

# BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Herausgegeben von Prof. Dr. Dr. Joachim S. Hohmann

KASPAR H. SPINNER (HRSG.)

Band 20

## IMAGINATIVE UND EMOTIONALE LERNPROZESSE IM DEUTSCHUNTERRICHT

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.



**PETER LANG**

FRANKFURT AM MAIN · BERLIN · BERN · NEW YORK · PARIS · WIEN



**PETER LANG**

EUROPÄISCHER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht  
/ Kaspar H. Spinner (Hrsg.). - Frankfurt am Main ; Berlin ;  
Bern ; New York ; Paris ; Wien : Lang, 1995  
(Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts ; Bd. 20)  
ISBN 3-631-47974-3

NE: Spinner, Kaspar [Hrsg.]; GT

Abbildung auf der ersten  
Umschlagseite: Lithographie  
von M.C. Escher.

© M.C. Escher / Cordon Art – Baarn – Holland.  
All rights reserved.

ISSN 0934-7666  
ISBN 3-631-47974-3

© Peter Lang GmbH  
Europäischer Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 1995  
Alle Rechte vorbehalten.

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

Printed in Germany 1 2 3 4 6 7

## Inhaltsverzeichnis

<b>Kaspar H. Spinner</b> <i>Einleitung</i>	7
<b>Christine Köppert</b> <i>Imagination und Interpretation im Deutschunterricht</i>	11
<b>Jörg Steitz-Kallenbach</b> <i>Die ich rief, die Geister ...</i> <i>Anmerkungen zur Psychodynamik von Spielprozessen im Unterricht</i>	29
<b>Marcel Kunz</b> <i>Szenische Verfahren im Literaturunterricht</i>	55
<b>Ingo Scheller</b> <i>Imaginative und emotionale Prozesse bei der szenischen Interpretation von Texten - am Beispiel von Szenen zum Thema "Jugend und Gewalt"</i>	59
<b>Gerhard Rupp</b> <i>Krise der Leistungsbereitschaft in der Erlebnisgesellschaft: ganzheitliches Lernen als Antwort</i>	71
<b>Gudrun Schulz</b> <i>"Der Mond, der ist gestorben ..." (F. García Lorca)</i> <i>Kinder auf dem Weg zu metaphorischer Kompetenz</i>	87
<b>Otto Schober</b> <i>Erkundungen und Reflexionen zum Deutschunterricht gestaltpädagogisch ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer</i>	101
<b>Gabriele Rabkin</b> <i>Initüieren von schöpferischen Schreibprozessen auf der Grundlage der Ganzheits- und Gestaltpsychologie ("Leipziger Schule")</i> <i>- dargestellt am kreativen Schreiben zu bildender Kunst</i>	123



## Umgang mit dem Fremden. Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem

### 1. Theoretische Fundierung

#### 1.1. Zum Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik

"Wissenschaftliche Disziplinen leben vom 'Paradigmenwechsel': Wissen häuft sich an, stapelt sich in Büchern, belastet Gedächtnis und hemmt Initiative, bis plötzlich der Wind sich hebt und dreht und alle Fragen vor gewandeltem Horizont neu sich stellen. Als neuestes Glied im 'Paradigmenwechsel' der Literaturdidaktik ist derzeit der produktionsorientierte Ansatz in der Diskussion. Nachdem man schon fast glauben mochte, die Deutschdidaktik versinke ... in Resignation und nostalgische Erinnerung an die glorreichen 70er Jahre, hat die Entdeckung (oder vielleicht doch besser: die Wiederentdeckung) der kreativen, produktiven, handelnden Formen des Umgangs mit Literatur ein Hoffnungszeichen gesetzt: In der Deutschdidaktik ist offenbar doch noch etwas los und noch nicht aller Tage Abend" (Spinner 1987b, 601).

Was Kaspar H. Spinner hier in essayistisch-metaphorischer Sprache mit Witz und wenigen Worten zu beschreiben sucht, markiert den Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion, genauer ihre aus massiven Kontroversen hervorgegangene Grundtendenz (vgl. dazu Fingerhut 1987; Kügler 1988; Haas/Rupp/Waldmann 1989). Die Konzeption des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, wie sie von Günter Waldmann, Gerhard Haas, Gerhard Rupp, Kaspar H. Spinner u.a. maßgeblich geprägt wurde (vgl. Waldmann 1984; 1988; 1990; Haas 1984; Rupp 1987; Spinner 1980; 1987a; 1987b; 1993b; Haas/Menzel/Spinner 1994), hat sich seit Mitte der achtziger, Anfang der neunziger Jahre zu dem bestimmenden literaturdidaktischen Paradigma der Gegenwart entwickelt.

Damit sind allerdings durchaus auch Probleme verbunden. Einerseits nämlich gilt: Wer heute fachdidaktisch etwas auf sich hält, vertritt natürlich einen produktionsorientierten oder kreativ ausgerichteten Ansatz. Andererseits gilt: Wer sich anschickt, ein Plädoyer für produktive oder kreative Verfahren zu halten, macht sich verdächtig, lediglich einem modischen Trend aufzusitzen bzw. sich diesem anzupassen.

Doch wer in der Praxis einmal erlebt hat, was produktive und kreative Verfahren bei Schülern und Schülerinnen an Motivation und schöpferischem Reichtum freisetzen können, wie sehr sie Verstehensprozesse vertiefen, kurz, wie fruchtbar sie sein können, der weiß, daß ein dergestalt gewandelter Literaturunterricht mehr ist als eine kurzlebige Modeerscheinung, daß er tatsächlich alle Merkmale eines grundlegenden Wandels besitzt, eines Paradigmenwechsels im Kuhnschen Sinne (vgl. Kuhn 1962), der den Literaturunterricht dauerhaft verändern wird (vgl. zum Kreativitätsaspekt auch Wermke 1989; Brenner 1990; Spinner 1993a).



Dabei besteht das Verdienst der genannten didaktischen Ansätze zum einen sicherlich darin, neue Zugänge zur Literatur zu eröffnen, Ängste bzw. Hemmungen im Umgang mit Texten abzubauen, Verstehenshorizonte zu erweitern, Erkenntnisprozesse zu vertiefen, Leselust zu fördern, Schreibkompetenzen zu erhöhen und generell den Spaß am Deutschunterricht zu steigern. Darüber hinaus gibt es aber noch eine Reihe innerpsychischer Instanzen respektive Fähigkeiten, deren Ausbildung durch produktive Verfahren in besonderer Weise positiv beeinflusst wird. Mit Bezug auf Kaspar H. Spinner ist hier die Unterstützung von Identitätsfindungsprozessen ebenso zu nennen wie die Förderung von Empathie und Fremdverstehen, Imagination und aktiver Gestaltungsfähigkeit (vgl. Spinner 1993b, 491ff.).

## 1.2 Fremdenfeindlichkeit - ein gesellschaftspolitisches Problem als Herausforderung an den Deutschunterricht

Damit haben aber nicht nur individualpsychologisch bedeutsame Kompetenzen im Deutschunterricht einen pädagogisch gesicherten Raum zur Entwicklung erhalten, sondern auch human-utopische Potentiale mit grundlegender gesellschaftspolitischer Bedeutung. Diesen Sachverhalt habe ich in dem von mir auf dem Symposium Deutschdidaktik in der Sektion 5 durchgeführten Workshop am Beispiel eines Problemkomplexes zu verdeutlichen versucht, der angesichts der Welle fremdenfeindlicher Gewalt im Deutschland der neunziger Jahre eine erschreckende Aktualität bekommen hat: der Umgang mit dem Fremden.

Auf den ersten Blick könnte ein solches Unterfangen möglicherweise Erstaunen hervorrufen. Wie sollen - so könnte man einwenden - der Deutschunterricht im allgemeinen bzw. produktiv-kreative Verfahren im besonderen zur Lösung eines Problems beitragen, das doch scheinbar ganz eindeutig auf einer politisch-gesellschaftlichen Ebene angesiedelt ist? Dieser Einwand basiert allerdings auf problematischen Prämissen. Zwar ist unsere Republik mittlerweile übersät von weithin sichtbaren Schandflecken rechtsradikaler, fremdenfeindlicher Gewalt. Hoyerswerda, Rostock, Solingen, Mölln, Lübeck, Bielefeld, Magdeburg oder Buchenwald markieren Extrempunkte auf jener politischen Landkarte des Schreckens. Sie sind beklemmende Symbole einer menschenverachtenden und todbringenden politischen Grundhaltung, die sich in unserer Gesellschaft auszubreiten droht.

Dennoch liegt das Problem selbst aber sehr viel tiefer, als es die besorgten Debatten über den aufkeimenden Rechtsextremismus in unserem Land vermuten lassen. Dies beweist nicht nur die bis an die Stammtische und damit bis in die bürgerliche Mitte reichende Sympathisantenszene. Dies zeigt sich auch und gerade bei einer Reflexion der tiefergehenden Implikationen des Problemkomplexes selbst.

## 1.3 Das Eigene und das Fremde - zur Tiefendimension des Problems

'Fremde sind wir uns selbst', so hatte Julia Kristeva 1988 in einem Aufsehen erregenden Buch diagnostiziert (Kristeva 1988) und damit die Innenseite des Problemkomplexes ins Blickfeld zu heben versucht: Das Fremde und das Eigene stehen in einem komplexen Bedingungsverhältnis (vgl. dazu auch Fromm 1962; Heinrichs 1982; Nothnagel 1989; Erdheim 1988; 1990; Bielefeld 1991; Zimmer 1992; Schäfer 1993; Müller/Scheller 1993; Thyen 1994; Frederking 1994; Jahrbuch 1994). Denn - so Kristeva - "auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität ... . Wenn wir ihn in uns erkennen, verhindern wir, daß wir ihn selbst verabscheuen" (Kristeva 1988, 11). Wenn wir aber "den Fremden fliehen oder bekämpfen, kämpfen wir gegen unser Unbewußtes - dieses 'Uneigene' unseres nicht möglichen 'Eigene'" (Kristeva 1988, 208f.). Erich Fromm hatte diesen Zusammenhang bereits in den sechziger Jahren in seinem psychologischen Grundmechanismus aufgedeckt, als er feststellte: "Die Haltung dem 'Fremden' gegenüber ist von der Haltung sich selbst gegenüber nicht zu trennen. Solange ich einen Mitmenschen als grundsätzlich verschieden von mir erfahre, solange er für mich ein Fremder ist, bleibe ich auch mir selber ein Fremder" (Fromm 1962, 149). Umgekehrt gilt in der Frommschen Analyse: "Wenn ich ... den Fremdling in mir erkannt habe, kann ich den Fremden außerhalb meiner selbst nicht mehr hassen, weil er aufgehört hat, für mich ein Fremder zu sein" (Fromm 1966, 194).

Vor diesem Hintergrund wird die Innenseite eines scheinbar nur äußerlich existenten Problems in Umrissen erkennbar. Unser Umgang mit dem Fremden ist durch den Umgang mit uns selbst bestimmt. Der Fremde ist Spiegel unseres unentdeckten Eigenen. Das Eigene kann in diesem Sinne das Fremde sein. Die Erkenntnis des eigenen Fremden hat dabei die Anerkennung des fremdgewordenen Eigenen zur Voraussetzung. Bleibt das 'innere Fremde' unentdeckt, wird es auf das 'äußere Fremde' projiziert. Angst und Sehnsucht, Xenophobie und Exotismus bilden die Extremformen dieses unbewußt verlaufenden Mechanismus. In diesem Sinne diagnostizierte Mario Erdheim in den achtziger Jahren: "Xenophobie und Exotismus, auf den ersten Blick Gegensätze, sind beide insofern verwandt, als sie Vermeidungsstrategien sind. In der Xenophobie meidet man das Fremde, um das Eigene nicht in Frage stellen zu müssen, im Exotismus zieht es einen in die Fremde, und man muß deshalb zu Hause nichts ändern" (Erdheim 1988, 261). Beide Extremformen des Umgangs mit dem Fremden verhindern also mit anderen Worten die wirkliche Auseinandersetzung mit uns selbst und dem Eigenen. Diese erschließt sich erst durch eine ausbalancierte Akzeptanz. Denn Fremdes und Eigenes bilden eine komplementäre Einheit. So hat die Akzeptanz des Eigenen nicht die Ablehnung des Fremden zur Voraussetzung und die Akzeptanz des Fremden nicht den Verlust des Eigenen. Vice versa gilt: Eigenes ist im Fremden und Fremdes ist im Eigenen. Um mit Bernd Schäfer zu sprechen: "Fremdheit erweist sich im Bezug auf die Eigenheit, auf das Selbst; Fremdheit ist nicht eine feste Eigenschaft von Dingen oder Personen. ... Mehr als das bloß andere trägt das Fremde zur Feststellung unserer Identität bei. 'Sage mir, was dir fremd ist, und ich sage dir, wer du bist!'" (Schäfer 1993, 3).

#### 1.4 Umgang mit dem Fremden. Der produktiv-kreative Deutschunterricht und seine Verantwortung

Vor diesem Hintergrund wird evident: Eine Behandlung des Themas 'Fremde' im Deutschunterricht ist ohne die Einbeziehung der Dimension des 'Eigenen' nicht möglich. Denn ein tieferes Verständnis des Fremden hat die Auseinandersetzung mit dem Eigenen zur Voraussetzung. Produktive Verfahren - so die These - erweisen sich hierfür als Bedingung der Möglichkeit.

Schon Kaspar H. Spinner hatte die Sensibilisierung für das "Verstehen von Fremdem" (Spinner 1993b, 493) als eine wesentliche Aufgabe von Literatur verstanden und hierfür produktiven Verfahren eine exponierte Bedeutung zugewiesen. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftspolitischen Problematik stellte er fest: "Angesichts der uns bedrängenden jüngsten Erfahrungen mit Fremdenhaß und Rassismus frage ich mich, ob der Literaturunterricht seine zentrale Aufgabe, das Fremdverstehen zu entfalten, denn wirklich mit der nötigen Intensität betreibe" (Spinner 1993b, 493). Mit seinem Hang zur formalistischen Feinanalyse verpaßt er nämlich nach Spinner "diejenigen Aufgaben, die für eine menschliche Zukunft notwendig sind und die in keinem anderen Unterrichtsfach so zentral sind wie im Literaturunterricht" (Spinner 1993b, 494). Dieses Desiderat vermögen die neuen Ansätze im Urteil des Augsburger Literaturdidaktikers in spezifischer Weise zu füllen. "Die produktiven Verfahren zielen in besonderem Maße auf dieses Zentrum literarischen Unterrichts, weil sie zu einem intensiven Aneignen des Fremden anhalten und doch nicht in reflexionsloser Identifikation enden" (Spinner 1993b, 494).

Als heuristisches Prinzip lag diese These dem von mir geleiteten Workshop zum 'Umgang mit dem Fremden' zugrunde. Dabei wurden vier verschiedene assoziative, produktive und imaginative Verfahrenstypen, die in der Schule ab der Jahrgangsstufe 9 oder 10 zum Einsatz gebracht werden können, vorgestellt und - soweit es der Zeitrahmen erlaubte - auch praktisch erprobt:

1. ein assoziativ-reflexives Schreibgespräch zum Problemkomplex 'Fremde', das der Bewußtmachung und vergleichenden Reflexion des subjektiven Vorverständnisses zum Thema ebenso dienen kann wie der gemeinsamen Planung einer Unterrichtsreihe;
2. szenisch-pantomimische Annäherungen, um das Problem des Umgangs mit dem Fremden nicht nur auf einer kognitiv-abstrakten, sondern auch auf einer emotional-sinnlichen Ebene erfahrbar zu machen;
3. produktive und kreative Verfahren zur Förderung von Empathie, Fremd- und Selbstverstehen;
4. die meditativ-imaginative Erschließung von 'Utopiebausteinen' zum Umgang mit dem Fremden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Entwicklung individueller Lösungsansätze eröffnen und auf diese Weise Identität, Toleranz und demokratisches Bewußtsein fördern sollen.

Diese vier unterschiedlichen Verfahrenstypen, die alle einem identitätsorientierten Grundansatz verpflichtet sind (vgl. dazu Kreft 1977; 1978; 1982; Spinner 1980; 1993b; Boueke/Schülein 1985), sollen nachfolgend sukzessive in ihrer didaktischen Funktion und ihrer praktischen Umsetzung zur Darstellung gelangen. Neben den im Workshop vorgestellten Beispielen werden dabei teil-

weise auch alternative Realisierungsformen aufgezeigt, um das breite Spektrum an Möglichkeiten für eine Behandlung des Themas im Unterricht anzudeuten.

#### 2. Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem

##### 2.1 Ein assoziativ-reflexives Schreibgespräch

Um im Sinne eines identitätsorientierten Ansatzes in eine Thematik einzusteigen, ist es sinnvoll bzw. notwendig, das individuelle Vorverständnis der Schüler und Schülerinnen zum Ausgangspunkt zu machen - einerseits, um die jeweiligen subjektiven Prädispositionen innerhalb der Lerngruppe bewußt werden zu lassen, andererseits, um allen einen persönlichen Zugang zur Thematik zu eröffnen und auf diese Weise intrinsische Motivation entstehen zu lassen.

Zum Einstieg in eine stark themen- bzw. problemzentrierte Unterrichtsreihe wie die zum 'Umgang mit dem Fremden' eignet sich dabei in besonderer Weise ein Verfahren, das man als assoziativ-meditativ-reflexives Schreibgespräch bezeichnen kann (vgl. dazu auch Frederking 1994, 20f.). Das Verfahren, das bei absolutem Schweigen schriftlich durchgeführt wird, kann als spezifische Synopse verschiedener kreativ-produktiver Ansätze verstanden werden: des Brainstorming, des Clustering, des personalen Schreibens, der dialogischen Kommunikation, der vortextuellen Artikulation und der literarischen Produktion.

##### 2.1.1 Zum Ablauf

Zunächst werden Arbeitsgruppen von jeweils 4 bis 5 Schülerinnen und Schülern gebildet, die sich um je zwei zusammengeschobene Doppeltische gruppieren, die relativ frei im Raum stehen sollten, so daß von allen Seiten ein ungehinderter Zugang möglich ist. Jede Person erhält einen Stift in einer anderen Farbe, den sie während der gesamten Schreibmeditation verwendet. So kann später im auswertenden Metagespräch zurückverfolgt werden, von wem eine Aussage stammt, bzw. auf welche Weise einzelne, schriftlich festgehaltene Kommunikationssequenzen entstanden sind. Nun wird den Gruppen angekündigt, daß sie jeweils eine etwa 2 Meter breite und 1 1/2 Meter hohe Papierbahn erhalten werden, auf denen Begriffe notiert wurden, auf die sie schreibend reagieren sollen. Ein schriftlich vorformulierter Arbeitsauftrag, der allen Schülerinnen und Schülern durch Kopie zugänglich gemacht wird, enthält alle dafür notwendigen Informationen:



## Schreibmeditation

### ARBEITSAUFTRAG:

#### 1. PHASE DER ERSTEN SPONTANEN ASSOZIATIONEN:

Bringe bitte - bei absolutem Schweigen - in Form von Worten, Sätzen, Fragen, Versen, Zeichnungen, Symbolen etc. zum Ausdruck, was Du ganz persönlich mit den auf der Papierbahn notierten Begriffen und/oder mit deren Verhältnis zueinander für Vorstellungen, Assoziationen, Ideen, Fragen, Gedanken, Probleme, Erfahrungen, Erinnerungen, Erwartungen, Ängste, Hoffnungen usw. verbindest.

#### 2. PHASE DES SCHWEIGEND-SCHREIBENDEN DIALOGES:

Tritt jetzt bitte zunehmend in einen schweigend-schreibenden Dialog mit den anderen ein. Vor dem Hintergrund der von den anderen formulierten Aspekte kannst Du Ergänzungen oder Korrekturen an Deinen eigenen spontanen Assoziationen vornehmen, Kommentare zu den Positionen der anderen formulieren, sachlich-inhaltliche oder persönliche Fragen an die anderen richten, gedankliche Verbindungen herstellen, Gefühle oder Gedanken mitteilen - auch in lyrischer, prosaischer, essayistischer oder satirischer Form. Mit anderen Worten: Die Möglichkeiten zu einem schweigend-schriftlichen Dialog mit den anderen sind unbegrenzt. Du kannst Deiner Phantasie und Deinen Vorstellungen freien Lauf lassen. Wichtig ist aber, daß Du dabei nicht sprichst!

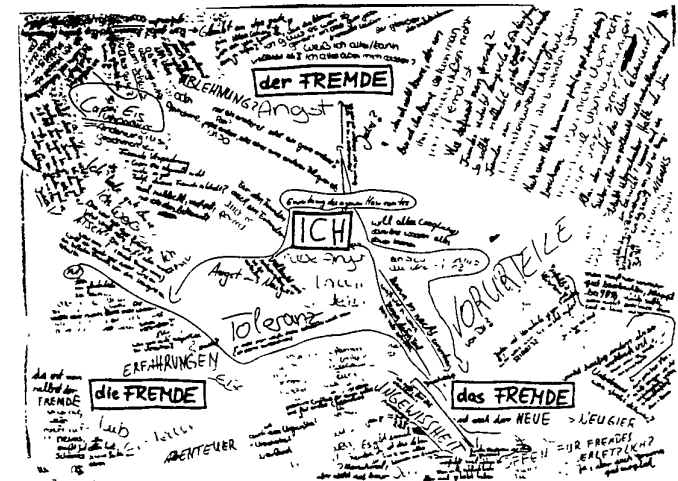
Viel Spaß und gutes Gelingen!

##### 2.1.2 Konzeption und didaktische Funktion

Da das Schreibgespräch bei absolutem Schweigen durchgeführt werden soll, ist es sinnvoll, diesen Arbeitsauftrag gründlich in der Lerngruppe durchzusprechen und alle Fragen zum geplanten formalen Ablauf zu klären, ehe die vorbereiteten Papierbahnen verteilt werden und das Schreibgespräch in den Gruppen in Auseinandersetzung mit den vier auf jeder Papierbahn notierten Begriffen beginnt. Deren Anordnung ergibt sich aus der Verbindung sachinterner und identitätsorientierter Überlegungen. Um dem breiten Bedeutungsspektrum und den vielschichtigen Konnotationen des von mhd. 'vrem[e]de' (entfernt, unbekannt, unvertraut) abgeleiteten Wortes 'Fremde' zu entsprechen, sollten auf der Papierbahn drei Begriffe dreiecksförmig angeordnet sein: 'der Fremde' - 'die Fremde' - 'das Fremde'. Damit wird einer sprachlichen Besonderheit Rechnung getragen - der durch die Zuordnung der drei bestimmten Artikel gegebenen spezifischen Korrelation von syntaktischer und semantischer Ausdifferenzierung des Begriffes 'Fremde'. In das Zentrum der auf diese Weise entstandenen Begriffsconfiguration sollte zusätzlich das Wort 'Ich' geschrieben werden, um das in besonderer Weise intendierte subjektiv-existentielle Moment in der Begegnung mit dem Thema wirksam werden zu lassen und tatsäch-

lich jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Problemkomplex zu ermutigen.

Wichtig ist, daß für die Arbeit der Gruppen ein ausreichender Zeitrahmen eingeplant ist. Zumeist verlaufen die einzelnen Schreibgespräche nämlich nach einer kurzen Warmlaufphase in großer Intensität und nehmen durchaus zwanzig bis dreißig Minuten in Anspruch. Zuweilen wird von einzelnen Gruppen sogar eine zweite Papierbahn erbeten, da die erste keinen Platz mehr bietet.



Die Ergebnisse der einzelnen Schreibgespräche können je nach Verlauf und Intensität der Gruppenarbeitsprozesse sehr ergiebig sein (vgl. Abb.) und sich für die weitere Gestaltung einer Unterrichtsreihe zum Thema als überaus fruchtbar erweisen. In der Regel entstehen nämlich mit den vom subjektiven Vorstellungs- und Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler geprägten Begriffsannäherungen bereits in sich schlüssige, allgemeingültigere Definitionsansätze und Deutungshypothesen. Die Dialogsequenzen enthalten überdies nicht selten bereits tiefgehende Erörterungen von Teilaspekten des Problems. Das auswertende Gespräch im Plenum, das sich nach Beendigung des Schreibgespräches an eine kurze Phase des gruppeninternen mündlichen Erfahrungsaustausches anschließt, bietet Raum, diese Ergebnisse der einzelnen Gruppen gemeinsam zu reflektieren und zu diskutieren.



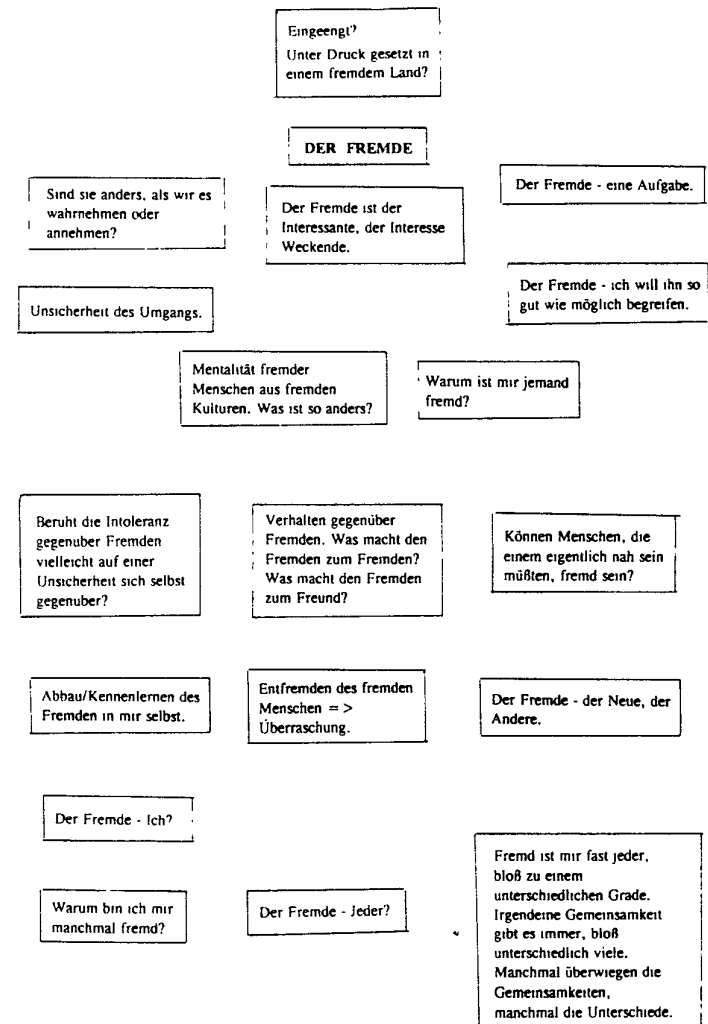


### 2.1.3 Ein Clusterverfahren zur Vertiefung

Eine besondere Form der Clusterbildung erlaubt auf dieser Grundlage eine weitere Systematisierung. Zunächst werden die Schüler und Schülerinnen gebeten, auf der Grundlage der entstandenen Schreibmeditationen und des auf ihnen festgehaltenen Dialoges bzw. davon unabhängiger Überlegungen und Vorstellungen auf bereitliegenden DIN-A4-Blättern in großer Schrift Interessenschwerpunkte, Themenkomplexe, Problemstellungen, Fragen, Entwicklungen, Thesen zum Thema 'Fremde' zu notieren, deren Reflexion, vertiefende Aufarbeitung und Diskussion innerhalb der weiteren Reihe ihnen persönlich besonders wichtig sind. Jeder Schüler bzw. jede Schülerin sollte sich dabei auf maximal 4 bis 6 Blätter beschränken und auf jedes Blatt auch nur je einen Aspekt schreiben, weil aus verfahrenstechnischen Gründen quantitativ nicht mehr zu verarbeiten sind.

Zum Verfahren: Nachdem die Schüler und Schülerinnen die ihnen persönlich wichtigen Aspekte, Fragen, Themen, Probleme usw. auf den Blättern notiert haben, wird ein Stuhlkreis gebildet. Ein Schüler bzw. eine Schülerin wird nun aufgefordert, für alle sichtbar seine bzw. ihre beschriebenen Blätter auf dem Boden auszubreiten. Sofern einzelne von ihnen dabei in einem engeren inhaltlichen Zusammenhang stehen, sollten sie auch räumlich näher zugeordnet werden. Anderenfalls ist die Verschiedenartigkeit durch deutliche Trennung sichtbar zu machen. Die übrigen Schüler und Schülerinnen verfahren nacheinander anschließend in gleicher Weise. Inhaltlich passende Blätter werden den bereits ausliegenden zugeordnet. Für disparate Aspekte wird ein neues Problemfeld eröffnet. Während des gesamten Ablaufes können von den Beisitzenden alternative Zuordnungsvorschläge gemacht werden, sofern die realisierten nicht ihre Zustimmung finden.

Nachdem alle Blätter auf dem Boden ausgelegt sind, werden nach einer kurzen Sichtsphase zunächst einzelne Korrekturvorschläge erprobt und bei Konsens in der Lerngruppe umgesetzt. Anschließend werden Oberbegriffe zu den entstandenen Clusterpunkten gebildet. Das auf diese Weise auf dem Boden entstehende großräumige Clustergebilde kann durch die Numerierung der ausliegenden Blätter und den anschließenden Übertrag der Ziffern auf ein DIN-A4-Blatt mühelos festgehalten, zu Hause dechiffriert, zu Kopiervorlagen verarbeitet und auf diese Weise allen zur Nutzung in den weiteren Reihensequenzen verfügbar gemacht werden. Die Abbildung zeigt ein solches Cluster zum Problemkomplex 'Fremde':



## 2.2 Szenisch-pantomimische Annäherungen

Haben die Schreibmeditation und das Clustering einen sowohl kognitiv-assoziativen wie affektiven Zugang zum Thema eröffnet, ist es insbesondere im Horizont eines identitätsorientierten didaktischen Grundansatzes sinnvoll, die Problematik vertiefend auch auf einer stärker emotional-physischen Ebene erfahrbar zu machen. Denn der Umgang mit dem Fremden ist nicht bloß theoretisch-abstrakter Natur, sondern besitzt auch eine sehr unmittelbare, lebenspraktische Dimension. Diese zeigt sich allerdings nicht nur in Begegnungen mit Fremden, sondern auch in der Reaktion auf ein gesamtgesellschaftliches Problem: die wachsende Fremdenfeindlichkeit in unserem Land. Die Behandlung des Themas darf sich deshalb nicht auf den Schutzraum des Kopfes beschränken, sondern muß den Menschen in seiner Ganzheit erfassen und ansprechen. Denn nur dieser ist fähig, in einer konkreten Situation in gebotener Weise zu handeln und zu einem positiven Umgang mit dem Fremden zu gelangen.

Im Sinne dieser Zielsetzung sind mehrere Formen einer szenisch-pantomimischen Annäherung in Rollenspielform denkbar (vgl. dazu auch Müller/Scheller 1993). Drei seien nachfolgend kurz skizziert. Ihre didaktische Funktion erschließt sich auf der Grundlage der modernen Rollenspieltheorie. Sprachdidaktische bzw. literarische Rollenspiele wie die nachfolgend beschriebenen lassen sich mit Barbara Kochan nämlich als 'pädagogisch angeleitete Lernspiele' verstehen, die durch die Simulation von Realität die Möglichkeit bieten, Lernende auf die "Bewältigung von Realität vorzubereiten" (Kochan 1974, 7). Dabei werden allerdings in bezug auf die Fremdenproblematik nicht nur "verschiedene soziale Rollen thematisiert" (Schuster 1994, 71). Es kommt in den beschriebenen Formen verstärkt auch zur spielerischen Umsetzung eigenständiger interpretatorischer Akte. Ein vertieftes Verständnis des Problems ist die Folge. Zum einen werden von den Schülerinnen und Schülern nämlich archetypale Strukturen bzw. Reaktionsgrundmuster im Umgang mit Fremdem selbständig erschlossen und interpretierend verarbeitet. Zum anderen werden im Rollenspiel die vielschichtigen Implikationen des Themas dem persönlichen Erfahren und Erleben zugänglich. Auf diese Weise erschließt sich ganz unmittelbar die lebenspraktische Dimension des Reihenthemas und damit auch die Notwendigkeit einer gemeinsamen Suche nach Lösungsmöglichkeiten.

### 2.2.1 *Der Fremde - die Fremde - das Fremde. Drei Problemkomplexe im freien Spiel*

Als sehr wirkungsvolle Vertiefung einer durch eine Schreibmeditation und ein Clusterverfahren im oben beschriebenen Sinne eingeleiteten Reihensequenz zum Thema 'Fremde' bietet sich ein freies Rollenspiel an, das alle Bedeutungsnuancen des Umgangs mit dem Fremden erfaßt. Die Schülerinnen und Schüler werden zu diesem Zweck gebeten, sich einem der drei Problemkomplexe 'der Fremde', 'die Fremde' bzw. 'das Fremde' zuzuordnen. Die auf diese Weise entstehenden drei Gruppen werden anschließend aufgefordert, im Sinne einer sinnlich-ganzheitlichen Vertiefung den von ihnen gewählten Themenkomplex in Form eines Rollenspiels, eines szenischen Dialoges, einer Pantomime, eines Standbildes usw. interpretierend zur Darstellung zu bringen. Dabei kann es hilfreich sein, wenn jede Gruppe zunächst auf der Grundlage der Cluster

eine Arbeitsdefinition zu dem von ihr ausgewählten Begriff zu formulieren versucht, um sich des eigenen Vorverständnisses bewußt zu werden und eine gemeinsame Gruppenposition zu finden.<sup>21</sup>

Die Arbeit der Gruppen sollte frei und ohne Anleitung der Lehrerin bzw. des Lehrers erfolgen. Günstigstenfalls steht für die Vorbereitung und Präsentation eine Doppelstunde zur Verfügung. Die Ergebnisse der Gruppen sollten nacheinander vorgestellt und besprochen werden. Die entstandenen Begriffsdefinitionen können dabei jeweils zu Beginn der szenischen Darstellung von der Gruppe als Zentralmotiv an die Tafel geschrieben werden. In den an die Rollenspiele anschließenden Plenumsgesprächen eignen sie sich als theoretische Bezugspunkte. Videoaufzeichnungen der Spielszenen können für die Nachbesprechung ebenfalls hilfreich sein und erlauben überdies einen Rückgriff auf einzelne Sequenzen im weiteren Verlauf der Reihe. Denn die Bedeutung der Rollenspiele beschränkt sich eben nicht nur darauf, Möglichkeiten zum Probedenken und zu unmittelbaren Erfahrungen in einer simulierten Realität zu vermitteln. In ihnen sind Deutungshypothesen der Schülerinnen und Schüler zum Problem verarbeitet, deren vertiefende Reflexion im weiteren Reihenverlauf auf der Grundlage von Texten sowohl pädagogisch als auch thematisch überaus sinnvoll sein kann.

### 2.2.2 *Begriffe im Spiel*

Alternativ zu dem oben beschriebenen Verfahren oder auch ergänzend ist ein freies Rollenspiel zur szenischen Umsetzung von Einstellungstypen gegenüber dem Fremden möglich. Dabei geht es weniger um fiktives Probedenken und die Simulation einer äußeren Wirklichkeit im oben beschriebenen Sinne, sondern um einen ersten vertiefenden Zugang zur inneren Realität des Problems.

Zunächst werden im Unterrichtsgespräch grundsätzliche Gefühle und Einstellungen ermittelt, die sich die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Fremdem vorstellen können. Als abstrakte Begriffe sollten sie an der Tafel oder auf Folie gesammelt werden. Zu erwarten sind etwa Gefühle wie 'Neugier', 'Angst', 'Faszination', 'Scheu', 'Vertrauen', 'Mißtrauen', 'Anpassung', 'Ablehnung', 'Liebe', 'Haß', 'Neid', 'Geringschätzung' usw. Nachdem sich alle Schülerinnen und Schüler einem dieser begrifflich fixierten emotionalen Reaktionstypen zugeordnet haben, werden sie aufgefordert, in Einzel-, Partner- bzw. Kleingruppenarbeit für den von ihnen gewählten Begriff und die durch ihn symbolisierte Reaktion auf Fremdes typische mimisch-gestische Ausdrucksformen, Verhaltensmerkmale und charakteristische Aussagen bzw. sprachliche Wendungen zu entwickeln und in spielerischem Ausdruck zu erproben.

In einem Stuhlkreis, in dessen Mitte ein leerer Stuhl als Symbol des Fremden gestellt wird, werden die Ergebnisse sukzessive spielerisch präsentiert. Je nach vorangegangenem Arbeitsauftrag besteht dabei die Möglichkeit, die einzelnen Ausdrucksebenen - die Ebene der Mimik, der Gestik, des Verhaltens und der Sprache - entweder jeweils gesondert von den Gruppen nacheinander darstellen zu lassen oder aber als Einheit in einer zusammenhängenden Spielsequenz.

21 Vgl. dazu auch Frederking (1994) 24f., wo einige nach diesen Vorgaben entstandene Rollenspielszenen beschrieben sind.





In jedem Fall aber ist es reizvoll und interessant, die einzelnen 'Begriffsgruppen' anschließend in ein Streitgespräch über den Umgang mit dem Fremden treten zu lassen. Je nach Lernpotential der Schülerinnen und Schüler kann dieses entweder von den Gruppen kurz argumentativ vorbereitet werden oder sich im Anschluß an die Spielszenen spontan entwickeln. Dabei führen diese fiktiven Dialoge emotionaler Grundpositionen zu einem vertieften Verständnis der Problematik. Denn wenn beispielsweise die 'Neugier' und das 'Vertrauen' im Streitgespräch die 'Angst' zu überzeugen versuchen, daß deren Empfehlungen für einen Umgang mit dem Fremden auf irrigen Prämissen basieren, werden im Spiel Grundmechanismen realer innerpsychischer Reaktionsabläufe abgebildet, die die Schülerinnen und Schüler zu einer persönlichen Bestandsaufnahme herausfordern. In einem anschließenden Metagespräch kann der Versuch unternommen werden, diese in einem ersten Zugriff behutsam thematisieren zu lassen. Dabei entscheiden allerdings das Lernklima und der Grad der gegenseitigen Vertrautheit wesentlich über die zu erwartende Offenheit und Intensität. Wenn es in einer Lerngruppe Schüler und Schülerinnen mit fremdenfeindlichem Gedankengut gibt oder sich dieses im Verlauf des Spiels zeigt bzw. zu zeigen scheint, ist es sinnvoll, allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe in einer zweiten Spielphase nun jene Rollenspielpositionen zu übertragen, die den zuerst übernommenen genau entgegengesetzt sind. So entsteht die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler, die sich mit Mißtrauen, Ablehnung oder Haß gegenüber dem Fremden identifiziert haben, im zweiten Rollenspiel eine vertrauende, annehmende oder liebende Haltung proben zu lassen und auf diese Weise einer Einstellungsänderung möglicherweise den Weg zu bereiten.

### 2.2.3 Fremde im Abteil

Eine weitere Möglichkeit der szenisch-pantomimischen Annäherung an das Thema eröffnet sich durch ein literarisches Rollenspiel. Als Beispiel sei in diesem Zusammenhang ein Auszug aus Hans Magnus Enzensbergers 1992 erschienenem Prosabändchen *Die große Wanderung* gewählt:

"Zwei Passagiere in einem Eisenbahnabteil. Wir wissen nichts über ihre Vorgeschichte, ihre Herkunft oder ihr Ziel. Sie haben sich häuslich eingerichtet, Tischchen, Kleiderhaken, Gepäckablagen in Beschlag genommen. Auf den freien Sitzen liegen Zeitungen, Mäntel, Handtaschen herum. Die Tür öffnet sich, und zwei neue Reisende treten ein. Ihre Ankunft wird nicht begrüßt. Ein deutlicher Widerwille macht sich bemerkbar, zusammenzurücken, die freien Plätze zu räumen, den Stauraum über den Sitzen zu teilen. Dabei verhalten sich die ursprünglichen Fahrgäste, auch wenn sie einander gar nicht kennen, eigentlich solidarisch. Sie treten, den neu Hinzukommenden gegenüber, als Gruppe auf. Es ist ihr Territorium, das zur Disposition steht. Jeden, der neu zusteigt, betrachten sie als Eindringling. Ihr Selbstverständnis ist das von Eingeborenen, die den ganzen Raum für sich in Anspruch nehmen. Diese Auffassung läßt sich rational nicht begründen. Um so tiefer scheint sie verwurzelt zu sein. Dennoch kommt es so gut wie nie zu offenen Auseinandersetzungen. Das liegt daran, daß die Fahrgäste einem Regelsystem unterliegen, das nicht von ihnen abhängt. Ihr territorialer Instinkt wird einerseits durch den institutionellen Code der Bahn, andererseits durch ungeschriebene Verhaltensnormen wie die der Höflichkeit gebändigt. Also werden nur Blicke getauscht und Entschuldigungsformeln zwischen den

Zähnen gemurmelt. Die neuen Fahrgäste werden geduldet. Man gewöhnt sich an sie. Doch bleiben sie, wenn auch in abnehmendem Grade, stigmatisiert" (Enzensberger 1992, 11ff.).

Diese von Enzensberger mit feiner Ironie und sprachlichem Raffinement kunstvoll in Szene gesetzte spezifische Begegnung von Fremden in einem Eisenbahnabteil und die sich dabei entwickelnden bizarren Beziehungsmuster und Spannungen eignen sich für eine freie szenische Applikation in besonderer Weise, weil vieles im Text nur angedeutet wird und im Rollenspiel von den Schülerinnen und Schülern präzisiert werden kann. Nachdem der Text einmal vorgelesen worden ist, sollten aus diesem Grunde Vierer-Gruppen gebildet werden, die sich jeweils um eine szenische Interpretation des Textes bemühen. Alternativ können einige Gruppen auch den Auftrag erhalten, vom Original abweichende Schlußvarianten zu erarbeiten und im Rollenspiel vorzustellen. Die an die Präsentation anschließende Reflexionsphase sollte sich um eine vergleichende Auswertung der Darstellungen bzw. der ihnen zugrundeliegenden Deutungsansätze bemühen.

Als zusätzlicher gedanklicher Impuls kann dabei auch auf das von Enzensberger im anschließenden Absatz thematisierte Paradoxon eingegangen werden, das der Eisenbahnscene insgesamt inhärent ist:

"Dieses harmlose Modell ist nicht frei von absurden Zügen. Das Eisenbahnabteil ist ein transitorischer Aufenthalt, ein Ort, der nur dem Ortswechsel dient. Die Fluktuation ist seine Bestimmung. Der Passagier ist die Negation des Seßhaften. Er hat ein reales Territorium gegen ein virtuelles eingetauscht. Trotzdem verteidigt er seine flüchtige Bleibe nicht ohne stille Erbitterung" (Enzensberger 1992, 13).

Als weitere Vertiefungsmöglichkeit könnte sich an die gemeinsame Auswertung der Spielszenen auch die Aufforderung anschließen, doch einmal im frei improvisierten Rollenspiel zu erkunden, was geschieht, wenn zu den vier im Abteil befindlichen Personen nach einer gewissen Zeit nun noch einmal zwei weitere Reisende hinzukommen. Die spielerisch von den Schülerinnen und Schülern in Szene gesetzten Reaktionsmöglichkeiten können in ihrer jeweiligen Plausibilität reflektiert und anschließend mit Enzensbergers Variante vergleichend in Bezug gesetzt werden. Diese sieht eine Wiederholung der ersten Szene mit veränderten Rollenmustern vor:

"Nun öffnen zwei weitere Passagiere die Tür des Abteils. Von diesem Augenblick an verändert sich der Status der zuvor Eingetretenen. Eben noch waren sie Eindringlinge, Außenseiter; jetzt haben sie sich mit einem Mal in Eingeborene verwandelt. Sie gehören zum Clan der Seßhaften, der Abteilbesitzer, und nehmen alle Privilegien für sich in Anspruch, von denen jene glauben, daß sie ihnen zustünden. (Enzensberger 1992, 14)

### 2.3 Produktive und kreative Verfahren zur Förderung von Empathie, Fremd- und Selbstverstehen

Eröffnen die oben beschriebenen Formen des Rollenspiels die Möglichkeit zum unmittelbaren Erfahren und Erleben der interaktionistischen Handlungsdimension des Themas, können produktive und kreative Schreibverfahren die Fähigkeit zur Empathie und zum Fremdverstehen vertiefen und dabei einen Beitrag leisten zu einer personalen Applikation der Problematik.

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.



Imagination bildet hierzu eine wesentliche Voraussetzung. Denn "Fremdverstehen heißt nicht nur, fremde Gefühle und Gedanken nachvollziehen zu können, sondern heißt auch, sich andere Situationen vorstellen zu können, z.B. wie es ist, wenn man als Fremder in einem fremden Land leben muß. Den Lessingschen Begriff aufgreifend, könnte man sagen, es gehe nicht nur um Mitleid, sondern um Mitleiden, und das heißt eben, ein Mitfühlen unter Vergegenwärtigung der Situation" (Spinner 1993b, 494). Dabei kann das perspektivische Einlassen auf Fremdes, das sich auf kognitiver wie auf emotionaler Ebene vollzieht, durchaus auch zu einer neuen Ebene der Begegnung mit sich selbst führen. Denn dem Wechselverhältnis von Fremdem und Eigenem entspricht im Kontext produktiver Verfahren ein Ineinander von Fremd- und Selbstverstehen, wie die nachfolgend beschriebenen Beispiele zeigen sollen. Bei diesen handelt es sich jeweils um produktiv-kreative Schreibarrangements, deren Ergebnisse in getippter Form im Klassensatz kopiert, zu Kapiteln in einem selbst erstellten SchülerInnenbuch zusammengefaßt und an alle verteilt werden können.

### 2.3.1 *Mit fremden Augen sehen*

Die durch produktive Verfahren mögliche Förderung der Empathiefähigkeit läßt sich durch einen erneuten Rekurs auf Enzensbergers Abteilszenen in einem ersten Zugriff exemplifizieren. Nachdem die Lerngruppe ihre szenische Interpretation der beiden von Enzensberger geschilderten Teilsequenzen beendet hat, sind mehrere produktive Formen der vertiefenden Texterschließung denkbar.

Zum einen könnten die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, sich perspektivisch in die Rolle einer der vier Personen in der ersten oder einer der sechs Personen in der zweiten Szene zu versetzen, um auf dieser Grundlage in Form eines schriftlich fixierten inneren Monologes einführend zu beschreiben, was die jeweilige Person in bezug auf die sich abspielende Szene denkt und empfindet. Den Ergebnissen, die im Stuhlkreis nacheinander auf freiwilliger Basis präsentiert werden sollten, kommt dabei eine doppelte Funktion zu. Einerseits beleuchten sie die im Text ausgeblendete Innendimension der Protagonisten und leisten auf diese Weise durch die den Monologen zugrundeliegenden Interpretationshypothesen einen vertiefenden Zugang zum Verständnis des Textes. Andererseits fordern die entstandenen Beiträge den Schülerinnen und Schülern ein nicht unerhebliches Maß an Selbsttranszendierung ab, um einen wirklich überzeugenden Einblick in die Innenperspektive der verschiedenen Personengruppierungen entstehen lassen zu können.

Während bei dieser Form eines schriftlich gestalteten literarischen Rollenspiels durch die klar vorgegebenen Rahmenbedingungen der personale Anteil der Schülerinnen und Schüler allerdings relativ eingeschränkt ist, eröffnen andere Schreibarrangements hier einen größeren Freiraum. Alternativ oder ergänzend ist so beispielsweise die Aufgabe denkbar, die beiden von Enzensberger gestalteten Szenen aus der Perspektive des Abteils oder der Abteiltür schildern bzw. kommentieren zu lassen und auf diese Weise den Schülerinnen und Schülern in stärkerem Maße Raum zu einer eigenständigen Reflexion der Problematik aus abstrakterer Perspektive zu geben.

Im Horizont einer identitätsorientierten Zielsetzung sinnvoll und fruchtbar ist überdies die Anforderung, sich vorzustellen, man selbst habe vom Gang aus die beiden Szenen amüsiert oder erstaunt beobachtet und trete nun selbst in das Abteil, weil man eine gültige Platzreservierung für einen der Sitzplätze besitzt. Der Versuch, die sich aus dieser neuen Situation entwickelnden Dialoge aus der Ich-Perspektive schriftlich festzuhalten, verspricht nicht nur interessante gedankliche Vertiefungen der Problemstellung, sondern eröffnet den Jugendlichen überdies die Möglichkeit, sich ganz unmittelbar in das Geschehen hineinzuschreiben und dieses dabei aus der eigenen Sichtweise heraus zu kommentieren und zu beurteilen.

Eine Pointe besonderer Art bekäme ein solcher Arbeitsauftrag noch durch den ergänzenden Hinweis, daß es durchaus denkbar sei, daß das hinzutretende Ich ganz zufällig Enzensbergers Prosaband *Die große Wanderung* im Gepäck mitführt und den Mitreisenden die entsprechende Stelle vorliest, um ihnen einen Spiegel vorzuhalten. Diese Szene einschließlich der sich ergebenden Gesprächssequenzen niederschreiben zu lassen, könnte neben der zu erwartenden humoristisch-satirischen Note sehr aufschlußreiche Interpretationsansätze, Thesen und Lösungsversuche erbringen und den Schülerinnen und Schülern Raum geben zu einer sehr individuellen Aufarbeitung der von Enzensberger geschilderten Problematik.

### 2.3.2 *Der andorranische Jude*

Die mit Enzensbergers Modellfall erkennbar werdende alltägliche Gegenwärtigkeit möglicher Spannungen zwischen Eigenem und Fremdem sollte allerdings nicht den Blick verstellen für die fatalen politischen Implikationen des Problems. Die Welle fremdenfeindlicher rassistischer Gewalt in Deutschland kann hier keinen Zweifel aufkommen lassen. Zur spezifischen literarischen Vertiefung dieser politischen Dimension des Umgangs mit dem Fremden bietet sich im Kontext einer Fremdenreihe Max Frischs 1946 im Zusammenhang mit seinem ersten Deutschlandbesuch nach dem Zweiten Weltkrieg entstandene Prosaskizze *Der andorranische Jude* (Frisch 1946, 35ff.) an. Denn diese stellt die sehr pointierte literarische Aufarbeitung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in seiner historisch eklatantesten Form dar: der Judenverfolgung und Judenvernichtung im Dritten Reich. Dabei ist Frisch eine sehr überzeugende Dechiffrierung der der Fremdenfeindlichkeit im allgemeinen und dem Antisemitismus im besonderen zugrundeliegenden psychologischen Mechanismen gelungen. In einem komplexen Bedingungsgeflecht von Selbst- und Fremdbild-Problematik zeigt Frisch modellhaft die fatalen Folgen individueller wie gesellschaftlicher Projektionsbildung. Die Modellgemeinschaft der Andorraner projiziert in subtiler, aber folgenschwerer Weise ihre rassistischen Vorurteile auf einen kleinen Jungen und errichtet so eine Diktatur von Fremdbildern, der sich dieser nicht zu entziehen vermag. Fremdbilder werden zu Selbstbildern. Der Andorraner wird zum Juden und damit zu jemandem, der er gar nicht ist, aber sein soll. Individueller Selbstverlust avanciert dabei zum Fundament gesellschaftlich sanktionierter Identität mit tödlichem Ausgang.

Die Aufarbeitung dieser von Frisch entfalteten Problematik im Unterricht stellt an Lehrende wie Lernende hohe Anforderungen. Eine eingehende Untersuchung des Wechselverhältnisses von Selbst- und Fremdbildern ist dabei unabdingbar. Allerdings verfehlt eine ausschließlich



rational-analytische Behandlung der Prosa allzuleicht deren Tiefenschichten und mögliche Tiefenwirkung. Vieles ist im Text nur angedeutet. Die philosophische Dichte des Stückes verleiht diesem zwar eine analytisch-abstrakte Klarheit, verhindert aber gerade für den jugendlichen Leser einen empathischen Zugang. Dieser könnte durch produktive Verfahren erleichtert werden.

Als eine Möglichkeit bieten sich sicherlich innere Monologe der Andorraner bzw. des vermeintlichen Judenjungen an. Damit würde die Innendimension der Protagonisten, die Frisch bewußt ausgespart hat, an Transparenz gewinnen und den Schülerinnen und Schülern ein tieferes emotionales Verständnis ermöglichen. Aufschlußreich könnte auch die in Einzel- oder in Partnerarbeit zu realisierende Aufgabe sein, fiktive Dialoge zwischen Andorranern oder zwischen diesen und ihrem Projektionsopfer schreiben zu lassen. Zur Verdeutlichung der inneren Konflikte ist überdies ein innerer Dialog zwischen dem Selbstbild und dem allmählich internalisierten Fremdbild des andorranischen Juden denkbar.

Um die personale Dimension zu vertiefen, könnte den Schülerinnen und Schülern alternativ auch die Aufgabenstellung angeboten werden, in die Rolle des vermeintlichen Judenjungen zu schlüpfen und einen Tag seines kurzen Lebens in Ich-Form zu schildern und dabei insbesondere die durch die Vorurteile der anderen bedingten Konflikte und Selbstzweifel herauszuarbeiten. Darüber hinaus könnte es einem Bedürfnis einzelner Schülerinnen und Schüler entsprechen, sich vorzustellen, einer der Andorraner oder ihr Opfer selbst hätte sich gegen die projizierten Fremdbilder zur Wehr zu setzen versucht und zu diesem Zweck einen offenen Brief an seine Mitmenschen geschrieben. Diesen zu verfassen eröffnet gerade jugendlichen Rezipienten von Frischs Text Raum zu einer persönlichen Suche nach Lösungen und Auswegen. Diese kann ohne Frage einen Beitrag leisten zur Förderung von Identitätsbildung, Mut und Zivilcourage. Der historische Rekurs auf das reale Schicksal der Juden im Dritten Reich, die dem Holocaust trotz großer innerer Stärke nicht entrinnen konnten, sollte allerdings den Blick für die politisch-gesellschaftliche Dimension des Problems schärfen und die Illusion problemloser individueller Lösungsmöglichkeiten von vornherein ausschließen.

Frisch selbst hat daran mit seiner Dramatisierung des Stoffes in dem 1958 in Arbeit genommenen, aber erst drei Jahre später in der insgesamt fünften Fassung veröffentlichten und zur Aufführung gebrachten Lehrstück 'Andorra' (Frisch 1961) keinen Zweifel gelassen. Dieses im Anschluß an die Prosafassung im Unterricht zu behandeln bietet sich natürlich an. Die oben beschriebenen produktiven Verfahren haben dafür ein sehr spezifisches Fundament geschaffen. Denn die von den Schülerinnen und Schülern verfaßten Monologe, Dialoge und Stellungnahmen einzelner Protagonisten stellen Dramatisierungen des Stoffes dar, die vor dem Hintergrund von Frischs Drama noch an Wert gewinnen, auch wenn sie dessen künstlerische Reife schwerlich erreichen werden.

### 2.3.3 *Fremdes im Eigenen - Eigenes im Fremden*

Während die oben beschriebenen produktiven Verfahren jeweils von einem literarischen Text ihren Ausgang genommen haben bzw. darauf bezogen waren, gibt es natürlich auch Schreib-

arrangements zum Umgang mit dem Fremden, die allein die Vorstellungs- und Phantasiewelten der Schülerinnen und Schüler zur Grundlage haben. Sie sind sowohl zum Einstieg als auch zur Vertiefung einer Auseinandersetzung mit dem Thema geeignet.

Ihre besondere Leistungsfähigkeit besteht darin, daß sich durch sie das Ineinander von Fremdem und Eigenem in seinen Tiefenschichten zu erschließen beginnt. Denn hier zeigt sich: Fremdes gibt es nicht für sich, sondern erst in Relation, im Bezug zum Eigenen. Ob ich mich selbst fremd fühle oder andere mich als fremd ansehen, jeweils ist es das Eigene des oder der Urteilenden, das das Fremdsein erst konstituiert. Eine tiefenpsychologische Analyse vermöchte sogar en détail zu zeigen, daß es oftmals das nicht als Eigenes Akzeptierte ist, das wir als Fremdes identifizieren. Das Fremde wird in diesem Sinne als die unbekannte, verdrängte Seite des Eigenen erkennbar.

Dieser Sachverhalt läßt sich durch ein spezifisches produktiv-kreatives Schreibarrangement zumindest im Grundansatz bewußtmachen bzw. bearbeiten. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie zwei Blatt Papier und einen Stift bereitgelegt haben, zunächst gebeten, die Augen zu schließen und zu versuchen, sich vor ihren inneren Augen einen Fremden oder eine Fremde ganz genau mit Gesichtszügen, Gestalt, Aussehen, Körperhaltung usw. vorzustellen und das Gesehene in einigen wenigen Stichworten festzuhalten. Anschließend werden sie aufgefordert, in der Vorstellung in die Gestalt des oder der von ihnen gesehenen Fremden hineinzuschlüpfen und für eine kurze Zeit er oder sie zu sein. Ohne großes Nachdenken sollen die Schülerinnen und Schüler nun auf dem zweiten Blatt Papier spontan zu beschreiben versuchen, wo sie sind, was sie empfinden, was sie tun, was sie erleben, wem sie begegnen, wie sie reagieren.

Daß die auf diese Weise entstehenden Geschichten von Fremden ein Höchstmaß an Eigenem enthalten, steht außer Frage. Fremderfahrung und Selbsterfahrung bilden dabei eine komplexe Einheit. Fremdes wird im Eigenen erfahrbar und Eigenes im Fremden. Tiefenpsychologisch gesprochen findet dabei eine Begegnung mit einer Teilfacette des eigenen inneren Fremden statt, die in den Versuch einer perspektivischen Integration mündet und in Umrissen deutlich werden läßt, warum Julia Kristeva konstatiert: Fremde sind wir uns selbst. Im Jungschen Sinne kann man den im Schreibprozess vollzogenen Vorgang der Perspektivübernahme sogar als partielle Bewußtmachung einer archetypalen Gestalt des Schattens im persönlichen Unbewußten verstehen, die bislang Projiziertes in den eigenen Bewußtseinsraum reintegriert und so Fremdes wieder zu Eigenem macht.<sup>22</sup>

Ogleich die entstandenen Texte keine therapeutische Funktion besitzen, weil dies den Rahmen von Schule sprengen und die Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern sicherlich übersteigen würde, läßt die persönliche Qualität der entstandenen Texte keinen Zweifel daran, daß eine sehr behutsame Gestaltung des weiteren Stundenverlaufs notwendig ist. Zumeist verspüren

<sup>22</sup> Damit wird die Schule sicherlich nicht zum Therapiezentrum. Allerdings können im Vorgang des Schreibens Selbststabilisierungsprozesse eingeleitet werden, indem Unbewußtes partiell bewußt werden und gebundene psychische Energie dadurch dem Bewußtsein wieder zufließen kann.

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.



Lerngruppen nämlich keine große Neigung bzw. Bereitschaft, ihre Geschichten selbst vorzutragen. Die gegenseitige Vertrautheit muß außerordentlich groß sein, um die Scheu, Eigenes in den Geschichten vom Fremden preiszugeben, zu überwinden. Damit die Texte dennoch von anderen rezipiert werden können, besteht deshalb lediglich die Möglichkeit, die Anonymität der Verfasser und Verfasserinnen zu wahren. Dazu können die Geschichten beispielsweise gesammelt und von der Lehrkraft nacheinander mit großem Einfühlungsvermögen vorgelesen werden. In getippter Form können sie außerdem im Klassensatz fotokopiert, unter dem Titel 'Geschichten von Fremden' in das Schülerbuch aufgenommen und so allen SchülerInnen und zugänglich gemacht werden.

#### 2.4 · Meditativ-imaginative Utopiebausteinsuche

In den vorangegangenen Kapiteln sind verschiedene Ansätze zu einer assoziativ-produktiv-imaginativen Aufarbeitung des Problems 'Umgang mit dem Fremden' im Grundansatz zur Darstellung gelangt. Wichtig ist aber gerade vor dem Hintergrund der fremdenfeindlichen Anschläge der letzten Monate und Jahre, daß man in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern nicht bei der Problemerkennung und Problemanalyse stehenbleibt, sondern auch der Suche nach Lösungsmöglichkeiten Raum gibt. Denn die Negation einer Haltung weist noch keine Wege. Gegen Fremdenfeindlichkeit zu sein, ist im Horizont einer demokratisch-humanen Werthaltung zwar eine *conditio sine qua non*. Doch was bedeutet das konkret? Wie sieht ein positiver Umgang mit dem Fremden aus? Welche Werte, Einstellungen, Haltungen liegen ihm zugrunde? Worin besteht meine ganz persönliche Utopie? Diese und ähnliche Fragen bewegen gerade Schülerinnen und Schüler, weil ihr Weltbild und ihre Wertvorstellungen noch im Entstehen begriffen sind und überdies ständigen Überprüfungen unterliegen. Schule hat darauf gerade angesichts der zu beobachtenden Wertdiffusion zu reagieren. Das nachfolgend beschriebene Verfahren einer meditativ-imaginativen Utopiebausteinsuche (vgl. dazu auch Frederking 1994, 32ff.) könnte eine Möglichkeit darstellen.

Impliziter Ausgangspunkt ist dabei ein Theorieentwurf Ernst Blochs aus *Das Prinzip Hoffnung*. Gleich zu Beginn seines Werkes heißt es:

"Es kommt darauf an, das Hoffen zu lernen. ... Das Leben aller Menschen ist von Tagträumen durchzogen, darin ist ein Teil lediglich schale, auch entnervende Flucht, auch Beute für Betrüger, aber ein anderer Teil reizt auf, läßt mit dem schlecht Vorhandenen sich nicht abfinden, läßt eben nicht entsagen. Dieser andere Teil hat das Hoffen im Kern, und er ist lehrbar" (Bloch 1938-47, 1).

Die utopische Dimension der Tagträume macht Bloch an anderer Stelle deutlich:

"Im Tagtraum eröffnet sich so die wichtige Bestimmung eines Noch-Nicht-Bewußten ... Das Noch-Nicht-Bewußte ist ... das Vorbewußte des Kommenden, der psychische Geburtsort des Neuen" (Bloch 1938-47, 131f.).

Was Ernst Bloch in diesen Passagen mit seiner Theorie des 'Tagtraums' und seiner Idee des 'Noch-Nicht-Bewußten' als dem 'psychischen Geburtsort des Neuen' an utopischer Vision entwickelt, läßt sich, so das heuristische Fundament dieses letzten Kapitels, in modifizierter Form

im Deutschunterricht pädagogisch anwenden. Den Schülerinnen und Schülern sollte in diesem Sinne die Möglichkeit eröffnet werden, ein Stück weit eigene Lösungen und Utopieansätze zu suchen bzw. selbst zu erschließen.

Mit dem Hinweis, daß das Wort 'Utopie' sich aus griechisch 'ou' (=nicht) und 'tópos' (=Land) zusammensetzt und wörtlich 'Nichtland' bedeutet, sich im übertragenen Sinne aber mit der Formel 'Idealbild von etwas, das noch nicht ist, aber sein kann' spezifizieren läßt, kann den Schülerinnen und Schülern die Erschließung individueller 'Utopiebausteine' angekündigt werden. Zunächst wird an alle ein vorbereitetes Arbeitsblatt verteilt und in seinem Inhalt und seiner Funktion kurz erläutert. Drei Fragen sind dort unter der Überschrift 'Utopiebausteine zum Umgang mit dem Fremden' in ausreichendem Abstand notiert:

1. *Wie sieht mein ganz persönliches Idealbild eines Menschen und seines Charakters, seines Verhaltens, seiner Wertvorstellungen und seiner Lebensziele usw. aus, der nicht 'fremdenfeindlich' ist?*
2. *Wie stelle ich mir ganz persönlich einen idealen Umgang mit 'dem Fremden', 'der Fremden', 'den Fremden' und 'dem Fremdartigen' auf persönlicher und auf gesellschaftlicher Ebene vor?*
3. *Auf welchem Wege lassen sich meine Idealvorstellungen verwirklichen und wie kann ich mögliche Hindernisse auf diesem Weg überwinden bzw. überwinden helfen?*

Damit die Bearbeitung dieser Fragestellungen dem vorschnellen Zugriff des Alltagsbewußtseins ein wenig entzogen ist und dadurch ein größeres Maß an Intensität und Authentizität erhält, wird eine experimentelle Art der Beantwortung in Form eines meditativen Zugangs vorgeschlagen. Die Beteiligung sollte allerdings freigestellt werden. Die meditativ-imaginative Erschließung erleichtert zwar eine tiefergehende Bearbeitung der Utopiebausteine, ist dafür allerdings nicht unabdingbar notwendig. So kann jeder im Anschluß an den von der Lehrkraft zu sprechenden Meditationstext nach etwa 5 Minuten mit der Arbeit an seinen individuellen Utopiebausteinen beginnen, gleich ob er nun an der Meditation teilgenommen hat oder nicht. Der Meditationstext ist dabei in einer Offenheit gehalten, die jedem Schüler bzw. jeder Schülerin zu jedem Zeitpunkt einen Ausstieg ermöglicht. Im Sinne einer auf Identität, Selbsterfahrung und Selbstbestimmung zielenden didaktischen Konzeption ist es darüber hinaus wichtig, daß der Meditationstext am Ende die Abhängigkeit vom Vortragenden durchbricht, die Möglichkeit einer eigenständigen Fortsetzung des Verfahrens erläutert und diese den Schülerinnen und Schülern freistellt. Ein von mir erprobter Text, der mit ruhiger Stimme vorgetragen werden sollte, lautet:

*Ich beginne jetzt mit der Hinführung zur Meditation:*

*Es hat den Anschein, als schlummerten unsere tieferen Erkenntnisse, unsere Tagträume, Hoffnungen und verdeckten Lösungsstrategien, die jeder von uns in sich trägt, im Verborgenen. Sie ein Stück weit hervorzuholen, sichtbar zu machen, möchte ich Euch vorschlagen und Euch damit zu einem sicherlich etwas ungewöhnlichen Unterrichtsverfahren einladen: Ich nenne es: meditative Utopiesuche oder Tagträumen. Das bedeutet, den Blick zu schärfen, denn manchmal sehen wir mit unseren inneren Augen mehr als mit unseren äußeren.*



Wer also möchte, kann sich von sich selbst etwas inspirieren lassen. Dabei geht es darum, daß Ihr bei geschlossenen oder, wem das angenehmer ist, bei geöffneten Augen Assoziationen zu bestimmten Begriffen zuläßt, Euch anschaut und bewußt zu machen versucht. Das ist ein Verfahren, das vor allem Ruhe erfordert. Wenn jemand mit dem Verfahren Schwierigkeiten hat, sich scheut oder keine Lust dazu hat, ist das kein Problem. Aber er sollte nicht durch Lachen, Tuscheln, alberne Bemerkungen usw. die anderen stören. Es dauert auch nicht lang. Nach Beendigung meiner Einführungsworte zur Meditation bitte ich alle, gleich, ob sie nun dabei mitgemacht haben oder nicht, mit der schriftlichen Beschreibung ihrer Utopiebausteine zu beginnen.

#### Beginn der Meditation:

Setz Euch alle entspannt auf Euren Stuhl oder auf den Boden, aber so, daß jeder für sich sitzt, kein Körperkontakt besteht und niemand sich beengt fühlt.

Wenn Du bequem sitzt, kannst Du bei geöffneten oder geschlossenen Augen, wenn Du magst, vielleicht einmal kräftig durchatmen, um Dich zu entspannen.

Stelle Dir nun vor, Du bist an einem Ort, wo es behaglich ist, ganz gemütlich und geborgen, einem Ort, wo Du Dich wohlfühlst, wo Du ganz entspannt bist. Du sitzt oder liegst dort sehr gelassen. Die Augen sind geschlossen. Bilder ziehen an Deinem geistigen Auge vorüber. Du schaust sie Dir an. Und vielleicht sind auch Bilder, Assoziationen zu den Utopiebausteinen darunter. Schau genau hin und versuche, das Bild schärfer zu bekommen und es Dir einzuprägen:

Vielleicht erkennst Du dann, wenn Du genau hinschaust, Dein ganz persönliches Idealbild eines Menschen, der nicht 'fremdenfeindlich' ist.

Wenn Du es noch nicht klar genug sehen kannst, male Dir seine Grundeigenschaften, Charakterzüge, Überzeugungen, Werte oder Verhaltensweisen vor Deinem geistigen Auge genauer aus.

Wenn Du alles in Ruhe betrachtest hast, schreibe Deine Assoziationen, Bilder, Erkenntnisse auf Deinen Zettel.

Verfahre anschließend selbständig in gleicher Weise bei den übrigen Utopiebausteinen. Denn das Schöne an diesem Verfahren ist, daß man es eben auch allein durchführen kann.

Nach meinen bisherigen Erfahrungen lassen sich Schülerinnen und Schüler nicht nur sehr bereitwillig auf diese meditativ-imaginative Aufgabenstellung ein, sondern führen sie - nach einer anfänglichen Mischung aus Unsicherheit und Neugier - mit großem Ernst und wachsender Konzentration schweigend durch. Oft beendet erst das Pausenzeichen die in der Schule keinesfalls alltägliche Stille im Raum. Die Besprechung der entstandenen Utopiebausteine in der folgenden Stunde, die aufgrund der intimeren Gesprächsatmosphäre im Stuhlkreis auf freiwilliger Basis erfolgen sollte, zeugt dabei zumeist von einer ungewöhnlichen Intensität der Auseinandersetzung und einem hohen Grad an persönlicher Identifikation mit den Ergebnissen. Anders als bei einer rein intellektuell-rational geleiteten Formulierung von Zielen im Umgang mit Fremdem sind die schriftlich fixierten, imaginativ-meditativ erschlossenen Utopiebausteine nämlich in der Mehrzahl von inneren Vorstellungsbildern ausgefüllt und getragen. Ihr visionärer Gehalt und ihre individuelle Verankerung sind deshalb ungleich größer.

Als weiteres Kapitel des im Verlauf der Reihe angelegten Buches zum 'Umgang mit dem Fremden' können die entstandenen Utopiebausteine deshalb einen wirklichen Höhepunkt bilden. Denn obgleich alle vorgestellten produktiven Verfahren einer identitätsfördernden und aufklärerischen Zielsetzung verpflichtet sind und auf ihre Weise jeweils den Jugendlichen Orientierungshilfen eröffnen wollen, besitzen die Utopiebausteine in diesem Zusammenhang eine exponierte Bedeutung. Denn in ihnen begegnen den Schülerinnen und Schülern die Ergebnisse ihrer eigenen Imaginationen zur Lösung eines aktuellen gesamtgesellschaftlichen Problems. Diese aber stellen nicht nur Antizipationen von Möglichem dar, sondern können das Fundament legen für einen ganz persönlichen Beitrag zur Ausgestaltung bzw. Einlösung einer individuellen wie gesellschaftlichen Utopie: eines neuen, humanen Umgangs mit dem Fremden.

#### Literatur:

Bielefeld, Uli (Hrsg.): (1991) Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius 1991.

Bloch, Ernst: (1938-47) Das Prinzip Hoffnung. Bd.1. 8.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982.

Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder: (1985) "Personales Schreiben". Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.): Schreiben - Schreiben lernen. Tübingen: Gunter Narr 1985, S.277-299.

Brenner, Gerd: (1990) Kreatives Schreiben. Ein Leitfadens für die Praxis. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1990.

Enzensberger, Hans Magnus: (1992) Die große Wanderung. 6.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993.

Erdheim, Mario: (1988) Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Aufsätze 1980-1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988.

- (1990): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.

Fingerhut, Karlheinz: (1987) Kann 'Handlungsorientierung' ein Paradigma der Literaturdidaktik sein? In: Diskussion Deutsch 98 (1987), S.581-600.

Frederking, Volker: (1994) Der Fremde. Die Fremde. Das Fremde. Eine identitäts- und erfahrungsorientierte Unterrichtsreihe zu einem nicht nur philosophischen Problem. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1 (1994), S.18-37.

Frisch, Max: (1946) Der andorranische Jude. In: Frisch, Max: Tagebuch 1946-1949. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1950, S.35-37.

- (1961) Andorra. Stück in zwölf Bildern. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1961.

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.



Fromm, Erich: (1962) *Jenseits der Illusionen*. In: Erich Fromm: Gesamtausgabe. Bd.IX. München: dtv 1989, S.37-157.

- (1966) *Ihr werdet sein wie Gott*. In: Erich Fromm: Gesamtausgabe. Bd.VI. München: dtv 1989, S.83-226.

Haas, Gerhard: (1984) *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel 1984.

Haas, Gerhard/Rupp, Gerhard/Waldmann, Günter: (1989) *Produktionsorientierter Umgang mit Literatur in der Schule*. In: *Praxis Deutsch* 98 (1989), S.6-13.

Haas, Gerhard /Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: (1994) *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 123 (1994), S.17-25.

Heinrichs, Hans-Jürgen (Hrsg.): (1982) *Das Fremde verstehen. Gespräche über Alltag, Normalität und Anormalität*. Frankfurt am Main: Fischer 1985.

*Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft Bd.5: (1994) Vom Umgang mit dem Fremden*. Münster/Hamburg: Lit 1994.

Kochan, Barbara: (1974) *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Ein Reader. Kronberg Ts.: Scriptor 1974.

Kreft, Jürgen: (1977) *Zur Bedeutung des Konzepts der Ich-Entwicklung für die Konzeption des Curriculums*. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft*. Kastellaun: Aloys Henn 1977, S.173-184.

- (1978) *Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler*. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 12 (1978), S.498-502.

- (1982) *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. 2.Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982.

Kristeva, Julia: (1988) *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.

Kügler, Hans: (1988) *Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie*. In: *Praxis Deutsch* 90 (1988), S. 4-9 und 91 (1988), S. 9-12.  
- (1989) *Brief an zwei Leser. Zum produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 94 (1989), S.2-4.

Kuhn, Thomas S.: (1962) *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2. revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.

Müller, Angelika/ Scheller, Ingo: (1993) *Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir*. Oldenburg 1993.

Nothnagel, Detlev: (1989) *Der Fremde im Mythos*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1989.

Rupp, Gerhard: (1987) *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh 1987.

Schäfer, Bernd: (1993) *Das Fremde als Herausforderung von Identitätsansprüchen*. In: *Ethik & Unterricht* 4 (1993), S. 2-8.

Schuster, Karl: (1994) *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 1994.

Spinner, Kaspar H.: (1980) *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980.

- (1987a) *Rezeptionshandlungen/Produktionsaufgaben*. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten - Unterrichtsmethoden - Beispiele*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1987, S.188-203.

- (1987b) *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht - für produktive Verfahren*. In: *Diskussion Deutsch* 98 (1987), S.601-611.

- (1993a) *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch* 119 (1993), S.17-23.

- (1993b) *Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht*. In: *Diskussion Deutsch* 134 (1993), S. 491-496.

Thyen, Anke: (1994) *Das Eigene und das Fremde oder Über universelle Gerechtigkeit*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1 (1994), S.5-17.

Waldmann, Günter: (1984) *Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts*. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): *Handbuch 'Deutsch' für Schule und Hochschule Sekundarstufe I*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh 1984, S.98-141.

- (1988) *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: 1992.

- (1990) *Literarische Bildung als produktive literarische Erfahrung - ein alternatives Konzept*. In: *Der Deutschunterricht* 5 (1990), S.80-85.

Wermke, Jutta: (1989) *'Hab a Talent, sei a Genie!'. Kreativität als paradoxe Aufgabe*. Band 1: *Entwicklung eines Konzepts der Kreativität als paradoxe Aufgabe*. Band 2: *Empirische Überprüfung literaturdidaktischer Möglichkeiten der Kreativitätsförderung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.

Zimmer, Manfred: (1992) *Fremdenhaß - Ursachen und Bewältigungskonzepte*. Amsterdam 1992 (Privatdruck für die Seminartagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft vom 6.-8. November 1992 in Tübingen).

