

Selbstvergessene BeobachterInnen?

**Über die Konstruktion und Reproduktion von Asymmetrie in
interkultureller Kommunikation**

Ewald Reuter

veröffentlicht im Sammelband:

Reinhard Fiehler (Hrsg.):

Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002, 245 - 274

ISBN 3 - 936656 - 05 - 3 (früher: 3 - 531 - 12904 - X)

Die PDF-Dateien bewahren die ursprünglichen Seitenumbrüche und Fußnoten-Positionen der ersten Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben also gültig. Bei Zeilenumbrüchen und Layout mussten jedoch Veränderungen vorgenommen werden.

Alle Texte erhältlich unter

www.verlag-gespraechsforschung.de

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2002

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Selbstvergessene BeobachterInnen? Über die Konstruktion und Reproduktion von Asymmetrie in interkultureller Kommunikation

Ewald Reuter

'Well, she - she don't have to worry about that', said Kramer. In a room with three people who said *She don't*, he couldn't get a *doesn't* out of his mouth.

Tom Wolfe, The Bonfire of the Vanities, 1987

'Also, sie - sie braucht sich da keine Sorgen zu machen', sagte Kramer. *She don't* have to worry. In einem Zimmer mit drei Leuten, die '*she don't*' sagten, kriegte er kein '*she doesn't*' heraus.

Tom Wolfe, Fegefeuer der Eitelkeiten. Aus dem Amerikanischen von Benjamin Schwarz, 1988

'Niin, tuota - enää sen ei tartte sitä surra', sanoi Kramer. Kun huoneessa oli kolme muuta, jotka sujuvasti sanoivat *sen ei tartte*, hän ei pystynyt kakistamaan suustaan korrektaa *hänen ei tarvitse*.

Tom Wolfe, Turhuuksien rovio. Suomentanut Erkki Jukarainen, 1989

1. Im Brennpunkt: Deutungsvielfalt

Im Mittelpunkt dieser Fallstudie steht eine Rekonstruktion derjenigen Schritte, die eine Gruppe von DeutschlehrerInnen bei der Aufbereitung eines literarischen Textes für den Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Finnland unternommen hat. Der literarische Text, der als Grundlage für die Erstellung eines 90-minütigen Stundenentwurfes gewählt wurde, stammt aus dem in der alten Bundesrepublik meist als Gastarbeiter- oder Migranteliteratur bezeichneten Bereich und stellt in fingierter Mündlichkeit eine 'Wegauskunft' im Foreigner Talk dar. Wie im Anhang (Text 1) nachprüfbar ist, liest sich der Text "In zwei Sprachen sprechen" weitestgehend wie die Verschriftung eines Gespräches, das tatsächlich von einem Deutschen und einem Ausländer geführt wurde. Erste interessante Fragen sind hier, *wie* die DeutschlehrerInnen diesen gesprächsförmigen Text einschätzen und *wie* sie ihre Interpretationen in einen handhabbaren Unterrichtsentwurf umsetzen.

Um eine Antwort auf diese Doppelfrage zu finden, habe ich zunächst am Ergebnis dieser Unterrichtsplanungen, dem veröffentlichten Stundenentwurf (= Abw. 1992, 12-15), erste genealogische Rekonstruktionsversuche durchgeführt (Reuter

1995a). Diese führen vorläufig zu dem Nachweis, daß die DeutschlehrerInnen die interkulturelle 'Wegauskunft' deshalb als *asymmetrisch strukturierte Kommunikation* kategorisieren, weil die Rede des Auskunft gebenden Deutschen Merkmale von Foreigner Talk aufweist. Obwohl der Stundenentwurf keine analytischen Konzepte des Textverstehens nennt und nur in die fremdsprachendidaktische Behandlung des Textes einführt, ergibt die Durchsicht des Entwurfs jedoch sehr deutlich, daß die DeutschlehrerInnen unausgesprochen Sachverhalte ins Auge fassen, die aus unserer Beobachterperspektive mit 'Ausländerfeindlichkeit', 'Asymmetrie' und 'gestörte Kommunikation' beschrieben werden können. Daß die LehrerInnen tatsächlich zu dem Schluß gekommen sind, der Deutsche diskriminiere durch seine grammatisch fehlerhafte Sprechweise den Ausländer, geht nicht zuletzt aus dem methodischen Hinweis hervor, die Lehrerfrage "Warum spricht der Deutsche falsch?" durch ein "Lehrer-Schüler-Gespräch" zu beantworten, "mit dem Ziel festzustellen, daß der Deutsche denkt, Ausländersein ist Dummsein ... Ausländer verstehen nichts." (Abw. 1992, 13). Zu diesem Befund gelangen die LehrerInnen durch den Vergleich der beiden Szenen 'Wegauskunft' und 'Kneipengespräch' im literarischen Text. Indem sie die grammatische Makellosigkeit des Gesprächs zwischen den beiden Deutschen als Maßstab für die Kommunikation zwischen Gleichberechtigten ansetzen, konstruieren sie die 'Wegauskunft' als ein "asymmetrische[s] Kommunikationsverhältnis" (Schröder, Nothdurft & Reitemeier 1994, 16), das die Rollenkonstellation von Muttersprachler (MS) und Nichtmuttersprachler (NMS) einem ureigenen Modell der Lehrer-Schüler-Kommunikation nachbildet. Going native, sprechen wie die Muttersprachler, das ist das Gebot, dem sich die Konstruktion der FremdsprachenlehrerInnen verdankt. In ihrem Deutungsrahmen wird die 'Wegauskunft' vor allem deshalb problematisch, weil der Deutsche offensichtlich nicht bestrebt ist, das von ihnen unterstellte asymmetrische Kommunikationsverhältnis z.B. durch ein zwar vereinfachtes, aber grammatisch korrektes Deutsch abzumildern, sondern es im Gegenteil durch die Verwendung von Foreigner Talk geradewegs zu verschärfen.

Im Rückgriff auf gesprächsanalytische Untersuchungen habe ich dagegen nachgewiesen, daß man den literarischen Text "In zwei Sprachen sprechen" auch auf eine solche Art und Weise betrachten kann, die letztlich zu einer Lesart führt, die der Einschätzung der LehrerInnen diametral entgegengesetzt ist. Diese Untersuchungen gehen zwar ebenfalls von einem asymmetrischen Kommunikationsverhältnis aus, stellen allerdings in Rechnung, daß dieses Verhältnis in interaktionsstruktureller Hinsicht "beides zugleich" ist, nämlich "konstitutive Bedingung für Beraten, aber auch Störquelle für den Kommunikationsprozeß" (Schröder, Nothdurft & Reitemeier 1994, 16). Neben dem sprachlichen Kompetenzgefälle, auf das allein die LehrerInnen ihr Augenmerk richten, kommt mit dem Wissensgefälle zwischen Auskunftgebendem und Ratsuchendem eine weitere Asymmetrie in den Blick, die den Gesprächstyp 'Wegauskunft' überhaupt erst konstituiert. Verfolgt man in dieser Hinsicht Schritt für Schritt, wie das vom Ratsuchenden manifestierte Wissensdefizit im interaktiven Zusammenspiel abgebaut wird, dann kommt man nahezu zwangsläufig zu dem Befund, daß es sich bei dieser 'Wegauskunft' um ein hoch-

gradig kooperatives Gespräch handelt (Reuter 1995a, Tabelle 1). Nachweisen läßt sich nämlich, daß der Auskunfterteilende behutsam verschiedene Strategien der vorbeugenden und nachbessernden Verständnissicherung nutzt (Reuter 1995a, Tabelle 2), um eine vergleichsweise erfolgversprechende Auskunft zu erteilen. Anders als die LehrerInnen, die gleichsam von einer Bringschuld des NMS ausgehen, kann man diese Analyse so weit treiben und feststellen, daß es sogar der MS ist, der die volle Verantwortung für das Glücken der Auskunfterteilung übernimmt. Der MS stellt sich der ihm vom NMS zugemuteten "ungleichen Verteilung der Initiativ- und Kontrollkompetenz über das interaktive Geschehen" (Reitemeier 1994, 237), ohne daß sich dies im Gespräch kontraproduktiv auswirkt.

Ein erstes Ergebnis der Rekonstruktionsversuche besteht somit in dem Nachweis, daß verschiedene Beobachter an ein und demselben gesprächsförmigen Text bis zu drei Formen von Asymmetrie unterscheiden, und zwar

1. eine sprachliche oder *linguistische* Über- bzw. Unterlegenheit,
2. eine wissensmäßige oder *epistemische* Über- bzw. Unterlegenheit, und
3. eine handlungsmäßige oder *interaktive* Über- bzw. Unterlegenheit.

Die Deutungsgenese dieser drei Formen von Asymmetrie sowie ihre sozialen Bewertungen stehen im Brennpunkt der folgenden Darstellung.

2. Teilnehmende Beobachtungen im KollegInnenkreis

Es ist bekannt und eine alltägliche Erfahrung, daß das abendländische Denken größte Vorbehalte gegenüber Uneindeutigkeiten hegt. Immerzu ist man aufgefordert, sich zu entscheiden und festzulegen. Immerzu zwingt die 'binäre Maschine' (Deleuze & Parnet) des 'Eindeutigkeitswahns' (Gadamer) die Entscheidung auf: Entweder ist es das Eine oder das Andere - jedenfalls ist es eindeutig und nicht beides zugleich. Ein bewährtes Mittel, auch in unserem Falle dieser Maßgabe zu genügen, bestünde darin, den LehrerInnen einfach Dilettantismus zu bescheinigen und unter Verweis auf Wissenschaftlichkeit die eigene Ansicht als eindeutig und deshalb als verbindlich durchzusetzen. Allerdings spricht sich immer mehr herum, daß dieses Denken inzwischen in die Krise geraten ist. Innerwissenschaftlich ist dies etwa am Streit darüber erkennbar, wie Expertise und Gegenexpertise überhaupt möglich sind, falls Wissenschaft eindeutig verfährt. Zudem ist beobachtbar, daß sich im Gespräch zwischen Wissenschaft und Beruf außerwissenschaftliche Deutungen von einer Verpflichtung auf die wissenschaftliche Deutung der Wirklichkeit zunehmend emanzipieren (vgl. z.B. Knorr-Cetina & Mulkay 1983; Bonß & Hartmann 1985; Berg & Fuchs 1993; Marcus 1995).

Vor diesem Hintergrund geht es mir in dieser Studie in einem ersten Anlauf darum, diejenigen Praktiken freizulegen, mit deren Hilfe KollegInnen berufstypische Anforderungen bewältigen. Zu diesem Zweck bediene ich mich eines *interventionistischen* Instruments der teilnehmenden Beobachtung, nämlich des Forschungs-

interviews (= "obtrusive methods", vgl. Auer 1995, 431ff.). Im Gegensatz etwa zur minimalen Intervention der Gesprächsanalyse, die auf die körperliche Präsenz der Beobachter in der Aufnahmesituation beschränkt bleibt, geht es in diesen Interviews vornehmlich darum, interpretatorische Vielfalt freizusetzen sowie Brüche und Übergänge zwischen verschiedenen Deutungen zu rekonstruieren. Oder anders ausgedrückt: Nicht die Erhebung von 'Primärdaten', sondern die Erhebung von 'Sekundärdaten' ist beabsichtigt, also die Hervorlockung von Erläuterungen zum Text "In zwei Sprachen sprechen" bzw. zu dem dazugehörigen Unterrichtsentwurf (vgl. Auer 1995, 429ff.). Mit den Worten von Potter & Mulkay (1985):

"The crucial feature of our approach, then, is that we are not using interviews, or any other source of data, to build up an accurate picture of the actions and beliefs of participants in specific domains of social life. Rather, we are using interviews as a technique for generating interpretative work on the part of participants, with the aim of identifying the kinds of interpretative repertoires and interpretative methods used by participants and with the goal of understanding how their interpretative practices vary in accordance with changes in the interactional context. Although we have abandoned the traditional assumption that we can infer from interview talk what actually happens in the social realm under investigation, we are nevertheless continuing to assume that we can, in a more restricted sense, generalise from interviews to naturally occurring situations. For we are assuming that the interactional and interpretative work occurring in interviews resembles to some degree that which takes place outside interviews." (268-269)

Das interventionistische Forschungsinterview habe ich auf zweifache Weise eingesetzt:

- KollegInnen (darunter auch SprachwissenschaftlerInnen) aus Finnland und Deutschland, von denen ich annahm, daß sie das Unterrichtsmaterial nicht kannten, habe ich eine um die Kneipenszene gekürzte Fassung des Textes "In zwei Sprachen sprechen" mit der Bitte vorgelegt, zu erläutern, worum es sich bei diesem Text handelt. In dieser Kurzfassung fehlten ferner am linken Rand die Rollenbezeichnungen "Ausländer" und "Deutscher" (vgl. Anhang, Text 2). Diese Interviews habe ich mit der Absicht durchgeführt, Interpretationen anzuregen, um sie mit der meinigen, aber auch mit denen der DeutschlehrerInnen zu vergleichen.
- Mit einigen Mitgliedern der DeutschlehrerInnengruppe habe ich narrativ angelegte Einzelinterviews durchgeführt. Den Interviewten stand es dabei frei, mir beliebig detailliert vom Zustandekommen und vom Verlauf ihres Projektes zu berichten. Kamen sie allerdings auf die Textauswahl zu sprechen, was regelmäßig geschah, dann habe ich sie gebeten, mir ihre Absichten am Text "In zwei Sprachen sprechen" zu konkretisieren. Diese Aufforderung löste jeweils eine Rekapitulation der einstigen Deutung des im literarischen Text geschilderten Ereignisses aus. Die Gruppe setzte sich zusammen aus berufserfahrenen DeutschlehrerInnen, ReferendarInnen und MitarbeiterInnen des Germanistischen Instituts sowie des Institutes für Lehrerausbildung der Universität Tampere.

Nachfolgend werde ich an je einem ausgewählten Interview*beispiel* die Struktur dieser beiden Interview*typen* ausweisen und auszugsweise analytisch kommentieren. Dabei gehe ich so vor, daß ich die jeweiligen Gemeinsamkeiten eines Typs am Transkript belege, die Unterschiede aber (wegen Platzmangels) nur summarisch mitteile. Im Anschluß daran fasse ich die Zwischenergebnisse zusammen, erläutere dann die Kategorie der Selbstvergessenheit sowie die Bedingungen ihrer Herstellung und schließe mit einem zusammenfassenden Ausblick ab. Um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden, wechsle ich mehrfach die Perspektive der Darstellung.

3. Interviewtyp I: Die Vergegenwärtigung und Verallgemeinerung des durch den Text geschilderten Ereignisses

Interviewtyp I ermöglicht eine Rekonstruktion der Aktualgenese der Textrezeption, wie sie von den Befragten unter den Bedingungen eben dieser Interviews erarbeitet wurde. Die typischen Züge dieser Rezeption erläutere ich nachfolgend an einem vergleichsweise kondensierten Beispiel. Die Typ-I-bezogenen Ergebnisse kontrastiere ich anschließend mit den Typ-II-bezogenen Ergebnissen, bei denen es sich um eine Rekonstruktion der Rekapitulation der Textrezeption aus der Sicht der Befragten handelt.

3.1. Die Feststellung von Verhaltensauffälligkeiten

Das folgende Interview¹ wurde in der wöchentlichen Sprechstunde eines Kollegen aufgezeichnet. Den entsprechenden Termin hatte ich zuvor vereinbart, ohne aller-

¹ Transkriptionserläuterungen: Da es sich bei diesen Interviews um die Erhebung von Sekundärdaten und nicht von Primärdaten (zur Untersuchung des Gesprächstyps 'Forschungsinterview') handelt, verzichte ich auf die Erstellung einer Feintranskription. Die Sprechersigle E steht für Ewald Reuter, K für KollegIn, wobei gilt, daß im Text meiner Interpretationen das grammatische Geschlecht nicht mit dem natürlichen Geschlecht der referierten KollegIn übereinstimmt. Ansonsten habe ich folgende Zeichen verwendet:

/	kurzes Absetzen am Ende einer Äußerungseinheit
.	kürzeste Pause
..	längere Pause
...	lange Pause
(0.5)	Pause in Sekunden
<u>dumm</u>	kontrastive Betonung
du sehen	wörtliches Zitat aus der Textvorlage im Interviewtyp I
pers-	Wortabbruch
an- anerkannt	Silbenwiederholung
mhm	Rezeptionssignal (Aufforderung zum Weitersprechen)
jaa	Vokaldehnung
[lacht]	Kommentar des Transkribenden
Text [Schnitt]	Beginn einer Auslassung: Zitatende innerhalb einer Äußerung
[Schnitt] Text	Ende einer Auslassung: Zitatbeginn innerhalb einer Äußerung
Text	
[Schnitt]	Beginn einer Auslassung: Zitatende nach Äußerungsende

dings mein eigentliches Anliegen zu offenbaren. Die Aufnahmetaste betätigte ich nach der Begrüßungsphase:

- 1 K: aha / wollen wir das aufnehmen ja /
- 2 E: nein / das wolln wir nicht aufnehmn / ich will dich fragn was das ist /
- 3 K: .. joo / ja ich muß sagen ich kenn das also /
- 4 E: das kennst du /
- 5 K: jaa jaa / und zwar geht es darum daß äh der deutsche mit dem ausländer spricht / nicht wahr / und anstatt dass er [lacht] ein möglichst
- 6 E: mhm
- 7 K: gutes deutsch mit ihm spricht äh so spricht er praktisch so wie er annimmt daß der ausländer eben gebrochen deutsch spricht /
- 8 E: mhm / woher kennst du das /
- 9 K: jaaha [seufzt] woher kenn ich das ... das erinnere ich mich nicht mehr ... das könnte ich nicht mehr sagen aber ich lese so viel und ich wüßte auch die quelle nicht mehr / aber typisch nich wahr / **also du gehen**
- 10 E: mhm
- 11 K: **gerade / du kommen kirche / du gucken links / klein haus / bahnhof verstehen /**
- 12 E: mhm
- 13 K: so typisch wie nur was / nicht / ja /

Gleich nachdem ich den Kassettenrecorder bereitgestellt und K. den Text vorgelegt habe, äußert er in Beitrag 1 die Vermutung, daß wir gemeinsam einen Text auf Band sprechen werden. Diese Vermutung liegt nahe, weil man immer wieder mal einen Kollegen oder eine Kollegin um diese Gefälligkeit bittet, damit man im eigenen Unterricht Hörverstehen auf der Grundlage fremder Stimmen üben kann. Auf den Gegenvorschlag (2E) eröffnet er mit leichtem Bedauern (3K), daß ihm der nun vorgelegte Text bekannt ist. Verständlich ist K.s Bedauern deshalb, weil er auf Grund der getroffenen Vorkehrungen erschließen kann, daß es bei diesem Interview gerade auf eine unvoreingenommene Kommentierung der Textvorlage ankommen soll, die er nun nicht mehr liefern zu können meint. Gleich im Anschluß verdeutlicht K., was aus seiner Sicht das Kommentierungswürdige ist. Mit seinen Äußerungen in 5K-7K umschreibt er jene Phänomene, die man in der Linguistik als 'Codeswitching' in den 'Foreigner Talk' bezeichnet: Der Deutsche spricht ebenso "gebrochen deutsch" wie der Ausländer. Obwohl K. sich nicht mehr an seine erste Lektüre dieses Textes erinnern kann (9K), erkennt er die hervorstechenden Merkmale des dargestellten Sachverhaltes jedoch sofort wieder. In 11K reiht er mit Leichtigkeit Beleg an Beleg und bekräftigt wiederholt, daß das 'gebrochene Deutsch' des Deutschen "so typisch wie nur was" (13K) ist.

Auf den ersten Blick bzw. beim ersten Erinnerungsversuch stellt K. an dem im Text geschilderten Sprechereignis die Verhaltensauffälligkeit fest, daß ein MS in der Kommunikation mit einem NMS in den Foreigner Talk wechselt. Im Kontext des

Interviews wird dieses Verhalten als kommentierungswürdig eingeschätzt. Die Richtigkeit der Feststellung, daß der MS Foreigner Talk, also absichtlich grammatisch inkorrekt, spricht, wird durch eine Aufzählung entsprechender Zitate aus der Rede des MS ausgewiesen.

3.2. *Vergleich und Unterscheidung: die Heranziehung eigener Erfahrungen*

Veranlaßt durch mein Nachsetzen befragt K. in der Folge sein Gedächtnis nach eigenen Erfahrungen mit diesem kommentierungswürdigen Verhalten. Dabei kommt er zunächst auf Beobachtungen in seinem Herkunftsland zu sprechen, danach auf seine Erfahrungen in Finnland. Mit dem Sichtwechsel vom Inland zum Ausland vollzieht K. ebenfalls einen Rollenwechsel, insofern er über sich als Neuankömmling in Finnland berichtet, der sich plötzlich in die Rolle des Ausländers mit geringen Finnischkenntnissen versetzt sieht. Als ein besonderes Problem im sprachlichen Kontakt mit Finnen hebt K. das Duzen und Siezen hervor:

14 K: ja ... ja / aber äh typisch natürlich auch äh daß daß dann der fremde geduzt wird was man ja an für sich nicht sollte /

Ab dieser Äußerung geht K. wiederholt auf die Ambivalenz der pronominalen Anrede ein, und dies sowohl aus der Sicht des MS als auch des NMS. Dabei trifft er folgende Unterscheidungen. Als NMS beherrschte er im Finnischen zunächst nur die Formen des Duzens, nicht aber die des Siezens. Dies erschwerte die Kommunikation mit Finnen, da er Respektspersonen nicht normalformgemäß anreden konnte. Die Finnen ihrerseits beherrschten als MS beide Formen, duzten ihn aber. Über diese Zusammenhänge äußert sich K. wie folgt:

15 E: und warum meinst du war es selbstverständlich daß du geduzt wurdest /

16 K: ähm äh ja ich mein wie hier ja auch / nicht wahr / der-der deutsche er duzt also sofort den ausländer / denn in der regel isses ja auch so daß der ausländer die siezform nicht kann / und vor allem ist es so / dadurch daß man also der sprache nicht mächtig ist / fehlt einem ein sehr wichtiger teil um eine erwach- als pers- äh als erwachsene person äh an-anerkannt zu werden / net /

17 E: mhm mhm

18 K: ich sag immer also wen duzen wir / wir duzen natürlich den hund /

19 E: mhm

20 K: wir duzen natürlich das kleinkind / nicht / aber schon beim äh

21 E: mhm mhm

22 K: gymnasiasten geht das nicht mehr offiziell / nich / es sei denn daß

23 E: ja

24 K: man ihm das du anträgt und umgekehrt / nicht /

In 16K parallelisiert K. das erlebte Anredeverhalten der Finnen ihm gegenüber mit dem im Text dargestellten Anredeverhalten des Deutschen dem Ausländer gegenüber. Für diese beobachtete Gemeinsamkeit in der Kommunikation zwischen den

MS und NMS wird sofort das Motiv ausgemacht. Es besteht in der besonderen Rücksichtnahme der MS auf die Sprachkenntnisse der NMS. Diese Rücksichtnahme läßt aber die linguistische Asymmetrie zwischen den Beteiligten verschärft hervortreten, was auf Seiten des NMS zu ambivalenten Bewertungen führt. Legt K. das Kriterium des 'Erwachsenseins' an, dann stünde ihm eigentlich zu, in der "Siezform" angedredet zu werden. Obwohl K. den MS eine wohlmeinende Absicht unterstellt, sieht er sich gleichzeitig an Situationen erinnert, in denen die 'Duzform' die soziale Asymmetrie geradezu symbolisiert (vgl. 18K, 20K, 22K, 24K).

Dennoch scheint K. selber von der Triftigkeit des Rückschlusses, den er den MS unterstellt, auszugehen. Aus unserer Beobachterperspektive besteht dieser Rückschluß darin, auf der Grundlage der manifestierten 'aktiven' Sprachkenntnisse des NMS seine 'passiven' Kenntnisse einschätzen oder beurteilen zu können. Allein diese Annahme rechtfertigt in K.s Logik den Foreigner Talk als Strategie der Rücksichtnahme. Anschließend ist hier die eingangs erwähnte Annahme von der Bringschuld. Obwohl K.s Äußerungen offenlassen, wer diese Dinge so sieht, hält er die Beobachtung fest, daß es schwierig ist, im Ausland sozial anerkannt zu werden, wenn "man also der sprache nicht mächtig ist" (16K). In unserem Zusammenhang heißt das aber wiederum nichts anderes, als daß mit der pronominalen Anrede soziale Solidaritäten symbolisiert werden. Es kann allerdings auch dem Ausländer obliegen, mitzuentcheiden, ob er nun in die Solidargemeinschaft seiner jeweiligen Gesprächspartner aufgenommen oder von ihr ferngehalten werden soll. K. ist sich selbst das Beispiel für diese erneute Ambivalenz. Nachdem er erst die Zweideutigkeit der strategischen Rücksichtnahme geschildert hat, bringt er nun eine Deutung ins Spiel, die die erstgenannte Ambivalenz tilgt. Die als Ausdruck sozialer Asymmetrisierung aufgefaßte 'Duzform' wird nunmehr durch Kontextwechsel als ein Ausdruck sozialer Symmetrie rekategorisiert. Plötzlich ist es die 'Siezform', durch die der Ausländer ausgeschlossen worden wäre (25K - 34K):

25 E: hast du das auch als herabsetzend empfunden daß man dich
finnischerseits geduzt hat /

26 K: ... so aus äh so weiter perspektive würde ich sagen ich habe sehr
als äh .. etwas positives empfunden denn äh es spiegelte wider /
daß ich praktisch also akzeptiert war denn ich hab ja eben bemerkt /
daß diese leute unter sich ... daß die sich ja auch duzten /

27 E: mhm

28 K: denn ich muß sagen die die ersten wichtigen drei monate die
habe ich also auf dem lande verbracht / also in einem

29 E: mhm

30 K: agrarmilieu / und da haben sich selbstverständlich alle geduzt

31 E: mhm

32 K: und .. es wär irgendwie ausgefallen gewesen / wenn man mich /

33 E: mhm

34 K: alleine nun plötzlich gesiezt / hätte / [Schnitt]

35 E: mhm

3.3. Vertiefende Analyse und abschließende Bewertung

Was sich bisher am Beispiel von K. gezeigt hat, wiederholt sich in den anderen Interviews vom Typ I. Zunächst wird die Textvorlage gelesen, und schon während des Lesens werden Verhaltensauffälligkeiten festgestellt, deren man sich beim Weiterlesen ständig vergewissert. Ist man am Ende des Textes angelangt, liest man noch einmal den Anfang, bis man auf die Stelle stößt, an der der Deutsche in den Foreigner Talk wechselt. Sobald man sich dieses Sachverhaltes vergewissert hat, wird der gesprächsförmige Text als typischer Fall von Kommunikation zwischen Deutschen und Ausländern kategorisiert. In den meisten Fällen erfolgt nun ein Überdenken der Beurteilungsmaßstäbe. Die zuvor festgestellte Typizität der Kommunikation wird nun mit dem verglichen, was man entweder selber unmittelbar erfahren hat oder mittelbar aus anderen Quellen wie z.B. Film und Belletristik über diesen Kommunikationstyp weiß. In immer neuen Runden wird die Textvorlage ganz oder passagenweise auf das hin überprüft, was man nicht nur allgemein, sondern auch im Detail über das Zustandekommen und den Verlauf solcher Gespräche weiß. Laufend werden dabei neue Unterscheidungen getroffen, deren beide Seiten jeweils auf den Beurteilungsmaßstab rückbezogen werden. Die typischen Probleme, die K. in Selbst- und Fremdbeobachtung an diesem Kommunikationstyp ausmacht, werden auch von den anderen Befragten auf vergleichbare Weise thematisiert. Irgendwann ist dann der Punkt erreicht, an dem die Befragten ihre Analysen für erschöpfend halten und eine abschließende Einschätzung wagen. Dieser Punkt wird zwar über jeweils unterschiedlich tiefenscharfe Beschreibungen herausgearbeitet, er ist aber stets dann erreicht, wenn der Abbau der epistemischen Asymmetrie als letztlich entscheidender Zug des Gespräches geltend gemacht wird. Im Anschluß an eine Rekapitulation seiner früher geäußerten Ansichten formuliert K. dies folgendermaßen:

36 E: mhm mhm mhm / äh wie meinst du das jetzt hier in-in-in-in diesem beispiel / wie ist das verhältnis zwischen ausländer und deutschem da / jetzt wenn man an das du denkst /
[Schnitt]

37 K: und mit andern worten so würde man äh nicht ganz so / aber äh ich denke man kann es doch also relativ mit der situation vergleichen / wo nun eben der erwachsene mit einem kind äh spricht / das sprachlich noch nicht auf der höhe ist /
[Schnitt]

38 K: [Schnitt] / also / ich persönlich würd mich da also auch in diesem falle / wie schon gesagt / auch in der praxis / aber da zumal würde ich nicht denken daß äh denn wenn er negativ eingestellt wäre / dann würde er sagen blasius rohr / nicht wahr / und achtlos an ihm

39 E: mhm

40 K: vorbeigehen / nicht /

41 E: mhm mhm

Im Rückgriff auf die formelhafte Wendung "dann würde er sagen blasius rohr" (38K) stellt K. hier die Tatsache heraus, daß der Deutsche nicht "achtlos" (38K) an

dem Ausländer 'vorbeigeht', sondern ihm die gewünschte Hilfestellung gewährt. Deshalb gilt die epistemische Asymmetrie als abgebaut. Auf der Grundlage der Unterscheidung von Information und Mitteilung weist K. die Tatsache, daß die Information mitgeteilt wurde, als ausschlaggebend im Vergleich zu den Eigentümlichkeiten des Mitteilungsverhaltens aus.

Neben den bisher behandelten Gemeinsamkeiten finden sich allerdings auch Unterschiede zwischen den Interviews des Typs I. Diese Unterschiede beziehen sich auf das Mitteilungsverhalten, nicht auf die erteilte Information. Um dieses Verhalten näher zu beschreiben, werden von den Befragten noch die folgenden vier Unterscheidungen eingeführt:

1. Vor allem WissenschaftlerInnen bzw. linguistisch vorgebildete Befragte führen den Unterschied von Begriff und Begriffsbezeichnung ein, wenn sie auf das Phänomen des Foreigner Talks zu sprechen kommen. Sie stellen fest, daß Foreigner Talk eine Alltagserfahrung ist oder sein kann, deren Phänomene zwar auch von Laien ansatzweise analytisch beschrieben, nicht aber unter einer Bezeichnung klassifiziert werden können. K.s Ausführungen wären hier ein Beispiel dafür, daß jemand den Sachverhalt oder den Begriff kennt, nicht aber seine (wissenschaftliche) Bezeichnung. Unter Verweis auf diese Unterscheidung grenzten auch SprachwissenschaftlerInnen, denen die Bezeichnung 'Foreigner Talk' nicht geläufig war, die aber das Codeswitching erkannten, ihr Expertenwissen vom Laienwissen ab.
2. In Abhebung vom ausschließlich sprachlich definierten Foreigner Talk wird die Aufmerksamkeit auf das interaktive Geschehen des Deutschen gelenkt, der die Information kleinschrittig vermittelt, nämlich in permanenter Abstimmung auf das Rezeptionsverhalten des Ausländers. Diese Beobachtung wird zur Stützung der allgemeinen Einschätzung herangezogen, daß dem Deutschen an einem Abbau jeglicher Asymmetrie in der Begegnungssituation gelegen ist.
3. Einige Befragte stoßen auf das Problem der Bildung sozialer Kategorien. Sie äußern die Überlegung, daß es sich bei der Textvorlage nur auf den ersten Blick um ein typisches Gespräch zwischen MS und NMS handelt. Wenn man dieses Gespräch mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Deutschland vergliche, dann müsse man nämlich feststellen, daß es sich um ein typisches Gespräch zwischen einem Deutschen und einem 'Gastarbeiter' handle. Diese Beobachtung hat zur Konsequenz, daß man verschiedene Typen von Ausländern unterscheiden kann. Dieser Unterscheidung zufolge hätte die 'Wegauskunft' auch zwischen zwei Ausländern stattfinden können, die über unterschiedliche Deutschkenntnisse, aber keine gemeinsame Drittsprache verfügten.
4. Eher undeutlich wird von einigen Befragten die Sicht der Beteiligten von der Sicht der Beobachter geschieden. Beiläufig, aber wiederholt wird auf den Umstand hingewiesen, daß man nicht wissen könne, was die beiden Partner jeweils über das ablaufende oder abgelaufene Gespräch dächten, da sie dafür keine Anhaltspunkte böten. Ob man die 'Wegauskunft' also negativ oder positiv beurteile, hänge letztlich von der Sicht der LeserInnen ab.

Auch wenn in einigen Fällen den Befragten der Originaltext vorgelegt wurde, hat sich an den abschließenden Bewertungen nichts mehr geändert. Die zusätzlichen Informationen der 'Kneipenszene' wurden mit der erarbeiteten Einschätzung in Übereinstimmung gebracht, da sie nach Auffassung der Befragten zu Korrekturen keinen Anlaß geben.

4. Interviewtyp II: Rekonstruktion einer Textrezeption zum Zwecke der Unterrichtsgestaltung

Im Gegensatz zu den Interviews vom Typ I sind diese Interviews stark narrativ ausgerichtet, da die Befragten im Rückgriff auf typische Darstellungsformen des alltäglichen Erzählens mitteilen, was sich in der Vergangenheit zugetragen hat. Ein Wechsel von der erzählten Zeit zur Erzählzeit des Interviews bzw. beider laufende Kontrastierung ist jedoch immer ab jenem Zeitpunkt zu beobachten, zu dem die Befragten mit konkurrierenden Meinungen konfrontiert werden. An einem Beispiel, das die entscheidenden Züge in vergleichsweise prägnante Formulierungen faßt, zeige ich nun, wie sich die Textrezeption im schulischen Handlungszusammenhang darstellt.

4.1. Textauswahl im Rahmen einer apologetischen Unterrichtsinnovation

Bewegt man sich als Kollege unter KollegInnen, dann spricht man insofern größtenteils dieselbe Sprache, als man ein berufliches Kategorienwissen teilt. Im vorliegenden Fall gehören z.B. Ausdrücke wie "Textauswahl", "Textrezeption" oder "Didaktisierung" zum gemeinsamen Wissensvorrat von Befragten und Interviewer. Daher genügt hier die kurze Mitteilung, daß die Befragten zwecks beruflicher Handlungsstrukturierung das Phasenschema der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht auf die Gegebenheiten der finnischen Schullandschaft abbilden. Dieses Schema, dessen Phasen jeweils erneut untergliedert werden können, ist das beherrschende Strukturmerkmal sowohl der Projektarbeit der LehrerInnengruppe wie auch der in der Publikation vorgelegten Unterrichtsentwürfe (vgl. Abw. 1992). Das Besondere des Projektvorhabens bestand für die Befragten darin, das Phasenschema auf einen bisher im finnischen Deutschunterricht unentdeckten Gegenstand, den literarischen Text, anzuwenden. Zu diesem Zweck führen die Befragten eine Reihe von Unterscheidungen ein, um diesen Innovationsanspruch artikulieren und material entfalten zu können.

Alle Befragten erwähnen eingangs, daß sie insofern "freiwillig" an dem Projekt teilgenommen haben, als sie weder amtlich dazu bestellt wurden noch etwas erarbeiten wollten, das behördlich begutachtet werden mußte. Die Idee zu diesem Projekt ging von einem spiritus rector aus, der die Beschäftigung mit "Ausländerliteratur" im Deutschunterricht vorschlug:

1 K: und ich glaube daß war vor .. vier jahren oder fünf jahren oder aber
vie-vier jahren glaube ich / N. [das Gruppenmitglied, E.R.] hat mit
mir darüber-rüber mal gesprochen ob ich auch mit ihm .. so ein kleines

- werk oder . oder . oder oder eine sammlung von gedichten äh machen
möchte die die möglicherweise später didaktisiert würden / und so
- 2 E: mhm
- 3 K: bin ich . drangekommen / und dann ha-haben wir mal überlegt welche
- 4 E: mhm
- 5 K: anderen leute da . da behilflich sein könnten / und da da . haben
haben wir uns entschlossen daß daß die äh deutschlehrer
deutschlehrerinnen sein müssen die in der schule tätig sind /

Außer den beiden gerade erwähnten Mitgliedern waren keine weiteren DeutschlehrerInnen an der "Textauswahl" beteiligt. Mit der Konstitution der Gruppe ging es somit in erster Linie darum, die ausgewählten Texte vor dem Hintergrund künftigen Unterrichts zu rezipieren und didaktisch aufzubereiten:

- 6 E: mhm mhm mhm / undäh was habt ihr jetzt bezweckt mit diesen texten im
deutschunterricht /
- 7 K: also . ähm . wie hier irgendwo gesagt wird ... äh ist das heft hier
- 8 E: mhm /
- 9 K: für finnische deutschlehrer deutschlehrerinnen gedacht / öhm ...
- 10 E: mhm
- 11 K: eigentlich mal was anderes im deutschunterricht zu machen das war
ursprünglich . der zweck / also nicht nur nicht nur so äh kategorisch
- 12 E: ja
- 13 K: äh ein lehrwerk im unterricht zu gebrauchen sondern auch nebenbei
- 14 E: mh
- 15 K: was literarisches / mitzubringen /
- 16 E: mhm ja

Bringt man die Feststellungen dieses Ausschnittes auf die eingebürgerten Begriffe, die teilweise auch in den übrigen Interviews verwendet werden, dann werden hier folgende Unterscheidungen getroffen: "Literarische Texte" ("was anderes", 11K) werden im künftigen Unterricht in Abhebung von "Sachtexten" behandelt. Die Behandlung der "literarischen Texte" erfolgt "kursergänzend" ("nebenbei", 13K) und nicht "kurstragend" ("so äh kategorisch äh ein lehrwerk im unterricht zu gebrauchen", 11K-13K). Dieses Vorhaben ist jedoch mit Problemen behaftet. Nicht nur aus unserer Beobachterperspektive wird deutlich, daß hier in nuce die Konstruktion einer asymmetrischen Situation eingeleitet wird, da K. dem Projekt den Status eines Außenseiters zuschreibt. Das spezifische Gewicht dieser Konstruktion geht aus dem obigen Ausschnitt nur indirekt hervor, da ich hier als Eingeweihter angesprochen werde. Anhaltspunkt dafür, daß auf einen bestimmten Sachverhalt angespielt wird, ist die deutlich kontrastive Betonung von "finnische" in 9K. Durch die Betonung wird angezeigt, daß es mit den finnischen DeutschlehrerInnen eine besondere Bewandnis hat. In nur einem andern Fall findet sich in derselben Wortverbindung eine kontrastive Betonung, diesmal am Ende der Verbindung "finnische DeutschlehrerInnen". Im Kontext jenes Interviews wird damit der mögliche Einwand zurückgewiesen, die Entwürfe gingen nicht von wissenschaftlich stichhaltigen

Interpretationen aus. Angedeutet wird, daß das Handeln von LehrerInnen mit weniger strengen Maßstäben zu messen ist als etwa das Handeln von UniversitätslektorInnen. Im vorliegenden Fall wird wenig später ausgeführt, worauf sich die angeführte Anspielung bezieht:

- 17 K: [Schnitt] äh .. ich persönlich hatte-hatte recht oft so eine . so eine
 Vermutung jedenfalls / ich glaube N. [ein Mitglied, E.R.] auch / daß
 die literarischen Texte im-im Schulunterricht äh recht schwierig äh
 einzusetzen sind / weil die weil die Lehrer eher so pragmatisch /
- 18 E: mhm mhm
- 19 K: pragmatisch orientiert sind /

Handlungslogisch geht aus diesem Ausschnitt hervor, daß die asymmetrische Struktur, in der das Projekt im Verhältnis zu seiner Umwelt gesehen wird, projektintern reproduziert wird. "Literarische Texte" sind deshalb "schwierig einzusetzen" (17K), weil "die Lehrer" (17K) "eher so" "pragmatisch orientiert sind" (19K). Mit diesem Widerspruch wird wiederholt der Sachverhalt umschrieben, daß finnische DeutschlehrerInnen in Studium und Ausbildung bislang nur den kompetenten Umgang mit Sachtexten erwerben, weil allein dies gesellschaftlich prämiert wird. Bricht man aus diesem Rahmen aus, stellen sich sogleich Kompetenzprobleme ein: Wie kann man sich die Kompetenz für den Umgang mit literarischen Texten verschaffen, wenn man sie nicht an den dafür zuständigen Orten erwerben kann? Eine Antwort auf diese Frage ist die Etablierung einer Asymmetrie im Projekt. Wie auch aus komplementärer Perspektive mehrfach bestätigt wird, sind es zwei Mitglieder, die für konzeptuelle Weichenstellungen verantwortlich gemacht werden. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser beiden kann aus Sicht des Interviewers als 'rück-sichtsvolle Zumutung' bezeichnet werden. Sie besteht darin, von den anderen Mitgliedern Neuerungen zu verlangen, ohne sie dabei zu überfordern. Unter Bezug auf die 'pragmatische Orientierung' ("deswegen", 20K) wird die projektinterne Lösung des Problems wie folgt beschrieben:

- 20 K: und .. deswegen hab-haben wir probiert / ob es auch mit mit dem
 mit einem literarischen Text oder mit einigen literarischen Texten
 gelingt / und da sind wir eigentlich recht vorsichtig ja
 vorgegangen / äh .. wir haben nur-nur den .. Lehrerinnen gesagt
- 21 E: mhm
- 22 K: daß sie daß sie .. äh mit / diesem Text in der Klasse probieren /
 [Schnitt]
- 23 K: und davon haben wir natürlich etwas Erfahrung gewonnen / und durch
- 24 E: mhm
- 25 K: die äh durch diese Erfahrung haben wir dann-dann ähm ... weitere /
 Aufgaben oder weitere äh .. Schritte formuliert wie wir weiter .
 weitergehen / würden / also jede-jeder Text ist eigentlich so zwei
- 26 E: mhm
- 27 K: oder dreimal in der Klasse probiert / oder vielleicht sogar mehr /
- 28 E: mhm

Die 'Vorsichtigkeit' des projektinternen 'Vorgehens' besteht demnach darin, in Kauf zu nehmen, daß "literarische Texte" im Unterricht wie "Sachtexte" behandelt werden. Die einzige Vorgabe, an die sich die LehrerInnen zu halten hatten, bestand sozusagen in der Führung des Nachweises, daß Unterricht "auch mit einigen literarischen Texten gelingt" (20K). Diese Tauglichkeit stellte sich im Kern aber erst dadurch her, daß das bewährte methodische Phasenschema auf diese Texte angewendet wurde. Sukzessiv wurden "weitere / aufgaben oder weitere äh ... schritte formuliert" (25K) und die jeweils überarbeiteten Entwürfe erneut erprobt, bis sie als publikationsreif galten.

Das innovative Projekt stellt sich aus der Sicht seiner Mitglieder als zweistufig dar: Erstens werden "literarische Texte" zur unterrichtlichen Arbeitsgrundlage gemacht, und zweitens werden diese Texte mit den üblichen, gleichsam textsortenfremden Methoden behandelt. Daß sich die angestrebte Innovation in der Kombination dieser beiden Schritte erschöpft, ist der Grund für die apologetische Struktur der Projektdarstellung durch die Mitglieder. Sie wissen, sie unternehmen für finnische Verhältnisse etwas Neues, sie wissen zugleich aber auch, daß sie dies eigentlich noch viel besser machen könnten, als sie es tatsächlich tun. Die LehrerInnen betreiben das Projekt einer Aufholjagd, das gleichsam Zwergenschritte Siebenmeilenstiefeln vorzieht. Dieses Paradox kann man als 'apologetische Innovation' beschreiben. Wie offen oder versteckt auch immer es die LehrerInnen ausdrücken, sie wollen nur erreichen, was sie anderswo, nämlich in den alten europäischen Kulturnationen, für den Normalfall halten: die breite Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Durch die Zielvorgabe, es diesen Vorbildern gleichzutun, verortet sich das Projekt selbst in einem asymmetrischen Kommunikationsverhältnis, in dem es paradoxerweise beide Seiten einnehmen kann. Was sich im Bezug auf finnische Verhältnisse als Innovation und Überlegenheit des Projektes versteht, schlägt im Bezug auf deutsche Verhältnisse in eine Apologie seiner Rückständigkeit und Unterlegenheit um.

4.2. *Die Rekapitulation, Reaktualisierung und Rekategorisierung einer Textrezeption*

Die Rezeption der für die Stundenentwürfe ausgewählten literarischen Texte ist in die Struktur der 'apologetischen Innovation' eingebettet. Am Beispiel des Originaltextes "In zwei Sprachen sprechen", dessen Rezeption durch das Projekt nun genauer betrachtet werden soll, zeigt sich erneut und im Detail, wie fremdsprachendidaktische Kategorien den Zugang zum Text bestimmen. In der unterrichtlichen Erprobungsphase der Texte arbeiteten die LehrerInnen eine Vorgehensweise heraus, deren Schrittfolge und Zweckrationalität K. nachfolgend auf eine Art und Weise beschreibt, wie sie sich im publizierten Unterrichtsentwurf wiederfinden:

29 K: ... / ich glaube .. wir haben den text erst mal äh ausgewählt .. weil
es weil es äh eine art dialog .. ist / das war also . leicht äh für
30 E: mhm

31 K: für den in den anfangs-anfangsunterricht . einzuführen / ... und ..
32 E: mhm

33 K: [bläst in die Luft] ich glaub wir haben nur so gedacht daß-daß weil es ein dialog ist weil es ein gespräch ist daß-daß-daß-daß ähm .. würden wir vielleicht nur den . schülern . vorspielen .. und die schüler-schüler können davon .. das gewinnen was sie was sie vom . beim ersten hören . davon kriegen ob sie das verstehen oder ob und ob-ob sie das

34 E: mhm

35 K: nicht verstehen und wenn sie das nicht verstehen warum denn nicht /

36 E: mhm

37 K: hängt das irgendwie mit der sprache zusammen / oder-oder hängt das

38 E: mhm

39 K: mit den mit den mit den wörtern zusammen / die die schüler nicht

40 E: mhm

41 K: noch nicht äh beherrschen / das war vielleicht der anfang /

42 E: mhm

Übersetzt man diese Beschreibung in die fremdsprachendidaktische Sprache, dann wurde der Text deshalb gewählt, weil seine Gesprächsförmigkeit eine hohe Gemeinsamkeit mit jenen 'Dialogen' (29K, 33K) aufweist, die man nach der sog. kommunikativen Wende auch im "anfangsunterricht" (31K) einsetzt. Die Erprobung des ausgewählten Textes im Unterricht setzte aber bereits ein bestimmtes Textverständnis bei der Projektgruppe voraus. Folglich wurde geprüft, ob sprachliche Verstehensprobleme eher mit dem Foreigner Talk ("irgendwie mit der sprache", 37K) oder eher mit noch unbekanntem Wortschatz (39K-41K) zusammenhängen. In völliger Übereinstimmung mit dem Phasenschema wurden daher nun Fragen der Vor- und Nachbereitung der medienspezifischen Textpräsentation verhandelt. Das Sprachverstehen ist somit die Voraussetzung für den nächsten Unterrichtsschritt, das Textverstehen:

43 K: und .. dann erst dann sind wir eigentlich in die ri-ri-richtig in die kultur .. eingegangen / also dasses-dasses keine normale situation

44 E: mhm

45 K: oder und dasses kein normales / gespräch ist sonden sonden-sonden

46 E: mhm /

47 K: ein ein-ein gespräch zwischen ... einem deutschen und-und . einem ausländer / und was da komisch dann ist / was da / was da ..

48 E: mhm mhm mhm

49 K: was da mh nicht ganz normal ist / und dann hatten wir so eine idee

50 E: mhm

51 K: hab ich ganz klar im gedächtnis daß die schüler das vielleicht auch in in-in-in-ins bessere deutsche korrigieren könnten / wie-wie eine

52 E: mhm

53 K: wie es ein / richtig .. in deutsch gesagt . wäre /

Diese Rekapitulation läßt keinen Zweifel daran, daß das Textverstehen auf eine Rekonstruktion der Merkmale abzielte, die aus der Sicht der Projektgruppe im Text Normalität und Anormalität eines Gesprächs anzeigen (47K-49K). Das Lernziel ist

erreicht, wenn dieser Zusammenhang erkannt und Normalität durch eine sprachliche Fehlerkorrektur des Foreigner Talks wiederhergestellt worden ist (49K-53K). Dieses Vorgehen findet sich in identischer Form im publizierten Entwurf (vgl. Abw. 1992, 15).

Mit dem Übergang von der Rekapitulation zur Reaktualisierung der einstigen Textrezeption erhellt sich zunehmend, daß die methodischen Entscheidungen theoriegeladen sind. Ausgelöst wird diese Reaktualisierung durch eine erste Konfrontation mit der abweichenden Situationseinschätzung:

54 E: ja und wa-warum versteht der nur bahnhof /

55 K: das sacht man nur so wenn-wenn jemand nichts versteht /

56 E: nichts versteht ja /

57 K: ja /

58 E: aba als ich das gelesen habe und durchgegangen bin also . ich habe den eindruck bekommen daß der . äh

59 K: verstanden hat /

Die Vervollständigung der Intervieweräußerung (59K) zeigt an, daß K. sofort begriffen hat, daß hier eine diametral entgegengesetzte Auffassung ins Spiel gebracht wird. Dieser Einwand wird jedoch weder kategorisch abgewiesen noch die eigene Ansicht als unumstößlich verteidigt. Ähnlich wie im Falle der Befragten aus Interviewtyp I unternimmt es K., in immer neuen Runden die Auffälligkeit des von der Gruppe beobachteten Verhaltens zu erläutern. Auch hier werden einschlägige Erfahrungen zu Rate gezogen, wird verglichen und unterschieden. Dabei schält sich zunehmend heraus, daß K. über enttäuschende Amerikaerfahrungen verfügt, die plötzlich im Rückgriff auf die konkurrierende Sichtweise leicht zu beschreiben sind. Die Enttäuschungen rühren daher, daß sich amerikanische Gesprächspartner nicht auf K.s Sprachprobleme einließen, sondern im Englischen kompetentere Finnen gleich um Übersetzungen dessen angingen, was K. zu sagen hatte. Auf einmal wird plausibel, daß K. von den amerikanischen Partnern genau die kleinschrittige Hilfestellung erwartete, die am Verhalten des Deutschen beobachtbar ist. Indem nun das im literarischen Text geschilderte Ereignis im Lichte dieser Amerikaerfahrungen betrachtet wird, stellt sich heraus, daß der Ausländer nicht mehr nur 'Bahnhof versteht'. Im Gegensatz zur rekapitulierten Textrezeption wird nun beobachtet, daß die erfragte Information überhaupt mitgeteilt wird und daß dies auf eine vielleicht sogar kooperative Weise geschieht. Gleichwohl löst der Foreigner Talk weiter Irritationen aus. K.s Formulierungen zeigen zwar deutlich eine Revision der einst mitgetragenen Ansicht, jedoch auch die Vorbehalte, die allmählich auf Distanz gebracht werden:

60 E: mhm / woran habt ihr das festgemacht daß . also wo-woran kann man das sehen daß der deutsche das denkt . daß der ausländer dumm ist / (0.5)

61 K: das hängt mit der sprache zusammen / ich glaube daß die-die die

62 E: mhm

- 63 K: meisten . die meisten äh das ist so-so kategorisch gesagt aber viele
leute denken so / wenn jemand nicht-nicht perfekt oder vollständig
oder jedenfalls genügend . äh . ei-eine-eine-eine fremde sprache
spricht / dann ist er irgendwie äh defekt oder äh-äh irgendwie /
- 64 E: mhm
- 65 K: irgendwie dumm / oder / oder-oder ... oder komisch jedenfalls /
- 66 E: mhm mhm mhm
- 67 K: ich glaub / daß viele leute so denken /
- 68 E: mhm mhm mhm
- 69 E: mhm / (0.4) / jaha und das ist im prinzip der ganze hintergrund jetzt
meines interviews gewesen daß ich . habe im prinzip das so gelesen
und verstanden wie du deinen amerikaaufenthalt / beschrieben
- 70 K: mhm
- 71 E: hast / [Schnitt]

Diese Äußerungsfolge ermöglicht einen Blick auf die Theoriegeladenheit der rekapitulierten Rezeption. Zusammengefaßt besteht sie darin, dem im Text agierenden Deutschen jene Verhaltensmotive zu unterstellen, von denen sich die Mitglieder des Projektes mehr oder weniger explizit distanzieren: Dummen kommt man dumm! Wer also "eine fremde sprache" "nicht perfekt oder vollständig oder genügend" spricht (63K), der ist "irgendwie dumm" (65K) "oder komisch jedenfalls" (65K), und den läßt man die eigene Überlegenheit spüren - so lautet die hier inkriminierte Lehre. Für die Abwehr dieser Form von Rassismus, der dem Deutschen insgeheim zum Vorwurf gemacht wird, steht im Unterricht das bewährte Verfahren der Fehlervermeidung bzw. der Fehlerkorrektur bereit. Konsequenter schlägt sich dies im Unterrichtsentwurf nieder, der eine Korrektur des Foreigner Talks vorsieht, und zwar bei beiden Gesprächspartnern (vgl. 49K-53K sowie Abw. 1992, 15). Die Verabscheuungswürdigkeit des sprachlichen Verhaltens, das der Deutsche an den Tag legt, scheint für das Projekt so fraglos gegeben zu sein, daß es nicht einmal der Erwähnung bedarf. Etwas versteckt tritt diese Ansicht in den Interviews allerdings immer wieder in Form der unisono gemachten Behauptung auf, Finnen würden niemals Foreigner Talk gegenüber Ausländern sprechen, und selbst wenn sie es wollten, würde die Struktur der finnischen Sprache diese Form der sozialen Diskriminierung sofort verhindern.

Ein Wechsel von der Sicht der LehrerInnen zur Beobachterperspektive verdeutlicht, was an dieser Stelle erkenntnistheoretisch auf dem Spiel steht. Während das Projekt im Rahmen seines Denkmodells guten Glaubens davon ausgehen kann, mit bewährten Mitteln Ausländerfeindlichkeit oder Rassismus zu bekämpfen, stellt sich dies in unserer Beobachtersicht so dar, daß die LehrerInnen dadurch, daß sie dem Ausländer seine Rechte angedeihen lassen wollen, nun im Gegenzug dem Deutschen möglicherweise Unrecht antun, da dieser ja vielleicht gar nicht diskriminieren will. Obwohl sie selbst ein entsprechendes Beispiel in ihre Sammlung aufgenommen haben (vgl. Kap. "Ehegattenzusammenführung" in Abw. 1992, 16-26), übersehen sie im vorliegenden Zusammenhang, daß Ausländer trotz einer grammatisch korrekten Sprechweise der Deutschen von diesen sprachlich diskriminiert werden können. Formuliert man es zuspitzend, dann lassen sich die DeutschlehrerInnen vom Rassis-

mus die Mittel ihrer Solidarität mit dem Ausländer vorgeben, ohne dies zu bemerken. Dies geschieht dadurch, daß sie durch den Vergleich der sprachlichen Oberfläche von 'Wegauskunft' und 'Kneipengespräch' auf die interaktive Struktur der 'Wegauskunft' schließen, ohne sich der diffizilen Verständigungslogik der 'Wegauskunft' zu vergewissern. Dies geht besonders eindrucksvoll aus jenen Passagen bei der Interviewtypen hervor, in denen sowohl die finnischen Befragten als auch einige der in Finnland lebenden deutschsprachigen Ausländer die Finnen in sprachlicher Hinsicht gleichsam zu naturhaft bedingten Ausländerfreunden idealisieren. Aus unserer Sicht erhellt sich folglich, daß die DeutschlehrerInnen trotz ihrer guten Absichten zur Reproduktion rassistischer oder ethnozentrischer Denkelemente verleitet werden, indem sie annehmen, sprachlich fehlerfreies Sprechen verbürge soziale Symmetrie in der MS-NMS-Kommunikation. Sie übersehen schlicht, daß sie selbst den Gebrauch sprachlicher Mittel perspektivenabhängig deuten und daß es andere Deutungen dieses Sprachgebrauchs geben kann. Das im Kern rassistische Denkelement besteht darin, das fehlerhafte sprachliche Datum als Merkmal ethnischer Inferiorität zu deuten.

Im Falle des vorliegenden Interviews tritt allerdings mit 69E die Wende zur Rekatégorisierung des im Text beobachteten Verhaltens ein. Nun werden vom Interviewer solche Gesichtspunkte erläutert, die K. selber eine weit vorteilhaftere Darstellung seiner Amerikaerfahrungen erlauben: Sprachliche Fehler macht man, auch wenn man nicht dumm ist. In dem Augenblick, da K. den 'literarischen' Fall rekatégorisiert und selbst im Foreigner Talk eine mögliche Form der Hilfestellung zu sehen bereit ist, gibt sich K. auch als Anhänger einer Denkweise zu erkennen, die im Prozeß der Revision noch vorsichtig den anderen, den 'vielen Leuten' (75K) zugeschrieben worden war. Aus der Sicht des Opfers wird verständlich, daß eine Denkweise auf Distanz gehalten werden soll, die die Schrecken der Stigmatisierung auslöst. Absehbar ist ferner, daß die Verabschiedung dieser Denkweise den Teufelskreis durchbricht, der darin besteht, daß das Opfer sich insofern selbst stigmatisiert, als es den vom Täter konstruierten Kausalzusammenhang von fehlerhafter Sprache und 'kognitivem Defizit' (75K-77K) fraglos übernimmt:

72 E: in-insofern hab ich mich gefragt also . äh was habt ihr gedacht oder wie seid ihr die auf die idee gekommen zu sagen also im prinzip genau

73 K: ja /

74 E: das Gegenteil

75 K: richtig ja / ich-ich glaube diese idee . ist aus unseren äh vorurteilen . entstanden / ich hab schon gesagt daß-daß ich so ein gefühl . habe daß-daß daß viele leute so denken ... daß-daß solche leute die nicht perfekt eine sprache reden irgendwie äh dumm sind oder-oder-oder irgendwie-irgendwie . kognitiv nicht so nicht so /

76 E: mhm

77 K: leistungsfähig / sind als diejenigen / die die perfekt reden /

78 E: mhm mhm

79 K: das-das kommt sicherlich davon /

80 E: jaha

5. Die Kategorie der Selbstvergessenheit

Selbstvergessenheit ist eine Kategorie (vgl. Laarmann 1995), mit der ich vorläufig die Aktivitäten der beobachteten DeutschlehrerInnen im Gegensatz zu denen der Befragten aus Interviewtyp I charakterisieren möchte. Selbstvergessenheit soll hier besagen, daß den DeutschlehrerInnen bei der Einschätzung des Textes "In zwei Sprachen sprechen" entgeht, *daß* und *inwiefern* sie das geschilderte Ereignis unterscheidungsabhängig beobachten (Luhmann 1990a). Befragte aus beiden Interviewtypen stellen an dem im literarischen Text dargestellten Verhalten Auffälligkeiten fest, die ihre Aufmerksamkeit fesseln. Allein die DeutschlehrerInnen aber gehen bis in die Phase der Reaktualisierung ihrer einstigen Textrezeption im Interview davon aus, daß das Verhalten des Deutschen tatsächlich so 'ist', wie sie es sehen, d.h. wie sie es ihm, aus unserer Beobachterperspektive gesehen, unterstellen. Auf der Grundlage des im Text geschilderten Kommunikationsereignisses konstruieren sie einen Fall von ausländerfeindlicher Kommunikation, indem sie annehmen, der Deutsche wolle den Ausländer merken lassen, daß er ihn für minderwertig halte. Wie der Vergleich mit den Befragten aus Interviewtyp I verdeutlicht, verzichten sie nicht nur auf eine Betrachtung der mitgeteilten Information, sondern sie schließen auch unmerkelt und einzig von sprachlichen Merkmalen auf die Gesamtstruktur des Mitteilungsverhaltens. Die LehrerInnen stellen nicht in Rechnung, was bereits der von ihnen konstruierte Fall von asymmetrischer Kommunikation voraussetzt: Daß sich nämlich die daran Beteiligten ebenfalls wechselseitig beobachten und daß unter den Beteiligten kein Einvernehmen über diese Beobachtungen bestehen muß. Damit dem Deutschen überhaupt eine Diskriminierung gelingen könnte, müßte er bereits erwarten, daß der Ausländer dies erkennt, denn sonst liefe sie ins Leere. Gegen solche Einsichten sind die Beobachtungen der Projektgruppe gefeit, wie sich im Vergleich mit den Typ-I-Befragten herausstellt. Letztere stellen zwar wie die Projektmitglieder Verhaltensauffälligkeiten fest, leiten aber komplexe Beobachtungsprozesse ein, bevor sie mit abschließenden Bewertungen aufwarten. Der entscheidende Unterschied zu den LehrerInnen besteht darin, daß sie nicht nur eine Inkongruenz der Perspektiven zwischen sich als den Beobachtern und den Beobachteten, sondern auch zwischen den Beobachteten ansetzen. Die Typ-I-Befragten rechnen erstens damit, daß auch die beiden am Gespräch Beteiligten widersprüchliche Verhaltensmerkmale beobachten. Zweitens rechnen sie damit, daß dies zu widersprechenden Einschätzungen führen kann, die im Gespräch nicht unbedingt geäußert werden. Und drittens rechnen sie damit, daß die Beteiligten wie ihre Beobachter im Lichte neuer Informationen, z.B. durch eine Befragung der Beteiligten, ihre Einschätzungen möglicherweise revidieren. Daher kommt es, daß die Typ-I-Befragten im Gegensatz zu den LehrerInnen unterschiedliche Ausmaße interaktiv hergestellter Symmetrie und Asymmetrie gegeneinander abwägen, die gleichzeitig in einem Gespräch gegeben sind, anstatt auf das bewährte Vereindeutigungsprinzip des Entweder/Oder zu setzen (vgl. ten Have 1991).

Wie die DeutschlehrerInnen gehen also auch die Typ-I-Befragten von einem asymmetrischen Kommunikationsverhältnis aus. Indem sie aber zwischen Phäno-

menen unterscheiden, die ich eingangs als epistemische, linguistische und interaktive Über- bzw. Unterlegenheit beschrieben habe, kommen sie zu einer abschließenden Bewertung des Falles, die die Ansicht der LehrerInnen, der Deutsche diskriminiere den Ausländer, als zurückgewiesene Denkmöglichkeit enthält. Aus unserer Beobachterperspektive besteht die Selbstvergessenheit des Projektes folglich darin, daß seine Mitglieder weder bei der Rezeption des literarischen Textes noch bei seiner unterrichtsmethodischen Aufbereitung die Vielfalt von Perspektiven und ihre mögliche Inkongruenz in Rechnung stellen (vgl. das Ebenenmodell in Coupland, Wiemann & Giles 1991, 13). Dies führt unterrichtspraktisch dazu, daß das innovative Vorhaben mißlingt, zumindest was den hier besprochenen Stundenentwurf betrifft. Denn anders als das Projekt es für die Publikation insgesamt beansprucht, thematisiert es in diesem Entwurf an keiner Stelle das ureigenen Literarische des Textes, sondern es stützt ihn auf das Format des ungeliebten Sachtextes, den Alltagsdialog, zurecht. Doch auch hier noch greift die Didaktisierung zu kurz, denkt man an den nun schon seit Jahren von der sog. kommunikativen oder interkulturellen Didaktik geforderten 'Perspektivenwechsel' (vgl. Henrici 1994). Da weder Handlungsorientierung noch Sichtwechsel methodisch kontrolliert entfaltet werden (vgl. Reuter 1995a, 116ff.), verfügt der Unterrichtsentwurf nicht einmal über einen angemessenen Begriff von Alltagskommunikation. Dieser aber müßte annähernd entfaltet sein, denn nur in Abgrenzung zur normalen Kommunikation lassen sich literarische Qualitäten beschreiben (Stanitzek 1995). Wie man es auch dreht und wendet, versetzt man sich in das Denkmodell des Projektes, dann trifft das Scheitern des Unterrichtsentwurfes sogar folgerichtig ein. Zugespitzt formuliert heißt das, daß die DeutschlehrerInnen auf der Grundlage eines erkenntnistheoretischen Modells zu arbeiten scheinen, demzufolge man lediglich eine ausreichende Hygiene der Wahrnehmungskanäle zu betreiben braucht, damit alle die Welt unwillkürlich identisch wahrnehmen. Indem sie gemäß dieser Erkenntnislogik vorgehen, weichen sie all jenen Problemen aus, die sich unverzüglich einstellen, wenn man mit der Prämisse, Welt und Wirklichkeit objektiv registrieren zu können, bricht (vgl. Hausendorf 1992). Erst wenn mit inkongruenten Perspektiven, also mit Interpretation und Konstruktion gerechnet wird, stellt sich das Problem, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Folgen man andere, die ihrerseits ja ebenfalls Beobachter sind, überhaupt methodisch kontrolliert beobachten kann (Luhmann 1990b). Es mag daher zur apologetischen Darstellung des Projektes beigetragen haben, daß seine Mitglieder erahnten, daß sich unter der sprachlichen Oberfläche des literarischen Textes mehr verbirgt, als sie mit syntaktischen Mitteln freilegen konnten.

6. Bedingungen selbstvergessener Textrezeption

Mit der Entgegensetzung dieser beiden Beobachtungsmodelle sind bereits die Rezeptionsbedingungen angesprochen, unter denen die Befragten ihre jeweiligen Textverständnisse erarbeitet haben. In dieser Hinsicht wurde bereits erwähnt, daß vor allem die finnischen Befragten aus beiden Interviewtypen das Phänomen des Foreigner Talks als rein ausländische Angelegenheit betrachten. Laut ihren Aus-

sagen kommen Finnen schon allein deshalb nicht in die Gefahr, auf finnisch in Foreigner Talk zu verfallen, weil es in Finnland keine unqualifizierten Arbeitsmigranten gebe. Spreche man mit einem Ausländer, dann geschehe das entweder auf englisch oder nur dann auf finnisch, wenn der Ausländer die finnische Sprache schon recht gut beherrsche. Damit entfielen die Voraussetzungen, an die das Auftreten von Foreigner Talk gebunden sei. Mit den deutschsprachigen MS waren die finnischen Befragten aber ebenso der Auffassung, daß Foreigner Talk ein zu vermeidendes Verhaltensmerkmal sei. Die finnischen Typ-I-Befragten gaben an, diese Ablehnung u.a. aus deutschen Fernsehserien wie *Derrick* oder *Der Alte* (Alasuutari & Kytömäki 1986), die in Finnland ausgestrahlt werden, übernommen zu haben. Anderen war noch Günter Wallraff ein Begriff, dessen *Ganz unten* (1985) auch in den finnischen Medien Aufsehen erregt hatte. Am Beispiel der Übersetzung von *Ganz unten* (Wallraff 1986) oder auch von belletristischen Werken wie dem eingangs zitierten *The Bonfire of the Vanities* von Tom Wolfe läßt sich allerdings schnell nachweisen, daß Sprachformen wie Foreigner Talk oder Black English trotz gegenläufiger Vermutungen mühelos im Finnischen darstellbar, prinzipiell also auch interaktiv herstellbar sind. Damit konfrontiert, bestanden die finnischen Typ-I-Befragten weiterhin kategorisch darauf, solche Sprachformen weder in finnisch-ausländischer Kommunikation gehört zu haben noch sie selber jemals als MS in der MS-NMS-Kommunikation zu verwenden. Die in Finnland lebenden deutschsprachigen Ausländer bestätigten diese Ansicht weitgehend.

Wechselt man vom finnischen zum deutschen Schauplatz, dann zeigt sich, daß in gleichsam umgekehrter Sicht Deutsche nicht mit Foreigner Talk auf Finnen in der NMS-Rolle reagieren. Dies scheint allerdings kein Verdienst von Deutschen, sondern von Finnen zu sein, die eben über ausreichend gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Diese Meinung, die von allen finnischen Befragten bekundet wurde, wird von den Ergebnissen einer Untersuchung bestätigt, die unter den Deutschlandfinnen in der alten Bundesrepublik durchgeführt wurde. Anders als z.B. im Falle Norwegens, wohin vorwiegend Ungelernte gingen, wanderten bis in die 1980er Jahre nur hochqualifizierte Arbeitskräfte aus Finnland in die BRD ab, was sich auf ihren sozialen Status im Gastland auswirkte. Befragungen unter Deutschen ergaben folgendes Bild von den Deutschlandfinnen (Tuomi-Nikula 1989, 101-102; meine Übersetzung, E.R.):

"Finne konnte man nicht direkt für Ausländer halten, sie waren Finnen, so wie Holländer Holländer waren, Engländer Engländer ... Ausländer waren u.a. Türken und Asylanter, d.h. politische Flüchtlinge, für viele auch Jugoslawen, Italiener und Griechen. Die Grenze zwischen den 'Ausländern' und anderen Fremdländischen mit eigener Staatsangehörigkeit schien insofern auf der Höhe von München zu verlaufen, als alle südlich davon ins Land Kommenden eine große Masse bilden, Gastarbeiter, fremde Menschen, Ausländer, deren Religion, Rasse und Sprache von der deutschen verschieden ist. Sie werden unter dem Begriff "Ausländer" zusammengefaßt. Dagegen stehen Mittel- und Westeuropäer sowie Amerikaner den Deutschen kulturell nahe, weshalb ihr sozialer und gesellschaftlicher Status als Vertreter eines je eigenen Volkes höher ist als der von 'Ausländern'."

Es wundert nicht, daß die Deutschlandfinnen diese Hochschätzung ihrerseits als 'Finnenbonus' schätzen gelernt haben, wie die Auswertung der entsprechenden Befragung zeigt (Tuomi-Nikula 1989, 102-103; m.Ü., E.R.):

"Es scheint auch, daß so lange der Deutsche glaubt, mit einem Ausländer zu sprechen, sein Verhalten zurückhaltend und unfreundlich ist, das sich aber ändert, wenn der Gesprächspartner erzählt, daß er ein Finne ist. So gab es unter den Antworten nicht eine einzige, in der sich ein Migrant über schlechte Behandlung als Finne beschwert hätte. Deshalb ist es ein 'gutes Warenzeichen', in der Bundesrepublik ein Finne zu sein, wie die Migranten diesen Sachverhalt ausdrücken."

Erfahrungen mit Foreigner Talk konnten Finnen bisher also nur im Ausland machen, und dort müssen sie besondere Kriterien erfüllen, um nicht nur Opfer dieser Sprachform zu werden, sondern um sie auch selber zu gebrauchen, wenn auch nur in der Fremdsprache (vgl. Clyne 1994, 89). Erst mit dem Zerfall des Ostblocks und der völligen Öffnung zum Westen ändert sich gegenwärtig diese Situation (vgl. z.B. Kippola 1989, darin bes. Skuttnab-Kangas; Aalto & Suni 1993; Koivisto 1994). Nur im Ausland bot sich demzufolge die Chance, die Ablehnung von Foreigner Talk aus erster Hand kennenzulernen.

Berücksichtigt man allerdings, daß es sich bei den Mitgliedern des Projektes um DeutschlehrerInnen, also um sprachwissenschaftlich ausgebildete AkademikerInnen handelt, dann werfen diese neuerlichen Befunde ein etwas anderes Licht auf die Anlage des Projektes. Glaubhaft können die LehrerInnen versichern, deshalb über keine unmittelbaren Erfahrungen mit Foreigner Talk zu verfügen, weil sie einerseits im deutschsprachigen Ausland fließend deutsch sprechen und weil sie andererseits im Inland das Berufsethos daran hindert, ihre Muttersprache grammatisch unkorrekt zu gebrauchen. Verständlich wird in diesem Zusammenhang auch die eingangs den DeutschlehrerInnen zugeschriebene These von der Bringschuld der NMS, da sich dahinter nichts anderes als eine alltägliche finnische Erfahrung verbirgt. Landauf, landab weiß man, daß Finnland nicht auf finnisch mit dem Ausland verkehren kann, weshalb das Erlernen fremder Sprachen zu einer nationalen Überlebensfrage, zur Bürgerpflicht geworden ist (vgl. Reuter 1995b). Jeder finnische Schüler und jede finnische Schülerin kennt die endlosen Mühen, mehrere Fremdsprachen zu erlernen. Daher überrascht es kaum, wenn die DeutschlehrerInnen quasi von sich auf andere schließen und nicht nur vom Deutschen, sondern auch vom Ausländer des literarischen Textes verlangen, sich einer Sprechweise zu befleißigen, die man sich in Finnland seit jeher abfordert. Diese Einschätzung unterscheidet die DeutschlehrerInnen aber bereits von den Deutschlandfinnen, die ihre finnlandbezogenen Erfahrungen insofern relativieren, als sie mit dem Stichwort 'Finnenbonus' zu erkennen geben, wie sie sich im soziokulturellen Gefüge des Einwanderungslandes Deutschland sehen. Im Gegensatz zu den LehrerInnen, die diese Dinge nur vom Hörensagen kennen, scheinen die Deutschlandfinnen über ein ungleich feineres Gespür für die Mechanismen ethnischer Kategorisierungen zu verfügen.

Wie die Erkundungen im Gelände der Rezeptionsbedingungen bislang ergeben, hat sich das Projekt der apologetischen Unterrichtsinnovation teils absichtlich, teils

unbeabsichtigt in einer Schutzzone eingerichtet, die das eingeschliffene berufliche Vorgehen von dem abschirmt, was man als fremd und überfordernd einschätzt. Überraschend ist allerdings das gewaltige Ausmaß der Unterschiede zwischen einerseits dem Projekt und andererseits den Typ-I-Befragten und den Deutschland-finnen. Auch die Typ-I-Befragten kennen die Sprachvariante Foreigner Talk größtenteils nur mittelbar vom Hörensagen, auch aus weiter zurückliegenden Zeiten (vgl. Spaich 1981). Trotzdem schätzen sie den literarischen Text völlig anders ein als das Projekt. Will man hierfür eine Erklärung finden, dann muß man wohl die Aussagen der befragten LehrerInnen tatsächlich wortwörtlich nehmen. Sie machen mit dem literarischen Text schlicht und einfach nur das, was sie auch mit anderen Texten machen, und sie tun dies, weil sie dazu ausgebildet wurden und werden. Spannt man nämlich den Bogen von der Unterrichtspraxis, so wie sie die DeutschlehrerInnen in ihrer Publikation entwerfen und in den Interviews beschreiben, zu der für ihre Ausbildung zuständigen akademischen Disziplin, der Germanistik in Finnland, dann beschränkt sich das Projekt nur auf das, was man dort bisher vor allem lernen konnte: die diachrone und synchrone Beschreibung schriftsprachlicher Mittel (vgl. Jäntti et al. 1995). Insofern das Projekt die einschlägigen disziplinären Vorgaben reproduziert, übersieht es den Unterschied, der zwischen einer Beschreibung sprachlicher Mittel und einer Beschreibung des Gebrauchs dieser Mittel besteht. Trotz teilweise gegenteiliger Meinung (Liefländer-Koistinen & Ventola 1994) erweist sich in Finnland die germanistische Beschäftigung mit dem marginalisierten Gegenstand 'mündliche Kommunikation' zumeist als eine Beschäftigung mit 'gesprochener Sprache'. Das Versäumnis der LehrerInnen, nicht zwischen den Mitteln und ihrem Gebrauch zu unterscheiden, ist also im Fach bereits angelegt. Selbst wenn sich die LehrerInnen durch einschlägige Fachliteratur hätten kundiger machen wollen, wären sie vermutlich immer nur auf Darstellungen gestoßen, die sie in ihren Auffassungen bestärkten (vgl. z.B. Löffler 1985 zum 'Pidgin' und 'Pseudo-Pidgin'). Kurz, auch im disziplinären Gespräch wird die sprachliche Form mit der sprachlichen Handlung verwechselt. Zumindest ansatzweise zeigt sich hier, daß die Sozialisationsinstanz Hochschule mit dazu beiträgt, daß sich der Blick der LehrerInnen als zu ungeübt für eine Betrachtung von Interaktion erweist, die eine Trennung der eigenen Perspektive von den Perspektiven anderer erfordert. Die Ermittlung dieses Sachverhalts gestattet uns also gleichsam einen Blick über den Zaun der Schutzzone, der den LehrerInnen verwehrt bleibt. Indem wir uns einen Standpunkt verschafft haben, der es uns erlaubt, von außen ins Innere des Projektes zu blicken, können wir sehen, wie die LehrerInnen im Rahmen der apologetischen Innovation die Strukturen ihrer traditionellen Unterrichtspraxis erneut verfestigen.

In der Versteifung auf die überkommene Lehrerrolle kann man schließlich den ausschlaggebenden Grund für die unterschiedlichen Textrezeptionen des Projektes und der Typ-I-Befragten erkennen. Doch hier ist Vorsicht geboten. Zunächst ist an die Unterschiede der Hervorlockung der jeweiligen Rezeptionen zu erinnern. Im Gegensatz zu den LehrerInnen konnten sich die Typ-I-Befragten ohne externen Handlungsdruck mit einer bereits vereinfachten Textvorlage auseinandersetzen, während die LehrerInnen sogleich mit 'Wegauskunft' und 'Kneipenszene' kon-

frontiert waren. Ferner können sich die Typ-I-Befragten allein schon deshalb im Vorteil befunden haben, weil sie durch das 'laute Nachdenken' dazu angehalten waren, sich mit Phänomenen auseinanderzusetzen, die sie beim stillen Lesen vielleicht übergangen hätten. Für die LehrerInnen wiederum war die Rezeption des Textes von Beginn an in die Zweckrationalität der Unterrichtsplanung eingespannt. Sie rekapitulierten nur jene Version der Rezeption, die sich im Projekt durchgesetzt hat, und nicht, was sie sich früher sonst noch alles beim Lesen gedacht hatten. Dennoch, hier liegt der Grund für die Rezeptionsunterschiede. Selbst wenn die LehrerInnen eine komplexere Lesart des Textes erarbeitet hätten, hieße das noch nicht, daß sie diese Lesart bzw. den Weg zu ihr auch unterrichtsmethodisch hätten umsetzen können. Projektintern wird eine Lesart favorisiert, die handhabbar ist, d.h. die im herkömmlichen Unterricht vermutlich den geringsten Widerstand hervorruft. Hinter der Absicht, SchülerInnen, aber auch LehrerkollegInnen vor allzu gewagten Innovationen zu schützen, verbirgt sich die konzeptuelle und methodische Alternativlosigkeit des Projekts. Ausgeblendet wird, was nicht flugs dem Gewohnten angeglichen werden kann. Und so paradox es klingen mag: Trotz dieser eingestandenen "Pragmatik" kann das Projekt noch das Verdienst für sich beanspruchen, der Institution Schule mehr gegeben zu haben, als sie üblicherweise von ihren Agenten erwarten darf.

7. Rückblick und Ausblick

Im Kern hat sich diese Studie auf drei Ebenen mit der perspektivenabhängigen Konstruktion von Verständigungsproblemen beschäftigt. Auf der ersten Ebene wurde untersucht, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Folgen zwei voneinander geschiedene Gruppen von LeserInnen einen literarischen Text rezipieren, in dem interkulturelle Verständigungsprobleme dargestellt werden. Auf der zweiten Ebene wurden jene Verständigungsprobleme ermittelt, die sich als Folge des Projektes einstellten, unterrichtliche Kommunikation über die im literarischen Text dargestellten interkulturellen Verständigungsprobleme zu organisieren. Auf der dritten Ebene wurde ansatzweise ermittelt, inwiefern die perspektivenabhängige Konstruktion von Verständigungsproblemen der ersten und zweiten Ebene durch Verständigungsprobleme in der internationalen Wissenschaftskommunikation bedingt ist. Dabei stellte sich heraus, daß die Textrezeption der LehrerInnen insofern theorie- und entscheidungsgeladen ist, als sie am Text das beobachten, was sie für unterrichtsrelevant halten, und das sie deshalb für relevant halten, weil sie es teils in der beruflichen Praxis, teils während ihrer Ausbildung *als* relevant einzuschätzen gelernt haben. Interessant ist, daß die LehrerInnen unentwegt daran vorbeisehen, daß sie durch ihre Textrezeption zuallererst jene Wirklichkeit herstellen, über die im Unterricht verhandelt werden soll. Diesem Modell der Selbstvergessenheit, das von der Möglichkeit und Notwendigkeit des einheitlichen Blicks ausgeht, wurde sukzessive ein Modell von Selbst- und Fremdbeobachtung gegenübergestellt, das damit rechnet, daß jeder Beobachter sich als Konstrukteur einer Welt beobachten läßt, die nur ihm so erscheint, als was sie ihm erscheint.

Nun wäre es jedoch verfehlt, wollte man die unterschiedlichen Textrezeptionen schlicht als interkulturelles Mißverständnis im finnisch-deutschen Gespräch begreifen. Hier geht es ja nicht um den simplen Fall, daß es in der einen Kultur etwas gibt, was die andere Kultur nicht kennt, weshalb es notgedrungen zu Fehleinschätzungen kommen muß. Die Dinge liegen komplizierter. Diese Studie hat einmal ergeben, daß die Befragten zu unterschiedlichen Rezeptionen gelangen und worin diese Unterschiede bestehen. Darüber hinaus hat sie aber auch eine Reihe von Anhaltspunkten dafür erbracht, daß die unterschiedlichen Versionen nicht irgendwie zufällig entstanden sind, sondern deshalb systematisch hergestellt werden, weil sie in sozialen Praktiken verankert sind. So ist nicht auszuschließen, daß sich auch die LehrerInnen mit Fragen beschäftigt haben, auf die allein die Typ-I-Befragten ihre gesamte Aufmerksamkeit gerichtet haben. Detailanalysen könnten hier weiteren Aufschluß darüber erbringen, wie sehr LehrerInnen daran arbeiten, ihre persönlichen Eindrücke mit dem in Übereinstimmung zu bringen, was sie für richtungsweisende Deutungsmuster halten. Auffallend ist nämlich, daß die LehrerInnen nur in unterrichtsmethodischer Hinsicht explizit vorgehen, in Fragen der Textlektüre und der Beobachtung von Gesellschaft jedoch implizit und vergleichsweise vorthoretisch bleiben. In dieser Hinsicht hat unsere Analyse ergeben, daß ihre methodischen Entscheidungen an etliche Voraussetzungen geknüpft sind, die vornehmlich von Schule und Hochschule tradiert werden. So macht allein die Tatsache, daß diese Untersuchungen im finnisch-deutschen KollegInnenkreis durchgeführt wurde, eindrucksvoll klar, daß es sich bei der Erklärung von Rezeptionsunterschieden nicht um die Ermittlung nationaler Grenzverläufe handeln kann. Vielmehr sprechen alle Hinweise dafür, daß sich die LehrerInnen an beiden Ufern der Ostsee fest im Griff abendländischer Weltbilder befinden, die sie lediglich berufsspezifisch ausformulieren und praktizieren. Die Schutzzone, in der sich die LehrerInnen eingerichtet haben, stellt sich in dieser Sicht zwar nicht als Idyll, wohl aber als eine Insel der Rückständigkeit dar, auf der man jene Selbstzweifel ignoriert, die die Moderne definieren.

Interessant wäre es nun herauszufinden, wie ein Unterricht beschaffen sein könnte, der den literarischen Text nicht einfach nur zum unterrichtsinternen Sprachverstehen heranzieht (Hanna & Liedke 1994), sondern ihn im Kontext der internationalen Migration und der daraus folgenden Multikulturalisierung Europas behandelt (Reuter 1995a, O'Brien 1996). Lohnenswert erscheint es ferner, der Frage nachzugehen, auf welche Art und Weise Revisionen wissenschaftlicher Weltbilder in wissenschaftsnahen Bereichen wie z.B. der Schule umgesetzt werden. Darin eingeschlossen ist die Frage nach dem Reflexionsniveau der Bezugsdisziplinen, die dem Fremdsprachenunterricht seine zentralen Mittel bereitstellen (vgl. z.B. Bogdal 1990; Kelletat 1992; Parry 1995). Dies wäre die eine Seite. Da aber keine noch so detaillierte Rekonstruktion der Unterrichtsplanung eine Rekonstruktion der Unterrichtsdurchführung ersetzen kann, bleibt andererseits zu untersuchen, wie und mit welchen Folgen die Lernenden in das Gespräch über den Text einbezogen werden. Es kommt nämlich nicht nur darauf an, daß eine komplexere Lektüre die didaktische

Reduktion in der Planung, sondern ebenso bei der Durchführung des Unterrichts unbeschadet übersteht.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß die LehrerInnen mit ihrer Lektüre nicht nur Asymmetrien der internationalen Wissenschaftskommunikation reproduzieren, sondern ebenfalls Position in der in Finnland geführten Debatte über Europa beziehen. An einem Allerweltsbeispiel zeigt sich hier, womit man sich nicht nur in Finnland und nicht nur in Europa, sondern weltweit äußerst schwertut: mit der Anerkennung der Fremden (vgl. Lützeler 1994). Den Fremden steht man weitgehend ratlos und ablehnend gegenüber. Auch in Finnland, wo Internationalisierung und Europäisierung hoch im Kurs stehen, stören Immigranten noch oft den gewohnten Gang der ethnisch definierten Dinge. So wie die LehrerInnen nicht verstehen, daß sich der Deutsche und der Ausländer des literarischen Textes verstehen (können), so wenig will eine lautstarke Öffentlichkeit in Finnland verstehen, daß man Finnland und die Finnen auch mit fremden Augen sehen kann. Ein bezeichnendes Beispiel hierfür ist der Exodus der Kaurismäki-Brüder, denen immer wieder Nestbeschmutzung vorgeworfen wurde, weil sie sich in Filmen wie *Rosso* (1985), *Helsinki-Napoli All Night Long* (1987), *Leningrad Cowboys Go America* (1989), *Amazonas* (1990), *Zombie And The Ghost Train* (1991) oder *La Vie de Bohème* (1992) ästhetischen Problemen der Internationalisierung angenommen haben, was nicht allein das ethnozentrische, sondern auch das auf Repräsentativität setzende Denken zur Rage bringt.

Literatur

- Aalto, E. & Suni, M. (Hrsg.) (1993). *Kohdekielenä Suomi. Näkökulmia opetukseen*. [Finnisch als Zielsprache. Perspektiven auf den Unterricht.] Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Abw. 1992 = *Aufenthaltsbewilligungen. Vier literarische Texte für den Deutschunterricht an finnischen Schulen*. Tampere: Goethe-Institut (mit Tonkassette kostenlos beziehbar bei: Goethe-Institut, Hämeenkatu 14 C, FIN-33100 Tampere, Finnland).
- Alasuutari, P. & Kytömäki, J. (1986). Pahuus on tappava bumerangi. Vanha kettu - televisiosarjan maailmankuva ja juonirakenne. [Das Böse ist ein tödlicher Bumerang. Das Weltbild und die Geschichtenstruktur der Fernsehserie *Der Alte*.] In: Heikkinen, K. (Hrsg.), *Kymmenen esseetä elämäntavasta*. [Zehn Essays über Lebensstil.] Helsinki: Oy Yleisradio Ab, 139-150.
- Auer, P. (1995): Ethnographic Methods in the Analysis of Oral Communication. Some Suggestions for Linguists. In: Quasthoff, U. M. (ed.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin/New York: de Gruyter, 419-440.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.) (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bogdal, K.-M. (Hrsg.) (1990). *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bonß, W. & Hartmann, H. (Hrsg.) (1985). *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. (Soziale Welt: Sonderband 3) Göttingen: Schwartz.
- Clyne, M. (1994). *Inter-cultural Communication at Work. Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coupland, N., Wiemann, J. M. & Giles, H. (1991). Talk as "Problem" and Communication as "Miscommunication": An Integrative Analysis. In: dies. (eds.), *"Miscommunication" and Problematic Talk*. London: Sage, 1-17.
- Hanna, O. & Liedke, M. (1994): Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion. Der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben. In: Brünner, G. & Graefen, G. (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 386-411.
- Hausendorf, H. (1992). Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21, 83-95.
- ten Have, P. (1991). Talk and Institution. A Reconsideration of the "Asymmetry" of Doctor-Patient Interaction. In: Boden, D. & Zimmerman, D. H. (eds.), *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity, 138-163.
- Henrici, G. (1994). Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, G. & Riemer, C. (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band II*. Baltmannsweiler: Schneider, 506-522.
- Jääntti, A. et al. (1995). *Germanistik in Finnland. Fünf Antrittsvorlesungen 1990-1994*. (= Saxa, Beiheft 3) Vaasa/Germersheim: Universität Vaasa.
- Kelletat, A.F. (1992). Goethe und die Internationalisierung des Handels. In: Reuter, E. (Hrsg.), *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Tampere: Universität Tampere, 12-27.
- Kippola, A.-K. (Hrsg.) (1989). *Tuntematon pakolainen*. [Der unbekannt Flächling.] Helsinki: Gaudeamus.
- Knorr-Cetina, K. D. & Mulkay, M. (eds.) (1983). *Science observed. Perspectives on the social study of science*. London: Sage.
- Koivisto, H. (1994). *Ulkomaalaissuomen syntaksia*. [Syntax des Ausländerfennischen.] Tampere: Universität Tampere.
- Laarmann, M. (1995). Selbstvergessenheit. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 9*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 545-551.
- Liefländer-Koistinen, L. & Ventola, E. (1994), Diskursanalyse in Finnland. In: Ehlich, K. (Hrsg.), *Diskursanalyse in Europa*. Frankfurt/Main: Lang, 15-24.
- Löffler, H. (1985). *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lützel, P.M. (1994). Einleitung. In: ders. (Hrsg.), *Hoffnung Europa. Deutsche Essays von Novalis bis Enzensberger*. Frankfurt/Main: S. Fischer, 7-26.
- Luhmann, N. (1990a). Ich sehe was, was Du nicht siehst. In: ders. (1990c), 228-234.
- Luhmann, N. (1990b). Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: ders. (1990c), 31-58.
- Luhmann, N. (1990c). *Soziologische Aufklärung. 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marcus, G. E. (ed.) (1995). *Rereading Cultural Anthropology*. Durham/London: Duke University Press.
- Nothdurft, W., Reitemeier, U. & Schröder, P. (1994). *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr.
- O'Brien, P. (1996). *Beyond the Swastika*. London/New York: Routledge.
- Parry, Ch. (1995). Zum Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten unter besonderer Berücksichtigung ihrer narrativen Struktur. In: Reuter, E. (Hrsg.), 13-34.
- Potter, J. & Mulkay, M. (1985). Scientists' interview talk: interviews as a technique for revealing participants' interpretative practices. In: Benner, M., Brown, J. & Canter, D. (eds.), *The research interview. Uses and approaches*. London: Academic Press, 247-271.
- Reitemeier, U. (1994). Beraten und institutioneller Kontext. Zum Einfluß institutioneller Handlungsbedingungen auf die Interaktionsbeziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In: Nothdurft, Reitemeier & Schröder, 229-259.

- Reuter, E. (1995a). Fremdsprachliches Textverstehen - gesprächsanalytisch betrachtet. In: ders. (1995c), 85-136.
- Reuter, E. (1995b). Vorrede über finnische Verhältnisse. In: ders. (1995c), 7-12.
- Reuter, E. (Hrsg.) (1995c). *Fremdsprachliches Textverstehen*. (Finlance XV) Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Schröder, P., Nothdurft, W. & Reitemeier, U. (1994). Einleitung. In: Nothdurft, Reitemeier & Schröder, 7-17.
- Skuttnab-Kangas, T. (1989). Pakolaiset ja monikielisyys. [Die Flüchtlinge und Mehrsprachigkeit.] In: Kippola (Hrsg.), 181-216.
- Spaich, H. (1981). *Fremde in Deutschland. Unbequeme Kapitel unserer Geschichte*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Stanitzek, G. (1995). Kommunikation (communicatio & Apostrophe einbegriffen). In: Fohrmann, J. & Müller, H. (Hrsg.), *Literaturwissenschaft*. München: Fink, 13-30.
- Tuomi-Nikula, O. (1989). *Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan liittotasavallassa ja Länsi-Berliinissä*. [Die Deutschlandfinnen. Eine Untersuchung der Akkulturation gebürtiger Finnen in der Bundesrepublik Deutschland und in West-Berlin.] Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wallraff, G. (1985). *Ganz unten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wallraff, G. (1986). *Pohjalla*. Helsinki: Kirjayhtymä. [Der Name des Übersetzers ist im Buch nicht vermerkt und war beim Verlag nicht zu erfahren.]

Anhang

Text 1: Originaltext "In zwei Sprachen sprechen" (nach Abw. 1992, 14)

Draško Antov

In zwei Sprachen sprechen

Irgendwo in einer deutschen Stadt.

Ausländer: Bitte, ... wo Bahnhof?

Deutscher: Wie bitte, wo wollen Sie hin?

Ausländer: Bahnhof! Wie ich Bahnhof kommen?

Deutscher: Ah, verstehen! Du wollen Bahnhof?

Ausländer: Ja, Bahnhof. Wo Bahnhof?

Deutscher: Du gehen zu Fuß?

Ausländer: Bitte?

Deutscher: Du - nix Auto?

Ausländer: - nix Auto!

Deutscher: Hmm ... Ich sage, wie du Bahnhof kommen, ja?

Ausländer: Ja.

Deutscher: Gucken - du gehen gerade ...

Ausländer: Ja - gerade.

Deutscher: ...ja, immer gerade. Verstehen?

Ausländer: Verstehen immer gerade.

Deutscher: Du sehen ein große Haus!
Ausländer: Ja.
Deutscher: Große Haus - Kathedrale.
Ausländer: Kathedrale?
Deutscher: Kirche - verstehen?
Ausländer: Kirche?! Ah - ja! Verstehen! Kirche!
Deutscher: Gut. Du kommen Kirche - ja?
Ausländer: Ja.
Deutscher: Du sehen klein Haus.
Ausländer: Klein Haus?
Deutscher: Ja, klein Haus - Bahnhof!
Ausländer: Ah, gut. Bahnhof!
Deutscher: Also, du gehen gerade, du kommen Kirche, du gucken links -
klein Haus - Bahnhof. Verstehen?
Ausländer: Ja Verstehen. Danke!

Ein paar Minuten später in einer Gastwirtschaft:

Deutscher: Schnell! Noch ein Bier, bitte, Herr Wirt!
Der Wirt: Sehr durstig, was?
Deutscher: Vom vielen Reden!
Der Wirt: Ach, ja?
Deutscher: Ja. Ich habe soeben einem Ausländer den Weg zum Bahnhof
erklärt. Sie haben keine Vorstellung, wie schwer das ist!

© Draško Antov

aus: S. Taufig, "Dies ist nicht die Welt, die wir suchen"
Klartext Verlag, Essen, 1983

Text 2: Textvorlage zu Interviewtyp I

A Bitte, ... wo Bahnhof?
B Wie bitte, wo wollen Sie hin?
A Bahnhof! Wie ich Bahnhof kommen?
B Ah, verstehen! Du wollen Bahnhof?
A Ja, Bahnhof. Wo Bahnhof?
B Du gehen zu Fuß?
A Bitte?
B Du - nix Auto?
A - nix Auto!
B Hmm ... Ich sage, wie du Bahnhof kommen, ja?
A Ja.
B Gucken - du gehen gerade ...
A Ja - gerade.
B ...ja, immer gerade. Verstehen?
A Verstehen immer gerade.
B Du sehen ein große Haus!

- A Ja.
B Große Haus - Kathedrale.
A Kathedrale?
B Kirche - verstehen?
A Kirche?! Ah - ja! Verstehen! Kirche!
B Gut. Du kommen Kirche - ja?
A Ja.
B Du sehen klein Haus.
A Klein Haus?
B Ja, klein Haus - Bahnhof!
A Ah, gut. Bahnhof!
B Also, du gehen gerade, du kommen Kirche, du gucken links -
klein Haus - Bahnhof. Verstehen?
A Ja Verstehen. Danke!