



FREMDHEITEN – EIGENHEITEN

Frederking, V., 1995b: Fremdheit im Inneren – Fremdheit im Äußeren, In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Vol. 22 (November 1995), pp. 61-65.

Fremdheit im Inneren – Fremdheit im Äußeren

VOLKER FREDERKING

*Zwischen Eigenem und
Fremdem vermitteln – hier
geschieht es auf der Grund-
lage eines identitätsorien-
tierten Ansatzes, wobei
produktive Verfahren im
Mittelpunkt stehen.*

Thema und Intention

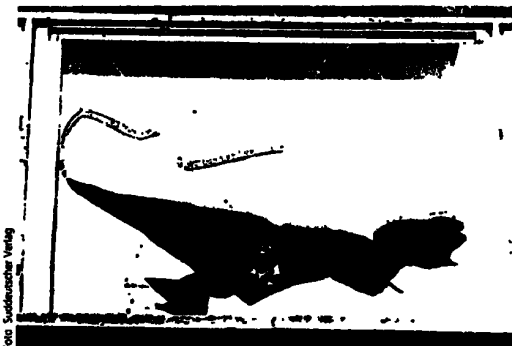
Fremde gibt es nicht an sich, Fremde gibt es nur im Bezug. Dieser aber gründet im Eigenen. Gleich, ob wir uns fremd fühlen oder andere als fremd wahrnehmen, die Fremdheit ist ein Eindruck, der aus dem Vergleich mit dem Vertrauten, dem ureigensten Eigenen, entsteht. Fremdheit ist insofern nicht substantiell, sondern akzidentiell. Ihre Wirklichkeit gründet mehr im Inneren als im Äußeren. Denn das Fremde ist Spiegel des unentdeckten Eigenen, wie die tiefenpsychologische Sicht des Problems zeigt. Der Umgang mit dem Fremden ist folglich durch den Umgang mit dem Eigenen geprägt. Fremdenfeindlichkeit erweist sich in diesem Sinn als unbewußter Ausdruck eines gestörten Selbstverhältnisses, einer ins Ungleichgewicht geratenen Beziehung zum Eigenen.

Dieser Sachverhalt ist für den Deutschunterricht von grundlegender Bedeutung. Versteht man Sprache als Medium zur Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem und Literatur als Möglichkeit, Fremdes zu verstehen und durch Perspektivübernahme als Eigenes zu erleben, wird erkennbar, welche besonderen Möglichkeiten das Fach Deutsch besitzt, um zwischen Eigenem und Fremdem zu vermitteln und Wege zu einem anderen Umgang zu eröffnen. Daß sich hierfür der Einsatz produktiver und kreativer Verfahren auf der Grundlage eines identitätsorientierten Grundansatzes¹⁾ anbietet, soll an einigen Vorschlägen für eine Unterrichtsreihe verdeutlicht werden.

Realisierung

1. Fremdheitserfahrungen – ein personaler Zugang
Zum Einstieg in eine Reihe zum Thema ‚Fremdheit im Inneren, Fremdheit im Äußere-

ren‘ sind in besonderer Weise solche Verfahren geeignet, die beim Erlebnis-, Erfahrungs- und Vorstellungsraum der Schüler(innen) ansetzen und ihnen eine Bewußtmachung



Wie verhalten wir uns bei offener Diskriminierung von Mütterschen?
(Hoyerswerda, 1991)

und Klärung ihres subjektiven Vorverständnisses erlauben. Neben einigen in der Literatur bereits eingehender beschriebenen Formen wie dem Szenischen Spiel²⁾ oder der Schreibmeditation³⁾ bieten sich hierfür insbesondere assoziativ-kreative Formen der ersten Annäherung an das Thema an. Als ein ebenso einfaches wie fruchtbares Verfahren hat sich die auf Gabriele Rico zurückgehende Verbindung von Clustering und freiem Schreiben erwiesen.⁴⁾

Zu Beginn einer Stunde werden den Schüler(inne)n zunächst das geplante Verfahren und seine Funktion erläutert. Ein auf Folie gezeichnetes Cluster-Beispiel kann der Veranschaulichung dienen. Dann werden sie aufgefordert, in die Mitte eines leeren Blauen Papier den Begriff ‚fremd‘ zu schreiben und mit einem Kreis zu umschreiben. Anschließend werden sie ermutigt, ihren Gefühlen, Gedanken, Assoziationen und Bildern zu dem notierten Begriff freien Lauf zu lassen und in Form eines Clusters spontan, un gelenkt und ohne innere Zensur zu Papier zu bringen. Zumeist sind es nur wenige Minuten, in denen diese ‚Kurzschrift unseres bildlichen Denkens‘⁵⁾ entsteht.⁶⁾ Die Ergebnisse weisen nicht selten einen hohen Grad an Intimität auf und sollten deshalb nicht im Pl. rum vorgestellt und besprochen werden. Allerdings lassen sie sich

später ohne namentliche Zuordnung einsammeln, kopieren und als erstes Kapitel eines im Klassensatz erstellten Kursbuchs aufnehmen. Die eigentliche Bedeutung der Cluster geht aber über diese Dokumentationsmöglichkeit hinaus. Denn in den durch das nichtlineare Brainstorming-Verfahren entstandenen ‚Ideennetzen‘ zeichnen sich nicht nur die Spuren bildlichen Denkens ab. Es scheint, als ebneten sich die Gedanken selbst einen Weg zu einem unmittelbaren schreibenden Ausdruck in zusammenhängender Form. Der nach wenigen Minuten gegebene Impuls, sich von den Assoziationen weitertreiben zu lassen und zu beginnen, die ersten Sätze einer Geschichte zum Thema ‚fremd‘ zu schreiben, findet zumeist eine spontane unmittelbare Umsetzung. Bei vielen entstehen wie in einem Schreibfluß nahezu mühelos Geschichten vom ‚Fremdsein‘, deren Vorstellung im Stuhlkreisgespräch Einblick in sehr unterschiedliche Zugangs- und Vorstellungswelten vermittelt und die Vielschichtigkeit des Themas und seiner Bezüge widerspiegelt.

Oftmals wird dabei bereits im Grundtext erkennbar. Es gibt beides – Fremdheit im Außen und Fremdheit im Inneren.

2. Fremdheitserfahrungen in der Literatur

Diese Problemdimensionen zumindest im Grundansatz aufzuarbeiten sollte Aufgabe der nachfolgenden Unterrichtsreihe sein. In einem ersten Zugriff bietet sich dazu eine Bewältigung mit literarischen Verarbeitungen von Fremdheitserfahrungen an.

a) Doppelte Sehnsucht Franz Kafkas – „Heimkehr“ und „Aufbruch“

Bewahrt hat sich ein Einstieg durch die produktiv-analytische Erschließung zweier Kafka-Parabeln: *Heimkehr* und *Der Aufbruch*.⁷⁾ Beide verdeutlichen nicht nur das komplementäre Verhältnis von Fremde und Heimat, sondern auch die widersprüchlichen Bewertungsmöglichkeiten. Eine sukzessive Texterschließung liegt vor diesem Hintergrund nahe.

Nachdem den Schüler(inne)n Kafkas Parabel von der Heimkehr vorgelesen worden ist, werden sie zu einer produktiven Texterschließung aufgefordert, in der sie das Geschehen entweder aus der Sicht des heimkehrenden Sohnes oder aus der Sicht der Tür, die diesen von den Eltern trennt, schildern sollen.⁸⁾ Wird auf diese Weise Raum für eine ganz individuelle empathisch-kreative Annäherung an die in der Parabel verarbeitete Fremdheitserfahrung eröffnet, ermöglicht ein gemeinsamer analytischer Zugriff auf den Text im Anschluß an die Vorstellung und Besprechung der Schüler(innen)arbeiten im Stuhlkreisgespräch eine akzentuierte Vertiefung. Besonders die zentrale Aussage „Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man“⁹⁾ bietet sich hierfür als exponierter theoretischer Bezugspunkt an.

Erschließen sich durch einen Rekurs auf das biblische Gleichnis vom verlorenen Sohn sowie auf Kafkas eigene gestörte Vater-Beziehung Hintergründe zur literarischen Bewältigung fremdgewordener Ilerkunft in der Kurzprosa, tritt in der Parabel vom Aufbruch die komplementäre Haltung respektive Sehnsucht ins Blickfeld. Während sich die Heimkehr des verlorenen Sohnes zur Erfahrung von gleichzeitiger Vertrautheit und Fremdheit verdichtet, insofern die Suche nach den heimatischen Wurzeln mit der Erkenntnis ihres Verlustes einhergeht, sieht der Aufbruch in die Fremde ganz im Zeichen einer Befreiung aus heimatischer Enge und perspektivischer Lebensbegrenztheit. Im Unterrichtsgespräch können diese unterschiedlichen Grundansätze unter Berücksichtigung inhaltlicher und formaler Besonderheiten vergleichend erarbeitet und diskutiert werden. Die kreative Füllung einer im

Text angelegten Leerstelle erlaubt auf dieser Grundlage einen vertiefenden Zugang. Denn die Aufgabe, einen inneren Monolog des Ich-Erzählers zu verfassen, der die Hintergründe und Motive für seinen Entschluß deutlich werden läßt, eröffnet für die Schüler(innen) nicht nur die Möglichkeit zu einem vertiefenden Verstehen, sondern auch zu einer persönlichen Annäherung an die in der Parabel erkennbar werdende Haltung. Fremdheit nicht als Bedrohung, sondern als Chance zum Wachstum und zum Ausbruch aus eigener Begrenzung zu erleben.

b) Fremdheitserfahrungen im Gegensatz: Friedrich Nietzsches „Vereinsamt“ und Hermann Hesses „Stufen“

Daß eine lyrische Verarbeitung des Sujets nicht nur zu einer sprachlichen Verdichtung führen kann, sondern auch zu einer emotionalen bzw. gedanklichen Vertiefung, mit der

halten alle Schüler(innen) je zwei leere DIN-A4-Blätter, in deren Mitte zuvor jeweils ein Kreis mit etwa 5 cm Durchmesser gezeichnet worden ist.

Zunächst wird den Schüler(inne)n das Nietzsche-Gedicht in ruhiger und einfühlsamer Weise vorgelesen, allerdings noch ohne Nennung der Überschrift. In Abwandlung des der Lerngruppe bereits vertrauten Cluster-Verfahrens werden die Schüler(innen) anschließend gebeten, ausgehend von dem leeren Kreis auf einem ihrer Blätter ihre spontanen Empfindungen, Assoziationen, Gedanken, Fragen usw. zu Nietzsches Gedicht in Form eines Clusters zu notieren. Ein erneutes Vorlesen des Gedichts nach wenigen Minuten hilft, weitere bzw. vertiefende Assoziationen auszulösen respektive einzufangen. Die Bitte, auf der Grundlage der Cluster eine eigene Überschrift zu dem Gedicht zu finden, beendet die Phase der individuellen Auseinandersetzung mit dem gehörten Text.

Die Besprechung im Plenum schließt sich an. Ausgehend von der Frage nach der allgemeinen Wirkung des Gedichts werden die Schüler(innen) gebeten, ihre Überschriften vorzustellen und vielleicht durch das Vorlesen von ein oder zwei Assoziationsketten in ihrem Begründungszusammenhang transparent werden zu lassen. Letzteres sollte allerdings nur auf freiwilliger Basis geschehen, um einen Schutzraum für sehr persönliche Assoziationen zu wahren. Nachdem jede(r) Schüler(in) eine Kopie des vollständigen Gedichts erhalten hat, kann sich hieran ein vertiefender analytischer Zugriff auf den Text unter inhaltlichen wie formalen Aspekten anschließen. Mit dem Hinweis, daß Nietzsche nur eine mögliche Erfahrungsweise in bezug auf ‚Fremde‘ und ‚Heimat‘ literarisch verarbeitet hat, wird der Übergang zum Gedicht von Hesse angekündigt. Die Textbegegnung folgt dem bereits zuvor angewendeten Procedure: An das Vorlesen des Gedichts durch die Lehrkraft schließen sich nacheinander das Clustern, das Finden einer Überschrift, die Präsentation im Plenum und die analytische Vertiefung im Unterrichtsgespräch an. Ein Vergleich zwischen beiden Gedichten und der in ihnen verarbeiteten Erfahrungen macht dabei die prinzipielle Divergenz in dem Erleben von Fremde und Heimat erkennbar: Während sich in der von Nietzsche beschriebenen „Winter-Wanderschaft“ die düstere Ahnung wachsender Einsamkeit zu erfüllen scheint, wie die Schlußsequenz „Bald wird es schneien – Weh dem, der keine Heimat hat!“ unmißverständlich ins Bewußtsein hebt, verweist Hesses Credo „Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten, / An keinem wie an einer Heimat hängen“ auf die Möglichkeit der entgegengesetzten Erfahrung und öffnet dabei Horizonte zu einem neuen Selbstver-

Komm!

Komm, sperre die Augen auf und die Ohren,
sag nicht, du konntest nichts sehen noch hören!
Sag nicht, du hast nichts gewußt.
Schreie, wenn du schreien mußt,
denk daran, daß du nicht ewig lebst.

Nasrin Siege

(Bleide Gedichte aus Hans Eichel [Hing] I Mir Fremd doch nah Vom Mörder in Hesse Frankfurt/AM Insel 1993, S. 109 bzw. S. 160)

Material 1

Arschsprache

Dobro jutro
grüßte ich
um halb acht Uhr früh
im Betrieb.

Buna dimminata,
antwortete Dimitriu.
Kalimera!
rief Andronis.
Buenos dias,
sagte Antonio

und wir lachten,
wir Gastarbeiter.

Red deutsch!
schreue uns Siegfried an,
red ein ordentliches Deutsch
und mcht diese
Arschsprache,
die kein normaler Mensch
versteht!

Dragutin Trumbetas

hältnis, in dem Leben zum ständigen Wachstumsprozess zu werden verspricht.

3. Umgang mit dem Fremden

Sind mit der ersten Themensequenz der Reihe personale Zugänge und literarische Verarbeitungen von Fremdheitserfahrungen in vielschichtigen Bezügen transparent geworden, behandelt die zweite Teilsequenz den Umgang mit dem Fremden im Inneren wie im Äußeren.

3.1 Fremde in Deutschland – Fremdenfeindlichkeit im Alltag als Herausforderung an alle

Den Ausgang könnte die Erarbeitung von der alltäglichen Gegenwartigkeit des Problems ‚Fremdenfeindlichkeit‘ in unserem Land nehmen respektive von der Frage nach Möglichkeiten, ihr zu begegnen. Zu diesem Zweck können als Einstieg auf Folie gezogene Bilder von Hoyerswerda, Mölln, Solingen, Magdeburg usw. sowie entsprechende Zeitungsartikel im Unterricht vorgeführt und besprochen werden. Neben diesen Extrembeispielen fremdenfeindlicher Gewalt im wiedervereinigten Deutschland der neunziger Jahre sollten allerdings gerade auch die subtilen alltäglichen Formen von ‚Ausländerhaß‘ und ‚Fremdenfeindlichkeit‘ in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, denn hier beginnt die Verantwortung jedes einzelnen von uns.

Dabei können zwischen Anspruch und Wirklichkeit Welten liegen. Vielleicht ist unser eigener Umgang mit Fremdem positiv, offen und unkompliziert. Wie aber verhalten wir uns bei offener Diskriminierung von Mitmenschen durch andere?

In spielerischer Form rückt diese Frage und die Notwendigkeit ihrer Beantwortung im Zusammenhang mit einer kreativen Synopse zweier Gedichte in Form eines Zeilenpuzzles ins Blickfeld. An Arbeitsgruppen mit zwei bis vier Schüler(inne)n wird jeweils

ein Briefumschlag mit 27 Zeilen Schnipseln verteilt, die durch das Zerschneiden von zwei Gedichten entstanden sind. Die Gruppen erhalten den Auftrag, die Zeilen zu einer bzw. zu mehreren einheitlichen und sinnvollen Textgestalt(en) zusammenzufügen.

Die didaktische Funktion des Arbeitsauftrages erschließt sich aus der spezifischen Qualität der dem Verfahren zugrunde gelegten Gedichte. Das erste stammt von der in Teheran geborenen Schriftstellerin Nasrin Siege, das zweite von dem im kroatischen Zagreb geborenen Grafiker und Lyriker Dragutin Trumbetas (Material 1).¹²⁾ Sieges Gedicht beinhaltet den Appell, nicht wegzuschauen und Verantwortung zu übernehmen, Trumbetas Gedicht beschreibt ungeschönt Fremdenfeindlichkeit im Alltag. Anspruch und Herausforderung, Ideal und Wirklichkeit stehen sich in beiden Gedichten damit in exemplarischer Weise gegenüber. Der Versuch der Textkonstruktion bedeutet in diesem Sinn eine Erschließung bzw. produktive Aneignung dieser beiden zusammenhängenden Aspekte. Damit geht ein Erkenntnisprozess einher, bei dem sich aus der Suche nach Textgestalten nicht nur ein Sinn aus ungewöhnlicher Perspektive neu erschließt, sondern auch eine Aufforderung: Verantwortung zu übernehmen in konkreter Situation. Dabei kann der Versuch der Rekonstruktion in den Prozess einer Konstruktion von Lösungsstrategien münden, die über die Textvorlage hinausgehen.

3.2 Fremde im Äußeren – Fremde im Inneren

„Das Fremde ist in uns selbst. Und wenn wir den Fremden fliehen oder bekämpfen, kämpfen wir gegen unser Unbewußtes – dieses ‚Uneigene‘ unseres nicht möglichen ‚Eigene‘.“¹³⁾ Was Julia Kristeva hier thematisiert, verweist auf den Kern des Problemkomplexes ‚Fremdenfeindlichkeit‘, wie er im vorangegangenen Kapitel in seiner

alltäglichen Gegenwartigkeit thematisiert wurde. Kristevas Schlußfolgerungen sind dabei ebenso unmißverständlich wie weitreichend: „... die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren ... ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen.“¹⁴⁾

a) Die innerseelische Dimension – Hans Magnus Enzensbergers „Der Andere“

Diesen Prozeß thematisiert Hans Magnus Enzensberger in seinem Gedicht *Der Andere* aus spezifischer Sicht.¹⁵⁾ Die Außendimension des Problems bleibt dabei allerdings weitestgehend ausgeblendet. Das Außen fungiert nicht als Projektionsfläche, sondern kommt lediglich als Bereich des uneigentlichen ‚Ich‘ in Betracht, das sich aus den Erwartungen und Anforderungen der gesellschaftlichen Außenwelt konstruiert.¹⁶⁾ Diesem steht nach Enzensberger eine verdeckte, autarke Seite des eigenen Selbst gegenüber: ‚der Andere‘. Mit diesem Topos ist das schlechthin Unzugängliche angesprochen, das „von dem ich nicht weiß, von dem nie man weiß“. ‚Der Andere‘ ist in diesem Sinne der, die oder das Fremde in mir, wie man in Anlehnung an Julia Kristeva formulieren kann. Aber dieses Fremde ist das Eigentliche, denn dieses Andere, so Enzensberger, „das bin ich“.

Zur Erarbeitung und persönlichen Durchdringung dieser von Enzensberger lyrisch verdichteten Zusammenhänge scheint ein dreischrittiges Vorgehen sinnvoll. Zunächst könnte an die Schüler(innen) ein Arbeitsblatt verteilt werden, auf dem das Gedicht in rudimentärer Form abgezogen ist: Einschließlich der Überschrift ist der Ausdruck ‚der Andere‘ im Text insgesamt an fünf Stellen durch Punkte ersetzt. Die Aufgabe, diese Leerstellen durch einen oder durch mehrere geeignete Begriffe zu füllen, verlangt den Schüler(inne)n eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text ab. Die Vorstellung und Begründung ihrer Begriffswahl im An-

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Das Fremde – der Spiegel des unentdeckten Eigenen

Brief eines Studenten

„Bitte höre, was ich nicht sage!

Laß Dich nicht von mir narren. Laß Dich nicht durch das Gesagte täuschen, das ich mache. Denn ich trage tausend Masken – Masken, die ich fürchte abzulegen. Und keine davon bin ich. So tun, als ob, ist eine Kunst, die mir zur zweiten Natur wurde. Aber laß Dich dadurch nicht täuschen, um Gottes willen, laß Dich nicht von mir narren. Ich mache dich Eindruck, als sei ich umgänglich, als sei alles sonnig und heiter in mir, innen wie außen, als sei mein Name Vertrauen und mein Spiel Kühle, als sei ich ein stilles Wasser und als könne ich über alles bestimmen, so als brauchte ich niemanden.

Aber glaube mir nicht, bitte, glaube mir nicht!

Mein Äußeres mag sicher erscheinen, aber es ist meine Maske. Darunter ist nichts Entsprechendes. Darunter bin ich, wie ich wirklich bin: verwirrt, in Furcht und alleine. Aber ich verberge das. Ich möchte nicht, daß es irgend jemand merkt. Beim bloßen Gedanken an meine Schwäche bekomme ich Panik und fürchte mich davor, mich anderen überhaupt auszusetzen. Gerade deshalb erfinde ich verzweifelt Masken, hinter denen ich mich verbergen kann: eine lässige, kluge Fassade, die mir hilft, etwas vorzutäuschen, die mich vor dem wissenden Blick sichert, der mich erkennen würde. Dabei wäre dieser Blick gerade meine Rettung. Und ich weiß es. Wenn er verbunden wäre mit Angenommenwerden, mit Liebe. Da ist das einzige, das mir die Sicherheit geben würde, die ich mir selbst nicht geben kann: daß ich wirklich etwas wert bin.

Aber das sage ich Dir nicht. Ich wage es nicht. Ich habe Angst davor. Ich habe Angst, daß Dein Blick nicht von Annahme und Liebe begleitet wird. Ich fürchte, Du wirst gering von mir denken und über mich lachen – und Dein Lachen würde mich umbringen. Ich habe Angst, daß ich tief drinnen in mir selbst nichts bin, nichts wert, und daß Du das siehst und mich abweisen wirst.

So spiele ich mein Spiel, mein verzweifelt Spiel: eine sichere Fassade außen und ein zitterndes Kind innen.

Ich rede daher im gängigen Ton oberflächlichen Geschwätzes. Ich erzähle Dir alles, was wirklich nichts ist, und nichts von alledem, was wirklich ist, was in mir schreit; deshalb laß Dich nicht täuschen von dem, was ich aus Gewohnheit rede.

hookers läßt die vielfältigen Möglichkeiten einer produktiven Aufzählung erkennbar werden. Der anschließende Vergleich mit dem Original setzt einen Erkenntnis- und Reflexionsprozeß von spezifischer Qualität in Gang. Die Frage, warum sich Frenzenberger für den *Topos der Andere* entschieden hat, steht dabei im Mittelpunkt und eröffnet einen Zugang zu den intentionalen und funktionalen Besonderheiten in Enzensbergers Gedicht. Die Hausaufgabe, einen fiktiven Dialog zwischen dem „Ich“ und dem „anderen“ oder ein Selbstgespräch einer der beiden innerpsychischen Instanzen zu verfassen, vertieft das Verstehen und kann in einen individuellen Frageprozeß nach der eigenen Identität und dem eigenen Anderen münden.

b) Dorothee Söle: „Brief eines Studenten“ – Ausblick aus der Fremdheit über die Suche nach dem Du

Daß Selbstfindung als aufgehobene Selbstentfremdung sich aber keinesfalls in autistischer Selbstbespiegelung erfüllt, sondern eingebunden sein muß in den sozialen Kontext, d.h. in ein nicht entfremdetes Miteinander, kann den Schüler(inne) durch die anschließende Beschäftigung mit dem von Dorothee Söle veröffentlichten *Brief eines Studenten*¹⁷⁾ (Material 2) bewußt gemacht werden. Der von einem anonymen jugendlichen Autor verfaßte Text nämlich eröffnet in einer ungewöhnlich transparenten und einfühlsamen Sprache Einblicke in die existenziellen Dimensionen eines menschlichen Selbstverhältnisses, das hinter jener Maske beginnt, die allzuoft eine als bedrohlich und fremd wahrgenommene Außen- von einer zu bewahrenden und zu beschützenden Innenwelt trennen zu müssen glaubt. Das sprachliche Medium dieser Selbstoffenbarung ist der Brief. Im Gestus eines verzweifelt nach Hilfe Suchenden wendet sich das „Ich“ des Briefschreibers an das „Du“ des fiktiven Lesers. Aus dieser Grundhaltung gewinnt der Brief seine große emotionale Wirkung: Er löst Betroffenheit und schweigende Nachdenklichkeit aus. Deshalb sollte der Text in einer Lerngruppe auch in einer Weise eingeführt werden, die Raum läßt für individuelle Selbsterkenntnis- und Bewältigungsprozesse. An das Vorlesen oder gemeinsame Erlesen des Briefes in einer Stuhlkreisrunde könnte sich deshalb zunächst die Möglichkeit zu schweigender Besinnung anschließen, ehe die Wirkung des Briefs in einer behutsamen Aussprache gemeinsam ausgelotet wird. Diese mündet nach den ersten zaghaften Mitteilungsversuchen über Eindrücke, Assoziationen, Gedanken, Gefühle usw. nach meinen Erfahrungen

nicht selten in eine metareflexive Selbstöffnung. Das Gespräch der Lerngruppe über den Brief wird zunehmend zu einem Gespräch von Menschen über sich selbst. Der damit eingeleitete Erkenntnisprozeß kann durch eine spezifische Form des literarischen Rollenspiels vertieft werden. Unter der Annahme, sie selbst seien Adressat(in) des Briefes gewesen oder hätten diesen durch Zufall gelesen, werden die Schüler(innen) zu einer ausführlichen persönlichen Stellungnahme im Rahmen eines fiktiven Antwortbriefes an den Studenten aufgefordert. Die Vorstellung und Besprechung dieses oftmals ebenso reflektierten wie einfühlsamen persönlichen Antworten im Stuhlkreisgespräch gewährt Einblick in unterschiedliche individuelle Lösungsstrategien und eröffnet Raum für einen vergleichenden Gedankenaustausch über Möglichkeiten und Grenzen eines authentischen Selbstausdrucks.

Fremden gedanklich zu entwickeln und in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen zu reflektieren. Die Ergebnisse dieses Utopiebildungsprozesses können auf vielfältige Weise eine kreative Umsetzung finden: in Form eines Artikels, einer Geschichte, eines Marchens, eines Gedichtes, eines Diskussionspapiers, eines Bildes, einer Zeichnung, eines Comics, einer Fotoserie, einer Collage, eines Films, eines Rollenspiels, eines Standbilds, eines Horspiels usw. Eine Ausstellung der entstandenen Ergebnisse in der Schule auf Stellwänden und Wandzeitungen, in Film und Ton – zusammen mit dem Verkauf der Schüler(innen)bücher – kann einen allgemeineren schulischen Meinungsbildungsprozeß einleiten bzw. befruchten. Die Einbeziehung der Eltern bzw. der lokalen Öffentlichkeit durch die Veranstaltung einer Ausstellung, zu der auch Vertreter(innen) der lokalen Presse bzw. der lokalen Rundfunk- und Fernsehkanäle eingeladen werden könnten, vermag darüber hinaus sogar einen sinnvollen Beitrag zum allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs über die Problematik zu leisten. In jedem Fall aber zeichnen sich für die Schüler(innen) durch das Abschlußprojekt nicht nur die deutlichen Konturen einer konkreten Utopie für einen positiven Umgang mit Fremdem und Fremden ab, sondern auch Möglichkeiten für eine grundlegende Erfahrung in einem demokratischen Gemeinwesen: Wir sind nicht machtlos – wir können etwas tun!

Anmerkungen

¹⁾ Vgl. dazu Horst Rumpf: *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*. München 1976; Jürgen Krefl: *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Göttingen 1980.

²⁾ Vgl. Angelika Müller/Ingo Scheller: *Das Eigene und das Fremde. Hultsbühne, Arleberger, Menschen aus anderen Kulturen und v.v.* Oldenburg 1993.

³⁾ Vgl. Volker Frederick: *Umgang mit den Fremden – Axiomatische, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem*. In: K. H. Sparrer (Hrsg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn 1995. S. 169–191, ders.: *Annäherung an das Fremde*. In: Gunther Seif/Werner Wintersteiner: *Wege zum Du. Kreativität in der interkulturellen Erziehung*. Friedensverziehung konkret. Bd.3. Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung. Studschneidung 1994. S. 7–20.

⁴⁾ Vgl. Gabriele L. Rasch: *Ganzheitlich schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch erschließen – ein Instrumentarium auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Hamburg 1993. S. 26ff.

⁵⁾ Rasch, a. a. O., S. 33.

⁶⁾ Der Klasse 11a des Städtischen Gymnasiums Gütersloh danke ich an dieser Stelle sehr herzlich.

⁷⁾ Franz Kafka: *Sämtliche Erzählungen*. Hrsg. von Paul Raabe. Frankfurt a. M. (1970) 1994. S. 320f.

⁸⁾ Diese Idee verdanke ich Franz Waldherr (vgl. Franz Waldherr/Gabriele Bläschner: *Kreative Aneignung*



Foto: Südostdeutsche Verlagsges. Post

Nachdenken über „Fremdheit“ sollte an eigenen Erlebnissen, Erfahrungen und Vorstellungen ansetzen

4. Eine ganz konkrete Utopie

Zweifellos könnte die Sammlung, Vervielfältigung und Bündelung dieser Antwortbriefe im letzten Kapitel des bereits eingangs erwähnten Schüler(innen)büches, in das auch alle anderen zuvor entstandenen Texte bzw. Textcollagen aufgenommen werden sollten, einen gelungenen Abschluß der Unterrichtsreihe bilden. Als pädagogisch sinnvoll kann sich, je nach Lerngruppe, allerdings auch der Versuch eines öffentlichen Abschlussforums erweisen. Gerade die in den Antwortbriefen entwickelten Vorstellungen von einem menschlichen Miteinander könnten zum Ausgangspunkt für die Frage nach positiven Formen der Annäherung an Fremdes gemacht werden und in den Entwurf einer ganz konkreten Utopie münden. In diesem Sinn kann den Schüler(inne) im Rahmen eines abschließenden Klemmprojekts die Aufgabe gestellt werden, in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Grundcharakteristika für einen idealen Umgang mit Fremdem und

Bitte höre sorgfältig hin und versuche zu hören, was ich nicht sage, was ich gerne sagen möchte, was ich um des Überlebens willen rede und was ich nicht sagen kann. Ich verabscheue Versteckspiel. Ehrlich! Ich verabscheue dieses oberflächliche Spiel, das ich da aufführe. Es ist ein unschlechtes Spiel. Ich möchte wirklich echt und spontan sein können, einfach ich selbst, aber Du mußt mir helfen. Du mußt Deine Hand ausstrecken, selbst wenn es gerade das letzte zu sein scheint, was ich mir wünsche. Nur Du kannst diesen leeren, toten Glanz von meinen Augen nehmen. Nur Du kannst mich zum Leben rufen. Jedemal, wenn Du freundlich und sanft bist und mir Mut machst, jedesmal, wenn Du zu verstehen suchst, weil Du Dich wirklich um mich sorgst, bekommt mein Herz Flügel – sehr kleine Flügel, sehr brüchige Schwingen, aber Flügel!

Das Gespür, Dein Mitgefühl und die Kraft Deines Verstehens hauchen mir Leben ein. Ich möchte, daß Du das weißt. Ich möchte, daß Du weißt, wie wichtig Du für mich bist, wie sehr Du aus mir den Menschen machen kannst, der ich wirklich bin – wenn Du willst. Bitte, ich wünsche, Du wolltest es. Du allein kannst die Wand niederreißen, hinter der ich zittere. Du allein kannst mir die Maske abnehmen. Du allein kannst mich aus meiner Schattenwelt, aus Angst und Unsicherheit befreien – aus meiner Einsamkeit. Übersieh mich nicht. Bitte – bitte, übergeh mich nicht! Es wird nicht leicht für Dich sein. Die lang andauernde Überzeugung, wertlos zu sein, schafft dicke Mauern. Je näher du mir kommst, desto blinder schlage ich zurück. Ich wehre mich gegen das, wonach ich schreie. Aber man hat mir gesagt, daß Liebe stärker sei als jeder Schutzwall, und darin liegt meine Hoffnung. Bitte, versuche diese Mauern einzureißen, mit sicheren Händen, aber mit zarten Händen: Ein Kind ist sehr empfindsam. Wer ich bin, magst Du fragen? Ich bin jemand, den Du sehr gut kennst. Denn ich bin jedermann, den Du triffst, jeder Mann und jede Frau, die Dir begegnen.“

(In Dorothee Söle: *Die Hirnrose*. Stuttgart 1975, S. 121–124)

exemplarischer Korrespondenz Franz Kafkas. In: Deutsch be- trifft uns, Heft 3/1993)

⁹⁾ Kafka, a. a. O., S. 321.

¹⁰⁾ Friedrich Nietzsche: *Verwünscht*. In: Werke in drei Bänden. 3. Band. Hrsg. von Karl Schlechta. München 1966. Abgedruckt auch in Karl Otto Conrady (Hrsg.): *Das große deutsche Gedichtbuch. Königstein/Ts.: Athenäum 1978*, S. 585.

¹¹⁾ Hermann Hesse: *Das Glasperlenspiel*. Frankfurt a. M. 1971. S. 483f. Abgedruckt auch in: Conrady, a. a. O., S. 674.

¹²⁾ Nassim Saeed: *Kommi! In: Hans Eichel (Hrsg.): Mir fremd, doch nah. Vom Massenmörder in Heusen. Ein Les-*

buch. Frankfurt a. M. 1993. S. 109; Dragana Trombace: *Ansprechende*. In: Eichel, a. a. O., S. 160.

¹³⁾ Julia Kristeva: *Fremde und wir uns selbst*. Frankfurt a. M. 1990. S. 208f.

¹⁴⁾ Ebd., S. 209.

¹⁵⁾ H. M. Enzensberger: *Der Andere*, abgedruckt in: ders.: *Gedichte 1950–1981*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 46. Zuerst in: ders.: *Bündenschiff* (1964).

¹⁶⁾ Im Sinn der Identitätskonzepte Georg Herbert Meads könnte man von „Me“ sprechen, denn das „I“ gegenübersteht.

¹⁷⁾ In Dorothee Söle: *Die Hirnrose*. Stuttgart 1975, S. 121ff. – Zu den Hintergründen erläutert der Sozialpsy-

chologe und -pädagoge Tobias Brucher: „Während eines kurzen Gastvortrags an der Louisiana State University erschien plötzlich ein Student, legte schein ein Blatt auf den Tisch, um den wir herumsaßen, deutete mit einem Blick darauf, sagte: Sie werden das vielleicht brauchen“ und verschwand. Keiner der Umstehenden konnte ihn“ (Tobias Brucher: *Von der Schwärze zu leben*. Stuttgart 1975; zitiert nach: Söle, a. a. O., S. 124).

Volker Frederick ist in Altkonzepte Rat für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg