

} ABSCHLUSSARBEIT

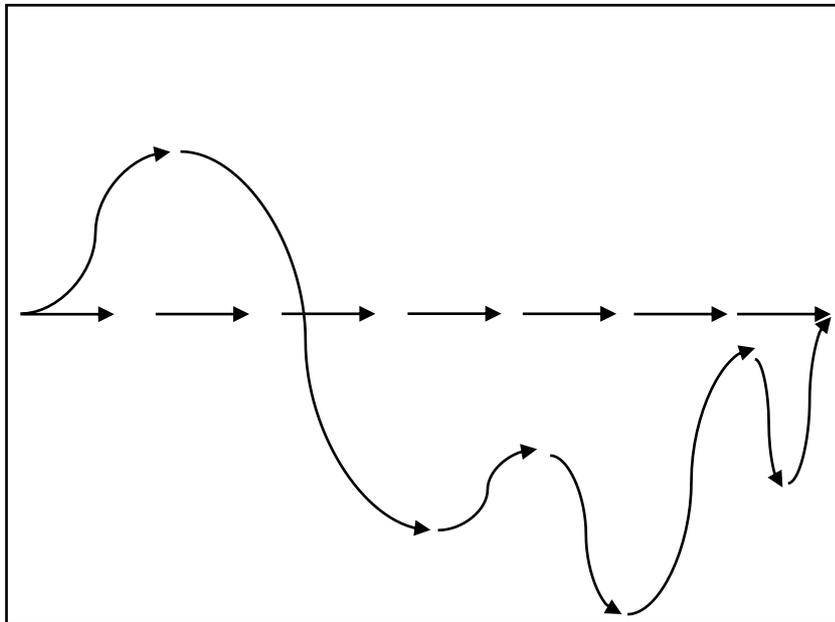
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterpädagogischen Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

vorgelegt von Mascha Stummer, TP 21
m.stummer@posteo.de

eingereicht am 29.07.2022
an Wolfgang G. Schmidt und Jörg Meyer

ÜBER UMWEGE

*Theatrales Lernen als Philosophische Praxis
an Hochschulen*



Für die fleischgewordene Trägerin dieser Ideen.

Inhaltsverzeichnis

<i>Ein Plädoyer für mehr bunte Wege</i>	1
<i>Einleitung</i>	5
1. Theoretischer Überbau	8
1.1. Über-Denken: Denkstile und Denkkollektive.....	9
1.2. Der „Lingener“ Denkstil.....	9
1.3. Theatrales Lernen: Methodisch-didaktische Umwege.....	11
1.3.1. Übertreten.....	12
1.3.2. Experimentieren.....	13
1.3.3. Ausprobieren.....	14
1.4. Wege des Denkens: Philosophische Praxis.....	16
1.4.1. Die Krise der Philosophie.....	17
1.4.2. Das Philosophische an der Philosophischen Praxis.....	18
1.5. Haltungen und Denkstile einer theatral-philosophischen Praxis.....	19
1.5.1. Haltungsaspekte einer theaterpädagogischen Spielleitung.....	21
1.5.2. Haltungsaspekte philosophischer Praktiker*innen.....	22
1.5.3. Haltungsaspekte theatral-philosophischer Praktiker*innen.....	22
1.5.4. Zwischenfazit: Haltung als Manifestation eines Denkstils.....	24
2. Über Umwege: Theatrales Lernen als philosophische Praxis im Kontext der Berufungsorientierung	25
2.1. Berufungsorientierung: Ein dialektisches Bild.....	27
2.2. Über den Kurs: Philosoph*innen bei der Arbeit.....	28
2.2.1. Methodisches Beispiel: Der Raumlauf.....	29
2.2.2. Widerstände und Verpanzerungen – Ausdruck eines Denkstils?.....	30
2.2.3. Flanieren: Ein „mehr als“, das sich zeigt.....	32
3. Überlappungen: Zusammenfassung, Schlussfolgerung(en) und Ausblick	36
3.1. Das Philosophische am Theatralen Lernen.....	36
3.2. Schlussfolgerungen für theatrale Prozesse an Hochschulen.....	38
3.3. Über Umwege.....	40
4. Literaturverzeichnis	III
5. Abkürzungsverzeichnis	III
6. Selbstständigkeitserklärung	III

Ein Plädoyer für mehr bunte Wege

Ein bisschen mehr Kunst an der Hochschule wäre nett¹...

Ich² stehe an einem Ort des Schöpfens und Wissens. Hier entstehen neue Dinge, hier werden Menschen ausgebildet, die wiederum etwas Neues entstehen lassen. Hier wird hunderte jahrealtes Wissen gelagert, welches nach für nach wiederentdeckt, aufbereitet, vermittelt, kritisiert und gefeiert wird. Die Universität ist ein Ort, an dem der Geist bedient, gefragt und geschult wird. „Dem lebendigen Geist“ heißt es sogar auf der Inschrift über dem Portal der Neuen Universität Heidelberg, dem zentralen Vorlesungsgebäude in der Heidelberger Altstadt.

Ich wandere durch die Geisteswissenschaften und rieche schon allein im Kantsaal des Philosophischen Instituts, die neuen Ideen, die auf mich warten. Sie warten darauf, mir den Kopf zu zerbrechen. „Ihr Denker*innen³...“, denke ich, „was ist denn ein *lebendiger Geist*?“. Lebendigkeit, das ist etwas, das mich antreibt, das den Sinn meiner Existenz stiftet; es ist etwas, wonach ich strebe und etwas, das mich streben lässt. Lebendigkeit ist beweglich, ist bunt, ist etwas Pulsierendes, ist etwas worin sich Leben bewegt, eine Hülle, in der die kleinsten Teilchen hin und her springen, ein fleischgewordener Träger der Ideen – ein Körper. Für mich ist Lebendigkeit immer mit einem Körper verbunden. Daher frage ich mich, ob der Geist ohne seinen Körper Lebendigkeit zu erfahren vermag. Wo ist der „lebendige

¹ In Anlehnung an Holkenbrink 2010.

² Die vorliegende Arbeit wurde bewusst in der Ich-Perspektive verfasst, um kenntlich zu machen, dass ich eine relativistische Perspektive einnehme und es sich um *meinen Blickwinkel* und daher auch um *meine subjektive Auswahl* an relevanter Literatur zu dem Forschungsthema handelt. Meine Erkenntnis ist stets in meine subjektiven Kontexte des Wissenserwerbs eingebettet, daher würden allgemeingültige Formulierungen im neutralen Stil eine Scheinobjektivität vorgeben, von der ich absehen möchte (zur These des „situierten Wissens“ vgl. Harding 2016: 138–163).

³ Um meine persönliche Haltung in Bezug auf die gleichberechtigte Sichtbarkeit aller denkbaren Geschlechter beziehungsweise Gender in der Sprache zum Ausdruck zu bringen, verwende ich in der vorliegenden Arbeit bei allen personenbezogenen Bezeichnungen im Plural einen gendergerechten Schreibstil mit Asterisk sowie ggf. feststehende, genderneutrale Ausdrücke. Bei Personen- oder Berufsbezeichnungen im Singular schreibe ich den dazugehörigen Artikel und das Substantiv im Femininum, um die Lesbarkeit nicht zu erschweren. Um das binäre Geschlechtermodell auch da visuell infrage zu stellen, füge ich einen Asterisk ein.

Körper“ geblieben in der herzlichen Einladung des „lebendigen Geistes“? Wurde der Körper nicht mitgedacht oder vergessen? Wenn ich diese Einladung vom Universitätsplatz aus sehe, fühlt sich in erster Linie mein Körper, der sich dem Ganzen nähern kann, angesprochen. Ja, ohne den Körper, würde mein Geist nichts von dieser Einladung mitbekommen. Ohne körperlich vor Ort zu sein, könnte ich nicht über diese Einladung Staunen. Ohne Körper, kein Staunen. Ohne Staunen, keine Philosophie. So einfach ist das.

„Wir in der Philosophie hassen unseren Körper“, sagte mir einst eine wissenschaftliche Mitarbeiterin aus dem Heidelberger Institut für Philosophie. Er sei im Gegensatz zum Geist unvollkommen, fehlerhaft, krank und primitiv. Körperliches Dasein sei einfach eine Qual.

Und da verstand ich plötzlich, was mir jahrelang in meinem Philosophiestudium gefehlt hatte. Mir fehlte diese ausgesprochene Wertigkeit in Bezug auf den Körper eines denkenden Geistes. Während ich nach den ersten Semestern meines Bachelors einen Prozess der Desillusionierung durchmachte, weil ich einsehen musste, dass Studieren *ja doch nicht* bedeutete, nächtelang in einer verwunschenen, alten Bibliothek zu sitzen und auf der Suche nach *dieser einen* Textstelle zu sein – bis dann der Ausruf „Heureka!“ mich direkt zu einer brillanten, nie vor mir erdachten Idee manövrieren würde, für die ich am Ende des Semesters eine Juniorprofessur vor großem Publikum angeboten bekommen würde. Ich habe verstanden, dass leidenschaftliche Debatten in Seminaren Ausnahmeerscheinungen sein müssen und dass wir uns lange nicht mehr in der 68er–Studierendenbewegung befinden, obgleich sich manche meiner Philosophiekommiton*innen so gekleidet haben.

Die bitterste Krönung war wohl die Einsicht, dass die Studierenden um mich herum alles andere als lebendig seien und es kraft eines allgemeingültigen, unausgesprochenen Konsenses im Grunde genommen fast egal sei, ob *man da ist oder nicht*. Denn das Denken gehe ja trotz fehlender Anwesenheit weiter; von daheim aus oder von wo auch immer.

An dieser Stelle möchte ich nicht sagen, dass ich mich für eine Anwesenheitspflicht an Universitäten aussprechen möchte. Nein, ich möchte mich – und das verstärkt nach der Distanzlehre während der pandemischen Corona–Lage – für einen Widerstand *gegen die Gleichgültigkeit*, mit der wir uns und dem Stoff an der Universität begegnen, aussprechen.

In meinem Philosophie Masterstudium habe ich die besagte wissenschaftliche Mitarbeiterin getroffen, die dieser Gleichgültigkeit zumindest durch ihre Bemerkung, *der Körper sei hier bei den denkenden, lebendigen Geistern, unerwünscht*, ein Ende setzte. Wenigstens ist der Körper nicht mehr nur in Vergessenheit geraten oder irrelevant, sondern unbeliebt.

Wenn ich mich wieder zurück an den Universitätsplatz denke, wenn ich mir vorstelle, wie ich dastehe und die Inschrift „Dem lebendigen Geist“ lese, dann fühle ich ganz unmittelbar diese Abneigung seitens der universitären Institution dem Körper gegenüber.

Wie konnte es dazu kommen, dass der Ort des Schöpfens und Wissens den Geist ein und den Körper auslädt? Ist dies bereits eine nostradamushafte Prophezeiung im Hinblick auf die Corona-Pandemie gewesen? *Die wollen wahrscheinlich den Körper am liebsten komplett abschaffen. Der war es ja, der an Corona erkrankte, nicht der Geist.* So lautet zumindest die vermeintliche Überzeugung. *Es war aber sicherlich der Körper, der die Krankheit durch Tröpfcheninfektion weiterverbreitet hat, während der ach so lebendige Geist bereits akribisch Pläne schmiedete, wie er nächsten Samstag auf zwei Partys gleichzeitig tanzen kann – es findet schließlich gerade so viel statt, nachdem wir lange nichts durften.*

Was bedeutet es, dass der Körper an der Hochschule nichts zu suchen hat? Abgesehen davon, dass diese Entscheidung pragmatisch motiviert ist, da es zuweilen nicht genug Plätze in Hörsälen für alle potenziell anwesenden Körper gibt, heißt es, dass es reichen würde geistig anwesend zu sein – *erscheinen brauchen wir eigentlich nicht.*

Sollen denn die Ideen des lebendigen Geistes in den Köpfen so lange hausen, bis dieser platzt? Wo bleibt der Aufruf zur Veräußerung der Gedanken? Dieser wird sich wahrscheinlich so einfach ohne den Körper kein Gehör verschaffen können. So weit hat uns der Körper-Geist-Dualismus getrieben, dass wir an unseren eigenen Ideen ersticken, weil wir sie nicht ausdrücken können – weil wir kein Medium dafür haben.

„Ist ein Text denn kein Medium?“ – würden Sie mich an dieser Stelle wahrscheinlich fragen. „Ja“ – würde ich einräumen – jedoch ist es fast das Einzige, was an der Universität zur Darstellung von Ideen eingesetzt wird. Wir brauchen *mehr als* das.

Aber nur, weil es so ist, heißt es nicht, dass es so sein muss: Wenn wir den Körper einladen oder zumindest nicht mehr ausladen, hätte ich einen Grund mehr zu erscheinen. Und das

in geistiger und körperlicher – ich sage einmal ganz vorsichtig: *leiblicher*⁴ Form. „Wie, Sie beabsichtigen den Körper–Geist–Dualismus zu überwinden? Aber das versuchen doch schon seit Platon unzählige Denker*innen“. „Ja“, würde ich antworten – nur eben oft gänzlich im Geist, im *lebendigen* Geist. Eine wahre Überwindung gelingt nur einem *lebendigen Leib*, einem ganzheitlichen Subjekt, einer Einheit aus Körper, Geist und Seele, welcher die Möglichkeit besitzt, seine Ideen zu *atmen*, sie zu *gestalten*, sie *auszudrücken* und mit ihnen *bunte Wege zu gehen*.

Wird das Produkt des Geistes durch einen Körper zum Ausdruck gebracht, wird dieses Produkt erst durch die Verkörperung lebendig. Sobald Ideen in die Welt getragen werden, anstatt sie bis zur *Unlebendigkeit* im Geiste auszuschlachten, beginnt ein Prozess der Gestaltung.

Und Gestaltung ist Kunst. Daher: Ein bisschen mehr Kunst an der Hochschule wäre nett...

Heidelberg, im Juli 2022

Mascha Stummer

⁴ Leib ist ein Konzept aus der *Phänomenologie der Wahrnehmung* von Maurice Merleau-Ponty, welches den Versuch darstellt, die Vorstellung einer Körper–Geist–Trennung zu überwinden. Allerdings wäre die Annahme einer gelungenen Überwindung des Dualismus' zu kurz gedacht, denn „[...] die Einheit wird zwar vorausgesetzt, nicht aber sichergestellt, da es kein inneres Kriterium für die Gleichheit innerer Entitäten gibt“ (vgl. Schuhmacher–Chilla 2013/2012).

Einleitung

„Wer als Theaterpädagoge arbeitet, ist in gewisser Hinsicht ein Abenteurer, ein Grenzgänger zwischen Wissenschaft, Kunst und einer spielerischen Praxis“ (Westphal 2004: 15).

Diese Arbeit ist eine Einladung, sich auf Umwege einzulassen. Umwege sind für mich der Ausdruck eines kreativen Umgangs mit Linearität, Gradlinigkeit und Rigidität. Linearität ist das, was von uns Studierenden erwartet wird, wenn wir an die Hochschule kommen: Die meisten beginnen mit einem Bachelor–, dann folgt ein konsekutives Masterstudium und abschließend vielleicht noch eine Promotion. Aber in der Regel eine Verabschiedung ins Berufsleben – die Rente lässt grüßen. Der Weg ist direkt – von einem Punkt *A* zu einem Punkt *B* zu einem Punkt *C*. Vorgedacht, kalkuliert und ökonomisch durch ECTS–Punkte honoriert.

Meine studentische Laufbahn verlief nicht von *A* nach *B*. Andererseits ist es eine Frage des Bezugsrahmens: Wahrscheinlich verläuft das ganze Leben von *A* nach *B*, nur mal auf direktem Wege und mal über Umwege. Ich wechselte seit meinem Abitur im Jahre 2013 insgesamt fünfmal meine Richtung und stehe zurzeit mitten im Masterstudiengang Philosophie an der Universität Heidelberg und am Ende der Weiterbildung Theaterpädagogik BuT ®, in deren Rahmen diese Abschlussarbeit entsteht.

Da mich Umwege seit jeher begleiten, fühlte ich mich im Oktober 2021 dazu berufen, einem Kurs am Philosophischen Institut beizuwohnen, der sich an alle Studierenden der Philosophie richtete und den Titel „Philosophische Berufungs!Orientierung“ trug ⁵. Aus der Absicht

⁵ Die Seminarbeschreibung lautete: „Jeder Mensch hat Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen, wenn ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Umso mehr, wenn es um die Frage geht, wie sich das eigene Leben entwickeln wird und gestalten lässt. Mittelfristig möchten wir dann auch in einem Berufs- oder Themenfeld arbeiten können, in einer Weise, die es uns ermöglicht, unsere Fähigkeiten einzubringen, auszubauen und damit den eigenen Lebensunterhalt zu finanzieren. In der Philosophischen Berufungs!Orientierung [sic] geht es darum, sich mit den Vorstellungen und Erwartungen an das künftige Arbeitsleben auseinander zu setzen und dessen Stellenwert für das eigene Leben zu reflektieren. Die Selbstreflexion und Selbstvergewisserung als Gegengewicht zur vorhandenen Informationsdichte, soll die nötige Sicherheit und gleichzeitig Halt und Orientierung in Bezug auf die Vielzahl an Möglichkeiten im Hier und Jetzt geben. [...]“ (LSF 2022)

heraus ein Montagsprojekt für die Weiterbildung zu organisieren, fragte ich die Leitung der Sitzungen, Dr. Monika Obermeier, ob ich assistieren und das Angebot mit theaterpädagogischen Methoden unterstützen darf. Obermeier nahm die Initiative dankend an, übergab mir und meiner Kommilitonin aus der Theaterwerkstatt die Leitung des Kurses und besuchte ihn selbst als Teilnehmende. Wir⁶ leiteten die Veranstaltung in Eigenverantwortung zwei Semester lang (insgesamt acht Sitzungen) an. Ob dieser Kurs „berufungsorientierend“ für die Teilnehmenden war, ist nicht eindeutig zu beantworten, da es manchmal „bis übermorgen“ dauern kann, so Wolfgang G. Schmidt, die Leitung der Theaterwerkstatt, bis die Prozesse ihre Wirkung zeigen. Definitiv war es für mich eine erhellende Erfahrung, die ich gerne in Form der vorliegenden Arbeit näher beleuchten möchte.

Ähnlich wie es ein konkretes Projekt in der Praxis gab, welches mir die ersten Impulse für diese Arbeit gab, so lernte ich in der Weiterbildung ein Gemenge an theoretischen Überlegungen kennen, die das Fundament respektive den Überbau meiner Ausführungen bilden: Hans–Joachim Wiese, Michaela Günther und Bernd Ruping haben im ersten Band der Lingener Beiträge das „Theatrale[s] Lernen als Philosophische Praxis in Schule und Freizeit“ statuiert. Da sich das Theatrale Lernen bzw. die Theaterpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und in ihrem Selbstverständnis noch in der Genese befindet (Westphal 2004: 16) und dieses Unterfangen angesichts der *rhizomhaften* Struktur der Theaterpädagogik⁷ ohnehin ein *Umarmen aller Widersprüche* bedeutet, weckte der Definitionsversuch dieser Gruppe meine Aufmerksamkeit: Theaterpädagogik als eine Philosophische Praxis denken.

Erstens beschäftigt mich als werdende Philosophin, was das *Philosophische* am Theatralen Lernen ist, sodass sie als eine Philosophische Praxis verstanden werden kann. Anders

<https://lsf.uni-heidelberg.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=346342&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> (22/07/2022).

⁶ Im Wintersemester leitete ich mit Isabell Wilkens und im Sommersemester mit Anna Kleefmann an.

⁷ Marianne Streisand zieht zur Strukturierung der zahlreichen Richtungen und Einflüsse, welche die Disziplin der Theaterpädagogik konstituieren, das Modell des „Rhizoms“ von Deleuze/Guattari heran (vgl. Streisand 2012: 14).

gefragt: Wie kommen die Autor*innen darauf, die Theaterpädagogik⁸ als eine Form Philosophischer Praxis vorzuschlagen? Der Titel setzt den Zusammenhang der beiden Bereiche voraus und das Vorwort sieht die Synthese auf Seite 16 als gesetzt. Die Omnipräsenz philosophischer Werke, darunter Heidegger, Brecht, Adorno, Benjamin und Levinas (u.a.) verleiht den Hypothesen philosophisches Gewicht. Das macht das Theatrale Lernen jedoch noch nicht zu einer Philosophischen Praxis. Was, hinter dem tiefsinnigen methodisch-didaktischen-Konstrukt des Theatralen Lernens (TL), macht sie zu einer Philosophischen Praxis (PP)⁹?

Zweitens betrachte ich meine Arbeit als den Vorschlag einer Theaterpädagogik (TP) an Hochschulen, während sich die Lingener Beiträge auf ein TL als PP in Schule und Freizeit konzentrieren.

Im ersten Teil meiner Arbeit skizziere ich den Methodenkomplex aus TL und PP. Dazu gehe ich zunächst auf die einzelnen Bestandteile ein und beschreibe im Anschluss die Synthese aus den beiden Bereichen, welche ich an *Haltungsaspekten theatral-philosophischer Praktiker*innen* festmache. Darüber hinaus geht es bei dieser Arbeit darum, einen Widerspruch aus der Praxis aufzuzeigen und diesen vor dem Hintergrund der skizzierten Theorie zu betrachten (Kapitel 2). Bezeichnend war für mich in der „Personalunion“ als angehende Theaterpädagogin und Philosophin, die Erfahrung, theatral mit Studierenden aus der Philosophie zu arbeiten. Trotz bestehender Ähnlichkeiten, die ich zwischen der theaterpädagogischen und philosophischen *Haltung* sehe (Kapitel 1.5), hatte ich den Eindruck, dass sich bei den Studierenden innere Widerstände aufgebaut haben. Ich behaupte, dass es etwas mit dem universitären Denkstil zu tun hat, der zuweilen einen restriktiven Zwang auf Studierende ausübt. Am Ende des zweiten Kapitels stelle ich eine

⁸ Ich verwende Theatrales Lernen und Theaterpädagogik, ähnlich wie Wiese u.a., synonym.

⁹ Folgende Bemerkung aus Volker Lists Rezension des ersten Bandes verstehe ich als eine Kritik an der Form der Lingener Beiträge, die aussagt, dass sie kein Handbuch „Philosophischer Praxis“ sei, was angesichts des Titels zu erwarten wäre: „Dass die Autoren als Ausbilder von Pädagogen und Theaterlehrkräften ausdrücklich auch auf der Basis ihrer langjährigen Ausbildungserfahrungen diese Kenntnisse hier nicht nutzen wollen, um einen Nachvollzug theoretischer Überlegungen als „philosophische Praxis“ (Titel) zu ermöglichen und ausdrücklich keine „tips for teachers“ geben wollen, ist bedauerlich“ (2016).

Hypothese zu der Frage auf, wodurch die Widerstände der Teilnehmenden aus dem Praxisbeispiel entstehen können Kapitel 2.2.2). Im dritten Kapitel wird die Arbeit durch eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus Theorie und Praxis sowie durch eine Beantwortung der Frage, *was das TL zu einer PP macht* abgerundet. Darüber hinaus gehe ich in Form eines Ausblicks auf das Thema Theatrales Lernen an Hochschulen ein und schließe die Arbeit mit der metaphorischen Klammer der *Umwege* ab. Denn wie bereits zu Beginn erwähnt, ist diese Arbeit eine Einladung Umwege einzugehen. Auf einer Metaebene wird genau das sein, was mir und Ihnen, liebe Leser*innen, stets widerfahren wird. Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, was die TL zu einer PP macht, werde ich mich erfolgreich um die vermeintlich finale Antwort, wie eine Asymptote in der Mathematik, herumbewegen, ohne diese wirklich zu erreichen. Mir werden Ambiguitäten begegnen, denen ich mich stellen muss. Glücklicherweise ist das Streben nach Eindeutigkeit und das gleichzeitige Aushalten aller Uneindeutigkeiten eine Lebensrealität von Philosoph*innen und Theaterpädagog*innen und damit auch ein Weg.

1. Theoretischer Überbau

Da ich die Hochschule als einen Dreh- und Angelpunkt der wissenschaftlichen Tätigkeit begreife, führe ich die Theorie der Denkstile und Denkkollektive Ludwik Flecks an. Die TP befindet sich wie bereits angerissen in einem wissenschaftlichen Werdungsprozess und erlebt durch ihre gleichzeitige Verbreitung in Form von Lehre und Praxis (an Ausbildungsstätten, in Schulen, an Hochschulen und Theatern) eine Diffusion in weitere Kreise der Gesellschaft, wo sie wiederum durch Erkenntnisse aus der Praxis angereichert wird. Diesen Prozess beschreibt Fleck in seiner Theorie zur Entstehung und Entwicklung von wissenschaftlichem Wissen, worin er mit den Begriffen Denkstil und Denkkollektiv operiert. Mein Anliegen besteht darin, das Konglomerat aus TL und PP als einen theaterpädagogischen Denkstil unter vielen zu definieren. Das Denkkollektiv, indem der Denkstil kursiert, ist dabei in erster Linie die Fachhochschule Osnabrück und die

Theaterwerkstatt Heidelberg, in der das Lingener Paradigma Einzug ins Curriculum gefunden hat.

1.1. Über-Denken: Denkstile und Denkkollektive

Jeder Mensch bewegt sich innerhalb unterschiedlicher Gruppen. Eine Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Mitglieder ein gemeinsames Merkmal verbindet. Ein solches Merkmal kann die Art und Weise des Denkens sein. Ludwik Fleck (1980) bezeichnet dieses Merkmal in seiner Theorie als *Denkstil*. Denkstile sind Präideen, auf denen bestimmte Erkenntnisse basieren. Ein bestimmter Denkstil zeichnet ein bestimmtes *Denkkollektiv* aus bzw. wird ein Denkkollektiv durch einen bestimmten Denkstil zusammengehalten. Denken sei demnach nach Fleck eine *soziale Angelegenheit*. Dabei ist es möglich, dass Subjekte gleichzeitig unterschiedlichen Denkkollektiven angehören¹⁰.

Treffen Menschen aus unterschiedlichen Denkkollektiven aufeinander, geraten ihre Denkstile zunächst diskursiv aneinander und werden anschließend insofern ausgelotet, als eine Einigung auf ein gemeinsames Fundament an Grundprinzipien stattfindet¹¹. In Denkkollektiven herrschen besondere Gesetze des Verhaltens, sodass es für „Neulinge“ eine „didaktische Hineinführung“ gibt, die Fleck als „sanften Zwang“ beschreibt (vgl. ebd.:137). Existiert eine Gruppe lang genug, fixiert sich der Denkstil und bekommt formale Struktur.

1.2. Der „Lingener“ Denkstil

¹⁰ Ein Denkkollektiv sei nach Fleck: „Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen, so besitzen wir in ihm den Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstiles“ (vgl. Fleck 1980: 55)

¹¹ So ein Zusammenstoß unterschiedlicher Denkstile vollzog sich in der Weiterbildung Theaterpädagogik zwischen den Kommiliton*innen, bis eine Art Einigung auf gemeinsame Prinzipien stattfand, mit der die Bildung eines neuen Denkkollektivs einherging. Ausgehend davon, dass die Theaterwerkstatt Heidelberg ein Ort ist, in dem ein Denkkollektiv vertreten ist, welches einen vornehmlich von Wiese geprägten theaterpädagogischen Denkstil an seine Auszubildenden weitergibt, kann ich behaupten, dass die Auszubildenden der TP 21 im Laufe der Weiterbildung zu weiteren Träger*innen dieses Denkstils und somit zu Mitgliedern eines theaterpädagogischen Denkkollektivs wurden.

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, theaterpädagogisches Denken und Handeln vor dem Hintergrund einer Theorie und Praxis der TP darzustellen und zu reflektieren. Daher skizziere ich im ersten Schritt den theoretischen Hintergrund, auf den ich mich in meinen Überlegungen beziehe, um auf später Lücken, Chancen und Widersprüche hinzuweisen.

Die Ausführungen von Wiese (u.a.) basieren auf einem zweijährigen Forschungsprojekt unter dem Titel „Theaterpädagogik als Instrument des sozialen Lernens in schulischen Systemen“ an einer Integrierten Gesamtschule in Lingen.

Um den Denkstil, sprich die theoretische Basis des Forschungsprojekts zu umreißen, stelle ich in aller Kürze die folgenden drei Prämissen vor, auf denen die Annahmen der Lingener Forschungsgruppe maßgeblich basieren:

- i) *Es gibt einen kausalen Zusammenhang zwischen sozialen und sachlichen Lernleistungen*¹².
- ii) *Theatrale Impulse bringen Spielcharakter rein.* Durchs Spielen reflektieren die TN ihr eigenes Rollenverhalten und seien dazu befähigt, soziale Lernprozesse zu beschleunigen und die sich ständig verändernde Identitätsbalance auszubalancieren.
- iii) *Restriktive Lernvorgänge bestimmen schulische Lernprozesse.* Die verhindern die tatsächliche Freisetzung von Denken und Handeln. Die Verortung der Schuld für Lernerfolg oder Misserfolg findet in erster Linie beim lernenden Subjekt¹³ statt. Dadurch kann es leicht heißen: Nicht die Institution sei schuld am Lernversagen, wenn es genügend positive Beispiele gibt.

Neben der Bestrebung in dem Forschungsprozess die Idealisierung des Subjekts als Kategorie der ästhetischen Bildungsprozesse zu überwinden¹⁴, lautet die Forschungsthese des Lingener Projektes wie folgt: TL eröffne seinen Teilnehmenden einen Rahmen, in dem soziales Miteinander so ästhetisiert – d.h. wahrgenommen und zum Ausdruck gebracht respektive gelebt wird – dass die Lernenden individuelle und kollektive Erkenntnisse ohne Druck oder Konkurrenz und in aller Freiheit für den*die Einzelne*n gewinnen.

¹² Diese These gründet auf der „Symbolischen Interaktionstheorie“ von G.H. Mead. Diese besagt, dass „[...] erst auf der Grundlage einer angemessenen Identitätsbalance zwischen sozialer Rolle und Biografie, eine problemlose Hinwendung der Individuen auf gemeinsame Arbeits- und Lernziele möglich [ist]“ (Wiese 2006: 22).

¹³ Diese These gründet auf Klaus Holzkamps subjektwissenschaftlichen Untersuchungen aus der Kritischen Psychologie (vgl. ebd.).

¹⁴ Hierfür erscheint mir Kurbachers Forschungsgebiet hilfreich: „Mit einer Theorie der Haltung wird der Versuch unternommen, innerhalb der aktuellen Debatte eine kritische Revision der Subjektphilosophie im Sinne einer Philosophie der Verantwortung und Interindividualität anzubieten (vgl. ebd.: 3).

Wenn Wiese (u.a.) „[.]e nach Beschaffenheit der Handlungsproblematiken [...]“ zwischen vier (sachlichen, sozialen, ästhetischen und theatralen) Lernprozessen differenziert und diese sich im vierten, theatralen Lernprozess¹⁵ in aufsummierter Weise wiedertreffen, stellt sich mir die Frage, ob es einen philosophischen Lernprozess im Bezugsrahmen einer TL als PP zu verzeichnen gibt, der dem theatralen Lernprozess neben allen anderen beiwohnt. Andersherum: Müsste es nicht einen dezidiert philosophischen Lernprozess geben, wenn es sich um eine PP handelt?

1.3. Theatrales Lernen: Methodisch–didaktische Umwege

Meine Arbeit als angehende Theaterpädagogin besteht darin, Lernprozesse mit theatralen Mitteln in Gruppen zu initiieren, die zu einer Verhaltensänderung bei den einzelnen Individuen durch ein kollektives Erlebnis führen¹⁶.

Das vorliegende Kapitel hat die Funktion einer Sammlung von „Leitmotiven“ (vgl. Wiese 2006: 74), welche die TP in ihrer Methodik und Didaktik stellenweise beschreiben und für den weiteren Verlauf eine notwendige Basis für die Behauptung schaffen, sodass sie als eine Philosophische Praxis verstanden werden kann.

In den Lingener Beiträgen werden methodische Prinzipien angeführt und in insgesamt sechs Dimensionen dargestellt (vgl. Wiese 2006: 72ff.): Experiment, Stillstand, Aleatorik, Mimesis, Kommunikatives Vakuum und Gegenwartsidentität. Diese Prinzipien haben als „geronnene Begrifflichkeiten“ ihren Eingang ins Wörterbuch der TP gefunden, sodass ich sie als Manifestation eines theaterpädagogischen Denkstils werte. Da es sich lediglich um „Leitmotive“ handelt, lautet die Empfehlung, sie in unterschiedlichen Proportionen in die Unterrichtsplanung und –reflexion einfließen zu lassen (vgl. ebd.: 74). Daher schränke ich mich in meinen Ausführungen auf die Dimensionen des *Experiments*, und des *Kommunikativen Vakuums* ein, da diese in dem Praxisbeispiel, welches ich im zweiten Teil

¹⁵ „Das Individuum löst Probleme der sinnlichen Selbstvergewisserung im Umgang mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt, indem es szenisch–spielerisch interagiert und aus der Interaktion einen ästhetischen Ausdruck entwickelt“ (ebd.: 29).

¹⁶ Basierend auf der Grundannahme, dass Lernen „[...] eine Verhaltensänderung von Individuen auf der Grundlage von Erfahrungen [...] (Wiese (u.a.) 2006: 28)“ ist.

anführen werde, am stärksten vertreten sind. Darüber hinaus arbeite ich das Leitmotiv des *Probierens* aus, welches ich in Anlehnung an Ulrike Hentschel als einen didaktischen Weg der TP verstehe.

1.3.1. Übertreten

Der Eintritt in einen theaterpädagogischen Prozess geschieht über einen Umweg, bei dem die Teilnehmenden eine Schwelle zwischen der Alltagswelt und dem Spielraum übertreten müssen. Das heißt, dass die Teilnehmenden eines theaterpädagogischen Kurses nicht so einfach in offene Prozesse – nach dem Motto: „Macht mal, seid mal frei!“ – geschickt werden können, da sie nach der Maxime ihrer gewohnten sozialen Konventionen handeln würden. Daher betreten sie einen Zwischenraum, das sog. *Kommunikative Vakuum*, indem der erste (ästhetische) Lernprozess stattfindet, bei dem es darum geht

„[...] die in der Ästhetik der Alltagstheatralität geronnen Formen des restriktiven Lernens zu verlernen und die verhärteten Symbolisierungen konkurrenzhafter Interaktionsformen als Lernwiderstände zu überwinden“ (vgl. Wiese 2006.: 50).

Die Alltagstheatralität nach Goffman durchzieht den gesamten Leib. Anhand der Art und Weise, wie ich spreche, meinen Kopf halte, mit dem Fuß auftrete, meine Hände falte und etwas an den Fingern abzähle, veräußere ich mich einerseits und werde andererseits durch Andere gelesen. Anhand dieser Zeichen können Aussagen über meinen Habitus getätigt werden, beispielsweise welcher sozialen Klasse ich angehöre oder über wie viel kulturelles Kapital ich verfüge (vgl. Ruping 2003 über Habitus bei Bourdieu). Der Mensch kommuniziert¹⁷, mit seinem gesamten Leib im gesellschaftlichen Raum.

¹⁷ Die folgenden Überlegungen basieren in ihrer Grundausrichtung auf dem Modell der Darstellenden Kommunikation, welche als die Grundlagenwissenschaft der Theaterpädagogik verstanden wird (vgl. Wiese 2006: 124). Die Darstellende Kommunikation gründet auf der Prämisse, dass der Mensch Theatralität zur Kommunikation respektive Verständigung- und Ausdrucksform nutzt. Der Unterschied zwischen der Grundlagenwissenschaft und der TP besteht in ihrem Verständnis des Zweckes der Kommunikation: Die Darstellende Kommunikation dient den Zielen einer erfolgreichen Kommunikation in den verschiedenen gesellschaftlichen Spielräumen aus voller Absicht heraus; die Theaterpädagogik hingegen macht sich dieses Prinzip zunutze, um Lernprozesse mit Verhaltensänderungen, die in der Emanzipation der eigenen Haltungen und Verhaltensweisen von den tradierten bzw. konventionellen Sprachcodes und Begegnungsweisen begründet ist, zu evozieren. Anstelle der Kommunikationsformen aus den jeweiligen gesellschaftlichen Bezugsrahmen der

Die Alltagstheatralität erwächst dabei nicht ausschließlich aus der Gewohnheit heraus, sozialen Konventionen Folge zu leisten, sondern auch aus der Not heraus, restriktiven Zwängen Stand halten zu müssen. Insofern kann sich die Alltagstheatralität in „Verpanzerungen“ manifestieren, die in theatralen Prozessen oftmals als Störfaktor gewertet werden (vgl. Wiese 2006: 123).

Der als Schwellenzustand beschriebene Zwischenraum ist vergleichbar mit einem Schwebezustand, in dem die Gesetze der Schwerkraft für einen kurzen Moment aufgelöst sind. Mit der stillen Vereinbarung, einen Spielraum im Hier und Jetzt zu betreten, werden die meisten kommunikativen Alltagsregelungen ausgesetzt. Übrig bleibt die Regel, keine Gewalt anzuwenden sowie die Not aus dieser neugewonnenen Freiheit heraus, neue Regeln zu etablieren. Bevor sich aber die neuen Spielregeln der theatralen Kommunikation im Prozess durchsetzen, entsteht eine Art Vakuum, indem sich die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zunächst auf etwas Unbestimmtes richtet (vgl. ebd.: 73).

Im kommunikativen Vakuum wird sich ein Subjekt seiner „[...] Ein- und Zugerichtetheit in den konventionellen Alltagsformen“ bewusst (vgl. ebd.: 73). Der Modus, in dem das passiert, ist zwar bewertungsarm und schuldlos, kann jedoch zu existentiellen Krisen führen, da sich etwas zeigen kann, worauf das Subjekt noch keine Antwort hat (vgl. ebd.: 123). Der leere Raum (Peter Brook) bzw. aesthetic space (Augusto Boal) erschafft einen Rahmen, indem sich Körper und Zeichen, hiermit sind alle leibhaften Formen der Kommunikation (Mimik, Gestus, das Gesagte) gemeint, von ihren bewerteten Bedeutungen lösen und sich in ihrer reinen Materialität neue Bedeutung erzeugen. Eben diese neue Bedeutung ist verfremdet und gibt dem Subjekt Anlass zur Reflexion über die eigene Alltagstheatralität.

1.3.2. Experimentieren

Ein Weg wird genau dann zu einem Umweg, wenn er nicht eingehalten wird und die Methodik und Didaktik der Theaterpädagogik ist aufgrund ihrer „fehlenden operativ-strategischen Orientierung“ vergleichbar mit einem Umweg (vgl. ebd.: 69). Ein Subjekt macht

Teilnehmenden treten neue, theatrale Regeln hervor, mit deren Hilfe die Situationen aus der Alltagswelt zum Spielmaterial sublimiert werden können.

genau dann einen Umweg, wenn es von einem ursprünglich erdachten Weg abweicht. Handelt es sich bei diesem Subjekt um eine Theaterpädagogin, entspricht ihre Herangehensweise in Bezug auf die Planbarkeit des Weges, der ihren theatralen Lernprozess in diesem Beispiel substituiert, idealerweise dem sogenannten „Paradox einer unplanbaren Unterrichtsplanung“ (vgl. ebd.). Obgleich die Planung einer Unterrichtsstruktur sehr wichtig und notwendig ist, da sie ihr einerseits eine gewisse Sicherheit für den Ablauf gibt und ihr andererseits die Freiheit erlaubt, die Teilnehmenden genau wahrzunehmen, bleibt der Ausgang des Lernprozesses stets offen, da die Anleitung sich am Hier und Jetzt orientiert und mit Erscheinungen im Raum, seien es Haltungen, Handlungen oder Verhaltensweisen arbeitet (vgl. ebd.:17). Um in künstlerischen Prozessen *Ungeplantes sichtbar zu machen*, wird aleatorisch, d.h. nach dem Zufallsprinzip gearbeitet. Gängige methodisch–didaktische Zufallsverfahren sind u.a. Improvisationstheater oder Schreibwerkstätten.

Eine Planung ist dementsprechend einem dialektischen Prinzip untergeordnet, erfolgt nach den Regeln eines „offenen Experiments“ und besitzt „Entwurf–Charakter“, da sie kraft der handlungsorientierten Haltung der TP, immer wieder verworfen werden darf oder sogar muss (vgl. ebd.: 69)¹⁸.

Der Modus, indem die Anleitung ihre Beziehung zu dem Teilnehmenden herstellt, ist „echogestaltend“ (vgl. ebd.: 76). Dies bedeutet, dass genau das im Vordergrund steht, was sich im Laufe des Prozesses zeigt und nicht hingegen das Geplante bzw. der Gegenstand eines intentionalen Wollens seitens der Spielleitung (vgl. ebd.: 72).

1.3.3. Ausprobieren

Dass die Methode mit einem Weg bzw. Umweg vergleichbar ist, liegt auf der Hand: An sich beschreibt eine Methode einen Weg, eine Verfahrensweise, mit der bestenfalls Erkenntnisse

¹⁸ Wie die Strukturierung eines prozessorientierten Theaterunterrichts aussehen kann, wird in dieser Arbeit nicht ausführlich besprochen, obgleich sich das Praxisbeispiel aus dem zweiten Teil meiner Arbeit an dem „Quinternio“ Kernstrukturmodell einer theaterpädagogischen Einheit von Lidwine Janssens, welches in den Lingener Beiträgen aufgegriffen wird, orientierte (vgl. dazu ebd.: 69ff.).

erreicht werden können. Aber auch in Bezug auf die Didaktik kann von Umwegen die Rede sein.

Die Didaktik beschreibt das, was den Gegenstand einer Vermittlungsdisziplin ausmacht. Um die Didaktik der TP zu fokussieren, frage ich danach, was vermittelt wird. Diese Frage lässt sich allerdings aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen Theorie und Praxis sowie Pädagogik und Kunst nicht so eindeutig beantworten. Ulrike Hentschel macht in ihren Aufsatz „Theater – Didaktik – Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis“ das „Probieren“ als Leitprinzip einer Fachdidaktik der TP stark: Das Leitprinzip spiegelt sich zum einen in der oben beschriebenen, der TP immanenten, Arbeit mit dem Zufall und zum anderen im Probieren als eine zentrale Praxisform in der Theaterarbeit wider. An dieser Stelle spricht Hentschel selbst davon, dass das Probieren auf eine Vielzahl an möglichen „[...] Wegen und notwendigen Umwegen innerhalb des theatralen Arbeitsprozesses“ verweise (vgl. ebd.). Drittens erkenne ich das Prinzip des Probierens in der theoretischen Darstellung von Hentschel wieder, da selbst die Theoriebildung aus Suchbewegungen respektive Umwegen besteht.

Um die Frage danach, wie der didaktische Kern der TP verstanden werden kann, knapp anzureißen: Im ersten Schritt kann die Fachdidaktik einer TP als die „[...] Theorie und Praxis von der Vermittlung von Theater in schulischen und außerschulischen Feldern“ mit nichtprofessionellen Akteur*innen gleichgesetzt werden (vgl. Hentschel 2019: 14). Wie aber kann Theorie und Praxis zusammengedacht werden? Dazu schlägt Hentschel im zweiten Schritt vor, eine praxeologisch motivierte Perspektive für die Konzeption einer Fachdidaktik der TP einzunehmen. Die praxeologische Perspektive ist nach dem Soziologen Robert Schmidt als eine ‚Forschungshaltung‘ bzw. eine ‚Such- und Findestrategie‘ zu verstehen (vgl. Schmidt 2012: 26 zit.n. Hentschel 2019: 15). Es wird davon ausgegangen, dass sich im Prozess des Theaterlehrens – und lernens eine Vielzahl an Praktiken vollzieht, die das Geschehen strukturieren und reflektieren. Dazu gehört das Beobachten, Beschreiben, Improvisieren usw. Die Praktiken können sowohl in didaktischer als auch künstlerisch-praktischer Absicht auftreten. Versteht man diese Praktiken als Stellvertreter von unterschiedlichen Wissensformen, entsteht während eines Theaterunterrichts eine

Überschneidung. Ihr Verhältnis zueinander und der spezifische Beitrag, den sie zum theaterpädagogischen Prozess leisten ist zentrales Anliegen einer praxeologisch motivierten Fachdidaktik der TP. (vgl. ebd.: 15). Dabei werden die Praktiken und ihre Wissensformen weder gegeneinander ausgespielt noch in eine Abstufung gebracht, sondern durch Überlappung nach ihren Schnittmengen untersucht.

Um es auf die Praxis zu übertragen: Wenn ich in einem meiner Workshops einen philosophischen Gegenstand theaterpädagogisch aufbereite, treffen unterschiedliche Praktiken aufeinander, die auf unterschiedlichen Wissensformen – beispielsweise auf philosophischen Theorien, Philosophischer Praxis, dramaturgischen Perspektiven, gruppenspezifischen Übungen – basieren. Nehme ich mir eine Reflexion meines Workshops vor, untersuche ich, welchen Effekt die Überlappung dieser Praktiken auf den theatralen Lernprozess hatte.

1.4. Wege des Denkens: Philosophische Praxis

Die PP ist ein vergleichsweise junges Gebiet in der Philosophie, obgleich die Tätigkeit des praktischen Philosophierens in einem Gespräch viel älter ist und bis in das antike Griechenland zurückreicht (vgl. Stölzel 2012: 66). Die erste PP weltweit eröffnet Gerd B. Achenbach in Deutschland im Jahr 1981, wonach sich in den Folgejahren bis heute weitere Praxen und Strömungen herausbilden. Ganz allgemein gesprochen, versteht sich die PP als eine philosophische Lebensberatung für Menschen, die an einem Punkt ihres Lebens angelangt sind, an dem sie nicht mehr weiterwissen.

Obgleich es auf den ersten Blick um die Ungewissheit in Bezug auf die Zukunft geht, verfolgt die PP laut Achenbach nicht primär zukunfts- sondern *gegenwartsbezogene* Fragestellungen. Es geht daher nicht um das „was soll ich tun“, sondern um das „was tue ich eigentlich?“ – eine Frage, die im Hier und Jetzt verortet ist. Aus dem Bedürfnis heraus, das eigene Leben, lebenswerter und sinnvoller zu gestalten, um schließlich nicht mit dem Gefühl aus dem Leben scheiden zu müssen, „man hätte etwas verpasst“ oder „man hätte

seine Chancen nicht genutzt“, sucht der Mensch nach einem Gespräch mit Philosophischen Praktiker*innen auf.

Im Fokus der PP steht die Analyse des Ist-Zustands, auf den eine Orientierung im Hinblick auf einen Wunsch-Zustand erfolgen kann. Dabei soll ins Bewusstsein rücken, dass die eigenen Handlungen auf individuellen Entscheidungsprozessen basieren. Diese Einsicht könnte dabei helfen, den eigenen Spielraum zu erweitern (vgl. Staude 2010: 7). Letztendlich schafft die PP ein Setting, indem sich ihre Gesprächspartner*innen ihrer eigenen Freiheit und der Verantwortung darüber gewahr werden können¹⁹.

Unterschiedliche Methoden – unterschiedliche „Wege des Denkens“ (vgl. ebd.): Methodisch ist die PP nicht festgelegt. Sie arbeitet weniger *mit* als vielmehr *an* Methoden, bewegt sich nicht in „vorgefertigten Bahnen“ und versucht gewohnte Denkmuster zu durchbrechen, um über sie aufzuklären (vgl. Achenbach 2022). Auch wenn diese Disziplin aus der Philosophie entspringt, geht es nicht primär darum, philosophisches (Fach-)Wissen zu vermitteln und damit den Anschein zu erwecken, dass die großen Antworten bei etwaigen Denker*innen zu finden sind. Die PP versteht sich als Begleiterin und Beraterin von denjenigen, die sie, angetrieben von ihren Lebensfragen, auf ihrem Weg aufsuchen. Was im Handwerk der PP erreicht werden soll, ist nicht vorgegeben. Ein Versuch das Produkt zu beschreiben wäre etwa: „Klärung und Orientierung mittels eigenständigen, kritischen Denkens“ (Staude 2010: 7).

1.4.1. Die Krise der Philosophie

Entstanden ist die PP aus einer Suchbewegung heraus, die durch die „Krise“ oder das „Ende der Philosophie“ entfacht wurde²⁰ – ein Zustand, indem sich die Philosophie seit eineinhalb Jahrhunderten befindet (vgl. Fenner 2005: 9f.). Als eine Wissenschaft, deren

¹⁹ „Orientierung ist jedoch gerade kein Produkt oder Konstrukt, denn jene setzen bewusste, willentliche Herstellung voraus, diese aber erwächst aus der Offenheit für Zusammenhänge auf den Wegen des Denkens. Die errungene Orientierung stärkt die Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu verantworten und sicher so die menschliche Freiheit (Staude 2010: 7).

²⁰ Zur „Krise der Philosophie“: Eilenberger 2018.

spezifischer Gegenstandsbereich nicht eindeutig abzugrenzen ist und deren Bedeutung – auf etymologischer Ebene „die Liebe zur Weisheit“ – grenzenlose Offenheit suggeriert, ringt die Philosophie in der Gegenwart um ihr eigenes Bestehen neben den anderen akademischen Disziplinen. Dagmar Fenner (2005) spricht von einer „tragischen Kompetenzreduktionsgeschichte der Philosophie“ (vgl. ebd.: 10): Während die Philosophie noch in der Antike als eine Universalwissenschaft galt, entstanden im Laufe der Geschichte diverse wissenschaftliche Disziplinen, darunter die Naturwissenschaften, später auch die Psychologie, die sich dezidiert darum bemühten, sich von der Philosophie zu emanzipieren. Heutzutage sei die Philosophie, so Fenner, nur noch damit beschäftigt, gegen ihre eigene Inkompetenz anzukämpfen. An einem Mangel an Fördermitteln in den Philosophieinstituten könne es nicht liegen, so der Philosoph Wolfram Eilenberger. Noch nie forschten in Deutschland so viele so gut ausgebildete und exzellent benotete Philosoph*innen – und dabei wurde noch nie so wenig Relevantes wie heutzutage erzeugt, obwohl es an Fragestellungen in unserer Zeit nicht mangelt (vgl. Eilenberger 2018). Aus dem Bedürfnis heraus, ein gesellschaftsrelevantes philosophisches Tätigkeitsfeld zu finden, um die Legitimationskrise zu überwinden, ist die Philosophische Praxis erwachsen. Mein Eindruck ist, dass die Krise der Philosophie ihre Spuren bei den Philosophiestudierenden hinterlässt, was mitunter ein Grund dafür sein kann, dass es nicht einfach ist, klare berufliche Perspektiven nach dem Studium zu sehen.

1.4.2. Das Philosophische an der Philosophischen Praxis

Wenn ich danach frage, was das Philosophische an der Philosophie respektive an der PP ist, dann manövriere ich mich selbst in eine komplexe philosophische Frage. Wie bereits geschildert, kann der Gegenstand der Philosophie nicht so eindeutig bestimmt werden. Möglicherweise muss ich mich an dieser Stelle fragen, ob es überhaupt möglich ist, nach etwas zu fragen, was nicht bestimmt ist.

Wahrscheinlich ist die Frage nach dem Philosophischen der PP sinnlos, da beide ihre Probleme außerhalb ihrer selbst, aus der Wirklichkeit beziehen. Etwas Philosophisches als

solches gibt es daher nicht. Vielmehr ist die Philosophische Praxis als eine Übung des Philosophierens zu verstehen. (vgl. Brandt 2010: 84).

Wird die Philosophie bzw. die *Liebe zur Weisheit* als eine Liebe zur „[...] jede[n] tiefere[n] Einsicht in den Zusammenhang der Dinge und die Aufgaben des Lebens“ begriffen, so sehe ich das Philosophische an der PP zum einen in der Beschäftigung mit meinem persönlichen Dasein in Bezug zur Welt sowie in dem Nachdenken über einen übergeordneten Zusammenhang zwischen der Welt und mir (vgl. Regenbogen 2013: 498). Weiterhin berührt die PP den zweiten Kern philosophischen Denkens nämlich das Dasein in ihrem Tun bzw. wie oben bereits erwähnt, in ihren Aufgaben. Da die Philosophie ihrer Tradition nach primär als „Weg der Selbstkultivierung“ verstanden wurde, verstehe ich das Bestreben ein „Orientierungswissen“ für die persönliche Lebensführung zu erlangen, als dasjenige, was an der PP philosophisch ist. (vgl. Staude 2010: 7). Ein Überdenken des eigenen Ist-Zustandes im Hinblick auf eine gute Lebensführung in der Zukunft.

Sich zu orientieren, bedeutet auch, wahrzunehmen, was *ist*. Ein intensives Wahrnehmen mit allen Sinnen, ein Staunen ist ebenfalls ein philosophisches Moment menschlicher Existenz, da sich laut Sokrates im Staunen der Anfang der Philosophie verbirgt (vgl. Platon, Theaitetos 155d)²¹. Das Staunen beschreibt Eindrücke und Empfindungen, die meistens plötzlich, durch unerwartete Impulse passieren; es ähnelt einer Überraschung, Verwunderung oder Irritation. Ich kann über etwas Staunen, beispielsweise über ein Kunstwerk oder auch durch einen Reiz in einen Schock versetzt werden – das Staunen kann Positivität wie Negativität hervorrufen sowie irritieren, da es subversives Potenzial beherbergt (vgl. Roeder 2019): „Staunen als Analyseinstrument, als Qualitätsmerkmal, als Brücke zwischen aisthesis und cognitio. Zwischen Sinneseindruck und Erkenntnis“.

1.5. Haltungen und Denkstile einer theatral-philosophischen Praxis

²¹ „Denn gar sehr ist dies ein Zustand eines Freundes der Weisheit, die Verwunderung, ja es gibt keinen anderen Anfang der Philosophie als diesen [...]“. (Platon, Theaitetos 155d)

Der Begriff der Haltung wurde bereits mehrfach von mir eingesetzt. An dieser Stelle wird es relevant, die Haltung als philosophisches Konzept unter die Lupe zu nehmen.

Habe ich etwas gelernt, dann habe ich gemäß der o.g. Definition eine Verhaltensänderung auf Grundlage einer neuen Erfahrung vollzogen. Wenn ich behaupte, dass persönliches Verhalten durch persönliche *Haltungen zu Dingen in der Welt* motiviert wird, schließe ich aus der Definition, dass durch theatrales Lernen sowohl mein *Verhalten* als auch meine *Haltung* verändert werden kann.

Unter Haltung verstehe ich in Anlehnung an Kurbacher (2008) im Allgemeinen eine menschliche Bezüglichkeit bzw. ein spezielles Verhältnis zur Welt, zum Anderen und zum Selbst, welches mehr oder weniger explizit und reflektiert ist. Im Besonderen ist die Haltung etwas, das ich bewusst einnehmen kann, ebenfalls in Bezug auf einen Gegenstand in der Welt. In Haltungen realisiert sich die Lebensform eines Menschen.

Gerade die unterschiedlichen Konnotatete des Begriffs zeigen, wie vielfältig dieser verstanden werden kann: Als rationale sowie emotionale Einstellung wie auch als Körperhaltung – oder, um es im Sinne eines leiblichen Konzeptes zu vereinen, als alles in einem (vgl.: 3f.).

Ich behaupte, dass es einen Prototyp theaterpädagogischer Haltung gibt, über den ich im Folgenden Aussagen treffen werde. Darüber hinaus basieren diese Aussagen auf handlungs- und erlebnisorientierten sowie theoretischen Erkenntnissen, die ich in meiner Weiterbildung und ferner in der Beschäftigung mit Wiese (u.a.) erworben habe. Dieses Wissen kursiert also nicht einfach in der Welt, sondern wird von einer Wissensgemeinschaft, also von Menschen, die im Gedankenaustausch sind, in der Praxis angewandt, in der Theorie erweitert, kultiviert und an Neulinge weitergegeben. Dieser Gemeinschaft respektive diesem theaterpädagogischen Denkkollektiv unterstelle ich einen besonderen theaterpädagogischen Denkstil, der eine theaterpädagogische Haltung motiviert.

Im Folgenden werde ich auf Basis der bereits dargestellten Aspekte zur Methodik und Didaktik der Theaterpädagogik Aussagen über die Haltung einer theaterpädagogischen Spielleitung machen. Im Anschluss werde ich die Haltung einer praktizierenden Philosoph*in skizzieren und auf Schnittmengen zwischen den beiden Haltungen hinweisen.

1.5.1. Haltungsaspekte einer theaterpädagogischen Spielleitung

Um einen theatralen Lernprozess nach jenen Leitmotiven zu gestalten, die ich weiter oben vorgestellt habe, muss die theaterpädagogische Anleitung den Teilnehmenden, dem Raum und den ästhetischen Befunden mit einer bestimmten Haltung begegnen. Auf das Lernziel bezogen, zeichnet sich die Anleitung nicht dadurch aus, dass sie Inhalte aus den Lehrplänen in die Köpfe der Teilnehmenden befördert, da sie kraft der Ergebnisoffenheit des Spielprozesses, nicht mehr wissen kann als alle gemeinsam (vgl. Wiese 2006: 17). Vielmehr macht sie die Teilnehmenden zu Expert*innen und arbeitet, mit dem, was die Lernenden an sie herantragen. Nichtsdestotrotz ist sie unersetzlich und fungiert als Impulsgeber*in, Mentor*in oder emotionale Begleiter*in.

Die Anleitung muss absichtslos reingehen und sich auf die Spielgeschehnisse einlassen können, um ein offenes Experiment gestalten zu können. Sie muss aufmerksam und eine gute Beobachterin sein, um das Echo der Teilnehmenden, wahrnehmen und den Prozess dementsprechend gestalten zu können. Zudem muss sie in der sprachlichen Fixierung der ästhetischen Befunde ebenso offenbleiben und diese nicht „gewaltsam an die Linearität sprachlicher Begriffsketten [zu] überführen“, sondern dafür sorgen, dass diese polyvalent, d.h. mehrdeutig bleiben (vgl. ebd.:16).

Vor allem im kommunikativen Vakuum, in einer Phase, wo die Teilnehmenden in Krisen verfallen können, wenn sich das zeigt, was lange unter den „Verpanzerungen“ blieb, eröffnet sich ein Spannungsfeld, das von der Anleitung Mut, Gelassenheit und solidarische bzw. mitfühlende Kompetenz erfordert (vgl. ebd.:133).

Zusammengefasst lässt sich die Haltung einer theaterpädagogischen Anleitung wie folgt beschreiben: Sie ist offen, prozessorientiert, spontan, weder auf Bewertung noch auf Verwertung aus, echoestaltend, solidarisch-mitfühlend und autoritativ (autoritär und gleichzeitig integrativ). Nicht zuletzt ist sie gewillt, Dinge auszuprobieren, Uneindeutigkeiten auszuhalten und Umwege einzugehen. Ausprobieren ist dabei „[...] die Freiheit, nicht nur nach dem augenblicklichen Nutzen zu gucken. Man probiert zu dem, was vorgeschlagen ist, noch mehr Welt aus. Man setzt sich in Beziehung zur Welt“ (Hawemann 2014: 19 zit. N. Hentschel 2019: 14).

1.5.2. Haltungsaspekte philosophischer Praktiker*innen

Während meiner Suche entpuppte sich der Versuch, die Haltung philosophischer Praktiker*innen zu typologisieren, geschweige denn von einer „philosophischen“ Haltung zu sprechen, als eine Herausforderung. In Bezug auf die Frage, wie viel Ethik der Beruf einer*s Philosophischen Praktiker*s*in braucht, findet sich kein standardisiertes Paradigma, wie etwa durch eine Institution wie den Berufsverband für PP, unter dem alles berufliche Handeln gesehen werden soll. Philosophische Praktiker*innen haben keinen normativen Handlungskodex, der sie eint, weshalb es vielleicht produktiver wäre von einem *Ethos* philosophischer Praktiker*innen zu sprechen. Dieser Begriff ist insofern für meine Überlegungen fruchtbar, als dass er die persönliche Haltung und damit einhergehend das persönliche Herangehen an die Praxis, welches unauflösbar mit der eigenen Person und Lebensführung verknüpft ist, miteinbindet. Die Tatsache, dass die persönliche Haltung das professionelle Handeln bestimmt und – einen Schritt weitergedacht – dass damit transparent umgegangen wird, ähnelt der wirkmächtigen Bedeutung der Haltung einer Theaterpädagogin. Die persönliche Einstellung beeinflusst, trotz wie auch immer gearteter professioneller Haltung, unmittelbar das berufliche Handeln. In all ihrer bereits angesprochenen Mehrdeutigkeit ist die Haltung an dieser Stelle in ihrer leibhaftesten Form zu verstehen – PP funktioniert nur, wenn sich mindestens zwei Menschen leibhaftig begegnen:

„ Der Philosoph ist nur dann Philosophischer Praktiker, wenn er die Philosophie repräsentiert [...] und verkörpert“. Denn Philosophische Praxis sei eben die „Individuell zum Ausdruck gebrachte Philosophie“ (vgl. Brandt 2010: 76).

1.5.3. Haltungsaspekte theatral–philosophischer Praktiker*innen

Gert Achenbach (1988) benennt in einem Aufsatz drei Grundregeln, die stark an das erinnern, was Wiese (u.a.) in den Dimensionen Theatralen Lernens anbringt und mich dementsprechend bei meiner Frage weiterbringen:

Erstens muss sich die PP auf die Fragestellungen einstellen, die diejenigen beschäftigen, die sich an eine*n Philosoph*in wenden. Die PP soll als Gegenentwurf zur universitären Philosophie davon absehen, dem*der Anderen zu präsentieren, was die Philosophie beschäftigt. Um es mit Achenbachs Beispiel zu verdeutlichen: Wäre eine Sitzung in der Philosophischen Praxis eine Partie Schach, würde die Philosophische Praktiker*in schwarz spielen und die Gesprächspartner*in weiß (vgl. Achenbach 1988: 77). Um unmittelbar den Bogen zu schlagen, wäre an dieser Stelle festzuhalten, dass die Haltung des Einlassens auf den*die Andere*n mit dem korreliert, was die Theaterpädagogik unter „Echos gestalten“ versteht.

Zweitens muss jedes Problem des Gegenübers als philosophisches Problem aufgenommen werden. Es gilt, jede Frage philosophisch zu würdigen (vgl. ebd.: 80). Auch diese Grundregel lässt sich in der Theaterpädagogik wiederfinden, wenn es darum geht, die Teilnehmenden zu Expert*innen zu machen und sie in ihren ästhetischen Lernprozessen ernst zu nehmen und nicht zu bewerten.

Philosophie zieht zwar ein universelles Interesse an, was aber nicht heißt, dass sie alles Wissen der Welt in sich trägt. Der Wert der Philosophie in der Philosophischen Praxis hängt nicht von einem Wissensbestand ab, der durch ein Studium erfassbar wäre. Der Wert liegt in der Ungewissheit, welche die Philosophie mit sich bringt (vgl. ebd.: 85). Dieser Aspekt deckt sich mit der Ergebnisoffenheit und Aleatorik, mit der im TL bewusst gearbeitet wird.

Drittens vermag die Philosophie und bestenfalls die PP an alle Formen des Wissens anknüpfen. Durch den Versuch, die Philosophie als einen (Um-)Weg in der theatralen Wissensform zu konstituieren, wurde die dritte Grundregel erfüllt. Aus Philosophie wird genau dann PP, wenn sie den Mut aufbringen kann, sich auf das einzustellen, was ihr zugetragen wird (vgl. ebd.: 86).

Eine letzte Schnittmenge, auf die ich aufmerksam machen möchte, betrifft das Verhältnis der PP und der TP zur Therapie. Beide Disziplinen beschäftigen sich mit tiefgreifenden Problematiken, die ein Individuum betreffen können und haben das Potenzial, *therapeutisch zu wirken, ohne dass sie, Therapien sind* – Philosophische Praktiker*innen und Theaterpädagog*innen sind keine Therapeut*innen.

Fenner (2005) beschreibt das Verhältnis zwischen der Psychologie und der Philosophie als angespannt. Die Philosophie klagt das niedrige Reflexionsniveau der Psychologie als reine Erfahrungswissenschaft an; die Philosophie wird von der Psychologie als „bodenlos-weltfremde Spekulation diskreditiert“ (vgl. ebd.: VW). Der Abgrenzungswunsch erwächst jedoch aus der Ähnlichkeit des Kundenprofils von psychotherapeutischer und philosophischer Praxis.

Ähnlich wie es zu dem Aufgabengebiet der TP gehört, ihre Teilnehmenden spielfähig zu machen, schlussfolgere ich, dass es der PP darum geht, ihre Gesprächspartner*innen denkfähig zu machen. Mein Zwischenfazit an dieser Stelle lautet: Die Aufgabe eines TL als PP könnte folglich darin begründet liegen, ihre Teilnehmenden *denk-und spielfähig* zu machen.

1.5.4. Zwischenfazit: Haltung als Manifestation eines Denkstils

„Was wir als Unmöglichkeit empfinden, ist nur Inkongruenz mit dem gewohnten Denkstil“ (Fleck 1980: 66).

Nachdem ich im Vorwort Kritik an der Inschrift „Dem lebendigen Geist“ geübt und mehrfach betont habe, dass die TP am Leib einsetzt, das heißt sich ein Stück weit von der Jahrhunderte alten Trennung zwischen Körper und Geist distanziert, kehre ich in meinem Zwischenfazit zurück zum Geist. Der Hintergrund ist hierbei meine letzte Schlussfolgerung, dass Aufgabe einer TP als PP daraus besteht, ihre Teilnehmenden *denk-und spielfähig* zu machen.

Für mich geht mit der Entscheidung, TL als eine Form der PP zu statuieren folgender Gedanke einher: Wenn TL als eine PP begriffen wird, dann handelt es sich hierbei nicht „bloß“ um i) einen ästhetischen Lernprozess, der sozial-interaktiv erlebbar ist. Es lediglich in dieser Lesart zu verstehen, wäre meines Erachtens nach zu kurz gedacht, weil das, was die Praktik des Philosophierens mit dem Prozess machen würde, nicht in der Definition vorkommt. Wird das TL ii) als eine praktische Form des Philosophierens verstanden, dann bedeutet das – obgleich die folgende Aussage den Körper–Geist–Dualismus reproduziert –

, dass neben Verhaltensänderungen, auch Denkprozesse angeregt werden, die einen neuen Denkstil konstituieren können.

Für die Theaterpädagogik ist die Herangehensweise über die Analyse eines Denkstils insofern hilfreich, als dass der Denkstil die persönliche Haltung maßgeblich motiviert respektive auch der Denkstil von der Haltung bestimmt wird, da es ein reziproker Prozess ist. Verstehe ich den Denkstil als etwas streng mit dem Denken Zusammenhängendes, könnte mir vorgeworfen werden, dass der Denkstil, wenn überhaupt nur in Reflexionsgesprächen, d.h. ausschließlich verbal, zutage kommt. Da dem theaterpädagogischen Denkstil ganzheitliches Denken immanent ist, d.h. von vom lebendigen Leib aus gedacht wird, behaupte ich an dieser Stelle kraft meines (theaterpädagogischen) Denkstils, dass ein Denkstil nicht ausschließlich verbal sondern auch leibhaftig durch die *Haltung* zum Ausdruck kommt.

Die Theorie der Denkstile habe ich zusätzlich zu dem Begriff der Haltung angeführt, um damit im Hinblick auf mein Praxisbeispiel operieren zu können. Ich behaupte, dass sich am Beispiel des Projektes mit Philosophiestudierenden zeigen lässt, dass (Lern-)Widerstände, die beispielsweise in der Phase des kommunikativen Vakuums sichtbar werden etwas mit der Alltagstheatralität, die sowohl Haltung als auch Denkstile bedient. Denn, obgleich die beiden Haltungen, die philosophische und die theaterpädagogische – zumindest, so wie ich sie beschrieben habe – große Ähnlichkeiten aufweisen, muss es etwas gegeben haben, das zwischen den Anleitenden und den Teilnehmenden in dem Praxisbeispiel aufeinandergeprallt ist. Ich behaupte, dass es einen Zusammenstoß mindestens zweier Denkstile gab, die sich in diametral entgegengesetzten Haltungen in Bezug auf die Herangehensweise an eine Berufsorientierung geäußert haben.

2. Über Umwege: Theatrales Lernen als philosophische Praxis im Kontext der Berufsorientierung

Immer mehr Menschen wissen heutzutage nicht, was sie im und nach dem Studium machen möchten. Gleichzeitig ist eine nahezu erschlagende Vielfalt an Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu verzeichnen. *Diese Möglichkeiten bleiben allerdings abstrakte Berufsbezeichnungen, weil es nicht möglich ist, auszuprobieren, was eigentlich dahinter steckt. Nein, man muss im Vorhinein wissen, dass es passt, weil man es, ehe man drinsteckt, durchziehen muss.* Hinzukommt, dass die Arbeit immer noch ein identitätsstiftendes Kriterium bei Menschen und Gesellschaft ist.

Was also passiert, ist Folgendes: Studierende suchen Beratungen auf, die ihnen auf Grundlage ihrer Interessen und Kompetenzen ein Berufsfeld empfehlen. Handelt es sich dabei tatsächlich um eine Orientierung, die vom Subjekt ausgeht, wenn doch der Rat von außen kommt? Ist die Inanspruchnahme derartiger Beratungsangebote nicht vielmehr Ausdruck eines Denkstils, der sein Denkkollektiv im Glauben lässt, dass alle Bedeutung von außen kommt?

Als angehende TP und als Philosophiestudentin glaube ich nicht, dass die Antworten zufriedenstellend sind, die bei Beratungsangeboten zustande kommen, bei denen den Suchenden auf Grundlage der durch das Studium erworbenen Kompetenzen ein Beruf oder eine Tätigkeit zugeordnet wird. Meine Ansicht gründet auf die Behauptung, dass solche Methoden die persönliche Haltung kaum berühren, hingegen einen vorherrschenden Denkstil bedienen, der sich durch Leistungs- und Zielorientierung sowie Linearität auszeichnet. Dieser Denkstil manifestiert sich etwa in der Frage: „Kann mir nicht jemand sagen, was ich tun soll?“

Wesentlich nachhaltiger wären meiner Ansicht nach Beratungssettings, die ihre Teilnehmenden zur Selbstwirksamkeit und zur Reflexion über die eigene Haltung zum Thema Berufungsorientierung anstiften sowie zu einem Abgleich zwischen dem *eigenen* und dem (im Hochschulkontext) *vorherrschenden* Denkstil diesbezüglich einladen. Denn es geht weniger darum, was sie tun *sollen*, als vielmehr, *was sie bereits tun, wo sie stehen und wer sie sind.*

2.1. Berufungsorientierung: Ein dialektisches Bild

„Das erste und wichtigste, woran es der akademischen Philosophie in diesem Lande fehlt, ist weder Geld noch Talent, sondern Mut. Es ist der Mut, sich auf die Berufung des Denkens zu konzentrieren, anstatt auf den Beruf“ (Eilenberger 2018: 10).

Die Berufung lässt sich als eine Form der Bestimmung begreifen. Im Laufe meines Lebens kann ich mich zu etwas berufen fühlen. An dieser Stelle wird es bereits komplex, da ich danach fragen kann, von wem ich mich berufen fühle und, ob das Berufen-Sein eine Instanz bedingt, die mich zu etwas beruft. Für meine Arbeit aber ist weniger die konkrete Abgrenzung dieses Begriffs relevant als ihre Qualität. Berufung verbirgt ein Sendungsbewusstsein, einen richtungsweisen Charakter, einen vorgeschriebenen *Weg*. Ich würde Berufung an der Stelle als eine Art „inneren Ruf“ beschreiben, der eine gradlinige Qualität transportiert.

Orientierung als Tätigkeit, im Gegensatz zur Berufung als Gegenstand, beherbergt einen dynamischen, suchenden Charakter. Das Substantiv beschreibt die Fähigkeit, sich zu orientieren. Das heißt mit anderen Worten, den Weg zu finden oder sich in einer Sachlage zurechtzufinden. Obwohl die Orientierung den reinen Suchprozess meint, gibt es Menschen, denen nachgesagt wird, dass sie sich gut oder weniger gut orientieren können. Das Bewertungskriterium ist dabei die Art des Ausgangs – das Moment des Ankommens am richtigen Ziel wäre ein gelungener Orientierungsprozess, während eine fortwährende Suche, demnach ein unendlicher Orientierungsprozess kein zufriedenstellendes Resultat ist. Ähnlich wie im Falle der Berufung interessiert mich die Qualität der Tätigkeit des Orientierens. Angenommen, das Erreichen eines Ziels wäre losgelöst vom Orientierungsprozess, dann würde ich die Orientierung als eine Art Suchbewegung beschreiben, die teils willkürlich, teils durchlässig in Bezug auf äußere Impulse verläuft. Die Orientierung zeichnet sich dadurch aus, dass sie unvorhersehbare Muster fahren kann. Damit möchte ich sagen, dass ich mich genau dann orientiere, wenn ich nicht direkt von einem Punkt A zu einem Punkt B gehe, sondern mich indirekt fortbewege. Andernfalls wäre es ein Findungsprozess. Orientierung ist zudem etwas körper- und raumbezogenes: Kant zufolge bedeutet es, sich zu orientieren,

den Aufgang zu finden. Um zu wissen, wo die Sonne aufgeht respektive wo der Osten ist, muss ich wissen, wo links und wo rechts ist. Diesen Unterschied mache ich an meinem eigenen Körper fest (vgl. Kant 2012: 80).

Wie unschwer zu erkennen ist, handelt es sich bei der Zusammensetzung dieser beiden Komponenten um ein ambivalentes Konstrukt bzw. ein „dialektisches Bild“ aus einer Suchbewegung mit Sendungsbewusstsein (vgl. Wiese zitiert Benjamin in: Wiese 2005: 221). Das genau diese Feststellung für alle, die sich damit beschäftigen, die Quelle aller Irritation und Schwierigkeiten darstellt, ist eine Frage des Denkstils.

2.2. Über den Kurs: Philosoph*innen bei der Arbeit

Im Wintersemester 2021/2022 haben etwa acht bis zehn und im Sommersemester fünf bis sieben Studierende sowie eine Dozentin aus dem Philosophischen Institut den Kurs zur Berufsorientierung besucht. Pro Semester handelte es sich um vier theaterpädagogisch angeleitete Sitzungen. Darüber hinaus gab es beide Male eine Einführungsveranstaltung, die von Theres Lehn aus der Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog²² geleitet wurde sowie eine weitere Sitzung mit zwei Alumni, die über ihren beruflichen Werdegang als Philosoph*innen berichtet haben.

Ein kleiner Eindruck von der Einführungsveranstaltung: Als u.a. promovierte Philosophin und philosophische Gesprächsführerin, leitet Theres Lehn regelmäßig Ein-Tages-Workshops zur Berufsorientierung an Universitäten und Schulen. In diesem Workshop geht sie durch situatives Philosophieren im Plenum der Frage nach, wie wichtig Arbeit für ihre Teilnehmenden ist. Sie arbeitet mit Soziogrammen zu den Themen Arbeitsformen (Selbstständigkeit oder Angestelltenverhältnis), Arbeitsweg (Fahrrad, Auto oder zu Fuß), Arbeitspensum, etc. Weiterhin zieht sie das „Innere Team“ vom Schulz von Thun heran und lässt dieses in einer Grafik individuell aufstellen. Die Themen Sinn und Zweck einer Tätigkeit stehen ebenfalls im Fokus ihrer Sitzung.

²² <https://www.philosophische-bildung.de/berufsorientierung/> (

Auf der Grundlage von Lehns Einführung, konzipierte ich mit einer Kommilitonin aus der Theaterwerkstatt vier Sitzungen für jeweils ein Semester, in denen wir durch theaterpädagogische Übungen, darunter allen voran den Raumlauf, Spiele und eine Abschlusspräsentation den Fragen nachgingen: Wer bin ich? Was ist mit wichtig? Was kann ich? Wie gestalte ich? Was kann ich antworten, wenn ich wie oftmals gefragt werde: Was willst du mit deinem Philosophiestudium *später eigentlich so machen?*

Im Wintersemester wurde die Veranstaltung aufgrund der pandemischen Lage nach draußen, vor das Institutsgebäude, verlagert. Damit einhergehend entwickelte sich aus einer Not heraus die Maßnahme der Sichtbarmachung und ein Soziotop²³, das inmitten einer Universitätskulisse eingebettet ist. Der Umzug in die Öffentlichkeit hatte für die Studierenden, denen häufig nachgesagt wird, dass sie in ihrem Elfenbeinturm „hocken“, einen ungewohnten Effekt. Für den zweiten Durchlauf im Sommersemester entschieden wir uns, im dafür vorgesehenen Raum zu verbleiben, weil es für die jeweilige Gruppe passender erschien.

Stellen Sie sich vor, Sie laufen wie gewohnt in das Hörsaalgebäude am Philosophischen Institut der Universität Heidelberg und ihr Weg zur Tür wird versperrt durch folgendes Szenario: Eine Gruppe von Studierenden, die in unterschiedlichen Geschwindigkeiten Raumwege ziellos und indirekt ablaufen. Vor allem im ersten Durchlauf sorgten wir dafür, dass Menschen zurück ins Staunen kommen. Dies betraf nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch diejenigen Personen, die an unserem Soziotop vorbeiliefen – wir ließen Theatrales geheimnisvoll in den Hochschulalltag einfließen. Das Einzige, was uns verriet, war ein von einer Teilnehmerin selbstgestaltetes Schild, auf dem „Philosoph*innen bei der Arbeit“ draufstand.

2.2.1. Methodisches Beispiel: Der Raumlauf

„Aber ist es nicht denkbar, dass das Ziel den Füßen hinterherläuft, also im Setzen des Fußes sich erst das Ziel ergibt?“ (Dönitz (u.a.) 2009: 24)²⁴.

²³ Ein geselliger Ort, ein Ort an dem sich Menschen vergesellschaften (vgl. Wiese 2005: 16).

²⁴ Ein sehr spannender Text über die „Ethnografie des Raumlaufs“.

Ich werde in der vorliegenden Arbeit nicht alle Übungen und Spiele erläutern, die wir angeleitet haben, da das Format einer Abschlussarbeit keiner Spielesammlung geschweige denn Workshopkonzeption entspricht.

Im Zusammenhang mit meinem Erkenntnisinteresse, das sich auf die Frage bezieht, was das Philosophische am TL ist, werde ich von einer Sequenz erzählen, in der sich das philosophische Moment im TL zeigte. Die Übung, um die es gehen wird, ist der sogenannte Raumlaf²⁵. Dieser ist gut geeignet für Anfänger*innen, um ein kommunikatives Vakuum zu erschaffen, weil es an konventionelle Verhaltensnormen anknüpft und zunächst von ihnen ausgeht. Alle können laufen.

Als angehende Theaterpädagoginnen haben wir zunächst *ausprobiert*, wie die Teilnehmenden den Raumlaf erleben. Dem Echo entsprechend wurde der Raumlaf im Laufe des Projekts immer essenzieller, weil er sowohl das kommunikative Vakuum erzeugte als auch den Teilnehmenden den Orientierungsprozess leibhaftig erleben ließ und sie zum Staunen brachte. „Im Gehen denkt es sich anders als im Sitzen“ (ebd.).

2.2.2. Widerstände und Verpanzerungen – Ausdruck eines Denkstils?

„Was bringt mir das?“ (Philosophiestudentin)

Widerstände sind die Hoffnung²⁶: Dass der Kurs theaterpädagogisch begleitet werde, war für die Studierenden in beiden Fällen eine *Überraschung* – damit ging das Staunen, teilweise in Form eines kleinen Schockmomentes, los. Beim ersten Durchlauf stand der Beschreibungstext schon fest, weshalb diese Info nicht an die Studierenden herangetragen werden konnte. Im zweiten Fall haben wir uns bewusst dagegen entschieden, den Begriff „Theaterpädagogik“ in die Kursbeschreibung zu integrieren, weil es in unseren Augen

²⁵ „[E]ine Gruppenübung, die sich hervorragend als Aufwärmspiel eignet und auch als wiederkehrende Übung zum „Ankommen“ genutzt werden kann. (Die Raumlafübungen verlangen Konzentration und erhöhte Aufmerksamkeit für die anderen und für den gesamten Raum). Der Raumlaf beginnt immer gleich: Die Spieler/innen werden aufgefordert, einfach gelassen und entspannt im Übungsraum herumzuwandern, [...]. Dann kommen präzisere Anweisungen [...]“ (http://www.sign-project.de/grundlagen_zum_gemeinsamen_spielen.pdf zit. n. Dönitz (u.a.) 2009: 23).

²⁶ B.B.

abschreckend wirken könnte. In der Abschlussreflexion des ersten Durchgangs führten wir einen Diskurs mit den Studierenden über die Assoziationen, die sie zur TP haben. Darunter fiel wenig Positives. Für den zweiten Durchgang suchten wir nach einer alternativen Bezeichnung für die Methode: Ästhetisches Forschen, Performatives Denken oder TL (u.a.) haben sich nicht durchsetzen können und so blieb diese Information ein zweites Mal ein Geheimnis.

Über unser Vorgehen lässt sich sicherlich streiten. Im Hier und Jetzt auf die Situation zurückblickend, bin ich mir immer noch nicht sicher, was die beste Lösung ist. Das Vorgehen hängt sicherlich von dem jeweiligen Ziel ab, das im Vorhinein verfolgt wird: Möglichst viele Studierende für den Kurs zu gewinnen und dabei bloß nicht abschreckend wirken bzw. die „Kunst“ wie Holkenbrink geheimnisvoll in den Hochschulalltag einfließen lassen oder Teilnehmende ansprechen, die sich dezidiert für ein theaterpädagogisches Angebot freuen würden.

Die Intransparenz aufgrund der Verschwiegenheit zur theaterpädagogischen Methode machte sich jeweils in der ersten Sitzung bemerkbar. Die Studierenden haben einen überforderten Eindruck gemacht, was an ihrem Gesichtsausdruck und einer unbehaglichen Körperhaltung zu beobachten war. In beiden Durchgängen sind Teilnehmende nach der ersten Sitzung nicht wiedergekommen. Manche begründeten ihre Entscheidung wie folgt:

„Ich habe solche „in die esoterische Richtung“ gehenden Kurse schon mal gemacht und sie haben mir nichts gebracht.“

„Ich möchte eigentlich gerne etwas darüber erfahren, wo ich beruflich mit meinem Studium anknüpfen kann.“

„Das hier ist einfach nicht meins.“

„Es ist mir wichtig etwas zu machen, was einen Sinn hat oder einem Sinn dient. Nicht einfach so.“

In der Regel erschienen diejenigen, die bei der zweiten Sitzung dabei waren, jedes Mal und ließen sich auf die Methode ein. Bis zum Schluss hingegen blieb bei Einzelnen das Bedürfnis nach *Erklärung* etwa von solchen Fragen:

Was ist das Ziel des Kurses?

Habt ihr ein genaues Ziel?

Warum machen wir das? Wo ist der Transfer zur Berufsorientierung?

Bringt mir das etwas?

Was ist die Theorie dahinter?

Diesen Klärungsbedarf als einen möglichen Ausdruck von Lernwiderständen beschreibt auch Wiese (u.a.): „[...] die Theaterpädagogik [hat hier] allerdings einen schweren Stand gegenüber den funktionalen Sinnbedürfnissen der Lernsubjekte“ (vgl. ebd.: 68f.).

Im zweiten Durchlauf wiederholten wir eine Raumlafübung, bei der wir philosophische Fragen reingaben und die Teilnehmenden auf einen Impuls hin Zweierpaare bilden sollten, in denen sie ein Gespräch über die jeweilige Frage führten und die Antwort, meistens in Form eines Begriffs, auf eine der drei zuvor verteilten Moderationskarten schrieben. Im Rahmen dieser Übung trat ein Denkstil zutage, den ich als aporetisch bzw. systemisch bezeichnen würde. Die Studierenden hatten bei Fragen wie „Was ist für dich Glück?“ oder „Was ist Kreativität?“ mit inneren Widerständen kämpfen müssen, da sie in den meisten Fällen im Dialog darlegten, dass sich diese Frage *gar nicht* beantworten ließe, anstatt die Gedanken vorbehaltlos und bewertungsfrei sprudeln zu lassen. Auffällig war zudem, dass die Teilnehmenden in den Spielanweisungen versuchten, Systeme wiederzuerkennen, in dem sie beispielsweise fragten, ob die unterschiedlichen Farben der Moderationskarten eine Bedeutung für die Antworten, die darauf geschrieben werden, hätten²⁷.

Diejenigen, die blieben, durften jederzeit aus den Übungen aussteigen und aus der beobachtenden Perspektive teilnehmen, da wir ab der ersten Sitzung den Demokratischen Führungsjoker des „Vetos“ aus dem Mischpult-Prinzip von Maike Plath einführten. Der Joker wurde wohlwollend angenommen und in den Reflexionen positiv bewertet. Die Teilnehmenden äußerten, dass sie sich wünschen würden, diesen Joker in allen ihren Veranstaltungen ziehen zu dürfen. Diese Aussage interpretiere ich als einen Ausdruck gelebter restriktiver Zwänge auf universitärer Ebene.

2.2.3. Flanieren: Ein „mehr als“, das sich zeigt

²⁷ Nachdem wir diese Momente als ein Ausdruck bestimmter – nicht eindeutig beschreibbarer (!) – Denkstile erkannt haben, spielten wir bewusst mit Irritation, indem wir immer mehr solcher „unbeantwortbarer“ Fragen stellten und bei der Auswahl der Farben für die Moderationskarten auf Aleatorik setzten.

„Wir gehen durch den Raum. [...].

Versuche heute von den direkten Wegen abzukommen. Laufe Umwege. Verlangsame dein Tempo und lasse deinen Blick schweifen. Weißt du wie viele Löcher der Aschenbecher auf diesem Platz hat? Lass dich anziehen von den Dingen um dich herum. Behalte einen sanften, schweifenden Fokus auf deine Umwelt. Lass dich überraschen von den Dingen, die dir auf deinem Weg begegnen...“

Die vorliegende Spielanweisung stammt aus meiner Erinnerung an einen Raumlaf, den ich mit den Philosophiestudierenden anleitete. Die Sitzung fand draußen in einem abgesteckten Bereich am Philosophischen Institut der Universität Heidelberg statt. Erstmals wurde in dem Raumlaf, den wir jede Sitzung auf unterschiedliche Art und Weise wiederholt haben, der Fokus auf die Umwelt erweitert.

Die Studierenden bewegten sich in unterschiedlich langsamen Tempi, ließen ihren Blick schweifen. Hielten an unterschiedlichen Stellen kurz an, um sich einen Gegenstand anzuschauen, hielten inne und gingen dann einfach wieder los. Wie ziellose Spaziergänger*innen flanierten die Philosoph*innen vor der Kulisse eines Hörsaalgebäudes, aus dem in unregelmäßigen Abständen Personen herauskamen, die sich umsahen, sich über das Geschehen wunderten und dann weitergingen.

Im Anschluss wurde das Erfahrene beschrieben und gesammelt. Einige Stimmen klingen noch nach:

„Dieses Laufen ist irre. Ich kann dabei gut denken“.

„Es ist beruhigend“.

„Es ist schwer zu erklären, aber ich bin irgendwie angekommen“.

„Es war wohltuend“.

„Es war ein im Hier und Jetzt sein. Ich habe nicht an die Zukunft gedacht“.

„Es war eine einfache Aufgabe“.

Während sich das Gefühl im und nach dem Raumlaf noch irgendwie verbalisieren lässt, ist es weitaus schwerer in Worte zu fassen „was“ genau passiert ist. Es ist etwas, das im Verborgenen bleibt und der Sprache nur schwer zugänglich ist. Eine gewisse Heiterkeit und Schönheit trat beispielsweise zutage: „Der Weg wurde irgendwie bunter“, sagte ein Student im Sommersemester während der Abschlussreflexion. Etwas, das weit über die Übung hinaus ging, schwang stets mit. Darüber hinaus äußerten die TN, dass sie eine Art Freiheit

erlebten: „Normalerweise werden uns in Seminaren Fragen gestellt und wir müssen direkte Antworten darauf finden. Hier wurde von uns nichts verlangt“. „Ich habe gemerkt, dass ich viel freier bin als ich es angenommen hatte. Ich mache von dieser Freiheit bloß nicht immer Gebrauch“, reflektierte eine Teilnehmerin. Es ist unschwer zu erkennen, dass die gesammelten Eindrücke weitaus *mehr* sind, *als* ein bloßes Laufen. Wie lässt sich das deuten?

Erfahrungen in theaterpädagogischen Prozessen, sei es in Übungen oder Spielen, können sehr dicht sein an Erlebbarkeit: „So einfach der zugrunde liegende Vorgang ist, so komplex ist offenbar das Ereignis, das sich ihm verdankt [...]“ (Wiese 2006: 15). So kann eine Raumlaf-Übung, die im Rahmen eines Orientierungs-Seminars durchgeführt wird, erlebbar machen, was in einem Moment der Orientierung bzw. Orientierungslosigkeit passiert, ohne das Erlebte explizit auf diese alltägliche Problematik zu münzen. Ein simples Laufen, eine einfache Spielanweisung, kann ein zutiefst subjektives Ereignis greifbarer gestalten und dieses kraft der Gruppenübung in die Intersubjektivität überführen. Sodass es nicht allein das Geheimnis des jeweiligen Subjektes bleibt und die Laufenden merken, dass sie „[...] nicht allein damit sind“, wie es eine Teilnehmerin formulierte. Auf die Frage, wie sich *das deuten lässt*, gibt es keine eindeutige Antwort.

Alle Ebenen sind angesprochen – allen voran das Handeln, das Denken und das Fühlen. Das Erlebte lässt sich nicht bis auf das letzte Atom kategorisieren. Es bleibt immer ein „undeutbarer Rest“, ein „mehr als“ – eine Metaebene, die, so Wiese (u.a.), der „Motor“ allen theatralen Lernens sei (vgl. 2006: 16).

Hinter dem „mehr als“ kann sich eine Kraft verbergen, die die Laufenden herausfordert. Es ist genau das Moment, was den Konferenzteilnehmer*innen²⁸, von denen Wolfram

²⁸ „Es ist absurd: Der Impuls des Staunens, Kritisierens scheint der akademischen Philosophie abhanden gekommen zu sein, sie befindet sich auf einem historischen Tiefpunkt. [...]. Die Anstrengung, interessiert zu wirken, ist während dieser letzten *Satelite-Session* des ersten Konferenztages allen Teilnehmenden deutlich anzumerken. Nur der eigentliche Stargast der Veranstaltung – eigens aus den USA für den *Keynote-Vortrag* angereist – arbeitet auf seinem Smartphone mittlerweile intensiv und ohne erkennbare Scham eingehende Mails ab. Er hat ‚seine Frage‘ gleich als erster gestellt und weiß sein kritisches Denk-Soll damit voll erfüllt [...]“ (Eilenberger 2018: 2).

Eilenberger erzählt, fehlt, um sich zu erheben, zu staunen und Fragen zu stellen (vgl. Eilenberger 2018).

Die Unmöglichkeit den undeutbaren Rest in Worte zu fassen, leitet den Abschied von allem Gewohnten und Eindeutigen ein (vgl. Wiese 2006: 16). Genau in dem Moment, wo das „mehr als“ die Bühne betritt, beginnt die Philosophie. Im Augenblick der Uneindeutigkeit, der Ambiguität kreuzen sich die Wege zwischen Theatralen Lernen und Philosophischer Praxis: „Was immer im Ereignis zum Vorschein kommt, ist von Bedeutung, ohne doch je eine bestimmte Bedeutung zu haben“ (vgl. ebd.).

Das Thema Orientierung bedient diese Ungewissheit: Sie wird als Methode verstanden, als Impuls für das Staunen, welches mit dem Zustand korreliert, in dem sich ein Subjekt befindet, das einen Orientierungsprozess durchmacht. Somit wird sich jedes Subjekt in dem Spielraum dessen gewahr, dass es einst in der Vergangenheit geglaubt hatte, in einem Orientierungsprozess zu stecken, es aber in Wirklichkeit nie so gewesen ist. Den Abgleich hat es im Hier und Jetzt: *So fühlt sich also das Orientieren an*. Ein permanentes Laufen, ein Auf und Ab; Mal eine offene, Mal eine geschlossene Haltung; ein weiter und doch wieder enger Fokus, ein Aushalten, ein An – und Entspannen und ein „Mehr als“ das.

Die Teilnehmenden befanden sich an der Schwelle ihrer Wahrnehmungsgewohnheiten; sie haben ästhetisch geforscht, was um sie herum ist und sich darüber gewundert. Sie haben eine Haltung eingenommen und ausprobiert. Diese Haltung lässt sich als offen, geruhsam, langsam, ziellos und zugleich wach, bereit auf das zu reagieren, was sich den Sinnen aufdrängt.

Diese Haltung wäre vergleichbar mit der Gestalt des *Flaneurs* aus dem *Passagen-Werk* von Walter Benjamin²⁹. Teilnehmende eines theatralen Lernprozesses betreten eine unbekannte Zone und führen, ich vermute vor allem in der Phase des kommunikativen Vakuums aber

²⁹ Diese Querverbindung verdanke ich Jörg Meyer. In einem Gespräch, welches sich in der Anfangsphase meines Projekts mit den Philosophiestudierenden zugetragen hatte, fragte ich ihn, wie ich den teils skeptischen Studierenden begründen sollte, warum respektive wofür wir einen Raumlauf mit ihnen machen. Meyer führte die Figur des Flaneurs an und nannte weitere zahlreiche Gründe: Ankommen, Kommunikatives Vakuum schaffen, Irritation, Bewusstsein, etc.. Während des zweiten Durchgangs habe ich den Eindruck gehabt, gar keine „Legitimationsgrundlage“ für den Raumlauf suchen zu müssen, da plötzlich glasklar geworden ist, was in dieser Übung zum Vorschein kommt.

auch danach, ähnlich wie der Flaneur, eine Schwellenexistenz. Sie schreiten ziellos durch den Raum und sind offen für unbekannte Ereignisse, die sich ihnen in Anbetracht aller Kontingenz zeigen können. Gerade in diesem Moment werden sie sich leibhaftig einer Entfremdung bewusst (vgl. Wiese 2005: 229).

Unter den „Verpanzerungen“, die ich im Unterkapitel „Widerstände“ bereits beschrieben habe, kam – so mein Eindruck – für einen kurzen Augenblick das „unverstellte“ Subjekt zum Vorschein. Dieses (ver-)hielt sich locker, lachend und durchlässig.

3. Überlappungen: Zusammenfassung, Schlussfolgerung(en) und Ausblick

In meiner Arbeit versuchte ich den Methodenkomplex eines TL als PP theoretisch zu umreißen, in Bezug zur Theorie der Denkstile zu setzen und anschließend als Hintergrund für die Darstellung meines Praxisbeispiels zu nutzen, im Rahmen dessen ich *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis* betrieben habe. Dabei muss ich einräumen, dass der Theorie– größer ausgefallen ist, als der Praxisteil, was sicherlich etwas mit meinem philosophisch geprägten Denkstil zu tun haben muss.

In Bezug auf die Frage, warum die Lingener Forschungsgruppe das TL als eine PP begreift, könnte ich abschließend antworten, dass die Einordnung einer TP als PP dem Denkstil des Lingener Denkkollektivs geschuldet sein kann, da zumindest ein Teil der Mitglieder aus der Philosophie respektive Ästhetik kommt. Jedoch wäre das eine zu einfache Antwort auf diese komplexe Frage.

3.1. Das Philosophische am Theatralen Lernen

Das Philosophische an der PP begreife ich erstens in der permanenten *Herstellung eines Bezugs zu einem Ding*. Übertragen auf die Theaterpädagogik würde ich die Frage, was die TL zu einer PP macht, schließlich wie folgt beantworten: Das Philosophische am TL ist die

Unmöglichkeit der Bezugslosigkeit,³⁰ bzw. die unmittelbare, ergebnisoffene, leibhafte Bezüglichkeit zu einem Ding, das sich einem Subjekt im Spielprozess aufdrängt. Dies gilt sowohl für die Teilnehmenden, wenn sie reagieren sowie durch ein Nichtreagieren ebenfalls reagieren, als auch für die Anleitung, wenn sie echogestaltend arbeitet. Das Philosophische ist das Ästhetische im ursprünglichen Wortsinn der *Aisthesis*, d.h. der Art und Weise wie wir den Bezug zu Dingen herstellen und wie sie uns durch unsere Wahrnehmungen und Empfindungen zugänglich werden (vgl. Westphal 2004:17).

Zweitens kann das Philosophische am TL darüber hinaus die Art und Weise betreffen, wie ein Erlebnis von einer zunächst individuellen auf eine kollektive Ebene sublimiert. Jede Teilnehmende erlebt in einem ästhetischen Lernprozess etwas für sich, ganz persönlich, individuell, bis es durch die Anwesenheit der*des Anderen auf eine kollektive Ebene übergeht und intersubjektiv wird. Philosophische Probleme fangen zumeist beim Subjekt an, bis immer klarer wird, dass sie nicht wirklich *neu* sind, sondern im Kern typisch menschlich und *alle betreffend*. Individuelles entfaltet sich so zu einer konkreten Allgemeinheit (vgl. Brandt 2010: 78).

TL ist drittens in seinem Verhältnis zur Theorie, wie bereits anhand des Beispiels einer Theorie der Fachdidaktik dargestellt, ähnlich ambivalent wie die PP. So wie es der TP schwerfällt, die Theorie-Praxis-Dichotomie zu überwinden, ohne sie dadurch zu reproduzieren, steht die PP einem ähnlichen Dilemma gegenüber, dass es keine Metatheorie zur PP gibt. Ihre Theorie ist die Philosophie des Philosophierens und somit die Praxis – zu philosophieren. Theorie und Praxis sind beides Momente des Philosophierens (vgl. Brandt 2010: 84).

Viertens ähneln sich die beiden Felder in Bezug auf die Unaussprechlichkeit von dem, was in ihrer Praxis zum Vorschein kommt. Da ist das TL der rein auf der verbalen Ebene betriebenen Philosophie allerdings etwas voraus. Während die Philosophie oftmals an ihrem Hauptinstrument, der Sprache, scheitert, schafft es das TL Phänomene zum Vorschein zu bringen, die mehr sind als das sprachlich Fassbare. Durch den leiblichen Aspekt des TL

³⁰ Wir können uns nicht *nicht* beziehen (vgl. Kurbacher 2008: 7).

können solche Phänomene im Raum stehen, ohne sie erst sprachlich greifbar machen müssen.

3.2. Schlussfolgerungen für theatrale Prozesse an Hochschulen

Behauptung i: Das Konzept der Berufsorientierung ist ein Widerspruch in sich. Denn während die Berufung etwas richtungsweisendes darstellt, verbirgt sich hinter der Tätigkeit der Orientierung etwas Suchendes.

Behauptung ii: Um i zu verstehen, müssen die Qualitäten (direkt, indirekt) der beiden Begriffe untersucht werden. Auf kognitiver wie auf körperlich-ästhetischer, sprich leiblicher Ebene.

Behauptung iii: Einfache Übungen aus dem theatralen Lernen können komplexe Erlebnisse hervorbringen. Theaterpädagogische Übungen, wie der Raumlauf, können soziale Phänomene, wie das der Berufsorientierung erlebbar machen.

Behauptung iv: Basierend auf der Prämisse der Denkstile und Denkkollektive von Fleck, gibt es an Hochschulen einen vorherrschenden Denkstil, der sich u.a. durch folgende Eigenschaften³¹ auszeichnet: Zweckorientierung, Zielorientierung, Verwertung, Sinnsuche und Bedeutungsverortung im Außen.

Behauptung v: Aus diesem Denkstil entsteht eine Haltung, die sich geistig wie auch körperlich manifestiert durch Lernwiderstände in Bezug auf Formate, die diesem Denkstil nicht entsprechen und für Irritation sorgen.

³¹ Da ich nur ein Praxisbeispiel anbringe und dieses in aller Kürze, laufe ich mit dieser Behauptung die Gefahr einer Essentialisierung. Ich versuche diesen Vorwurf zu umgehen, indem ich meine Behauptung dezidiert nicht als These begreife.

Behauptung vi: Mit diesem Denkstil (v) haben Studierende Probleme, da sie Widersprüchen ausgesetzt sind. Sie sind kraft des vorherrschenden Denkstils, der sich in der Haltung manifestiert zwischen Selbstverwirklichung und Zielen von außen sowie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung gefangen.

Behauptung vii: Darüber hinaus gibt es Studiengänge, wie die Philosophie, die genuin prozessorientiert sind und sich in einem zielorientiert funktionierenden Arbeitsmarkt nicht in Form „konkreter Berufe“ wiederfinden lassen. Das allerdings offenbart sich nicht als bloße Eigenschaft des Studiengangs, sondern wird als Defizit gewertet und geht Hand in Hand mit gängigen Stereotypen über Philosophiestudierende.

Behauptung viii: Mit TP als PP kann dieser Widerspruch vergegenständlicht und leibhaftig erlebbar gemacht werden. Dabei kann ein Bewusstsein für den Bezug zum Selbst, zur Welt und zum Anderen hergestellt werden. Alltagstheatrale Verhaltensweisen und Denkmuster können aufgebrochen werden, bis hin zur Etablierung eines neuen Denkstils und einer neuen Haltung.

Behauptung ix: Ein möglicher, durch die TP als PP kultivierter Denkstil, zeichnet sich durch Zweckfreiheit, Prozessorientierung, Ausprobieren, Experimentieren, Sinnstiftung von innen, Leibhaftigkeit, Leichtigkeit und Gelassenheit (etc.) aus.

Schlussfolgerung: Praktisches Philosophieren in theaterpädagogisch aufbereiteten Spielräumen, können für mehr Gelassenheit innerhalb restriktiver Strukturen der Hochschule sorgen. Ausgehend davon, dass die Hochschule ein Ort von unterschiedlichen Denkkollektiven ist, wäre es an der Zeit, den theaterpädagogischen Denkstil auch an der Hochschule zu kultivieren, um für buntere Wege des Denkens zu sorgen.

3.3. Über Umwege

Bestandteil meiner Arbeit waren Umwege metaphorischer und buchstäblicher Art: Ich ging Umwege bei der Beantwortung meiner Forschungsfragen ein und berichtete über die persönlichen Umwege meines Werdegangs; ich stellte die Umwege einer Fachdidaktik der TP dar, die sich im Ausprobieren und Experimentieren realisiert; ich skizzierte den Raumlaf als eine Methode, Wege und Umwege durch Direkt- und Indirektheit in die Verkörperung zu bringen und zu üben; ich illustrierte u.a. durch die Figur des Flaneurs von Benjamin eine persönliche Haltung der Umwege sowie den Übertritt in einen Schwellenzustand, der uns im TL erst spielfähig macht und ging Umwege im Nachdenken über Denkstile ein. Wie bereits angedeutet, symbolisieren Umwege für mich einen kreativen Umgang mit Linearität. Umwege sind für mich Ausdruck von Kunst – und davon darf es an der Hochschule mehr sein. Nicht nur in Bezug auf das Thema Berufungsorientierung, das lediglich als ein Beispiel fungiert. Letztlich kann das TL als PP, gemäß der Prämisse, dass sie an jede Wissensform anknüpfen kann und „Echos gestaltend“ arbeitet, in jedem Fachbereich ihre Daseinsberechtigung und Funktion finden.

Und wenn wir mutiger werden, Umwege einzugehen und ziellos herumzuflanieren, treffen wir vielleicht auf ein *Magisches Theater* an der Hochschule wie ein Harry Haller³² – vielleicht am Institut der Philosophie, vor dem neuen Hörsaalgebäude, das immer noch dem „lebendigen Geist“ gewidmet ist. Und dieses Magische Theater bringt uns zurück ins Staunen.

³² Vgl. Hesse 1998.

4. Literaturverzeichnis

Achenbach, G.: Die Grundregel philosophischer Praxis. In: Achenbach, G. (Hg.): Zur Einführung der Philosophischen Praxis. Köln: Dinter 1988, S. 77–90.

Achenbach, G. (2022): Philosophische Praxis: https://www.achenbach-pp.de/de/philosophischepraxis_text_was_ist.asp. (18/07/2022).

Brandt, D. (2010). *Philosophische Praxis. Ihr Begriff und ihre Stellung zu den Psychotherapien*. Freiburg: Karl Alber.

Dönitz, H. (u.a). Der sogenannte Raumlaf. Beiträge aus Theorie und Forschung. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik/Oktober 2019, S. 23–26.

Eilenberger, W. (2018). Stillstand. Die Krise der deutschen Philosophie: <https://www.swr.de/swr2/wissen/broadcastcontrib-swr-11826.html>. (18/07/22).

Fenner, D. (2005): *Philosophie contra Psychologie?. Zur Verhältnisbestimmung von philosophischer Praxis und Psychotherapie*. Tübingen: Francke.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, E. (2019). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München (u.a.): Piper.

Harding, S. (2016). Whose Science? Whose Knowledge? In Whose Science? Whose Knowledge? Cornell University Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7591/9781501712951/html> (17/07/22).

Hentschel, U.: Theater–Didaktik–Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik/Oktober 2019, S. 14–17.

Hesse, H. (1998). *Der Steppenwolf*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Holkenbrink, J.: Lügen, Stehlen, Ausbilden. Zur Arbeitsweise des Theaters der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. In: Eberhardt, U. (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach–und Literaturwissenschaften. VS Verlag 2010, S. 299–309.

Holzcamp, K. (1991). Lernen als Lernbehinderung?. In: Holzcamp (1997): Schriften 1. Normierung – Ausgrenzung – Widerstand. Hamburg. S. 196 ff., zit. In: Wiese 2006: 22).

Kant, I. (2012). Was heißt: sich im Denken orientieren? In: Immanuel Kants Werke. Band IV. Schriften von 1783–1788. Dr. Artur Buchenau und Dr. Ernst Cassirer (Hg.). Berlin: Bruno Cassirer 1913. S. 349–366 und 545–548:
<https://www.gutenberg.org/files/38754/38754-h/38754-h.htm> (18/07/22).

Kurbacher, F., A. (2008): Was ist Haltung? Deutsche Gesellschaft für Philosophie. Online verfügbar. URL: http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektions-beitraege/03-2_Kurbacher.pdf (22.07.2022).

List, V. (2016). Rezension zu Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit: <https://angewandte-theaterforschung.de/wiese-u-a-2006-theatrales-lernen-als-philosophische-praxis-in-schule-und-freizeit-lingen/>. (18/07/2022).

LSF (2022). Kursbeschreibung Philosophische Berufungs!Orientierung.:
<https://lsf.uni-heidelberg.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=346342&moduleCal=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>. (17/07/2022).

Mead, G. H. (1968). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M., sowie Wellendorf (1979): Schulische Sozialisation und Identität – Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel., zit. in Wiese 2006: 22.

Philosophische Berufsorientierung: <https://www.philosophische-bildung.de/berufsorientierung/>(16/07/22).

Platon. Theaitetos. In: Platons Werke. Band 1, 2. Teil. Übersetzt von F. E. D. Schleiermacher. Berlin: 1856.155d: <http://opera-platonis.de/Theaitetos.pdf> (18/07/22).

Regenbogen, A. (Hrsg. et al.) (2013). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner.

Roeder, E. (2019). Über das Staunen. Eine Reise zum Ursprung der Philosophie. Deutschlandfunk Kultur: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-das-staunen-eine-reise-zum-ursprung-der-philosophie-100.html>. (18/07/2022).

Ruping, B.: Darstellende Kommunikation. In: Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow und Strasburg: Schibri-Verlag 2003, S. 65– 67.

Schuhmacher-Chilla (2013/2012). Körper–Leiblichkeit. <https://www.kubi-online.de/artikel/koerper-leiblichkeit> (18/07/2022).

Staide, D.(Hg.) (2010). *Methoden Philosophischer Praxis*. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript.

Streisand, M.: Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert. In: Nix, C.; Sachser, D.; Streisand, M. (Hg.): Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 14–35.

Stölzel, T.(2012). *Staunen, Humor, Mut und Skepsis. Philosophische Kompetenzen für Therapie, Beratung und Organisationsentwicklung*. Göttingen u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht.

Westphal, K.: Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch–aesthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: Westphal, K. (Hg): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider 2004, S. 15–48.

Wiese, H.–J. (2005). *Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 2. Milow: Schibri–Verlag.

Wiese, H.–J.; Günther, M.; Rüpung, B. (Hg.) (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1. Milow: Schibri–Verlag

5. Abkürzungsverzeichnis

TL = Theatrales Lernen

TP = Theaterpädagogik

TN = Teilnehmende

PP = Philosophische Praxis

d.h. = das heißt

bzw. = beziehungsweise

6. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum, Unterschrift.