



Identität und Masken Produktiver Umgang mit Eigenem und Fremdem

Otto Lüdemann

“Identität und Masken. Produktiver Umgang mit Eigenem und Fremdem,” in: *Fromm Forum* (German edition), Tübingen (Selbstverlag), No. 7 (2003), S. 43-51.

Copyright © 2003 and 2011 by Professor Dr. Otto Lüdemann, Sportzenkoppel 21, D-22359 Hamburg, E-Mail: otto.luedemann[at-symbol]googlemail.com

1. Eigenes, Fremdes und Kreativität

Zum Umgang mit dem Fremden bei interkulturellen Begegnungen (unter besonderer Bezugnahme auf Julia Kristeva und Erich Fromm)

In der jüngeren Diskussion zu Fragen interkultureller Bildung wird immer wieder eine wichtige Forderung laut: Bei interkulturellen Begegnungen sollte es nicht mehr ausschließlich, auch nicht überwiegend, um den Andern, bzw. um den Fremden gehen; vielmehr komme es vor allem auf ein vertieftes Verstehen des Eigenen angesichts des Fremden an. Der türkische Journalist und Schriftsteller Zafer Senocak bringt diese Forderung auf den Punkt, wenn er in seinem Beitrag zum Thema des interkulturellen Dialogs schreibt:

„Unsere Kultur basiert auf dem Wissen vom Anderen. Gerne blenden wir uns dabei weg. Welche Wirkung hat der Andere auf uns? Welche Ziele verfolgen wir in der Begegnung mit ihm? Sind das nicht Fragen, die ebenso bedeutend sind wie die Frage, wie und wer der Andere ist?“ (Kulturpolitische Gesellschaft, 1997, S. 27)

Einen wesentlichen ersten Anstoß zu dieser Art von Fragen dürfte Julia Kristeva mit ihrem Buch *Etrangers à nous-mêmes* aus dem Jahr 1988 gegeben haben. Bezeichnend ihr Satz: „Etrangement, l'étranger nous habite: il est la face cachée de notre identité...“ (J. Kristeva, 1988, S. 9.) [„Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität...“ (J. Kristeva, 1990, S. 11.)] - In dieser Aussage steckt freilich mehr als die Verschiebung eines akademischen oder didaktisch-methodischen Interesses, auch mehr als das bloße Erinnern an einen bisher vernachlässigten Aspekt. Das Reden von *der verborgenen Seite unserer Identität* schließt bei Kristeva vielmehr eine bestimmte sowohl analytische als auch dialektische Sicht des Menschen ein:

• *eine analytische Sicht*, denn im Gegensatz zum bewussten Ich verweist die „verborgene Seite der Identität“, auf deren unbewussten Charakter,

- *eine dialektische Sicht*, insofern Kristeva Eigenes und Fremdes, Bewusstes und Unbewusstes, Identität und Nicht-Identität, als eng miteinander verschränkt und wechselseitig aufeinander bezogen begreift.

Kristevas Verständnis des Fremden orientiert sich überdies an faszinierenden literarischen Vorbildern (Camus, Nabokov), an einem sehr lesenswerten Parcours durch die europäische Kultur- und Religionsgeschichte zum Thema *Umgang mit den Fremden* und vor allem - als Folie ihrer übrigen Interpretationen - an Freuds Analyse des *Unheimlichen*. Dieser Begriff, im Französischen ohne direktes Pendant, wird bezeichnenderweise in der Regel mit *l'inquiétante étrangeté* (S. Freud, G. W. Bd. 12, S. 231) übersetzt.

Obwohl Freud den Begriff des Fremden weder in diesem Zusammenhang noch woanders direkt thematisiert, versucht Kristeva das Fremde aus dem *Unheimlichen* herzuleiten. Sie bedient sich dabei einer gestreichen - wenn auch



nicht immer überzeugenden - Argumentation, welche die Freud'sche Analyse weiterzuführen versucht. Dem Analytiker Freud unterstellt sie dabei eine pädagogische (!) Absicht: „Feinfühlig, Analytiker, der er ist, spricht Freud nicht von den Fremden: er lehrt uns, die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren.“

(J. Kristeva 1990, S. 209)

An dieser Stelle drängen sich freilich kritische Fragen auf: Ließ das Fremde Freud wirklich zum Pädagogen werden? Eher wohl blieb die Pädagogik ihm zeitlebens fremd! Zum ändern hat es problematische Folgen für die Pädagogik, wenn Kristeva sich mit ihrem theoretischen Verständnis des Fremden ganz im Koordinatensystem von Freuds umstrittener, klassischer Triebtheorie bewegt. Die angemessene Interpretation konkreter Fremdheitserfahrungen wäre dieser Argumentation zufolge letztlich nur im Rahmen der entsprechenden psychoanalytischen Begrifflichkeit und Fachsprache möglich. Zumal für die Praxis interkultureller Bildung, die sich nicht nur an ausgebildete Psychoanalytiker wendet, wäre das wenig hilfreich. Andererseits stellt sich die Frage, gerade auch mit Blick auf interkulturelle Lernprozesse, ob die Vermittlung eines schlüssigen psychoanalytischen Verständnisses des Fremden dafür wirklich von entscheidender Bedeutung ist. Überzeugender, weil ohne umfassende theoretische Prämissen nachvollziehbar, sind Kristevas Ausführungen jedenfalls da, wo sie konkreter wird und sich bei der Analyse des *Unheimlichen* auf eine phänomenologische Herangehensweise stützt. So etwa, wenn sie formuliert:

„Sie ist in der Tat seltsam, die Begegnung mit dem andern - den wir durch den Blick, das Gehör, den Geruchssinn wahrnehmen, aber nicht bewusst ‚erfassen‘. Der andere lässt uns getrennt, zusammenhanglos zurück; ... Seltsam auch diese Erfahrung des Abgrunds zwischen mir und dem andern, der mich schockiert - ich nehme ihn nicht einmal wahr, vielleicht vernichtet er mich, weil ich ihn leugne. Angesichts des Fremden, den ich ablehne und mit dem ich mich identifiziere, beides zugleich, lösen sich meine festgefügtten Grenzen auf, meine Konturen zerfließen... Die Varianten des Unheimlichen, der beunruhigenden Fremdheit sind vielfältig: alle wiederholen meine

Schwierigkeit, mich im Verhältnis zum andern zu situieren, und eröffnen noch einmal den Weg der Identifikation - Projektion, der am Grund meines Aufstiegs zur Autonomie liegt. (J. Kristeva, 1990, S. 203)

Von Interesse sind diese Überlegungen vor allem deshalb, weil die Begegnung mit dem Fremden hier als offenes, autobiographisches Problem formuliert wird, das seine Lösung nur in einer kritischen Auseinandersetzung des Ich mit sich selbst finden kann. Zwei entgegengesetzten Versuchen ist das Ich dabei ausgesetzt:

- Es kann das Fremde leugnen, indem es seine Realität - wie in Freuds Analyse beschrieben - im Sinne eines Unheimlich-Fremden psychologisiert und ästhetisiert, um sich nur noch der Faszination dieser Erfahrung hinzugeben.
- Es kann das Fremde aber auch leugnen, indem es seine Realität ‚restlos‘ und bruchlos zu ‚erklären‘ und auf den Begriff zu bringen versucht.

Merkwürdigerweise sieht Kristeva dieses doppelte Problem durchaus

(J. Kristeva, 1990, S. 204, 8-15), ohne aber selber wirklich die Konsequenzen daraus zu ziehen. Vielmehr scheinen auch bei ihr ästhetisch-phänomenologische Deutungen des Fremden einerseits und Versuche der rationalisierenden Reduktion des Fremden mittels der Psychoanalyse andererseits, unverbunden nebeneinander zu stehen.

Naheliegender wäre gleichwohl ein mittlerer Weg des Umgangs mit dem Fremden. Er könnte darin bestehen, die Flucht in die genannten Extreme zu vermeiden und beides, die Ressourcen und Energien der Emotion und der Imagination, ebenso wie die ordnenden und strukturierenden Kräfte der Ratio, in einer produktiven Balance zu halten. Es wäre ein Weg, welcher - nach Hermann Glaser - einer gewissen Ambivalenz menschlicher Existenz Rechnung trägt, wie sie in den Mythen und in der Weltliteratur immer wieder thematisiert wird: „Große Gefahr droht vom Menschen, wenn man ihm zu nahe kommt, wenn er einem fremd bleibt; großes Glück bewirkt die Annäherung an den anderen Menschen, wenn innere Nähe gelingt.“ (H. Glaser, 1997, S. 20.)



Wir nähern uns damit zugleich einer Vorstellung vom Umgang mit dem Fremden, wie Erich Fromm sie vertreten hat. Sie ist auf dem Hintergrund seiner Gesellschafts- und Kulturkritik, sowie seines darauf antwortenden realutopischen humanistischen Gegenentwurfs, zu sehen¹. Seine Deutung des Fremden ist - im Unterschied zu der Kristevas, nicht auf einen komplexen theoretischen Bezugsrahmen angewiesen, obwohl auch er davon ausgeht, dass *das Fremde*, ggf. auch konkret *der Fremde* oder *die Fremden* immer wieder zur Projektionsfläche von ungeliebten und deshalb ins Unbewusste verdrängten Gefühlen werden.

In einer einfachen Sprache, die aus einer noch ungebrochenen Tradition des Humanismus stammt - dies dürfte ein weiterer Unterschied zu Kristeva sein - formuliert Fromm das Verhältnis zwischen „Ich“ und „Fremdem“ folgendermaßen:

„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. Wenn ich mich aber ganz selbst erlebe, dann erkenne ich, dass ich auch nicht anders bin als jeder andere Mensch. ... Ich entdecke, dass ich jedermann bin und dass ich mich selbst erfahre, wenn ich meinen Mitmenschen entdecke und umgekehrt. Bei diesem Erlebnis begreife ich, was Humanität bedeutet. Ich entdecke den Einen Menschen.“ (E. Fromm, GA Bd. IX, S. 149)

Auch für Fromm sind Eigenes und Fremdes also dialektisch aufeinander bezogen. Die Ursache dafür sieht er jedoch weniger in komplexen individuellen Tribschicksalen als vielmehr in der gesellschaftlichen Entfremdung, welche die Menschen davon abhält, ein ihrer eigentlichen Bestimmung entsprechendes Leben zu leben. Wie

¹ Die Aktualität des Frommschen Denkens belegen und veranschaulichen zwei neuere Veröffentlichungen: Rainer Funk, Helmut Johach, Gerd Meyer (Hg.) 2000, *Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens*, München 2000 (dtv 2150) und Johannes Claassen (Hg.) 2002, *Erich Fromm: Erziehung zwischen Haben und Sein*, Eitorf (gata Verlag) 2002.

Fromm insbesondere in seinen Beiträgen zum Thema der *Pathologie der Normalität* (E. Fromm, GA Bd. XI, S. 211ff.) gezeigt hat, ist solche Entfremdung alltäglich. Niemand kann sich ihr gänzlich entziehen, aber sie ist von Menschen gemacht und deshalb grundsätzlich auch durch Menschen überwindbar. Voraussetzung dafür ist neben der im oben genannten Zitat angedeuteten *Entdeckung des Einen Menschen* Vertrauen in dessen produktive und kreative Kräfte. Fromms Beitrag *The Creative Attitude* (E. Fromm, 1959) veranschaulicht diese Position.

Wie schon der Titel andeutet, geht es ihm nicht um Kreativität im Sinne der Schöpfung von etwas Neuem, z. B. einem Kunstwerk, sondern um die schöpferische Haltung, die zwar Voraussetzung für das Schaffen, auch von Werken, ist, aber zugleich unabhängig davon existiert. (E. Fromm, 1959, S. 44). In diesem Sinne nennt Fromm in seinem Essay mehrere Voraussetzungen für das Zustandekommen kreativer Haltung, nämlich:

- die Fähigkeit, zu sehen (oder bewusst wahrzunehmen) und zu antworten
- die Kraft sich zu konzentrieren
- die Fähigkeit zur Selbsterfahrung
- die Fähigkeit, die sich aus Polaritäten ergebenden Konflikte und Spannungen zu akzeptieren, statt ihnen aus dem Weg zu gehen. (E. Fromm, 1959, S. 44, 49, 51.)

Bei dieser Auflistung fällt zweierlei auf: Zum einen handelt es sich durchgehend um Fähigkeiten, die über rein intellektuell-kognitive Kompetenzen hinaus den ganzen Menschen mit all seinen Sinnen, Ressourcen und Energien fordern. Zum anderen ist zu erwarten, dass die angeführten Fähigkeiten sich in besonderem Maße auch im Umgang mit dem Fremden bewähren, stellen sie doch die Problematik von Eigenem und Fremdem in einen universellen anthropologischen Rahmen - was wesentliche Voraussetzung jeder seriösen Behandlung der Problematik interkultureller Bildung im globalen Kontext ist.

Damit wird zugleich deutlich, dass es bei der Betrachtung des Verhältnisses von Eigenem und Fremdem, wie auch bei der Frage der Voraussetzungen von Kreativität, entscheidend auf die zugrunde liegenden Menschenbilder ankommt: Menschen verschiedener Kulturen ent-



wickeln unterschiedliche Menschenbilder. Zugleich gilt aber umgekehrt, dass Menschenbilder nicht beliebig zur Disposition stehen, wenn es darum geht, miteinander in einen ernsthaften interkulturellen Dialog einzutreten. Wer sich etwa an einem Menschenbild orientiert, das Eigenes und Fremdes einseitig an der Zugehörigkeit zu einer bestimmten nationalen, ethnischen oder religiösen Gruppe festmacht - allgemeiner formuliert, wer ein eindimensionales, reduktionistisches Menschenbild vertritt - schließt eben damit von vornherein jeden ernsthaften interkulturellen Dialog aus.

Analoges gilt für die Voraussetzungen von Kreativität: Wer menschliche Kreativität in Abhängigkeit von einem zu erstellenden Produkt oder auch vom Nutzen für eine bestimmte Gruppe, für eine Zielvorstellung oder Ideologie definiert, vertritt damit ein Bild vom Menschen, das dessen kreative Ressourcen und Potenziale für partikuläre Zwecke instrumentalisiert, nicht aber dem Menschen um seiner selbst willen dient. Wer dagegen, wie Fromm, kreative Ressourcen von Menschen um ihrer selbst willen schätzt und einfordert, wird offen dafür sein, sie bei sich selbst wie bei andern Menschen zu erkennen und anzuerkennen, und zwar unabhängig von nationaler, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit. Grundlegendes Vertrauen in menschliche Kreativität ist so zugleich Voraussetzung für die Fähigkeit, Brücken über Unterschiede, Rivalitäten und Konflikte der Menschen hinweg zu bauen.

2. Schockwirkungen des *Fremden*

Herausforderungen für *Pädagogisches* und *Soziales* Handeln im interkulturellen Kontext. Exemplarische Anmerkungen zu neueren Forschungen in der Praxis interkultureller Bildung (anknüpfend an Beiträgen von H. Kordes und M. Cohen Emerique)

Angesichts der Fülle von Veröffentlichungen zu Fragen des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Bildung können Anmerkungen zum Forschungsstand im vorliegenden Rahmen weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Repräsentativität erfüllen. Die Begründung

der Auswahl exemplarischer Beiträge orientiert sich deshalb an bestimmten, für das hier thematisierte Erkenntnisinteresse maßgeblichen Gesichtspunkten. Sie knüpft gleichzeitig an den im ersten Abschnitt formulierten Prämissen an. In diesem Sinne soll hier auf zwei Autoren verwiesen werden, die ihre Beiträge im Rahmen des 1999 mit Unterstützung des Deutsch-Französischen Jugendwerkes herausgegebenen Bandes *Guide de l'Interculturel en formation* (Demorgon / Lipiansky 1999) veröffentlicht haben: H. Kordes: „Les expériences d' étrangeté“ (S. 166 -175) und M. Cohen-Emerique: „Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche“ (S. 301 - 315).

Beiden Beiträgen ist gemeinsam, dass sie vom Erleben des Fremden in der interkulturellen Begegnung als einer wechselseitigen Erfahrung der Betroffenen ausgehen und darin weniger ein Problem als vielmehr eine Chance erkennen. Voraussetzung dafür ist, dass die Chance im Sinne eines Anstoßes zur Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Sozialisation, Erziehung und Kultur genutzt wird. Beide Beiträge liegen damit auf der Linie der in Abschnitt 1 angedeuteten neueren Orientierung interkulturellen Lernens.

Der Beitrag von Hagen Kordes stützt sich auf typische Beispiele interkultureller Fremdheitserfahrungen, etwa bei Schüleraustauschen oder im Verhältnis von Migrantenfamilien und einheimischer Bevölkerung. Er versucht diese Beispiele unter Rückgriff auf verschiedene relevante theoretische Bezugsrahmen zu interpretieren. Der Beitrag von Margalit Cohen-Emerique stellt sich demgegenüber als eine Interventionsmethode in der Ausbildung für soziale und pädagogische Berufe dar. Die von Kordes in seinem Beitrag auf theoretischer Ebene geleistete Interpretationsarbeit wird im Rahmen ihrer Methode gleichsam als praktische Herausforderung und Aufgabe an die Auszubildenden delegiert. Sie werden eingeladen, sich - nach entsprechender Vorbereitung und Anleitung - mit erinnerten Fremdheitserlebnissen aus der eigenen Biographie oder beruflichen Praxis auseinander zu setzen.

In beiden Beiträgen leuchten die angeführten Beispiele ein, auch die Methode überzeugt, besonders im Vergleich zu üblichen Methoden reiner Wissensvermittlung oder Problemdiskussi-



on. Dennoch bleibt die Frage offen, ob die Verbalisierung erinnelter Fremdheitserfahrungen allein den erhofften Effekt hat, grundlegende Änderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen der Auszubildenden im Alltag und im beruflichen Praxishandeln zu bewirken (Cohen-Emerique 1999, S. 302).

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, die Bedeutung und die Vorteile der von Cohen-Emerique vorgestellten Methode zu schmälern, zumal sie offensichtlich eine stimulierende und motivationssteigernde Wirkung auf die Auszubildenden ausübt und sich insoweit auf der pädagogischen Ebene bewährt. Wohl aber drängt sich die Frage auf, ob der Anwendung solcher Methoden nicht eine Form von Sensibilisierung vorausgehen sollte, die auf einer anderen Ebene, nämlich der *symbolisch zu vermittelnden, realen Erfahrung des eigenen Fremden*, anzusetzen hätte.

Diese Überlegung wird durch das bereits angeführte Argument gestützt, wonach eine einseitige, an begrifflicher Rationalität orientierte Haltung dem Fremden genauso wenig gerecht werden kann, wie dessen Psychologisierung und Ästhetisierung, die beide einer Banalisierung oder auch Leugnung *des realen Fremden* gleichkommen. Zugleich legen auch Fromms Ausführungen zur *kreativen Haltung* eine solche Sensibilisierung nahe.

Manche Menschen mögen meinen, aufgrund ihrer Biographie auf eine Sensibilisierung dieser Art nicht angewiesen zu sein, andere mögen sich von vornherein und grundsätzlich dagegen sperren. Die meisten sind nach unserer Erfahrung jedoch bereit, sich nicht nur intellektuell-diskursiv, sondern auch emotional und existenziell für das Fremde in sich selbst und in Anders zu öffnen. Zudem können in diesem Sinn *Sensibilisierte* eine positiv verstärkende Rolle in einem geeigneten Gruppenprozess spielen. In den folgenden Abschnitten soll es deshalb darum gehen, entsprechende Bedingungen für Formen der Sensibilisierung im Umgang mit dem Fremden zu beschreiben sowie anhand konkreter Beispiele und Erfahrungen näher zu erläutern. Zuvor bedarf es aber noch bestimmter begrifflicher Klärungen.

3. Zur Unterscheidung von *interkulturellem Lernen* und *transkultureller Sensibilität* sowie zu Voraussetzungen für ihre Umsetzung und Optimierung im Rahmen von Aus- und Fortbildung.

Neben dem Problem mangelnder Tiefe und Konsequenz der Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremdem krankt die Diskussion um interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen an der Vieldeutigkeit - und damit Unverbindlichkeit - dieser Begriffe selbst. Trotz unzähliger Versuche scheint es bisher nicht gelungen zu sein, trennscharfe Abgrenzungen zwischen den nahe beieinander liegenden Begriffen *multi-, intra-, inter- und transkulturell* zu etablieren. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass sie, je nach Standort des Betrachters, unterschiedlichen Bewertungen unterliegen; diese ergeben sich ihrerseits aus den je verschiedenen biographischen sowie geschichtlich-kulturellen Zugängen zur Problematik des Fremden.

Es liegt auf der Hand, dass Menschen, deren Biographie durch Migration, bikulturelle Herkunft oder bikulturelle Partnerschaft geprägt ist, einen anderen Zugang zur Problematik des Fremden haben, und sie deshalb auch anders bewerten, als Menschen, die lebenslang in ein und derselben Kultur verwurzelt bleiben. Hinzu kommt, dass die Anwendung der o.g. Begriffe in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten teilweise erhebliche Bedeutungsverschiebungen nach sich zieht. So scheint sich zwar der Begriff *interkulturell* mit den entsprechenden sprachlichen Varianten (engl. *intercultural*, frz. *interculturel*, ital. *interculturale* u.s.w.) international weitgehend durchgesetzt zu haben. Weniger klar und in den einzelnen Sprachen unterschiedlich scheint jedoch die Abgrenzung gegenüber *multikulturell* und *transkulturell* zu sein.

So gibt es zahlreiche Beispiele für den - möglicherweise gedankenlosen - synonymen Gebrauch der Begriffe *multikulturell* und *interkulturell*, während das Wort *transkulturell*, von wenigen Ausnahmen abgesehen, fast ausschließlich im Englischen - dann in der Form *transcultural* - vorkommt, und zwar meist ohne dass dabei eine semantische Differenzierung gegenüber *intercultural* erkennbar wäre.



Völlig ungeklärt ist, ob, wann und wie das Wort *intra*kulturell zu gebrauchen ist. Da, wo einige es anwenden (nämlich um Beziehungen innerhalb einer Ethnie von Beziehungen zwischen verschiedenen Ethnien zu unterscheiden), da nehmen andere bewusst den Begriff *inter*kulturell für beide Typen von Beziehung in Anspruch, weil ihrer Auffassung nach eben auch regionale Kulturen oder bestimmte Subkulturen im vollen Sinn des Wortes Kulturen seien.

Aus den genannten Gründen wird wohl auch unser Sprachregelungsvorschlag die allgemeine babylonische Sprachverwirrung nicht auflösen können. Vielleicht findet er aber doch Interesse, wenn deutlich wird,

- (1) dass die vorgeschlagene Regelung sich zunächst einmal auf den engeren Bereich von Aus- und Fortbildung bezieht,
- (2) dass die vorgeschlagenen Begriffe in diesem Rahmen eine trennscharfe Abgrenzung untereinander ermöglichen, so dass sie nicht mehr als miteinander konkurrierend, sondern als komplementär wahrgenommen werden können.

Der Begriff *multikulturell* sollte danach, wie meist schon jetzt üblich, der formalen Beschreibung eines Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen vorbehalten bleiben, ohne dass damit bereits ihr Verhältnis thematisiert oder irgendeine Bewertung verbunden wäre. Den Begriffen *intra*-, bzw. *inter*kulturell und *trans*kulturell käme dagegen eine komplementäre, funktional differenzierende Bedeutung zu. Zu unterscheiden wären:

- einerseits: das *intra*- und *inter*kulturelle Lernen, gekennzeichnet durch Aktivitäten wie Beobachten, Analysieren, Strukturieren, diskursive Auseinandersetzung mit Unterschieden, Problemen und Konflikten bei Begegnungen in und zwischen den Kulturen. Es dient dazu, Eigenes und Fremdes in ihrer Verschiedenheit wahrzunehmen, beides situieren, vergleichen und in ihrem Anderssein anerkennen zu können (Prinzip der *kognitiven Dissonanz*).
- andererseits: die *trans*kulturelle Sensibilisierung, gekennzeichnet durch das auch emotionale Teilen von existenziellen Fragen und Erfahrungen, die sich, jenseits von kulturellen Unterschieden, aus gemeinsamer Betrof-

fenheit ergeben (Prinzip der *emotionalen Konsonanz*). Sie dient dazu, den Andern als Menschen wahrzunehmen und damit das Fremde an ihm auch emotional ins Eigene aufzunehmen, es dabei weder verleugnen, noch vereinnahmen zu müssen.

Der Gewinn, den die vorstehende terminologische und semantische Präzisierung verspricht, liegt u.E. darin, dass sie erlaubt, die von uns getroffene Unterscheidung zwischen einem kognitiv-diskursiven und einem emotional-existenziellen Umgang mit dem Fremden terminologisch zu verankern und damit methodologisch abzusichern.

Universitäten und Fachhochschulen, Träger beruflicher Fortbildung bis hin zu staatlichen und kirchlichen Akademien, privaten Initiativen und Volkshochschulen haben Angebote zur Thematik des Umgangs mit dem Fremden oder zum interkulturellen Lernen in ihrem Programm. In der Regel handelt es sich dabei um Veranstaltungen, die neben Informationen über andere Länder, Kulturen oder auch ethnisch-kulturelle Minderheiten im eigenen Land, allgemeine interkulturelle Probleme oder Konflikte thematisieren und daran mit unterschiedlichen pädagogischen Methoden und Herangehensweisen arbeiten. Gemäß unserer Terminologie orientieren sie sich vor allem am interkulturellen Lernen. Soll nun eine transkulturelle Sensibilisierung hinzukommen, liegt es nahe, diese den Prozessen interkulturellen Lernens vorzuschalten. Eher dürfte nämlich mangelnde transkulturelle Sensibilität interkulturelles Lernen blockieren, als dass umgekehrt fehlende Informationen oder mangelnde kognitive Kompetenzen einer angestrebten transkulturellen Sensibilität im Wege stehen. Die Reihenfolge bedeutet dabei keine Rangfolge. Insoweit ist auch darüber nachzudenken, wie beide Ansätze in einem umfassenden Konzept miteinander verknüpft werden können.²

Aufgrund des innovativen Charakters von

² Im Rahmen des Studiengangs Sozialpädagogik der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg hat beispielsweise das im folgenden näher beschriebene Konzept des *Maskenbauens* seinen Platz als Blockseminar im Rahmen eines zweisemestrigen Fachprojektes zur Thematik *Soziale Arbeit Interkulturell*.



transkultureller Sensibilisierung im hier vorgeschlagenen Sinn soll diese jedoch im folgenden allein im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Die Thematik des Umgangs mit Eigenem und Fremdem ist dabei genügend offen, um sehr unterschiedliche, für eine transkulturelle Sensibilisierung geeignete Formen und Medien heranzuziehen. Auf dem Hintergrund unserer Überlegungen erscheint es andererseits sinnvoll und möglich, eine begrenzte Anzahl allgemeiner Prinzipien zu benennen, die in jedem Fall zu berücksichtigen sind:

- (1) Die Sensibilisierung sollte unter Bedingungen stattfinden, die eine möglichst *angstfreie* Begegnung mit dem Fremden erlauben, damit es möglich wird - zumindest probeweise - auf gewohnte Abwehrmechanismen zu verzichten.
- (2) Die Sensibilisierung sollte eine zwar symbolische, aber gleichwohl autobiographisch-personbezogene und insoweit *reale* Erfahrung des Fremden im Eigenen wie des Eigenen im Fremden ermöglichen.
- (3) Die Sensibilisierung sollte *creative* Ressourcen und Potenziale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzen, um gegebenenfalls Perspektiven für einen neuen, anderen Umgang mit dem Fremden zu eröffnen.

Das folgende Beispiel des Programms einer Kreativwerkstatt mit den Medien

Maskenbau und kreatives Schreiben versucht, diese Prinzipien in Form und Inhalt so weit wie irgend möglich umzusetzen.

4. Präsentation eines Kreativwerkstatt-Konzeptes *Masken - Begegnung mit Eigenem und Fremdem*

Inhalt und Ziele: Die Kreativwerkstatt bietet eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit Fragen persönlicher wie kultureller Identität und Entwicklung. Über eigenes kreatives Tun entdecken die Teilnehmer(innen) sich selbst als vertraut *und* fremd. Jenseits von Sprache und kultureller Konvention wächst ein neues Bewusstsein von eigenen Grenzen wie auch von neuen und anderen Möglichkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation.

Vorbemerkungen zur praktischen Durchführung:

- Der Kopf sollte möglichst frei von anderen Sorgen und Verpflichtungen sein.
- Unabdingbare Voraussetzung ist die kontinuierliche Teilnahme vom Anfang bis zum Ende der Werkstatt. Es wird die Bereitschaft erwartet, sich mit der eigenen Arbeit im Rahmen der Gruppe zu öffnen wie auch für die Arbeit der anderen offen zu sein.
- Es empfiehlt sich leichte, für Entspannungsübungen geeignete Kleidung (z.B. Trainingsanzug, Gymnastikschuhe).
- Erwünscht: eigene Isomatten, Decken oder dgl. zum bequemen Liegen bei Entspannungsübungen/ eigene, besonders geschätzte CDs können mitgebracht werden (u.a. auch als Hintergrundmusik während der Arbeit an den Masken).
- Die erstellten Masken und Texte bleiben Eigentum der Autor (inn) en. Die Gruppe entscheidet über eine eventuelle Präsentation in einer über die Gruppe hinausgehenden Öffentlichkeit.
- Wir möchten Teilnehmer und Teilnehmerinnen vor und nach der Werkstatt um ihre aktive Mitwirkung bei einer Auswertung der Arbeit bitten; die Ergebnisse werden in eine Begleitforschung einfließen und den Beteiligten zugänglich gemacht.

Seminarverlauf im Überblick

Erster Tag: Einführung, Vorstellung und erste Arbeit an der Maske

Vormittags:

- Fingerübung zum eigenen Namen als Vorstellungsspiel
- Erste Traumreise zur Einstimmung, gewußt wie: Wir lernen handwerkliche Voraussetzungen des Maskenbaus kennen.
- Zweite Traumreise: Der Körper hat seine eigene Sprache, wir horchen in ihn hinein.
- Was die Hände wissen: Die Tonmaske entsteht:

Nachmittags:

- Schicht um Schicht: Über der Tonform wächst die Maske aus Papier oder Stoff.
- Dritte Traumreise zum Ausklang des ersten Tages



FROMM-Online

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.

Zweiter Tag: Schreibwerkstatt und Maskenwerkstatt

Vormittags:

Schreiben: Am Anfang war das Wort...

- Vierte Traumreise: Auch Worte kommen aus dem Körper.
- Ein erster Text entsteht: Wir schreiben zur noch unvollendeten Maske.
- Präsentation: Wir stellen unsere erste ‚Vision‘ der Maske in der Gruppe vor.

Nachmittags:

Masken: Gebären und Neu-Geborenwerden...

- „Eine Maske erzählt...“ (Text von D. Weigel)
- Die Maske wird geboren. Wir lösen die Papier- oder Stoffmaske von der Tonform
- Der Teufel steckt im Detail: Die Maske wird handwerklich konsolidiert und ausgestaltet.

Dritter Tag: Phantasie und Wirklichkeit - Masken als Übergang

Vormittags:

- Einstimmung: Wir besuchen die ständige Maskenausstellung des Museums,
- Einladung zum Maskenspiel:
- Erkundung: Wir erforschen und erspüren die ‚Gefühlsqualitäten‘ der Maske im Spiegel, in Partnerübungen, in ersten Inszenierungsversuchen,

Nachmittags:

- Wir sind die Maske: Ausgehend z. B. von einer Idee, einem Szenario, einer Musik, einem Tanz ... versuchen wir, allein und gemeinsam, die Masken zum Leben zu erwecken.
- Rückblick und Ausblick: Erste Auswertung und Planung der Vertiefungsphase

5. Exemplarische Kommentierung des Konzeptes gestützt auf bisherige Erfahrungen.

a) Maskenbau

Das Bauen der eigenen Maske bildet den Kern des Konzeptes: Masken sind Urformen menschlichen Ausdrucks und menschlicher Kommunikation. Sie sind in allen Kulturen anzutreffen und der Umgang damit ist so alt wie die Menschheit

selbst. Das macht Masken besonders geeignet, als Medium kreativer Arbeit in einer dem transkulturellen Lernen gewidmeten Werkstatt zu dienen.

Die als *Malspiel zum eigenen Namen* konzipierte Vorstellungsrunde hat, neben der Kennenlernfunktion zugleich den Sinn, zum Thema hinzuführen, denn auch Namen sind Masken, hinter denen Menschen sich entweder verstecken oder über die sie sich ausdrücken.

Die im Konzept vorgesehenen *Traumreisen* haben die wichtige Aufgabe, Teilnehmerinnen und Teilnehmer als einzelne und als Gruppe auf den kreativen Prozess einzustimmen. Über die bloße Schaffung geeigneter atmosphärischer Bedingungen hinaus geht es dabei um Entspannung des Körpers bei gleichzeitig gesteigerter Konzentration sämtlicher sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeiten. Die auf wiederkehrende Elemente gestützte ritualisierte Form der Traumreisen vermittelt den Teilnehmern ein Gefühl des aufgehobenseins und Geborgenseins in der Gruppe, und doch bleibt zugleich jeder ganz bei und für sich, sieht sich konfrontiert mit der Herausforderung, zunächst ein vorläufiges Bild und dann die definitive Gestalt der eigenen Maske selber zu finden.

Die Rolle der Anleiter beschränkt sich darauf, bei diesem Findungsprozess technisch-handwerkliche, manchmal auch pädagogisch-psychologische Unterstützung zu gewähren, jedoch ohne dabei irgendwelche inhaltliche oder formale Vorgaben zu machen. Handwerkliche Kompetenz aufgrund eigener Erfahrung mit dem Bauen von Masken sowie ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen sind dabei entscheidende Anforderungen an die Anleiterrolle.

Sind die genannten Voraussetzungen zusammen mit angemessenen räumlichen und materiellen Bedingungen gewährleistet, gestalten die Hände die *Vorform der Maske* fast wie von selbst: entweder fein ziseliert aus Ton oder grob geschnitten aus zusammengeknülltem Papier und Kreppband. Darüber wächst Schicht um Schicht, die eigentliche Papier- oder Stoffmaske. Wie dieser Prozess abläuft und was er für die Autoren der Maske bedeuten kann, geht eindrucksvoll aus einem von einer Werkstatt-Teilnehmerin geschriebenen Text hervor.



Eine Maske erzählt

Es war einmal eine schlafende Feuermaske, die lag in einer Kiste, wohlbehütet und an einem ruhigen Platz. In tiefem Schlaf liegend begann sie von ihrem jungen und bewegten Leben zu träumen.

Mein Besitzer schuf mich unter Bangen und Zittern aus Ton. Schnell bin ich entstanden. Zuerst habe ich meinen großen Mund wahrgenommen - wollte er schreien oder lachen? Es bleibt mir bis heute ein Rätsel. Meinem Schöpfer wohl auch. Dann formte mir mein Schöpfer eine runde Nase, Bäckchen und tiefliegende Augen. Natürlich durften oben am Kopf die Flammen nicht fehlen.

Noch war mein Gesicht rau und grob. Doch seine Hände begannen mich zu glätten. Sie ertasteten mein ganzes Erscheinen.

Puh, endlich war ich nahezu glatt. Doch so einfach machte ich es meinem Schöpfer nicht, denn nun musste ich fixiert werden. Spüren konnte ich, dass dies wohl nicht leicht war. Galt es doch, mein Gesicht, mit all den Höhen und Tiefen, mit Folie abzudecken. Mensch, wurde er dabei kribbelig. Endlich war auch dies überstanden. Mit drei Schichten - Packpapier - Stoff - Packpapier - und viel Kleister wurde ich überzogen. Manchmal ging mein Schöpfer weg, und ich war alleingelassen. Doch ich war mir sicher, er kommt wieder. Als die drei Schichten fertig waren, fühlte ich mich noch nass und kalt. Er half mir und trocknete mich immer wieder. Oh, tat dies gut. So verging unser erster gemeinsamer Tag wie der Wind.

Der zweite Tag in meinem Leben: Da ich am Morgen noch feucht war, brauchte ich nochmals Wärme. Jetzt wurde ich langsam hart und wurde zur Maske. Und wieder massierte und knetete mich mein Schöpfer, und ich wurde wieder weicher und geschmeidiger. Beide merkten wir, dass wir begannen, uns vertrauter zu werden.

Meine Geburt stand bevor. Ich spürte, dass mein Schöpfer mich vom Ton abheben wollte, doch viel zu zaghaft ging er an mich heran. Hatte er Angst, mich zu zerbrechen? Mir wurde ganz bang ums Herz, denn ich merkte, dies schafft er nicht allein. Zur rechten Zeit stand da ein Maskenfreund. Gott sei Dank! Dieser nahm meine Geburt sicher in die Hand und war beru-

higt. Zwei Schnitte mit dem Messer, die waren schnell vorbei. Nun wurde gezogen und gezerrt - auf einmal war ich vom Ton befreit. Mein Besitzer nahm mich leichtes Wesen in die Hand und war beruhigt, als er sah, dass ich bis auf die Schnitte unverletzt geblieben war. Schon bald wurde ich ausgebessert und war wieder in Ordnung. Ein herrliches Gefühl, soweit fertig zu sein. Meinem Schöpfer ging es wohl auch so...

(D. Weigel, 1995, S. 39.)

b) Kreatives Schreiben

Die Schreibwerkstatt bildet eine Art Werkstatt in der Werkstatt und ist zugleich eng verknüpft mit dem Maskenbauprozess. So ergeht die Einladung zum Schreiben zur noch unvollendeten Maske in der Regel - auch aus praktischen Gründen - noch während des Trocknens - d.h. vor der Geburt der Maske.

Dem Schreiben geht wieder eine Traumreise voraus, die auf den Schreibprozess einstimmt, indem sie das Bild der Maske als inneres Bild ihres Autors aktiviert und diesen damit bewusst konfrontiert. Dadurch entsteht die Herausforderung, eine mögliche *Botschaft der Maske* zuzulassen sowie darauf aktiv, schreibend zu reagieren. Die Form des Schreibens ist völlig offen gelassen und ergibt sich aus der Situation. Manche begnügen sich zunächst mit einer genauen Beschreibung der Maske, die dann meist zu überraschenden Entdeckungen führt.

Andere werden durch die Maske unmittelbar zu einem poetischen Text inspiriert, der seinerseits z. B. episch beschreibend, lyrisch monologisch, dramatisch dialogisch oder in jeder beliebigen anderen sprachlichen Form gestaltet sein kann.

Zwei Beispiele, ausgewählt auch aufgrund ihres Bezugs zur interkulturellen Thematik, mögen diese allgemeinen Aussagen illustrieren. Das erste Beispiel stammt von Claudio, einem italienischen Teilnehmer.

Sinnloses Tuch

*Ich war ein sinnloses Tuch.
Ein Tuch bin ich immer noch,
aber in Deinen Augen bekomme ich*



meinen Sinn.

Und du?

In wessen Augen

Bekommst du deinen Sinn?

Ich?

Ich war ein sinnloses Geräusch,

ein warmes Gefühl,

eine unbedeutende Begierde.

In blauen Augen, die lächeln,

habe ich einen Sinn.

Denn ich tanze, ich singe

Und ich gebe zu trinken.

(Zit. nach O. Luedemann, 1996, S. 52)

die mädchen lachen

die jungen lachen

die frauen lachen

die männer lachen

die amerikaner lachen

die europäer lachen

die afrikaner lachen

die asiaten lachen

jedes gesicht hat lachen

warum machen wir keinen frieden durch lachen?

(Zit. nach: A. Haji-Aghalar und D. Bison, 2002, S. 48)

Folgende ergänzende Hinweise mögen von Interesse sein: Trotz keineswegs perfekter Deutschkenntnisse, verfasste Claudio den Text spontan in deutscher Sprache und lieferte erst später für die übrigen italienischen Teilnehmer eine *Rückübersetzung* in seine eigene Muttersprache nach. Wirklich zufrieden war er jedoch nur mit dem deutschen *Original*. Der Titel *Sinnloses Tuch* knüpft an dem Umstand an, dass Claudio als Material für seine Maske einen umherliegenden alten Wischlappen benutzte.

Das zweite Beispiel stammt aus einer Werkstatt, die an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg für ausländische Studienbewerber verschiedener Fachrichtungen und unterschiedlichster Herkunft im Rahmen eines interkulturellen Ergänzungsprogramm zum deutschen Sprachkurs angeboten wurde. Theresia, indonesische Teilnehmerin, verfasste den folgenden Text zu ihrer *lachenden Maske*, von der sie selber sagt, dass das Schönste daran sei, dass sie auch andere zum Lachen bringe.

lachen

ich bin das lachen

ich höre, das macht mich zum lachen

ich sehe, das macht mich zum lachen

ich rieche, das macht mich zum lachen

ich bin der ‚glücklich‘

ich bin die sprache, die jeder versteht:

die kinder lachen

c) Inszenierung und Maskenspiel

Masken sind ihrem Wesen nach, wie es sich in der Geschichte der Kulturen gezeigt hat, weder bloße dekorative Kunstobjekte, noch nur Requisiten für Maskenbälle oder Karnevalsumzüge.

Ihr *wahres Wesen* offenbart sich vielmehr entweder im Ritual oder im Spiel, also wenn Menschen durch Masken, physisch wie emotional, in Bewegung versetzt werden, sich verwandeln lassen und diese Verwandlung selber intensiv leben und erleben. In der Regel ergeben sich noch im Rahmen der Maskenwerkstatt spontan das Bedürfnis und auch entsprechende Gelegenheiten zu improvisierten Maskenspielen, mit denen die Werkstatt dann zu einem Abschluss kommt.

Denkbar ist aber auch eine Fortführung und Vertiefung der Maskenarbeit in einer eigenen Maskenspiel-Werkstatt unter theaterpädagogischer oder spieltherapeutischer Anleitung. Auch eine solche Werkstatt kann weitere Prozesse transkulturellen Lernens anstoßen oder vertiefen. Die Darstellung der damit verknüpften Voraussetzungen und methodischen Überlegungen würde jedoch den hier gesteckten Rahmen sprengen.



6. Anmerkungen zu Voraussetzungen des kreativen Prozesses und seiner Rahmenbedingungen Aspekte von aktueller Forschung und Entwicklung

Aus den bisherigen Überlegungen dürfte bereits erkennbar sein: Eine *erfolgreiche* transkulturelle Sensibilisierung steht und fällt mit dem Entstehen einer kreativen Haltung, fällt sogar weitgehend damit zusammen. Bedeutet dies nun, dass der Erfolg von zufälligen günstigen Rahmenbedingungen und einer glücklichen Zusammensetzung der Teilnehmergruppe abhängig ist? Ja und nein. Ja, insofern die Rahmenbedingungen entscheidend sind. Nein, insofern diese nicht dem Zufall überlassen bleiben müssen, sondern sich bewusst gestalten lassen.

Soweit man insgesamt den hier vorgeschlagenen Prioritäten und Überlegungen zustimmt, drängt sich die Reflektion der Gestaltung der Rahmenbedingungen transkultureller Sensibilisierung denn auch als vordringlicher Gegenstand für Forschung und Entwicklung auf. Die zentrale Forschungsfrage lässt sich dann so formulieren: *Wie können die Rahmenbedingungen für Angebote transkultureller Sensibilisierung so gestaltet werden, dass sie bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Höchstmaß an Chancen für die Entstehung einer kreativen Haltung bewirken?*

Entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeit braucht nicht bei Null anzufangen, da sie sich auf eine langjährige Praxis von Kreativwerkstätten einschließlich deren exemplarischer Dokumentation und Reflektion stützen kann. Es geht also im wesentlichen um die Optimierung, aber auch um eine vertiefende Reflektion dieser Praxis. Dies schließt andererseits notwendigerweise die Bereitschaft zu grundlegenden Infragestellungen und Überprüfungen ein.

Als Arbeitshypothese für eine vorläufige Definition kreativer Haltung bieten sich die bereits zitierten Frommschen Thesen zur *Creative Attitude* an. Es wurde deshalb ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich inhaltlich im wesentlichen an diesen Thesen orientiert und dazu dient, Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Anschluss an die Werkstatt, einzeln oder in Kleingruppen, zu ihrer Erfahrung mit den von Fromm unterschiedenen Dimensionen kreativer Haltung zu

befragen.

Ergänzend wurde die Dimension des Gruppenprozesses als eine weitere, vermutlich entscheidende Prämisse kreativer Haltung in den Interviewleitfaden aufgenommen. Gleichzeitig ist sicherzustellen, dass der so konstruierte Interviewleitfaden nicht dazu führt, nur bereits Bekanntes und Bewährtes zu bestätigen, kritische Infragestellungen jedoch ausklammert.

Dies wird freilich in gewissem Maße schon durch die Thesen selbst verhindert, schließen diese doch das möglichst unverstellte Gewährwerden der Wirklichkeit, einschließlich des Aushaltens polarer Spannungen und Konflikte, als zentrale Prämisse kreativer Haltung ein. Es geht also im wesentlichen darum, die Thesen, die den Gegenstand der Befragung bilden, zugleich so umfassend und authentisch wie möglich auf die Interviewsituation selbst anzuwenden. Mit der Umsetzung und Auswertung der Interviews wurde begonnen, sie sind jedoch noch nicht abgeschlossen.

Auf Grund erster Erfahrungen lässt sich sagen, dass der Interviewleitfaden den Erwartungen gerecht wird, denn die Interviews lösen in der Regel intensive Prozesse der Vertiefung der Werkstatte Erfahrung aus. Sie werden insoweit als eine für den Sensibilisierungsprozess notwendige und willkommene Ergänzung erlebt. Es hat sich bewährt, die Interviews nicht als Einzelgespräche, sondern in Kleingruppen mit zwei oder drei Teilnehmern zu führen. Das dafür notwendige wechselseitige Vertrauen ist durch die gemeinsame Werkstatte Erfahrung bereits gewachsen und die Kleingruppensituation wird selbstverständlich als Fortsetzung der in der Werkstatt begonnenen Lernprozesse erlebt.

Das Werkstattprogramm trifft weitgehend auf Zustimmung. Änderungs- oder Ergänzungswünsche betreffen Details, die personen- oder situationsabhängig sind, jedenfalls nicht die Grundstruktur in Frage stellen. Weitergehende Aus-sagen zu inhaltlichen Aspekten der geäußerten Lernerfahrungen können erst nach gründlicher Auswertung von weiteren Interviews gemacht werden.

Es mag noch erwähnt werden, dass die beschriebenen Bemühungen um Optimierung der Rahmenbedingungen und um Vertiefung der Lernprozesse in das Projekt *Dianoia* im Rahmen



des Europäischen Programms *Leonardo da Vinci* eingebunden sind. Darüber hinaus werden an verschiedenen europäischen Hochschulen weitere Forschungs- und Entwicklungsperspektiven zur Maskenarbeit verfolgt, die erstmalig auf der *Conference of Lifelong Learning and the Arts* vom 5. bis 8. Juli 2002 in Glasgow vorgestellt wurden. (Vgl. *Proceedings*, Glasgow, 2002.)

7. Ausblick: Symbolisches Gestalten und Handeln im inter- und transkulturellen Kontext.

Grundlage von Selbstreflexion mit personal-ganzheitlichem, das heißt ästhetischem, ethischem und politischem Anspruch

Es ist kein Zufall, wenn das Wort *persona*, der Etymologie nach aus dem etruskischen *personare* (= hindurchtönen) stammend, sowohl ins Griechische als auch ins Lateinische eingegangen, ursprünglich nicht *Person* (im modernen Wortsinn) sondern *Maske* bedeutete. Nach der Überlieferung wurde mit *persona* nämlich die Maske bezeichnet, die das Mitglied des Chors in der griechischen Tragödie trug, weil dessen Worte durch die Maske *hindurchtönten*.

Die Funktion des Chores im griechischen Theater bestand bekanntlich darin, auf der symbolischen Ebene des Theaterspiels das individuelle Schicksal der Akteure - wie auch das der Zuschauer, zu transzendieren, und so letztere mit der - ggf. auch tragischen - Wahrheit zu konfrontieren. Dies war zugleich die Voraussetzung von *Katharsis*, also der die Seele *reinigenden Wirkung* der Tragödie, wenn man so will, im Wortsinn einer antiken Form *personaler Bildung*. Sie beinhaltet gleichermaßen eine ästhetische wie ethische, und - bei Berücksichtigung der zentralen Bedeutung des Theaters in der Polis - auch eine politische Bedeutung.

Die moderne Bedeutung des Wortes *Person* ist von dieser ursprünglichen Bedeutung weit entfernt, scheint im Laufe der Kulturgeschichte eine weitreichende Bedeutungsdiffusion erfahren zu haben. War immerhin bekanntlich für Goethe die *Persönlichkeit* noch *das höchste Glück der Erdenkinder*, so zeigen diverse moderne Ableitungen wie *personal*, *Personalstruktur*,

Personalmanagement, *interpersonal*, *personalbezogen*, *ganz persönlich ...* das volle Ausmaß an Bedeutungsverflachung des Wortes. Um so naheliegender, wenn nicht dringender, erscheint es, an die ursprüngliche Bedeutung zu erinnern, die einen kritisch-selbstreflexiven und existenziell ganzheitlichen Blick auf den Menschen in seiner *conditio humana* beinhaltet.

Maskenarbeit im Rahmen von transkultureller Bildung kann, wie die vorstehenden Ausführungen hoffentlich gezeigt haben, den Weg zurück - und nach vorn - zu einer in diesem Sinn ganzheitlichen *personalen Bildung* weisen.

Literaturnachweise:

- Claassen, Johannes (Hg.) 2002, *Erich Fromm, Erziehung zwischen Haben und Sein*, Eitorf (gata-Verlag).
- Cohen-Emerique, Margalit 1999, *Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche*, in: Demorgon / Lipiansky, S. 301 –315.
- Demorgon, Jacques / Lipiansky, Edmond Marc 1999, *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris (Retz).
- Freud, Sigmund, *Das Unheimliche*, G.W. Bd. 12.
- Fromm, Erich, *Gesamtausgabe in 12 Bänden* (GA), Stuttgart und München 1999 (DVA und dtv):
- 1962a: *Jenseits der Illusionen*, GA IX, S. 149ff.
 - 1991e [1953]: *Die Pathologie der Normalität des heutigen Menschen*, GA XI, S. 211ff.
 - 1959c: „The Creative Attitude“, in: H. A. Anderson (Ed.) *Creativity and its Cultivation*, New York 1959 (Harper and Row), S. 44 –54; dt. Fassung: *Der kreative Mensch*, GA IX, S. 399ff.
- Funk, Rainer / Johach, Helmut / Meyer Gerd. (Hg.) 2000, *Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens* München 2000 (dtv 2150).
- Glaser, Hermann 1997, „Heimat und Fremde - Ein Blick zurück und nach vorn“, in: *Kulturpolitische Gesellschaft*, S. 15-24.
- Haji-Aghalar, Atussa / Bison, Dagmar 2002, *Masken und Poesie - Wenn Masken Brücken schlagen*. Entwicklung und Umsetzung eines Konzeptes kreativer Maskenarbeit, Diplomarbeit, HAW Hamburg, FB Soz. Päd.
- Klemm, Harald / Winkler, Reinhard 1995, *masken-gesichter hinter dem gesicht*, Bern (verlag zytglogge).
- Kristeva, Julia 1988, *Etrangers à nous-mêmes* Fayard, Paris
- Kristeva, Julia, 1990 (dt. edition): *Fremde sind wir uns selbst*, Frankfurt (suhrkamp, NF 604).



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.

Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.) 1997, *Interkultureller Dialog*, Essen (Klartext Verlag).

Lüdemann, Otto. u. a. 1996, „Sprache der Masken - eine interkulturelle Entdeckungsreise“, in: *standpunkt sozial*, Nr. 1, 1996, S. 46 –61.

Proceedings 2002, *International Conference: Lifelong Learning and the Arts*, 05. bis 08. 07. 2002, Glasgow.

Senocak, Zafer 1997, „Orte zum Kennen lernen und

genießen - Über den interkulturellen Dialog“, in: Kulturpolitische Gesellschaft e. V (Hg.): *Interkultureller Dialog, Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Essen (Klartext Verlag). S. 27 –33.

Weigel, Dorothee 1995, *Eine Maske erzählt*, in: Klemm / Winkler, S. 39.