

# Magdalena Stefaniak

---

## Das Fremde und das Eigene : nicht nur fremdsprachliche Probleme

---

Studia Germanica Gedanensia 14, 189-198

---

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Magdalena Stefaniak**

Toruń

## **Das Fremde und das Eigene – nicht nur fremdsprachliche Probleme**

Im Rahmen interkulturellen Lernens treten zwei Begriffe auf, die mit dem Verstehen des Fremden und des Eigenen integriert sind. Zum Einen ist das Fremde, das im Fremdsprachenunterricht dem Lernenden näher gebracht werden soll, zum Anderen ist es das Eigene, das die Schüler in ihrem Alltag erleben. Dieses Problem hat schon Montesquieu in seinen „Lettres Persanes“ angesprochen (siehe dazu Gilzmer 1997: 209). Dies zeigt, dass diese Thematik viel früher betrachtet wurde als man vermutet, was von ihrer Wichtigkeit zeugt.

Rauer (1997: 34) definiert Fremdes als „[...] *eine Relation, in der das als eigen Empfundene, das Bekannte und Vertraute zum Anderen steht.*“ Diese Annahme ist auch bei Hagen (1999: 38) zu finden. Sie akzentuiert die Existenz des Fremden um und in uns selbst, das eine affektive Herangehensweise an das Fremde impliziert, weswegen der Umgang mit dem Fremden erschwert ist, denn es spricht unsere Gefühle und Emotionen an. Die Rolle des Fremden ist noch viel relevanter, was in diesem Artikel zu beweisen versucht wird.

In der interkulturellen Erziehung platziert sich das Fremde als „etwas anderes“, das gerade, nach Hunfeld (1989: 71), nur so verstanden werden soll. Wir sollen eine für uns fremde Erscheinung als „andere“ respektieren und akzeptieren, und nicht im engeren Sinne verstehen. Jedenfalls wird das Fremde verschieden erfahren und wahrgenommen. Holzbrecher (1997: 99) behauptet, das Fremde kann als „das Auswärtige“, „das Fremdartige“ (im starken Gegensatz zum Eigenen) oder noch „Unbekannte“ empfunden werden. Bei dem Letzten eröffnen sich die Chancen auf ein Kennenlernen erst für die Zukunft. Das Fremde kann als Unerreichbares aufgenommen werden, vor allem wenn es nicht verstanden wird, und so bleibt es für immer nicht vertraut. Die Möglichkeit der potenziell verschwimmenden Grenzen zu

dem Unbekannten trägt die Fremdheitserfahrung genannt „das Fremde als das Unheimliche“. Die Vielfalt der Möglichkeiten, wie das Fremde von den Menschen zu ihrem Umgang mit diesem wird, zeigt, wie schwer es ist, das Fremde wahrzunehmen oder seine bewusste Wahrnehmung den Anderen beizubringen.

Die vielen Möglichkeiten der Aufnahme vom Fremden spiegeln sich auch in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und seiner Interpretation wider. Holzbrecher (ebd.: 102ff.) setzt seine Einbildung durch, in der er auf vier Deutungsmuster der Auseinandersetzung hinweist. Einerseits ist „[...] *das Fremde als tragender Grund und Resonanzbogen von Eigenheit*“ verstanden. Das wird damit erklärt, dass das Fremde die Dimension einer ursprünglichen Ganzheit mit dem Eigenen trägt. So fasziniert das Fremde, weil es Erfahrung menschlicher Ganzheit vermittelt. Andererseits wird das Fremde als Negation vom Eigenen gedeutet, vor allem wenn dem Fremden positive Bedeutungen zugeschrieben werden. Holzbrecher (ebd.) erfährt: „*In dem Fremden wird (wieder-)entdeckt, was einem selbst oder der eigenen Kultur verlorengegangen ist*“. Dieses Deutungsmuster zeigt das Risiko der Ausgrenzung des Fremden von dem Eigenen, das auch zur Bedrohung fürs Eigene wird, wobei diese Abgrenzung die Selbstaufwertung hervorruft. Zum Dritten versteht sich die Fremdheitserfahrung als „[...] *Chance zur Ergänzung und Vervollständigung des Eigenen*“ (ebd.). Das Fremde zeigt sich als Potenzialität zur produktiven Selbstveränderung, denn das Fremde bewirkt ein Zusammenspiel zwischen dessen Aneignung und dem Entäußern vom Eigenen, also eine Veränderung des Eigenen, was schon früher angedeutet wurde. Zum Letzten können die Eigenheit und Fremdheit ständig kontrastiert werden. Holzbrecher (ebd.) ist der Ansicht, dass „*Inneres und Äußeres voneinander nicht getrennt [werden], sondern sie werden sich gegenseitig hervorrufen, relativieren und bestimmen*“. Schlussfolgernd lässt sich sagen, die Erfahrung des Fremden zwingt zur Auseinandersetzung mit der Chance oder mit dem Risiko, sich zur Veränderung des Eigenen genötigt zu sehen, und das Fremde kann als ein Beziehungsmodus zwischen dem Fremden und Eigenen ausgedrückt werden.

Die Möglichkeiten der Erfahrung und des Umgangs mit dem Fremden entpuppen schon das Problem vom Fremdverstehen. Rauer (1997: 46f.) deutet darauf hin, das Verstehen ist „[...] *ein interaktiver Prozess der Infragestellung, als wechselseitige Verständigung über verschiedene Standpunkte; bedeutet also Bereitschaft zur Anerkennung von und zur Verständigung*“. Das Verstehen wird hier als die Willigkeit der Kommunikationspartner begriffen, sich ihre Ziele und Normen gegenseitig verständlich zu machen. Somit erscheint das Ziel des Verstehens als Erweiterung des eigenen Verstehenshorizontes und als die Aufgabe der interkulturellen Erziehung – einen vernünftigen Weg dazu zu finden, um die Gefahr des Missverstehens zu beseitigen.

Anders betrachtet das Verstehen Szeluga (2004: 946), indem er meint: „[...] *das Fremde verstehen bedeutet, einen interkulturellen Abstand zu überwinden*” und weist auf die Entstehung von sogenannter „Zwischenkultur” bei der Begegnung des Fremden und des Eigenen. Dies geschieht durch die Verschiebung der Grenze zwischen der eigenen und fremden Kultur (vgl. ebd.). Szeluga spricht weiterhin von Innen- und Außenperspektiven des Menschen, welche sich in einem Wechselspiel während der Begegnung befinden (vgl. ebd.: 947). Der Versuch des Verstehens bezwingt also die Menschen, an die Außenperspektive, die Perspektive der Anderen, näher zu rücken, vor allem aber das Selbstverständnis der Anderen vor Augen zu halten, damit der erste Schritt zum Verstehen gemacht wird.

Manche Theoretiker wie Rauer (1997: 46f.) bedürfen in der Hinsicht des Verstehens im Fremdsprachenunterricht noch eines Vorverständnisses; dieses soll als Bedingung für gelungene Kommunikation und Verstehen des Anderen dienen. Bobst (1997: 225) verlangt eine positive Einstellung dem Fremden gegenüber: „*Ein positives Verständnis von Eigenem und Fremdem und ihrer Verwirklichung in einer multikulturellen Gesellschaft müsste danach streben, Eigenes und Fremdes »im Gespräch zu halten«; sie nicht stumm nebeneinander her leben zu lassen wie Feinde [...]*”. Es wird somit nicht nur ein Verstehen vom Eigenen und Fremden oder eine Aufklärung zu dem Prozess des Verstehens angestrebt, sondern auch eine gewisse Vorbereitung darauf beansprucht. Zu dem Prozess des Verstehens äußert sich Picht (1994: 337), indem er meint, die Wahrnehmung anderer Kulturen und Sprachen erweist sich als Verhältnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen. Die daraus folgende Interferenz verursacht Abweichungen in der Bedeutung, wodurch es zu einem Prozess des Vergleichens kommt. Auf diese Weise wird das Verstehen zum Vergleichen. Das Vergleichen hängt von mehreren Faktoren ab, zu denen auch Informationen über das fremde Land gehören (vgl. ebd.: 337), was uns auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Landeskunde aufmerksam macht.

Bei dem Vergleich des Eigenen mit dem Fremden, der im Rahmen interkulturellen Lernens vollzogen wird, sollen Gemeinsamkeiten entdeckt werden, denn die Akzentuierung der Differenzen sichert auch die eigene Machtstellung. Hier sehen wir schon den ersten Anstoß zum Gedanken, dass das Eigene und das Fremde viel Gemeinsames haben. Bloß das Fremde ruft bei den meisten Menschen Angst hervor, was wiederum biologisch bedingt ist. Auf dem zweiten Pol der Gefühle, die das Fremde auslöst, ist Faszination und Anziehung. Heutzutage muss man berücksichtigen, dass das Fremde unserer Erfahrungswelt angehört und wir immer öfter darauf stoßen werden und die Art und Weise, wie es aufgenommen werden kann, ist deswegen von großer Bedeutung. Das Fremde kann von uns entweder als das Exotische,

das Idealisierte oder als das Minderwertige empfunden werden (vgl. Hunfeld 1992: 16). Keine dieser Sichtweisen führt zum Verständnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen, denn entweder stilisiert man das Fremde zum Exotischen, man überschätzt den Wert vom Fremden (das Idealisierte) oder man hält es für minderwertig. Bausinger (1987: 2) sieht in dem Exotischen den ersten Grundstein zum Vertrautwerden. Er ist davon überzeugt, das Exotische öffnet neue Horizonte und Erfahrungen. Die meisten Theoretiker interpretieren es jedoch als Bedrohung für die eigene Identität oder Gefahr der Veränderung oder des Verlustes von dem eigenen Weltbild (vgl. Holzbrecher 1997: 154). Wenn wir aber das Fremde als solches annehmen, besteht eine große Chance darauf, dass die Begegnung mit dem Fremden zur Toleranz gesteigert wird. Hunfeld (1992: 16) gibt deswegen preis, *„die Anerkennung [...] der Rätselhaftigkeit des Fremden [das Fremde als anderes verstehen] führt zur Toleranz ihm gegenüber [...] – das Fremde ist so Ergänzung und Kontrolle des Eigenen“*. Die Verbindung zwischen dem Fremden und dem Eigenen wird jetzt deutlich.

Das Vertraute gilt für die Menschen als Bezugsrahmen, der, als bekannt, uns Orientierung und Sicherheit gibt und Informationen über Fremdes einordnen lässt, wie wir bei Oksaar (1989: 7) vorfinden: *„Verstehen [soll man begreifen] als einen Prozess, in dem Beziehungen etabliert werden, durch welche das Neue mit Hilfe des schon Bekannten identifiziert wird“*. Hier ergeben sich schon primäre Ziele für die Bildung: Der Lerner soll vor allem das Eigene erfahren und diese artikulieren können, um den Orientierungsrahmen für die Begegnung mit Fremdem zu gewinnen.

Diese gegenseitige Beziehung zwischen dem Fremden und dem Eigenen wird auch bei anderen Theoretikern deutlich. Cobabus (1997: 25) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Auffassung von diesem Wechselspiel in der Vergangenheit, dass bei dem Kontakt des Eigenen mit dem Fremden Druck auf die Fremdheit gelegt wurde, was er seinerseits für falsch hält, denn durch das Eigene konstituiert sich das Fremde: *„[...] Das Eigene erfährt sich als das Eigene bei dieser Begegnung [zwischen dem Fremden und Eigenen] durch das Andere – und vice versa. [...] Das Eigene wird zum Eigenen durch das Andere; das Andere stellt das Andere aufgrund des Eigenen dar“* (ebd.). Die Begegnung zwischen dem Fremden und Eigenen verläuft also im Spiegel der eigenen Eigensicht, welche sich erst bei diesem Kontakt konstituiert und diese Eigensicht aufs Andere projiziert. Deswegen kann sich so eine Begegnung zu einer Öffnung (Annäherung) oder zu einem Sich-Verschließen entwickeln. Dabei wäre auch eine gemischte Situation denkbar: eine teilweise Öffnung mit gleichzeitiger Verschließung (vgl. ebd.: 33). Cobabus (ebd.: 41) postuliert, das Fremde mit dem Anderen nicht gleich zu setzen, denn der/das Andere

wird zum Fremden erst durch einen Befremdungsprozess, der von unserer Wahrnehmung des Fremden abhängt. Somit wird die Rolle des interkulturellen Lernens und der Arbeit an der Gewinnung einer sensiblen Wahrnehmung umso wichtiger.

Wie schon gezeigt wurde, kann man aber trotz der gegensätzlichen Begriffe nicht feststellen, dass das Fremde und das Eigene Gegenpole darstellen. Wie schon angedeutet wurde, enthält das Fremde einen gemeinsamen Teil des Eigenen, der entdeckt werden soll. In dem Lernprozess soll das Fremde nicht in das Eigene verwandelt werden, sondern, nach Krusche (1983: 366) zitiert, „[...] *Fremde ist auch etwas, das seine besondere Qualität, nämlich die des Nichteigenen behalten soll*“.

In dem fremdsprachlichen Lernprozess spielt der Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden eine besondere Rolle. Selbst dieser ist ein Anfang des Verstehens (vgl. Hunfeld 1989: 71f.), nach dem wir streben. Dabei können aber Missverständnisse auftreten, denn jeder Vergleich beinhaltet Spannungen zwischen dem Fremden und dem Vertrauten. Das ergibt sich daraus, dass das Fremde die Position des Eigenen relativiert, was weiter dazu führt, dass das Eigene in Frage gestellt oder bedroht wird. Darüber hinaus resultieren auch die Gefühle im Vergleich zu dem Fremden: entweder Anziehung oder Angst. Diese können die Fremdsprachenlehrer nutzen und bewusst zu einem motivationalen Faktor machen. Die Position des Fremdsprachenunterrichts im Vergleich des Fremden mit dem Eigenen ist deshalb wichtig, da dieser „[...] *eine besondere Form von »Kommunikation« darstellt, denn der Lerner soll einerseits mit der fremden Sprache und Kultur vertraut gemacht werden, andererseits lernen, sich selbst und seine Umwelt darzustellen*“, wie es Uhlisch (1997: 236) zum Ausdruck bringt.

Doch nicht nur im Fremdsprachenunterricht stößt man auf das Fremde. Die heutige Welt sichert unsere Begegnung mit dem Fremden in fast allen Situationen des Lebens. Die dabei erforderten Kompetenzen wie Toleranz, Verständnis für Andersartigkeit, Empathie gehören also nicht nur zum schulischen Alltag und zu den schulischen Aufgaben. Szeluga (2004: 949f.) fordert in seinem Aufsatz mit Recht die Anerkennung von Fremdheitskompetenz als eines neuen Zweiges der Didaktik im Sinne der Kompetenz im Umgang mit dem Fremden. Dieser zeigt sich als interdisziplinäres Fach und ist aufgrund seiner Verflechtung mit affektiven Zielen und sozialen Kompetenzen für alle Menschen in der heutigen Welt wichtig. Denn, ob der Schüler nur auf die Begegnung mit Fremden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vorbereitet wird und diese nur hier in seinem jungen Alter erlebt, schließt andere Situationen, in denen er Fremdes trifft, nicht aus. Somit sieht man den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Bildung und der Vorbereitung auf das Auftreten vom Fremden.

Die Wichtigkeit der Vorbereitung auf die Begegnung mit dem Fremden zeigt sich vor allem in der Identität und der Identitätsbildung. Die Identität ist eine psychische Struktur des Menschen. Sie orientiert sich an den Kategorien des Eigenen und des Fremden, dem Verhältnis dieser zueinander und stellt die Erscheinungen in ständige Relation. Hier merkt man schon den Einfluss des Fremden und seines Verstehens auf das ganze Leben jedes einzelnen Menschen. Die Identität lenkt und steuert die Einstellungen gegenüber der Wirklichkeit, somit auch gegenüber dem Fremden. Daher ist es ein offener Begriff, denn die Identität resultiert aus der momentanen Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen, und sobald diese Kategorien anders definiert werden, führen sie zu einer anderen Identität. Kaum veränderbar bleibt nur die Geschlechtsidentität, mit der ein Mensch geboren wird. Die Dimension der Kindheit kann durch positive oder negative Einwirkungen beeinflusst werden, und hier liegt der Kern der frühen Identitätsbildung als einer schulischen Aufgabe, die von der interkulturellen Erziehung geprägt wird. Abgesehen von der familiären Erziehung, welche den Kindern erste Vorstellungen und Werte vermittelt, hat die schulische Erziehung die Aufgabe, bewusst positiv auf ihre Identitätsbildung einzuwirken.

Erdheim (1999: 83ff.) untersuchte die verschiedenen Dimensionen der Identitätsbildung und stellte fest, dass sich im Alter von 5 bis 10 Jahren die Identität des jungen Menschen herausbildet, vor allem aufgrund der Übernahme von Einstellungen und Eigenschaften der anderen Menschen. Im späteren Alter fangen die Kinder an, ihre Tradition zu kritisieren und das Fremde zu relativieren. Diese Tatsache ist ein gutes Handlungsfeld für die Schule, da die Jugendlichen dabei eine internationale Perspektive gewinnen können. Wenn im Rahmen der Bildung das Fremde nahe gebracht wird, kann sich bei den Lernenden ein empathiefähiges Ich entwickeln, was einen offenen Zugang zu anderen Völkern erleichtern kann.

Die Familie und deren Zugehörigkeit zu einer Ethnie bringt die dritte Dimension der Identität hervor. Diese soll aber von der biologischen Rasse oder der politischen Nation getrennt werden (vgl. Erdheim 1999: 84). Vor allem wenn wir die europäische Identität in Betracht ziehen, müssen wir uns dessen klar werden, dass es auf den nationalen Mythen nicht stehen kann, sondern auf Zusammengehörigkeitsgefühlen. Gegen diese These stellt sich Schneider (2001: 34), indem er behauptet, es gibt drei Arten der Identität: die nationale, ethnische und kulturelle. Die Identität beschreibt also eine Beziehung zwischen dem Staat, Individuum und der Gesellschaft und ist auf diese Art und Weise von der Nation nicht zu trennen.

In der oben genannten These wird die Rolle der Familie auch deutlich gemacht. Die Einstellungen, die das Kind gewinnt, hängen im großen Ausmaß

von den Eltern und ihren Äußerungen ab, denn das Kind ahmt die von den Eltern gegebenen Beispiele nach. So verläuft die erste Sozialisation des Kindes. Die Art der Erziehung hallt also auch in der Aufnahme vom Fremden im erwachsenen Leben wider. So versteht es auch Balicki (1997: 46f.), indem er auf die Funktionen der Familie und der Eltern bei der Erziehung des Kindes hinweist. Er beschreibt die Faktoren, welche die spätere Wahrnehmung des Kindes vom Fremden beeinflussen (ebd.). Zu diesen gehören die Hervorhebung der Unterschiede zwischen dem Eigenen und Fremden in der Familie, die gesellschaftliche, religiöse und psychologische Aufteilung von Menschen durch die Eltern, die aggressive Einstellung den Fremden gegenüber, die sich sowohl in den Taten (physische Aggressivität) als auch in den Äußerungen (psychische Aggressivität) bestätigt, oder die nicht objektive Darstellung von sich selbst oder von den Anderen. Die dritte Dimension der Identität, die familiäre Erziehung, kann also während der schulischen Bildung schwer widerlegt werden und somit schwierige Situationen und Spannungen zwischen dem Lehrer und dem Schüler verursachen.

Mehrere Dimensionen der Identität beobachteten auch andere Theoretiker, wie Hwang (1999: 121f.) die persönliche Identität und die Gruppen-Identität. Beide bilden sich in verschiedenen Prozessen aus: die Ich – oder Selbst-Identität im Laufe der Arbeit des Individuums an und mit der Umwelt, die Gruppen-Identität bei dem Prozess der Sozialisation. Dabei entfaltet sich ein Sinnsystem, das die inhaltliche Seite der Identität schildert. Dieses System setzt die Existenz des Anderen voraus, was zur Folge hat, dass der Sinn das Ergebnis der Kommunikation ist. Schon hier werden die Zusammenhänge zwischen der Identität, der Kommunikation und der Rolle interkulturellen Lernens sichtbar. Hwang (ebd.: 125) betrachtete auch den Prozess der Identitätsfindung im Rahmen interkulturellen Lernens und stellte fest, dass der Pluralismus der Kulturen die menschliche Identität verunsichern und somit bedrohen kann. Darin sieht man das Ziel interkultureller Bildung, solch einer Situation vorzubeugen, wenn nicht mehr: Durch interkulturelles Lernen und dadurch gewonnene Horizonte sollte die Identität bereichert werden. Dies ist nur möglich, wenn die vielen Kulturen bewusst wahrgenommen werden, was schon früher angedeutet wurde. Im engeren Sinne bedeutet das, dass die Identitätsbildung des Menschen viel mehr von der Betrachtungsweise, der Wahrnehmung und der Entschlossenheit des Individuums abhängt als von den sozialen und kulturellen Strukturen, denn, wie es Hwang (ebd.) erkennt: *„Der Mensch ist fähig, die sozialen und kulturellen Gesetze und Regeln zu ändern, sie müssen den Menschen nicht determinieren“*. Diese Gesetze können von den Gruppen entweder tradiert oder aufs Neue gebildet werden.



Die persönliche Identität kann nach Secco (1993: 28) als „[...] *ein eigenes, aktives und dynamisches Prinzip der individuellen Persönlichkeit* [...]“ aufgefasst werden. Die Identität ist, seiner Meinung nach, Produkt einer Synthese des Ichs und der Wirklichkeit, in der dieses Ich lebt. Dieses Zusammentreffen der Elementen vollzieht sich in dem Unbewussten des Menschen, das jedoch von seinem kulturellen und sozialen Umfeld beeinflusst wird. Secco (ebd.) gibt weiter Impuls darauf, dass der Mensch im Laufe der Sozialisation die Verhaltensweisen nicht nur übernimmt, sondern diese zu seiner stellvertretenden Identität macht. Die stellvertretende Identität wird erst später zu der eigenen, endgültigen Identität. Darin kann man die eigentliche Aufgabe der Bildung erblicken, das heißt, solche Verhaltensweisen zu zeigen, damit sie im späteren Leben in der eigenen Identität münden können, wie es auch Secco (ebd.) ausdrückt: *„Erziehung [bedeutet] die Ausbildung des Menschen, die Erschließung der eigenen inneren Fähigkeiten durch eine Kultur, die sich immer weiter entwickelt und der gegenüber man sich öffnet, um sich zu bereichern, um die Anderen zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren“*.

Kulturelle Faktoren, die das gesamte Bild und Vorstellung von der Welt jedes Einzelnen entfalten oder später vervollständigen, werden häufig ausschlaggebende Motive für die Identitätsfindung genannt. Hier sind nach Barloewen (2000: 47f.) unter anderen solche Umstände zu erwähnen: *„[...] die religiösen Grundstrukturen, das Gottesbild, die Mythen, das Verhältnis des Menschen zur Natur, zum Übernatürlichen, zum Tod, die Einstellung zur Umwelt als Voraussetzung eines ökologischen Selbstverständnisses, das Verhältnis zur Zeit, zu Grund und Boden, zum Eigentum, zur Anerkennung von Autorität und Herrschaft, zu Gewinnstreben, Wachstum und Leistung, zum Neuen schlechthin, der Sinn für die Zukunft, das Vermögen zur Elitebildung, die Formen der Entscheidungsfindung...“*, welche die Herausbildung von unserer Identität beeinflussen. Da die Identität von solchen Komponenten kontrolliert ist, lässt sich schlussfolgern, dass sie immer veränderbar ist, denn bei Änderung eines Faktors wird die Identität zugleich anders und umgeformt. Diese Tatsache kann die Schule in ihrer Bildung ausnutzen und mit positiven Rückwirkungen auf die Identität auswirken.

Die Identität gleicht einer Kontur, die jeder Mensch hat. So gesehen kann diese Kontur bei jeder Begegnung mit dem Fremden verloren oder bewahrt werden, das heißt im engeren Sinne den Prozess der Enkulturation oder Integration. Wenn jemand seine Kontur verliert, so ist ein weiterer Dialog nicht möglich, denn die Fähigkeit zum Dialog mit Anderen ist mit dem Dialog mit sich selbst verbunden, wie es hier gezeigt wurde. Es ist von großer Relevanz, dass die Achtung des Fremden schon bei der Achtung des Eigenen anfängt.

Die Identitätsbildung als einer der Leitfaden der allgemeinerzieherischen Lernziele der Schule ist auch altersbedingt. Je früher man mit positiven Auswirkungen auf die Identitätsbildung beginnt, desto schneller werden die Voraussetzungen für einen interkulturellen Dialog geschaffen. Aus dieser These wird es manifest, dass es der Grundstein der interkulturellen Erziehung und des Fremdverstehens ist, wobei die Ergebnisse dieser Bildung erst in der Zukunft und im Erwachsenenleben des jungen Menschen erkennbar sein werden.

## Bibliographie

- Balicki, M. (1997): Rodzina zagrożona i rodzina niebezpieczna. Atomizacja edukacji międzykulturowej wobec przemian globalnych. In: Nikitorowicz, J. (Hrsg.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Trans Humana, Białystok.
- Barloewen, von C. (2000): Die Fremdheit überwinden. Wege zur Interkulturalität. In: *Deutschland. Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft* Nr. 3/2000.
- Bausinger, H. (1987): Kultur kontrastiv. Exotismus und interkulturelle Kommunikation. In: Wolff, A./ Rug, W. (Hrsg.): *Vermittlung fremder Kultur. Theorie – Didaktik – Praxis. Neue Lehr- und Lernmethoden. Ihre Umsetzung für den DaF – Unterricht.* (= Forum Deutsch als Fremdsprache. Heft 27). Verlag Becker – Kuns, Aachen.
- Bobst, H. (1997): Das Fremde ist fast überall. (Literarische) Belege für die Alltäglichkeit von Fremdheitsgefühlen. In: Dittmar, N./ Rost – Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Cobabus, N. (1997): *Vertrautheit und Fremdheit. Das Eigene und das Fremde im Spiegel unterschiedlicher Untersuchungsansätze: eine kulturanthropologische Kritik*. Verlag Shaker, Aachen.
- Erdheim, M. (1999): Fremdeln. Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: Ahlheim, K./ Heger, B./ Kuchinlee, T. (Hrsg.): *Argumente gegen den Haß. Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*. Bd II: Textsammlung.: Bundeszentrale für politische Bildung, Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Gilzmer, M. (1997): Zurück zur Fremde: Landeskunde als interkulturelle Kommunikation. In: Dittmar, N./ Rost – Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.Main.
- Hagen, G. (1999): Das Eigene und das Fremde. Eine Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In: *Das Eigene und das Fremde. Zeitgeschichte* 1, Heft 1, 26.
- Holzbrecher, A. (1997): *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Verlag Leske und Budrich, Opladen.
- Hunfeld, H. (1989): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Matusche P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. Goethe Institut, München.
- Hunfeld, H. (1992): Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze. In: Eichheim H. (Hrsg.): *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. Bd I: Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele. Goethe Institut, München.
- Hwang, H.-M. (1999): *Identitätsentwicklung und Zweitsprachigkeit im interkulturellen Umfeld am Beispiel koreanischer Kinder der Zweiten Generation aus den Arbeitnehmerfamilien in Deutschland*. Logos – Verlag, Berlin.
- Krusche, D. (1983): Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. In: Geringhausen J./ Seel P. C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts*. Goethe Institut, München.

- Oksaar, E. (1989): Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Matusche P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. Goethe Institut, München.
- Picht, R. (1994): Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation. In: Ehnert, R./ Schröder, H. (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Rauer, S. (1997): *Literatur als Quelle des Fremdverstehens. Eine Untersuchung ausgewählter südafrikanischer Romane der 70er und 80er Jahre*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Secco, L. (1993): Interkulturelle Pädagogik: Probleme und Konzeptionen. Ein Weg zwischen Studien und Positionen. In: Boteram, N. (Hrsg.): *Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften*. Centaurus – Verlag, Pfaffenweiler.
- Szeluga, A. (2004): Brauchen wir eine Didaktik der Fremdheitskompetenz? Multikulturelle Faktoren im modernen Fremdsprachenunterricht. In: Kolago, L. (Hrsg.): *Studia Niemcoznawcze. Studien zur Deutschkunde*. B. 28/2004. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Uhlisch, G. (1997): Kultur und Sprache – kontrastiv. In: Dittmar, N./ Rost – Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.