese „out of class“ Erfahrungen als einen der wichtigsten Teile der Austausch Erfahrung, die die SchülerInnen (hier: StudentInnen)³ zu einer höheren kulturellen Kompetenz bringen kann, möchte jedoch, dass AustauschstudentInnen nicht zu „engen, persönlichen Kontakt zu den Menschen der Zielsprache des Landes anknüpfen:

3 Obwohl dieses Projekt sich eigentlich auf den *Schüleraustausch* bezieht, umfasst es jedoch gewisse Perspektiven aus dem Studentenaustausch aufgrund der Mangelware nützlicher Forschung spezifisch über den Schüleraustausch.

Developing close personal intimacy can also lesson the ethnographic value of key informants: Sharon was the most successful of the thirty students involved in this study in developing close personal friendships abroad; however, she ultimately became more preoccupied with the personal lives of her three associates than with their cultural backgrounds. In effect, she became more attached to them as friends than as key informants. It is noteworthy that the more detached relationships that Melanie and Jennifer had with their informants gathered more valuable *cultural* as opposed to *personal* insights. (Laubscher 1995: 63-64)

Die Austauschstudentin Sharon hätte also nicht so „enge, persönliche“ Freundschaften bilden sollen; denn Laubschers Meinung nach „the value of the [out-of-class learning] activity varied according to the students’ ability to maintain a detached investigative role, to recognize and compensate for the limits of generalizability, and to begin developing a new frame of reference by seeing empirical phenomena through the eyes of their informants“ (Laubscher 1995: 64). Sich auf solche Freundschaften zu konzentrieren habe Sharon daran gehindert, durch eine „detached investigative role“ ihre „key informants“ für einen rein *kulturellen* Einblick (aus) zu nutzen. Da Sharon das Risiko eingegangen war, innerhalb eines Austauscherlebnisses *persönliche, nicht zwangsläufig von der empirischen kulturellen Kompetenz ihrer Bekannten abhängige* Bindungen zu schaffen, müsse ihre Austauscherfahrung laut Laubscher als mangelhaft im Sinne des idealen auf die „Ethnographie“ bezogenen Austauschbegriffs gelten.

Dass Sharon sich aber im Laufe ihrer Austauscherfahrung dafür entschieden hat, sich noch als ein *Mensch* zu benehmen, der genauso wie in seinem

Heimatland mit neuen „Bekannten“ enge Verbindungen zu anderen Menschen schafft, sollte eher als eine Bestätigung ihrer andauernden *Menschlichkeit* betrachtet werden, die während der Austausch Erfahrung noch vorhanden sein muss. Diese Entscheidung bezieht sich wieder auf den „Kampf“, den Kramersch vorher erläutert hat: Sharon erkennt ihre Fähigkeit, auch im Gastland „to use transmitted knowledge for [her] own purposes . . . [and] insist on making [her] own meanings and finding [her] own relevances“ (Kramersch 1993: 239), durch einen tiefen Einstieg in die persönliche Welten ihrer Bekannten. Doch möchte die relevante „Lehrerfigur“ (hier: ein Akademiker, der die kognitiven Grenzen der berechtigten Austauschmodelle bestimmen will) sie offensichtlich zum „Verstehen und zur späteren Übernahme fremden Verhaltens und fremder Denkweise“ (Kramersch 1993: 239) (meine Übersetzung) zwingen.

Dieser Herausforderung unbedingt widerstehen will Sharon aber nicht: Sie versteht die Bedeutung von „fremdem Verhalten und fremder Denkweise“ lediglich anders als Laubscher. Sicherlich bedeutet für sie die neue Kultur eine wesentliche Lernerfahrung, sie geht nur nicht nach der distanzierten naturwissenschaftlichen Methode vor, die Laubscher ihr so dringend empfiehlt.

DIE HYPOTHESE DER PRAGMALINGUISTIK: DAS FEHLEN VON EINEM
FOLGERICHTIGEN VERSTÄNDNIS INTRAKULTURELLER SPANNUNG
INNERHALB DER ZIELSPRACHE

Wenn sich AustauschschülerInnen mit dem Austauschverfahren nicht als „unparteiische WissenschaftlerInnen“ auseinandersetzen können, wie können sie zum erfolgreichen Sprach- sowie auch Kulturerwerb kommen? Laut Krausch könne „the main goal [of foreign language study] . . . no longer be the one-sided response to national and economic interests, and the pursuit of communicative happiness; it must include the search for an understanding of cultural boundaries and an attempt to come to terms with these boundaries“ (Kramersch 1993: 12).

Diese Hypothese von der Suche nach einem kulturellen Grenzbereich_ widerstrebt der Richtung der Pragmalinguistik direkt, die die Leistungen von Sprachlernenden immer mit dem idealen Niveau der „MuttersprachlerInnen“ vergleichen will. Im Bereich des Spracherwerbs während der Austausch Erfahrung bezieht sich diese auf „the question as to what extent students’ pragmatic competence develops over a period in the target country, i.e., to what extent they become ‘more L2-like’⁴ in their use of the target language.“ Doch bleibt diese Frage in der Austauschforschung „as yet largely unanswered, as does the question

as to the path any such development may take“ (Barron 2003: 3). Laut dieser Hypothese wären die Leistungen der AustauschschülerInnen nur lohnenswert, wenn sie im Laufe der Zeit immer mehr der sprachlichen „Norm“ der idealen „MuttersprachlerInnen“ ähnelten.

Jedoch hat die Pragmalinguistik etwas dazu zu sagen, wie AustauschschülerInnen ihre neue Sprache beherrschen. Sie betont das Erlernen pragmatischer Routineformeln d.h., die „...highly conventionalised prepatterned expressions whose occurrence is tied to more or less standardized communication situations“ die „geradezu zwingend“ seien, weil man nicht „gegen die Konventionen verstoßen und – in der interkulturellen Kommunikation – Mißverständnisse riskieren“ wolle. Diese Anerkennung verdeutlicht auch, wie solche Routinen „sprach-, kultur-, und gesellschaftspezifisch“ sind; sie bieten den Lernenden „Sicherheit im Verhalten“ an und ermöglichen den „Einsteig in die Sprachgemeinschaft“ (Barron 2003:137).⁵ Solche Routinen könnten sogar als zwingend erforderlicher Teil des Spracherwerbsprozesses gelten, ganz besonders am Anfang. „An appropriate use of pragmatic routines, thus, yields many valuable rewards for learners and prevents particular instances of miscommunication“ (Barron 2003: 139).

Trotz dieser Erkenntnisse bleibt die Pragmalinguistik aber immer noch von der

⁵ Da Barrons Buch bei mehreren Zitaten zweisprachig ist, ist es merkwürdig zu erkennen, dass diese Zitate nicht übersetzt wurden.

Annahme einer muttersprachlichen Norm abhängig: „Positive pragmatic transfer“ wird zum Beispiel definiert als „the projection of first language-based sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge *where such projections result in perceptions and behaviours consistent with those of second language users*“ (Barron 2003: 37) (meine Hervorhebung). D.h., Lernende, die „soziopragmatisches und pragmalinguistisches Wissen“ aus ihrer Erstsprache auf die Zielsprache anwenden, werden immer auf Empfinden und Verhalten von Muttersprachlern der Zielsprache zurückbezogen. Insofern die Lernenden diesen Muttersprachlern ähneln, gelten sie bei dem Zweitspracherwerb als erfolgreich. Die Definition des „Muttersprachlers“ wiederum erhebt die Frage nach der intrakulturellen Spannung zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen innerhalb der Zielsprache.

DIE ENTWICKLUNG EINES „FEEDBACK MECHANISMUS“ IN BEZUG
AUF LAURAS ERFAHRUNG: DIE VERHANDLUNG EINER MIT DEN
MUTTERSPRACHLERN „FREIMÜTIGEN“ BEZIEHUNG GEGENÜBER
DEM SPRACHLICHEN FEEDBACK

Wie bekommt Laura angemessenes Feedback von den Menschen, die sie in Deutschland trifft? Laura erkennt zwar, dass sie relevantes Feedback bzw. Korrekturen erhalten muss, um die deutsche Sprache richtig zu erlernen. Aber manchmal lehnen ihre Bekannten es ab, ihr ihre Fehler direkt bewusst zu machen, wie in folgender Szene:

LAURA: Ja. Gut. Aber ich muss Deutsch lernen. Am Anfang konnte ich kein Wort.
ILSE: Du kannst es aber schon ziemlich gut.
LAURA: Aber ich muss lernen. Bitte sag', wenn ich nicht richtig bin. Ich will lernen. Viele Leute wollen nicht sagen, wenn ich falsch bin.
ILSE: Also, wenn Du einen Fehler machst, korrigiere ich Dich.
LAURA: Ja. (78)

In dieser Szene bittet Laura Ilse darum, sie bei sprachlichen Fehlern zu korrigieren, macht aber dabei noch einen Fehler, indem sie sagt, „*Bitte sag', wenn ich nicht richtig bin . . . viele Leute wollen nicht sagen, wenn ich falsch bin.*“

Hier versteht Ilse offensichtlich, was Laura damit gemeint hat: Laura erkennt

zwar, dass sie, obwohl sie erst ein paar Monate in Deutschland ist und schon „ziemlich gut“ Deutsch kann, immer noch häufig Fehler macht. Ilse möchte also diese Erkenntnis bestätigen, fühlt sich aber gerade nicht dazu bereit, Laura zu sagen, dass ihr auch im letzten Satz ein Fehler unterlaufen ist, weil die zwei Mädchen im Augenblick im Café des Gymnasiums sitzen und sich noch nicht so gut kennen, dass sie ganz offen miteinander sprechen können.

Später fängt Ilse an, Laura sehr oft zu korrigieren. Laura wird bei Ilse eingeladen; die Beiden setzen sich zu einer Tasse Tee und reden über das Gespräch, das sie gerade führen:

LAURA (*lächelt*): Wir sitzen hier so, so höflich . . . man würde ja glauben, dass wir Erwachsene sind!

ILSE: Wären.

LAURA: Bitte?

ILSE (*nüchtern*): Ich korrigiere Dich. Du meintest, *dass wir Erwachsene wären*.

LAURA: Was heißt das?

ILSE: Na, dass Du 'was Falsches gesagt hast, und ich hab' Dich korrigiert.
(122-123)

Es folgt dann ein sehr unterhaltsames Gespräch über die Unterschiede innerhalb der deutschen Sprache. Ilse erklärt Laura nämlich die Regeln des Konjunktivs, und Laura verbindet diese mit dem Gespräch über den Genitiv, das sie vor einiger Zeit bei ihren Gasteltern miterlebt hat. So kommen die Mädchen zu einer aufschlussreichen Debatte über die Bedeutung bzw. gesellschaftlichen

Auswirkungen verschiedener Sprachformen:

ILSE: Heutzutage wird er [der Genitiv] nicht so oft im alltäglichen Gespräch verwendet. Aber Du hast mich doch gebeten, Dich bei Fehlern zu korrigieren, deshalb hab' ich darauf hingewiesen.

LAURA: Ja ja, natürlich. Danke.

ILSE: Nur damit Du es weißt.

LAURA: Ich möchte es wissen. Meine Gasteltern haben mir schon vom Genitiv erzählt. Wie viele Deutsche auch ihn nicht verwenden und so weiter. Sie finden das schade.

ILSE: Na, wie?

LAURA: Weil die Sprache dann verkleinert und so weiter. Sie verliert etwas, wenn die Leute sie falsch sprechen. Meinen meine Gasteltern. Sie finden, Menschen die den Genitiv nicht verwenden sind keine guten Menschen.

ILSE: *Seien* keine gute Menschen. Oder *wären*.

LAURA: Ach ja. *Seien*.

ILSE: Aber *wie*?

LAURA: Na, nicht dass sie nicht *gute* Menschen seien, aber nur so ein bisschen... ein bisschen nicht-so-gut. Nicht-so-gut, wie sie sein könnten, wenn sie den Genitiv verwenden würden und so weiter.

ILSE: Das ist doch Quatsch.

LAURA (*zuckt die Achseln*): Vielleicht. (123-124)

Bis Laura von Ilse's Meinung gegenüber dem Genitiv erfährt, hat sie die Perspektive ihrer Gasteltern nie kritisch betrachtet; denn als Austauschschülerin wurde sie nur zum *korrekten standardisierten* Ausdruck im Deutschen ermutigt. Das Bestehen ihrer Gasteltern auf der richtigen Verwendung des Genitivs hat also ihr früheres Verständnis (dass man *die* deutsche Sprache in *keiner* Weise „falsch“ sprechen darf) nur bestätigt. Laura will sogar die Einsicht ihrer Gasteltern verharmlosen, als sie von Ilse begreift, dass diese Perspektive vielleicht doch ein bisschen hart klingt. So versucht sie, die elitäre Meinung, die sie eigentlich

wegen ihres früheren Schweigens bestätigt haben muss, umzudeuten: Diese Meinung heiÙe auf einmal nicht mehr, dass solche Menschen „*nicht gute Menschen seien, aber nur so ein bisschen . . . ein bisschen nicht-so-gut. Nicht-so-gut, wie sie sein könnten, wenn sie den Genitiv verwenden würden und so weiter.*“ Durch ihre Erschaffung des neuen Ausdruckes „ein bisschen nicht-so-gut“ hat Laura zum ersten Mal angefangen, ihre Verwendung der deutschen Sprache nach einer neuen, *von der Regel abweichenden* Art umzusetzen; denn „ein bisschen nicht-so-gut“ wäre nach standardisierten Regeln kein „korrekter“ Gebrauch des Deutschen, was sie auch gewusst haben muss.

Auch diese veränderte Deutung der Meinung der Gasteltern findet Ilse noch „Quatsch.“ Hier lehnt Laura ab, das Thema mit Ilse weiter zu diskutieren; denn Laura interessiert es viel mehr, wie Ilse ihre Gasteltern *persönlich* mag. Für Laura ist das ganze deutsche „Erlebnis“ im Moment zu sehr an ihre Gasteltern gebunden, um ein abstraktes theoretisches Thema – wie die Rolle verschiedener Sprachformen in der modernen deutschen Gesellschaft abgedockert von ihrer Realität zu bedenken. Als Deutsche, die schon jahrelang in derselben Gesellschaft gelebt hat und auch genug Zeit gehabt hat, um sich eine eigene Identität zu bilden, fällt es Ilse umso leichter, das Thema theoretisch zu betrachten:

ILSE: Diese Meinung ist ja fast elitär. *Meiner* Meinung nach. Dass

Menschen, die sich lieber umgangssprachlich ausdrücken, irgendwie minderwertig wären. Das ist doch voller Quatsch. Deine Gasteltern verwenden ihn auch nicht immer, sag' ich Dir. Sie sind halt nicht so, wie sie es einem vormachen.

LAURA: Magst Du sie nicht?

ILSE (*zuckt auch die Achseln; sieht weg*): Na, gut. Ich mag sie nicht besonders gern, aber ich hab' auch nichts gegen sie. Sie sind einfach da. (124)

Für Ilse sind Lauras Gasteltern „einfach da“, wie sie schon lange im Dorf gewesen sind: Ilse kann ihre Anwesenheit also als etwas Beständiges, wenn nicht gerade Sympathisches empfinden. Doch für Laura gibt es einen engeren zwischenmenschlichen Konflikt, mit dem sie zu tun haben muss; denn von Anfang an hat sie sich schon bereit erklärt, die „kulturellen Unterschiede“, auf die man sie vorbereitet hat, als etwas Unveränderliches zu verstehen. D.h., als „diplomatischer junger Mensch“ hat sie die Verpflichtung angenommen, den – dem Paradigma des konventionellen Austauschmodelles nach – „kulturell“ *festgelegten* alltäglichen Tatsachen der Gastkultur hauptsächlich durch *eigene* Anpassung zu begegnen.

Dass es innerhalb der deutschen Sprache unterschiedliche Sprachformen gibt und dass diese Elemente mit einer *soziokulturellen Spannung zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen* zu tun haben hätte Laura nie gewusst, ohne Kontakt mit verschiedenen Menschen aufzunehmen bzw. Beziehungen mit ihnen aufzubauen, in denen die Menschen ihr offen sagen können, was sie von den Streitigkeiten innerhalb ihrer Muttersprache halten und auch wie sie die

Gesellschaftsgruppen empfinden, die sich aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven dieser Streitigkeiten zusammenschließen. Auch im Fremdsprachenunterricht wird diese Spannung erhellt, denn (laut Bausch et al) habe auch er das Problem, dass er allzu oft „sich bei allem linguistischen Perfektionismus der Tatsache . . . verschließen“ will, „dass die geforderte ‚Kommunikative Kompetenz‘ sich auf die Kommunikation zwischen lebendigen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu beziehen hat“ (Bausch et al 1989: 54). Sicherlich werden die Teilnehmer des Fremdsprachenunterrichts nicht *so* stark mit solcher soziokulturellen Spannung konfrontiert, wie es z.B. Laura aufgrund ihres dauerhaften Aufenthalts im Gastland treffen wird; doch müssen auch sie dazu ermutigt werden, die soziokulturellen Elemente ebenso kritisch bedenken zu können, wie sie die soziokulturellen Debatten ihrer Muttersprache kritisieren lernt. Denn aufgrund der *interkulturellen* Spannung bei dem Fremdsprachenunterricht werden „Verstehen und Sichverständlichmachen . . . nur möglich . . . wenn diese soziokulturellen Elemente wieder stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden“ d.h. mit den *intrakulturellen* Spannungen innerhalb der vorhandenen Fremdsprache verbunden werden (Bausch et al 1989: 55).

DIE PROBLEMATIK DER „ETHNOLINGUISTISCHEN RELATIVITÄT:“ DIE ICH-PERMEABILITÄT UND DER KULTURELLE ANPASSUNGSPROZESS

Bisher haben wir gesehen, wie die konventionelle Ansicht der Austauschforschung, dass AustauschschülerInnen notwendigerweise versuchen sollten, das Ideal einer muttersprachlichen „Norm“ nachzuahmen, die *intrakulturelle* Spannung innerhalb der Sprachgemeinschaft ignoriert. Wie bei Laura erläutert wird, kann die allmähliche Erkenntnis einer komplexeren Realität innerhalb der Sprachgemeinschaft des Gastlandes es AustauschschülerInnen schwer machen, sich während sie erstmals versuchen, ihre Sprachkenntnisse „richtig“ zu entwickeln zugleich eine sinnvolle, auf Selbstbewusstsein beruhende unabhängige Identität aufzubauen. Dieser Prozess der schrittweisen Veränderung der alten „Heimat“ Identität oft „der kulturelle Anpassungsprozess“ genannt⁶ ist also sehr an die Schaffung von weiteren Kontakten zu Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen verbunden.

AustauschschülerInnen müssen aber zur gleichen Zeit mit einer

6 Laut Citron bestehe der „cultural adaption process“ aus „the euphoric or honeymoon stage; the culture shock stage; the culture stress stage; and the recovery stage.“ Dieser Prozess „directly supports the ethno-lingual relativity hypothesis by showing that when the ethno-lingual ties to one’s own culture are weakened – and one is, presumably [sic] most open to other cultural perspectives – his or her second language skills show the most improvement“ (Citron 1995: 109). Das Modell des kulturellen Anpassungsprozess bietet also eine weitere Methode an, wie man die Weite der ethnolinguistischen Relativität schätzen kann.

interkulturellen Spannung rechnen, d.h. der Spannung zwischen der Heimatkultur und der Gastkultur.

Wie vereinbaren sie die zwei einander widerstrebenden Ansprüche: den einen, der verlangt, dass sie ein immer wachsendes subtiles Verständnis von sprachlich-sozialen Verflechtungen innerhalb der Sprachgemeinschaft des Gastlandes berücksichtigen sollen; den anderen, der sie immer daran erinnern will, dass sie „Fremde“ im Gastland sind, die eigentlich dazu verpflichtet sind, sich an die fremde Haltung der neuen Kultur anzupassen durch die Bemühung (laut Laubscher) sich „nützlichen ethnographischen Kontakt“ auszusuchen?

In Citrons Artikel „Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Towards a Theory of Ethno-Lingual Relativity“ behauptet Kellerman „that a skill of mastering a second language may be the ability to look objectively at a feature of one’s native language to determine which of its uses are related to its core function and are likely to be shared with another language and which are more peripheral and therefore more apt to be idiosyncratic to the native language“ (Citron 1995: 106); diese nennt er die „ethnolinguistic relativity hypothesis.“ In demselben Artikel wird diese Hypothese von Guiora anders beschrieben, nämlich als die Idee, dass „those who have more permeability of language ego boundaries – those who are able to temporarily suspend the separateness of their identity – [may] have an advantage in foreign language pronunciation.“ Von Schumann wird sie dann als ein Teil des ganzen

Anpassungsprozesses erläutert: „The degree to which a learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the second language“ (Citron 1995: 109).

Da Schumanns Hypothese aber auf eine „measure of social distance that is hard to quantify“ basiert, lässt sich Acton dann eine Lösung einfallen: „That it is the *perceived social distance* between cultures that determines learners' language acquisition.“ Außerdem stimmt diese neue „Distanz Hypothese“ mit der Hypothese von der ethnolinguistischen Relativität überein „to the extent that *perceived distance between cultures* corresponds to an *inability to accept the cultural and linguistic patterns of the new culture*“ (Citron 1995: 109) (meine Hervorhebung).

Citron untersucht relevante Forschungsprojekte und diskutiert diese Hypothese dann in Bezug auf Persönlichkeitsunterschiede verschiedener Menschen mit dem folgenden Ergebnis: Solche Studien haben „tolerance for ambiguity and ego permeability“ isoliert, die „appear related to the open perspective characterized by ethno-lingual relativity.“ Von solchen Ergebnissen müsse eine wesentliche Bestätigung der Hypothese der ethnolinguistischen Relativität folgen: Denn sie beweisen eine „relationship between gains in acceptance of new cultural patterns and gains in second language skills“ (Citron 1995: 111). Die Fähigkeit mit Ungewissheit und Mehrdeutigkeiten zu leben, der Besitz eines permeablen Ichs, das also Bewegung in zwei (kulturelle) Richtungen leicht zulässt, scheinen damit

auch Garanten zu sein für den Erfolg beim Zweitspracherwerb.

Was genauer aber bedeutet diese Eigenschaft „tolerance for ambiguity and ego permeability?“ Soll sie als beständige Eigenschaft der Persönlichkeit eines Menschen, die sich auf *jeder* Stufe des kulturellen Anpassungsprozesses auf dieselbe Art realisiert, betrachtet werden? Oder werden manche Lernende vielleicht einige "new cultural patterns" vorübergehend akzeptieren um sich besser anpassen zu können *in gewissen äußeren Verhaltensweisen*, lehnen es aber später ab, sich in wichtigeren, *mit ihrer Identität verbundenen* Eigenschaften zu ändern? Wegen ihrer seltsamen Placierung an der "Grenze" zwischen verschiedenen Kulturen fühlen sich AustauschschülerInnen oft dazu verpflichtet – ganz besonders am Anfang – fast alles, was sie als „anders“ erkennen, als eine aus der „interkulturellen“ Spannung stammende, „kulturell“ bestimmte Tatsache zu betrachten, d.h. als etwas, was „sie“ – die Fremden – auf keine Weise versuchen dürften zu verändern. Das Ich von solchen Lernenden wird dann in bestimmten Eigenschaften leicht modifiziert, da sie erkennen, sie müssen sich am Anfang Mühe geben, sich anzupassen, um gewisses kulturelles Wissen zu bekommen und auch befähigt zu werden, in die Sprachgemeinschaft „einzusteigen“ (durch Verwendung pragmatischer Routinen, Beachtung unterschiedlicher kultureller Verhaltensmuster, usw.)

„EINE SICH ALLMÄHLICH ENTWICKELNDE VERWIRRTHEIT.“ DIE
ERKENNTNIS DER FACETTENREICHEN ZIELSPRACHE UND DIE
NEGOZIIERUNG EINES VOLLENTWICKELTEN ICHS

Diese vielen Feinheiten der verschiedenen Phasen des Anpassungsprozesses beziehen sich auch auf die allmähliche Erkenntnis, dass die erworbene Zielsprache auf keine Weise als feststehendes Phänomen gelten kann. Durch den schrittweisen „Einstieg“ in die Sprachgemeinschaft *in ihrem natürlichen vielseitigen Aspekt* wird es AustauschschülerInnen klar, dass die Sprache sich wegen der vielen widerstreitenden sozialen Umstände unweigerlich andauernd wandeln muss. Wenn dieser Prozess schon aufgrund des gleichzeitigen Abbaus einiger vorher gewählter Stereotypen willkommen erscheinen mag, so kann er doch bei den AustauschschülerInnen zu erheblichen Verwicklungen führen, die die Beziehung zwischen der Annahme neuer kultureller Verhaltensmuster und der Entwicklung sprachlicher Kompetenz zerstören können.

Laura beschreibt dieses Gefühl als eine sich allmählich entwickelnde Verwirrtheit. Sie wird immer unsicherer, wie sie sich durch das komplexe soziale, sprachliche und linguistische Gelände des Deutschen einen Weg bahnen soll. Sie sucht zwar nach ihrer eigenen Identität innerhalb der neuen Sprache, muss sich

aber immer noch auf die allgemeinen Normen der Sprachgemeinschaft verlassen, die ihr immer fragmentierter vorkommen, um nützliches „Feedback“ zu bekommen:

LAURA: But now I am starting to see, little by little, that even here in Germany, there are *different* ways of being and *different* kinds of families and *different* ways the culture plays out in peoples' everyday lives. I'm starting to see that not everybody's family is like my host family, and that there are even different kinds of language that are used in different kinds of families and between different kinds of people. That's something I *never* knew, before I came, by the way – and it's also something that you usually aren't taught in foreign language classes at home. Nor here. The way the language morphs and changes based on the situation you're in, even though you're immersed and supposed to be learning how to speak „naturally“. And how confusing that can be when you're still trying to learn the basics of the language – like me – and throwing in all of this extra stuff is just really confusing for me. (152)

Wie „confusing“ solch „extra stuff“ immer sein mag (wie auch Laura schließlich erkennen muss), so bleiben diese Dinge immer noch als wesentlicher Teil des kulturellen Anpassungsprozesses bestehen. Doch behindert diese begrenzte Bestimmung der „Kultur“ ihres Gastlandes Laura dabei, die vielseitigen Aspekte der deutschen Sprache und auch der deutschen Kultur gegeneinander abzuwägen.

Im Fremdsprachenunterricht sowie in der Austauschforschung, der Pragmalinguistik und der Forschung in dem Zweitspracherwerb wird die interkulturelle „Spannung“ zwischen der Heimatkultur und der Kultur der Zielsprache immer auf diese falsche monolithische Einheit bezogen, wie Kramsch

bestätigt: „Und dennoch ist der ‚native speaker‘ seit jeher das Fundament jedes Deutschunterrichts . . . wo kämen wir *non-native speakers* hin ohne die *native speakers*?“ (Kramersch 1996: 1). Auch AustauschschülerInnen sollen dieses Ideal annehmen, d.h. sich nach der muttersprachlichen Norm richten: Sie sollen ihre sprachlichen Fortschritte als Teil eines geradlinigen Prozesses der Anpassung an das Niveau eines „native speakers“ betrachten (ob sie dieses Niveau irgendwann erreichen können, ist umstritten; doch bleibt solch ein Erreichen letztlich das Ziel).

Kramersch erläutert dieses Phänomen auch als eine Überbetonung der Interessen des Nationalstaates: Die Schwäche des Fremdsprachenunterrichts sei, dass „both [language and culture] are viewed from the perspective of a standardized native speaker representing the standardized, monolithic, imagined community of this nation-state“ (Kramersch 1990: 138). Wen soll Laura, eine Austauschschülerin und auch eine Ausländerin, für den „idealen Muttersprachler“ halten? Am Anfang hielt sie die Perspektive ihrer Gastfamilie für richtig; denn die Familie wäre, in Lauras Augen, so „typisch deutsch“, dass es für Laura Sinn ergab, dass die Gasteltern auch die richtige Haltung gegenüber *der* deutschen Sprache beherrschen würden. Als Laura dann allmählich sah, dass es „auch in Deutschland“ unterschiedliche „ways of being“ sowie auch verschiedene Familien und auch verschiedenen Mundarten gibt, musste sie die einseitige Perspektive ihrer Gasteltern kritisch evaluieren.

Müssen wir aber diesen Prozess für einen eindeutig zweiseitigen halten: das Unwissen der Sprachlehrenden auf der einen Seite; die perfekten Kenntnisse der MuttersprachlerInnen auf der anderen? Bleibt Fremdsprachenlernenden bzw. AustauschschülerInnen nichts anders übrig als MuttersprachlerInnen bloß *nachzuahmen*? Wenn nicht, wonach sollen sie sich richten?

Laut Kramersch liege die Antwort in einer unterschiedlichen Perspektive des Ziels des Fremdsprachen- bzw. Zweitspracherwerbs: Man solle das Fremdsprachenlernen anders betrachten, als „an initiation into a kind of social practice *that is at the boundary* of two or more cultures.“ Dieser Perspektive entsprechend macht die Annahme einer „linear progression“ des Zweitspracherwerbsprozesses, die auf der muttersprachlichen Norm basiert, nur wenig Sinn (Kramersch 1993: 9) (meine Hervorhebung). D.h., das Erlebnis von AustauschschülerInnen könne nicht als bloße Imitierung der Zielkultur gelten, doch auch nicht als widerspenstiges Festhalten an der heimischen Kultur: Es bezieht sich eher auf eine *Negotiierung*, die an der *Grenze* der zwei (oder mehrerer) Kulturen stattfinden soll.

Laura wird die Leere und Bedeutungslosigkeit eines Lernverhaltens klar, das sich auf die ideale, vereinheitlichte muttersprachliche Norm stützt, als sich im Laufe der Zeit ihre deutschen Sprachkenntnisse bei ihrer Gastfamilie entwickeln, während ihr soziales Ich stagniert:

LAURA: Na, wissen Sie, manchmal hat man das Gefühl, man hat . . . habe nicht so, so 'ne gute, eine . . . verständliche Familie, oder, was weiß ich . . .
(*Verwirrt.*)

FRAU DALINGHAUS: Was weißt Du?

LAURA: Ich weiß nicht.

FRAU DALINGHAUS: Wie meinst Du das, „verständlich?“
„Understanding?“

LAURA: Nein. Ich meine so, so eine Familie – also, eine Gruppe von Menschen, die ich vorher nicht kannte – die ich *verstehen* kann. Eine *verständliche* Gruppe.

FRAU DALINGHAUS: Und sie verstehen, das geht für Dich nicht?

LAURA (*Kopfschütteln*): Nein. Leider nicht. Ich spiele nur so.

FRAU DALINGHAUS: Wieso, „spielen?“

LAURA: Na, wissen Sie, ich . . . ich tue nur so, als ob ich mich wohl fühle, obwohl eigentlich . . . also . . . ich fühle mich nicht *unwohl*, aber . . . ich kann nicht sagen, was ich wirklich denke. (*Pause.*) Und wenn das geschieht, wenn ich schweige, obwohl ich eigentlich 'was zu sagen hab', glauben sie – meine Gasteltern – sie glauben, es sei nur wegen der Sprache, wegen meiner Deutschkenntnisse, so. Weil ich am Anfang wie ein Baby war, und so weiter. Sie glauben nicht, dass ich eigene Meinungen haben könnte. Oder zumindest, dass ich sie ausdrücken könnte.

Obwohl ich *versteh*e. Ich verstehe ja *allzu* gut. (136-137)

Am Anfang erwartet Laura, dass sich ihre soziale Reife durch die Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse auch entwickeln würde. Das geschieht aber nicht: Laura fühlt sich immer noch nicht bereit, ihren Gasteltern ihr „wahres Ich“ zu zeigen – das Ich, das „eigene Meinung“ haben und sich auch gut ausdrücken könnte. Auf Frau Dalinghaus trifft solch eine Vermutung auch zu: Als Laura das Wort „verständlich“ verwendet, nimmt Frau Dalinghaus an, Laura müsse etwas Anderes gemeint haben, nämlich dass sie sich eine *verständnisvolle* Familie wünsche, die ihr einfach Zuwendung schenke.

Doch meint Laura das nicht: Sie denkt eher an eine Familie, die sie *verstehen*

kann, was sich auf das Fehlen eines dynamischen Negotzierungsprozesses bezieht. Am Anfang wird Laura wie eine leere Seite bzw. „ein Baby“ behandelt: Da sie kein Deutsch konnte, musste sie sich auf ganz Konkretes konzentrieren, d.h., ihre „erwachsene“ L1 Persönlichkeit zunächst vernachlässigen um die deutsche Sprache *richtig* zu erlernen. Nachdem sie aber angefangen hat, diese „Rolle“ zu spielen, fiel es ihr immer schwerer, mit dem Spiel aufzuhören, d.h., zu bestimmen, an welchem Punkt sie „genug“ Deutsch konnte um sagen zu dürfen, was sie „wirklich“ denkt. Doch raubt ihr diese von außen auferlegte Verpflichtung zur Distanzierung die Gelegenheit, die Vielseitigkeit der erworbenen Sprache vollständig zu ergründen:

The question is not whether or not teachers should teach the relativity of meanings in discourse, but how much can they do that at what stage in the learner's development. As J. Hillis Miller said recently: "At the beginning of language production you encounter problems which are the same problems that you encounter twelve years later when the people have total near-native mastery of the language. And to pretend that that's not the case, that you begin with simple sentences which there's no problem translating, seems to me to be a mistake, because it's condescending to the students and it's not true. It's a lie." (Miller 1991: 278) (Kramersch 1990: 142)

Solche Probleme – *wen* und *wie* man ansprechen darf; die dynamische innewohnende Vielfältigkeit der Sprache; der Verlauf des Negotzierungsprozesses, durch den man „seinen Platz“ innerhalb der neuen Sprache suchen muss – sind von Anfang an zu bearbeiten: „Das Lernziel des

selbständigen Umgangs mit... Eigenschaften oder gar Widersprüchen (die *kritische Kompetenz*) darf nicht nur *als Endprodukt des Unterrichts erwartet*, sondern es muß *ständig im Unterricht geprobt und entwickelt werden*“ (Roche 1989: 124) (meine Betonung). Bei Laura ist diese Warnung umso wichtiger, desto mehr sie mit solchen „Eigenschaften oder gar Widersprüchen“ zu tun haben muss, als Teilhaberin an der fremden Kultur: Für sie ist die *kritische Kompetenz* äußerst wichtig, da sie jeden Tag mit solchen Herausforderungen konfrontiert wird. Sprechen zu *können* ist wichtig, jedoch ist sprechen zu *dürfen* noch wichtiger: „It is not enough to be able to say things, one must be entitled to say them, and to come to an agreement with one’s listener on the very frame or definition of the speech event“ (Kramersch 1990: 141).

Wenn Laura von dem Wunsch nach einer *verständlichen* Familie redet, redet sie von dem Fehlen eines dynamischen Negotiationsprozesses, durch den sie schließlich die Familie *verstehen* und nicht nur nachahmen können will. Solange sie die Familie *nicht* versteht, wird die Familie auch *sie* nicht verstehen. Dann wird sie die Rolle weiterspielen müssen, die sie am Anfang übernommen hat, welche sie dazu zwingt, sich auf sprachliche statt zwischenmenschliche Leistungen zu konzentrieren.

Eine „understanding“ Familie würde reichen, wenn Laura nur als „Gast“ in Deutschland wäre: Sie würde sich dann mit solch bloßem Interesse begnügen können, ohne sich tiefer einlassen zu müssen auf den dynamischen

Negotiationsprozess, bei dem *beide Seiten* zur Verhandlung vorhanden sein müssen. Eine „understanding“ Familie bedeutet bloße Sympathie und einseitiges Interesse daran, „sympathisch“ zu wirken, während eine „verständliche“ Familie „eine Familie, die ich verstehen kann“ sich eher auf das *Potenzial* bezieht, durch einen sich immer entwickelnden dynamischen Prozess allmählich die Familie verstehen zu *lernen*.

DIE AUFLÖSUNG VON STEREOTYPEN UND DIE ERSTELLUNG EINER UMSTRITTENEN INTERKULTURELLEN HALTUNG

Heißt also eine „kritische Kompetenz“ zu entwickeln allmählich alle vorher erwähnten Stereotypen aufzudecken? Laura findet etwas Anderes heraus, nämlich dass solche „Stereotypen“ doch gewisse *legitime Wurzeln* haben, bleibt aber der Warnung gewärtig, nicht unskeptisch an sie zu glauben:

LAURA: Just living here has given me a much better sense of how things really are than reading about it or talking to people at home ever could have. *(Pause.)* Although some stereotypes do seem to have some basis in fact. I suppose that's why they became stereotypes . . . That's all I'm saying. Not that it's right. (151)

Was sind dieses für Stereotypen, von denen Laura spricht? Offensichtlich stammen sie aus dem Anfang *ihres* Austauschjahres in Deutschland:

LAURA: And so initially when I began living with this family, I thought, my, they are just *so very German* . . . That is what I was taught to expect, that living with a German family, I would have to be very formal and regimented and get used to a lot of *Ordnung* and planning . . . [and] I anticipated it would be quite different from what I am used to at home. *(Pause.)* Which is, basically, *not* a lot of order or planning or formality. It's very different. It's just very, very different. (151-152)

Die Art ihrer deutschen Gastfamilie hat Laura also „ganz anders“ erschienen: Ihre amerikanische Familie sei (dieser Beschreibung nach) das genaue Gegenteil von ihrer deutschen. Da sie aus dem Austauschsozialisierungsprozess gelernt hat, dass man solche „kulturellen Unterschiede“ „diplomatisch“ betrachten solle – d.h., als einige aus der „fremden“ Kultur stammenden, wenn nicht gerade rein *stereotypische* Gegebenheiten – hat sie am Anfang versucht, sich diesen „neuen“ Normen unkritisch anzupassen, obwohl sie sich *jetzt* von den Stereotypen zurückgezogen hat:

NIKOLAS: So since it is so different, you believe in this stereotype?

LAURA: No! I mean, that's what I *thought*, but it's not what I think now. That's what's so ironic about it, really. At the start, I believed in the stereotype, because I didn't know there was anything else – I didn't know there were any other kinds of German families; I thought they were all just as regimented and – well – *ordentlich* as mine. It actually made it a lot easier, at the time, to adjust – since I thought that it was just a cultural thing and since I was the cultural outsider, I had to adjust. So it was easier, psychologically, in a way. Less ambiguous. It helped me to adjust – and I did adjust - a lot. (152)

Eigentlich wirkt das Austauscherebnis bei Laura genauso wie geplant: Sie erfährt im Laufe der Zeit immer mehr von den „vielseitigen“ Aspekten ihres Gastlandes, so dass ihre vorher existierenden Stereotypen aufgedeckt werden. Doch wird es für sie zur gleichen Zeit immer schwerer, ihr neues kulturelles bzw. soziales Wissen ins *praktische* Leben umzusetzen, d.h., für sich selbst neu zu

bestimmen, was sie noch „direkt akzeptieren“ kann und was sie wieder
negoziieren muss:

FRAU WEBER: So you are becoming more confused, as time goes on?

LAURA: Yes, it's a bit of a paradox, I guess, or something, because while I
am seeing my stereotypes broken down and realizing that there is a lot more
subtlety out there than I am ever going to understand, I'm becoming more
frustrated, I guess, like with my host family, I can't just accept everything
anymore because „That's just the way it is.“

FRAU WEBER: Stereotypes can be comfortable.

LAURA: Yes. I'm growing an opinion. And opinions are complicated.
Especially when you can't express them very well, in your new language.
(152-153)

Die Grenzen dieses „Rollenspiels“ und die begleitende Gegenwirkung von
Lauras Gasteltern, da sie sich eigentlich schon an die „alte“ Version von Lauras
Persönlichkeit gewöhnt haben, wird zu einem wichtigen Streitpunkt des
Theaterstückes, der den wesentlichen Aspekt der *Vielseitigkeit* der deutschen
Kultur erläutern soll.

„TAKING SIDES“ UND DIE GEFAHR DES BLOßEN
ZUSAMMENSPIELENS MIT DER ETABLIERTEN
GESELLSCHAFTSORDNUNG: DIE SUCHE NACH EINEM DYNAMISCHEN
ZUSAMMENWIRKEN VON ANPASSUNG UND AUFLEHNUNG

In der Schule wird Laura mit diesem Konflikt in Kontakt gebracht. In ihrem Englischkurs haben die SchülerInnen eine neue Lehrerin, Frau Weber, die sich verpflichtet fühlt, diese Gruppe Jugendlicher dazu anzuregen, ihre Vorurteile zu konfrontieren. Die Art, auf die sie dieses tut, führt zu einem gewaltigen Streit zwischen ihr und den SchülerInnen, die sich über die Behauptung, Diskriminierung sei ein wesentliches Problem in der modernen deutschen Gesellschaft, an dem *sie selbst* zum Teil schuldig seien, nicht einig sind. Während die Deutschen sich in diese zwei Gruppen teilen – die Lehrerin auf der einen Seite, die SchülerInnen auf der anderen – wird Laura von der Lehrerin dazu gezwungen, sich auf eine der beiden Seiten zu stellen:

FRAU WEBER (*deutlich*): The problem is the *manner* in which the facts are presented, Yvonne, in order to present a false and discriminatory picture of reality. This is a significant problem in Germany today. Discrimination is present in our society, and the people are not willing to accept it.

KARSTEN: But *we* are not the ones at fault for this.

FRAU WEBER: There is prevalent racism and bias against those of different backgrounds.

KARSTEN: It does not have anything to do with the backgrounds.

FRAU WEBER: It has a great *deal* to do with backgrounds. And it is not limited to Germany, only we are not willing to admit it when it happens here.

It is a problem in the U.S., as well. We have read about the American civil rights movement in class. Have you observed these problems with racism and discrimination, Laura? (110)

So direkt wurde Laura noch nicht mit den Widersprüchen der deutschen sowie auch der amerikanischen Kultur konfrontiert. Dass sie vor der ganzen Klasse zur Meinungserklärung gezwungen wurde, ist sicherlich seltsam, was sich auf die Persönlichkeit von Frau Weber bezieht; denn Frau Weber ist eine Lehrerin die meint, es sei wertlos, nur die englische „Sprache“ zu unterrichten, ohne auch kritische Thematiken einzubringen, was mit Kramersch' Hypothese von der Suche nach einem kulturellen Grenzbereich übereinstimmt:

An educational philosophy that stresses only doing things with words runs the risk of helping maintain the status quo; it has difficulty dealing with the teaching of culture, because cross-cultural competence, unlike pragmatic competence, is *predicated on paradox and conflict and on often irreducible ways of viewing the world* . . . the constant struggle between individual and social meanings in discourse needs to be accepted and exploited, rather than ignored . . . in forms of discourse that both validate the educational discourse of our schools and challenge its cultural premise (Kramersch 1993: 240-241)
(meine Hervorhebung)

Laut dieser Hypothese betonen gute LehrerInnen sowohl Anpassung als auch Auflehnung (Kramersch 1993: 246); sie zwingen Lernende zur ständigen Hinterfragung der etablierten Gesellschaftsordnung, während sie gleichzeitig versuchen, sie zur nützlichen Anwendung ihrer Ausdrucksweise zu bringen. Frau

Weber versteht den Fremdsprachenunterricht als einen vielseitigen Prozess, der die vielfachen Auseinandersetzungen innerhalb der englischsprachigen sowie auch der deutschsprachigen Gesellschaft erhellen soll: Solche Auseinandersetzungen gehören zum Fremdsprachenunterricht eben *weil* das Erlernen einer Fremdsprache einen viel weiteren Raum umgreift als lediglich „sprechen“ zu lernen:

FRAU WEBER: Sprachen wachsen nicht beziehungslos auf. Es gibt eine Kultur, eine ganze Lebensart, die sich auf sie bezieht. Aber man kann halt nicht eine Fremdsprache lernen, d.h. eine fremde Kultur, ohne zunächst einmal anzufangen, seine *eigene* Kultur zu verstehen, d.h., *in Frage zu stellen!* (149)

Frau Weber erkennt im Fremdsprachenunterricht eine große Leistungsfähigkeit, was als Ausgangspunkt des „interkulturellen Verstehens“ gelten kann. Kramsch erläutert einen ähnlichen Punkt in ihrem Artikel „Wem gehört die deutsche Sprache:“ „Wir betrachten die deutsche Sprache [im Fremdsprachenunterricht] als Möglichkeit des interkulturellen Verstehens, als Entdeckung des Bedeutungspotenzials von sich selbst und anderen.“ Wie wirkt dieses „Bedeutungspotenzial von sich selbst und anderen?“ Es wirkt auf diejenigen

... die sich ernst genug nehmen, um sich mit ihr [der Sprache] auseinanderzusetzen. Sich mit Sprache auseinanderzusetzen heißt aber, sich mit Menschen auseinanderzusetzen, die einen anderen Gebrauch und Begriff

von Sprache haben, die ganz andere Weltanschauungen haben, als jene, die man selbst hat (Kramsch 1996: 10)

Auseinanderzusetzen heißt also, wie dieses Zitat betont, mit Konfrontation bzw. leidenschaftlichen Gegenwirkungen von *Menschen* rechnen zu müssen. Während Laura sich von Anfang an *zu* diplomatisch verhalten hat, so dass sie die Gelegenheit verpasst hat, sich noch mit ihrer Gastfamilie auseinanderzusetzen bzw. das „Bedeutungspotenzial von sich selbst und anderen“ zu erreichen, benimmt sich Frau Weber mit großem Konfrontationsverhalten, was schließlich zu einem gewaltigen Streit innerhalb des Unterrichtsraums führt. Dieser wird zu einem wichtigen Gegensatz zu Lauras Erfahrung; in diese Richtung – eine Richtung der erhöhten Konfrontation – geht Laura schließlich über.

DIE „REALIZATION OF DIFFERENCE“ UND DIE BESTÄNDIGKEIT DES
MENSCHLICHEN: DER BEZIEHUNGSABBRUCH ALS AUSGANGSPUNKT
EINES GRENZERLEBNISSES

Während Laura in dem Englischkurs die Erfahrung sammelt mit dem Streit, befasst sie sich bei der Gastfamilie mit einer stets wachsenden Verwirrtheit, die sie immer noch nicht ausdrücken kann. Das Problem erklärt sie endlich Frau Dalinghaus, einer anderen Lehrerin an dem Gymnasium, die von Anfang an Laura bei dem kulturellen Anpassungsprozess Rat erteilt. Frau Dalinghaus versucht Laura davon zu überzeugen, dass sie das Problem mit ihrer Gastfamilie lösen könne, wenn sie die Situation nur noch einmal „diplomatisch“ angehe:

FRAU DALINGHAUS: Laura, ich bin wirklich ganz beeindruckt von Deiner Behandlung des ganzen Anpassungsprozesses – und zwar von Anfang an. Ich hab’s gesehen, wie das gelaufen ist . . . Und das hab’ ich auch gerne getan, Laura – es war wirklich faszinierend, dabei zu sein, als Du das Ganze in Dich aufgenommen hast – die fremde Kultur, die Sprache –

LAURA: Die Rolle.

FRAU DALINGHAUS: Ja, die Rolle – das war eine Rolle. Aber was hast Du eigentlich erwartet, als Du die Entscheidung trafst, ins Ausland zu fahren, außer eine Rolle zu „spielen?“ Wie hast Du Dir das vorgestellt, und warum stört es Dich gerade, sie weiterzuspielen?

LAURA: Ich – ich hab’ gewusst, ich würde mich anpassen müssen, aber – wissen Sie, ich hab’ einfach nie gedacht, dass ich mich so *ändern* würde – dass ich mich eigentlich zu einem anderen Mensch entwickeln würde – das Ganze mit der Sprache, der Kultur, der – der Familie – die ist, wissen Sie, einfach *so anders* als meine amerikanische –

FRAU DALINGHAUS: Ist das schlimm?

LAURA: Nein! Es macht mich nur so *müde*. Ich schaffe es einfach nicht, jeden Tag.

Ich wollte einfach lernen: Dann (dachte ich mir) würde ich mich besser ausdrücken können. Also ich hab' mitgemacht. Und sie haben sich gefreut. Weil ich nämlich so „hoch begabt“ bin, dass ich ziemlich schnell lernen kann – *wenn* ich will. Sie haben mich auch oft daran erinnert: „Laura“, sagten Sie, „Du bist ja hoch begabt; Du lernst so schnell, so natürlich, und integrierst Dich so schön ins Leben hier.“ Nicht *so* wie die Anderen. Denn es gibt Anderen, die nicht so sind wie ich. Haben sie gesagt. Ich bin halt besser als sie. Haben sie mir gesagt. Ja ja, ich glaube, das soll' ich auch akzeptieren, als kulturell bestimmtes Vorurteil, oder?

Aber ich stimme zu: Dieser Prozess, so, wie ich die Sprache lerne und mich entwickle und so – er ist – wie Sie sagen „faszinierend.“ Find' ich auch. Wirklich faszinierend. Ich das Subjekt; die ganze Welt das Labor. Schön. (169-171)

Hier spottet Laura über die Perspektive des konventionellen

Schüleraustauschmodells, die ihre Erfahrung immer als „großes Experiment“ in einem noch größeren Labor sehen will, sowie auch die Behauptung, als „kulturelle Ausländerin“ sei sie auf ewig verpflichtet, *jedes* Dilemma, das sie im Ausland trifft, als „kulturell bestimmtes Vorurteil“ einfach zu akzeptieren. Paradoxerweise ist das Dilemma, das sie schließlich ablehnt so zu akzeptieren, die Behauptung von ihren Gasteltern, dass sie sonderlich „hoch begabt“ sei, weil sie die deutsche Sprache ziemlich schnell hat lernen können. Sie hält diese Perspektive für so unsympathisch, eben weil es ein Gegenteil zu ihrer angeblichen Klugheit gibt, nämlich die Behauptung, dass es „Anderen“ gäbe, „die nicht so sind wie ich . . . ich bin halt besser als sie.“ Dass Laura „halt besser“ wäre als diese „Anderen“ widerspricht ihren sozialen Grundsätzen: Es bezieht sich wieder

auf die soziale Fragmentierung der deutschen Gesellschaft, was Laura von Ilse und auch anderen erfahren hat, sowie auf Lauras Entwicklung einer eigenständigen Meinung gegenüber der Rolle verschiedener Sprachformen innerhalb dieser Gesellschaft. *Da* Laura unabhängig von ihrer Gastfamilie solche Erfahrungen gemacht hat, muss sie nicht mehr unkritisch an deren „elitäre“ Perspektive glauben; sie kann eher ihre eigene Realität konstruieren.

Was das für eine Realität sein soll, muss zudem nicht unbedingt auf einmal bestimmt werden. Stattdessen kann sie sich genauso sehr ändern wie die *soziale* Realität, auf der sie eigentlich basiert:

The realization of difference, not only between oneself and others, but between one's personal and one's social self, indeed between different perceptions of oneself can be at once an elating and a deeply troubling experience . . . *But these feelings of being on the fence, so to speak, are only a particularly dramatic manifestation of social ruptures that have always existed within seemingly homogeneous families, and other social and ethnic groups . . .* „Growing into one's own“ is by essence recognizing the faultlines in the social fabric, admitting for example that even though we are of the same nationality and social class, „my“ country may not be „your“ country, and your understanding of our social class might not be the same as mine. (Kramsch 1993: 234) (meine Betonung)

Um sich von ihren Gasteltern zu unterscheiden musste Laura lernen, sich als eigenständiger Mensch zu benehmen, der weder von einer falschen muttersprachlichen bzw. monolithischen Einheit abhängig ist, noch von einer einschränkenden Einsicht in den Prozess, durch den sie die deutsche Sprache und

auch die deutsche Kultur „erwirbt.“ „Growing into her own“ wird für Laura bestimmt schwer, insofern sie den Begriffsinhalt von „Land“, „Kultur“, „Sprache“, und anderen Begriffen immer verhandeln und neu verhandeln werden muss. Doch wird sie sich durch diesen Prozess noch als „Mensch“ verhalten können, statt als „Subjekt“, das die ganze Welt, die es im Ausland antrifft, unparteiisch als naturwissenschaftliches „Labor“ untersuchen muss. Sie wird nicht mehr denken müssen, sie müsse „alles“ einfach akzeptieren, was ihr begegnet; denn auch als Ausländerin darf sie die Welt in Frage stellen, wird sogar dazu ermutigt, um für sich selbst einen „Weg“ an der Grenze zwischen der alten und der neuen Kultur zu finden.

ZUSAMMENFASSUNG UND WEITERE FORSCHUNGSMÖGLICHKEITEN: WOHIN MIT DER AUSTAUSCHFORSCHUNG?

In dieser Arbeit haben wir gesehen, wie sehr die Austauschforschung auf das Ideal einer monokulturellen Einheit bezogen ist. Der Schüleraustausch soll „natürliches“ Lernen ermöglichen, in einer Art und Weise die nicht häufig bei dem „künstlichen“ Fremdsprachenerwerb im Unterrichtsraum zu finden ist. Doch was als „natürlich“ gekennzeichnet wird, hat mit einer gewissen *intrakulturellen* Spannung zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen innerhalb der Zielsprache (Regionalsprachen, Dialekte, Gruppensprachen usw.) zu tun. Wenn der Erfolg von AustauschschülerInnen immer an einer muttersprachlichen Norm gemessen wird, heißt das also, dass sie verleitet werden, solche *intrakulturellen* Spannungen *nicht* anzuerkennen.

Das konventionelle Paradigma des Austauschmodells erfordert auch, dass sich AustauschschülerInnen als „kulturelle WissenschaftlerInnen“ aufführen sollen. D.h., sie sollen notwendigerweise versuchen, sich als „unparteiische, außen stehende Fremde“ zu verhalten, die sich hauptsächlich auf *naturwissenschaftliche Art und Weise* für die kulturellen Unterschiede verschiedener Länder interessieren. Die Permeabilität ihres persönlichen Ichs bestimmt also die

entsprechende Fähigkeit, sich an die neue Kultur anzupassen.

Was bei diesem Modell übersehen wird, ist der dynamische *Negotiationsaspekt* des Anpassungsprozesses. Das „kommunikative“ Unterrichtsparadigma, das in den letzten Jahren aufgetaucht ist, habe ich im Bereich des Austausches als ein vom *Kontext* abhängiges Potenzial erhellte, das AustauschschülerInnen ausnutzen können, zumal insofern sie sich auf *kontextuelle Hinweise* konzentrieren. Das können sie sogar am besten gewährleisten, wenn sie sich, statt sich passiv auf solche Hinweise zu verlassen, ständig *aktiv* mit dem Konfliktpotenzial einlassen. Laura, die Hauptfigur des Theaterstückes, erfährt in aktueller Weise vom kontextuellen Feedback wegen ihrer Sprachleistungen, verwandelt das danach in einen *dynamischen* Kommentar gegenüber den widersprüchlichen, auseinander brechenden Aspekten der Sprachgemeinschaft, in der sie sich befindet. Während Laura am Anfang versucht, sich als „unparteiische“, urteilsfreie Beobachterin zu verhalten –weil sie auf den Rat des „naturwissenschaftlichen“ Austauschmodells gehört hat – muss sie im Zuge ihrer Sprach- sowie auch Kulturkompetenz allmählich *eigene* Meinungen entwickeln.

In der Zweitspracherwerbforschung wird dieses Ereignis als die „Suche nach einem kulturellen Grenzbereich“ gekennzeichnet. Nachdem es mit dem bloßen Rollenspiel nicht mehr weiter geht, können AustauschschülerInnen anfangen, eine zugestandermaßen „parteiische“, doch noch *aufgeschlossene, sich immer*

entwickelnde Haltung zu erstellen. Diese Suche ermutigt sie, weder von einer monolithischen Definition der Gastkultur noch von einer begrenzten Erwartung eines linearen Ablaufs des Spracherwerbs limitiert zu werden.

Zu weiterer Forschung schlage ich Untersuchungen in die Ähnlichkeiten sowie auch Unterschiede zwischen AustauschschülerInnen und anderen Menschen vor, die sich ständig in einem „Gastland“ befinden. Denn solche Menschen können auch von ähnlichen „Grenzerfahrungen“ sprechen wie AustauschschülerInnen; doch inwiefern das Erlebnis von AustauschschülerInnen zum Beispiel von einmaligen Eigenschaften abhängig ist, wie z.B. dem Leben bei einer Gastfamilie bzw. von dem kritischen Entwicklungsstadium und Bildungsstand der AustauschschülerInnen, wären wesentliche Probleme zu weiterer Untersuchung.

HOCH BEGABT – KLEIN GEMACHT

Ein Theaterstück von Sarah Owocki

SZENEN

1. Das Speisezimmer. Am Tisch.
2. Das Speisezimmer. Am Morgen.
3. Ein Klassenzimmer.
4. Das Café des Gymnasiums.
5. Das Speisezimmer von Familie Bußmann. Am Abend.
6. Das Lehrerzimmer des Gymnasiums.
7. Das Klassenzimmer der 11. Klasse.
8. Der Mädchenumkleideraum des Gymnasiums.
9. Das Wohnzimmer von Familie Bußmann.
10. Das Krankenhaus.
11. Das Klassenzimmer der 11. Klasse.
12. Das Speisezimmer von Familie Bußmann.
13. Das Speisezimmer der Familie Teichmann.
14. Das Lehrerzimmer des Gymnasiums.
15. Das Klassenzimmer der 11. Klasse.
16. Das Speisezimmer von Familie Bußmann.
17. Das Lehrerzimmer des Gymnasiums.

PERSONEN

Laura Rangel – eine amerikanische Austauschschülerin in Deutschland

Andreas Bußmann – ihr deutscher Gastvater, Ingenieur

Christina Bußmann – ihre deutsche Gastmutter, Sozialpädagogin (im Kindergarten)

Lena Bußmann – ihre deutsche Gastschwester, 13 Jahre

Frau Dalinghaus, Frau Weber – Lehrerinnen an Lauras Gymnasium

Eva – ihre erste deutsche Gastmutter während des Orientierungsprogramms

Walter – ihr erster deutscher Gastvater während des Orientierungsprogramms

Ilse Teichmann – eine Freundin von Laura

Tobias, Simon, Hannah Teichmann – Geschwister von Ilse

Stefanie, Yvonne, Marie, Karsten, Nikolas – Lauras MitschülerInnen in der 11. Klasse

Eine Krankenschwester

ORT

Kleinstadt und Dorf in Schleswig-Holstein

1. SZENE**Das Speisezimmer von Familie Bußmann. Am Tisch.**

Die deutschen Familien essen zu Mittag, LAURA zwischen ihnen.

WALTER: Wie lange wohnen Sie schon hier?

CHRISTINA: Na, das muss schon 20 Jahre sein? Wir sind vor längerer Zeit von Hessen hierher gezogen.

ANDREAS: Wir sind nämlich ursprünglich aus Hessen. Aber in Hamburg hatte ich einen Studienplatz bekommen. Danach sind wir einfach geblieben – auf'm Land, wir wollten nicht in so einer Großstadt wie Hamburg wohnen.

EVA: Hamburg ist aber eine schöne Stadt.

CHRISTINA: Das stimmt. Sind Sie schon mal dort gewesen?

WALTER: Mein Bruder wohnt gleich am Hafen. Unsere Töchter fahren jedes Jahr dorthin. Juliane, die älteste, will vielleicht dort studieren.

EVA: Laura ist ein paar mal mit ihren Klassenkameraden nach Hannover gefahren, als sie bei uns war.

ANDREAS: Ja, das hat ihr richtig gut gefallen! Laura, was hast Du in Hannover gemacht?

LAURA (*schaut sich vorsichtig um; antwortet langsam*): Wir sind . . . mit dem Schiff . . . gefahren.

Alle nicken ihr ermunternd zu.

Ich habe eine Jacke gekauft.

Schaut EVA an.

Sie . . . hat gesagt . . . es ist nicht dick . . . genug.

EVA: Aber sie ist schön, nö? Sie passt Dir ganz gut. Nun musst Du aber mit Deiner neuen Familie wieder einkaufen gehen; denn bei uns wird es im Winter ganz schön kalt. So muss es auch hier sein.

CHRISTINA: Doch, so ist es.

ANDREAS: Deutschland ist ein kaltes Land!

LAURA: Ein kaltes . . . Land.

ANDREAS: Wofür Du eine sehr dicke Jacke brauchst.

LAURA: Ja. Ich kaufe. Wir . . . gehen . . . kaufen.

CHRISTINA: Wir gehen einkaufen mit Dir.

ANDREAS: Wo ist denn nun die Lena?

CHRISTINA: Sie kommt gleich. Sie ist bei Jana.

WALTER: Wie alt ist Ihre Tochter?

CHRISTINA: Sie wird bald 14. Sie hat eine Woche nach Laura Geburtstag.

EVA: Laura! Du hast bald Geburtstag? Das hast Du uns nie gesagt! Wie alt wirst Du denn?

LAURA: Ich? Ich bin 16. Ich habe Geburtstag. Dann bin ich 17.

EVA: Das ist aber schön!

CHRISTINA: Ja, sie wird eine richtige deutsche Geburtstagsfeier erleben.

EVA: Das freut mich. Laura, Du wirst hier viele gute Erfahrungen machen.

ANDREAS: Natürlich.

WALTER: Uns freut es auch, dass Du nach Deutschland gekommen bist.

CHRISTINA: Vielleicht kann sie Sie später mal besuchen.

EVA: Natürlich.

ANDREAS: Wollen Sie noch etwas zum Nachtsch, bevor Sie losfahren?

EVA: Gern.

ANDREAS steht auf, geht in die Küche.

LAURA: Nachtsch ist immer gut!

2. SZENE**Das Speisezimmer von Familie Bußmann. Am Morgen.**

ANDREAS, CHRISTINA und LENA frühstücken. LAURA tritt ein. CHRISTINA steht auf und geht zu ihr.

CHRISTINA: Guten Morgen!

LAURA: Guten Morgen.

CHRISTINA: Laura, was möchtest Du zum Frühstück?

LAURA: Ich esse . . . Müsli.

CHRISTINA: Gut! Wir haben es.

Geht in die Küche, LAURA folgt.

LENA: Mama!

CHRISTINA: Ja, gleich!

LENA: Mama! Nach der Schule heute geh' ich zu Jana. Ich komm' also nicht nach Hause.

CHRISTINA tritt wieder ein, das Müsli in der Hand.

CHRISTINA: Hast Du das schon mit ihr besprochen?

LENA: Ja, klar. Wir arbeiten auf'm Bauernhof.

Mit Zuversicht lächelt sie ihre Mutter an.

CHRISTINA: Und wie ist's mit Deinem Physikkurs?

LENA (*zuckt die Achseln*): In den letzten Tagen hat er uns keine Hausaufgabe

gegeben.

CHRISTINA: Echt?

LENA: Ich hab's Dir gerade gesagt, nö? Es muss also so sein, oder?

CHRISTINA (*verliert die Geduld*): Das reicht!

LENA: Also, wenn Du „Echt“ sagst, dann nehme ich an, Du glaubst mir nicht.

CHRISTINA: Schon gut, Fräulein!

LAURA tritt ein.

Ach Laura, da bist Du. Ich hab' vier Sorten Müsli mitgebracht; davon kannst Du essen, soviel Du möchtest.

LAURA: Oh ja, gut. Danke.

CHRISTINA: Bitte.

LAURA nimmt Müsli; fängt an zu essen.

ANDREAS: Du siehst heute ziemlich müde aus, Laura.

LAURA. Ja. Morgen bin ich immer müde.

ANDREAS: Hast Du genug geschlafen?

LAURA: Ja. Aber ich bin immer müde.

CHRISTINA: Laura, Andreas fährt Dich zur Schule. Er hat einen Termin mit dem Rektor.

LAURA (*versteht nicht; legt den Löffel auf*): Direktor?

CHRISTINA: Ja. Also, wenn Du irgendwelche Papiere hast – Zeugnisse oder so etwas – solltest Du sie mitbringen. Sie werden dem Rektor vielleicht dabei helfen, zu bestimmen, in welchen Jahrgang Du gehen solltest.

LAURA: Ja. Meine Papiere. Ich bringe sie.

CHRISTINA: Prima.

LAURA will aufstehen.

CHRISTINA: Zuerst isst Du aber Dein Müsli auf. Du brauchst doch Energie für den langen Tag!

LAURA: Oh, ja. *(Nimmt den Löffel wieder in die Hand.)*

Ein kleiner Hund läuft herum. LENA springt auf und geht zu ihm.

LENA: Pontus! Bist ja ein braver Hund . . .

Sie schüttelt seinen Kopf hin und her.

Mama, der ist krank. Siehst Du. Der hat so einen Knoten hier, am Hals.

ANDREAS: Mir scheint er ganz gesund zu sein.

LENA: Was weißt Du denn? Mama ist hier die, die jeden Tag mit kranken Kindern arbeitet und so.

CHRISTINA *(lächelt amüsiert ihre Tochter an)*: Ich bin aber keine Tierärztin!

LENA: Das macht nichts! Du musst doch sehen können, dass dieser Hund krank ist!

CHRISTINA: Fragen wir ihn mal. Pontus, bist Du krank?

Schweigen.

Nun sag' doch mal, bist Du krank? Oder nicht? Du bist also nicht krank?

LENA: Vielleicht kann er das ja nicht aussagen. Vielleicht fehlen ihm einfach die Worte.

CHRISTINA steht auf.

CHRISTINA: Dann können wir das auch nicht wissen.

Nüchtern wendet sie sich Laura zu.

Also. Satt?

LAURA: Ja. Ich habe satt.

LENA: Ich kann mitfahren, oder?

ANDREAS: Ja. Aber schnell. Wir müssen los.

3. SZENE**Ein Klassenzimmer.**

LAURA tritt ängstlich ein. FRAU DALINGHAUS blickt zu ihr hinauf.

LAURA: Guten Tag.

FRAU DALINGHAUS: Guten Tag.

LAURA: Sind Sie Frau Dalinghaus?

FRAU DALINGHAUS: Ja. Wie heißt Du?

LAURA: Ich bin Laura. Ich bin Austauschschülerin. Ich komme aus Amerika. Ich sollte kommen. Ich studiere Französisch, aber nicht in der 11.

FRAU DALINGHAUS: Du bist in der 11. Klasse?

LAURA: Ja. Aber ich habe nicht Französisch gelernt, in Amerika.

FRAU DALINGHAUS: Du bist also bei mir gelandet?

LAURA: Ja. Der Direktor hat gesagt.

FRAU DALINGHAUS: Na, gut! Im Buch sind wir schon im zweiten Kapitel. Wenn Du möchtest, können wir uns ein paar Mal in der Woche treffen, damit Du alles nachholst. Wann hast Du Zeit?

LAURA gibt ihr einen Zettel.

Ist das Dein Stundenplan? Na, wir können das montags und mittwochs machen, um 10:30 Uhr. Geht das?

LAURA: Ja. Das geht.

FRAU DALINGHAUS: Wir treffen uns im Lehrerzimmer. Weißt Du, wo das ist?

LAURA: Ja.

FRAU DALINGHAUS: Gut! Bis dann!

Schaut auf ihre Uhr.

Ach, die Schüler kommen!

SCHÜLER treffen ein. LAURA setzt sich.

Guten Tag!

4. SZENE**Das Café des Gymnasiums.**

LAURA sitzt an einem Tisch, isst ein Brötchen; ILSE spricht sie an.

ILSE: Hallo. Bist Du Laura?

LAURA: Ja.

ILSE: Ich bin Ilse. Ich wohne ganz in der Nähe von Dir. Meine Eltern kennen Deine . . . Familie Bußmann.

LAURA: Meine Gasteltern?

ILSE: Ja, die.

Pause.

Spielst Du Fußball?

LAURA: Ich habe es gespielt. In Amerika.

ILSE: Ich spiele auch. Wir haben eine Frauenmannschaft hier in der Stadt. Im Dorf gibt es so 'ne Kindermannschaft, aber ab 14 muss man in die Stadt fahren, bei der Frauenmannschaft spielen. Wir fahren jede Woche hierher zum Training. Du kannst vielleicht mitspielen, wenn Du möchtest.

LAURA: Ich möchte.

ILSE: Spielen viele Leute in Amerika Fußball?

LAURA: Ja, sehr viele. Auch die Mädchen. Viele Mädchen spielen Fußball in Amerika, aber nicht in Europa.

ILSE: Nein, leider nicht. Ich hab' Eure Frauenmannschaft bei der Weltmeisterschaft im Fernsehen gesehen. Das war richtig geil, als sie gewonnen

haben.

Sie betrachtet LAURA nachdenklich

Gefällt es Dir denn hier?

LAURA: Ja. Gut. Aber ich muss Deutsch lernen. Am Anfang konnte ich kein Wort.

ILSE: Du kannst es aber schon ziemlich gut.

LAURA: Aber ich muss lernen. Bitte sag', wenn ich nicht richtig bin. Ich will lernen. Viele Leute wollen nicht sagen, wenn ich falsch bin.

ILSE: Also, wenn Du einen Fehler machst, korrigiere ich Dich.

LAURA: Ja.

ILSE: Also, ich muss los. Bis nachher.

LAURA: Tschüs.

5. SZENE**Das Speisezimmer von Familie Bußmann. Am Abend.**

CHRISTINA, ANDREAS, LENA und LAURA sitzen am Tisch, essen zu Abend.

ANDREAS: Das finde ich so ungebildet! Wenn sie das tun. Wissen sie tatsächlich nicht, was der Genitiv ist?

LAURA: Der Genitiv?

ANDREAS: Ja. Ich musste nämlich heute zu einem Termin hier im Dorf.

LAURA: Als Bürgermeister?

ANDREAS: Ja. Als Bürgermeister.

LENA: Der Genitiv spielt doch gar keine wichtige Rolle in der Sprache.

CHRISTINA: Das stimmt nicht.

LENA: Doch.

CHRISTINA: Nein. Es ist wichtig, das Sprachniveau aufrechtzuerhalten; denn wenn die Leute das nicht tun, verarmt die Sprache und verliert an Aussagekraft. Und das ist schade.

LENA: Aber 'ne Sprache soll sich doch entwickeln.

CHRISTINA: Ja, das schon. Aber . . .

LAURA: Was ist das Problem?

CHRISTINA: Na, weißt Du, Laura, was der Genitiv ist?

LAURA: Ja. Ich weiß. Wir haben es gelernt.

CHRISTINA: Na, gut. Also, eigentlich, sollte man den Genitiv immer verwenden, wenn man zum Beispiel sagt: „Wegen des Wetters können wir heute nicht spazieren gehen.“ Verstehst Du?

LAURA: Ja, ich verstehe.

CHRISTINA: Aber viele Deutsche sagen das nicht. Sie sagen: „Wegen *dem* Wetter, können wir heute nicht spazieren gehen.“ Sie machen vom Dativ statt vom Genitiv Gebrauch. Was auch OK wäre, wenn es nicht grammatisch völlig falsch wäre!

ANDREAS: Und ich musste mich heute *stundenlang* mit dieser Person unterhalten, während sie den Genitiv einfach *nie* verwendet hat.

CHRISTINA: Und das finde ich traurig. Sogar tragisch.

LENA: Ich nicht.

LAURA: Vielleicht solltest Du sagen: „Entschuldigen Sie, aber Sie sagen keinen Genitiv.“

ANDREAS (*lacht herzlich*): Ja, das hätte ich sagen sollen!

LENA: Mangels dem Genitiv stirbt ja niemand.

CHRISTINA: Aber Lena!

LENA: Wie?

CHRISTINA: Wie kannst Du mir das antun?

LENA: Du bist noch am Leben, oder?

6. SZENE**Das Lehrerzimmer des Gymnasiums.**

LAURA (*liest vor*): Le chien est dans l'eau.

FRAU DALINGHAUS: Und was heißt das?

LAURA: Der Hund ist in Wasser.

FRAU DALINGHAUS: Im Wasser.

LAURA: Im Wasser, ja.

FRAU DALINGHAUS: Und auf Englisch?

LAURA: The dog is in the water.

FRAU DALINGHAUS: Gut. Dann solltest Du als Hausaufgabe das nächste Kapitel übersetzen.

LAURA: Deutsch?

FRAU DALINGHAUS: Ins Deutsche, aber auch ins Englische. Denn Du lernst Französisch in diesem Kurs, aber auch Deutsch.

LAURA: Deutsch und English.

FRAU DALINGHAUS: Ja. Deshalb musst Du zu Hause extra arbeiten, damit Du im Unterricht alles verstehst.

LAURA: Natürlich.

FRAU DALINGHAUS (*lacht leise über Lauras eifriges Einverständnis*): Also, wie geht es Dir sonst? Gefällt es Dir hier in der Schule?

LAURA: Ja. Es gefällt mir. Ich verstehe nicht viel, aber es gefällt mir.

FRAU DALINGHAUS: In welcher Klasse warst Du in den USA?

LAURA: In Amerika? Ich war fertig. Ich war in Juni fertig mit Schule in Amerika. Ein Jahr früh.

FRAU DALINGHAUS: Ach so! Du hast vorzeitig den Schulabschluss gemacht.

LAURA: Ja. Damit ich nach Deutschland fahren konnte.

FRAU DALINGHAUS: War das nicht schwierig?

LAURA: Schwierig? Ich weiß nicht. Ich musste ein paar extra Kurse nehmen.

FRAU DALINGHAUS: Kurse machen.

LAURA: Kurse machen. Danke. Ich musste ein bisschen extra arbeiten . . . und ich musste mit, mit den Leuten in der Schule sprechen; ich musste . . . musste . . . planen?

FRAU DALINGHAUS: Planen? Du musstest einen Studienplan machen? Du musstest planen, welche Kurse Du jedes Semester machen wurdest?

LAURA: Ja. Aber es war nicht so schwierig. Und dann konnte ich nach Deutschland.

FRAU DALINGHAUS: Du *durftest* nach Deutschland? Es war Dir vorher nicht erlaubt, nach Deutschland zu fahren?

LAURA: Nein. Leider nicht. In meiner Schule wollte niemand Austauschschüler sein. Sie haben nicht verstanden, warum ich es machen wollte.

FRAU DALINGHAUS: Na, das ist natürlich Schade. Heutzutage ist es nämlich wichtig, den Jugendlichen ein Verständnis von verschiedenen Lebensformen beizubringen.

LAURA (*versteht nicht ganz*): Entschuldigung?

FRAU DALINGHAUS: Ich meine, heutzutage ist es besonders wichtig, jungen Leuten zu zeigen, wie Menschen in verschiedenen Kulturen leben, damit sie auch ihre eigene Kultur besser verstehen können.

LAURA: Oh, ja. Das stimmt. Und neue Sprachen zu lernen . . . das ist auch . . . richtig.

FRAU DALINGHAUS: Wichtig.

LAURA: Wichtig. (*Pause; blickt zu FRAU DALINGHAUS hinauf.*) Important?

FRAU DALINGHAUS: Ja.

LAURA: Und richtig heißt . . .

FRAU DALINGHAUS: Correct.

LAURA: Richtig.

FRAU DALINGHAUS (*lacht herzlich*): Also, unsere Zeit ist leider abgelaufen.

LAURA: Die Zeit ist um?

FRAU DALINGHAUS: Sie ist abgelaufen.

LAURA: Aber ist das richtig?

FRAU DALINGHAUS: Der Ausdruck? Ja, er ist richtig. Aber er ist Umgangssprache.

LAURA: Ach so!

FRAU DALINGHAUS: Besser ist, „Die Zeit ist abgelaufen.“

LAURA: Ich verstehe. Aber ich höre viele Umgangssprache. Ich weiß nicht, wie ich lernen soll!

FRAU DALINGHAUS: Ich finde, Du lernst schon gut. Nur musst Du anerkennen, dass es verschiedene Sprachformen gibt. Sowie auch im Englischen.

LAURA: Oh, ja. In der Englischklasse sagen sie immer, dass ich „Amerikanisch“ spreche, und kein Englisch. Aber es ist nur . . . verschieden.

FRAU DALINGHAUS: Es ist eine andere Art von englischer Sprache.

LAURA: Ja.

Es klingelt.

FRAU DALINGHAUS (*steht auf*): Also, bis morgen?

LAURA (*steht auch auf, geht an die Tür*): Ja! Danke!

7. SZENE**Das Klassenzimmer der 11. Klasse.**

SCHÜLER sitzen, ILSE neben LAURA. FRAU WEBER trifft ein.

FRAU WEBER: Good morning.

SCHÜLER: Good morning.

FRAU WEBER: I am Mrs. Weber. I will be your new English teacher. Mrs. Schmidt is no longer working here.

Sie hat einen englischen Akzent, der, trotz ihrer Bemühungen, auch von ihrer Muttersprache beeinflusst wird.

STEFANIE (*hebt schüchtern die Hand*): Where is Mrs. Schmidt?

FRAU WEBER: She is no longer working here. She had a family emergency. I will be your teacher for the rest of the term. Please, open your books.

Die SCHÜLER bewegen sich unruhig.

Which lesson are you learning?

ILSE: We are learning lesson eleven.

FRAU WEBER: Lesson eleven. Good. We will begin with the first exercise. The exercise is an excerpt from the English play, *The Importance of Being Earnest*, by Oscar Wilde.⁷ I trust you have all read the preface, which outlines the plot of the play to this point?

Die SCHÜLER schweigen.

Very well. Who will read the part of Gwendolen?

7 Wilde 2003: 194.

Nach einer kurzen Pause hebt ILSE die Hand.

And who will read the part of Jack? Nikolas? Is that your name? You were once in my son's class, I recall.

NIKOLAS: Yes, but I am being called Nicky.

FRAU WEBER: Very well. Ilse and Nicky, you may begin.

ILSE (*räuspert sich, liest vor*): My own Ernest! (*Kichert.*)

NIKOLAS: But you do . . . do not really mean to say that you could . . . not love me if my name was . . . wasn't Ernest? (*Er hat Schwierigkeiten, die Verkürzungen auszusprechen, versucht es allerdings mit Gefühl.*)

ILSE: But your name is Ernest.

NIKOLAS: Yes, I know it is. But supposing it was something else? Do you mean to say you couldn't love me then?

ILSE: Ah! that is clearly a meta . . . metaphysical spec . . .

FRAU WEBER: Speculation.

ILSE: *Speculation*. Danke. (*Liest weiter.*) And like most metaphysical speculations has very little ref . . . ref'rence at all to the actual facts of real life, as we know them. (*Schaut verwirrt zu der Lehrerin hinauf.*)

FRAU WEBER: Do you understand that passage?

ILSE: No.

YVONNE: What does it mean, *speculation*?

FRAU WEBER: Can anybody answer that question?

ILSE: I understand it. I believe it is the same as in German. *Spekulation*.

YVONNE (*verwundert*): Oh, yes! Of course.

ILSE: But I do not understand what the girl is trying to say.

FRAU WEBER: You have read the preface?

ILSE: Yes, of course. Jack is saying his name is Ernest so that he can leave his home in the country and go have some fun.

FRAU WEBER: Yes. Jack *has been* assuming this identity so that he can go visit his friends, who live in the city.

ILSE: And here they are talking, and Jack is asking Gwendolyn if perhaps she would still like him if his name wasn't Ernest. But what is she saying to him?

FRAU WEBER (*fragt die ganze Klasse*): What is she saying to him? (*Wartet, dass jemand sich meldet.*)

Die SCHÜLER schweigen. ILSE stößt LAURA an. Die SCHÜLER wenden sich an LAURA. LAURA schweigt.

LAURA: I believe, she is avoiding the question. She believes that Jack's name really is Ernest, so she doesn't understand why he is asking her how she would feel if it were something else.

FRAU WEBER (*erstaunt von Lauras amerikanischen Akzent*): That is correct. (*Pause.*) May I ask, where are you from?

LAURA: America. The U.S. My name is Laura. I'm an exchange student.

FRAU WEBER: Oh! And you are here . . . for . . . a long time?

LAURA: I'm here for a year.

FRAU WEBER: And you take classes here at the Gymnasium?

LAURA: Yes, in the eleventh grade. I'm not taking classes for credit, but to improve my German. I didn't know any German when I arrived.

ILSE (*wirft ein*): She speaks very well!

LAURA (*lächelt*): No! Not yet.

FRAU WEBER (*lächelt auch; zufrieden mit ihrem Verständnis von der Situation*):
Oh! Very nice. I hope you have a nice stay here.

Yes. Laura is correct. Gwendolyn is avoiding Jack's question, because she doesn't understand why it is important. Do you understand?

ILSE nickt, die andere SCHÜLER dann auch.

Please continue reading the passage.

NIKOLAS (*liest vor*): Personally, darling, to speak quite candidly, I don't much care about the name of Ernest. I don't think the name suits me *at all*.
(*Betont die letzte zwei Worte mit grossem Gefühl.*)

ILSE: It suits you perfectly! It is a divine name. It has a music of its own! It produces vibrations. (*Kichert wieder, fasst sich*). Excuse me.

FRAU WEBER: That is fine. What is the meaning of „candidly?“

STEFANIE: It says, here in the book. It means „frankly, directly.“

FRAU WEBER: And what does Jack mean when he says, „the name doesn't suit me well at all?“

NIKOLAS: It means he doesn't like it.

FRAU WEBER: Yes, but what is the meaning of the phrase, „doesn't suit me well?“

NIKOLAS: It means it doesn't look nice for him; it . . . *passt nicht zu ihm*.

FRAU WEBER: Yes. Please try to speak English. It doesn't become him well.

Es klingelt. Die SCHÜLER stehen auf.

Bitte sitzen bleiben, bis ich fertig bin.

Sie setzen sich wieder.

Your homework is to answer the questions at the end of the section. Please remember to write in complete sentences, and pay attention to spelling and

grammar!

Erwartungsvoll blicken die SCHÜLER sie an.

FRAU WEBER: You may go!

8. SZENE**Der Mädchenumkleideraum des Gymnasiums.**

Die Schülerinnen kleiden sich um nach dem Sportunterricht.

YVONNE: Has' Du schon die Note für Latein?

MARIE: Noch nicht. Wir sollten die morgen kriegen.

STEFANIE: Schlimm wird es, glaub' ich.

YVONNE: Wieso?

STEFANIE: Na, wir kenne' ihn doch. Er erwartet *Perfektion*. Auch wenn man es nicht vorhat, Latein weiter zu machen.

YVONNE: Bei mir ist es besonders schlimm. Weiß ich schon.

MARIE: Echt?

YVONNE (*nickt*): Ja. Hör' mal. Ich hab' mich kein *einziges* Mal gemeldet. Ich mach *nie* die Hausaufgabe. Außerdem bin ich manchmal gar nicht im Unterricht dabei.

MARIE: Warum nicht?

YVONNE: Na, keine Lust. Oder manchmal mach' ich Hausaufgabe für andere Kurse . . . oder . . . weiß ich nicht . . . ich will auf jeden Fall bald mit Latein aufhören.

STEFANIE: Wie findet Ihr denn die neue Englisch Lehrerin?

MARIE: Frau Weber?

STEFANIE nickt.

Gar nicht gut!

YVONNE: Ich auch nicht . . .

MARIE: Frau Schmidt war ja viel besser.

YVONNE: Sie war mal bei der Klasse von mein'm Bruder. Sie hat aber *nie* unterrichtet. Hat sie sie nur die ganze Zeit so angeschrieen.

ILSE: Ich finde sie gar nicht so schlecht.

MARIE: Du kannst aber gut Englisch.

ILSE: Nein, nicht wirklich.

MARIE: Doch! Du und Nicky auch.

ILSE: Die Anderen können das ja viel besser, sie sprechen aber halt nicht.

STEFANIE: Sie haben Angst davor.

ILSE: Sollte man aber nicht. Also, ich find' sie gar nicht so schlimm. Vielleicht bringt sie uns ja 'was Neues bei. Wir haben so lange Englisch gelernt, manchmal wird es wirklich langweilig.

YVONNE: Aber ihre *Sprechweise*.

ILSE: Was für 'ne Sprechweise?

YVONNE: So . . . so . . . weiß ich nicht. (*Wendet sich an Laura.*) Wie findest Du ihr Englisch?

LAURA (*ahmt die Lehrerin nach, mit einem starken englischen Akzent*): Oh, it's very English! It's not Amerikanisch!

YVONNE (*lacht übereinstimmend*): Aber ich *mag Amerikanisch lieber*.

MARIE: Irgendwie arrogant ist sie ja.

ILSE: Find' ich nicht.

MARIE: Ich schon.

YVONNE: Vielleicht mach' ich die Hausaufgabe nicht.

STEFANIE: Sie wird's wahrscheinlich auch nicht merken.

MARIE: Oder vielleicht doch.

STEFANIE: Vielleicht. Wissen wir noch nicht.

YVONNE: Also, tschüs.

MARIE: Tschüs.

STEFANIE: Bis morgen um 8, oder?

ILSE: Ja, leider.

STEFANIE: Also, tschüs!

YVONNE, MARIE und STEFANIE verlassen das Zimmer.

ILSE: Fährst Du heute mit'm Bus?

LAURA: Nein, meine Gastmutter holt mich ab. Wir gehen einkaufen.

ILSE: Ach so!

LAURA: Ich brauche eine neue Jacke.

ILSE: Na, viel Spaß dann.

LAURA: Danke. (*Schweigen.*) Vielleicht kannst Du später am Nachmittag zu mir kommen. Irgendwann. Meine Gastfamilie ist nett.

ILSE: Das wäre schön. Hast Du meine Telefonnummer?

LAURA: Meine Gastmutter hat sie.

ILSE: Gut, dann rufst Du mich an. Auch muss ich Dir sagen, die Fußballmannschaft ist leider nicht mehr da. Wir konnten kein Feld bekommen,

außerdem wollte unser Trainer nicht mehr mitmachen. Wir versuchen es vielleicht wieder nächstes Jahr.

LAURA: Ach so. Schade.

ILSE: Ja, aber versuchen wir's wieder.

LAURA: Gut. (*Schaut auf ihre Uhr.*) Also, ich muss . . .

ILSE: Ja, natürlich! Bis morgen!

9. SZENE**Das Wohnzimmer von Familie Bußmann.**

LENA, CHRISTINA und LAURA sehen fern.

LENA: Weiß' Du, Mama, wir haben heute im Sportunterricht Fußball gespielt.

CHRISTINA: Ja? Hat's Dir gut gefallen?

LENA: Ja, richtig gut! Ich will vielleicht bei 'ner Mannschaft spielen oder so.

CHRISTINA: Na, das wäre 'was Neues für Dich!

LENA: Nein, doch nicht.

CHRISTINA: Wieso?

LENA: Na, weiß' Du, ich geh' doch oft mit meinen Freundinnen Fußball spielen.

CHRISTINA: Ja, aber dann spielt Ihr nicht so richtig Fußball, oder?

LENA: Doch. Das tun wir. Richtig. (*Unsicher.*) Jedenfalls, soweit wir's wissen.

CHRISTINA: Ach so! Das wusst' ich nicht. Na, das ist doch schön. Wir können Lauras Trainer vielleicht fragen, ob es auch für Mädchen eine Fußballmannschaft gibt.

LENA: Ich glaub', es gibt noch keine.

CHRISTINA: Wir fragen ihn mal. (*Wendet sich zu Laura.*) Wer fährt Dich morgen zum Fußballtraining, Laura?

LAURA: Ach so! Das wollt' ich Dir erzählen. Es gibt kein Training mehr.

CHRISTINA: Wieso denn?

LAURA: Na, Ilse hat das gesagt. Gestern. Es gibt kein Training mehr, weil sie kein Feld finden konnten oder so.

CHRISTINA: Wieso konnten sie kein Feld finden! Es gibt doch Felder überall, in der Stadt!

LAURA: Ja, aber sie konnten kein Feld finden, das sie . . . auf dem sie . . . spielen konnten.

CHRISTINA: Sind sie nicht angemeldet bei dem Fußballverband?

LAURA: Ich weiß nicht. Ilse hat nicht gesagt.

CHRISTINA: Das ist aber schade!

LAURA: Ja. Find' ich auch.

LENA: Na, wir können das auch selbst organisieren. Das tun wir schon, ich und meine Freundinnen.

CHRISTINA: Ja, aber besser ist es, wenn man bei 'ner richtigen Mannschaft spielt, mit einem Trainer und so weiter.

LENA (*zuckt die Achseln*): Vielleicht. Auf jedenfall kann man auch einfach mit seinen Freunden spielen. (*Betrachtet LAURA.*) Du könntest auch bei uns spielen, wenn Du möchtest. Wir sind ja alle fast so alt wie Du.

LAURA: Oh ja, das wäre schön. Danke.

LENA: Bitte. (*Kleines Lächeln.*)

Stille.

CHRISTINA: Lena! Was hast Du da am Arm?

LENA (*überrascht*): Wo?

CHRISTINA (*zeigt auf ihren Unterarm*): Da. Es sieht so aus, als ob Du gebissen wurdest!

LENA: Na, wieso denn?

CHRISTINA: So sieht es aus! Was ist Dir nur passiert?

LENA: Nichts . . .

CHRISTINA: War's beim Fußballspielen? (*Schweigen.*) Lena!

LENA (*erwidert scharf*): Ja, und?

CHRISTINA: Na, wieso hast Du denn nichts gesagt!

LENA: Was hätt' ich sagen sollen?

CHRISTINA: Was genau ist geschehen? Na, sag's doch mal!

LENA: Ich . . .

CHRISTINA: Sag's mal!

LENA: Ich sag's schon! (*Pause.*) Ich . . . beim Fußballspielen . . .

CHRISTINA: Ja?

LENA: Ich . . . bin . . . vom Hund gebissen worden.

CHRISTINA: Du bist vom Hund gebissen worden!

LENA: Ja. Ein kleiner. Ungefähr so groß wie Pontus. (*Zeigt mit der Hand.*)

CHRISTINA: *Pontus!* Der geht aber nicht Mädchen *beißen*, die alleine irgendwo im Dorf *Fußball* spielen!

LENA: Mit Fußball hat's ja nichts zu tun! (*Blickt auf den Boden.*) Außerdem hat es mir nicht Weh getan.

CHRISTINA: Aber das war ein *Hund!* Ein wilder *Hund!*

LENA: Vielleicht nicht.

CHRISTINA: Aber Lena! (*Fasst sich.*) Wann genau ist das passiert?

LENA: Um . . . um . . . das war . . . äh . . . nach . . . dem ersten Spiel . . . wart' mal, wir haben nur einmal gespielt . . .

CHRISTINA: Wann wart Ihr also fertig?

LENA: Hä?

CHRISTINA: *Wann* wart Ihr fertig mit dem Spiel?

LENA: Das müsste . . . das müsste . . . um viertel vor fünf gewesen sein.

CHRISTINA: Dann bist Du nach Hause gefahren?

LENA: Hä?

CHRISTINA: *Bist* Du dann nach Hause gefahren, oder seid Ihr bloß Eisessen gegangen, oder wie!

LENA: Nein, ich bin nach Hause gefahren. Mit'm Fahrrad.

CHRISTINA: Mit dem Fahrrad!

LENA: Ja, ich bin mit'm Fahrrad dahin gefahren, also . . .

CHRISTINA: Na, los. Wir müssen ins Krankenhaus.

LENA: *Wie?*

CHRISTINA: Wir müssen sofort ins Krankenhaus. Komm' schon.

LENA: Das war nur so ein ganz kleiner Hundebiss!

CHRISTINA (*sarkastisch*): Von einem kleinen, süßen, tollwütigen Hund. Der wie unser Pontus aussah.

LENA: *Das* hab' ich nie gesagt!

CHRISTINA: Das kannst Du dem Arzt erzählen. Komm' schon. (*LENA steht nur widerstrebend auf.*) Laura, Du kannst zu Hause bleiben. Andreas ist gleich da.

LAURA (*verwirrt von der ganzen Situation*): Ja. (*Erinnert sie sich plötzlich an etwas.*) Oh! Christina! Aber heute solltest Du mich zu, zu diesem Treffen fahren, von meiner Austauschorganization! Das ist . . . neben hier . . . auf'm Kalender steht's . . . weißt Du?

CHRISTINA *seufzt auf.*

Sie haben ja gesagt, wir müssen alle da sein.

CHRISTINA (*nickt*): Ich weiß. Ich hatte das momentan vergessen. Wir sollten später dahin fahren. Nach'm Abendessen.

LAURA: Ja.

CHRISTINA: Na, dann kommst Du mit ins Krankenhaus, wir fahren dann später zu Deiner Versammlung. Wenn das nicht zu lange dauert. (*Überlegt.*) Andreas ist gleich da. (*Kopfschütteln.*) Nein, er muss heut' Abend zu einem Dorftermin.

LENA(*verzweifelt*): Ruf' ihn doch an! Er fährt mich ins Krankenhaus!

CHRISTINA: *Nein!* Wir fahren sofort ab. Und gehen dann später anderswohin. (*Wendet sich zu LENA.*) Wenn *Du*, Fräulein, noch gesund bist. (*Entscheidend.*) Also, los!

10. SZENE
Das Krankenhaus.

Eine KRANKENSCHWESTER sitzt an der Rezeption.

CHRISTINA: Guten Abend. Meine Tochter ist vom Hund gebissen worden.
(*Weist auf LENA hin.*)

KRANKENSCHWESTER: Ihren Namen, bitte?

CHRISTINA: Meine Tochter heißt Lena Bußmann. L-e-n-a B-u-ß-m-a-n-n.

KRANKENSCHWESTER: Alter?

CHRISTINA: 14.

KRANKENSCHWESTER: Wann genau ist das passiert?

CHRISTINA: Um viertel vor fünf, schätzt sie.

KRANKENSCHWESTER (*schreibt die Information auf; schaut dann wieder zu CHRISTINA hinauf*): Gut. Warten Sie bitte hier, ich bringe sie ins Untersuchungszimmer. (*Beginnt zu laufen.*)

LENA: Warte mal! Mama!

CHRISTINA: Geh' mit der Krankenschwester, Lena.

LENA: Nein! Mama! Ich muss Dir 'was sagen!

CHRISTINA (*verärgert*): Was nun, Lena?

LENA: Ich bin . . . ich bin . . . nicht um viertel vor fünf gebissen worden.

CHRISTINA (*verblüfft*): Aber das hast Du mir gerade *gesagt*.

LENA: Ja, aber . . . ich bin nicht . . . gleich vor'm Rückweg gebissen worden.

CHRISTINA: *Wann* bist Du also gebissen worden? Lena, das kann ich nich' glauben!

LENA: Ich bin . . . ich bin . . . auf dem *Hinweg* gebissen worden.

CHRISTINA (*im Flüsterton*): *Das* gibt's doch nich'!

KRANKENSCHWESTER: Frau Bußmann, vielleicht sollte ich sie einfach ins Untersuchungszimmer bringen. Dort kann sie dem Arzt die ganze Geschichte erzählen.

CHRISTINA: Was sie mir nich' erzählen wollte.

KRANKENSCHWESTER: Na, wisse' Sie, Frau Bußmann, bei Jugendlichen ist das mal so. Sie wollen den Eltern nicht immer alles erzählen. Sie erzählt es aber dem Arzt, weil ihre *Gesundheit* es benötigt. (*Wirft einen Blick auf LENA.*) Ja, Lena? Gehen wir schon ins Untersuchungszimmer?

LENA (*erbärmlich*): Ja.

CHRISTINA (*leise*): Ich warte auf Dich. Ich warte hier, mit Laura.

LENA: Danke, Mama.

KRANKENSCHWESTER: Ich bin gleich wieder da, Frau Bußmann. Ich sag' Ihnen dann Bescheid, was mit Ihrer Tochter los ist.

CHRISTINA: Vielen Dank.

LENA und die KRANKENSCHWESTER gehen weg.

CHRISTINA (*setzt sich hin*): Das tut mir so Leid, Laura. Ich weiß, dass wir heute zu Deiner Austauschversammlung fahren sollten. Vielleicht schaffen wir's ja noch. (*Legt ihren Kopf ermüdet auf die Hand.*)

LAURA: Nein, ich verstehe. Es ist schon OK. (*Beobachtet ihre Gastmutter.*) Weißt Du, Christina, ich habe einen Bruder.

CHRISTINA: Ja.

LAURA: Er hat auch mal 'was ganz Dummes gemacht.

CHRISTINA (*schaut zu ihrem Gastkind hinauf*): Ja?

LAURA: Ja. Meine Mutter war *so* sauer! Er ist mit unser'm Auto gefahren, *bevor* er seinen Führerschein bekommen hat.

CHRISTINA: Hä!

LAURA: Ja, meine Mutter und mein Vater auch! Sie waren *so* sauer, weil er nämlich nach dem . . . danach . . . weil er danach *immer* gelü . . . gelü . . .

CHRISTINA: Gelogen? Er hat gelogen, nachdem Deine Eltern von seinen Taten erfahren haben?

LAURA: Ja, *immer* gelogen! Er hat *immer* gelogen, wieder und wieder und wieder – auch nicht *gut*, hat er gelogen – solche dumme Sachen, hat er nur gesagt! Obwohl wir ja sehen konnten, dass das alles *falsch* war!

CHRISTINA: Wie alt war er?

LAURA (*überlegt*): Ich denk', ungefähr 14. Also nur ein bisschen älter als Lena. Und Jungs wachsen auch nicht so schnell auf.

CHRISTINA: Stimmt. (*Pause.*) Weißt Du, Du solltest mal meine Söhne kennen lernen, Laura.

LAURA: Du hast Söhne? (*Erinnert sich.*) Ach ja! Du hast 2 Söhne!

CHRISTINA: Ja, vor Andreas hatte ich einen anderen Mann, der gestorben ist.

LAURA: Ach so! *Das* wusste ich nicht.

CHRISTINA (*nickt*): Er ist gestorben, als meine Jungs noch sehr klein waren. Ich habe sie alleine erziehen müssen.

Bei denen habe ich auch schwere Zeiten durchmachen müssen. Aber *nie* so schlimm wie bei Lena. Bei einem Mädchen. Und sie ist auch noch nicht so groß.

Meine Söhne wohnen ganz in der Nähe von hier, aber sie arbeiten fast die ganze

Zeit. Aber sie kommen zu Weihnachten zu uns. Dann wirst Du sie bestimmt kennen lernen.

LAURA: Das wäre nett.

CHRISTINA: Lena hat sie auch sehr gerne.

LAURA: Das ist schön. Ich habe meine Brüder gerne, sie wissen es aber nicht.

CHRISTINA lacht leise.

Hast Du Angst, dass es schlimmer wird, wenn sie älter ist?

CHRISTINA: Nö . . . also, ich weiß nich' . . . doch, ich glaube schon.

LAURA: Es wird immer schlimmer, bevor es besser wird.

CHRISTINA (*unruhig*): Ja, das bestimmt.

LAURA: Aber jedes Kind ist 'was Anderes. Das haben meine Eltern immer gesagt.

CHRISTINA: Ja, das stimmt auch. (*Kopfschütteln.*) Aber weißt Du, Laura, Lena kann auch ganz kindisch sein. Manchmal, wenn ich nachts zu ihr komme, sie ins Bett zu bringen, will sie dann, dass ich ihr Geschichten erzähle, sie in den Schlaf singe, die Haare streichle . . . aber manchmal sagt sie auch, Mama, wieso kommst Du hier, ich bin doch kein Baby. Aber sie will *immer*, das ich dorthin geh', auch wenn sie mich nur wegschicken will.

LAURA: Ach so.

LENA und die KRANKENSCHWESTER treten ein.

LENA: Ich bin gesund, Mama! (*Umarmt sie.*)

CHRISTINA (*überrascht, aber danach erleichtert; umarmt ihre Tochter zurück*): Ach so! Das freut mich sehr.

KRANKENSCHWESTER: Der Arzt hat ihr eine Tetanusimpfung gegeben. Bitte nehmen Sie diese antibiotische Salbe. Zweimal am Tag auf die Wunde tupfen.

CHRISTINA: Vielen Dank.

KRANKENSCHWESTER: Bitte kommen Sie an die Rezeption. Es gibt ein paar Formblätter, die sie ausfüllen müssen.

CHRISTINA. Ja, natürlich.

CHRISTINA und die KRANKENSCHWESTER gehen an die Rezeption. LENA geht zu LAURA.

LENA: Hoff', es hat nicht so lange gedauert.

LAURA: Ich glaube nicht. Gut, dass Du gesund bist.

LENA: Gut, dass Mama nicht am Herzanfall gestorben ist!

LAURA: Oh ja . . .

LENA: Sie war *so sauer*. Ich hatte mir nie vorgestellt, dass sie *so sauer* werden würde.

LAURA: Sie macht sich Sorgen um Dich.

LENA: Viel zu viele Sorgen, meiner Meinung nach. Es war nur so ein kleiner Hundebiss; der Hund gehört gar einem von unseren Nachbarn. Aber das wollte ich ihr nich' sagen, sie würde dann was Schreckliches mit dem machen wollen.

LAURA: Ach so!

LENA: Also, geh'n wir eigentlich noch zu der Party von Deiner Austauschorganization?

LAURA: Das ist keine Party! Es ist . . . ein Treffen. Damit wir uns wiedersehen können. Die Gasteltern sollten auch kommen, wenn sie können. Es ist schon lange . . . geplant. (*Hört auf zu sprechen, plötzlich unsicher wie sie sich mit LENA unterhalten soll.*)

LENA: Na, dann geh'n wir noch zu Deinem „Treffen?“

LAURA: Ich weiß nicht. Ich glaube schon. Wir müssen Christina noch fragen.

LENA: Fragst Du sie. Ich sag' nich's mehr, dann lässt sie mich vielleicht endlich in Ruhe!

CHRISTINA tritt wieder ein.

CHRISTINA: Also, Ihr Mädchen, los! Wir schaffen es noch, wenn wir uns beeilen. Lena, nimm' bitte die Medizin; ich werde aufpassen, dass Du sie richtig anwendest. Gibt es bei Deiner Versammlung zu essen, Laura?

LAURA: Wahrscheinlich. Sie woll'n doch immer, dass wir satt haben.

CHRISTINA: Gut, ich habe großen Hunger!

LENA (*folgt ihrer Mutter nach*): Ich auch!

11. SZENE**Das Klassenzimmer der 11. Klasse.**

SCHÜLER sitzen. FRAU WEBER tritt ein.

FRAU WEBER: Good morning.

SCHÜLER: Good morning.

FRAU WEBER: Was everyone able to complete the homework? (*Schweigen.*)
Were there any problems with the homework I assigned on Monday?

ILSE (*hebt schüchtern die Hand*): I was not certain what we were supposed to write about.

FRAU WEBER: Did you read the article that I gave you?

ILSE (*schnell*): Ja, natürlich. Oh! Sorry. Of course. Yes, of course. But I . . . wasn't certain . . . what I was supposed to write about, in the article which I read.

FRAU WEBER: Did anybody else have this problem?

YVONNE, STEFANIE, danach KARSTEN und andere SCHÜLER heben die Hände.

Can anyone restate the assignment, as I explained it on Monday?

NIKOLAS: You said we should read the article, and critically analyze it. You said we should to look for social problems and ideas.

FRAU WEBER: Attitudes.

NIKOLAS: Yes, right. You said we should look for attitudes.

FRAU WEBER: I asked you to read the article and critically analyze it, for evidence of social attitudes and stereotypes that affect the way it reports the story.

Verständnislos blicken die SCHÜLER sie an.

Do you understand that different sources of information may have different kinds of biases – of preconceptions and assumptions – about the information which they report?

MARIE: Yes, of course. But this was only a completely normal newspaper article. It did not have any sort of opinion in what it wrote.

FRAU WEBER: But that is just the point! (*Blickt sie ungeduldig an.*) It is not *supposed* to have an opinion, yet it *did* have one – a very significant and disturbing one.

MARIE (*hartnäckig*): I did not see any opinion.

FRAU WEBER: What was the article about?

MARIE: It was about a robbery that took place in a town not far from here.

FRAU WEBER: It was in German?

MARIE: Yes, it was in a German paper, from a small town.

FRAU WEBER: Which town?

MARIE: I do not remember the name. It lies...

FRAU WEBER: No, not *lies*. Think in English. Towns do not *lie*.

MARIE (*sichtbar verärgert*): It *is* not far from here.

FRAU WEBER: My hometown. (*Nickt.*) I read that article when I was visiting my parents last weekend, and copied it to bring it to school for this lesson.

MARIE: But it is German.

FRAU WEBER: But we are discussing it in English.

MARIE: Yes. But the article was in German. We did not learn any English when we were reading it.

FRAU WEBER: But we are *discussing* it in English right now. Thank you, Marie. Part of English class is learning about the different cultures of the English-speaking world, and that *includes* relating them to our lives, our society, here in Schleswig-Holstein.

NIKOLAS: In Germany.

FRAU WEBER: Yes, in Germany.

NIKOLAS (*versöhnlich*): Laura learned some German when she read the article. But she is not discussing it in English right now.

FRAU WEBER: No – thank you, Nikolas, she is not. Perhaps she will have something to say in a minute. First I would like for someone to finish summarizing the article.

ILSE: Marie said – it was about a robbery. In your hometown, not far from here. Three hundred Euros were stolen.

FRAU WEBER: From whom were they stolen?

ILSE: From... a man. His name is in the article. I do not recall it.

FRAU WEBER: What else did the article mention?

ILSE: It mentioned... it mentioned... that there was a different robbery last week as well.

FRAU WEBER: *Another* robbery.

ILSE: Another robbery. It happened last week, in the same town. The people are frustrated.

FRAU WEBER: Did it *say* that the people are frustrated?

ILSE: No, but it had a couple of their sayings.

FRAU WEBER: Quotations.

ILSE: Yes. It had a couple of the quotations from the people in the town.

FRAU WEBER: What were the people saying in these quotations?

ILSE: They were saying, they do not remember such a thing happening many years ago. During their childhoods.

FRAU WEBER: Childhood.

ILSE: But there are *many* of them.

FRAU WEBER: Yes, but they were talking about it in a collective sense.

ILSE: Oh. They did not remember it from their *childhood*. They said, in our time, it was very different.

FRAU WEBER: But it did not directly *say* that the people were frustrated.

ILSE: No. Just in the quotations.

FRAU WEBER (*spricht die ganze Klasse an*): So do you understand, how a viewpoint can not be stated *directly*, yet be implied?

YVONNE (*hebt die Hand, wartet nicht auf eine Bestätigung*): But that is not something that a newspaper article is not *supposed* to do.

FRAU WEBER: I didn't say it was.

YVONNE: Yes, but... you said... it was not *supposed* to have an opinion.

FRAU WEBER: I said that it was not *supposed* to have an opinion, but what I meant was that it was not *supposed* to have an agenda. It could have a certain viewpoint, a way of presenting the facts so that they are interesting for the audience. Of course an newspaper article cannot only list facts; they have to be written so that they flow as a narrative that is interesting for the reader. But it was supposed to be objective. To advance an ideological agenda is not something that is within its proper role.

KARSTEN (*bisher ein ganz ruhiger Schüler; spricht plötzlich für sich etwas aus*): What do you mean, *have an agenda*?

FRAU WEBER: I mean that the article is implicitly advancing certain notions

through its subtle presentation of facts.

ILSE (*wendet sich an ihn*): Not your plan for the day, your *Tagesordnung*. It means... (*Wirft einen Blick auf FRAU WEBER, unsicher ob sie sich auf Deutsch ausdrücken darf*) It means like, *eigene Ziele verfolgen*.

FRAU WEBER: To pursue your own goals, whether or not it is appropriate.

MARIE: I *still* do not see that in the article.

FRAU WEBER: What is mentioned in the last sentence? About the investigation?

NIKOLAS: It says the police have arrested two suspects.

FRAU WEBER: Does it give their names?

NIKOLAS: No, it does not. It says only that they are... they are... *Türken*.

FRAU WEBER: Turks.

NIKOLAS: Turks. Yes. It says, they have arrested two Turks. One who is 29 years old, and one who is 31.

FRAU WEBER: And does it give any more information about these men? Where they are from, what their names are?

NIKOLAS: No.

FRAU WEBER (*anklagend*): You *see*.

Die SCHÜLER blicken sie an.

That is exactly what I am talking about.

YVONNE: But, it says only that the men are Turks. That is not an opinion. It is a fact.

FRAU WEBER: But the manner in which it states it makes it seem as if all Turks are at fault for such crimes.

YVONNE: No, it does not. It states only a fact.

FRAU WEBER: Look here! At the beginning, the article describes the robbery, and mentions that such robberies have been increasing in recent years – which it backs up only with a few quotations about the opinions of the townspeople, not with any research into objective facts. Then it concludes by saying that the only two suspects who have been arrested are Turkish men.

YVONNE: Well, if they *are* Turkish men, I do not see what is the problem.

FRAU WEBER (*deutlich*): The problem is the *manner* in which the facts are presented, Yvonne, in order to present a false and discriminatory picture of reality.

Zornig storrt sie die SCHÜLER an.

This is a significant problem in Germany today. Discrimination is present in our society, and the people are not willing to accept it.

KARSTEN: But *we* are not the ones at fault for this.

FRAU WEBER: There is prevalent racism and bias against those of different backgrounds.

KARSTEN: It does not have anything to do with the backgrounds.

FRAU WEBER: It has a great *deal* to do with backgrounds. And it is not limited to Germany, only we are not willing to admit it when it happens here.

It is a problem in the U.S., as well. We have read about the American civil rights movement in class. Have you observed these problems with racism and discrimination, Laura?

LAURA (*überrascht, so plötzlich angesprochen zu sein; antwortet nur ungern*): Yes, of course.

FRAU WEBER: Where have you observed them?

LAURA: In... my hometown. Of course there are such problems. There are such problems everywhere.

Die SCHÜLER bewegen sich unruhig. FRAU WEBER triumphierend.

For example, where I am from, we have a large Mexican and Mexican-American community, many of whom work for the mushroom industry.

There are problems with racism and discrimination with respect to that community; there is a language barrier, there are socioeconomic and racial and sometimes religious barriers to overcome. There are tensions in schools, housing, distribution of medical services, education, welfare. Some of the people are here – there, I mean, in the U.S. – illegally. So there is a legal problem as well – and in the rest of the country, there are other problems, with people from other ethnic and economic backgrounds – there are problems elsewhere as well. *Of course* it is a problem. People would like to forget it, but the truth is they can't.

FRAU WEBER: You *see*.

LAURA (*schnell*): Of course, I haven't been in Germany very long; I don't know what the situation is like here.

FRAU WEBER (*herablassend*): It is *very* similar.

KARSTEN (*Kopfschütteln*): Perhaps not.

FRAU WEBER: People just do not want to accept it.

MARIE: We are only being skeptical.

FRAU WEBER: No, it goes much deeper than that.

Es klingelt.

So, for your homework, I would like for you to search for a newspaper article of your own, in English. And I would like you to *critically analyze* this article, in the same way we have analyzed the German article today. Pick a topic that is interesting to you, and clearly state your opinion about it. But do not not just *say* your opinion – explain your *reason* for holding it.

MARIE: How many words?

FRAU WEBER: Two pages. But please, pay attention to the content, not the length. I will also be checking your spelling and grammar.

Die SCHÜLER stehen auf, verlassen das Klassenzimmer.

I wish you good luck!

12. SZENE**Das Speisezimmer von Familie Bußmann.**

CHRISTINA (*ruft aus der Küche*): Laura, nimmst Du bitte das Essgeschirr! Wir essen gleich.

LAURA: Ja. (*Geht in die Küche, tritt wieder ein.*)

Das Telefon klingelt.

Ich gehe dran!

Sie stellt das Geschirr auf den Tisch und geht ans Telefon.

Guten Abend, Familie Bußmann, hier ist Laura.

Oh! Alexander! Ja, Christina ist in der Küche!

Mir? Mir geht's OK. Ich helfe Christina gerade, das Essen vorzubereiten. Sie kocht Spaghetti.

Ja, Christina hat gesagt, dass Du Weihnachten zu uns kommst. Sie hat gesagt, Du wohnst ganz in der Nähe von hier, aber Du arbeitest immer, deshalb sehen wir Dich nicht so oft.

CHRISTINA tritt ein.

Schon! Mich freut es schon, dass die Weihnachtszeit kommt. Ich spiele in einem Theaterstück in der Kirche mit. Ich bin ein Engel. Na, gut! Engel mag ich gerne – aber – weißt Du – normalerweise, bin ich kein Engel!

CHRISTINA lacht laut.

Oh! Christina ist da! Willst Du mit ihr sprechen? Na! Gut! OK, bis bald – tschüs!

Sie gibt CHRISTINA das Telefon.

CHRISTINA: Hallo, Alexander! Ich hab' gerade gehört, was Laura Dir erzählte. Wir freuen uns sehr, Euch bald zu sehen – wollt Ihr denn am Heiligen Abend nicht hier übernachten? Nee? Na, gut – ich wollt' Euch nur sagen, wir haben aber schon genug Platz, auch für Leonie, wenn Ihr das möchtet.

Eine Tür schlägt zu.

Ach! Andreas ist gerade nach Haus' gekommen, aber ich ruf' Dich dann später wieder an, ja? Mit Philipp hab' ich noch nicht gesprochen, aber er kommst bestimmt auch.

Na, mach's gut! Tschüs!

Sie legt den Hörer auf.

ANDREAS: Hallo, meine liebe Damen!

CHRISTINA: Hallo, Du! *(Sie küssen sich.)* Möchtest Du 'was Warmes trinken?

ANDREAS: Ja, gerne.

CHRISTINA geht in die Küche.

LAURA: Alexander hat gerade angerufen.

ANDREAS: Ja?

LAURA: Ja, ich hab' mit ihm gesprochen.

ANDREAS: Was hat er gesagt?

LAURA: Er wollt' wissen, wo Christina war. Sie war in der Küche. *(Nachdenklich.)* Er hat am Anfang Englisch gesprochen.

ANDREAS: Wieso denn?

LAURA: Na, ich weiß nicht. Wahrscheinlich, weil er dachte, mir war's lieber oder so. Aber, ich hab' geantwortet auf Deutsch. *(Pause.)* Auf Deutsch geantwortet. Und der hat's auch verstanden.

ANDREAS: Das ist schön.

LAURA: Ja, find' ich auch. Dann hat Christina ein paar Minuten mit ihm gesprochen. Über Weihnachten und so weiter. Und dann bist Du gekommen.

ANDREAS: Leider.

LAURA: Bitte?

ANDREAS: Leider. (*Schaut sie an.*) Verstehst Du?

LAURA: Ich glaube . . .

ANDREAS: „Leider“ heißt, Moment mal . . .

LAURA: Hat's mit „Leid“ zu tun?

ANDREAS: Ach ja. Ja. Das hat es.

LAURA: Also, Du bist nach Hause gekommen, *obwohl* es uns Leid tat.

ANDREAS (*lächelt*): Ja, so 'was Ähnliches.

LAURA: Aber noch nicht genau.

ANDREAS: Nein, noch nicht.

LAURA: Leider.

ANDREAS: Genau!

CHRISTINA (*tritt ein*): Wie?

LAURA: Nichts!

ANDREAS: Laura hat gerade ein neues Wort gelernt.

LAURA (*nickt weise*): Viele neue Wörter. Jeden Tag. Manchmal gar im letzten Augenblick. Man versteht nicht ganz, muss aber gleich 'ne Antwort geben.

CHRISTINA: Na, Du machst das aber gut.

LAURA: Ich versuch's.

ANDREAS: Also, essen wir gleich?

CHRISTINA: Ja. Laura, gehst Du schnell mal hoch zu Lena? Ich glaub', sie ist in ihrem Zimmer.

LAURA: Ja, ich sag's ihr. (*Sie geht weg.*)

ANDREAS: Sie lernt sehr schnell. Manchmal weiß ich halt nicht, wie ich ihr alles erklären soll.

CHRISTINA: Sie ist ein sehr kluges Mädchen.

ANDREAS: Mich überrascht es aber manchmal, was sie alles *nicht* mitkriegt. Denn, angesichts ihrer Rede, glaubt man, sie müsse ja fast alles verstehen . . .

CHRISTINA: Versteht sie aber nicht. So ist es auch bei den Kindern im Kindergarten. Sie verstehen nicht alles, fragen aber nicht immer danach, denn einige Worte lernt man zwar am Besten im Kontext. Sie machen natürlich auch viele Fehler beim Sprechen. Als Lehrer sind wir dann verpflichtet, sie zu korrigieren, auch wenn das den normalen Gesprächsverlauf zerstört.

ANDREAS: Ob das auch bei Austauschschülern ist?

CHRISTINA: Ich glaube schon. Laura war am Anfang hier fast wie ein Baby. Sie konnte nichts sagen, nichts fragen. Aber im Laufe der Zeit – sehr rasch, meiner Meinung nach – hat sie gelernt, wie man spricht, sich ausdrückt, auf verschiedene Situationen reagiert. Das heißt aber nicht, dass sie jedes Wort im täglichen Gespräch versteht. Das Verstehen hängt eher vom engen wörtlichen Zusammenhang ab. Wenn er fehlt, kriegt sie auch nichts mit.

ANDREAS (*erstaunt*): Du bist aber weit gekomm'n, mit Deinen Theorien!

CHRISTINA: Na, ich hab' schon 25 Jahre als Pädagogin gearbeitet.

ANDREAS: Aber im Kindergärten sind doch nicht . . . ich meine . . . glaubst Du wirklich, das man von einem Kindergarten so hochrechnen kann?

CHRISTINA: Ja, schon – das glaube ich schon. Natürlich macht Laura nicht dieselbe Erfahrung, wie die Kinder in meinem Kindergarten – auch nicht die ausländischen. Aber Ähnlichkeiten gibt es schon.

ANDREAS: Du bist 'ne sehr seltsame Frau, so lange mit dieser unerkannten Weisheit bescheiden im Kindergarten zu arbeiten! (*Umarmt, küsst sie.*)

LAURA (*tritt ein*): Oh. 'Schuldigung.

CHRISTINA (*befreit sich*): Schon gut! (*Richtet sich wieder auf.*) So. Wir wollten essen.

LAURA: Ja, ich war bei Lena. Sie ist am Telefon.

CHRISTINA: Hast Du ihr gesagt, dass wir essen wollen?

LAURA: Ja. Habe ich. Aber sie sagte nur, sie kommt gleich.

CHRISTINA: Du warst aber lange weg!

LAURA: Ja . . . (*Schweigen.*) Sie wollte mir von ihrem Tag erzählen. Ihre Schulfreunde und so weiter.

CHRISTINA: Ihren Schulfreunden?

LAURA: Ja, so . . . Freundinnen . . . die Mädchen aus ihrer Schule, mit denen sie befreundet ist.

CHRISTINA: Was wollte sie von ihnen erzählen?

LAURA: Na, solche Kleinigkeiten und so . . . ich weiß nicht. Ich bin nur ein paar Minuten geblieben, dann sagte ich ihr, ich muss wieder nach unten. Dann ging sie ans Telefon. Eine Freundin sollte sie zurück rufen. Ich glaub', das war's, worauf sie die ganze Zeit gewartet hat.

CHRISTINA: Aber wir wollen *essen*.

LAURA: Ja. Ich weiß.

CHRISTINA (*Kopfschütteln*): Ich geh' zu ihr.

ANDREAS (*freundlich*): Wir warten auf Dich, ich und Laura. Wir schauen uns die Nachrichten an.

CHRISTINA: Ja, tut das. (*Entschlossen.*) Ich bin gleich wieder da. (*Geht weg.*)

ANDREAS (*setzt sich auf das Sofa*): So. Wir schauen die Nachrichten an.

LAURA: Oh, ja. Nachrichten. (*Sie macht den Fernseher an.*)

ANDREAS: Hast Du schon deutsche Nachrichten gesehen, Laura?

LAURA: Ja, natürlich. Ein paar Mal. Am 11. September hab' ich mit meiner ersten Gastfamilie die Nachrichten geguckt.

ANDREAS: Am 11. September?

LAURA: Ja, als es viele Reportagen gab, über dieses Datum.

ANDREAS: Du meinst, über den Jahrestag.

LAURA (*begeistert*): Ja! Den Jahrestag!

ANDREAS: Denn das war der erste Jahrestag nach dem 11. September 2001.

LAURA: Ja. Das war das. Deshalb gab es so viele Reportagen.

ANDREAS: Und wie habt Ihr, Du und Deine Gastfamilie, diesen Jahrestag begangen?

LAURA: Wir? Wir haben... nichts besonders gemacht, nur so die Nachrichten geguckt und ein bisschen darüber gesprochen.

ANDREAS: Ach so. Was habt Ihr gesagt?

LAURA: Nur so, dass es natürlich 'was Schreckliches war, was an diesem Tag passiert ist, und sie haben auch gefragt ob ich jemanden aus New York kannte, oder ob ich dort hingegangen war nach dem... nach der Tragödie, und ich sagte ja, ja. Ich kannte Leute aus New York, die in der Stadt am 11. September waren – aber niemanden, der gestorben ist.

ANDREAS. Gott sei Dank.

LAURA: Ja. Natürlich. Und... ich bin auch mit meiner Familie nach New York gefahren, ein paar Monate danach. Wir haben Ground Zero gesehen, und so weiter. Das war's, was meine Gastfamilie und ich besprochen haben.

ANDREAS: Ach so.

LAURA: Ich hab' auch andere Nachrichten gesehen, aber nur so im Hintergrund. Mein Gastvater hat mir ein bisschen von Stoiber und Schröder erklärt.

ANDREAS (*neugierig*): Was hat er gesagt?

LAURA (*leicht*): Na, dass er Stoiber nicht besonders gerne hat, aber auch nicht Schröder.

ANDREAS: Ach so!

LAURA: Ja. Und dann haben wir ein bisschen von George W. Bush gesprochen, und anderen amerikanischen Präsidenten. Ich hab' nicht gewusst, dass Jimmy Carter ein Erdnuss Farmer war.

ANDREAS (*amüsiert*): Hat Dein Gastvater Dir das erklärt?

LAURA: Ja, hat er! Es gab einen Artikel in der Zeitung, über ihn, also, über Jimmy Carter. „Der amerikanische Freund“, oder so 'was.

ANDREAS: Ja, viele Deutsche finden, dass er ein ziemlich guter Präsident war.

LAURA: Ich auch. Aber man muss erkennen, damals war *ich* gar nicht erst am Leben.

ANDREAS: Ach ja, natürlich!

LAURA: Deshalb hab' ich's nicht gewusst. Der hat sich darüber ein bisschen lustig gemacht, dass *er* mehr über Jimmy Carters Leben wusste als ich. Aber solche Kleinigkeiten lernt man nicht immer.

ANDREAS: Verstanden.

LAURA: Obwohl ich gerne Erdnüsse esse.

ANDREAS: Ich auch! (*Schaut auf seine Uhr.*) Wo ist nun die Christina?

LAURA: Und die Lena.

ANDREAS (*ein bisschen ungeduldig*): Ja ja. Sie bringt sie mit. (*Pause.*) Hoffentlich.

LAURA: Sollten wir nicht nach oben gehen?

ANDREAS: Nein nein, wir warten, bis sie nach unten kommen.

LAURA: Das wird vielleicht lange dauern.

ANDREAS: Kann sein. Aber die Nachrichten dauern ja 'ne ganze Stunde. Komm', schau Dir sie an, ich erklär' Dir dann, was los ist. Wenn Du etwas nicht verstehst, frag' mich doch.

LAURA: OK. Ich frage.

ANDREAS: So lernt man ziemlich viel.

LAURA: Ja, über Kleinigkeiten und anderen Sachen auch . . . wie Erdnüsse.

ANDREAS: Genau.

LAURA: Vielleicht essen wir sie ja heute zum Abendessen.

ANDREAS: Ach, nein! Wir essen bestimmt . . . gleich. Wenn Christina es satt hat. Und das wird sie bald. Sie kommen beide hungrig nach unten.

LAURA (*verwirrt*): Wenn sie das satt hat?

ANDREAS (*abgelenkt*): Ja, das verstehst Du, oder? Wenn sie die Nase voll hat. Dann kommen sie und Lena nach unten, dann können wir essen.

Pause; LAURA plötzlich verständig.

LAURA: *Ach so!* Die Nase voll haben!

ANDREAS: Ja, so heißt das.

LAURA: Aber wenn man *isst*, dann *ist* man satt!

ANDREAS (*immer noch desinteressiert*): Ja, das ist ein anderer Ausdruck.
(*Schaut auf seine Uhr.*) Sag' mal, Laura, ich geh' auch mal hoch zu Lena und
Christina. Denn Nachrichten sind schön, aber schließlich woll'n wir ja essen.

LAURA: Ach ja, tue das. (*Er geht.*) Wenn sie es satt *hat*! Nicht satt *ist*! Denn
wenn sie es satt *hat*, dann können wir auch satt *werden*! (*Lacht leise, befriedigt.*)

Aber das *ist* doch nicht zum Lachen. Nein. Hier nicht, nee, nicht hier.
(*Kopfschütteln.*) Auch nicht wenn man *isst*. (*Noch eins.*) Hier *isst* man immer . .
. immer . . . (*schaut in die Küche, sieht weg*) wo es nicht zum Lachen ist.

13. SZENE**Das Speisezimmer der Familie Teichmann.**

ILSE und LAURA an einem Tisch.

ILSE: Möchtest Du 'was trinken?

LAURA: Ja, gerne. Ein Tee wäre nett.

ILSE: Na, gut! *(Sie geht weg.)*

LAURA *(sieht sich um)*: Schön. *(ILSE kommt zurück, ein Teetablett mit Kanne usw. in der Hand.)* Es ist schön, hier bei Euch.

ILSE: Findest Du? *(Füllt Lauras Teetasse ein.)* Zucker?

LAURA: Nee, danke. Aber Milch.

ILSE: Ja ja. *(Gibt ihr sie.)*

LAURA: Danke.

ILSE: Bitte!

LAURA *(lächelt)*: Wir sitzen hier so, so höflich . . . man würde ja glauben, dass wir Erwachsene sind!

ILSE: Wären.

LAURA: Bitte?

ILSE *(nüchtern)*: Ich korrigiere Dich. Du meintest, *dass wir Erwachsene seien.* .

LAURA: Was heißt das?

ILSE: Na, dass Du 'was Falsches gesagt hast, und ich hab' Dich korrigiert.

LAURA: Nein nein, ich meinte, das neue Wort.

ILSE: Wie. (*Verwirrt.*) Wären?

LAURA: Ja, das. Was heißt das?

ILSE: Hast Du noch Nichts vom Konjunktiv gelernt?

LAURA: Nein.

ILSE: Na! Sie hätten Dich das lehren sollen. (*Sachlich.*) Na, der Konjunktiv ist ein wichtiger Teil der deutschen Grammatik. Viele Deutschen verwenden ihn nicht, aber trotzdem muss man ihn verstehen, damit man verstanden und auch verstanden werden kann.

LAURA: Was bedeutet er?

ILSE: Na, er ist eine Form der indirekten Rede, oder der fremden Meinung. So, in der direkten Rede lautet das: „Wir sind Erwachsene.“

LAURA: Sind wir aber nicht.

ILSE: Wart' mal. Ist nur ein Beispiel.

Also. In der indirekten Rede heißt das: „Man würde glauben, wir wären Erwachsene“, oder „dass wir Erwachsene wären.“ Wenn wir es tatsächlich wären, hieße es „dass wir Erwachsene seien.“ Sind wir aber nicht.

Den Konjunktiv der Fremden Meinung verwendet man, wenn man etwas nicht direkt weißt, sondern von einem Anderen. Zum Beispiel, „Er sagt, dass wir Erwachsene seien.“ Oder „seien Erwachsene.“ „Mein Bruder sagt, er *wolle* nicht mitmachen. Meine Mutter meint, er *sei* doch faul.“ Solche Fälle.

Heutzutage wird er nicht so oft im alltäglichen Gespräch verwendet. Aber Du hast mich doch gebeten, Dich bei Fehlern zu korrigieren, deshalb hab' ich darauf hingewiesen.

LAURA: Ja ja, natürlich. Danke.

ILSE: Nur damit Du es weißt.

LAURA: Ich möchte es wissen. Meine Gasteltern haben mir schon vom Genitiv erzählt. Wie viele Deutsche auch ihn nicht verwenden und so weiter. Sie finden das schade.

ILSE: Na, wie?

LAURA: Weil die Sprache dann verkleinert und so weiter. Sie verliert etwas, wenn die Leute sie falsch sprechen. Meinen meine Gasteltern. Sie finden, Menschen die den Genitiv nicht verwenden sind keine guten Menschen.

ILSE: *Seien* keine gute Menschen. Oder *wären*.

LAURA: Ach ja. *Seien*.

ILSE: Aber *wie*?

LAURA: Na, nicht dass sie nicht *gute* Menschen seien, aber nur so ein bisschen... ein bisschen nicht-so-gut. Nicht-so-gut, wie sie sein könnten, wenn sie den Genitiv verwenden würden und so weiter.

ILSE: Das ist doch Quatsch.

LAURA (*zuckt die Achseln*): Vielleicht.

ILSE: Diese Meinung ist ja fast elitär. *Meiner* Meinung nach. Dass Menschen, die sich lieber umgangssprachlich ausdrücken, irgendwie minderwertig wären. Das ist doch voller Quatsch. Deine Gasteltern verwenden ihn auch nicht immer, sag' ich Dir. Sie sind halt nicht so, wie sie es einem vormachen.

LAURA: Magst Du sie nicht?

ILSE (*zuckt auch die Achseln; sieht weg*): Na, gut. Ich mag sie nicht besonders gern, aber ich hab' auch nichts gegen sie. Sie sind einfach da.

LAURA: Kennst Du sie?

ILSE: Ich kenne sie nicht so gut, meine Eltern sind aber ein paar Mal bei ihnen eingeladen worden. Sind doch alle, ab und zu. Seit Dein Gastvater Bürgermeister geworden ist und so weiter.

LAURA: Wann ist er das geworden?

ILSE: Letztes Jahr.

LAURA: Und wie lange bleibt er so?

ILSE: Das weiß ich nicht. Ich weiß nicht so viel über Dorfpolitik.

LAURA: Musst Du auch nicht.

ILSE (*lacht leise*): Nein, zum Glück nicht. Übernächstes Jahr bin ich nicht mehr hier, dann werd' ich gar nichts mehr wissen müssen.

LAURA: Wo willst Du denn hin?

ILSE: Ich weiß nicht. Irgendwo studieren. Hamburg wäre OK, wenn dass klappte. Aber an einen andern Ort würde ich auch gerne umziehen.

LAURA: Sogar ins Ausland?

ILSE: Ja, ich würde sehr gern mal ins Ausland fahren. Ich weiß nicht, ob ich dort leben möchte, aber eine Zeitlang zu verbringen wäre schön. Vielleicht in England oder so. *Practice my English, you know?*

LAURA: Oh, ja. Du kannst das schon sehr, sehr gut.

ILSE (*lacht*): Nein, noch nicht!

LAURA: Doch, doch. Schon. Du kannst besser Englisch als alle die Anderen. Die beklagen sich nur so unendlich über die neue Lehrerin. Aber sie ist nicht so schlimm.

ILSE: Nein, ist sie nicht.

LAURA: Also, ein bisschen schrill, vielleicht. Aber das ist halt nichts Schlechtes. Kann auch gut tun.

ILSE: Find' ich auch. Die Anderen wollen aber mit nichts konfrontiert werden, so. Sie sind einfach faul... oder doof. Die Idee dass sie, die kleinen ruhigen Schüler, mit ihren Vorurteilen aufgerufen werden könnten . . . sie fügen sich in der Sache einfach nicht.

LAURA: Sie gehen nicht mit?

ILSE: Sie fügen sich nicht. Sie lehnen ab, mitzumachen.

LAURA: Schade.

ILSE: Ja, das ist es. Irgendwann muss Frau Weber aber auch lernen, dass man in so einem Gymnasium doch nicht so unterrichten kann. Das ist halt keine radikale Uni. Nur so 'ne kleine Stadt, neben einem noch kleineren Dorf.

LAURA: Ich mag das Dorf. Wenn es nicht um Dorfpolitik geht, mag ich es sehr gerne.

ILSE: Ich auch. Aber ich bin froh, wenn ich weg bin.

LAURA: Sind doch alle. Auch in meinem Dorf, in den USA.

ILSE: Ja? Wie ist's denn, bei Euch?

Plötzlich treten drei Kinder ein, laufen hin und her.

HANNAH: Ilse! Ilse, sie hab'n mein Puppe geklaut!

TOBIAS: Stimmt doch nicht.

HANNAH: Doch! Ihr habt sie geklaut! Ich hab's gesehen, Du und Simon!

SIMON: Ilse, red' doch mit ihr. Wir gehen weg, Fußball spielen.

ILSE: Wart' doch mal. (*Greift auf Simons Arm.*) Wo ist sie, denn?

SIMON: Was?

ILSE: Die Puppe.

SIMON: Was wollen *wir* mit 'ner blöden Puppe?

HANNAH: Du wolltest sie umbringen! Ich weiß's!

TOBIAS: Sie lügt.

HANNAH: Nein!

ILSE: Hannah, komm' mit mir. Wo war Deine Puppe?

HANNAH: Sie lag auf mein'm Bett. Aber sie ist nicht mehr da, sie haben sie geklaut.

ILSE: Na, dann gehen wir schnell mal hoch – wenn sie nicht auf Deinem Bett liegt, dann wissen wir, dass man sie geklaut haben muss.

HANNAH: Ich weiß's schon! Ich hab's gesehen. Sir war nicht da, und dann haben Simon und Tobias es gesehen und mich ausgelacht. Weil sie sie umbringen woll'n.

ILSE: Nein, das bestimmt nicht. Wahrscheinlich wurde sie nur so... verlegt.

HANNAH: Nicht von mir!

ILSE: Nein, bestimmt nicht. Von einem Anderen,nehm' ich an. (*Wirft einen Warnblick auf die Jungs.*) Und wenn sie nicht sofort zurückgebracht wird, erfährt Mama bestimmt etwas davon wenn sie nach Hause kommt. (*Schaut auf ihre Uhr.*) Was auch bald geschehen soll.

SIMON: *Du* bist aber doof, Ilse!

ILSE: Ich weiß.

TOBIAS (*wendet sich an SIMON*): Komm', gehen wir hoch. Sonst schaffen wir's nicht zum Fußballspielen.

SIMON: Ist aber völlig blöd.

TOBIAS: Komm', wir wollen ja los.

SIMON: Ja ja. (*Sie gehen hoch.*)

HANNAH: Danke, Ilse! (*Umarmt sie.*)

ILSE: Schon gut. Also, wenn Du auch hoch gehen willst, hab' ich das Gefühl, ist Deine Puppe schon wieder da.

HANNAH: Ich gehe! (*Weg.*)

ILSE (*seufzt auf*): Na.

LAURA: Das hast Du aber *gut* gemacht.

ILSE: Findest Du? (*Steht auf, nimmt das Teetablett mit Kanne und Tassen, geht in die Küche. LAURA folgt.*)

LAURA: Muss Du immer so auf sie aufpassen?

ILSE: So babysitten? Ja, muss ich. Aber ich mag's. Ich bin froh, dass ich helfen kann. Außerdem bin ich in Kürze gar nicht mehr da. (*Sie fängt an, das Geschirr zu spülen. LAURA beobachtet sie.*)

LAURA: Aber Du kannst zurückkommen.

ILSE: Ja ja, aber es wird dann anders sein. Dein Zuhause wird eher zu Deinem „Elternhaus.“

LAURA: Muss es aber nicht.

ILSE: Doch, irgendwann muss das. Du wirst's sehen. Wenn Du zurück bist, in den USA.

LAURA: Na, meine Eltern sind gerade gar nicht in den USA.

ILSE: Nee?

LAURA: Nein, meine ganze Familie ist gerade weg. Mein Vater arbeitet in Finnland, das ganze Jahr, und der Rest der Familie wohnt auch bei ihm.

ILSE: Was hast Du denn für 'ne Familie?

LAURA: Na, so, zwei jünger Brüder, die gar nicht mitreisen wollten.

ILSE: Wie ich!

LAURA: Na, Deine Brüder mussten doch nicht reisen.

ILSE: Nee, aber sie würden sich bestimmt dagegen erklären, wenn wir so 'was machen würden. Aber mein Vater hat nie 'was Geschäftliches im Ausland.

LAURA: Ach so.

ILSE: Na. Aber siehst Du, wenn Deine Familie gerade im Ausland ist, dann ist es doch allzu war, dass Dein Zuhause geändert werden muss, wenn Ihr alle zurück seid. Doch, so wird es sein. Ist nichts Schlimmes, nur so etwas Unvermeidliches im Verlauf eines Menschenlebens.

LAURA: *Du* bist aber ganz schön philosophisch!

ILSE (*nickt*): Ja, ich weiß.

LAURA: Wo kommt das denn her?

ILSE: Na, keine Ahnung. (*Das Geschirr gespült, fängt an, es zurückzustellen. LAURA hilft.*) Ich hab' viele Kusinen, die älter sind als ich. Ich hab' sie von Kindheit an beachtet und bemerkt – so, wie sie sich verhalten, auf verschiedene Situationen reagieren, und so weiter. Ich weiß nicht. Ich hab' mir nur so im Laufe der Zeit bestimmte Vorstellungen von der menschlichen Natur gebildet.

LAURA: Die beste Philosophen sind auch gute Beobachter.

ILSE: Klar, dass sind sie. Aber ich möchte nicht so 'ne „Philosophin“ werden, weißt Du? Den ganzen Tag in einem Büro sitzen, mich mit verschiedenen Theorien beschäftigen . . . ich will ja 'was *machen* in meinem Leben, nicht nur abstrakt theoretisieren.

LAURA: Frau Dalinghaus meint, wir sind alle Philosophen.

ILSE: Seien.

LAURA: Seien! (*Klopft sich an.*) *Seien* alle Philosophen! Aber *nicht*, verdammt, Grammatiker!

ILSE (*lacht*): Schon gut. Also, vielleicht hat sie schließlich Recht. Aber ich würde viel lieber eine Philosophin sein, die für ihre *Taten* bekannt ist. (*Pause.*) Obwohl ich noch nicht weiß, was für Taten es sein soll.

LAURA (*bewundernd*): Na, das wirst Du schon herausfinden. Bist ja 'ne

außergewöhnliche Person.

ILSE: Hä!

LAURA: Doch, das bist Du!

ILSE: Das solltest Du Frau Dalinghaus sagen!

LAURA: Wie? Kennst Du sie?

ILSE: Ja ja! Ich hatte Französisch bei ihr, in der 7. Klasse.

LAURA: Hast Du sie nicht gemocht?

ILSE: Doch, ich mochte sie. Aber damals hab' ich nie 'was in der Klasse sagen wollen. Ich glaub', sie war von mir ganz enttäuscht. (*Lacht.*) Ich machte mir so viele Sorgen, sie würde mich durchfallen lassen . . . musste ich aber nicht. Sie hat nur so mein Potenzial gekannt, wollte also, dass ich es ausnutzen sollte.

LAURA: Was Du gerade machst.

ILSE: Na, mal sehen.

LAURA: Jetzt ist sie aber nicht mehr bei der 7.

ILSE: Nein, leider nicht. Sie unterrichtet viel lieber bei den Kleineren. Ihr würde es zum Beispiel nie gelingen, die Schüler zu siezen, auch wenn sie das müsste. Nicht weil sie ihnen herablassend vorkommen will . . . es ist halt ihre Art.

LAURA: Ja, ich weiß. Ich mag sie . . . ihre Art. Und auch sie, die Person.

ILSE: Vielleicht solltest Du eines Tages Lehrerin werden.

LAURA: Ich? Nee! (*Lacht.*) Kinder kann ich nicht ausstehen.

ILSE: Nee?

LAURA: Nee, wirklich nicht. Ich hab' viel zu wenig Geduld.

ILSE (*nickt*): Geduld ist ja 'ne Mangelware, auf dieser Welt.

LAURA: Wie?

ILSE: Eine Mangelware. Etwas, wovon es nicht genug gibt.

LAURA: Ach so! Eine Mangelware. (*Nickt.*) Ja, das stimmt.

ILSE: Zum Glück habe ich aber 'ne ganze Menge Geduld, Dich bei Fehlern immer wieder zu korrigieren.

LAURA: Ach Du! (*Grinst vergnügt.*) Das war gerade kein Fehler.

ILSE: Gott sei Dank!

LAURA: Ach Du! (*Spielerisch, schlägt sie leicht.*) Sie sagen ja alle, dass ich beim Deutschsprechen *fortwährende Verbesserung erreiche*.

ILSE (*amüsiert*): Sagen sie das?

LAURA: Ja, natürlich.

ILSE: Na, sie müssten das schon wissen. (*Stellt das letzte Geschirr in den Schrank.*) Also, geh'n wir hoch. Ich möchte mal bei Hannah vorbeischaun, dann können wir vielleicht noch 'was spielen, bis Mama nach Hause kommt. Oder Hausaufgaben machen, oder lesen. (*Überlegt.*) Wir haben ja diese Aufgabe von Frau Weber, die bald fällig ist. Hast Du sie schon gemacht?

LAURA: Nein, noch nicht.

ILSE: Also gut. (*Grinst.*) Du kannst mir beim Englischschreiben helfen, mir also die ganze Deutschhilfe so 'n bisschen zurückzahlen.

LAURA: Ach Du! Ich tue das sowieso nicht! Weißt Du nicht, was sie alle sagen – „Du kannst sowieso kein Englisch, nur Amerikanisch!“

ILSE: *Sie* sind alle doof.

LAURA: *You* are full of shit.

ILSE (*kichert*): Du kannst mir bestimmt helfen, Laura. Ich weiß's. Ich schreibe 'was, worauf Frau Schmidt stolz sein kann. Was sie auch dringend braucht. So 'was . . . *Schönes* in ihrem Leben.

LAURA: Na gut, ich helfe Dir, aber auf *meine* wird sie noch stolzer sein.

ILSE: Erstmal abwarten!

LAURA: Na gut!

Sie gehen hoch.

14. SZENE**Das Lehrerzimmer des Gymnasiums.**

FRAU DALINGHAUS und LAURA, ein Buch zwischen ihnen.

FRAU DALINGHAUS (*macht das Buch zu*): Das hast Du heute gut gemacht.

LAURA: Französisch gefällt mir schon besser, als am Anfang. Ich hab' immer gedacht, es sei eine schwierige Sprache. Die Aussprache und so weiter. Aber das ist es nicht. Danke, dass Sie mir helfen.

FRAU DALINGHAUS: Bitte. Ich tue das gerne.

LAURA: Ist aber nett von Ihnen. Nicht alle sind so nett.

FRAU DALINGHAUS: Das stimmt. Wie findest Du es hier, Laura?

LAURA: Na, ganz gut . . . es gefällt mir gut . . . meistens.

FRAU DALINGHAUS: Meistens?

LAURA: Ja, solche Kleinigkeiten und so, sie sind nicht perfekt, aber es ist noch sehr gut, wie es mir geht. Ich bin schon eineinhalb Monate hier; ich fühle mich wie zu Hause. (*Pause.*) Meistens.

FRAU DALINGHAUS: Kommst Du gut mit Deiner Gastfamilie zurecht?

LAURA: Oh ja, sehr gut. Wir verstehen uns gut. Wir sprechen, jeden Tag, üben Deutsch, wir essen zusammen, ich helfe auch im Haushalt, wir fahren in den Ferien in die Schweiz. Dort war ich noch nie. (*Beobachtet sie.*) Kennen Sie sie, meine Gastfamilie?

FRAU DALINGHAUS: Nein, nicht die Familie. Ich kenne Deine Schwester Lena, aus der 7. Klasse, aber nur so zufällig von den Lehrern aus der Stufe.

LAURA (*überrascht*): Redet man über sie?

FRAU DALINGHAUS (*lacht beruhigend*): Nein, das nicht. Aber ich weiß, wer sie ist. Versteht Ihr Euch auch ganz gut?

LAURA: Na, sie ist ein Teenager . . . eine Teenagerin.

FRAU DALINGHAUS: Das bist Du aber auch!

LAURA: Ja, aber sie ist ziemlich junger als ich. Wir haben nicht . . . nicht viel . . . was wir teilen können. Worüber wir reden können.

FRAU DALINGHAUS: Ihr habt nicht vieles gemeinsam.

LAURA: Nein, das haben wir nicht. Und manchmal hat meine Gastmutter die Nase voll von ihr, weil sie immer mit ihren Freundinnen telefonieren will und mit Jungs ausgehen will und so weiter.

FRAU DALINGHAUS: Und wie findest Du das?

LAURA: Ich . . . weiß nicht. Ich hatte noch nie eine Schwester. Ich denke, ich find's ganz OK. Ist doch typisch, in dieses . . . in diesem Alter.

FRAU DALINGHAUS: Schon.

LAURA: Ihr Sohn, er ist gerade in Kanada, oder?

FRAU DALINGHAUS: Ja. Nächste Woche kehrt er zurück.

LAURA: Die Schüler haben mir's erzählt.

FRAU DALINGHAUS (*nickt*): Dachte ich mir.

LAURA: Gefiel es ihm dort? Hat er bei einer Familie gewohnt? Ging er zur Schule?

FRAU DALINGHAUS: Ja, es gefiel ihm gut, nur war ihm in der Schule ein bisschen langweilig, weil er am Anfang schon ziemlich gut Englisch konnte und deshalb die Kurse dort ziemlich leicht fand.

LAURA: Ach so. Das wusste ich nicht. Ich weiß nichts über das Schulsystem in Kanada. (*Denkt nach.*) Aber ich schätze, wenn er die Schule in Kanada zu leicht

fand, würde er auch die Schule in den USA zu leicht finden. Denn die Leute sagen, unsere Schulen seien alle schlechter als die von den Kanadiern – zumindest die öffentlichen. Aber das System ist nur anders. Mann muss lernen *wollen*, d.h., man muss die schwierigen Klassen auswählen, um besser lernen zu können. So wie hier bei Euch . . . bei Ihnen . . . mit dem Hauptschule-Realschule-Gymnasium System.

FRAU DALINGHAUS: Dieses System ist schon wieder etwas Anderes. Denn viele Leute meinen, das System sollen wir ändern.

LAURA: Frau Weber meint das.

FRAU DALINGHAUS: Woher weißt Du das?

LAURA: Na, einfach so. Sie meint, die ganze deutsche Gesellschaft sei sehr, sehr diskriminierend. Das hat sie schon oft gesagt. Nach dem Schulsystem, also, gut, ich hab' sie noch nie direkt danach gefragt . . . aber man kann das vermuten. Wegen ihrer anderen Meinungen und so weiter.

FRAU DALINGHAUS: Sie ist eine Frau, die viel zu sagen hat.

LAURA: Ja, das ist sie. Aber die Schüler hören ihr *nie* zu. Und das ist schade.

FRAU DALINGHAUS: Welche Schüler? Die aus Deiner Klasse?

LAURA: Ja, die.

FRAU DALINGHAUS (*verwirrt*): Aber das ist ja eine ganz gute Klasse.

LAURA (*nickt*): Ja, sie ist gut, aber irgendwie passt sie nicht so gut zu Frau Weber. Und die Schüler mögen sie auch nicht. Man spürt das, wenn sie unterrichtet.

FRAU DALINGHAUS: Also, ich glaube bestimmt, Frau Weber zumindest sind die Schüler nicht äußerst zuwider. Wahrscheinlich möchte sie sie nur dazu herausfordern, ein bisschen kritischer zu denken, als sie es vielleicht gewohnt sind.

LAURA: Wahrscheinlich. *Ich* finde es gut, was sie tut. Aber wenn man nicht so gut Englisch kann . . . und wenn man so redet wie sie, über Diskriminierung und so weiter . . . dann kommt es schnell zu Mißverständnissen. Oder so sieht es aus.

Aber . . . es machen beide Seiten Fortschritte. Frau Weber lernt etwas über unsere Klasse, und die Klasse lernt etwas über die ganzen Sachen, wovon sie redet . . . Diskriminierung und so weiter.

FRAU DALINGHAUS: Na, ich bin gespannt, wie es weiter geht.

LAURA: Zum Beispiel, wenn Ihr Sohn wieder zurück ist!

FRAU DALINGHAUS (*lächelt*): Ja, das wird er bald. Wahrscheinlich wird er vieles in der Klasse nachholen müssen. Aber ich glaube, trotz des unterschiedlichen Schulsystems ist der Austausch der Mühe wert. Philip macht sich Sorgen, er wird das Schuljahr hier wiederholen müssen, besonders wenn er in Kanada nicht „genug“ lernt. Aber ich glaube, er schafft es noch. Und das interkulturelle Erlebnis ist ja viel wertvoller als ein Semester in diesem Gymnasium.

LAURA (*tut, als ob sie überrascht wäre*): Aber Frau Dalinghaus! Sie *arbeiten* hier doch!

FRAU DALINGHAUS: Na, und? Ich darf auch eine Meinung haben, oder?

LAURA (*lächelt*): Ja, natürlich.

FRAU DALINGHAUS (*ernsthaft*): Du weißt ja auch, was ein Auslandserlebnis wert ist, Laura.

LAURA: Ach ja . . . natürlich . . . ich meine . . . ich lerne hier sehr, sehr viel, was ich sonst nie lernen könnte. In meiner Schule oder irgendwo anders. Das weiß ich. (*Überlegt.*) Aber manchmal ist es für mich auch ein bisschen schwer.

FRAU DALINGHAUS: Du meinst, es fällt Dir ein bisschen schwer.

LAURA (*lustlos*): Ja, das.

FRAU DALINGHAUS: Wieso?

LAURA: Na, wissen Sie, manchmal hat man das Gefühl, man hat . . . habe nicht so, so 'ne gute, eine . . . verständliche Familie, oder, was weiß ich . . . (*Verwirrt.*)

FRAU DALINGHAUS: Was weißt Du?

LAURA: Ich weiß nicht.

FRAU DALINGHAUS: Wie meinst Du das, „verständlich?“ „Understanding?“

LAURA: Nein. Das nicht.

FRAU DALINGHAUS: Nein?

LAURA: Ich meine so, so eine Familie – also, eine Gruppe von Menschen, die ich vorher nicht kannte – die ich *verstehen* kann. Eine *verständliche* Gruppe.

FRAU DALINGHAUS: Und sie verstehen, das geht für Dich nicht?

LAURA (*Kopfschütteln*): Nein. Leider nicht. Ich spiele nur so.

FRAU DALINGHAUS: Wieso, „spielen?“

LAURA: Na, wissen Sie, ich . . . ich tue nur so, als ob ich mich wohl fühle, obwohl eigentlich . . . also . . . ich fühle mich nicht *unwohl*, aber . . . ich kann nicht sagen, was ich wirklich denke. (*Pause.*) Und wenn das geschieht, wenn ich schwiege, obwohl ich eigentlich 'was zu sagen hab', glauben sie – meine Gasteltern – sie glauben, es sei nur wegen der Sprache, wegen meiner Deutschkenntnisse, so. Weil ich am Anfang wie ein Baby war, und so weiter. Sie glauben nicht, dass ich eigene Meinungen haben könnte. Oder zumindest, dass ich sie ausdrücken könnte.

Obwohl ich *verstehe*. Ich verstehe ja *allzu* gut.

FRAU DALINGHAUS: Hast Du ihnen das gesagt?

LAURA: Nein, wieso?

FRAU DALINGHAUS: Eigentlich sollten sie das wissen.

LAURA: Ja, *sollten* sie, aber ich kann es ihnen nicht sagen. Es wäre . . . unmöglich.

FRAU DALINGHAUS: Woher weißt Du das?

LAURA: Na, ich weiß nicht . . . also . . . doch. Zum Beispiel, beim Frühstück.

FRAU DALINGHAUS: Wie ist's beim Frühstück?

LAURA: Na. Wissen Sie, morgens stellt meine Gastmutter immer vier Sorten von Müsli auf den Tisch. Das tut sie, jeden Morgen. Damit ich davon essen kann. Ist ist nett von ihr. Zuhause . . . also, in den USA . . . esse ich nur eine Sorte auf einmal. Aber sie stellt die verschiedenen Sorten auf den Tisch, also, esse ich sie.

FRAU DALINGHAUS: Und das magst Du nicht?

LAURA: Doch . . . ich mag das. Also . . . ich weiß nicht. Es ist mir egal. Ich esse gerne Müsli. Das *muss* sie nicht tun; ich *könnte* das alleine machen; aber . . . es ist nett von ihr.

Und dann schneidet sie eine Banane und tut sie in die Schüssel. Sie hat mich nämlich schon am ersten Tag gefragt, ob ich beim Frühstück eine Banane essen möchte. Und ich hab' geantwortet, ja. Weil das am Anfang war. Warum nicht.

Aber . . . Bananen mag ich eigentlich nicht. Und das kann ich ihr nicht sagen. Weil sie das jeden Tag tut. Ich kann es einfach nicht sagen, weil sie das tut, meinetwegen. Denn dann würde sie denken, mein Gott, ich hab' so lange diese Banane geschnitten, und *sie* hat nichts gesagt. Und mir wäre das so . . . peinlich. Ich weiß nicht.

FRAU DALINGHAUS: Vielleicht solltest Du es mal versuchen, Laura. Es ist nur eine Banane. Sie müsse ja verstehen, wenn Du sie nicht jeden Tag essen möchtest.

LAURA (*überlegt*): Ja, also, gut. Ich versuch's. Aber Sie können sich vorstellen, wenn es für mich . . . wenn es *mir* so schwer fällt, dieses einzigen kleine Ding zu sagen, dann müsste es *noch* schwieriger sein, mit ihr – auch mit ihnen, also, den beiden Gasteltern – über *echte* Sachen zu reden.

FRAU DALINGHAUS: Mit dem kleinen Ding musst Du aber erstmal anfangen.

LAURA (*nickt*): OK. Ich verstehe. Ich mach's.

FRAU DALINGHAUS: Gut. Also. Unsere Zeit ist leider um.

LAURA: OK. (*Steht auf, lächelt.*) Bis nächste Woche.

FRAU DALINGHAUS: *Passe une bonne fin de semaine!*

LAURA: Ja. Und . . . äh . . . *Merci bien de . . . votre aide.*

FRAU DALINGHAUS: *Avec plaisir.*

LAURA: Also . . . tschüs!

FRAU DALINGHAUS: Tschüs, Laura.

LAURA geht weg.

15. SZENE**Das Klassenzimmer der 11. Klasse.**

Die SCHÜLER warten, ILSE neben LAURA. FRAU WEBER tritt ein.

FRAU WEBER: Hello, Good morning.

SCHÜLER: Good morning.

FRAU WEBER (*stellt ihre Tasche auf den Tisch*): So. Today we will present our opinion papers.

Ungewiss blicken die SCHÜLER sie an.

Who would like to go first?

ILSE (*erhebt die Hand*): But, Mrs. Weber, you did not say we would have to present the papers.

FRAU WEBER (*stirnrunzelnd*): Oh. What did I say?

NIKOLAS (*mit Nachdruck*): *Not* that we were supposed to present it.

FRAU WEBER: But I told you to write it?

NIKOLAS (*nickt*): Yes, that is true, but you did not say we were supposed to present it, here, in the class.

FRAU WEBER: Well, did everybody do it?

Stille.

Is there anybody who did not do the assignment? Please let me know now, rather than later.

Niemand meldet sich.

Well, then. Since everybody did the assignment, it should not be difficult for you to give the class a short summary of your work. We will start with Stefanie.

STEFANIE (*erschrocken*): I . . . have only a very short summary of the article.

FRAU WEBER: I did not *ask* for a summary of the article, Stefanie. I asked for you to summarize your paper *about* the article.

STEFANIE (*bescheiden*): Oh. (*Einatmen.*) My paper was about an article in the English newspaper, The Guardian. (*Pause.*)

FRAU WEBER (*ungeduldig*): Yes? What was it about?

STEFANIE: It was about the problems with the many immigrants in several U.K. cities, and peoples' reactions to this problem. There are several cities in the U.K. where there are very many immigrants. Often these areas have very high crime rates and there are almost all immigrants inside them. They are called „ghettos.“

FRAU WEBER (*deutlich*): *Ghettos.*

Pause.

Who can tell me where this word comes from? Anyone?

NIKOLAS (*erhebt unsicher die Hand*): From the Nazi time?

FRAU WEBER (*Kopfschütteln*): No, not from the Nazi era. Many people began using the word during this time period, but that was not when it originated.

Stille.

Well, I will tell you, then. It is a word from the 16th century, which came into usage after the city of Venice, Italy, issued a decree forcing all of the Jews to live in one district of the town. There was a foundry for artillery in this area of town, for which the Venetian word was *ghetto*. After this, the word began to be used to mean any walled-off or segregated area in which Jewish people were forced to live.⁸

8 Ravid 1975: 274-9.

It was not until after World War II that the word began to mean any section of a city in which people live who are from a particular racial, cultural, religious or ethnic background, often in conditions of poverty, high crime, and unemployment.

That is the history of the word „ghetto.“ (*Nickt STEFANIE zu.*)

STEFANIE (*zögernd*): So . . . that was what my article was about, these areas in several U.K. cities where many immigrants live together and have many problems.

FRAU WEBER: And did you write about your opinion?

STEFANIE: Yes . . . of course. I said, my opinion was, if people are going to come to these cities, they should realize that there are going to be problems before they come.

FRAU WEBER: Who is „they?“

STEFANIE: The people.

FRAU WEBER: Yes, but *which* people? The immigrants, or the original residents?

STEFANIE: Oh. The immigrants. And the residents, too, I guess. They are allowing this to happen, so they should know what problems they are going to have.

FRAU WEBER: Whose responsibility is it to deal with the „problems“ the presence of an immigrant group creates?

STEFANIE: The immigrants’.

FRAU WEBER: Why?

STEFANIE: Because they made the decision to come to the new country, and so they must . . . they must . . . try to fit in.

FRAU WEBER: Why do these immigrants come to England? And to other countries?

ILSE: Probably for jobs.

FRAU WEBER: *Probably?*

ILSE: Well, that seems to be the way it is most of the time. But sometimes they come for other reasons.

FRAU WEBER: Such as?

NIKOLAS: To study.

FRAU WEBER: Yes, and what else?

ILSE: Perhaps they are not wanted in their own country. Because of their religion or politics or something.

FRAU WEBER: Yes, very good. Many immigrants are fleeing religious, political or ethnic persecution in their homeland.

KARSTEN: But then, those people are not immigrants. They are only . . . *Asylanten*.

FRAU WEBER: Asylum seekers.

KARSTEN: Yes. They are not immigrants who will stay.

FRAU WEBER: Should they be allowed to *become* permanent immigrants?

KARSTEN: Sometimes, when they truly have nowhere else to go. But not in all cases.

FRAU WEBER: Why not?

KARSTEN: Because then there would be far too many. They would all want to come. It would not work.

FRAU WEBER: What is Germany's role in the world?

Stille.

Selfishly to guard her own interests, and remain stubbornly opposed to the presence of foreigners? Or to welcome those who come here from other countries

and work to help them adapt to life here, so that they too may contribute to our society? Which is it?

MARIE: Perhaps it is not so simple.

FRAU WEBER: It is all *too simple*, Marie.

MARIE: Perhaps not.

FRAU WEBER: It is all too simple and all too tragic, how so many of us living in Germany today are unwilling to even begin to acknowledge the depth of this problem. (*Finsterer Blick.*) Would you like to read your report, Marie?

MARIE (*Atempause*): Yes, of course. I will . . . I will just read you the two paragraphs to describe what my topic is, and then I will read my opinion. OK. (*Fängt an zu lesen.*) „Several years ago, in April 1995, a young man by the name of Timothy McVeigh carried out what was at the time the worst instance of domestic terrorism ever in the USA. He bombed the Alfred P. Murrah Federal Building in Oklahoma City, Oklahoma, USA. One hundred sixty-eight people died; many of them were children. McVeigh did not express any remorse for these deaths, calling them ‚collateral damage.‘ McVeigh was an anti-government extremist and his beliefs were that it was justifiable to take military matters into your own hands if your government is acting wrongly. McVeigh was arrested in August 1995 and found guilty in June 1997. He was sentenced to death and executed four years later, in June 2001.⁹

„My opinion about this subject is that the crimes that Timothy McVeigh committed were truly atrocious, but it is neither requisite nor ethical that he should be put to death. Most Americans believe in the death penalty, especially when there is a crime like this one that is very terrible and highly publicized. But I believe that everyone deserves a second chance, also that the government of a country should not be able to execute its citizens. Also, when the government killed McVeigh, it was basically making him into a martyr, somebody who dies for his political beliefs. So his death could become inspiration for other people who share his extreme beliefs. It would be just as exacting a punishment to lock him up for the rest of his life in a very secure prison, where no one would ever hear from him again.“ (*Blickt zu FRAU WEBER hinauf.*)

FRAU WEBER: Where did you find your article, Marie?

9 BBC News 2001: 1-2.

MARIE: It was . . . an article on the BBC website, Mrs. Weber. It was about this execution that happened in the U.S. last year. I . . . downloaded it.

FRAU WEBER: May I see it?

MARIE: I.. excuse me?

FRAU WEBER: May I see a copy of your article?

MARIE: I . . . did not bring it with me. You did not say we had to bring the article.

FRAU WEBER: I need to see it so that I can evaluate your paper.

MARIE: I . . . can print it out. I can bring it here, after class. But I do not have it now.

FRAU WEBER: Will you bring me your paper, please?

MARIE (*steht auf; gibt es FRAU WEBER*): I . . . have also the URL. I wrote it down. There. (*Zeigt.*)

FRAU WEBER (*setzt ihre Brille auf; liest*): Yes, yes. (*Schaut zu MARIE, die sich gerade wieder gesetzt hat.*) I cannot accept this paper. You will have to rewrite it.

MARIE (*steht wieder auf*): I . . . please?

FRAU WEBER: This paper is not your original work. You will have to rewrite it. And I also must warn you.

MARIE: I . . . do not understand.

FRAU WEBER: You have copied this paper from the Internet. You did not write it yourself.

MARIE (*sieht sich um*): I did . . . I did not!

FRAU WEBER (*liest vor*): „My opinion about this subject is that the crimes that Timothy McVeigh committed were truly atrocious, but it is neither requisite nor

ethical that he should be put to death.“

MARIE: I . . . did write it!

FRAU WEBER: Where did you learn all these words?

MARIE: I . . . found them in the dictionary! And some of them, some of them I knew myself already! (*Verzweifelt.*) I . . . did *not* take it off the Internet!

FRAU WEBER (*zynisches Lächeln*): Sie müssen ja verstehen, ich bin schon lange Lehrerin gewesen; ich kenne diesen Streich, diese Tricks, die Sie mir spielen woll'n.

MARIE: *Tun* wir aber nicht! Wir schreiben nur, wie wirs können!

FRAU WEBER: Und Sie verwenden da diese Wörter, die, wie ich *weiß*, Ihnen nicht bekannt sein können.

MARIE: Wir . . . gucken im Wörterbuch nach! Das ist doch kein Verbrechen!

FRAU WEBER: Hör' mal, ich *weiß* was Eurem . . . Ihrem, Ihrem Sprachniveau gemäß ist. Ich *weiß*, dass man *nie* so gut schreibt, wie man spricht. Und Sie sprechen einfach nicht so gut. Ich hab' Sie gehört.

MARIE: Ich . . . ich spreche' nicht so gut, weil ich nicht so gut sprechen *kann*, wenn Sie mich so, so . . .

FRAU WEBER: Wie?

MARIE: Na, Sie mach'n mich so nervös, da ich nicht sprechen kann! (*Setzt sich bestürzt nieder.*)

FRAU WEBER (*Kopfschütteln*): Nein, das tue *ich* nicht, das tun *Sie*.

KARSTEN (*im Flüsterton*): Wie *meinen* Sie das.

FRAU WEBER (*wendet sich scharf zu ihm*): *Bitte?*

KARSTEN: Ich sag', wie *meinen* Sie das. Sie werfen Marie dieses Mogeln vor, beweisen können Sie aber nichts; Sie kommen jede Stunde hierher, um uns immer nur herabzusetzen; Sie werfen uns Rassismus vor, ohne dass sie *irgendwas* von

unserem Leben wissen . . . und außerdem geben Sie uns Artikel, die auf *Deutsch* geschrieben sind, obwohl wir ja in einer *Englischklasse* sitzen. (*Empört.*)

Sie sagen, man solle nicht in seiner Berichterstattung seine eigene Ziele verfolgen, aber das ist wohl das Einzige, was wir eigentlich von Ihnen erwarten können.

FRAU WEBER (*erschrocken*): Ich *unterrichte* hier. Ich bin verpflichtet, Ihnen was von der *echten Welt* beizubringen.

KARSTEN: Glauben Sie wirklich, dass Marie ihren Aufsatz aus dem Internet geholt hat?

FRAU WEBER: Es sieht so aus.

KARSTEN: Bei ihr kann ich mir *nicht* so 'was vorstellen.

FRAU WEBER: Hören Sie, Sie sitzen ein paar Jahre mit ihr in der Klasse, aber ich hab' 20 Jahre lang unterrichtet. Ich hab' diesen Betrug, diese Unerlichkeit schon oft gesehen. Man würde sagen, ich habe dafür ein Gefühl.

ILSE (*Kopfschütteln*): Aber Frau Weber, Sie *kennen* uns doch nicht!

FRAU WEBER (*wendet sich zu ihr*): Aber Ilse.

ILSE: Frau Weber, ich stimme zu: viele, was Sie uns in den letzten Wochen gesagt haben, haben wir nicht besonders vorurteilsfrei betrachtet. Und schließlich haben Sie ja Recht: was Sie sagen, über die deutsche Gesellschaft und Diskriminierung und so weiter ist zum größten Teil wahr, aber Frau Weber . . . Sie können einem aus unserer Klasse nicht einfach mogeln vorwerfen, ohne irgendwas unter *Beweis* zu stellen, ich meine –

FRAU WEBER: Das muss *ich* bestimmen, Ilse.

ILSE (*atmet mutig ein*): Na, wenn Sie das bei Marie bestimmen müssen, tun Sie das auch bei mir. Ich glaub', in meinem Aufsatz gibt es mehrere lange Worte als bei Marie. Also bestimmen Sie das auch bei mir.

FRAU WEBER: Na, bei Ihnen ist das aber 'was Anderes. Sie sprechen halt besser.

ILSE: Das macht nichts. Ich schreibe schlecht.

FRAU WEBER: Das weiß ich nicht.

ILSE: Sie haben noch keinen Blick auf meinen Aufsatz geworfen, Frau Weber.

FRAU WEBER: Na, ich weiß aber, dass *Sie* diese Täuschung nie versuchen würden, Ilse. Ich weiß's.

ILSE (*still*): Von Vorurteilen reden Sie, Frau Weber.

FRAU WEBER (*frustriert*): Ja, das tue ich!

ILSE: Aber Sie schätzen uns nach Vorurteilen ein.

FRAU WEBER: Wenn ich das *nicht* täte, Ilse, würde ich kein weiteres Jahr als Lehrerin überleben.

Es klingelt.

Was haben Sie jetzt?

KARSTEN: Geschichte.

ILSE: Fällt heute aus.

FRAU WEBER: Na gut.

(*Fängt wieder an.*) Sie wollen wissen, warum ich so oft von Vorurteilen rede, obwohl ich, Ihrer Meinung nach, „gegen Sie“ ziemlich stark voreingenommen sei.

Also hören Sie mal. Sie gehen schon 11, 12, 13 Jahre zur Schule, wo Sie eigentlich lernen sollen, über die Welt *wie sie heute ist* – aber, sagen Sie mir, haben Sie schon *einmal* einen Lehrer gehabt, oder 'ne Lehrerin, der Sie dazu herausforderte, ihre Vorurteile anzugreifen? Ich rede nicht von dieser, dieser ganzen Hechelei, hier in der Klasse, sie macht die Hausaufgabe nie, Mathe kann er nicht, sie redet einfach zu viel, die neue Lehrerin ist doch ziemlich blöd, solches.

Hat man Ihnen *nie* gesagt, dass die Bundesrepublik, in der wir alle leben, es abgelehnt hat, ein Einwanderungsland zu sein? Obwohl es *eigentlich eines ist*?

MARIE: Aber das ist 'ne politische Frage. Wir lernen hier Englisch.

KARSTEN: Außerdem können Sie nicht wissen, dass wir alle auch dieser Meinung sind, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei.

FRAU WEBER: Na, dann sollten Sie doch üben, hier in der Klasse es laut *auszusprechen*. Sprachen wachsen nicht beziehungslos auf. Es gibt eine Kultur, eine ganze Lebensart, die sich auf sie bezieht. Aber man kann halt nicht eine Fremdsprache lernen, d.h. eine fremde Kultur, ohne zunächst einmal anzufangen, seine *eigene* Kultur zu verstehen, d.h., *in Frage zu stellen!*

Sie sagen: „Wir sind nicht schuld.“ Warum protestieren Sie so laut? Warum sind Sie so fest dagegen, ein weiteres Schuldgefühl ertragen zu müssen? Bestimmt haben Sie schon von Kindheit an von diesem ganz deutschen Schuldgefühl wegen des 2. Weltkriegs und wegen des Holocausts gehört. Heutzutage sagen die Jugendlichen: „Na, natürlich war das schlimm, aber schließlich waren *wir* noch nicht auf der Welt.“ Aber *das ist irrelevant* – es geht um die Kultur, es geht um die Geschichte, die ganze Geschichte eines Landes.

MARIE: Aber das ist eben *Geschichte*.

FRAU WEBER: Es ist Geschichte, aber wichtige Geschichte, oder? Sie würden ja alle sagen, es ist ein ziemlich wichtiger Teil der Geschichte, oder? Also, man soll oft daran erinnert werden, von Kindheit an; man soll die Geschichte in der Schule lernen, Gedenktage einlegen.

Und Sie sollten auch erkennen, obwohl Sie nicht direkt schuld sind an der großen Ausländerfeindlichkeit in diesem Land, dass sie schließlich jedoch als passiver Teil davon gelten, wenn Sie nicht aktiv dagegen arbeiten.

Und das lohnt sich. Das sag' ich auch. Das wird sich lohnen. Wenn Sie ins Ausland fahren, Menschen dort kennen lernen, dann werden Sie sehen, dass das sich alles lohnt. Wenn Sie Menschen wie Laura treffen, können Sie ruhig bedenken, diese Menschen haben ein gutes Bild von Deutschland, ein offenes Bild, ein freundliches Bild. Es kommt alles wieder zurück. Werden Sie sehen.

NIKOLAS: Aber Laura hatte doch keine schlechte Vorstellungen von uns, bevor sie hierher kam.

FRAU WEBER: Woher wissen Sie das?

NIKOLAS: Na, weil sie hier bei uns sitzt, weil sie uns kennt, weil sie den Mut hatte, zu uns zu kommen. Wenn sie eine schlechte Vorstellung von unserer Kultur gehabt hätte, wäre sie nicht gekommen.

FRAU WEBER: Haben Sie sie danach gefragt?

NIKOLAS: Nee – also – nein, denn eigentlich –

FRAU WEBER: Wie?

NIKOLAS: Na, eigentlich muss sie sich doch in die Klasse integrieren wollen. Also, dachte ich mir, sie wolle doch nicht von solchen Sachen reden, wie Stereotypen und so weiter. Es wäre ja ein bisschen unhöflich, sie danach zu fragen, und, also, ich meine . . . schließlich mögen wir sie.

FRAU WEBER (*wendet sich zu LAURA*): Na, was sagen Sie dazu?

NIKOLAS (*wendet sich auch; deutlich*): What do you have to say?

FRAU WEBER (*blickt flüchtig auf NIKOLAS; wieder an LAURA*): Verstehen Sie uns?

ILSE (*Kopfschütteln; lächelt ihre Freundin an*): Ja ja, sie versteht schon. Aber Nicky hat Recht. Das ist eine Englishklasse. Und sie spricht Englisch.

FRAU WEBER (*nickt*): Also, gut.

Wieder ans Subjekt.

Laura, what do you have to say about all this?

LAURA: I . . .

ILSE (*leise zu LAURA*): Du *musst* nichts sagen, weißt Du.

LAURA: I . . . believed some stereotypes . . . before I came.

Sie warten.

Everyone believes in some stereotypes. And it is true that people in the U.S.

sometimes think that all Germans are intolerant, or racist, or whatever, because of the Nazi past or the way they are portrayed in the media today or whatever.

NIKOLAS: But this has changed since you came?

LAURA: Oh, yes. Definitely. Most of those stereotypes aren't based on real information, anyway. Just living here has given me a much better sense of how things really are than reading about it or talking to people at home ever could have. *(Pause.)* Although some stereotypes do seem to have some basis in fact. I suppose that's why they became stereotypes.

FRAU WEBER: What do you mean?

LAURA: Well, I don't know, I guess, just some of the different ways different people are – I don't mean all German people, but with some people, you can just see how somebody could have seen how they are and made the generalization that all Germans must be like that, exactly like that – even though, of course, they *aren't*. I mean – I can see where it came from. That's all I'm saying. Not that it's right.

ILSE: Can you give an example?

LAURA: Well – I don't know. I guess you could say, my host family. I mean – when I first arrived in Germany, I had one family, but it was only for a month and I wasn't able to really get to know them very well; they even spoke English with me, most of the time. But then, after a month, I was supposed to move to a permanent family, a *Jahresfamilie* – where I'm going to stay for the rest of the year – and they were very different, and spoke only German. And I could understand. But only a little.

And so initially when I began living with this family, I thought, my, they are just *so very German*. I mean, *everything* about them was German, in my mind – the *Ordnung*, the way they greeted people, the way they talked to each other and ate meals and planned things and kept the house, I mean, it was all just classic German, or at least that's the way I thought of it at the beginning; it was just exactly what I'd been taught to expect, so – I guess it made a lot of sense to me, at the time.

KARSTEN: You were taught to expect?

LAURA: Well, yes – that is what I was taught to expect, that living with a

German family, I would have to be very formal and regimented and get used to a lot of *Ordnung* and planning and so, I don't know, I just kind of taught myself to expect that, because I anticipated it would be quite different from what I am used to at home. (*Pause.*) Which is, basically, *not* a lot of order or planning or formality. It's very different. It's just very, very different.

NIKOLAS: So since it is so different, you believe in this stereotype?

LAURA: No! I mean, that's what I *thought*, but it's not what I think now. That's what's so ironic about it, really. At the start, I believed in the stereotype, because I didn't know there was anything else – I didn't know there were any other kinds of German families; I thought they were all just as regimented and – well – *ordentlich* as mine. It actually made it a lot easier, at the time, to adjust – since I thought that it was just a cultural thing and since I was the cultural outsider, I had to adjust. So it was easier, psychologically, in a way. Less ambiguous. It helped me to adjust – and I did adjust – a lot.

But now I am starting to see, little by little, that even here in Germany, there are *different* ways of being and *different* kinds of families and *different* ways the culture plays out in peoples' everyday lives. I'm starting to see that not everybody's family is like my host family, and that there are even different kinds of language that are used in different kinds of families and between different kinds of people. That's something I *never* knew, before I came, by the way – and it's also something that you usually aren't taught in foreign language classes at home. Nor here. The way the language morphs and changes based on the situation you're in, even though you're immersed and supposed to be learning how to speak „naturally.“ And how confusing that can be when you're still trying to learn the basics of the language – like me – and throwing in all of this extra stuff is just really confusing for me.

FRAU WEBER: So you are becoming more confused, as time goes on?

LAURA: Yes, it's a bit of a paradox, I guess, or something, because while I am seeing my stereotypes broken down and realizing that there is a lot more subtlety out there than I am ever going to understand, I'm becoming more frustrated, I guess, like with my host family, I can't just accept everything anymore because „That's just the way it is.“

FRAU WEBER: Stereotypes can be comfortable.

LAURA: Yes. I'm growing an opinion. And opinions are complicated.

Especially when you can't express them very well, in your new language.

ILSE (*Kopfschütteln*): I *still* say you express them very well indeed, Laura, given how long you've been learning.

KARSTEN (*neugierig*): How long *have* you been learning?

LAURA: About two and a half months.

KARSTEN (*verwirrt*): No, I mean *altogether*. Including in the U.S.

LAURA: Well, I didn't learn *any* German in the U.S. I started when I got here.

KARSTEN (*beeindruckt*): Oh!

ILSE: See. I told you.

NIKOLAS: You're really very good!

YVONNE (*schmunzelt*): I'm learning English for years. And I am not so good.

LAURA: You just have to practice.

YVONNE (*nickt*): Yes. I know.

Es klingelt.

MARIE: Frau Weber, bekomme ich meinen Aufsatz wieder?

FRAU WEBER (*blickt wieder auf das Papier in der Hand; seufzt auf*): Ja. Sie bekommen ihn.

Gibt ihr ihn. An die ganze Klasse.

Aber lassen Sie mich Sie bitte daran erinnern, dass Sie alle ihre Quellen richtig zitieren müssen; auch müssen Sie auch eine Kopie des Artikels mit dem Aufsatz abgeben – nicht *nur* die URL.

Wenn Sie das tun, gibt's keine Probleme.

Nickt.

Also, danke für die Aufmerksamkeit. Class dismissed.

16. SZENE**Das Speisezimmer von Familie Bußmann.**

LAURA und CHRISTINA am Tisch. LAURA liest ein Buch.

LENA tritt ein.

CHRISTINA (*schaut zu ihr hinauf*): Hallo, Lena!

LENA: Hallo, Mama.

Sie geht in die Küche.

CHRISTINA: Was hast Du heute gemacht, Lena?

LENA (*kommt zurück, ein Brötchen in der Hand*): Na... eigentlich nichts.

CHRISTINA: Wie war's in der Schule?

LENA: Es war... ganz gut. Wir mussten Englisch schreiben.

CHRISTINA: Und wie war das?

LENA: Es war gut. Mir fiel es leicht. (*Achselzucken.*) Na, wir werden sehen.

CHRISTINA: Wann habt Ihr die Physikarbeit?

LENA: Wie?

CHRISTINA: Es müsste ja bald eine Physikarbeit zu erwarten sein, oder?

LENA: Nein, wieso?

CHRISTINA: Lena, der Lehrer hat am Anfang des Jahres schon gesagt, es würde jeden Monat eine Arbeit geben.

LENA: Na, diesen Monat hat er nichts gesagt.

CHRISTINA: *Lena!*

LENA (*entriistet*): OK! Es *soll* bald eine Arbeit geben. Aber ich hab' vergessen, wann.

CHRISTINA: Das musst Du aber wissen!

LENA: Ich frag' ihn morgen, OK? Es wird schon alles wieder gut. Ich frag' ihn morgen, dann bin ich gut drauf. OK?

CHRISTINA: Du musst doch besser aufpassen, Lena.

LENA: Ich hab' aber heute *Englisch* geschrieben! Ich *kann* nicht immer alles auf einmal! (*Will weggehen.*)

CHRISTINA: Warte mal!

LENA ungeduldig.

CHRISTINA: Was hast Du denn nach der Schule gemacht?

LENA (*wendet sich ihr zu*): Wieso musst Du immer alles wissen?

CHRISTINA: Ich möchte *nur* das Du mir mitteilst, was Du nach der Schule gemacht hast, Lena. Ich verlange nicht, dass Du mich zuerst um Erlaubnis bitten solltest. Ich frag' Dich nur, wo Du nach der Schule warst.

LENA: Auf dem Fußballfeld!

Geht weg. CHRISTINA seufzt auf.

Das Telefon klingelt. CHRISTINA geht dran.

CHRISTINA: Guten Tag, Christina Bußmann. Hallo, Herr Rangel! Wie geht es Ihnen?

LAURA macht das Buch zu.

Gut, das freut mich! Uns geht es auch gut. Laura ist gerade bei mir. Sie liest ein

Buch. (*Wendet sich an LAURA; sieht, dass sie nicht mehr das Buch liest.*) Jetzt nicht mehr. Wollen Sie nicht mir ihr sprechen? Ja? Also, gut. Hier ist sie.

Sie gibt LAURA den Hörer; setzt sich wieder an den Tisch; will Zeitung lesen.

LAURA (*spricht mit ihrem Vater. Erforderliche Pause*): Hallo! I mean, hello. Good to hear from you. Yes . . . things are fine. Is Mom there?

Well, no. They don't really speak any English, but I'm sure they could figure it out if she were to call and want to talk to me. Not every exchange student has a father who speaks German, after all.

Oh, pretty well. I've been learning a lot, and I'm able to say quite a lot at this point – not everything, but a lot. I'm kind of trying to concentrate on saying *simple* things that I *know*, instead of more complicated things that I don't. It seems to be working. And when I don't understand . . . I can kind of try to figure it out . . . and then ask. Although I am still missing a lot, at least in school. But it's a lot like you told me . . . in terms of learning the language . . . and learning to communicate.

Well, not a whole lot, actually. We've travelled around a little; I've seen Hamburg, and a little bit of Hannover when I was with Eva and Walter – remember, my first host family? And my mid-year orientation, with the rest of the exchange students, is supposed to be in Bonn – so I'll be able to see a little bit of a different part of the country, I guess. That's one thing I have really heard a lot about, since getting here, which I didn't know before – I mean, how regional it is, in the different Bundesländer. Christina's family is from near Bonn, apparently, and Lena used to make lots of fun of her when she would talk her dialect on the phone with her family. Although I haven't heard it myself.

OK, well, please tell Mom I said hi, and that she can call whenever she gets a chance. She doesn't have to speak any German – I'm sure she can get the point across, if she says her name and then asks about me. And Christina knows a little English, anyway. Oh, and tell her thanks for the postcards.

How are the boys doing? Oh, well, I guess we knew they were going to have a bit of a rough time. Are they settling in at school, at least? Well, they *never* like the food! I mean, I think we would have all been pretty seriously disturbed if they *had* suddenly taken to Finnish food. Remember that time Andrew threw a fit when Mom made those French crepes? And they weren't even *that* exotic . . . well . . . it will be good for them . . . eventually . . . I guess.

OK, well, thanks for calling. I'll tell Christina and Andreas hi for you. The girl? Oh, that's Lena. She's OK, I guess. She just turned thirteen. She goes to the same Gymnasium as me.

OK, talk to you later. Tell the boys hi for me. Have a good evening . . . love you. Bye.

Sie steht auf, legt den Hörer auf.

CHRISTINA: Na, wie geht es Deinem Vater?

LAURA: Oh, gut. Es geht ihm gut.

CHRISTINA: Er spricht gut Deutsch.

LAURA (*lächelt*): Er sagt, es fiel ihm ziemlich schwer, wieder Deutsch zu sprechen. Besonders am Telefon. Aber meine Mutter hat ihn . . . darum . . . gebeten. Weil sie kein Deutsch kann.

CHRISTINA: Na, wir hätten uns sowieso verständigen können, ich und Deine Mutter.

LAURA: Habe ich ihm gesagt. Ich sagte ihm, Christina kann schon ein bisschen Englisch; auch müsse es um nichts Komplizierteres gehen, wenn Mom anrufen würde, als, „Hallo, hier ist Lauras Mutter, kann ich bitte mit Laura sprechen.“ Aber ich glaube, meine Mutter hat Angst davor, etwas Falsches zu sagen.

CHRISTINA: Muss sie aber nicht.

LAURA: Ich weiß. Auch wissen sie nicht – also, meine Eltern – sie wissen nicht, wie oft sie sich melden sollen, seitdem ich im Ausland bin. Weil ich von ihnen halt unabhängig bin, aber doch nicht überhaupt.

CHRISTINA: Nein, das bist Du nicht.

LAURA (*nickt*): Ja, ich weiß. Und das wissen sie auch. Aber sie haben nicht gerade die direkte Verantwortung auf mich. Also lassen sie mich lieber meine eigenen Erfahrungen machen.

CHRISTINA: Sie hätten sich jedoch öfter melden können. Kannst Du ihnen

sagen. Sie müssen sich nicht verhalten, als ob wir einander völlig fremd wären.

LAURA (*nickt wieder*): OK, ich sag's.

LENA *tritt wieder ein*.

CHRISTINA (*freundlich*): Hallo, Du!

LENA (*versöhnlich*): Hallo, Mama.

LAURA *schaut wieder auf das Buch*.

CHRISTINA: Na? Wie ist's denn oben?

LENA: Es geht.

CHRISTINA: „Es geht?“ Geht es zeitweise nicht?

LENA (*verärgert*): Du *weißt*, was ich meine, Mama.

CHRISTINA: Nein, das weiß ich nicht. Wie ist's denn oben?

LENA: *Super*. Es ist *wunderbar*. *Spitze*. *Sehr gut*. *Exzellent*, könnte man sogar sagen.

CHRISTINA: Das freut mich.

LENA: Mich auch. Also, ich wollt' Dir sagen – ich gehe wieder aus.

CHRISTINA (*verwirrt*): Aber Du bist gerade wieder zurückgekommen.

LENA: Ich habe . . . Fußball gespielt. Mit meinen Freundinnen. Jetzt möchte ich ausgehen, 'was Anderes machen.

CHRISTINA: Was möchtest Du machen?

LENA: Ausgehen.

CHRISTINA: Mit wem?

LENA: Mit wem ich auch immer *will!*

CHRISTINA (*Kopfschütteln*): Nein, das geht nicht.

LENA: *Doch! Es geht!*

CHRISTINA (*streng*): Du bist ziemlich frech heute, Fräulein.

LENA: Du lässt mich nicht *einmal* machen, was ich will! Ich kann auch nicht einen hierher einladen, ohne dass Du uns wahnsinnig machst!

CHRISTINA: Wieso?

LENA: Na, weißt Du, wenn ich Besuch hab', muss Du *immer* bei uns vorbeischauen, jede halbe Stunde oder so: „Geht es Euch gut, was macht Ihr“, was weiß ich. Du musst *alles* über meine Freunde wissen. Außerdem ist es mir peinlich, wie Du mich vor meinen Freunden anredest.

CHRISTINA: Ich rede Dich wie meine Tochter an. Auch wenn Du Besuch hast. Das kann ich nicht ändern.

LENA macht ein böses Gesicht.

Aber sag' mal. Gibt es denn einen, den Du gerne einladen möchtest?

LENA: Das sage ich Dir nicht; Du würdest dann 'ne, 'ne, was weiß ich, 'ne *Hintergrundüberprüfung* oder so 'was machen wollen!

CHRISTINA: Alle gute Mütter machen irgendeine Art von Hintergrundüberprüfungen, Lena.

LENA: Nicht so schlimm wie Du!

CHRISTINA: Doch. Und wenn Du Deine Freunde immer noch so betrügerisch verschweigst, werd' ich das weiter machen müssen. Ich verlange nicht viel von Dir, Lena. Nur dass, wenn Du eine Freundin *oder einen Freund* nach Hause bringst, Du mir sie oder ihn vorstellst.

LENA: Nicht nur vorstellen.

CHRISTINA: Na, ich möchte ihn natürlich auch kennen lernen.

LENA: Bloß nicht das!

CHRISTINA (*seufzt auf*): Lena, ich weiß schon, dass Du in einem Alter bist, in dem Du Dich mit Jungs verabreden willst und so weiter. Das ist auch OK. Aber Du musst doch erkennen, dass es Regeln gibt. Sie sind auch nicht besonders streng, aber es gibt sie doch.

LENA: Doch. Das sind sie. Viel strenger als die von meinen Freunden.

CHRISTINA (*Kopfschütteln*): Das kannst Du ruhig denken, Lena.

LENA: Klar, das tue ich.

CHRISTINA: Na gut.

LENA will weggehen.

Wir essen gleich.

LENA: Ich *weiß!*

CHRISTINA: Hilfst Du mir bitte in der Küche.

LENA: Wie?

CHRISTINA (*streng*): Ich möchte, dass Du mir bitte hilfst, das Essen vorzubereiten. Entweder das, oder den Tisch decken.

LENA (*immer noch verärgert; will es nicht mehr bekämpfen*): Na, gut. Ich komme.

CHRISTINA (*wendet sich an LAURA, die immer noch das Buch liest*): Laura, deckst Du bitte den Tisch?

LAURA (*schaut überrascht zu ihr hinauf*): Ach, ja.

CHRISTINA: Weißt Du, wo das Essgeschirr steht?

LAURA: Ja. Oben, im Schrank.

CHRISTINA: Gut; danke sehr. Wir essen gleich.

CHRISTINA und LENA gehen in die Küche.

LAURA (*allein*): Oben. Im Schrank.

Sie steht auf, öffnet den Schrank. Starrt in die Leere. Fasst sich.

Das Essgeschirr, das Essgeschirr. Mmmmm. Ich deck' den Tisch; ich brauch' das Geschirr. Da ist's oben; da ist's *hier*.

Holt einen Stapel Teller aus dem Schrank. Stellt ihn auf den Tisch.

Das Essgeschirr. (*Pause. Überlegt.*) Das heißt . . . wart' mal . . . ich erklär's schon . . . „das Essgeschirr“, das heißt . . . „man kann damit essen.“ (*Befriedigt.*) Ja! So ist es. Man kann essen; deshalb heißt es *Essgeschirr*.

Doch, doch! Ich hab' sie gefragt. Sie haben's mir gesagt.

Nimmt einen Teller in die Hand.

„Teller.“ Hören Sie? Das ist ein „Teller.“ Versetehen Sie? Ja? „Der Teller.“

Sagen Sie's mit Artikel: „Der Teller.“

Also, das ist der Teller.

Sie stellt den Teller auf den Tisch. Geht an den Schrank; holt das Besteck.

Und nun haben wir 'was ganz Anderes. Sehen Sie? Das ist eine „Gabel.“ „Die Gabel.“ Bitte vergessen Sie's nicht.

Und das hier. Sehen Sie das? Das ist ein „Messer.“ „Das Messer.“ Ein sehr gutes, scharfes Messer, haben wir hier. Mit einem Messer kann man „schneiden.“ Verstehen Sie? „Schneiden.“ (*Macht einen Schnitt in der Luft nach.*) Also. Sehr wichtig. Sonst schneiden wir nichts, und das wäre schade: Denn wir schneiden ja so gerne.

Das hier, auch sehr wichtig, ist der „Löffel.“ Nicht *die*. Auch nicht das. *Der*. Passen Sie gut darauf. Passen Sie gut . . . auf den Löffel auf. Passen Sie gut auf den Artikel, auf den Artikel des Löffels auf. Passen Sie gut darauf *auf*. Bitte, tun Sie das. Denn der Löffel mag seinen Artikel sehr, sehr gerne. Und schließlich ist

der Löffel sehr, sehr wichtig. Mit einem Löffel isst man Müsli. Also. Selbstverständlich. Sie *brauchen* ihn.

Die Gabel, das Messer und der Löffel kommen alle drei auf den Tisch.

Also. Das ist das Essgeschirr. Wie gesagt: es ist sehr, sehr wichtig. Aber nicht nur das Geschirr. Doch nicht!

Auch die Menschen, die mit dem Geschirr zum Essen kommen. Sie kommen essen, und sie sind auch sehr, sehr wichtig – *zusammen* mit dem Geschirr. Die beiden zusammen, sie machen so eine „Szene“, ein Bild von den Essmenschen selbst. Und man muss *gut* darauf aufpassen, dass man dieses Bild *nicht* zerstört. Verstehen Sie? *Nicht* zerstören. *Nicht!*

Also. Passen Sie auf. Die Essmenschen kommen, und sie setzen sich *so*.

Setzt sich.

Und dann essen sie *so*.

Nimmt das Besteck in die Hände.

Und dann sprechen sie *so*.

Macht den Mund auf; schweigt.

Sie sprechen . . . *so*.

Das Besteck noch in der Hand, versucht noch einmal, sich zu unterhalten; schweigt. Kopfschütteln.

Na, Sie wissen halt . . . wie sie sprechen. Sie sprechen, wie sie sprechen müssen. Über alltägliche Dinge, und so weiter. Sie sagen, wie geht es Dir. Was macht Ihr. Wo war sie. Was meinst Du. Solche Sachen. Sie wissen's schon. Doch. Sie wissen's. Spielen Sie nur mit. Dann müssen Sie's wissen. Ich sag', spielen Sie nur ruhig mit.

Nickt zufrieden.

Also. Verstehen Sie schon, wie Sie mit den Ess-Menschen umgehen müssen?

Nochmal. (*Erhebt das Besteck.*) „Der Löffel.“ „Das Messer.“ „Die Gabel.“

Passen Sie gut auf. Sonst kriegen Sie *nichts* zu essen.

Und das wäre eben traurig.

17. SZENE**Das Lehrerzimmer.**

FRAU DALINGHAUS sitzt an einem Tisch, schreibt.

Es klopft. FRAU DALINGHAUS geht an die Tür.

LAURA: Frau Dalinghaus.

FRAU DALINGHAUS: Laura! Was ist los?

LAURA: Ich muss Sie sprechen.

FRAU DALINGHAUS: Jetzt schon?

LAURA: Wenn Sie Zeit haben.

FRAU DALINGHAUS: Na, komm' rein.

LAURA tritt ein.

Was ist passiert?

LAURA: Es geht um meine Gastfamilie.

FRAU DALINGHAUS: Deine Gastfamilie? Was ist mit Deiner Gastfamilie?
Habt Ihr Euch gestritten?

LAURA (*resigniert*): Nein, noch nicht.

FRAU DALINGHAUS: Was denn?

LAURA: Wir sind in die Schweiz gefahren. Und das war . . . nicht gut. Ich
musste skifahren.

FRAU DALINGHAUS: Magst Du das nicht?

LAURA (*Kopfschütteln*): Nein, ich mag das nicht.

FRAU DALINGHAUS: Und habt Ihr nicht darüber gesprochen?

LAURA: Nein, haben wir nicht. Wir haben nicht darüber gesprochen.

FRAU DALINGHAUS: Möchtest Du nicht mit ihnen darüber sprechen?

LAURA: Ich . . . weiß nicht. Ich glaub', das wollen *sie* nicht.

FRAU DALINGHAUS: Aber sie müssten . . .

LAURA (*unterbricht*): Ich hab's ihr gesagt!

FRAU DALINGHAUS: Bitte?

LAURA: Mit der Banane.

FRAU DALINGHAUS: Du hast Deiner Gastmutter das gesagt?

LAURA: Ja, ich hab's ihr gesagt. Ehe wir losfahren. Ich hab's einfach gesagt, und sie hat's nicht verstanden.

FRAU DALINGHAUS: Nicht?

LAURA (*Kopfschütteln*): Nein, hat sie nicht. Ich glaub', sie war ganz verblüfft. Von mir, von der ganzen Situation. Wie ich es herausplatzte, in dem Moment. Sie verstand's einfach nicht.

Und dann ist es noch schlimmer geworden. Wir machten Urlaub, und mussten *immer* zusammen sein. Einfach *immer*. Und das fiel mir richtig schwer. Ich teilte ein Zimmer mit meiner Gastschwester und ihrer Freundin, und sie wollten immer so spät aufbleiben, fernsehen, so, so, sich schminken und über blöde Sachen lachen und so, so, alles, was Mädchen tun. Und da war ich.

War aßen immer zusammen, aber irgendwann hörte ich auf, bei Tisch genug zu essen. Ich aß lieber alleine. Ich hatte den ganzen Tag immer so fürchtbar Angst vorm Skifahren, ich hab's abends einfach nicht schaffen können, fröhlich zu spielen.

FRAU DALINGHAUS: „*Spielen?*“

LAURA: Ja, „spielen.“ Ich machte einfach nicht mehr mit. Und sie haben's gesehen, nur haben sie nicht so direkt mit mir darüber gesprochen. Ich hab mir gewünscht, sie hätten's getan . . . aber sie haben's nicht. Und jetzt sind wir wieder zu Hause und sprechen immer noch nicht darüber. Und ich esse immer noch nicht.

FRAU DALINGHAUS: Du *isst* nicht? Laura . . .

LAURA: Nein, nein, nicht, dass ich nicht *esse*, verstehen Sie! Ich esse nicht mit *ihnen* . . . also, ich esse nicht wie man essen *muss*, bei ihnen, am Tisch. *Das* nicht. Aber ich *esse* schon.

Ich habe, verstehen Sie, heute Morgen nach . . . geguckt. Und da hab' ich gesehen dass ich *bin*, danke sehr, im Moment genauso groß, als **als** ich kam.

FRAU DALINGHAUS: Du meinst, genauso schwer.

LAURA: Ja, danke. Genauso schwer. Hab' also nicht abgenommen, verstehen Sie.

Aber meine Gastmutter hat mir heute Morgen gesagt, Laura, wir fürchten, Du hast 'ne Essstörung. Sie hat sie mir's so erklärt: „mit der Banane haben wir's zuerst *gemerkt*“, also, vor ein paar Wochen, als die Ferien zuerst anfangen . . . nur haben sie bloß *nicht* gemerkt, dass ich zur gleichen Zeit vorm Skifahren *fürchterliche Angst hatte!*

FRAU DALINGHAUS: Hast Du ihnen das gesagt, das mit dem Skifahren?

LAURA: Doch, doch, ich hab's, ich hab's! Ich hab's schon *tausendmal* gesagt! Aber sie haben nicht zugehört! Sie haben bloß nicht auf mich gehört! Sie haben gesagt, probier's doch mal! Und ich sagte, *nein, danke, ich hab's schon probiert!* Bei *meiner* Familie, in den USA! Aber sie haben's nicht begriffen! Sie haben's einfach nicht begriffen, sie dachten, ich müsse es wieder „probieren“ wollen, sowie ich *alle* diese blöden Sachen ausprobieren muss, wieder und wieder, als Austauschschülerin hier!

Sie haben gesagt, Du kannst 'nen Kurs machen! So wirst Du *richtig* lernen!

Und so musste ich jeden Tag diesen blöden Skikurs machen . . . Schweizerdeutsch

hören, das ich kaum verstehen konnte . . . jeden Tag, auf dem Berg, wieder runter, wieder hoch . . . da ich einfach keine Kraft mehr hatte, am Tisch fröhlich zu spielen und zu essen und so weiter!

FRAU DALINGHAUS: Na – eigentlich solltest Du versuchen, mit ihnen zu reden, Laura – ich meine, Du hättest nicht einfach aufhören sollen, „mitzuspielen;“ denn das geht doch nicht, wenn man in einer fremden Kultur ist –

LAURA (*beschämt*): Ja ja, ich weiß. Ich hab’ gedacht, Sie könnten mir vielleicht dabei helfen. Denn ich weiß halt nicht, wie ich dieses Gespräch anfangen soll. Ich weiß es einfach nicht. Nur dass *sie* im Moment der Meinung sind, dass es um eine Essstörung geht. *Eine Essstörung*. Nicht eine – eine – *Unsstörung*.

FRAU DALINGHAUS: Eine zwischenmenschliche Störung.

LAURA: Ja, das. Oder ’ne interkulturelle. Nicht eine – eine – pathologische.

FRAU WEBER (*hinten*): Laura? Entschuldigung – Laura?

FRAU DALINGHAUS (*wendet sich ihr zu*): Frau Weber! Wieso sind Sie – also – hallo. Das hier ist Laura Rangel.

FRAU WEBER (*nickt schroff*): Wir kennen uns.

FRAU DALINGHAUS: Ach ja, natürlich. Also – Laura erzählt mir gerade von der Familie, bei der sie gerade wohnt.

FRAU WEBER: „Die Gastfamilie“, heißt das – ja?

LAURA (*nickt*): Ja, so heißt das.

FRAU WEBER: Geht es Ihnen nicht gut?

LAURA (*Kopfschütteln*): Leider nicht.

FRAU DALINGHAUS (*schnell*): Wir reden gerade über Strategien, die Laura vielleicht benutzen könnte, um mit ihrer Gastfamilie wieder zurechtzukommen.

FRAU WEBER (*direkt an LAURA*): Sind Sie schon mal zurechtgekommen?

FRAU DALINGHAUS (*antwortet schnell*): Ja, ist sie. Sie ist vorher sehr *gut* mit

der Familie zurechtgekommen, ehe sie mit einigen Problem konfrontiert wurde.

FRAU WEBER: Wirklich?

LAURA: Also –

FRAU DALINGHAUS (*deutlich*): Wirklich.

FRAU WEBER: Manchmal passen gewisse Menschen einfach nicht so gut zueinander.

FRAU DALINGHAUS: Kann sein. Diese Situation ist aber 'was Anderes.

FRAU WEBER: Kann sein. Nur wäre es vielleicht auch lohnenswert, die Alternativen in Betracht zu ziehen.

FRAU DALINGHAUS (*deutlicher*): Danke, Frau Weber.

LAURA (*leise*): Danke, Frau Weber.

FRAU WEBER (*wieder an LAURA*): Bitte sehr.

Verlässt das Zimmer.

FRAU DALINGHAUS seufzt auf.

LAURA (*im Flüsterton*): Gewisse Menschen . . .

FRAU DALINGHAUS: Nein, das solltest Du nicht glauben, Laura.

LAURA: Aber es ist doch wahr.

FRAU DALINGHAUS: Nein, doch nicht. Ihr habt schon drei Monate zueinander gepasst. Es geht weiter.

LAURA: Vielleicht nicht.

FRAU DALINGHAUS: Doch. Laura, ich bin wirklich ganz beeindruckt von Deiner Behandlung des ganzen Anpassungsprozesses – und zwar von Anfang an. Ich hab's gesehen, wie das gelaufen ist – als Pädagogin, kulturelle Vermittlerin –

LAURA: Beraterin.

FRAU DALINGHAUS: Ja, das auch. Und das hab' ich auch gerne getan, Laura – es war wirklich faszinierend, dabei zu sein, als Du das Ganze in Dich aufgenommen hast – die fremde Kultur, die Sprache –

LAURA: Die Rolle.

FRAU DALINGHAUS: Ja, die Rolle – das war eine Rolle. Aber was hast Du eigentlich erwartet, als Du die Entscheidung trafst, ins Ausland zu fahren, außer eine Rolle zu „spielen?“ Wie hast Du Dir das vorgestellt, und warum stört es Dich gerade, sie weiterzuspielen?

LAURA: Ich – ich hab' gewusst, ich würde mich anpassen müssen, aber – wissen Sie, ich hab' einfach nie gedacht, dass ich mich so *ändern* würde – dass ich mich eigentlich zu einem anderen Mensch entwickeln würde – das Ganze mit der Sprache, der Kultur, der – der Familie – die ist, wissen Sie, einfach *so anders* als meine amerikanische –

FRAU DALINGHAUS: Ist das schlimm?

LAURA: Nein!

FRAU DALINGHAUS: Siehst Du das nicht als eine Art Herausforderung, mit dieser Familie wieder zurechtzukommen? Trotz der Unterschiede, trotz der Streitigkeiten? Und wieso glaubst Du nicht an Deine Begabung, Dich dieser Herausforderung zu stellen?

LAURA: Mit Glauben hat es nichts zu tun. Es macht mich nur so *müde*. Ich schaffe es einfach nicht, jeden Tag.

Wissen Sie, am Anfang habe ich es geschafft, weil ich dachte, es gäbe keine andere Wahl. Ich dachte, alle deutschen Familien sind – seien – wären doch so. Das dachte ich. Wegen diesem – dieses – Stereotyps, von deutschen Familien – dass sie alle so ordentlich seien, so, so, streng, dass sie nicht von ihren Problemen offen reden dürfen, dass sie – dass sie doch alle so seien, wie meine. *Da* ich an dieses Stereotyp glaubte, hab' ich die Situation einfach akzeptiert, so.

Auch weil ich lernen musste. Ich wollte einfach lernen: dann (dachte ich mir) würde ich mich besser ausdrücken können. Also ich hab' mitgemacht. Und sie haben sich gefreut. Weil ich nämlich so „hoch begabt“ bin, dass ich ziemlich

schnell lernen kann – *wenn* ich will. Sie haben mich auch oft daran erinnert: „Laura“, sagten Sie, „Du bist ja hoch begabt; Du lernst so schnell, so natürlich, und integrierst Dich so schön ins Leben hier.“ Nicht *so* wie die Anderen. Denn es gibt Anderen, die nicht so sind wie ich. Haben sie gesagt. Ich bin halt besser als sie. Haben sie mir gesagt. Ja ja, ich glaube, das soll’ ich auch akzeptieren, als kulturell bestimmtes Vorurteil, oder?

Aber ich stimme zu: Dieser Prozess, so, wie ich die Sprache lerne und mich entwickle und so – er ist – wie Sie sagen „faszinierend.“ Find’ ich auch. Wirklich faszinierend. Ich das Subjekt; die ganze Welt das Labor. Schön.

Aber – als ich von dieser Familie Wissen genommen habe, bekam ich so allmählich eine Ahnung vom heutigen Deutschland, die *nicht* auf Stereotypen bezogen ist: nämlich dass es *auch in Deutschland* verschiedenen Familien gibt, so – dass sie nicht alle so sind wie meine. *Nicht alle so sind* wie dieses Stereotyp, an das ich *am Anfang* geglaubt hab’. Denn ich hab’s gesehen: ich hab’ sie – also, die Familien, die verschiedenen Familien – besucht. Und da war ich auf einmal *nicht* mehr so zufrieden mit meiner Situation.

FRAU DALINGHAUS: Und Du hast dann aufgehört, bei Tisch zu essen.

LAURA (*Kopfschütteln*): Nein. Doch nicht. Ich wollte das nie so machen. Ich wollte das „besser“ machen, so, wie Sie es mir vorschlagen. Ich wollte das so machen, wie die Austauschorganisation es erfordert: Als junge Diplomatin müsse man die Situation diplomatisch durcharbeiten; sei ja verpflichtet, das so zu machen. Ich *wollte* das – ich hatte es nie vor, es so dumm, so kindisch zu machen. Denn ich bin doch kein Kind. Trotz meiner Sprachkenntnisse. Das bin ich nicht. Aber . . . es hat nicht geklappt.

Schließlich bin ich nur ein Mensch. Ich wurde zum Skifahren gezwungen, und hatte abends keine Kraft mehr. Geistig. Ein bisschen widerspenstig war das schon, aber so war das. Das tut mir wirklich Leid, aber das war einfach so.

Das ist einfach so. Wie Frau Weber sagt. Das *ist* einfach so. Man muss die ganze Situation, zusammen mit den Alternativen, in Betracht – ziehen. Denn es geht um die ganze Welt. Nicht nur die Welt meiner Gastfamilie.

FRAU DALINGHAUS: Wenn Du das meinst. Aber es wäre vielleicht *auch* – wie Frau Weber es sagt – „lohnenswert“, nochmal zu versuchen, wieder mit Deiner Gastfamilie unter einen Hut zu kommen.

LAURA: Unter *ihren* Hut.

FRAU DALINGHAUS: Das musst Du wissen.

LAURA: Ich weiß. Aber ich versuch's.

Es klingelt.

FRAU DALINGHAUS: Also, ich muss unterrichten.

LAURA: Ja. Danke sehr, dass Sie mir so halfen. Ohne Sie wäre ich nie so weit gekommen.

FRAU DALINGHAUS: Bitte. (*Leise.*) Ich tat's gerne.

LAURA: Also, ich gehe zu Frau Weber. Sie unterrichtet auch.

Sie treten aus.

VERZEICHNIS ZITIERTER LITERATUR

- Aveni, Valerie Pellegrino. Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Bates, E., Thal, D. and Janowsky, J.S. „Early language development and its neural correlates.“ Handbook of Neuropsychology: Volume 7. Child Neuropsychology New York: Elsevier/North Holland (1991): 107-179.
- Barron, Anne. Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things With Words in a Study Abroad Context. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co., 2003.
- Bausch, K.H., H. Christ, W. Hüllen, and H.J Krumm. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, 1989.
- Citron, James L. „Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity.“ Hispania 78.1 (1995): 105-113.
- Gastfamilie werden. Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen. 21 April 2007. <http://www.aja-org.de//index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=70>
- Kramersch, Claire. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kramersch, Claire. „The Role of Language in Cultural Studies.“ Post-Wall German Studies (1992): 135-152.
- Kramersch, Claire. „Wem gehört die deutsche Sprache?“ Die Unterrichtspraxis 29.1 (1996): 1-11.
- Laubscher, Michael R. Encounters with Difference: Student Perceptions of the Role of Out-of Class Experiences in Education Abroad. Westport, Conn.:

Greenwood Press, 1994.

Lexikon Sprache: Eintrag *Zweitspracherwerb*, S. 1. Digitale Bibliothek Band 34: Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 2000.

Pinker, Steven. The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: William Morrow and Company, 1994.

Ravid, Benjamin. "The Legal Status of the Jewish Merchants of Venice, 1541-1638." The Journal of Economic History 35.1, The Tasks of Economic History (1975): 274-9.

Roche, Jörg. „Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma Frust oder Chance?“ Die Unterrichtspraxis 21.2 (1989): 121-130.

Schulz, Renate A. „Hilft es die Regel zu wissen um sie anzuwenden? Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF.“ Die Unterrichtspraxis 35.1 (2002): 15-24.

Studer, Thérèse. „Kann Mann Grammatik Unterrichten? Antworten aus der Perspektive des Genfer DiGS-Projekts.“ Die Unterrichtspraxis 35.2 (2002): 109-22.

Swaffar, Janet K. „Competing Paradigms in Adult Language Acquisition.“ The Modern Language Journal 73.3 (1989): 301-14.

Timeline: Oklahoma Bombing. 11 Mai 2001. BBC News. 12 Mai 2007. <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/americas/1321244.stm>>

Wilde, Oscar. The importance of being earnest and other plays. New York: Modern Library, 2003.