

Der „Pädagogische Clown“

Modelle der Zusammenarbeit von Clowns mit Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen

Magisterarbeit zur Erlangung
des akademischen Grades
Magister Artium (M.A.)



vorgelegt von:

Katja Krause

Gutachter:

Frau Prof. Dr. Gipser

Herr Dr. Modick

Hannover, 19. September 2009

Inhalt

1. Was hat ein Clown in der Schule zu suchen?	1
2. Clownerie im Wandel	7
2.1. Historischer Überblick	7
2.2. Der zeitgenössische Clown	14
3. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen für Clownerie im Bildungskontext	26
3.1. Exkurs Lernen	26
3.1.1. Spielen und Sich-Bewegen	26
3.1.2. Bewegte Schule	31
3.1.3. Gehirnforschung und schulisches Lernen	33
3.1.4. Lernen in theaterpädagogischen Prozessen	36
3.1.5. Emotionale Kompetenz und Schulerfolg	40
3.2. Exkurs Humor	43
3.2.1. Allgemeine Humorthorien	43
3.2.2. Kinderhumor	48
3.2.3. Humor in der Erziehungswissenschaft	56
3.3. Exkurs Stress	60
3.3.1. Schulangst bei Schülern	60
3.3.2. Stress bei Lehrern	62
4. Clownerie in der Schule und weiteren Bildungseinrichtungen	67
4.1. SchulClownprojekt „Heyoka“	67
4.2. „Clown Dido“	71
4.3. „Maths Clowning“	76
4.4. „Initiative Sichere Gemeinden“	79
4.5. „Beruf oder Leben!?“	80
5. Modellhafte Erfahrungen der „Pädagogischen Clownerie“ in Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen	82
5.1. „Body-Voice-Brain“-Training	82
5.2. „Mit Polly auf's Schulschiff!“	88
5.3. „Anti-Blamier-Training“	93
5.4. „FarbenFlo & PinselPia“ und „Pollys Traumseefahrten“	99
5.5. „FlirtPratzen statt Ablatzen“	103
6. Bedeutung und Funktion des „Pädagogischen Clowns“/der „Pädagogischen Clownerie“	104
6.1. Der „Pädagogische Clown“ – ein lustiger Lehrer?	104

6.2. Integration der Clownerie in die (Schul-)Pädagogik.....	111
7. Persönliches Fazit.....	115
8. Literatur	118
9. Anhang	125
9.1. Schülerfeedback „Mit Polly auf's Schulschiff“	125
9.2. Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin der Klasse 2a	126

1. Was hat ein Clown in der Schule zu suchen?

„Wenn es eine Schule der «Herzensbildung» gäbe, dann müsste Lachen zu deren Hauptfächern gehören. Da es aber diese Schule nicht gibt, gehört Lachen aus meiner Sicht in jede Schule.“ (Vogel, Thomas zit. n. Drews, Ursula in: Pädagogik 9/01, S.7)

Man findet spätestens seit den 80er Jahren mit dem sprunghaften Aufkommen von Kinder- und Jugendzirkusprojekten Clownerie „offiziell“ im Schulbetrieb Deutschlands. Die Rede ist dabei von der „handwerklich“ erlernten, von Künstlern pädagogisch ausgeübten oder von Pädagogen angewandten Clownerie.

Der Begründer der deutschen Psychomotorik Ernst „Johnny“ Kiphard (*1923) gehörte mit zu den ersten Pädagogen, die in diesen Jahren als Clown mit behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen in deutschen Schulen aktiv waren. Für ihn verkörpert der Clown in der (Sonder-)Pädagogik den Helfer, Lehrer und Therapeuten. Er vermittelt spielerisch physikalische Erfahrungen, bringt Freude in die Schule und hilft besonders Kindern mit neurotischen Ängsten, deren Selbstwertgefühl sich nicht entwickelt, die sich schwach und minderwertig fühlen¹. Vor diesem Hintergrund hatte Kiphard u. a. die Vision von „Clownstagen“ in der Schule. Er träumte davon, „dass ein Schultag in der Woche zum Clownstag erklärt wird, an dem das Klassenzimmer in eine Zirkusmanege umfunktioniert wird und die Lehrer die ‚Oberclowns‘ spielen.“²

Kiphards Vision der schulischen Zirkusmanege scheint Gestalt anzunehmen. Auch wenn die Lehrer nicht „Oberclowns“, sondern oftmals ausgebildete Zirkuspädagogen, Clowns oder Artisten, und die Manegen vielmehr Turnhallen oder gar Zirkuszelte sind. Grund für das Annähern an Kiphards Vision ist u. a. die Tatsache, dass es ein neues Unterrichtsfach schafft, sich zunehmend an verschiedenen Schulformen zu etablieren: das Fach „Zirkus“.³

¹ <http://www.humor.ch/cliniclowns/kiphard/mainkiphard.htm>; Download 16.06.09.

² <http://www.humor.ch/cliniclowns/kiphard/mainkiphard.htm>; Download 16.06.09.

³ So wurde es bspw. an einer Baden-Württembergischen Grund- und Hauptschule 2005 eingeführt oder wird im Rahmen moderner Schulentwicklung in Kooperation mit dem bekannten Kinder- und Jugendzirkus Cabuwazi als Unterrichtsfach angeboten.

Vgl. http://www.gustavwernerschule.de/aktuelles/news_15.htm; Download 16.06.09.

http://www.cabuwazi.de/kinderzirkus_jugendzirkus_cabuwazi_berlin/cabuwazi_lernen_unter_sternen_learning_beneath_stars.de.htm; Download 16.06.09.

Und mit dem Zirkus „stolpern“ und „fallen“ auch die Clowns in die Schule ein, denn wegzudenken sind sie aus dem Zirkus nicht.

Die vorliegende Magisterarbeit will jedoch nicht dem Phänomen Clown im Rahmen der Zirkuspädagogik nachgehen, auch wenn diese verschiedentlich erwähnt wird. Die Frage nach der Einbindung von Clownerie im pädagogischen Kontext geht einer anderen Vision nach. Und zwar derjenigen Vorstellung, dass zukünftig Schul-Clowns ähnlich wie die Klinik-Clowns, die regelmäßig in Krankenhäusern zur Heilung beitragen, ihrerseits clowneske Freude und Lachen in Klassenzimmer bringen. Damit impliziere ich natürlich nicht, das Klassenzimmer Krankenzimmer sind. Doch so wie es Klinik-Clowns in Krankenhäusern erreichen, durch ihre Einsätze Kinder in deren Gesundungsprozessen zu unterstützen oder unheilbaren Krankheiten zu begegnen, können meines Erachtens Clowns durch regelmäßige Besuche in Klassenzimmern ebenfalls Prozesse begleiten, initiieren und unterstützen.

Annahmen

„Pädagogische Clownerie“ kann das körperliche und psychische Wohlbefinden von Schülern (und auch Lehrern) im Unterricht positiv beeinflussen. Sie hilft darüber hinaus überfachliche Lernziele (zum Beispiel die Förderung emotionaler Kompetenz) umzusetzen. Auch fachliche Lernprozesse (zum Beispiel Leseförderung, Förderung mathematischen Grundverständnisses, Sprachförderung) in schulischen (und auch außerschulischen) Bildungseinrichtungen können mit gestaltet werden. Eine Ausgangsposition ist auch, den Unterhaltungswert von Clownerie und den dazugehörigen Humor zur Schaffung eines positiven Lernklimas ergänzend zu nutzen. Zu Beginn meiner Erprobungsphase ging ich weiterhin davon aus, dass es bereits Modelle der Kooperation gibt.

Zielsetzung und Aufbau

Das Ziel dieser Magisterarbeit ist es, aus einem Impuls der Praxis heraus, zu argumentieren, warum Clownerie sinnvoll in schulische (und außerschulische) Bildungsprozesse einbezogen werden kann und bereits wird. Das heißt für den Aufbau der Arbeit, dass sowohl ein theoretischer als auch ein praktischer Teil vorliegen.

Im Verlauf der Ausführungen der Theorie und Praxis werden die Begriffspaarungen „Pädagogischer Clown“/bzw. „Pädagogische Clownerie“ inhaltlich begründet. Bedeutung, Funktion und Arbeitsfelder des „Pädagogischen Clowns“/bzw. der „Pädagogischen Clownerie“ werden als Ergebnis dargestellt. Dieses sind die Hypothesen, die der gesamten Ausarbeitung und Begriffsherleitung zugrunde liegen.

- Hypothese 1: „Pädagogische Clownerie“ unterstützt überfachliche Lehr-Lernprozesse (bspw. Förderung emotionaler Kompetenz).
- Hypothese 2: „Pädagogische Clownerie“ fördert unterrichtsbezogene, fachliche Lernprozesse.
- Hypothese 3: Der pädagogisch angewandte clowneske Humor des „Pädagogischen Clowns“ fördert ein von Leichtigkeit getragenes positives Lernklima und wirkt stressreduzierend.

Um die Hypothesen auf ihre Relevanz hin überprüfen zu können, gehe ich wie folgt vor.

Clownerie im Wandel

Zunächst setze ich mich mit der historischen und zeitgenössischen Figur des Clowns auseinander. Die Absicht des Kapitels ist, einen Sinnzusammenhang zwischen Clown, Lehrer und Pädagogen zu erschließen und die (pädagogische) Funktion des Clowns herauszuarbeiten, bzw. herzuleiten. Der historische Überblick zur Typologie von Clownsfiguren soll dabei die Kontinuität, Universalität und Relevanz der vermittelnden Funktion des Clowns unterstreichen. Einen Schwerpunkt bildet die Beschreibung des Tätigkeitsfelds des zeitgenössischen Clowns. Hier werden erste Einbindungen der Clownerie in pädagogische Kontexte deutlich. Darüber hinaus wird ein Einblick gegeben, in welchen weiteren Bereichen clowneske Phänomene auftreten (u. a. Wirtschaft, Gesundheitswesen, Sozialarbeit). Als Quellen hierfür dienten überwiegend Internetpräsenzen und Online-Artikel.

Wissenschaftlicher Bezugsrahmen für Clownerie im Bildungskontext

Im Kapitel 3 wird Clownerie im pädagogischen Kontext in einem weit gefassten Rahmen interdisziplinär eingeordnet. Da das Thema der vorliegenden Arbeit in Theorie und Praxis wissenschaftlich kaum fundiert ist, existiert nur wenig Literatur, die sich explizit mit pädagogisch angewandter Clownerie beschäftigt.

Ich wähle als Oberbegriffe die Kategorien „Exkurs Lernen“, „Exkurs Humor“ und „Exkurs Stress“. Unter dem Schlagwort Lernen stelle ich das Potential des „Spielens und Sich-Bewegens“ für die Entwicklungsförderung von Kindern vor, da pädagogisch angewandte Clownerie den Einsatz verschiedener Spielformen ermöglicht. Auch skizziere ich das Konzept der „Bewegten Schule“. Dieses Modell begünstigt eine Öffnung für kreative, externe Angebote. Ein Einblick in neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum schulischen Lernen beschreibt, welche Faktoren für „gelingendes Lernen“ vorliegen sollten. Das Lernen in theaterpädagogischen Prozessen wird anschließend skizziert. Außerdem benenne ich Aspekte der Bildung überfachlicher Kompetenzen, hier exemplarisch Aspekte emotionaler Kompetenzen im Hinblick auf Schulerfolg.

Unter dem Schlagwort Humor ziehe ich heran, was in dieser Arbeit nicht fehlen darf, und das ist der Exkurs über Humor- und Lachtheorien. Es werden sowohl allgemeine Theorien erläutert, als auch spezifisch der Kinderhumor vorgestellt. Dieser ist vor allem relevant für die Beschreibung der modellhaften Praxisprojekte. Da man außerdem die „Pädagogische Clownerie“ meiner Ansicht nach als eine Aktion „Pädagogischen Humors“ verstehen kann, stelle ich eine gleichnamige Theorie vor, die in die Frage nach Humor in der Erziehungswissenschaft eingebettet ist. Auch ging ich seit Beginn meiner Praxiserfahrung davon aus, dass Clownerie ein „Gegenspieler“ von Schulangst und Stress ist. Der „Exkurs Stress“ beschäftigt sich in der Konsequenz mit typischen Belastungen im schulischen Bereich aus der Sicht von Schülern und Lehrern.

Clownerie in der Schule und weiteren Bildungseinrichtungen

Nach dem theoretischen Teil der Arbeit wird in die Praxis geführt. Das Kapitel 4 schließt mit der Darstellung von Projekten aus Österreich, England und Deutschland an. Meine Recherchen haben ergeben, dass es verschiedene Ansätze gibt, die Clownerie in der Schule und weiteren Bildungseinrichtungen fachlich als auch überfachlich anzuwenden, beziehungsweise einzubinden. In der Selbstdarstellung der Projekte, die ich fast ausschließlich den Internetpräsenzen entnehme, ist allerdings kein Hinweis zu entnehmen, dass sich diese als Ansatz „Pädagogischer Clownerie“ verstehen. Nach meinem Verständnis würde ich sie jedoch als solche bezeichnen. Die Schulformen, in denen die Projekte durchgeführt werden variieren.

Modellhafte Erfahrungen der „Pädagogischen Clownerie“ in Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen

Die Begriffsbildung der „Pädagogischen Clownerie“, bzw. des „Pädagogischen Clowns“ bezieht sich auf meine persönlichen modellhaften Erfahrungen mit pädagogisch angewandter Clownerie, die ich in verschiedenen Projekten erprobt habe. Exemplarisch stelle ich im Kapitel 5 fünf Projekte vor. Das erste führte ich im Jahre 2002 an einer Orientierungsstufe in verschiedenen Klassen 5 bis 6 durch. Mit einem Kurzworkshop im Frühjahr 2008 führte ich die Praxis weiter. Diesen Workshop schildere ich nur in aller Kürze. Die weiteren Projekte waren mir in der Vorstellung wichtiger, da sie u. a. von längerer Zeitdauer waren. So zum Beispiel die von März bis Mai 2009 in einer Grundschule Klasse 2 und in einer Förderschule mit Schwerpunkt Lernen in einer Klasse 6 durchgeführten Praxiserfahrungen. Eine letzte Beschreibung widme ich der Zusammenarbeit mit dem Sprengel Museum Hannover. Hier trifft Clownerie auf Museumspädagogik, beziehungsweise bildende Kunst.

Die Projekte beschreibe ich in ihrer Durchführung recht ausführlich. Es werden Entwürfe der Spielstunden, bzw. Unterrichtseinheiten, oder Workshoptage geschildert, die Themen und Inhalte derselben angeführt sowie Beobachtungen und Ergebnisse präsentiert. Für eine Auswertung der Praxiserfahrungen liegen Beobachtungsprotokolle und Gedächtnisnotizen vor. Ich habe außerdem einen Fragebogen im Rahmen des „Anti-Blamier-Trainings“ entworfen, der ein mündliches Feedback der Schülerinnen und Schüler als Meinungsbild ergänzt. Ein Feedbackgespräch mit der Grundschullehrerin der Klasse 2 c ergänzt die Projektauswertungen. Es wird als paraphrasiertes Gespräch im Anhang beigelegt.

Bedeutung und Funktion des „Pädagogischen Clowns“/der „Pädagogischen Clownerie“

Im Kapitel 6 werden Bedeutung und Funktion des „Pädagogischen Clowns“, der „Pädagogischen Clownerie“ hervorgehoben.

Persönliches Fazit und Anhang

Ein persönliches Fazit bildet den Abschluss meiner Arbeit. Zur Dokumentation meiner Projekte sind außerdem als Anlage Fotos, Schüleräußerungen (Klasse2c), das Lehrergespräch, ein Fragebogen sowie durchgeführte Übungen und Spiele beigelegt.

Hinweis

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und der kürzeren Schreibweise verwende ich überwiegend die maskuline Form des grammatischen Genus für eine Personengruppe. In den beschriebenen Projekten des Kapitels 5 sind die Namen der Kinder und Jugendlichen geändert worden.

2. Clownerie im Wandel

*„[Der colonus, Siedler], der sich ins Neuland vorwagt, es beackert, um sich dort anzusiedeln. Diese Eigenschaft ist beim Clown wiederzuentdecken, in dessen Treiben sich Neues zu offenbaren vermag, eine andere Sicht der Welt und ihrer Dinge, die demjenigen sich verschließt, der auf dem gesicherten Terrain der Konventionen verweilt.“
(Fried/Keller 2003, S. 12)*

Der Clown, u. a. etymologisch abgeleitet vom lateinischen *colonus* und dem englischen Wort Clown für „Tölpel“, ist eine anthropologische Grundkonstante. Er hat universellen Charakter und besitzt über die Grenzen einer Kultur hinaus Gültigkeit.⁴ Man kann seinen Spuren von der Antike bis in die Gegenwart folgen. Seine Aufgaben und Funktionen „gehen mit der Zeit“. Seine Bedeutung in der Moderne erklärt sich aus derjenigen in der Vergangenheit.

2.1. Historischer Überblick

Clowneske Vorfahren im heutigen Europa finden sich bereits in den griechischen Spielen der Antike. In diesen wurden unter anderem menschliche Schwächen und Schwächen der Götter aufs Korn genommen wurden. Der vorherrschende Klerus nahm dieses mit großer Missbilligung entgegen und bescherte der griechischen Dichtkunst eine dramatische Zensur⁵.

Ebenso in religiöse Riten eingebettet waren die Ahnen des Clowns in den altenglischen Mysterienspielen. Hier fand man sie als Darsteller „der abgeschiedenen Seelen der Verstorbenen“⁶. Mit weiß geschminkten Gesichtern und drei roten Haarbüscheln auf dem Kopf, die für die Flammen des Fegefeuers stehen sollten, lieferten sich die Schauspieler in den Spielen derb komische Kämpfe mit den Teufeln, die die Seele für die Hölle beanspruchte.⁷

Der weißen Maske, auf die vermutlich die Grundierung in den Gesichtern heutiger Clowns zurückgeht, begegnete man auch in der antiken Komödie Roms in der Figur des „Maccus“ oder „Mimus Albus“ aus der später der buntkostümierte, barfüßige „Centunculus“ oder „Hundertfleck“ als Vorläufer der „Commedia dell’arte“ hervorging. Der kahlhäuptige Centunculus als römischer

⁴ Vgl. Barloewen, Constantin v. (1984): Clown. Zur Phänomenologie des Stolperns. Frankfurt/M., Berlin, Wien. Ullstein Sachbuch. S. 39.

⁵ Vgl. Fried/Keller (1991), S. 42.

⁶ Hoche, Karl et al. (1982), S. 14.

⁷ Hoche, Karl et al. (1982), S. 14.

Spaßmacher, mag Vorläufer der sich später etablierten Clowns-glatze und der enganliegenden schwarzen Kappe des Pierrot sein.⁸

„Gegen-Kulte“ in den christlichen Kirchen

Das Erbe des Narren der Antike, mit dessen Ausschweifungen der Klerus zu kämpfen hatte, hielt sich in seiner Blütezeit närrischen Treibens in den christlichen Kirchen Europas drei Jahrhunderte lang. In Form von gefeierten Gegen-Kulten, geduldeten „Maßlosigkeiten“ und „schändlichen Taten“⁹ an dafür vorgesehen Festtagen. Es zählten hierzu sogenannte „Narrenmessen“, die eine Umkehrung der kirchlichen Hierarchie ermöglichten, ebenso wie der „Risus paschali“, der Brauch des Ostergelächters, der im 16. Jahrhundert als innerkirchliche Tradition weit verbreitet war. In den Kirchen wurden regelrechte Clownesken vollführt, Witze voller Anzüglichkeiten - in diesem Fall von den Priestern - erzählt, die am Ostermorgen „mit der versammelten Gemeinde vor Freude über die Auferstehung herzlich zu lachen“¹⁰ pflegten. Die Feste und Bräuche hatten eine Ventilfunktion, die zwar an bestehenden Verhältnissen nichts Grundsätzliches änderten, jedoch das gesellschaftlich Andere und Verschiedene in einen öffentlichen Raum integrierten und nicht auf die Zeit nach der ökonomisch geleisteten Arbeit begrenzt.¹¹

Im Zuge der kirchlichen Erneuerungsbewegung im 16. Jahrhundert, wurden jedoch die Spiele und Rituale wie die Narrenfeste, der Osterbrauch, und weitere theatralische Formen von Mysterienspielen, in denen Elemente der Vagantendichtung, Spiel-, Trink- und Tanzlieder Einzug gefunden hatten, als mögliche gefährliche, rebellische Phänomene zunehmend eingegrenzt und mit den kirchlichen Konzile von 1581, 1585 und 1633 verboten. Allen Widerständen zum Trotz wurde die närrische Betriebsamkeit zunächst aus den Gotteshäusern und schließlich auch von den Kirchenvorplätzen, wohin verschiedentlich Spiele bereits verlagert worden waren, gänzlich aus den Kirchen verbannt.

⁸ Vgl. Fried/Keller (1991), S. 42f.; Horche et al. S. 15

⁹ Vgl. Barloewen (1984), S. 24.

¹⁰ Barloewen (1984), S. 271.

¹¹ Vgl. Barloewen (1984), S. 272.

Die „Gegenteiler“ in den Naturreligionen

Die Funktion, zeremonielle Würdenträger zu „demonstrieren“ findet man auch bei clownesken Vorläufern von Naturreligionen. Exemplarisch nenne ich hier die nordamerikanischen First Nations. Von der Figur des Schelms ausgehend, hebt man bei den seine Funktion hervor, als „Gegenteiler“ an den Grundfesten der Stammesordnung und somit an den für alle Angehörigen des Stammes geteilten religiösen Werteordnungen¹² zu rütteln. Die Rituale indianischer Clowns wirken dabei auf Außenstehende, so Fried/Keller, als gezielte Sabotage und Chaotisierung. Für den Eingeweihten jedoch sind sie fester Bestandteil eines heiligen Rituals.

„Ein Chühü’wimkya [so werden Clowns beim Stamm der Hopi genannt] traut sich all das, was kein anderer sich herauszunehmen wagt. In respektloser Weise springt er mit den geistlichen Würdenträgern, ihren Ritualen und den Gegenständen der Verehrung um. Selbst das Heiligste gibt er mit seinen Tollheiten dem Gelächter der Menge preis.“¹³

Dabei agiert der indianische Clown in einem hermetisch abgeschlossenen Glaubenssystem. Dieses funktioniert in einer vom Ethnologen Lévi-Strauss als „kalt“ bezeichneten Kultur, die auf Grund ihrer eingefrorenen, gegen Wandel immunisierten sozialen Struktur über mehrere Generationen stabil bleibt. Die Werteordnung gilt dabei als unanfechtbar. Dasselbe gilt für die Position der religiösen Würdenträger, der Schamanen und Medizinmänner, welche die als naturhaft angenommene Ordnung repräsentieren.¹⁴ Doch damit ein Kult nicht irgendwann in bloßer Selbstdarstellung zu enden und seine Kraft zu verlieren droht, braucht er einen Gegen-Kult.¹⁵ Hier in Form clownesker Antagonisten zu Priestern, Schamanen und Zauberern, die Zeremonien mit- oder eigenständig gestalten.

Die Gratwanderung des Hofnarren

Als Narr am Hofe¹⁶ nahm der abendländische Hofnarr eine wichtige Rolle ein, die von „wechselseitiger Bedürftigkeit“¹⁷ geprägt war. Als Institution sozialer

¹² Grundlage der Weltauffassung in den indianischen Stämmen ist die Religion. Zu beachten ist auch, dass die Zuschreibung ‚indianisch‘ und der Begriff ‚Religion‘ nicht dem indigenen Sprachgebrauch entstammt. Der Lesbarkeit halber verwende ich hier jedoch beide Begriffe.

¹³ Fried/Keller, (2003), S. 15.

¹⁴ Vgl. Fried/Keller, (2003), S. 15.

¹⁵ Matthiae (1999), S. 270.

¹⁶ Ich berichte hier lediglich über das Hofnarrentum im „Abendland“; Hofnarren waren auch bekannt bspw. in China, Ägypten, der Mongolei etc. vgl. Barloewen, S. 59; zu beachten ist

Zuflucht¹⁸ beheimatete er in seiner Funktion u. a. Menschen, die auf Grund ihrer äußeren Erscheinung als Krüppel, Bucklige, Kleinwüchsige mit ihrem Gebrechen das Kapital der Andersartigkeit nutzen konnten. Hofnarren nahmen eine „Sonderstellung im Verrückt-Sein“¹⁹ ein und waren gefordert, auf dem schmalen Grat zwischen autonomen Narrentum als Spaßmacher und Unterhalter und gefälligem Dienen als Berater, Vertrauensperson und Kommentator zu balancieren. Doch hervorgerufen durch den wachsenden Machtverlust der Aristokratie und das immer stärker aufstrebende Bürgertum als staatstragende Schicht, veränderte sich Funktion und Notwendigkeit der Rolle des Hofnarren. Er wurde an den Höfen des Adels obsolet und fand sich zunehmend auf den weltlichen Bühnen des Theaters wieder.

Die „lustigen Personen“ auf den Theaterbühnen

Beispielhaft berichten Fried/Keller (1991) von der „lustigen Person“ in den Bühnenstücken William Shakespeares (1554-1616). Der Dramatiker und Dichter stellt in seinen Werken Charaktere dar, die ähnlich der bisher genannten Clownsfiguren und Vorläufer eine Mittlerposition bekleiden. Es sind tölpelhafte Handwerker wie in „Ein Sommernachtstraum“ (1595), ein Totengräber in „Hamlet“ (1601), der Narr in „König Lear“ (1606) und der Pförtner in „Macbeth“ (1605), die zum Teil ebenso verbindende wie transzendente Rollen innehaben:

„Die tölpelhafte und als Weber aus dem bürgerlichen Milieu stammende Gestalt gelangt nicht nur, wie die übrigen Handwerker, über die dilettantische Aufführung eines klassischen Dramas in Kontakt mit den adeligen Figuren des Stücks, sondern erhält als eselhäuptiger Liebhaber Titantias auch Zugang zum Reich der Feen und Elfen. Der so als Narr alle drei Welten –Bürgertum, Adel und Feenreich – durchschreitende Zettel hält das verbindende Element des Sommernachts-traums inne.“²⁰

Die als Clowns zu verstehenden Schauspieler durften sich selbst „in den ernsten Szenen die derbsten Possen erlauben.“²¹ Diese Rolle der Darstellung und Spiegelung grotesken und anzüglichen Verhaltens, verlor sich im Zuge der

weiterhin, dass sich während des Mittelalters das Narrentum in verschiedenster Ausprägung ausdifferenzierte und man auch von „natürlichen“ und „künstlichen“ Narren spricht; vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Narr>; Download 18.05.09.

¹⁷ Barloewen (1984), S. 60.

¹⁸ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 28.

¹⁹ Fried/Keller (2003), S. 28.

²⁰ Fried/Keller (2003), S. 33.

²¹ Seitler, Heino (1981): Die lustige Person im Wandel der Zeit, Schriftenreihe des Österreichischen Circus- und Clown-Museums -- Heft 4; zit. in: Fried/Keller (1991), S. 44.

historischen Entwicklung und mit dem Aufkommen der Ideale der Aufklärung.

Vom oppositionellen zum erzieherischen Theater

Nicht länger sollte sich die komische Figur durch „alberne Rüpelhaftigkeiten“ und „ungeschlachte Gemeinheiten“²² in Opposition zu kulturellen Werten setzen. Vielmehr trachtete es die Verfechter der Aufklärung nach erzieherischem, vernunftträchtigem Theater. Bald erlebte man den Clown nur noch im regelmäßigen Nachspiel zu Theaterstücken (jig)²³, wo er sein Improvisationstalent zur Geltung brachte. Doch war auch das Nachspiel als Element schnell aus der Tragödie verschwunden. Der Clown als komische Person, sei es Wurstl, Hans Stockfisch, Jan Posset, Jean Potage, Arlecchino, Herlequin, Country Jokel, Pickelhering, Franceschina oder Colombina und andere mehr, die die „niedere Kunst“ repräsentierten, wurde durch Akteure ersetzt, die im Dienste der „hohen Kunst“ als „Agenten von Belehrung und Besserung in Übereinstimmung mit moralischen Lehrsätzen handelten.“²⁴ Doch er überlebte und feierte „viele Male Auferstehung“.²⁵

Die „Auferstehung“ des Clowns im Zirkus

In den runden Arenen fand der professionelle Manegenkomiker, der sich begrifflich ab 1850 als „Clown“ etablierte, seine neue Heimat und war mit dem Begriff Zirkus zukünftig untrennbar verbunden.²⁶ Die Aufgaben, Qualifikationen und Positionen innerhalb der Hierarchie des Zirkus’ der clownesken Bühnenkünstler variierten dabei stark. „Die Bedeutung des Clowns reicht vom Lückenbüßer und Prügelknaben bis hin zur Hauptnummer der ganzen Vorstellung,“²⁷ so Fried/Keller (1991 und 2002), die eine Aufzählung der gängigen Clownstypen im Zirkus bieten.

²² Fried/Keller (2003), S. 34.

²³ Der Jig (frz. gigue, fem.) oder der Jig (irisch an port, masc.); sowohl ein lebhafter Volkstanz der gesamten Britischen Inseln als auch die zugrundeliegende Melodie; im 16. Jahrhundert verbreitete teils improvisierte, teils geschriebene Mischung aus Tanz, Schauspiel und Gesang mit oft unanständigem Inhalt. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Jig#Literatur>; Download 21.05.09); eine aus Elementen von Rede, Gesang und Tanz gestaltete Improvisation (vgl. Fried/Keller 2003, S. 34).

²⁴ Vgl. Fried/Keller (1991), S. 46.

²⁵ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 45.

²⁶ Die Entwicklungsgeschichte des Clowns in der englischen Kunstreiterszene weist außerdem auf die Kunstreitertruppe um John Hyams hin. Dieser kündigte 1770 erstmals in einem Programmzettel humoristische Einlagen an; dargestellt in der Figur eines Schneiders, hinzu gesellten sich in den folgenden Jahren ein Schuster und ein Kurier (vgl. Fried/Keller 1991, S. 48).

²⁷ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 52.

Entrée-Clowns und andere Clownstypen

Es finden sich Zwischenakt-Auguste und Teppichclowns, „sie verdanken ihren Namen der Vorliebe, sich in einen zusammenzurollenden Teppich wickeln zu lassen;“²⁸ Reprisenclowns, die häufig mit dem Stallmeister²⁹ ein komisches Paar bilden. Exzentrik-, Akrobatik- und Musikalclowns, die sich vor allem visueller Körperkomik bedienen und oftmals Zirkusnummern des stehenden Programms parodieren, amüsieren das Publikum. Ebenso finden sich im Zirkus Sprechclowns, die komische Effekte u.a. über Wortwitz, und –spiel, und verbale Gags erzeugen. Ein Entrée-Clown bietet mit eigenständigen Programmnummern, die üblicherweise zu dritt dargestellt werden, sein ganz persönliches clowneskes Profil und besonders dieses Clowngenre birgt sehr bekannte und berühmt gewordene Clowns.³⁰

„Am reinsten hat sich die schauspielerische Komik der ‚lustigen Figur‘ der Bühne bei den Entréeclowns erhalten. Sie sind tatsächlich noch Schauspieler in der Manege, die das Stehgreifspiel pflegen. Geradezu klassische Vertreter ihrer Art sind die Fratellinis, die Rivals, die Zacchinis, Medinis und Grock. Schon zu Shakespeares Zeiten pflegten die Clowns erst einmal nur ihren Kopf dem Publikum zu zeigen, und dieses Hinausstrecken des Kopfes zwischen dem Vorhang wird heute noch häufig vor Auftrittsbeginn angewandt.“³¹

Die Figur des „Dummen August“

Der „Dumme August“³² ist durch seine Plumpheit und Unverblümtheit auffallend dem englischen Clown verwandt. Diesem, wie auch dem August, ist das Lebensprinzip „Mehr davon!“³³ heilig, ihm ist nichts zuviel. Damit stehen beide im Kontrast zum eleganten französischen Pierrot:

²⁸ Fried/Keller (2003), S. 52.

²⁹ früher eine Mischung aus Regisseur, Ansager, seriösem Partner der Clowns und Stallmeister, heute Moderator oder Conférencier.

³⁰ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 52 und Fried/Keller (1991), S. 53f.

³¹ Seitler, Heino (1981): Die lustige Person im Wandel der Zeit, Schriftenreihe des Österreichischen Circus- und Clown-Museums -- Heft 4 in: Fried/Keller 1991, S. 53.

³² Fried/Keller (2003) weisen darauf hin, dass die Entstehung der Figur des Dummen August „förmlich in der Luft gelegen hat“ und nicht an einer Person festzumachen ist; zur ungefähr gleichen Zeit präsentierten Bühnenkomiker in Italien, Frankreich und England Varianten des Dummen August; vgl. Fried/Keller (2003), S. 181. Einer Erzählung nach, musste 1869 bei einer Vorstellung des Zirkus Renz der Requisiteur Machheine in einer Clownszene für einen erkrankten Darsteller einspringen. Die entstandene Improvisation, in der Machheine einen ramponierten Arbeitsfrack trug und mit den Clowns eine Gaudi veranstaltete, war sehr erfolgreich und wurde wiederholt. Jahre später entwickelte der bekannte Clown Tom Belling im Zirkus Renz in Anlehnung an diese Szene eine Bühnenummer. Das begeisterte Berliner Publikum soll vor Vergnügen gejoht und ein Ausruf „August! Dummer August!“ von der Galerie erklingen sein. Vgl. Hoche et. al (1982), S. 31f.

³³ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 183.

„Wo der französische Pierrot nur seinen Finger unschuldig und zaghaft ausstrecken würde, um ihn dann abzulecken, da springt der englische Clown gleich mit beiden Füßen in die Torte hinein! ...Der englische Clown kommt daher wie ein Sturm, fällt wie ein Kohlsack um und erschüttert das Haus mit seinem Lachen wie ein erfrischendes Gewitter.“³⁴

Dass die Figur des Dummen August gerade Kinder so anspricht, liegt sicherlich in seiner Naivität, in seiner „Freiheit des Instinktes“ und „Freiheit von Ambivalenz“, mit der er ausschließlich in der Gegenwart lebt. Für ihn gibt es kein „Heute-Morgen-Gestern“. Er ist „frei von jedem Ja/Aber oder Wenn/Dann, ohne Vorsatz und Geschichte und deshalb ohne Taktik und Strategie, wahr und direkt.“³⁵ Er agiert wie ein unverletztes, spielendes Kind, so Fried/Keller, das sich die Fähigkeit des Staunens bewahrt, und jeder gültigen Ordnung spottet, schlicht, weil er um diese nicht weiß³⁶

Das klassische komische Paar

Die klassische komplementäre Figur zum Dummen August und sein Pendant in dem Zusammenspiel als klassisches komisches Paar ist der Weißclown. Er gilt als „dessen Gegenspieler, eine prinzipienorientierte Ergänzung und Verkörperung des Über-Ich.“³⁷ Er ist ursprünglich Vermittler und fordernder Perfektionist und vertritt den erwachsenen, kontrollierenden und befehlenden Widerpart zum kindlich-naiven August. Der Weißclown scheint dem Dummen August zur Seite gestellt, als einer, der auf ihn aufpasst, so oft er ihn auch

„zum Dummen macht und auflaufen lässt, lässt er ihn doch selten allein, und wenn, dann ist es der Weißclown, der hinterm Vorhang bereitsteht, jederzeit für seinen August in die Bresche springen zu wollen, falls ihm das Publikum gar zu übel mitspielen wollte.“³⁸

Meister des Clowngenres klassischer Zirkusgeschichte

Zu den bekanntesten Clowns der klassischen Zirkusgeschichte zählen die „Fratellinis“ die ein ganzes Jahrhundert Clownsgeschichte prägten (1850-1950), Joseph Grimaldi (1788 -1837), Charlie Rivel (1896-1983) sowie der als Gelehrter und Philosoph unter den Clowns geltende Grock (Adrian Wettach 1880-1959), dessen Soloauftritt mit Stuhl und Geige und dem unverwechselbaren »nit

³⁴ Charles Baudelaire 1857 zit. n. Fried/Keller (2003), S. 182.

³⁵ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 187.

³⁶ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 183f.

³⁷ Fried/Keller (2003), S. 205.

³⁸ Fried/Keller (2003), S. 207.

möööglich« noch heute in Erinnerung ist.³⁹ Mit ihrer Kunst, so schreibt Constantin von Barloewen, zeigte gerade „die Mechanik der Clownerie“, dass der Zirkus tief in den Werten und Normen einer bestimmten Kultur verankert ist.⁴⁰ Das betrifft auch die Möglichkeit zur Kritik an gesellschaftlichen Umständen. So wurde der zirzensische Schauplatz clownesker Kunst eben dafür oftmals ein Spiegel.⁴¹

2.2. Der zeitgenössische Clown

Man findet den zeitgenössischen Clown heutzutage im traditionellen Rahmen des Zirkus und der Bühne (Variété, Kleinkunst), im Gesundheitswesen, in der Sozialarbeit, der Pädagogik, als Künstler in Flüchtlingslagern und Krisengebieten, in Kirchen und als „Rebellenarmee“ mit politischem Anspruch. Er scheint, dem Zeitgeist und der Gestaltung von Gesellschaft und Kultur entsprechend, ähnliche Funktionen auszuüben wie der historische Clown und seine Vorläufer.

Der moderne Zirkus-Clown

Im Zirkus ist der professionell ausgebildete Clown in populären und weniger populären sowie nationalen⁴² und internationalen Unternehmen tätig. Im „Circus Roncalli“, dem „Cirque du Soleil“ und dem „Circus FlicFlac“ bspw., als weltweit renommierte Zirkusunternehmen, kommt er in klassischem Gewand und Paarungen daher⁴³. Oftmals sind die Künstler sowohl in den Manegen verschiedener Zirkusunternehmen zu sehen, als auch in Varietés, Theatern, auf Festivals und Kleinkunsthöfen. Ein bekannter Entrée-Clown ist der in Russland geborene Oleg Popov, der mit fast achtzig Jahren heute noch mit dem Russischen Staatszirkus auf weltweite Tourneen geht. In der Selbstdarstellung des traditionsreichen Zirkusunternehmens als „König der Clowns“⁴⁴ bezeichnet, sagt Popow über sich und seine Berufskollegen mehr als 40 Jahre braucht ein Clown

³⁹ Vgl. Fried/Keller (2003), S. 55f.

⁴⁰ Barloewen (1984), S. 83.

⁴¹ Hier kann man beispielhaft Anatoli Durow (1863-1916) als Dressur- und Sprechclown im zaristischen Russland erwähnen. Durow wurde von den russischen Behörden gefürchtet und verfolgt, da er in der Zirkusmanege bissige Satiren auf die politischen und sozialen Missstände des Zarenreichs zum Besten gab. Vgl. Fried/Keller (2003), S. 55.

⁴² Derzeit reisen lt. eines Artikels in der Online-Enzyklopädie Wikipedia allein 250 kleine bis mittelständische Zirkusunternehmen durch Deutschland; vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Zirkus#Zirkus_heute Download 31.05.09.

⁴³ So zum Beispiel im aktuellen Programm des Circus Roncalli als das klassische Clowns-Duo Weißclown Gensi und Dummer August David Larible sowie als Solo Entrée-Clowns oder Allround-Artisten. Vgl. <http://www.roncalli.de/circusroncalli/programm/clowns.html>; Download 31.05.09.

⁴⁴ <http://www.russlandjournal.de/entertainment/russischer-staatscircus/>; Download 27.05.09.

schon, bis er das richtige Gesicht bekommt."⁴⁵

Clowns als Allrounder

Einige Clowns engagieren sich verschiedentlich als Workshopleiter, Regisseure und Choreographen. Zum Beispiel Künstler wie Peter Shub und Jango Edwards. In ihrem Wirken überschneiden sich verschiedene Aktionsfelder, wie Zirkus, Bühnenkunst, Wirtschaft und Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung. US-Clown Peter Shub⁴⁶ zum Beispiel gibt neben seinen Shows u.a. „Workshubs“⁴⁷ für interessierte Künstler und Laien, die ihre Qualifikationen und Talente für die Bühne erweitern oder das clowneske Theater kennenlernen möchten. Er bietet außerdem Kommunikationstrainings für Führungskräfte an. Den Workshub „Humor als Führungsinstrument“ beschreibt Shub auf seiner Homepage:

„In der neuen, informationsüberladenen, dezentralisierten, globalen Gesellschaft wird schnelle und eindeutige Kommunikation im Geschäftsleben immer zwingender. Effektive Kommunikation gibt Unternehmen somit einen entscheidenden Wettbewerbsvorsprung. In diesem Kommunikations-Workshop lernen die Teilnehmer einen ehrlichen, offenen, spontanen und ungezwungenen Umgang mit Kunden, Geschäftspartnern, Kollegen oder den eigenen Mitarbeitern. Sie machen Humor mit seiner direkten, kraftvollen Wirkung zu Ihrem effizienten weil individuellen (eigenen) Werkzeug der Kommunikation und vertiefen Ihre Beobachtungsgabe, Ihre Vorstellungskraft, Ihren Ausdruck und Ihr Selbstvertrauen - also die wesentlichen Bestandteile für effektive Kommunikation!“⁴⁸

Clowneske Aktion als „Welterfahrung“

Den persönlichen Ausdruck der Kreativität und „Clown-Mentality“⁴⁹ mit der Clownerie als Werkzeug zu leben, und für die Bühne zu professionalisieren, darum geht es u.a. dem sich einst als „Neo-Blumenkind“ und von Karl Hoche als „anarchistischen Knallfrosch“⁵⁰ bezeichneten Jango Edwards. Edwards wurde mit seiner „Festival of Fools“-Bewegung der 70-er Jahre in die Richtung des Selbsterfahrungstheaters interpretiert. Hoche bezeichnet die Workshops, die Edwards abhielt⁵¹, als eine nach dem Muster der Gruppentherapie mit

⁴⁵ <http://www.russlandjournal.de/entertainment/russischer-staatscircus/>; Download 27.05.09.

⁴⁶ „Shub trat in weltweit übertragenen Fernsehsendungen auf, wie in Montreals ‚Just For Laughs‘. Zirkusse aus aller Welt wie Roncalli aus Deutschland, der New Yorker Big Apple oder der kanadische Cirque Du Soleil haben ihm langjährige Verträge angeboten.“ Vgl. http://www.petershub.com/flash_ger.html; Download 31.05.09.

⁴⁷ www.petershub.com/flash_ger.html; Download 31.05.09.

⁴⁸ www.petershub.com/flash_ger.html; Download 31.05.09.

⁴⁹ Originalton Jango Edwards.

⁵⁰ Vgl. Hoche, Karl (1982) in: Hoche, Meißner, Sinnhuber: Die großen Clowns, S. 217ff.

⁵¹ Er gibt auch heute noch Workshops.

Aggressions- und anderen Spielen konzipierte Arbeit, die es erlaubte, „viel ungenierter als früher die psychischen Wurzeln künstlerischer Leistungen“⁵² offenzulegen. Für Edwards zählt(e) die clowneske Aktion und Clown-Power als Methode zum Sich-Selber-Kennenlernen und zum Erfahren von Welt.⁵³ Dabei durfte und sollte man Grenzen überschreiten und Tabus brechen – Edwards trat u.a. nahezu nackt, obszön und provozierend auf, thematisiert(e) Sexualität offen auf der Bühne.

“Mit ‚Jango‘ Edwards beginnt eine neue Entwicklungslinie in der Clowns-geschichte. Er gilt als Vaterfigur des modernen Fools-Theaters. Hierdurch erhielt die Clownsfigur ihr Forum: befreit vom Muff der Manege als antiquiertem Schauplatz, eingebunden als selbständige Disziplin in das freie Theater-geschehen und damit fern vom hierarchisch strukturierten staatlichen Bühnenwesen.“⁵⁴

„Tausend und ein Grund“, (heutzutage) Clown zu werden

Neben den mehr oder weniger berühmt gewordenen und populären Clowns finden sich viele Absolventinnen und Absolventen der unter anderen staatlich anerkannten Clownsschulen und entsprechender Institute mit Angeboten zum Clownstheater in Deutschland⁵⁵. In den professionellen Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Clown setzt jede Institution einen anderen Schwerpunkt. Oftmals werden innerhalb einer Ausbildungsstätte verschiedene Angebote gemacht, wie zum Beispiel „Clown und Komik“, „Clinic-Clown“, „Herz des Narren“, „Fooling“, „Clown-Bufferon“⁵⁶. Oder man legt die Akzente auf „Clown und Kommunikation“, „Clown Coaching“, „Clownpädagogik“ und „Clown-Schauspieler“⁵⁷. Therapeutisch Orientierte oder an Heilungsprozessen Interessierte können den „Clown als Heiler – Humor & Gesundheit“⁵⁸ kennenlernen. Mit clowneskem Blick die Wirklichkeit wahrzunehmen, kann man in der besonderen Fortbildungsreihe „Clownerie in Kirchen und Gemeinde“⁵⁹ des Theologisch-Pädagogischen Instituts in Greifswald lernen. Es sind viele Motivationen vorhanden, den Weg des Clowns zu beschreiten, sei es die biografische

⁵² Hoche, Karl (1982), S. 222.

⁵³ Hoche, Karl (1982), S. 222.

⁵⁴ Fried/Keller (1991), S. 81.

⁵⁵ Z.B. TuT Schule für Tanz und Theater in Hannover; die Clowns-schule in Hamburg; TAMALA Clowns-schule in Konstanz; Schule für Clowns in Mainz u.a.m.

⁵⁶ TuT Schule für Tanz und Theater in Hannover; <http://www.tut-hannover.de>

⁵⁷ Schule für Clowns in Mainz; <http://www.clownschule.de>

⁵⁸ Vgl. <http://www.davidgilmore.com>

⁵⁹ <http://www.kirche-mv.de/Clown.13767.0.html>; Download 02.06.09.

Humorsuche, die persönliche Entwicklung, das berufliche Weiterkommen, das Ziel BerufscLOWN zu werden. Eine große Anzahl der Clowns-Absolventen arbeiten als „vollprofessionelle Clowns in der Pädagogik oder Unterhaltungsbranche“.⁶⁰ Im pädagogischen Kontext findet man Clowns in der frühkindlichen Pädagogik, der Grundschulpädagogik, der Jugendkulturarbeit, der Sonderpädagogik, der Geragogik, der Sportpädagogik und der Erwachsenenbildung.

Der Clown als „Helfer“ und der Lehrer als Clown

Einer der ersten Clowns in Deutschland, die im Bereich der Pädagogik wirkten, ist der als Begründer der Psychomotorik geltende Sportpädagoge Ernst „Johnny“ Kiphard (geb. 1923). Kiphard hat 1945 ein Varieté gegründet und von 1948 bis 1954 als Clown im Zirkus Althoff gearbeitet. In seiner Tätigkeit als Sportpädagoge hat er vor allem in der Sonderpädagogik und dort in der Arbeit mit behinderten Menschen den Clown zum Einsatz gebracht, der für ihn einen „Kämpfer gegen den Wahnsinn der Welt“⁶¹ symbolisiert.

Ein Vorbild mag der Sportpädagoge und Psychomotorikbegründer „Johnny“ unter Umständen für den Sportlehrer Matthias Jakob gewesen sein. Der promovierte Sportwissenschaftler beschreibt in einem Artikel in einer Ausgabe der Zeitschrift *Pädagogik* sein Engagement als Clown im Sportunterricht mit Grundschulkindern. Eine der von ihm geschilderten Erfahrungen war, wie er in der Rolle des Clowns durch Vormachen einigen Kindern den Mut, das Selbstvertrauen und die Hoffnung weckte, von den Sprossen einer Gittersprossenwand zu springen.

„Der Lehrer kommt, klettert hoch und steht dann neben den Kindern. 'Huh, ist das hoch! Da springe ich nicht runter!' schlottert der Lehrer mit den Knien. Das Mädchen und der Junge gucken ganz verdutzt und fangen an laut zu lachen. Der Lehrer steigt die Sprossen bis zur untersten hinunter. ‚Das ist aber immer noch ganz schön hoch‘, teilt er mit Blickkontakt nach oben mit. Mit lautem ‚Uuuuh!‘ stürzt er sich dann in die Tiefe. Die Kinder lachen wieder. Kurz danach springen die beiden von der dritten Stufe hinunter...“⁶²

⁶⁰ <https://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digi-artikel/?ressort=sp&dig=2008%2F06%2F07%2Fa0067&cHash=22053207da>; Download 02.06.09.

⁶¹ Kuntz, Stephan/Voglsinger, Josef (Hrsg.) (2004): Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard. Verlag Modernes Lernen. S. 65.

⁶² Vgl. Jakob, Matthias: Der Lehrer als Clown. Das Clowneske als methodisches Prinzip im Sportunterricht. In: Pädagogik, 53 (2001) 9, S. 20-22.

Jacob geht es hier nicht um den „klamaukhaften“ Sportlehrer, der nichts ernst nimmt und stets den Clown spielt. Er betont die „wohlfeile Dosierung clownesker Elemente von Seiten des Lehrers in methodischer Absicht“.⁶³

Tanzende Clowns – erstes Beispiel

In methodischer Absicht integriert auch die Clownin, Bewegungskunst- und Qigong Lehrerin Barbora Denk das clowneske Spiel in ihrer Arbeit mit Kindern. Ihr Fokus liegt auf der Bewegung, der Improvisation und Spontaneität, „die Kinder bekommen (...) keine vorbereiteten Clowns-Aufgaben. Ihre Clownerien entwickeln sich spontan, meist aus einer Situation heraus.“⁶⁴ Sie sollen die Möglichkeiten des Clownsspiels nutzen, bei Unlust in Bewegung zu kommen, oder zum Beispiel im Spiel der sich raufenden, prügelnden Clowns ihre Kampflust auszuleben.

„Clowns schlagen sich so, dass sie einander nicht wirklich treffen“, erkläre ich einem Jungen, der gerade einem Kind wehgetan hat. „Schlag mich mal in meinen Bauch, ohne mich dabei zu berühren“, fordere ich ihn auf. Nachdem er es probiert hat, drehe ich mich dreimal um die Achse und jammere übertrieben. Die Kinder lachten. Sie hatten gemerkt, dass kein Schlag mich traf.“⁶⁵

Der Clown im Gesundheitswesen

In einem weiteren Aktionsfeld agiert der „moderne Clown“ im Gesundheitswesen. Hier gewinnt Humor als Kommunikationsebene in der pflegerischen, betreuenden und therapeutischen Arbeit mit erwachsenen Menschen einen immer höheren Stellenwert. Vor allem in staatlichen Krankenhäusern ist die Arbeit sogenannter Klinik-Clowns etabliert.

„Dürfen wir reinkommen?“ – die Klinik-Clowns

Als freischaffende Künstler treten Klinik-Clowns in ein sensibles Arbeitsfeld ein, das geprägt wird von den Bedürfnissen von Kindern in einer besonders belastenden persönlichen Lage.

„Kinder kommen - oft völlig unvorbereitet - in eine unbekannte, fremde Welt, die sehr bedrohlich erscheint. Sie haben Schmerzen, leiden unter dem Verlust der häuslichen Umgebung, vermissen ihre Familie und Freunde. Mit dem Clown

⁶³ Jakob, Matthias: Der Lehrer als Clown. Das Clowneske als methodisches Prinzip im Sportunterricht. In: Pädagogik, 53 (2001) 9, S. 20-22.

⁶⁴ Denk, Barbora (2000): Clowns mit und ohne rote Nasen. Improvisierte Bewegungsspiele und Tanz. In: Klein und Groß, 5, S. 24.

⁶⁵ Denk, Barbora (2000): Clowns mit und ohne rote Nasen. Improvisierte Bewegungsspiele und Tanz. In: Klein und Groß, 5, S. 25.

reisen die Kinder durch die Kraft des Humors für eine kleine Zeit in eine Welt des Lachens, Staunens, der Farben, Musik und des Zaubers.“⁶⁶

Weltweit⁶⁷ stellen Klinik-Clowns die Frage "Dürfen wir reinkommen?", denn nur nach Aufforderung durch das Kind betreten viele Klinik-Clowns das Zimmer von jungen kranken Patienten. In der jüngeren Geschichte der Krankenhausclowns wird die „Big Apple Circus Unit“ in New York genannt, mit dem New Yorker Clown Michael Christensen (alias Dr. Stubs, Director Clown Care Unit).⁶⁸ Nennen muss man auch Hunter „Patch“ Adams (geb. 1945). Der US-amerikanische Arzt, Clown und Buchautor gründete 1971 mit weiteren 19 Ärzten „eine kostenlose Klinik in einer gesundheitsorientierten Öko-Gemeinschaft“. ⁶⁹ Adams selbst berichtet, dass die Kommune sich auf ein umfassendes Konzept, das ausdrücklich den Humor einbezog, einigte.

„(...) I wanted to build the first silly hospital in history. Foolishness was embraced, often to extreme, in even the most profound of situations. We had fun deaths and bizarre, outlandish behaviors with the mentally ill. In our normal, serious world with somber medical environments (even though no research supports being serious and thousands of research papers encourage joy and humor as healing), we saw no contradiction in feeling that a hospital could also be an amusement park, even implying it is important for staff and patient.“⁷⁰

In Deutschland starteten 1993 unterschiedliche Clowns-Initiativen an Krankenhäusern. In Wiesbaden gründete die ehemalige Clown-Abteilungsleiterin Laura Fernandez den Clown-Doktoren-Verein Wiesbaden e.V. In Berlin wandten sich 1994 zwei Berliner Clowns an das Klinikum Bruch in Berlin, nachdem sie über die Clown-Visiten des Michael Christensen auf New Yorker Kinderstationen gelesen hatten. In dem Buch „Clown-Sprechstunde. Lachen ist Leben. Clowns besuchen chronisch kranke Kinder,“⁷¹ erfährt der Leser vieles über die Erfahrungen dieses Clown-Projektes, das in einer 5-jährigen Studie begleitet wurde. In den Berichten der Clowns, der jungen Patienten und des Pflege-

⁶⁶ <http://www.clownsvsite.de/>, Download 05.06.09.

⁶⁷ zum Beispiel in Australien, Afrika, Brasilien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden, Italien, der Schweiz, Österreich sowie in den USA. Eine Übersicht von organisierten Verbänden und Vereinen von Klinik-Clowns findet sich bei <http://www.humor.ch/cliniclowns/cliniclowns.htm> sowie http://www.bububue.de/bbb_links.html; <http://www.humourfoundation.com.au/>; Download 05.06.09, natürlich wird es in den entsprechenden Ländern weitere Vernetzungslinke geben, hier nur eine Auswahl.

⁶⁸ Meincke, Joachim (Hrsg.) (2000): ClownSprechstunde. Lachen ist Leben. Clowns besuchen chronisch kranke Kinder. Verlag Hans Huber Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.S. 26.

⁶⁹ http://de.wikipedia.org/wiki/Patch_Adams; Download 05.06.09.

⁷⁰ <http://www.patchadams.org/hospital-paper>; Download 05.06.09.

⁷¹ Meincke, Joachim (Hrsg.) (2000): ClownSprechstunde. Lachen ist Leben. Clowns besuchen chronisch kranke Kinder. Verlag Hans Huber Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

personals sowie der Ärzte wird die heilsame Wirkung der Clown-Sprechstunden im Krankenhaus bestätigt.

„Die Kinder lachen sich krank – nein: gesund – wenn die Clownärzte Kakaoeinläufe verordnen oder überdimensionale Tabletten verschreiben, die niemals in den Mund passen,“⁷²

So schreibt Ernst Johnny Kiphard über das Projekt in dem Geleitwort des Buches. Und junge Patienten berichten genaueres:

„Dann kamen die Clowns und (...) ich hab den Katheter ausgepackt, und dann haben sie ein bisschen Traumzaubersalz darüber gestreut. Sie haben, praktisch imaginär dann diese Bakterien genommen und aus dem Fenster geschmissen. Das war eine halsbrecherische Aktion, denn die Bakterien durften ja nicht abhauen. Und tatsächlich, ein paar Tage später waren die Bakterien weg! Also das Fieber ist zurückgegangen, und ich konnte nach Hause! Das war super!“⁷³

Es sind viele weitere Einzelheiten und Ergebnisse der Studie in dem Buch zu finden. Abschließend möchte ich nur noch zwei verschiedene Arbeitsansätze der Klinik-Clowns vorstellen:

1. Gemäß dem New Yorker Modell der Clown-Doktoren treten die Klinik-Clowns als lustige Ärzte mit komischen Namen wie Dr. Schnickschnack oder Dr. Südwind auf. Sie tragen weiß-bunte Kittel, kommen auf Clown-Visite, verschreiben nach eigenen Behandlungsplänen zum Beispiel Seifenblasen oder Erdbeereispizza, transplantieren Clown-Nasen, nutzen ärztliche Prozeduren, wie Spritzen, Punktionen und ähnliches, um sie teils in angstfreie Banalitäten umzuwandeln, und den Mythos Arzt auf ein Normalmaß zu reduzieren.
2. Eine andere Gruppe von Clowns agiert in einer eigenen Kunstfigur als Clown. Diese erinnert an den Dummen August oder den Weißclown im Zirkus und tritt nicht als Arzt auf. Das hat den Vorteil, dass sie damit nicht in Gefahr geraten, in Konkurrenz zum Klinikpersonal zu stehen, außerdem können sie ihre Kunstfigur voll ausspielen und erweitern die Spielräume, da sie nicht an die Berufe im Krankenhaus angebunden sind.⁷⁴

⁷² Meincke, (2000), S.10.

⁷³ Meincke, (2000), S. 140.

⁷⁴ Vgl. Meincke, (2000), S. 28.

Der Therapeutische Clown

Ebenso im Gesundheitswesen aktiv sind sogenannte „Therapeutische Clowns“. Exemplarisch möchte ich den deutschen Psychotherapeuten Dr. Michael Titze nennen, der sich seit mehr als 20 Jahren theoretisch und praktisch mit der Wirkung von Humor in der Therapie beschäftigt. Er arbeitet gezielt mit Humor, den er im Rahmen einer Therapie einsetzt und bezeichnet ihn als „Therapeutischen Humor.“ Titze geht davon aus, dass Humor in emotionaler Hinsicht therapeutisch wirksam ist, da er unter anderem Hemmungen zu lösen vermag, zu einer Entbindung verdrängter Affekte anregt, kreatives Potential seiner Klienten bestärkt und damit die Problemlösungen und Entscheidungsprozesse fördert. Auch für die Verbesserung von Kommunikation und Interaktion setzt Titze den Humor in seinen Gruppentherapien ein.⁷⁵ In besonderer Weise setzt er dabei auf das Potential des therapeutischen Clowns als Co-Therapeut. Er integriert diesen in Gruppenprozessen, wo er „dem jeweiligen Klienten im Sinne eines kindlichen Doppelgängers zur Seite“⁷⁶ steht und diesem die Lust des Scheiterns vorlebt. Der therapeutische Clown nimmt dabei in der Funktion des Co-Therapeuten die Rolle eines unverschämten Identifikationsmodells für den Klienten ein. Er unterstützt den Klienten zum Beispiel,

„(...) indem er den Akteur mit den verschiedenen Mitteln ablenkt: So kann er ihm unter den Arm greifen und mit ihm kreuz und quer durch den Raum laufen, mit ihm hüpfen oder ihn tanzen lassen. Er kann den Akteur auch veranlassen, ‚chinesisch‘ oder ‚Kisuaheli‘ zu sprechen.“⁷⁷

Die Patienten schildern, wie sie durch die Unterstützung des Clowns lernen, spontaner und lockerer mit Problemsituationen umzugehen, ohne erneut schier unüberwindliche Mauern von Leistungsanforderungen und Erwartungsängsten aufzubauen. Der therapeutische Clown hilft ihnen durch Übertreibung oder Reduktion, beschämende „Man-muß-Ideale“ aus den Angeln zu heben. Das grundlegende Thema Scham wird dadurch bearbeitet, dass sich der Klient durch eine Grenzüberschreitung mit Hilfe des Clowns „zwanglos und spielerisch in die Sphäre seines eigenen Kindseins begeben“ kann, was im „wahrsten Sinne des Wortes ‚unge-zwungen und un-verschämt‘ ist.“⁷⁸

⁷⁵ Vgl. <http://www.michael-titze.de/>; Download 3.08.09

⁷⁶ Titze, Michael (1995), S. 300.

⁷⁷ Titze, Michael (1995), S. 301.

⁷⁸ Titze, Michael (1995), S. 304.

Auch der in Deutschland lebende US-Clown David Gilmore, sieht im Humor das heilsame Potential. Mit spezifisch entwickelten Programmen bietet er neben seinen Auftritten unter anderem Weiterbildungen und auch Ausbildungen wie „Die Kraft des Lachens – Humor und Gesundheit“⁷⁹ an. Dabei sieht er den Menschen selbst als „heilsames Werkzeug“.

Ein Clown für alte Menschen – der Clown in der Altenpflege

Eine wachsende Zahl von Clowns spezialisiert sich im Bereich der Altenpflege. Man findet Angebote, beispielsweise wie das folgende, eines „freischaffenden Begegnungs-Clowns in pflegenden Institutionen.“⁸⁰ Mit Seminaren, Workshops, Humortagen, kabarettistischen Einlagen besucht Marcel Briand die Pflegeheime mit einem speziell auf die Bedürfnisse der Bewohner und des Pflegepersonals abgestimmten Programm. Ein Humortag läuft so ab:

„Der Humortag beginnt morgens um halb sieben, wenn der Clown vor dem Personaleingang mit seinem Saxophon und einer kleinen Überraschung die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum Tag der Heiterkeit Willkommen heisst. (...) Ein Büchertisch mit verschiedenen Fachbüchern und Zeitschriften zum Thema Humor und Gesundheit, weist auf die ernstesten Seiten des Themas hin. Auf den Tischen liegen verschiedenste Humor und Scherzartikel zum Spielen und Ausprobieren auf. Nach der Pause geht's dann auf die Abteilungen zur Humorvisite. Die Nachtopf - Humorvisite ist ein ca. eine dreiviertel bis eine Stunde dauerndes, interaktives clowneskes Programm, das speziell auf die Bedürfnisse betagter Menschen angepasst, zusammengestellt wurde. Es ist im wesentlichen darauf ausgerichtet, die verschiedenen Sinne, (Sehen, Hören, Riechen, Tasten und auch die Sinnlichkeit) bei Bewohner und Bewohnerinnen zu reaktivieren. Die Konzepte der basalen Stimulation und der taktilen Kommunikation sowie auch der Validation nach Naomi Feil, boten mir bei der Erarbeitung des Programms hilfreiche Richtlinien (...). Am späteren Nachmittag findet eine Nachbesprechung statt an der nach Möglichkeit Vertreterinnen der Pflegeabteilungen und die Pflegedienstleitung teilnehmen. Hier soll ein Austausch über die Eindrücke des Tages und eine Reflektion stattfinden können.“⁸¹

Thematisch passende Kabarettprogramme⁸² ergänzen Briands Angebot. Informationen und Erfahrungsberichte über den noch ziemlich jungen Ansatz der

⁷⁹ http://www.davidgilmore.com/Lebensschulung/clown_heiler.html; Download 3.08.09

⁸⁰ http://www.nachtopf.ch/Objekte_Logos/offerte_ht.pdf; Download 05.06.09.

⁸¹ http://www.nachtopf.ch/Objekte_Logos/offerte_ht.pdf; Download 05.06.09.

⁸² zum Beispiel „Kabaretteinlage „Roland“: Angehöriger, der versucht seine betagte Mutter in pflegerische Obhut zu bringen und dabei seine Reise in die verwirrende Terminologie und die sonderbaren Gepflogenheiten der Institution zu erklären versucht. Dauer: 12 Minuten“

clownesken Arbeit in der Altenpflege findet man in eigens gegründeten Vereinen, Bündnissen und Stiftungen.⁸³

Die Rebellen-Clownarmee

Vertreten durch die Clandestine Insurgent Rebel Clown Army (CIRCA; Heimliche Aufständische Rebellen-Clownarmee) kann man von einem politischen Engagement von Aktivisten sprechen, die den Clown symbolisch für ihre Ziele einsetzen. In ihrem Selbstverständnis zielt die politisch linke, antiautoritäre Gruppe von Aktivisten darauf ab, mit dem „Clowning“ zugleich Gesellschaft zu heilen und zu kritisieren.

„RebelClowning zielt darauf ab, das Clownen wieder gefährlich zu machen, es auf die Straße zurückzubringen, seine Ungehorsamkeit und seine Unangepasstheit zu restaurieren und ihm die soziale Funktion zurückzugeben, die es einmal hatte: seine Fähigkeit zu stören und Verwirrung zu schaffen; seine Fähigkeit, die Gesellschaft zu kritisieren und gleichsam zu heilen. Der Rebel Clown ist beides: furchtsam und unschuldig; weise und naiv; er ist Entertainer und zugleich Abweichler; er ist Heiler und Possenreißer; er ist Sündenbock - und gleichzeitig subversiv.“⁸⁴

Rebel Clowns kostümieren sich als Clowns und demonstrieren mit gewaltfreien Aktionen zum Beispiel gegen Globalisierung, Castor-Transporte, Krieg und eine nicht nachhaltige und wenig sozialverträgliche Wirtschaftsordnung. Geographisch hat die Gruppe ihren Ursprung in Großbritannien und ist ideologisch mit der Spaßguerilla der 1960er Jahre verwandt.⁸⁵

„Clowns without Borders International“ – Humor über die Grenzen hinaus

Den negativen Auswirkungen von Politik möchten die „Clowns without Borders International“ etwas psychologisch Positives entgegensetzen. In Spanien als „Paysaos Sin Fronteras“ 1993 gegründet, ist die weltweit agierende Vereinigung auf die Länder Frankreich, Schweden, Belgien, Kanada, USA, Irland, Südafrika,

⁸³ zum Beispiel "BuBuBü Bunttes Bundes-Bündnis - Clowns in Kliniken und Seniorenheimen" (<http://www.bububue.de>); Humor Care, Verein zur Förderung von Humor in Pflege, Therapie und Beratung (<http://www.humorcure.ch>); Stiftung Humor und Gesundheit, Beratung, Schweizerische Stiftung zur Finanzierung von Humorprojekten <http://www.stiftung-humor-und-gesundheit.ch>).

⁸⁴ Vgl. <http://clownsfreiheide.de/tl/Basic-Rebel-Clown-Training-der-Clownarmee.htm>; <http://www.clownarmy.org/about/about.html>.

⁸⁵ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Clandestine_Insurgent_Rebel_Clown_Army Download 05.06.09; als Spaßguerilla bezeichneten Sponti-Linke ihre Aktionen seit den späten 1960er Jahren; sie geht zurück auf provokative und phantasievolle politische Happenings im Rahmen der Studentenrevolten der 68er-Bewegung, die versuchte, mit neuen, alternativen Formen des Zusammenlebens und gemeinsamen politischen Handelns zu experimentieren (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Spaßguerilla>; Download 07.06.09).

Deutschland ausgeweitet. Die Artisten von „Clowns without Borders International“ oder den entsprechenden Ländervereinigungen wie „Clowns ohne Grenzen Deutschland e.V.“ reisen in Krisengebiete der Welt „um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch die Herzlichkeit des Clowns Augenblicke der Unbeschwertheit zu schenken.“⁸⁶ Durch Workshops und Auftritte stellen sie die für sie wichtige Nachhaltigkeit sicher.

Tanzende Clowns zweites Beispiel: Das „Clowning“ der Hip-Hop Clowns

Mit der Bewegung der Hip-Hop-Clowns gewinnt die Clownerie auch für Jugendliche einen anderen Stellenwert. Zumindest für diejenigen, die musikalisch und idealistisch an die Bewegung anknüpfen wollen. Das „Clowning“ geht von dem US-Amerikaner Thomas Johnson alias „Tommy The Clown“ aus. Nach einer von Gewalt und Diskriminierung geprägten Jugend, die mit Gefängnisstrafe endete, wird er in einem Gottesdienst inspiriert und ermutigt, in die Figur des Clowns zu schlüpfen. Seit einem Kindergeburtstag, bei dem er als tanzender „Tommy the Clown“ auftrat, ist eine regenbogenfarbige Perücke sein Markenzeichen mit der er, geschminkt und kostümiert auf die Bühnen dieser Welt tritt. Von manchen als „tanzender Sozialarbeiter“⁸⁷ tituiert, nimmt er die Rolle eines väterlichen Freundes ein, der sich um die Probleme der Ghetto-Kids kümmert, und sie ermutigt, aus dem Tanz die Kraft zu sammeln, Schulabschlüsse zu erlangen und sich nicht in dem von Gewalt geprägten Alltagsgeschehen des Ghettos zu verlieren. Für die Jugendlichen, die das „Clowning“ ausüben, stellt es einen Weg dar, „mit dem inneren Aufruhr und der Verzweiflung klarzukommen, die du als Heranwachsender im Ghetto erlebst.“⁸⁸ Es wird, ebenso wie sich das daraus entwickelte „Krumping“⁸⁹, inzwischen in Japan, Frankreich und Korea von Jugendlichen gelebt.

⁸⁶ Vgl. www.clownohne.grenzen.org.

⁸⁷ http://www.welt.de/kultur/article711099/Der_tanzende_Sozialarbeiter_Tommy_The_Clown_auf_Tournee.html; Download 07.06.09.

⁸⁸ Vgl. <http://www.zeit.de/2005/44/Tanz?page=3>; Download 07.06.09.

⁸⁹ Im Jahr 2002 hatten Ceasare' L. Willis, bekannt als Tight Eyez, und sein Kumpel Christopher Toler, in der Szene bekannt als Lil C, beides ehemalige Mitglieder der Clown-Dancing-Academy, genug davon, für andere den Entertainer zu spielen. Sie sehnten sich nach mehr und erfanden kurzerhand das Krumpen. Der Begriff „Krumping“ ist ein Kunstbegriff: „Wir brauchten ein Wort, das ausdrückt, was wir tun. Es bedeutet, dass man irgendwie durchgeknallt ist, aufgedreht und gleichzeitig voll Power.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Krumping>); Download 07.06.09.

Beide Tanzrichtungen treten in Kampfwettbewerben, den sogenannten „Battle-zones“, gegeneinander an. In den Battleszones sollen mit den Waffen Körper, Schnelligkeit und Ausdruck, die Bühnen die Kampfarenen sein und nicht die Straßen des Ghettos. Für einige der „Kids“ machte sich das harte Tanz-Training bezahlt. Dank ihres Könnens und ihrer Disziplin gelangten sie ‚von der Straße‘ in Musikvideos von Stars wie Madonna, Jennifer Lopez, Missy Elliot.⁹⁰

⁹⁰ http://en.wikipedia.org/wiki/Lil'_C; Download 07.06.09.

3. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen für Clownerie im Bildungskontext

„Wir sollten wahrnehmen, was das Schulsystem unseren Kindern antut: mit der ständigen Benotung, mit funktionalisierten und überlasteten Lehrern, mit der Fiktion der homogenen Klasse.“ (Hentig 2004, S. 209).

Im folgenden Kapitel wird die pädagogisch angewandte Clownerie interdisziplinär an Erkenntnisse der Spiel- und Bewegungsforschung, Schulpädagogik, Neurowissenschaft, Theaterpädagogik, Sozialwissenschaft und Humorforschung angelehnt. Ich fasse unter den Schlagwörtern „Exkurs Lernen“, „Exkurs Humor“ und „Exkurs Stress“ für diese Arbeit relevante Aspekte zusammen.

3.1. Exkurs Lernen

3.1.1. Spielen und Sich-Bewegen

Das Spielen und Bewegung von elementarer Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind, belegen u. a. verschiedene Ansätze aus der Entwicklungs- und Bewegungstheorie.⁹¹ Der sehr weit gefasste Entwicklungsbegriff, den ich in Anlehnung an Bruser (2008) hier zugrunde lege, bezeichnet Entwicklung als „Zusammenspiel aus biologischer Reifung und Lernen“⁹². Den Begriff des Lernens, von dem es wiederum unzählige gibt, definiere ich nach Mietzel (2007):

„Auf den Ablauf eines Lernprozesses lässt sich schließen, wenn ein Organismus zu mindestens zwei verschiedenen Zeitpunkten auf identische Reize unterschiedlich reagiert hat und folglich eine Verhaltensänderung gezeigt hat, die als Ergebnis von Erfahrungen zustande gekommen ist.“⁹³

Der Lernprozess basiert also auf vom Organismus aufgenommenen und verarbeiteten Reizen, die als Erfahrungen gespeichert werden.

Erfahrungslernen durch Bewegung

Man kann demnach beim Lernen von einem „Erfahrungslernen“⁹⁴ sprechen. Dass das Erfahrungslernen, in der Phase der kindlichen Entwicklung, durch die

⁹¹ Bruse, Svenja (2008): Spielen und Bewegen. Elemente für eine entwicklungsfördernde Lernkultur der Grundschule. Tectum Verlag, Marburg.

⁹² Vgl. Bruse (2008), S. 27.

⁹³ Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG Göttingen Bern, Wien, Paris, Amsterdam, Kopenhagen. S. 33.

⁹⁴ Bruse (2008), S. 28.

leibliche, sich bewegende Auseinandersetzung mit der Umwelt, von großer Bedeutsamkeit ist, gilt ebenso als unbestritten.⁹⁵

Bewegung - auch dieser Begriff wird vielfältig definiert - ist eine Form des menschlichen/kindlichen Handelns, durch das er/es Beziehung zur materiellen und sozialen Umwelt aufnimmt.⁹⁶ Die Bedeutung der Bewegung ist dabei ganz subjektiv abhängig von der Wahrnehmung des Aktors. Er, oder hier das Kind, nimmt „Ausschnitte der Umwelt ‚als etwas‘ wahr“⁹⁷ und führt sehend und fühlend Bewegungen aus. Spielt ein Kind in der Entwicklungsphase beispielsweise mit einem Ball, so „befragt“ es diesen auf seine „Bewegungsbedeutung“ hin in einem „Dialog“, nach seinen Eigenschaften und bringt in diesem persönlich-situativen Bewegungsdialog seine subjektiven Bewegungsbedeutungen hervor.⁹⁸

Die menschliche Bewegung ist eine zielgerichtete Aktivität, eine zweckhafte Verrichtung, mit der der Ausführende etwas bewirken, ausdrücken oder darstellen will.⁹⁹ Vor allem Kinder wollen etwas ausdrücken, wie zum Beispiel in der Körpersprache bei Freude oder Wut, etwas repräsentieren im Rollen- und Symbolspiel, sie handeln, in dem sie beispielsweise ein konkretes Bewegungsziel verfolgen, wie einen Ball ins Tor zu schießen.¹⁰⁰ Bewegung hat darüber hinaus die sensible Funktion, sich selbst und seine Fähigkeit zum differenzierten Fühlen und Spüren zu erkunden. Sie hat die „Symbolfunktion“, den Körper sprechen lassen, so dass der andere einen versteht, und schließt damit an die soziale Funktion an, durch Bewegung Kontakt zu einer anderen Person aufzunehmen. Schließlich ist Bewegung eine „instrumentelle Funktion“, indem man mit ihr als Werkzeug etwas produzieren, zerstören, steuern etc. kann.¹⁰¹ Sich-Bewegen ist demzufolge, ganzheitlich betrachtet und interpretiert, eine Grundkategorie menschlichen Lebens und der kindlichen Entwicklung.¹⁰²

⁹⁵ Vgl. Bruse (2008), S. 28.

⁹⁶ Vgl. Bruse (2008), S. 33; Bruse lehnt den Begriff an Buytendijk (1956) an.

⁹⁷ Vgl. Bruse (2008), S. 35f.; Bruse stellt hier die Gestaltkreistheorie nach Weizsäcker (1986) vor.

⁹⁸ Vgl. Bruse (2008), S. 42; Die Autorin stellt das dialogische Bewegungskonzept nach Gordijn vor.

⁹⁹ Vgl. Bruse (2008), S. 39.

¹⁰⁰ Vgl. Bruse (2008), S. 40; zit. n. Buytendijk (1956).

¹⁰¹ Vgl. Bruse (2008), S. 51; Bruse stellt den Ansatz von Funke-Wienecke (2004) vor.

¹⁰² Vgl. Bruse (2008), S. 51.

Spielend die Welt erfahren

Aus diesem Grund sollte Kindern eine „umfassende Welterfahrung“ ermöglicht, und ein schrittweises „Welt-verstehen-in-Aktion“ mittels vielfältigen Anregungen zum sinnlich-leiblichen Erfahrungslernen in (grundschul-)pädagogische Konzepte aufgenommen werden.¹⁰³ Hierfür scheint besonders das Spiel geeignet zu sein. Der Begriff ist unscharf, und man kann viele verschiedene Spieltheorien heranziehen, um ihn aus der Allgemeinheit zu heben. Nur exemplarisch führe ich an diese Theorien heran. So arbeitet beispielsweise Oerter (2007) drei Merkmale des Spiels heraus, die ich benennen möchte¹⁰⁴.

1. Den Selbstzweck des Spiels, bei dem sich das Spiel dadurch auszeichnet, dass man in der Tätigkeit unter ‚Aufhebens‘ des Zeiterlebens aufgeht.
2. Den Wechsel des Realitätsbezuges, innerhalb dessen „Gegenstände, Handlungen und Personen etwas anderes bedeuten können als in der Realität außerhalb des Spiels.“¹⁰⁵
3. Die Wiederholung und das Ritual, die sich in allen Spielformen zeigen.

Drei Theorien der wohl bedeutendsten Entwicklungspsychologen, die Oerter im Anschluss an die genannten Merkmale von Spiel vorstellt, kommen trotz unterschiedlicher Spieldeutung auf einen gemeinsamen Nenner:

„Es [das Spiel] übernimmt Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen.“

Das Spiel hat also einen tieferen Sinn im Hinblick auf die kindliche Entwicklung.

Es erlaubt - nach Freud - dem Kind den Zwängen der Realität zu entfliehen und tabuisierte Impulse, vor allem aggressiver Art, auszuleben.¹⁰⁶ Wygotski sieht im Spiel „unrealistische“ Wünsche erfüllt. Das Spiel kann die eingebildete, illusionäre Realisation unrealisierbarer Wünsche wahr werden lassen. Das Kind kann stark und groß sein, und, wie die Erwachsenen, attraktive Tätigkeiten ausüben.¹⁰⁷

¹⁰³ Vgl. Bruse (2008), S. 53.

¹⁰⁴ Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag, Weinheim Basel. S. 237.

¹⁰⁵ Oerter /Montada (2008):, S. 237.

¹⁰⁶ Vgl. Oerter/Montada (2008), S. 238.

¹⁰⁷ Vgl. Oerter/Montada (2008), S. 238.

Schließlich führt Oerter mit Piaget an, dass sich das Kind im und durch das Spiel dagegen wehrt, dass die Welt der Erwachsenen mit der ihr eigenen Realität das Spiel und seine Freude daran stört.¹⁰⁸

Warum spielen Kinder?

Oerter führt den Sinn des Spiels auf seine existenzsichernde und existenzsteigernde Wirkung zurück.¹⁰⁹ Demnach ist das Spiel eine zweckfreie Tätigkeit, die mit ihrem Anregungspotential die kindliche Aktivität und Erregung lustvoll steigert. Es ermöglicht einen intensiven Austauschprozess zwischen Person und Umwelt (Umgang mit Wasser, Sand, Knete, aber auch Computer). Im Spiel können spezifische, schwer einzuordnende, unangenehme Erfahrungen verarbeitet und bewältigt werden. Oder aber es bietet die Möglichkeit, Entwicklungs- und Beziehungsthematiken zu verarbeiten. Zu diesen zählt das Ausspielen von Macht und Kontrolle, bei dem das Kind Spielfiguren sterben und wieder lebendig werden lässt, oder Playmobil-Figuren einsperrt. Für die Herausbildung von Identität nutzt das Kind Spiele wie ein eigenes „Haus“ unter einem Tisch zu bauen und anderen den Zutritt zu verwehren. Die Sauberkeitserziehung als Entwicklungsthematik spiegelt sich bspw. beim Spiel mit der Puppe, die auf dem Töpfchen, analog zum eigenen Kontrollvermögen, der Ausscheidungen handelt.¹¹⁰ Die zweite von Oerter vorgestellte Gruppe von Spielinhalten befasst sich mit Beziehungsthematiken.

„Damit [mit den Beziehungsthematiken] sind Erfahrungen und Probleme gemeint, die das Kind in seinen Sozialbeziehungen mit Eltern, Geschwistern und Gleichaltrigen erlebt. Zentrale Thematik dabei ist die Gefährdung der Beziehung zur Mutter (Bezugsperson).“¹¹¹

In diesen Spielen schaffen Kinder beispielsweise eine Realität, die der Wirklichkeit entgegengesetzt ist und ihren Wunschvorstellungen eher entgegenkommt. So wird von Oerter das Beispiel eines Scheidungskindes angeführt, das bei seiner alleinerziehenden Mutter lebt und gespielte Telefonate mit dem Vater führt.

¹⁰⁸ Vgl. Oerter/Montada (2008), S. 238.

¹⁰⁹ Vgl. Oerter/Montada (2008), S. 245.

¹¹⁰ Vgl. ebd. S. 246-248.

¹¹¹ Oerter/Montada (2008), S. 248.

Kinder spielen also nicht, um ihre „Funktionen zu trainieren,“¹¹² sie sichern nach Oerter ihre Existenz. Eine entwicklungsfördernde Funktion des Spielens ist dennoch eine weit verbreitete Annahme. Die Entwicklungsschritte bswp., die Kinder im Alter von 6-11 Jahren vollziehen sollten, die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten, Ausprägung des Selbstwertgefühls, Entwicklung der Moral, die körperliche und sozial-emotionale Entwicklung, die Aufnahme und Fortführung sozialer Kontakte¹¹³, sehen Spielforscher durch das Spiel begünstigt. Denn mit verschiedenen Spielformen, wie Heimlich (2000)¹¹⁴ sie anführt, setzt sich das Kind aktiv mit den Dingen und Personen der Umgebung auseinander.

Die Vielfalt von Spielformen

In den Explorationsspielen erprobt es seinen eigenen Körper, erschließt, davon ausgehend, seine soziale und materielle Umwelt. Im Phantasiespiel entworfene Welten werden durch Einbindung von Spielfiguren, Nachahmung, Rollenspiel und der Funktionsverfremdung von Gegenständen geprägt. In Konstruktionsspielen lernen Kinder in bauenden, errichtenden, herstellenden Tätigkeiten, nach eigenen Vorstellungen Form und Gestalt von einzelnen Elementen zu verändern. In Regelspielen wird die Spielerfahrung gemacht, dass gemeinsames Spiel einer Ordnung sozialer Beziehungen bedarf. Die Regeln legen fest, welche Spielzüge erlaubt sind, wer am Spiel teilnehmen darf und wer nicht. Regelbruch bedeutet Ausschluss vom Spiel oder dessen Ende. Spielformen, bzw. –bezeichnungen jüngerer Datums, die ich hier nicht näher erläutern möchte, sind u.a. Kooperationsspiele, Entspannungsspiele, Vertrauensspiele.

Spielen und Bewegen sind stark miteinander verwoben,¹¹⁵ dieses wollte ich in diesem Kapitel verdeutlichen. Und auch wollte ich mich dem Ansatz von Bruse (2008) anschließen, die die These vertritt, dass Kinder in jeder Phase ihrer Entwicklung Spiel- und Bewegungstätigkeiten brauchen.¹¹⁶ Es braucht allerdings die entsprechende Umwelt, die entsprechenden Spielformen, -materialien und –

¹¹² Oerter /Montada (2008), S. 245.

¹¹³ Entwicklungsschritte von Kindern im Grundschulalter in Anlehnung an Mietzel (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Bd. 1 Kindheit und Jugend Weinheim, Beltz Verlag Weinheim, Basel. S. 293–312.

¹¹⁴ Vgl. Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Klinkhardt, Rieden. S. 30-38.

¹¹⁵ Vgl. Bruse (2008), S. 89.

¹¹⁶ Vgl. Bruse (2008), S. 88.

räume. Im Rahmen der häuslichen, vorschulischen und schulischen Erziehung sollte dieses berücksichtigt werden.¹¹⁷

Dass das lernfördernde Potential des Spiels untersucht wird, unterstreicht das Projekt „Spielen macht Schule!“, das vom Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL)¹¹⁸ in Ulm - geleitet von Manfred Spitzer – und der „Mehr Zeit für Kinder e.V.“ ins Leben gerufen wurde. Es will die Lerntätigkeit durch Spielen in Grundschulen - verbunden mit der Einrichtung von Spielzimmern - fördern und im Besonderen Kindern das klassische Spielen in Zeiten von erhöhtem Bildschirm-Konsum – ob TV, Gameboy oder PC - wieder näher bringen.

3.1.2. Bewegte Schule

Mit den Bedingungen schulischen Lernens durch und mit Bewegung und einem verbesserten, lernenden Schul(-leben), setzt sich auch das Konzept der Bewegten Schule in Praxis und Theorie auseinander. Der Begriff „Bewegte Schule“ und die dahinter stehende Idee ist aus der Kritik an den starren Strukturen von Schule entstanden. Es waren besonders ergonomische Ansätze und Überlegungen, die einen Ausgleich für fehlende körperliche Bewegung und das lange Sitzen von Schulkindern schaffen wollten. Hier war der Schweizer Sportpädagoge Urs Illi ausschlaggebend, der Mitte der achtziger Jahre den Begriff prägte und ein entsprechendes Konzept entwickelte.¹¹⁹

Innere und äußere Reformen

Schnell wurde klar, dass Bewegung in der Schule auch eine „Schule in Bewegung“ voraussetzt, die neben der motorischen Bewegung, die Unterrichtsinhalte, -methoden sowie Schulorganisation und den Lern- und Lebensraum Schule verändern muss.¹²⁰ Die Grundschulpädagogik ist seitdem bezüglich einer Veränderung von Schule, in einer veränderten Gesellschaft diejenige in ihren

¹¹⁷ Vgl. Bruse (2008), S. 93.

¹¹⁸ <http://www.znl-ulm.de/index.html>; Download 9.08.09.

¹¹⁹ Eckardt, Laura-Sabine (2001) in: Bewegte Schule: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Informationen und Handreichungen der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 408 im Projekt "Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule", S. 51.

¹²⁰ Vgl. <http://www.bewegteschule.de/redaktion/projekt/projektidee.php>; Download 10.08.09.

reformerischen Bemühungen, welche „die Nase vorn hat“.¹²¹ In den letzten ca. 25 Jahren prägt sie reformpädagogische Prozesse mit, nach denen Schule „zu einem Lebens-, Lern- und Erfahrungsort für Kinder“¹²² werden soll. Grundschulen mit einer solchen Zielsetzung engagieren sich sowohl mit inneren Reformen, welche Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung betreffen, (z. B. Psychomotorik im Unterricht, fächerübergreifendes Lernen, Lernen mit allen Sinnen, anregende Bewegungsräume, Sport- und Spielfeste etc.) als auch mit äußeren Reformen, wie der Einrichtung von vollen Halbtagschulen mit neuen Zeitordnungen, (Gleitzeiten zu Beginn und Ende der Schule, Morgenkreis, Wochenplan etc.).¹²³

Doch auch andere Schulformen wie Hauptschulen, Realschulen, Orientierungsstufen, Förderschulen und Gesamtschulen integrieren Konzepte zur Umgestaltung des Schullebens.¹²⁴ Diese sind immer wieder veränder- und erweiterbar und ähneln sich sehr, doch umfassen sie alle folgende Bereiche: Sitzen im Unterricht, die Gestaltung des Schul- und Klassenraumes und des Unterrichtes, die Pausen(hof)gestaltung, „den Sportunterricht und „die Schaffung von Bewegungsangeboten.“¹²⁵ Maßnahmen zur Umsetzung der übergeordneten Forderungen in den jeweiligen Kernbereichen einer „Bewegten Schule“ können die Folgenden sein: Die Einführung mobiler Sitzmöbel, eine veränderte Klassenraumaufteilung, das Schaffen von Lernnischen, die Rhythmisierung des Lernens, gemeinsame Entlastungs- und Auflockerungsbewegungen. Außerdem zählen die Gestaltung von Schulhöfen, die zum selbständigen Bewegen einladen, eine Förderung des handlungsorientierten Lernens mit allen Sinnen, die Integration von Spiel als selbstverständlichen Teil des Schullebens zu Kernbereichen der „Bewegten Schule“.¹²⁶ Hier kann man bereits genannte Aspekte zur Entwicklungsförderung durch Spiel und Sich-Bewegen verwirklicht wissen.

¹²¹ Hildebrandt, Reiner (2001) in: Bewegte Schule: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Informationen und Handreichungen der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 408 im Projekt "Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule" (2001), S. 13.

¹²² Hildebrandt (2001), S.13.

¹²³ Hildebrandt (2001), S. 13-15.

¹²⁴ Berichte zu und Vorstellungen von Bewegten Schulen finden sich beispielsweise a.a.O. und auf der Homepage <http://www.bewegteschule.de/redaktion/aktionstage/berichte.php>.

¹²⁵ Vgl. Eckardt, Laura-Sabine in: Bewegte Schule: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Informationen und Handreichungen der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 408 im Projekt "Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule" S. 52f.

¹²⁶ Eckardt, S. 53-59.

3.1.3. Gehirnforschung und schulisches Lernen

Mehr Bewegung in das Verstehen von Lernprozessen bringt die Neurowissenschaft. Sie ermöglicht dem Menschen ein besseres Selbstverständnis im besten Sinne des Wortes. Sie zeigt, dass der Mensch zum Lernen geboren ist und gar nicht anders kann, als lebenslang zu lernen.¹²⁷ Er lernt durch eine besondere Form sozialer Kognition, nämlich durch die Fähigkeit des Einzelnen, seinen Artgenossen als *ihm ähnliches* Wesen zu verstehen. Das ermöglicht ihm, sich in die geistige Welt einer anderen Person hineinzusetzen. Er lernt dadurch nicht nur *von* dieser Person, sondern *durch* den anderen. Diese Form des sozialen Lernens ermöglicht ihm wiederum das kulturelle Lernen.¹²⁸

Brauchen wir überhaupt noch Faktenwissen?

Vor diesem Hintergrund wirft die Neurowissenschaft (provokanterweise) die Frage in die Diskussion, ob es länger das Faktenwissen sein sollte, welches Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben. Denn wer weiß im Angesicht des raschen Wandels, ob das heute in den Schulen Gelehrte/Gelernte in 30 Jahren noch brauchbar ist? Es wird die These formuliert, ob es nicht eher wichtig sei, besonders metakognitive Kernkompetenzen¹²⁹ zu erlernen.¹³⁰ Die Erkenntnisse, die die Gehirnforscher in den letzten 10 Jahren bei der Erforschung von Lernvorgängen sammeln konnten, ergaben, dass das Gehirn Heranwachsender bis zum 20. Lebensjahr seine Organisation selbst bestimmt.¹³¹ Was es kann und was es an Wissen speichert, liegt in seiner funktionellen Architektur verankert.¹³² Es nutzt dabei zum einen das Wissen, das architektonisch in den Genen festgelegt ist und Grundprinzipien der Verschaltung von Nervenzellen folgt. Jedoch zum anderen

¹²⁷ Vgl. Spitzer, Manfred (2009): Gehirnforschung und schulisches Lernen. Ergebnisse, Einsichten und Anregungen; in: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht; 3/2009; S. 5-12.

¹²⁸ Tomasello, Michael (2002): Imitation als Kern der Kultur. Vom Wagenhebereffekt menschlichen Lernens; in: Schüler 2005. Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen aneignen. Friedrich Verlag GmbH Seelze. S. 20.

¹²⁹ „Metakognitive Kompetenz meint die Fähigkeit, über das Wie des eigenen Lernens und Arbeitens zu reflektieren (...).“ (http://www.ag.ch/gbs/shared/dokumente/pdf/kurzbeschrieb_forschungsprojekt_ursula_hottinger.pdf; Download 10.08.09.

¹³⁰ Vgl. Spitzer (2009), S. 9.

¹³¹ Vgl. Brüser-Sommer, Ehlert (2009): Hirnfreundlich lernen. Erkenntnisse der Neurowissenschaften für Lehr-Lernprozesse nutzen. In: Bildung bewegt. Amt für Lehrerbildung (Hrsg.), Frankfurt am Main. S. 8.

¹³² Vgl. Singer, Wolf (2009): Von einem Heureka-Moment zum Nächsten. In: Bildung bewegt. Amt für Lehrerbildung. http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?uid=2b2ab517-e44b-1153-a16e-91921321b2c3, Download 10.08.09, S. 10.

kann es bis zum 20. Lebensjahr massiv modifiziert werden, und ist erst ab diesem Zeitpunkt in seiner Gehirnarchitektur endgültig strukturiert. Was bis dahin an bestimmten Entwicklungsschritten nicht vollzogen und durch Deprivation verhindert wurde, ist auch nicht mehr nachzuholen.¹³³

„Bedeutsames Lernen“, „Langsames Lernen“, „Zum-Fürchten-Lernen“

Für die Neurowissenschaftler ist Lernen „Veränderung des Gehirns beim Gebrauch.“¹³⁴ Es geschieht immer automatisch dann, wenn das Gehirn Informationen verarbeitet, wenn es also wahrnimmt, denkt oder fühlt.¹³⁵ In neurobiologischer Hinsicht besteht es in der Veränderung neuronaler Verbindungen an Synapsen.¹³⁶ Innerhalb der verschiedenen Hirnregionen ist dabei der (kleine) Hippokampus für die Speicherung von Informationen zuständig, wenn sie *Neuigkeiten* und *Bedeutsamkeiten* aufweisen. Spitzer bringt hier als Beispiel den 11. September an, der den meisten Menschen im Gedächtnis sein wird. Man wird sich erinnern, wo man sich zur Zeit der Informationsaufnahme befand.¹³⁷

Die (große) Großhirnrinde, der „langsame Lerner“¹³⁸, ist dagegen zuständig für das Speichern von Regelmäßigem, Beispielhaftem, welches uns allgemeine Strukturen der Realität erinnern lässt. Die synaptischen Verbindungen verändern sich dabei nur ein klein wenig, wenn Lernen stattfindet. Und dieses ist von Vorteil, da das menschliche Gehirn darauf spezialisiert ist, aus Allgemeinem zu lernen, indem wir Beispiele verarbeiten und Regeln aus diesen Beispielen selbst produzieren. So wäre es nutzloses Wissen, wenn man sich an einzelne Tomaten erinnern könnte, derer man vielleicht Tausende in seinem Leben bereits gesehen hat. Was zählt, ist das *Allgemeinwissen* darum, wie man mit einer Tomate umgeht (essen, sie schmeckt, wird zu Ketchup verarbeitet etc.)¹³⁹.

Eine andere Gehirnregion, die Mandelkerne, braucht man „Zum-Fürchten-Lernen.“¹⁴⁰ Evolutionsgeschichtlich bedingt sind diese für das Fluchtverhalten bei Gefahren zuständig. Bei ihrer Aktivierung, bspw. in einem emotional negativ

¹³³ Vgl. Singer (2009), S. 11.

¹³⁴ Brüser-Sommer (2009), S. 6.

¹³⁵ Vgl. Spitzer (2009), S. 6.

¹³⁶ Spitzer (2009), S. 6.

¹³⁷ Vgl. Spitzer (2009), S. 6.

¹³⁸ Spitzer (2009), S. 8.

¹³⁹ Vgl. Spitzer (2009), S. 6f.

¹⁴⁰ Spitzer (2009), S. 9.

besetzten Kontext, steigt der Puls, die Muskeln spannen sich an und Problemlösestrategien und kreatives Denken sind stark eingeschränkt. In einer schneller werdenden Lebens- und Arbeitswelt ist ein solches „Angstlernen“ fatal.¹⁴¹

Faktoren für gelingendes Lernen

Halten Angst- und Stresszustände länger an, wird nichts dazu gelernt, außer der Angst.¹⁴² In Bezug auf das schulische Lernen und daran gekoppelt negative Erfahrungen (zum Beispiel Rechnen an der Tafel, sprechen vor der Gruppe, Hausaufgabenkontrolle)¹⁴³ folgert die Neurowissenschaft, dass es positive Emotionen und einer wertschätzenden Atmosphäre bedarf, um Lernen gelingen zu lassen. Man spricht davon, dass Schülerinnen und Schüler das Recht auf eine humorvolle Lehrkraft haben, die zu einer entspannten, fröhlichen Atmosphäre beiträgt.¹⁴⁴ Denn was in einer solchen Lernumgebung aufgenommen wird, wird im Hippokampus aufgenommen und nur was dort zwischengespeichert wird, wird auch später im Großhirn weiterverarbeitet.¹⁴⁵

Als weitere Faktoren, die kreative, selbstbestimmte Lernprozesse fördern, gelten neben den *positiven Gefühlen*, der *Neuigkeitswert* einer Information und gleichzeitig die *Anschlussfähigkeit* dieser neuen Reize an bereits vorhandene neuronale Netze.¹⁴⁶ Allerdings wird eine Reizüberflutung als Stress empfunden. Als Reaktion verringert das Gehirn die Energieversorgung im Hippokampus und verhindert die Neuigkeitszufuhr.¹⁴⁷ Von der individuellen Vorerfahrung und der Lebenssituation ist dabei abhängig, was jeweils als neu, anstrengend, langweilig empfunden wird und von *Bedeutsamkeit* ist. Für die Gestaltung einer Lernumgebung hieße das, dass man verschiedene Lernangebote machen sollte, um die *Motivation* und *Aufmerksamkeit* aller Schülerinnen und Schüler ansprechen zu können. Dieses sind weitere Faktoren für gelingendes Lernen.¹⁴⁸ Die *selbstbestimmte Aneignung von Wissen*, sowie die *Nachhaltigkeit* dieses

¹⁴¹ Vgl. Brüser-Sommer (2009), S. 6.

¹⁴² Vgl. Scheunpflug, Annette (2005). In: Schüler 2005. Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen aneignen. Friedrich Verlag GmbH Seelze. S. 36.

¹⁴³ Vgl. Scheunpflug (2005), S.36.

¹⁴⁴ Vgl. Scheunpflug (2005), S. 36.

¹⁴⁵ Vgl. Scheunpflug (2005), S. 34.

¹⁴⁶ Vgl. Scheunpflug (2005), S. 34.

¹⁴⁷ Vgl. Scheunpflug, (2005), S. 35.

¹⁴⁸ Vgl. Brüser-Sommer (2009), S. 8f.

handlungsorientierten Wissens, will ich abschließend als Faktoren kreatives Lernen nennen. Für die Didaktik guten Unterrichtes würde das bedeuten, sich aus dem Gleichschritt zu lösen und eine Didaktik der Vielfalt zu entwickeln, die den Voraussetzungen und Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers angepasst werden müsste und sein Lernen und seine Entwicklung fördern sollte.¹⁴⁹

Die genannten Faktoren und die daran geknüpften Schlussfolgerungen will die Gehirnforschung in ihrer Anwendbarkeit und Wirksamkeit in der Praxis des Lehrens erforschen. Sie sieht sich dabei noch am Anfang. „Wir wissen im Vergleich zu dem, was es zu wissen gibt, noch sehr wenig“¹⁵⁰. Doch was man wisse, könne und solle in der Schule umgesetzt werden, um „ein besseres Leben zu ermöglichen“,¹⁵¹ so Manfred Spitzer. Denn bereits das Wenige, dass man weiß, so fährt er fort, zeigt beispielhaft, wie wichtig es für das Verstehen und das Verbessern von Lernprozessen ist.¹⁵²

3.1.4. Lernen in theaterpädagogischen Prozessen

Auf organisierte (organisierbare) Lehr- und Lernprozesse bezieht sich auch die Theaterpädagogik - mit Theater und Theaterspiel als Gegenstand künstlerischen Schaffens und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin.¹⁵³ Sie wird in einer Fülle von Theorien dargelegt und gelehrt, sowie vielseitig in der Praxis angewandt.

Einige wesentliche und umfassende Theorieansätze sind bspw. *Szenisches Spiel als Lernform* (Ingo Scheller, 1981), *Theaterspiel als Szenische Forschung* (Gerd Koch, 1997), *Theaterspielen als ästhetische Bildung* (Ulrike Hentschel (1996), *Psychosoziale Erfahrung als Rollenarbeit* (Jürgen Weintz, 1998), *Theatrales Lernen als philosophische Praxis*. (Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther und Bernd Ruppig, 2006)¹⁵⁴. Die verschiedenen Ansätze lassen sich in mindestens zwei Gruppen teilen. Während Koch und Scheller die Veränderung von

¹⁴⁹ Vgl. Brüser-Sommer (2009), S. 9.

¹⁵⁰ Spitzer (2009) S. 12.

¹⁵¹ Spitzer (2009) S. 12.

¹⁵² Vgl. Spitzer(2009) S. 12.

¹⁵³ Vgl. Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. http://www.butinfo.de/Aktuelles/Services/Downloads/Theater_ist_Dialog.pdf; Download 3.08.09.

¹⁵⁴ Die Theorieansätze werden dargelegt in: Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruppig, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strassburg. S. 247-252.

Unterrichts- und Sozialpraxis mittels Theaterarbeit erforschen, legen Hentschel und Weintz den Schwerpunkt auf die Selbstwirksamkeit ästhetischer Prozesse im Theaterspiel.¹⁵⁵ Wiese et al. setzen voraus, dass auf Grund des notenfixierten Vergleich-Systems in der Schule das Lernen restriktiv ist. Der individuelle Leistungsnachweis für Schüler kann nur in Konkurrenz zu den Mitschülern erworben werden. In theatralen Lernprozessen sehen die Autoren die Möglichkeit, dass die permanenten Konkurrenzverhältnisse in der Schule durch die soziale Interaktion zeitweilig außer Kraft gesetzt werden können.¹⁵⁶ Damit erdenken und erproben sie mit dem theatralen Lernen neue und veränderbare schulische Lernformen, die von restriktiven Momenten befreien.

Veränderung von Unterrichts- und Sozialpraxis

Um Veränderungen geht es auch Scheller in seinem Ansatz Szenischen Spiels. Mit diesem können gemäß dem Autor gesellschaftliche Veränderungen erfahrbar gemacht werden. Scheller lenkt dabei den Blick weniger auf die Darstellung von Rollen und Rollenfiguren, als vielmehr darauf, dass die spielenden Akteure innere Haltungen (Interessen, Gefühle, Absichten) in einem körpersprachlichen Repertoire im Alltag unbewusst nach außen tragen können.¹⁵⁷ Damit werden innere und äußere Haltungen, die lt. Scheller immer auch den sozialen Kontext ihrer Entstehung und Funktion zeigen,¹⁵⁸ in der szenischen Theaterarbeit bewusst erfahrbar gemacht. Der mögliche Lernerfolg für die (jugendlichen) Akteure liegt also darin, darin, dass auf dem Spielfeld Bühne die Haltungen

„(...) in den verschiedensten inner- und zwischenleiblichen Dialogen durch-experimentiert werden, wobei am Schluss eines solchen Experimentierdurchlaufs ein deutlicheres Bewusstsein der Spieler über ihre gewohnten Haltungen, deren Wirkung und Geeignetheit zur Lösung realer sozialer Konflikte stehen kann.“¹⁵⁹

Auch Gerd Koch interessieren soziale Tatsachen. Er plädiert dafür, mittels des Theaterspiels szenische Sozialforschung zu betreiben. Er sieht darin nicht nur für die Institution Schule die Freisetzung ungewöhnlicher Formen des Lernens.¹⁶⁰ Koch verfolgt damit einen Forschungsansatz, den auch Margret Bülow-Schramm,

¹⁵⁵ Vgl. Wiese et al. (2006), S. 247.

¹⁵⁶ Vgl. Wiese et al. (2006), S. 25.

¹⁵⁷ Vgl. Wiese et al. (2006), S. 249.

¹⁵⁸ Vgl. Wiese et al. (2006), S. 249.

¹⁵⁹ Wiese et al. (2006), S. 249.

¹⁶⁰ Vgl. Wiese et al. (2006), S. 251..

Dietlinde Gipser, Doris Krohn (2007)¹⁶¹ ausführlich diskutieren und weiterentwickeln. Man geht bei dem Ansatz des Forschungstheaters grundsätzlich von einer Kritik an der empirischen Sozialforschung aus, die in einer zu großen Distanz zum lebendigen Forschungsgegenstand steht und dabei die kreativen phantasievollen Potenzen und Lebenserfahrungen der Menschen nicht berücksichtigt.¹⁶²

Ästhetische Prozesse im Theaterspiel

Weniger um soziale Verhältnisse abbildende, als vielmehr um ästhetische Bildungsprozesse, geht es Ulrike Hentschel in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Sie sieht den Wert der theaterpädagogischen Arbeit vor allem in der ästhetischen Bildung. Die Kunst des Theaters wird hier als der eigentliche Bildungsgegenstand verstanden. Theater wird nicht als „Übungsstoff für bestimmte anzustrebende Fähigkeiten der Akteure“¹⁶³ betrachtet, sondern im theaterpädagogischen Fokus stehen die Vermittlung spezifischer Kennzeichen des szenischen Produzierens und wahrnehmbarer und gestaltbarer Prozesse. Dieses auf der Grundlage verschiedener Künstlertheorien von Theatermachern und Regisseuren wie bspw. Stanislawski, Tschechow und Brecht.¹⁶⁴

Psychosoziale Erfahrung der Rollendarbeit

Für Jürgen Weintz liegt ein Schwerpunkt theaterpädagogischer Praxis in der Rollendarbeit. Er hebt im Besonderen das Verhältnis von Spieler/Rollenträger und Figur/Theaterrolle hervor. Für die Rollenträger sieht er in der Auseinandersetzung mit einer selbst einwickelten oder literarisch festgelegten Figur, die zweifache Chance einerseits der tiefgehenden, überprüfenden Auseinandersetzung mit der eigenen Person (zum Beispiel Persönlichkeitsanteile, Körperbild, Selbstkonzept) sowie andererseits durch Distanzierung von einer dargestellten Rolle, diese im

¹⁶¹ Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde/Krohn, Doris (Hrsg.) (2007): Bühne frei für Forschungstheater- Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Paulo Freire Verlag Oldenburg.

¹⁶² Vgl. Wiese et al. (2006), S. 250.

¹⁶³ Koch, Gerd/Streisand, Marianne (2003): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Schibri-Verlag Berlin, Milow. S. 10.

¹⁶⁴ Vgl. Wiese et al. (2006), S. 256. Weiterführende Informationen vgl. u.a. Koch, Gerd/Streisand, Marianne (2003): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Schibri-Verlag Berlin, Milow.

Schutz der Distanz zu reflektieren, zu kommentieren und allgemeingültig darzustellen.¹⁶⁵

Personenzentrierte Theaterarbeit

Ein weiteres theaterpädagogisches Grundverständnis formuliert Hein Haun (1997)¹⁶⁶. Haun nimmt ausdrücklich Denkansätze der Humanistischen Psychologie in die Diskussion eines theaterpädagogischen Selbstverständnisses und sieht sie per sé als personenzentrierte Arbeit.¹⁶⁷ Im Zentrum ihres Bemühens steht nach diesem Verständnis immer der Mensch und erst in zweiter Linie ein Artefakt.¹⁶⁸ Als verbindende pädagogische Methode innerhalb des Gruppenprozess' der personenzentrierten Theaterarbeit, hebt Haun die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (TZI)¹⁶⁹ hervor, eine Methode, die einem therapeutischen Kontext entsprungen ist.

„Themenzentriert arbeitende Theaterpädagogik versucht die Bedeutung eines Themas, eines Stoffes für den einzelnen zu erhellen und wirksam werden zu lassen. Sie bereitet ein Thema entsprechend auf, so dass es Türen öffnen kann, neue Sichtweisen zulässt.“¹⁷⁰

Theaterpädagogik kann so, in der Auseinandersetzung mit einer ausgewählten theatralen Thematik, den Menschen im Dialog mit sich selbst unterstützen.¹⁷¹

Theaterpädagogik zwischen den Künsten

Diskutiert wird auch der Dialog zwischen Theater(-pädagogik) und Bildender Kunst. Diese erhielt eine Erweiterung ins Theatrale zum Beispiel durch die Avantgardebewegung in Aktionskunst, Happening und Performance.¹⁷² Verfahren der Bildenden Kunst (zum Beispiel Montagetechnik- und Collagetechnik,

¹⁶⁵ Vgl. Weintz, Jürgen: (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst: ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel. S. 339-341.

¹⁶⁶ Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. http://www.butinfo.de/Aktuelles/Services/Downloads/Theater_ist_Dialog.pdf; S. 7; Download 3.08.09. Der Artikel erschien erstmals in der KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft28/29, Oktober 1997.

¹⁶⁷ Haun, S. 7.

¹⁶⁸ Haun, S. 8.

¹⁶⁹ „TZI als Modell veranschaulicht zum einen die individuelle und überindividuelle Bedeutsamkeit eines jeweiligen Themas und betont andererseits die Möglichkeiten und Notwendigkeiten stetigen persönlichen Wachstums, von Autonomie und als Bereicherung empfundener Interdependenz ("Allverbundenheit") – eben durch die Verwobenheit personaler/gruppenbezogener mit thematischen Perspektiven. Haun, S. 7.

¹⁷⁰ Haun, S. 7.

¹⁷¹ Vgl. Haun, S. 7.

¹⁷² Vgl. Lengers, Birgit (2009): Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute. In: KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik/April 2009. S. 5.

Fragmentierung und Synthetisierung) hielten wiederum Einzug in das Theater.¹⁷³ Für die Theaterpädagogik heute kristallisiert sich mit dem Ansatz, zunehmend bildnerische Verfahren einzubeziehen, ein neues Verständnis als eigenständige interdisziplinären Kunst und Projektgattung heraus. Theaterpädagogische Projektarbeit versteht sich nach diesem Verständnis nicht mehr als Spielpädagogik, sondern als ästhetische Forschung, die sich explizit auf kunstpädagogische Ansätze bezieht.¹⁷⁴

3.1.5. Emotionale Kompetenz und Schulerfolg

Verschiedene Konzepte zur emotionalen Kompetenz werden u.a. in der Emotionspsychologie entwickelt. Die zentrale Bedeutung emotionaler Fertigkeiten für die Alltags- und Lebensbewältigung von Kindern und Erwachsenen, wird in zahlreichen Studien und Veröffentlichungen herausgestellt.¹⁷⁵ Bei Petermann/Wiedebusch (2008), deren Ausführungen ich heranziehe, wird ein Überblick über die verschiedenen Konzeptionen geboten. Die Autoren stellen einen Bezug zwischen Schulerfolg und emotionaler Kompetenz her. Nicht nur sie gehen davon aus, dass eine hohe emotionale Kompetenz mit einer positiven sozialen und schulischen Entwicklung einhergeht. In entwicklungs-psychologischen Studien¹⁷⁶ sowie ebenfalls in der Bildungsforschung – z. B. bei Rohlfs et al. (2008)¹⁷⁷ - wird gezeigt, dass die sogenannten „weichen“ Kompetenzen, zu denen man die emotionale Kompetenz rechnet, wesentlich für (schulische) Bildung sind.

„Bildung sollte nicht reduziert werden auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern wieder Raum geben für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit.“¹⁷⁸

Häufig findet man in diesem Zusammenhang zahlreiche Kompetenzmodelle, die den kaum trennscharfen Begriff der „Sozialen Kompetenzen“ verwenden. Um eine begriffliche Eingrenzung zu schaffen, werden diese in soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen unterschieden und als überfachliche

¹⁷³ Vgl. Lengers (2009), ebd.

¹⁷⁴ Vgl. Lengers (2009), S. 6.

¹⁷⁵ Vgl. Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag. S. 5.

¹⁷⁶ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 13.

¹⁷⁷ Rohlfs, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. Online-Resource.

¹⁷⁸ Rohlfs et al. (2008), S.13.

Kompetenzen bezeichnet.¹⁷⁹ Ich konzentriere mich in diesem Zusammenhang auf den Begriff der emotionalen Kompetenz.

Emotionale Kompetenz als soziale Kompetenz

Als bedeutende Entwicklungsaufgabe der (frühen) Kindheit, betrachtet man die Ausbildung von emotionalen Fertigkeiten und den Erwerb einer umfassenden emotionalen Kompetenz.¹⁸⁰ Dazu gehören die Fertigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig regulieren zu können sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen. Zu den Bereichen emotionaler Kompetenz in denen Kindern emotionale Fertigkeiten entwickeln gehören demnach

- der eigene mimische Emotionsausdruck,
- der Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen,
- der sprachliche Emotionsausdruck,
- das Emotionswissen und –verständnis und
- die selbstgesteuerte Emotionsregulation¹⁸¹

Die genannten Befähigungen zählen mit zu den „emotionalen Schlüsselfertigkeiten“, die im Zusammenhang mit dem familiären und kulturellen Umfeld erworben werden.¹⁸² Beide prägen die emotionale Entwicklung der Kinder in hohem Maße. Hier wird die Basiskompetenz für deren emotionales Verhalten gesetzt. Durch Emotionsausdruck werden soziale Signale an andere Personen weitergegeben und zurückgewonnen.¹⁸³ Die Kinder erfahren - noch unbewusst - im unmittelbaren sozialen Kontext, welche kommunikative Absicht hinter einem Gefühlsausdruck stehen kann. Emotionale Kompetenz gewinnt aus dieser Sicht in der Gestaltung sozialer Interaktionen an Bedeutung und ist eine wichtige Voraussetzung dafür, das Kinder „bedeutsame Beziehungen zu anderen“¹⁸⁴ eingehen können.

¹⁷⁹ Rohlfs et al. (2008), S.13.

¹⁸⁰ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 13.

¹⁸¹ Petermann/Wiedebusch (2008), S. 14.

¹⁸² Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 15.

¹⁸³ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 15.

¹⁸⁴ Petermann/Wiedebusch (2008), S. 14.

Auswirkungen von Emotionswissen und Emotionsregulation in der Schule

Auch, oder besonders in der Schule ist emotionale Kompetenz eine wichtige Fertigkeit. Zwischen diesen Fertigkeiten und dem Lernverhalten sowie schulischen Problemen von Kindern bestehen Zusammenhänge.¹⁸⁵ Ein Klassenverband, in dem prosoziale Verhaltensweisen von Kindern mit positiven Emotionen überwiegen, begünstigt sowohl die Lernbereitschaft seitens der Schüler, als auch ihre von den Lehrern wahrgenommene „Unterrichtbarkeit“.¹⁸⁶

Sind Kinder sozial-emotional altersgemäß nicht entwickelt und zeigen häufiger negative Emotionen wie zum Beispiel Ärger und aggressives Verhalten, die sie noch dazu schlecht selbst regulieren können, neigen sie zu Konflikten mit Mitschülern. Oftmals wird ihnen dann von diesen ein ärgerlicher Emotionsausdruck zugeschrieben. Das wiederum trägt mit dazu bei, dass sich die Integration in den Klassenverband schwieriger gestaltet. Es fehlt die Unterstützung und Zusammenarbeit der Gleichaltrigen. Die Erfahrung, nicht ausreichend integriert zu sein, kann zusätzlich zu beeinträchtigten Leistungserfolgen führen.¹⁸⁷

Im Vorteil sind Kinder, die sowohl im Erkennen - mimisch vermittelter - emotionaler Botschaften ihrer Mitschüler, als auch im Ausdruck der eigenen emotionalen Befindlichkeit gereift sind. Sie verfügen über ein umfassendes „Emotionswissen.“¹⁸⁸ Ihnen gelingt eine kooperative Zusammenarbeit mit anderen Kindern besser und sie haben weniger Probleme, sich im Klassenverband zu integrieren. Eine erhöhte Aufmerksamkeit auf Unterrichtsinhalte geht darüber hinaus mit der Fähigkeit einher, „Basisemotionen im Ausdruck und Verhalten anderer Personen zu erkennen.“¹⁸⁹ Diese Fähigkeit hilft ihnen, sich in die Gefühle anderer hineinzuversetzen, und emotionale Situationen zu identifizieren.

Emotionales Lernen durch Mimik, sprachlichen Ausdruck und von Vorbildern

Den mimischen Emotionsausdruck und weitere körpersprachliche Signale, die auf das Erleben bestimmter Gefühle hinweisen, scheinen von Kindern spätestens ab

¹⁸⁵ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 27.

¹⁸⁶ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 29.

¹⁸⁷ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 27-29.

¹⁸⁸ Petermann/Wiedebusch (2008), S. 29.

¹⁸⁹ Petermann/Wiedebusch (2008), S. 29.

dem Schulalter beachtet zu werden.¹⁹⁰ Dabei lernen sie laut verschiedener Studien einerseits durch das Wahrnehmen eines entsprechenden emotionalen Gesichtsausdrucks, als auch, wenn das Gefühl sprachlich bezeichnet wird.¹⁹¹ Von Bedeutung sind auch emotionale Vorbilder. Wie beispielsweise Lehrer, die Vertrauen in die eigene emotionale Resonanz haben und vermitteln können, was für verschiedenste Reaktionen der Schüler für eine emotionale Wirkung auf sie haben.

3.2. Exkurs Humor

3.2.1. Allgemeine Humorthorien

Humor und Lachen als Untersuchungsgegenstände haben eine recht lange und umfangreiche Tradition zur theoretischen Grundlagenforschung. Sie sind eng miteinander verbunden sind, treten aber nicht zwingend gemeinsam auf. Es gibt wissenschaftliche Ansätze, die Humor als einen komplex-emotionalen Prozess, und das Lachen als eine reflexartige, physiologische Reaktion auf der Ebene des Verhaltens betrachten, so dass der Humor als eine denkbare Ursache und das Lachen als eine der häufigsten Konsequenzen des Humorerlebens angesehen werden kann.¹⁹²

Geisteswissenschaftliche, philosophische und ästhetische Theorien – Humor in seiner Funktion als Ausdruck von Überlegenheit

In den geisteswissenschaftlichen Theorien wird der Humor von Komödiendichtern, Gesellschaftskritikern, Geisteswissenschaftlern, Literaturwissenschaftlern und Philosophen entwicklungs- und kulturgeschichtlich besonders in seiner Funktion als Ausdruck von Überlegenheit betrachtet. Schon die antiken Denker Platon und Aristoteles haben Humor mit Schadenfreude gleichgesetzt. Lachen wird hier als Reaktion auf die Schwäche, das Fehlverhalten und die Hässlichkeit anderer verstanden. Ein „plötzlicher Glorienschein“, die „eigene Erhabenheit“, das „plötzliche Gefühl der Größe“ treten demgemäß als Humorfolge auf, wenn wir „über die Unterlegenheit, die Dummheit oder das Pech

¹⁹⁰ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 54.

¹⁹¹ Vgl. Petermann/Wiedebusch (2008), S. 55.

¹⁹² Vgl. Reißland (2002), S. 44.

anderer lachen.“¹⁹³ Lachreaktionen werden angeregt, wenn Witze auf die Entwertung und das Niedermachen von Gruppenfremden oder gemeinsamen Gruppengegnern abzielen. Man lacht über Individuen und Gruppen wie Minoritäten, rassistische Gruppen oder Geschlechtsgruppen, denen gegenüber man negative Einstellungen hegt. Man nennt diese Theorien, nach denen Humor Überlegenheit und Herabsetzung ausdrückt, Disparagement- und Superiority-Theorien.

Psychoanalytische oder affektive Theorien – Ventilfunktion und Therapie

Nennt man psychoanalytische oder affektive Theorien, so sollte man Sigmund Freuds theoretische Überlegungen in „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“ (1905) und „Der Humor“ (1927) nennen. Freud erstellt eine Typologie von Humor, deren drei Kategorien verschiedene Arten der Lusterfahrung des Menschen beinhalten. An dieser Stelle werde ich lediglich Freud exemplarisch für die genannte Kategorie anführen.

Freud benutzt den Terminus „Humor“ analog für die Kategorien Witz, Komik und Humor.¹⁹⁴ In allen gemeinsam sieht Freud das Potential, überflüssig gewordene psychische Energie abzuführen, welches sich in einem Lustgewinn durch Lachen äußert. Freud legt diesem die Annahme zugrunde, dass das Zusammenleben in Zivilisation den Menschen zwingt, elementare Bedürfnis-Impulse – hier besonders sexueller und aggressiver Art – zu verdrängen.¹⁹⁵ Um diese Bedürfnis-Impulse trotzdem leben zu können, wird Humor laut Freud zum Ventil, mit der Funktion, kulturbedingt unterdrückte Affekte zu befreien. Den Witz sieht Freud dabei als sozialsten unter den drei psychischen Leistungen, da er eines zweiten oder dritten Mitakteurs bedarf, um sich zu entfalten.

„Der Witz wird zur sozial akzeptierten Form, solche Bedürfnisse zu befriedigen und Bedürfnis-Norm-Konflikte zu bewältigen. Der Witz erlaubt also durch kognitive Witztechniken, unbewusste aggressive und sexuelle Impulse zu maskieren, und geschützt hinter der Witzfassade, zu entblößen. So vollbringt der Witz das Kunststück, sozial Unakzeptables akzeptabel von sich zu geben. Die Energie, die sonst gebraucht würde, um beschämende libidonöse Impulse zu bändigen, wird infolge des Witzes überflüssig und entlädt sich in Form von Lachen.“¹⁹⁶

¹⁹³ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 18.

¹⁹⁴ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 21.

¹⁹⁵ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S.20.

¹⁹⁶ Bönsch-Kauke (2003), S. 20.

Eine zweite Kategorie mentale Energie abzuführen, sieht Freud in der Betrachtung des Komischen, wie es in Slapstick, Komödie und Zirkusclownerie zu finden ist. Er geht von der Spannungsabfuhr von Energie aus, die eintritt, wenn der Beobachter die in Spannung aufgebaute Erwartung eines Ereignisses im Lachen abfließen lässt.

Als dritte Kategorie schließlich führt Freud den Begriff des Humors selbst an. Hier sieht er den Humor als Einstellung und Haltung an, die es erlaubt, nicht von negativen Emotionen wie Furcht, Traurigkeit oder Ärger überwältigt zu werden. Durch einen inkongruenten, amüsanten Blick auf die Situation wird ein Perspektivwechsel ermöglicht, der nach dem Motto „Humor ist, wenn man trotzdem lacht“, eine hohe Stufe der Realitätsbewältigung ermöglicht. Er führt den Gang eines Spitzbuben, der am Montag früh zu seiner Exekution geführt wird und scherzt: „Na, die Woche fängt ja gut an!“¹⁹⁷ als ein Beispiel von Galgenhumor heran und prägt damit diesen Begriff. Der Humor zeigt etwas Erhebendes, Großartiges, in der das Ich unverletzlich bleibt. Ein unerschütterliches Selbstbewusstsein wird bewahrt, eine neurotische Entwicklung verhindert, seelische Gesundheit bewahrt. Freud versteht in diesem Sinne Humor „als höchste Abwehrleistung des seelischen Apparates.“¹⁹⁸

Psycho-physiologische Theorien – Heitere Gelassenheit

Die Arousal- und Reversaltheorien gehen den Fragen nach: Wie gelangt man in eine heitere Stimmung? Wie wird Humor aktiviert und stabilisiert? Man geht davon aus, dass, je stärker und rapider Spannung aufgebaut wird, umso größer die Wahrscheinlichkeit für das Lachen wird. Grundlage der Theorien ist die Beobachtung und Erforschung von Erregungszuständen im Zusammenhang mit dem Lachen.¹⁹⁹ Das Lachen wird als Ausdruck der Freude bezeichnet, die durch Erregung, bzw. durch Veränderungen im Level von Erregung von einer Person empfunden wird. Bezüglich des Witzes geht man bei dieser Theorie davon aus, dass die Zuhörer durch seine Eigenschaften in einen Erregungszustand versetzt werden. Der Erregungszustand wird als mehr oder weniger angenehm empfunden. Dieses steht in Abhängigkeit des motivationalen Zustandes des Zuhörers.

¹⁹⁷ Bönsch-Kauke (2003), S. 21.

¹⁹⁸ Bönsch-Kauke (2003), S. 21.

¹⁹⁹ Vgl. Rißland (2002), 45f.; Bönsch-Kauke (2003), S. 24.

Je stärker und länger das Lachen, desto stärker ist die Erregungsveränderung. Wie sich Erregungsveränderung- bzw. Erregungs- und Spannungsabbau durch Lachen in physiologischen Vorgängen äußert und was dabei im Körper passiert, beschreibt William Fry, geistiger Vater und Begründer der Humorphysiologie – auch als Gelotologie (gelos= Lachen, griech.) bezeichnet, in einem Interview:

„Der Herzschlag wird schneller, der Blutdruck geht hoch und im Gehirn finden elektrochemische Reaktionen statt, die typisch für erhöhte Wachsamkeit sind. Die Hauttemperatur steigt und der Körper schüttet mehr Hormone aus. Es gibt bestimmte Muskeln, die während des Lachens angespannt werden, die Bauchmuskeln zum Beispiel, logisch. Andere Muskeln entspannen sich. Sie haben bestimmt schon mal beobachtet, dass kleine Kinder vor lauter Lachen auf den Boden fallen: Die Muskelentspannung ist der Grund dafür. Das Lachen ist also ein unglaublich komplexer Vorgang. Man nimmt sogar an, dass die Schmerzempfindlichkeit herabgesetzt wird.“²⁰⁰

Wissenschaftlich untersucht und bestätigt ist inzwischen auch, dass das Lachen die Stresshormone Adrenalin und Kortisol reduziert, die Ausschüttung des Glückshormons Serotonin fördert, dass es das Gamma-Interferon aktiviert, welches die Vermehrung von Tumorzellen verhindern soll, dass die Körperzellen mit mehr Sauerstoff versorgt und die Bronchien durchlüftet werden.²⁰¹

Kognitions- und Perzeptionstheorien – Kombination des scheinbar Unvereinbaren

Zu den Klassikern der Humorthorien zählen die Diskrepanz-, Inkongruenz- und gestaltpsychologischen Theorien. Sie zeichnen sie durch schöpferische Intuition und die Kombination des scheinbar Unvereinbaren aus²⁰². Komik wird hier zum Beispiel als „Abweichung vom Erwarteten“²⁰³ verstanden. Die Abweichungen können in einer „plötzlichen Transformation einer merkwürdigen Erwartung in Nichts“²⁰⁴, in der Erfahrung ambivalenter Emotionen oder der „Bisoziation“ (Koestler 1993), d.h. dem Zusammendenken normalerweise separat gedachter Konzepte oder Analogien liegen.²⁰⁵ Der Humor entsteht, weil vereint wird, was eigentlich als unvereinbar und getrennt gilt. Gestaltpsychologischen Humorthorien liegt die Grundannahme zugrunde, dass das Prinzip des Witzes darin

²⁰⁰ <http://www.humor.ch/inernsthaft/frysz.htm>; Download 23.02.09.

²⁰¹ <http://www.welt.de/wissenschaft/article876622/>

Warum_Lachen_gesund_und_gluecklich_macht.html; Download 23.02.09.

²⁰² Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 37.

²⁰³ Bönsch-Kauke (2003), S. 24.

²⁰⁴ Bönsch-Kauke (2003), S. 25.

²⁰⁵ Bönsch-Kauke (2003), S. 25.

liegt, sonst übliche Relationen zwischen zwei Gegebenheiten variabel zu machen und umzukehren. Wie der folgende Witz verdeutlicht, der wesentliche und unwesentliche Teile eines Ganzen in seiner Gewichtung verändert:

„Die Schule ist schon okay“, sagt Florian, „nur die vielen Stunden zwischen den Pausen langweilen mich gewaltig.“²⁰⁶

Evolutionsbiologische Theorien – Survival, Lebendigkeit, Spiel

Die Verhaltensforschung versteht das Lachen als ein ursprünglich aggressives Signal und als ein „Instinktrelukt aus der Raubtierphase“²⁰⁷. Zähnefletschen stellte nach diesem Forschungsansatz eine spezifische Drohgebärde dar und diente als Gegenmaßnahme bei einem Angriff. Der Ansatz wurde weiter geführt und man stellte Vermutungen auf, dass hinter dem Lachen ein allgemeines „Imponiergehabe“ steckte, das in späteren stammesgeschichtlichen Entwicklungsphasen zum Lächeln als Beschwichtigungsgeste transformiert wurde, „denn wer lächelt, fletscht nicht die Zähne, zeigt also an, dass er nicht aggressiv gestimmt ist.“²⁰⁸ Das Lachen war demzufolge ein Ersatz für eine tatsächliche Attacke. Auch sieht man im Lachen ein naturgegebenes Phänomen, welches einem „Instinkt“ gleich Wohlgefühl und Euphorie erzeuge.²⁰⁹ Oder man schätzt Humor als Subkategorie von Chaos mit hohem spielerischen Wesen ein, das der chaotischen Natur von Atmungsmustern beim Lachen entspricht, und im Sinne des Spiel die Kommunikation fördert. In der Annahme der chaotischen Beschaffenheit des Humors erklärt man diese Humorthorie als ein Mittel zur intellektuellen Meisterung der Umwelt. Gerade Kinder scheinen Meister in der humorvollen, in diesem Sinne chaotischen Aneignung der Welt zu sein. Man schätzt, dass ungefähr zwei Drittel allen Lachens vor dem 12. Lebensjahr unter diesem Aspekt zu verstehen ist.²¹⁰

Soziologische und sozialpsychologische Theorien – Zivilisiertes kulturelles Zusammenleben

Die soziologischen und sozialpsychologischen Theorien unterstreichen die kommunikativen und interaktionalen Seiten von Humor. Er taucht in fast allen

²⁰⁶ Metz-Göckel, 1990, S. 104; zit. n. Bönsch-Kauke (2003), S. 26.

²⁰⁷ <http://michael-titze.de>; Download 23.02.09.

²⁰⁸ <http://michael-titze.de>; Download 23.02.09.

²⁰⁹ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 27.

²¹⁰ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 28.

Interaktionsformen auf und beeinflusst Interaktionsmuster und soziale Strukturen. In seiner Funktion, zwischenmenschliche Beziehungen zu erschließen und soziale Interaktionen (positiv) zu beeinflussen, dient er als „Schmiermittel“ und „Schlüssel“ zu verbindenden Beziehungen in Gruppen.²¹¹ Humor hat damit eine wichtige soziale Funktion, er kann Spannungen und Konflikte vermindern und Gruppenspaltungen entgegenwirken. „Humor schafft eine gemeinsame Sprache.“²¹²

Therapeutischer Humor – Befreiung der „Lebensfreude“

Ein jüngerer Ansatz der Humorforschung, der vor allem in der therapeutischen Anwendung Beachtung findet, ist die Theorie des therapeutischen Humors. Exemplarisch erwähne ich den Psychotherapeuten Dr. Michael Titze, der seit mehr als 20 Jahren theoretisch und praktisch mit der Wirkung von Humor in der Therapie arbeitet. Mit dem gezielten Einsatz von Humor therapiert er seine Klienten vor allem in Gruppenprozessen. Der seiner Ansicht nach in emotionaler Hinsicht hilfreiche Humor, vermag Hemmungen zu lösen, zu einer Entbindung verdrängter Affekte führen, sowie kreatives Potential anregen, welches Problemlösungen und Entscheidungsprozesse fördert.

Auch für die Verbesserung von Kommunikation und Interaktion setzt Titze den Humor ein.²¹³ In besonderer Weise setzt er dabei auf das Potential des therapeutischen Clowns als Co-Therapeut (siehe Kapitel 3.5.)

3.2.2. Kinderhumor

Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist es interessant, sich näher mit dem Humor von Kindern zu beschäftigen. Darum widme ich mich im Folgenden den Fragen nach dem „Warum“ des Kinderhumors, seinen Formen, dem Humorverhalten von Kindern und geschlechtsspezifischen Unterschieden von Humor.

²¹¹ Martineau (1972) in: Rißland (2002), S. 43.

²¹² Ziv (1984) in: Rißland (2002), S. 43.

²¹³ Vgl. <http://www.michael-titze.de/>; Download 3.08.09.

Warum brauchen Kinder Humor?

Studien wie die von Marion Bönsch-Kauke²¹⁴ und Martha Wolfenstein, auf die sich Bönsch-Kauke bezieht, haben verschiedene Beweggründe für humorvolle Interaktionen zwischen Kindern erschlossen. Zu einseitig ist es zu sagen, Kinder bräuchten Humor, um mit ihren Ängsten und Gefühlen umzugehen. Denn der Kinderhumor hat als eine von weiteren Funktionen die Kontaktaufnahme, die im Spiel, Witz und Lachen auf vielerlei Weise möglich wird. Andere Beweggründe sind Stresskompensation und das Bedürfnis nach Anklang und Widern.

Außerdem setzen Kinder, ähnlich der Erwachsenen, Humor zum Lächerlich-machen Anderer ein.²¹⁵ Hier greifen die Disparagement- und Superiority-Theorien. Als maßgebliches Lebensgefühl zeigen Kinder zudem heitere Impulsivität als Indikator für eine geringe Ausprägung der Komponente „Schlechte Laune“, wie Bönsch-Kauke anführt. Damit sind sie Erwachsenen „voraus“, die häufiger von schlechter Laune betroffen sind.²¹⁶

Einen regulativen Charakter hat Humor bei Kindern, wenn sie mit ihm „Ungereimtheiten, Unberechenbarkeiten, jähren Wendungen, menschlichen Schwächen und Rätselhaftigkeiten, die zwischenmenschlichem Zusammenleben eigen sind“,²¹⁷ beikommen. Besonders wichtig ist diese Funktion in Bezug auf gleichaltrige Freunde und Freundinnen. Humor unter Peers kann zu einem frust- und gewaltfreien Zusammenleben verhelfen. Besonders die soziologischen und sozialpsychologischen Theorien unterstreichen diese Funktion von Humor unter Kindern.

In Anlehnung an die psychoanalytisch oder affektiv begründeten Theorien knüpft Wolfenstein an Freuds These an, Humor wäre die höchste Form der Realitätsbewältigung. Dieses Ergebnis stellte sie nach einer Untersuchung von 90 Kindern in einer New Yorker Privatschule fest. Sie untersuchte Basismotive für das „Joking-Verhalten“ der Kinder und fand Ängste, Disstress und Konflikt auf Grund verbotener Wünsche und Enttäuschungen. Als ein Beispiel schildert sie die schmerzliche Erfahrung eines Jungen, der im Kindergarten als einziges Kind nicht

²¹⁴ Bönsch-Kauke, Marion (2003), Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich. Leske + Budrich, Opladen.

²¹⁵ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 265.

²¹⁶ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 265f.

²¹⁷ Bönsch-Kauke (2003), S. 266.

abgeholt wurde, verlassen zurück blieb und nennt seine humorvolle Reaktion darauf.

„Als der Lehrer ihn fragte: ‚Wer wird dich heute abholen? Deine Mutter, deine Schwester Betty?‘, lächelte der Junge und sprach: ‚Meine Mutter kommt und Betty kommt und Kay kommt – die ganze Familie kommt, außer mir, denn ich bin schon hier‘ und lachte.“²¹⁸

Wolfenstein unterstreicht anhand solcher Beispiele, dass Kinder störende, beängstigende Sachverhalten ins Absurde kehren und Ängste überwinden können. Als weiteren psychologischen Beweggrund für Kinderhumor führt die Autorin die Versicherung der Identität heran. Sie fand in ihren Untersuchungen heraus, dass sich Kinder darin üben, ihr Geschlecht, die Namen und die Bedeutung ihres Peers zu vertauschen.

Das Humor-Motiv nach dem Prinzip „I change your sex; I change your name; I change your meaning“ sei, so Wolfenstein, um sich der Ich-Identität in Konfrontation mit Andersartigkeit zu versichern.²¹⁹ Einen dritten von Bönsch-Kauke genannten Aspekt des Humors von Kindern ist die Möglichkeit für die Heranwachsenden, sich eine „Joke-Fassade“ zuzulegen, die es ermöglicht, „sich dank der ‚Maske‘ an etwas zu erfreuen, was ungeschminkt verboten wäre.“²²⁰

Welche Funktion erfüllt Humor unter Peers?

Im vorherigen Absatz wurde die Funktion des ‚Emotionsmanagement‘ genannt. Kinder können mit Hilfe von Humor, Zwiespältigkeiten und „verletzliche“ Punkte bei sich selbst und anderen besser erkennen und ihre Emotionen darauf einstellen. Ihr Umgang mit Unsicherheiten, Konflikten und Neuheiten ist für sie damit einfacher zu handhaben.

Zum einen können Kinder sich im „sozialen Lachen“²²¹ heuristisch-strategisch – mit begrenztem Wissen und wenig Zeit – in der gegenseitigen Beobachtung erkennen und spiegeln. Das soziale Lachen verhilft ihnen dabei zur sozialen Akzeptanz und Anklang, und um ihre Position innerhalb der Gruppe zu finden. Lachen und Spaß bieten den Peers die Möglichkeit, sich ungezwungen beobachten zu können, ihre eigenen und fremde Verhaltenweisen zu mustern und

²¹⁸ Bönsch-Kauke (2003), S. 23.

²¹⁹ Bönsch-Kauke (2003), S. 23.

²²⁰ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 23.

²²¹ herausgearbeitet von Paul McGhee (1979a) in: Bönsch-Kauke (2003), S. 38.

zu entdecken, welches Verhalten, welche „Spielregeln“ oder Peers sie faszinierend finden oder abschreckend. Bönsch-Kauke führt in diesem Zusammenhang den Begriff des „Identifikationsmusterns“²²² an.

Er besagt, dass die Kinder eine Humorstrategie entwickeln, mit welcher sie herausfinden können, „wer, was, wie, wann und wo zum eigenen Wesen passt – oder auch nicht.“²²³ Zusammenfassend lassen sich die folgenden Funktionen von Humor-Interaktionen im Kinderleben aufzählen:

- Befriedigung des Bedürfnisses nach Aufmunterung, Erheiterung und Steigerung des Lebensgefühls
- Befriedigung des Strebens nach Selbstbehauptung, Macht und Distanzierung
- Sozial akzeptabler Abbau von Aggressionen
- Erfüllung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, Annäherung und Anklang
- Anregung, Vertiefung und Unterhaltung zwischenmenschlicher Interaktionen
- Vermeidung drohender Beziehungsabbrüche

Humor kann dementsprechend als interaktive Funktion verstanden werden, „wodurch der Mensch und seine Umwelt fortwährend einander anpassen. Er bedingt das Auskommen in der Gesellschaft“²²⁴ und die Entwicklung kompetenten Sozialverhaltens.

Formen kindlichen Humors

Die Formen kindlichen Humors zeigen sich auf verschiedenen Verhaltensebenen. Besonders bei der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter ließ sich im Rahmen meiner Versuchs-Projekte als pädagogische Clownin feststellen, woran sich die Kinder erfreuten. Auch wenn die Studie von Bönsch-Kauke auf den beobachteten Humor-Interaktionen der Kinder *untereinander* aufbaut, und mein Einsatz als Clownsfigur eine *Intervention von außen* war, ziehe ich diese Kategorien heran, da sich meine Beobachtungen, auf welches Verhalten meiner Clownin die Kinder

²²² Bönsch-Kauke (2003). S. 268.

²²³ Bönsch-Kauke (2003). S. 268.

²²⁴ in Anlehnung an Simons, McCluskey-Fawcett, Papini (1986) in: Bönsch-Kauke. S. 268.

mit Lachen reagierten, ebenfalls anhand der von Bönsch-Kauke aufgestellten Formen erläutern lassen.

- Grotesk-clownesk

Bei Kindern im Alter von 6-11 Jahren tritt der Körper als Ausdrucksmittel und Ausstellungsobjekt des Komischen in den Vordergrund. Es sind „Clownerien, das Sich-Selbst-Zur-Schaustellen, Tönen, Schnurren, Gikkern, spaßiges Zappeln, Kaspern, Herumschwenken, lustiges Geplänkel, Schwatzen und der Klamauk“²²⁵, die Kinder in ihrem Humor-Verhalten untereinander praktizieren und zum Lachen bringen.

- Parodistisch

In der Parodie setzen Kinder sie unmittelbar beeindruckende Situationen und Ereignisse um. Es gelingt ihnen, Handlungen, Bemerkungen, Gesten überspitzt oder verdreht, mit einem Doppelsinn zu versehen oder ihnen einen neuen Sinn zu geben.

- Satirisch

Die Schwächen ihrer Peers nehmen Kinder laut Bönsch-Kauke in humorvoller Art und Weise als Angriffsfläche, jedoch nicht in einer beleidigenden Art, sondern als Ironie in verschiedenen Schärfegraden.²²⁶

Humorvolle Verhaltensweisen von Kindern

An unterscheidbaren Qualitäten im Verhalten des kindlichen Humorspektrums hat Marion Bönsch-Kauke die folgenden aufgestellt: Ironie, Scherz, Spott, Hohn, Jargon/Kalauer, Witzeln, Heiterkeit, Quatsch, Necken, Streiche, Ärgern, Spiele. Ich möchte an dieser Stelle lediglich die für meine Arbeit relevantesten humorvollen Verhaltensformen von Kindern näher erläutern und wähle die Ausdrucksformen des Witzelns, der Heiterkeit, den Quatsch, die Streiche und das Necken.

- Witzeln als Vorstufe zur Entwicklung von Witzen

Das Witzeln wird von Bönsch-Kauke als Vorstufe zur eigenständigen Entwicklung von Witzen durch Kinder gesehen.

Es meint, durch „überraschend stimmungssteigernde Gedankenkombinationen

²²⁵ Bönsch-Kauke (2003), S. 100.

²²⁶ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 101.

und ideelle Innovationen²²⁷ zur eigenen erdachten Witzigkeit zu gelangen.

- Heiterkeit – Kinder sind guter Laune

Ohne besondere Anstrengungen zu unternehmen, um witzig sein zu wollen, sind Kinder einfach nur guter Laune. Sie sind „gut drauf“²²⁸ und stecken mit ihrer Fröhlichkeit andere an.

- Quatsch machen ist lustvoll

Eine bevorzugte Form des kindlichen Humorverhaltens umfasst „lustvollen Unfug, Clownerie und Klamauk. Komische Verrenkungen, Grimassenschneiden, mit den Ohren wackeln, Faxen machen, komische Geräusche und Herumalbern.“²²⁹ Es werden alle möglichen Dinge, die den Kindern begegnen, zur Belustigung ausgekostet und durchlebt.

- Streiche spielen - „Schattenseiten“ beobachten

Lustvoller Unfug und der Genuss daran, Streiche zu spielen, liegt laut Bönsch-Kauke im Bewusstsein für die Kinder darin, aus der Perspektive des Missetäters aus sicherem Versteck die „Opfer“ – Kinder oder Erwachsene- zu beobachten, wie sie aus ihren gewohnten Bahnen gelockt werden, ihre Beherrschung verlieren und ihre Schattenseiten zeigen.²³⁰

- Necken dient der Kontaktaufnahme

Die Form des Neckens gibt den Kindern die Möglichkeit zur scherzhaften Kontaktaufnahme, zu zarten Annäherungs- und Flirtversuchen. Als Provokationen dienen hierfür bspw. Stupsen, Puffen, Kitzeln, Kneifen und an den Haaren ziehen.

Bei den oben ausgesuchten Verhaltensweisen des kindlichen Humorverhaltens ist es interessant zu betrachten, wie sich Unterschiede im Humorverhalten und den Humor-Interaktionen bei Jungen und Mädchen zeigen.

Deshalb behandle ich nachfolgend die Frage nach geschlechtstypischen Merkmalen in den Humor-Interaktionen von Kindern.

²²⁷ Bönsch-Kauke (2003), S. 102.

²²⁸ Bönsch-Kauke (2003), S. 102.

²²⁹ Bönsch-Kauke (2003), S. 102.

²³⁰ Vgl. Bönsch-Kauke, S. 102.

Welche geschlechtstypischen Merkmale äußern sich in den Humorinteraktionen?

Jungen und Mädchen spielen in ihren gleichgeschlechtlichen Gruppen und in ihren Humor-Interaktionen nicht das gleiche Spiel. Jungen bauen ein Spiel und ihren Humor gerne im Gegeneinander auf. Mädchen sind hingegen bemüht, im einander verstehen und im Anknüpfen an die Ideen des anderen, ihr Spiel und ihren Humor anzulegen.²³¹

Jungen greifen einander im humorvollen Spiel gerne an

Jungen warten inhaltlich gesehen vor allem mit kämpferischen Themen in ihren gleichgeschlechtlichen Humor-Interaktionen auf und bevorzugen die Formen des Witzelns und Quatschmachens. Mit protzigem Imponiergehabe, rücksichtslos kaltschnäuzig, clever und überlegen, versuchen sie sich gegenseitig witzig zu überbieten. Was im Vordergrund steht, ist die persönliche Würde und das Selbstwertgefühl des Gegenübers anzugreifen, es spielt dabei keine Rolle, ob es sich um einen Freund und Kumpel handelt.²³² Man muss mit vollem Einsatz im kämpferischen Spiel präsent sein, unabhängig von Sympathie oder Antipathie.²³³ Mit aggressivem Witz und Fairness gegen sich selbst und andere, können sich Jungen untereinander Anerkennung erkämpfen und sich als Anführer behaupten, wenn sie sich in Stärke, Schlaueit und Wendigkeit hervortun. Dies ist ein Ausdruck ihrer Gerechtigkeitsmoral.²³⁴ Das von Jungen offensichtlich tradierte männliche Rollenbild und Verhalten äußert sich in Machtstrategien und Angriffsprinzipien. Sie handeln in ihren Humor-Interaktionen kompetitiv und Differenzen maximierend. Ihre maskulinen Strategien sind dabei geradlinig und offensiv.²³⁵

Der Humor von Mädchen will Differenzen minimieren

Mädchen fällt es im Gegensatz zu den Jungen viel schwerer, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen und ihr Humorverhalten wie einen Kampf zu gestalten.²³⁶ Ihnen liegt mehr an unterstützenden, aufbauenden und anerkennenden

²³¹ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 273.

²³² Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 273.

²³³ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 273.

²³⁴ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 273.

²³⁵ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 275.

²³⁶ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 274.

Worten. Die Sozialisation innerhalb der gleichgeschlechtlichen Gruppe basiert auf einer Fürsorgemoral, nach der sich Mädchen gegenseitig in ihrem Selbstwertgefühl anerkennen und ihre Gefühle bejahen. Trotz dieses fürsorglichen, unterstützenden Verhaltens der Mädchen untereinander, kennen diese natürlich auch Konkurrenz und Rivalität. Sie agieren diese jedoch im Allgemeinen, anders als die Jungen, direkt aus. Offene Konfrontationen und Demütigungen ihrer Freundinnen oder Spielpartner liegen ihnen nicht. Sie agieren vielmehr subtil, spielen Konkurrentinnen aus, spinnen Intrigen und bestrafen andere Mädchen durch gegenseitiges Aufhetzen. Mädchen reden schlecht über Rivalinnen oder setzen sie auf andere Weise herab. Die feminine Strategie ist der Ausschluss und das nicht mehr miteinander sprechen, nicht anblicken und mit dem „geschnittenen“ Mädchen nichts mehr zu unternehmen. Es gilt, das andere Mädchen „stehen zu lassen“, sollte sie sich nähern. Häufig wirft man ihr auch einen „Partnerdiebstahl“ vor.²³⁷

Gemäß dieser eben genannten Verhaltensweisen von Mädchen in Beziehung untereinander sowie entsprechend ihrer Tendenz mehr nachtragend als austragend zu handeln – sie weichen gewöhnlich aus und ziehen sich zurück -, stellen sich ihre Humor-Interaktionen wie folgt dar: Mädchen bevorzugen „subversive, raffinierte, intrigante Chaosstrategien und Verwirrspiele“.²³⁸ Ihre liebesinnigen Humor-Interaktionen sollen Differenzen minimieren. Ihre bevorzugte Humorform ist das Necken und sind die Streiche. Ihnen ist Verteidigung wichtiger als Angriff, sie tradieren scheinbar weibliche Ohnmachtstrategien.²³⁹

In Humor-Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen liegen Entwicklungsreserven

Aufgrund der Andersartigkeit in Verhalten und Humor-Interaktion von Jungen und Mädchen, ergeben sich Herausforderungen im Umgang miteinander.

Marion Bönsch-Kauke fand heraus, dass sich die meisten Probleme zwischen den Geschlechtern mit dem Humor zeigen. Die Gründe sind besonders Hinterhältigkeiten und Reizen. „Ironie, Hohn, Quatsch, Ärgern und Witzeln kommen

²³⁷ Bönsch-Kauke (2003), S. 273.

²³⁸ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 273.

²³⁹ Bönsch-Kauke (2003), S. 275.

häufiger als erwartet vor.²⁴⁰ Gemäß der Ergebnisse der zitierten Studie, können sie auch als Strategien im Umgang mit geschlechtstypischer Andersartigkeit betrachtet werden. So scheint das Ärgern der Mädchen durch die Jungen deren Art und Weise zu sein, sich Mädchen als dem „fremden Kontinent“ zu nähern. Nennen sie die Mädchen „Zicken“ oder „Barbiefummelhexen“ und betiteln im Gegenzug die Mädchen die Jungen „Stinkstiefel“ und „Machos“, so mag das viel über die Unterschiede der heranwachsenden Geschlechter und über deren problemträchtige Humor-Interaktionen aussagen, zitiert Bönsch-Kauke.²⁴¹

3.2.3. Humor in der Erziehungswissenschaft

Im pädagogischen Feld beschäftigen sich einige erziehungswissenschaftliche Studien mit den Fragen, welche Bedeutung Humor für den Unterricht, für die Bewältigung der Anforderungen des Lehreralltags, für eine mögliche Verbesserung der beruflichen Qualifikationen von Lehrern und die Verbesserung schulischer Leistungen der Schüler hat.²⁴² Den Studien liegen Annahmen zugrunde, nach denen man in der Pädagogik Vorzüge des Humors erkannt hat. Auch geht man von gemeinhin angenommenen positiven Einflüssen auf das Lernklima sowie auf Lehr- und Lernprozesse aus²⁴³. Die Autoren hinterfragen dabei besonders, welche Rolle dem Pädagogen zukommt, und ob „fortschrittlich denkende Pädagogen“²⁴⁴ sich verpflichtet fühlen sollten, Humor in ihre pädagogischen Aufgaben einzubeziehen.

Humor als didaktischer Bestandteil von Unterricht – die Pflicht des modernen Pädagogen?

Als ein wichtiges Bildungsziel der modernen Pädagogik gilt die Förderung der emotionalen und kommunikativen Bereiche des Menschen und damit auch seiner sozialen Kompetenz.²⁴⁵ Welche Rolle bei Erreichung dieses Zieles der Humor spielen kann, wurde bspw. im Kapitel zum Humor von Kindern verdeutlicht. Demnach stützt das Humorverhalten laut Marion Bönsch-Kauke u.a. die Fähigkeit zur Selbstbehauptung von Kindern, die Kontaktaufnahme zu anderen

²⁴⁰ Bönsch-Kauke (2003), S. 274.

²⁴¹ Vgl. Bönsch-Kauke (2003), S. 275.

²⁴² Eine Übersicht über erziehungswissenschaftliche Studien zum Thema findet sich u.a. bei Kassner, Dieter (2002) und Rißland, Birgit (2002).

²⁴³ Vgl. Rißland (2002), S. 77.

²⁴⁴ Vgl. Struck, Würtl 1999, S. 164 ff. in: Kassner (2002), S. 45.

²⁴⁵ Vgl. Kassner (2002), S. 43.

Altersgenossen und die Konfliktbearbeitung.

Eine Theorie des „Pädagogischen Humors“ stellt Dieter Kassner (2002) auf. Er diskutiert u.a. die Fragen, welche Rolle dem (modernen) Pädagogen bei der Implementierung von Humor in den Unterricht zukommt, ob Humor Bestandteil didaktischer Konzeptionen sein soll und ob er in die Ausbildungen der Schulpädagogen integriert werden sollte.

„Ist der moderne Pädagoge nicht sogar verpflichtet, die positiven Auswirkungen des Humors auf Physiologie und Psychologie des Menschen in die Erziehung bzw. speziell in seinen Unterricht einfließen zu lassen?“²⁴⁶

Kassner bejaht letztere Frage grundsätzlich, räumt jedoch ein, dass weitere Forschungen im Rahmen der Schulpädagogik notwendig sind, um Wirkung und Einsatzmöglichkeiten des Pädagogischen Humors sowie entsprechende berufliche Qualifikation von Lehrkräften zu erproben. Er sieht den Pädagogischen Humor als Motivator, der ein entspanntes Unterrichtsklima bewirkt. Dabei proklamiert Kassner folgende Anforderungen an den geplanten didaktischen Einsatz des Humors²⁴⁷:

„Er sollte fach- und themenbezogen sein und nicht isoliert vom eigentlichen Unterrichtsinhalt stehen. Er muss in Qualität und Quantität zum Lehrenden und den Lernenden passen. Er muss den Rahmenbedingungen der Klasse, insbesondere der Humorsensibilität der Schüler, entsprechen.“

Kassner unterstreicht außerdem das Verständnis von Humor als eine „Beziehungsvariable“²⁴⁸, die das Potenzial hat, zwischenmenschliches Verhalten und Erleben zu steuern und die Förderung sozialer Kompetenz zu unterstützen.

„Humor und Freude in der Schule, also in Unterricht und Erziehung, sind nicht wegzudenken, wenn Erziehung als Hilfestellung zur positiven Bewältigung des Lebens verstanden wird. Ein Unterricht, der der Intention einer Wissensvermittlung verpflichtet ist, der Werthaltungen, Einstellungen und Gefühle bewirken möchte, damit Wissen im Sinne einer ganzheitlichen Bildung erfahren werden kann, muss nicht nur die konstituierenden Elemente Vertrauen, Wertschätzung, Anerkennung und Geborgenheit und Liebe vermitteln, sondern auch ein von Freude erfüllter Unterricht sein.“²⁴⁹

Als die wichtigste Voraussetzung, Erkenntnisse über Humor in den Schulalltag und in die Schulpädagogik zu transportieren, und von Freude erfüllten Unterricht zu gestalten, sehen Seibert und Norbert, die Autoren obigen Zitates, die

²⁴⁶ Kassner (2002), S. 43.

²⁴⁷ Vgl. Kassner (2002), S. 260.

²⁴⁸ Hain, Peter (2000a), S. 6; in: Kassner (2002), S. 43.

²⁴⁹ Vgl. Seibert, Norbert u.a. (1994), S. 9; in: Kassner, S. 48.

Persönlichkeit des Lehrers als Vermittlers. Dieser hat auf Grund seiner sozialen Position in erheblichem Maß Einfluss auf das Verhalten der Schulklasse. In diesem Zusammenhang durchgeführte Untersuchungen ergaben, dass der Enthusiasmus des Lehrers von seinen Schülern positiv beurteilt würde. Erwiesen ist damit allerdings nicht, dass damit das Lernen der Schüler verbessert wird.²⁵⁰ Doch sieht Kassner in seiner Theorie die Grundlage für eine geeignete humorvolle, pädagogische Didaktik.

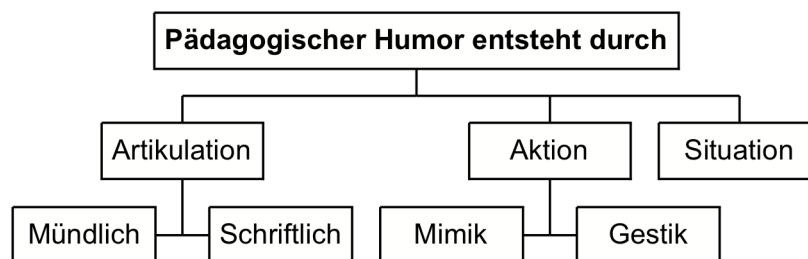
Theorie des Pädagogischen Humors

Kassner untersucht in seinem Forschungsunterfangen den Humor als einen Teil des pädagogischen Instrumentariums, der zur Zielerreichung pädagogischer Prozesse eingesetzt wird. Er versteht hierunter den Humor, der positive Effekte im pädagogischen Prozess mit sich bringt, denn der Autor geht sowohl von positiven als auch negativen Humorformen im Schulalltag aus.

„Diesen Humor bezeichne ich (...) als ‚Pädagogischen Humor‘, also jenen Humor, der pädagogische Prozesse zielorientiert beeinflusst.“²⁵¹

Arten des Pädagogischen Humors

Die Erscheinungsarten Pädagogischen Humors klassifiziert Kassner in Artikulation, Aktion und Situation (Abb. in Anlehnung an Kassner, S. 73)



Der Autor sieht den Lehrer dabei als den Hauptakteur an, der Humor mündlich, schriftlich und situativ artikuliert.

„(...) eine lustige Äußerung oder Erzählung eines Lehrers, die ein schallendes Gelächter in der Klasse auslöst, zählen dazu (...) auch eine Gestik oder Mimik des Lehrers, die zur Erheiterung führt, kann den gewünschten positiven Unterrichtserfolg erwirken.“²⁵²

²⁵⁰ Vgl. Kassner (2002), S. 49.

²⁵¹ Kassner (2002), S. 72.

²⁵² Vgl. Kassner (2002), S. 73.

Damit erklärt er nach seinem Modell den Lehrer zum Humorsender, jedoch nicht ohne zu erwähnen, dass die Schüler ebenso Humorsituationen bewirken und eine Humorfähigkeit auf beiden Seiten vorhanden sein muss, damit eine Humorsituation denkbar ist, so dass auch die Schüler oder gar Dritte Humorsender sind.²⁵³

Humorformen des Pädagogischen Humors

Als Humorformen des Pädagogischen Humors listet Kassner den Witz, die spaßige Bemerkung, die lustige Erzählung und die lustige Situation auf.²⁵⁴ Er knüpft sowohl an psychoanalytische, als auch an Überlegenheitstheorien an, und erklärt daran die Humorreaktion von Schülern auf bestimmte Situationen.

Positive und negative Gefühle als Humorkategorie

Neben der Kategorie Humorsender und Humorformen stellt Kasser als dritte Dimension Gefühle und Wirkungen vor, die sich aufgrund der Humorsituation im Klassenzimmer einstellen. Er differenziert diese in positive und negative Gefühle²⁵⁵. Er betont darüber hinaus, dass er nur denjenigen Humor als Pädagogischen Humor bezeichnet, der positiv ist, also positive Gefühle und ein positives Lernklima hervorruft und zur pädagogischen Zielsetzung beiträgt.²⁵⁶ Negativen Humor, „der bei den Schülern hauptsächlich ein ‚Gefühl der Abneigung gegenüber dem Lehrer‘ bzw. ‚Angst vor dem Lehrer‘ auslöst“²⁵⁷ schließt Kassner aus. Zu den positiven und den negativen Gefühlen zählt er:

Positive Gefühle

- Überdauernde Freude am Unterricht
- Lockerer Schulalltag, Schule wird angenehmer
- Abbau von sozialen Barrieren, entspannte Atmosphäre
- Höhere Motivation im Unterricht
- Höhere Behaltensleistung

²⁵³ Vgl. Kassner (2002), S. 74.

²⁵⁴ Vgl. Kassner (2002), S. 75.

²⁵⁵ Kassner (2002), S.75f.

²⁵⁶ Vgl. Kassner (2002), S.265.

²⁵⁷ Kassner (2002), S.244. Ich erinnere an die Superiority Theorien (Kap. 4.2.1)

Negative Gefühle

- Gefühl des Unwohlseins im Unterricht
- Eigener Lernprozess durch die unangenehme Situation
- Angst vor Blamage im Unterricht
- Gefühl der Ungerechtigkeit
- Angespanntes soziales Klima

Als ein Ergebnis seiner Studie hebt Kassner hervor, dass Pädagogischer Humor ein entspanntes und angstfreies Unterrichtsklima bewirkt, das für Schüler und Lehrer eine große Bedeutung hat. Humor in der Pädagogik hat für ihn einen ebensolchen Stellenwert wie auch in anderen Lebensbereichen.²⁵⁸ Er betont, dass in den Bereichen der Schulpädagogik bisher keine gesicherten Erkenntnisse über Qualität und Quantität von Humor vorliegen - inzwischen liegen allerdings unter anderem Untersuchungen von Katschnig (2004) und Gürtler (2005) vor - und dass Humor im Unterricht kein Garant für verbesserte Lernleistungen ist²⁵⁹. Doch er spricht sich dafür aus, dass verstärkt Befunde zum Humor in der Wissenschaft erhoben werden sollten.

3.3. Exkurs Stress

3.3.1. Schulangst bei Schülern

Schulangst ist von negativen Gefühlen begleitet. Doch lässt sich diese natürlich nicht alleinig der Institution Schule zuschreiben. Zur Lebenswirklichkeit von Schülern gehören in den letzten Jahrzehnten aufgetretene familienstrukturelle Veränderungen (zum Beispiel Häufung von Scheidungen/Trennungen der Eltern), gesellschaftliche Umbrüche und Veränderungen traditioneller Werte, die in hohem Maße Anpassungs- und Bewältigungsleistungen der Kinder und Jugendlichen fordern. Kommen Faktoren von materieller oder sozialer Armut hinzu, verringern sich gerade die Lebens- und Bildungsperspektiven dieser Kinder.

²⁵⁸ Vgl. Kassner (2002), S.267.

²⁵⁹ Vgl. Kassner (2002), S.49.

„Arme Kinder können wahrscheinlich keine oder nur niedrige schulische Bildungszertifikate erwerben, die beim anschließenden Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko bergen oder nur den Zugang zu beruflichen Positionen eröffnen, die niedrig entlohnt werden.“²⁶⁰

Diese Entwicklung ist sicherlich mitverantwortliche Ursache dafür, dass gerade deutsche Schüler verglichen mit den PISA-Spitzenländern vergleichsweise hohe Stresswerte²⁶¹ erzielen.

Die Gründe für Schulangst und Stress

Es ist die Angst vor mündlichen Prüfungen und schriftlichen Klassenarbeiten, vor einem Schulwechsel, vor Ablehnung durch Mitschüler, Ausgrenzen und Entwerten, die Schüler stresst und belastet. Es sind außerdem Gewalt, Mobbing und Bullying²⁶² unter Schülern, die physisch und psychisch verletzen und tief einschüchtern. Dazu kommen als weitere Beeinflussung Stressursachen wie Lärm, Klassengröße, kulturelle Einflüsse. Mögliche familiäre Stressoren und sich verändernde Beziehungen zwischen Eltern und - besonders - Jugendlichen, wirken zusätzlich zu den schulischen Stressoren auf die Heranwachsenden. So vermengen sich die Schulprobleme mit den Belastungen der Erfüllung typischer Entwicklungsaufgaben für Adoleszente, wie bspw. die körperliche Erscheinung und Geschlechtsrolle zu akzeptieren, die Loslösung von den Eltern zu gestalten, das sozial verantwortliche Handeln einzuüben, eigene Werte zu entwickeln sowie ethisches Bewusstsein auszuprägen, und die Zukunfts- und Familienplanung anzugehen.²⁶³ Eine Studie des LBS-Kinderbarometers aus dem Jahr 2009 besagt, dass die Schule der Lebensbereich ist, in dem Schüler sich am wenigstens wohlfühlen. Das betrifft 13% der befragten Schüler.²⁶⁴

²⁶⁰ Zit. n. Klundt, Michael: in Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit (Hrsg. Hoffmann/Handweg/Krause. SCHIBRI-Verlag 2007, S. 77.

²⁶¹ Vgl. Seiffge-Krenke (2006).

²⁶² Besonders schlimme Form der Aggression, bei welcher der oder die Täter ein Opfer über mehrere Wochen und Monate angreifen, bedrohen, entwerten, verletzen, ohne dass das Opfer in irgendeiner Weise Anlass zu dieser fortgesetzten und sadistischen Form der Aggression gegeben hätte; in: Seiffge-Krenke (2006), S. 77.

²⁶³ Vgl. Seiffge-Krenke (2006), S. 20.

²⁶⁴ Vgl. LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009 Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland Ergebnisse des Erhebungsjahres 2008/09. S. 42. Vgl. <http://www.lbs.de/bw/die-lbs/initiative-junge-familie/veroeffentlichungen/veroeffentlichungen?re=36&uv=noc&roid=3>; Download 15.09.09.

Körperliche und psychische Symptome von Schulangst

Schulangst und Stress äußern sich sowohl körperlich als auch psychisch und hindern Kinder und Jugendliche in ihrem natürlichen Drang nach Bewegung, Lernen, sozialem Miteinander und Kommunikation. Die körperlichen Symptome reichen hierbei unter anderem von Schwitzen, Herzklopfen, Sprachhemmungen, Kopfschmerzen und Schlafstörungen bis hin zu seelisch-psychischen Verhaltensweisen wie bspw. Versagensängsten, soziale Ängsten, Angst vor Konflikten, Angst vor Strafe bis hin zur Fluchtreaktion und Schulverweigerung.²⁶⁵

Experten schätzen lt. FOCUS, „dass zwischen 600.000 und 1,2 Millionen der derzeit zwölf Millionen Schüler an einer ausgeprägten Form von Schulangst leiden. Sie weigern sich, morgens den Weg in die verhasste Institution anzutreten, oder sie quälen sich in den Klassenraum, würgen zu Stundenbeginn Brechreiz nieder, können vor Kopfschmerzen dem Unterricht kaum folgen“.²⁶⁶

Therapeutische Behandlung von Schulangst

Wolfgang Oelsner, Leiter der Klinikschule der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Köln, warnt: „Man muss von einer beginnenden Epidemie sprechen“. In seiner Klinik ist die Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Schulängsten ein stationärer Schwerpunkt. An seinem Institut werden Schüler mit seelischen Problemen während einer therapeutischen Behandlung unterrichtet. Oelsner und seine Mitarbeiter haben es verstärkt mit Angststörungen zu tun, „mit tragischen Fällen einer intellektuellen Überforderung und auch mit Kindern, die dem rauen Konkurrenzklima nicht mehr gewachsen sind“.²⁶⁷

3.3.2. Stress bei Lehrern

Zum Phänomen der Belastung im Lehrerberuf wurden gerade in den letzten Jahren eine große Anzahl von Studien durchgeführt, sehr viel mehr Studien als zu Schülerstress oder familiären Belastungen. In den PISA-Studien allerdings hat man auf eine eingehende Beschauung auf die Perspektive der Lehrer verzichtet

²⁶⁵ Vgl. Heiderich/Rohr, S. 12f.

²⁶⁶ <http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/schulangst>; Download 17.02.09.

²⁶⁷ <http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/schulangst>; Download 17.02.09.

und deren berufliche Situation wenig anschaulich gemacht.²⁶⁸ Streitbar ist vor diesem Hintergrund des Nichteinbeziehens der Perspektive der Lehrkräfte, die öffentliche Kritik an diesem Berufsstand.

Ein Gefühl des „Nie-Fertig-Werdens“

Lehrer wurden in den vergangenen Dekaden aufgrund stattgefundener Veränderungen des Schulsystems in zunehmend komplexere Arbeitsstrukturen geführt. Sie übernehmen heute Aufgaben, die weit über ihr schulisches Engagement hinausführen. „Neben der didaktisch-methodischen Dimension sind die Anforderungen [an Lehrer] im erzieherischen, im außerschulischen und im institutionell-rechtlichen Bereich vielfältiger und zahlreicher geworden.“²⁶⁹ So dass hier vom Lehrer zwar noch als Wissensvermittler, aber eben auch als „Sozialarbeiter, Psychologe und Elternersatz“ die Rede ist, der elementare Erziehungsaufgaben übernehmen muss.²⁷⁰

Aufgrund zusätzlicher Aufgaben ist die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrern schwer zu bestimmen und wird hitzig in Diskussionen über Lehrerbelastungen diskutiert. Seit 1958 werden diesbezüglich Untersuchungen durchgeführt und geben Auskunft darüber, dass die Stundenzahlen im Durchschnitt bei 48 Stunden liegen. Der Vorsitzende des Deutschen Lehrerverbandes (DL), Josef Kraus, siedelt die höchste wöchentliche Stundenanzahl sogar bei bis zu 55 Arbeitsstunden an. Die Zeit des reinen Unterrichts macht dabei nur rund die Hälfte aller Lehrerarbeiten aus. Die andere Hälfte besteht aus Unterrichtsvorbereitung, Korrektur, Besprechungen mit Kollegen, Eltern, Schülern und außerschulischen Repräsentanten, Konferenzen, Schülerexkursionen (auch unter Einbeziehung von Wochenenden und Ferien) u.v.a.m. Dazu können noch Präsenzdienste während der Ferienzeiten, Klassenfahrten und Fortbildungen gerechnet werden. Damit liegt die wöchentliche Arbeitszeit zehn bis zwanzig Stunden über den in weiten Bereichen des Beschäftigungssystems geltenden Wochenarbeitszeiten von 35 Wochenstunden²⁷¹ und erklärt vielleicht das von

²⁶⁸ Vgl. Seiffge-Krenke, Inge (2006): Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen. S. 111.

²⁶⁹ Bieri, Thomas (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Haupt Verlag Bern Stuttgart, Wien. S. 38.

²⁷⁰ Vgl. Bieri (2006), S. 38.

²⁷¹ <http://www.lehrerverband.de/arbeitsz.htm>; download 19.02.09.

Dick (2006) beschriebene Gefühl von Lehrern des „Nie-Fertig-Werdens“.²⁷² Belastend erfahren Lehrkräfte laut der Studien zudem, dass ihnen ein schlechtes Berufsimago anhaftet, und es ihnen an öffentlicher Anerkennung und Achtung mangelt.

Schulklima und Schülerwiderstand

Ein „schlechtes Schulklima“, d. h. fehlende innerschulische Unterstützung von Schulleitung und dem Lehrkörper, mangelnde Entwicklungsmöglichkeiten und fehlendes Engagement bei wichtigen Entscheidungen können als weitere Belastungsfaktoren genannt werden. Was laut der Studien jedoch einer der wichtigsten Faktoren für Arbeits-unzufriedenheit und Belastungen am Arbeitsplatz für Lehrer darstellt, ist der Schülerwiderstand. Die Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen, mangelnder Motivation von Schülern, brisanten Lehrer-Schüler-Interaktionen in „schwierigen Klassen“, und der damit oftmals verbundenen schlechten Zusammenarbeit mit Eltern, führt 20% bis 60% der Lehrerinnen und Lehrer in mittleren bis starken beruflichen Stress.²⁷³ Ist der Unterricht mit „schwierigen Klassen“ darüber hinaus schlechten Arbeitsbedingungen unterworfen wie Lärm, schlechte geografische Lage der Schule, zu große Schulklassen, Kürzungen von Ausstattungen, und bedenkt man weiter, dass als Stressfaktor für Lehrer und Schüler die häufigen Veränderungen von Curricula und die gestiegenen Anforderungen an sie hinzukommen, mag die folgende Aussage eines Lehrers, der sich ein hohes Maß an Selbstkontrolle abverlangt, nachvollziehbar sein, wenn er in eine Klasse geht, von der weiß, dass bestimmte Schüler ihn dort fertigmachen wollen. Hier muss er zur Emotionsregulierung fähig sein.

„Wenn ich in diese Klasse gehe, bin ich wirklich ein total anderer Mensch. Ich habe eine Maske, und das bin nicht wirklich ich. Ich muss wie eine Bulldogge oder mit einem Pokerface reagieren. Es ist nicht, dass ich so sein möchte, aber ich muss das machen, um in dieser Klasse bestimmte Dinge durchzusetzen.“²⁷⁴

²⁷² Dick v., Rolf (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern: zwischen "Horrorjob" und Erfüllung. Tectum Verlag, Marburg.S. 24.

²⁷³ Seiffge-Krenke (2006), S. 118.

²⁷⁴ Seiffge-Krenke (2006), S. 120.

Die Bewertung der Lehrer durch die Schüler

Im Internetforum spickmich.de, das inzwischen mehr als 100.000 Schülerinnen und Schüler nutzen, können Lehrer von ihren Schüler bewertet werden. Die Schüler entwickeln eine Feedbackkultur, die ihnen die Möglichkeit gibt, die Autorität der Lehrer in Frage zu stellen. „Ehemals Autoritätsperson“, rutscht dieser im Hinblick auf seine soziale Reputation auf die untersten Ränge.²⁷⁵

Machen Deine Lehrer guten Unterricht? Hast Du das Gefühl, Du lernst auch etwas? Welche Note würdest Du Deinen Lehrern geben? Diese und andere Fragen, sind in neun Kategorien mit den Noten 1 bis 6 von den Schülern zu bewerten. Darüber hinaus können die Jugendlichen ihre gesamte Schule nach Kriterien der technischen Ausstattung, Essensmöglichkeit, Unterrichtsausfälle, Mitbestimmungsmöglichkeit etc. benoten.²⁷⁶ Manche Lehrkraft ist vor allem mit dem Online-Ranking der eigenen Person alles andere als einverstanden. Die deutsche Lehrerschaft sieht sich zum Teil „zunehmender Diffamierung“²⁷⁷ ausgesetzt. Erste Klagen wurden eingereicht, jedoch gerichtlich abgelehnt. Spickmich Noten sind erlaubt, so spricht auch das jüngste Urteil des Bundesgerichtshofes vom 23.06.09, den Schülern Recht zu²⁷⁸. Nur Schmähkritik ist verboten. Die Schüler dürfen sich weiterhin benotend, jedoch nicht kommentierend, über ihre Lehrer äußern.

Burn-Out und andere Auswirkungen von Stress

Alle bisher exemplarisch genannten Belastungsfaktoren und Stressoren haben laut zahlreicher Studien im europäischen Vergleich gesundheitliche Auswirkungen auf Lehrkräfte. In Abhängigkeit zu Stress- und Copingstrategien der betroffenen Lehrer, können sie unter Angst- und Panikstörungen, Depressivität, Tinnitus, und anderen physischen oder psychischen Symptomen leiden. Die langfristige Frustration und starke Stressbelastung kann bei mangelnden Bewältigungsstrategien schwerwiegende Gesundheitsbelastungen, wie den Burn-Out²⁷⁹

²⁷⁵ Seiffge-Krenke (2006), S. 122.

²⁷⁶ <http://www.spickmich.de/schule>; Download 19.02.09.

²⁷⁷ <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,druck-491084,00.html>; Download 19.02.09.

²⁷⁸ Vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,631708,00.html>; Download 20.08.09.

²⁷⁹ Burn-out bezeichnet einen Zustand von Erschöpfung und Ermattung, der den zwischenmenschlichen Erfolg reduziert und eine Veränderung der Wahrnehmung der Mitmenschen (sog. Depersonalisation oder Dehumanisierung) bedingt (vgl. Seiffge-Krenke, S. 124).

hervorrufen. In 2006 wurden gut 60 Prozent der Lehrer zur "psychischen Risikogruppe", die eine Tendenz zum sogenannten Burn-out-Syndrom zeigen, gezählt.²⁸⁰ Als besonders betroffen gelten Menschen, die zuvor mit viel Begeisterung und Engagement tätig waren und für den Lehrerberuf „brannten“²⁸¹, jedoch mit einer hohen Selbstüberforderung in den Beruf gingen. Eine weitere Studie²⁸² neueren Datums hält dieser Annahme entgegen, dass „etwa 60 Prozent derer, die sich den Anforderungen des Berufs nicht gewachsen fühlten (...) auch schon im Studium überfordert und wenig engagiert“ waren, „mit anderen Worten, die über besondere Belastungen Klagenden haben vermutlich nie gebrannt.“²⁸³ Demnach leiden nicht die engagierten, für den Beruf „brennenden“ Lehrkräfte unter Depressionen, Ängsten oder körperlichen Beschwerden wie Magen-Darm- und Kreislaufproblemen, oder unter chronischen Schmerzen und Tinnitus, sondern die sich überfordert fühlenden, die sich exzessiv verausgaben und in ihrer Erholungsfähigkeit stark eingeschränkt sind.²⁸⁴

²⁸⁰ <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/976/336825/text/>; Download 20.2.09.

²⁸¹ Vgl. Seiffge-Krenke (2006), S. 125.

²⁸² http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin_Studierverhalten.pdf; Download 19.02.09.

²⁸³ http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin_Studierverhalten.pdf; Download 19.02.09.

²⁸⁴ http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schulpraxis/lehrer-burn-out_aid_232766.html vgl.; <http://www.handelsblatt.com/archiv/jeder-zweite-lehrer-fuehlt-sich-im-uebermass-belastet;620369>; Download 19.02.09.

4. Clownerie in der Schule und weiteren Bildungseinrichtungen

„Clowns machen seit jeher im Grenzbereich von Vernunft und Unvernunft ihre Witze.“ (Titze, Michael in: Psychologie Heute 01/2000, S. 63)

Die folgenden Projekte sind Beispiele dafür, wie Clownerie pädagogisch angewandt und auch zur Vermittlung spezifischer Inhalte eingesetzt wird. Auf der Suche nach darstellenden Künstlern, die Clownerie pädagogisch in Schulen anwenden, bin ich über Internetrecherche auf Projekte in Österreich, Deutschland sowie Großbritannien gestoßen.

4.1. SchulClownprojekt „Heyoka“

Das SchulClownprojekt „Heyoka“ stellte mir nach einer schriftlichen Kontaktaufnahme das Konzept der „ClownProfessorInnen“²⁸⁵ zur Verfügung.

Basierend auf ihren langjährigen Erfahrungen als Clowninnen, Theaterpädagoginnen und Künstlerinnen entwickelten Andrea Klotz, Birgit Ofner und Christine Rottenbacher die Charaktere der ClownProfessorinnen für den Einsatz an österreichischen Schulen. Ihr Angebot besteht aus Theaterworkshops mit Schülerinnen und Schülern, die methodisch an die Theaterpädagogik, die Clownerie und die Improvisation angelehnt sind. Die Struktur kann je nach Bedarf der Schule in einem eintägigen Kurzworkshop von 1-2 Stunden liegen oder wird idealerweise über mehrere Wochen mit einer möglichen Abschlusspräsentation gestaltet. Die Bedeutung des Namens „Heyoka“ ist Programm der Arbeit. Sie wurzelt in der Tradition der indigenen Bevölkerung Nordamerikas. In betreffender ethnologischer Forschung wird der, aus der Sprache des Stammes der Sioux Dakota hervorgegangene Begriff *he'yoka*, mit närrisch verkehrt übersetzt.²⁸⁶ In ihrem Engagement verfolgen die clownesken Pädagoginnen einen personenzentrierten Ansatz der Theaterpädagogik (vgl. Kapitel 3.1.4).

²⁸⁵ Ich entnehme alle Informationen bezüglich des „Heyoka“-SchulClownprojektes diesem Konzept.

²⁸⁶ Weiterführende Literatur: zum Beispiel Plant, John (1994): Heyoka. Die Contraries und Clowns der Plainsindianer. Verlag für Amerikanistik, Wyk auf Föhr.

Fördernde und präventive kulturelle Kinder- & Jugendbildung

In ihren Workshops, in denen die prozess- und personenorientierte theaterpädagogische Arbeitsweise im Vordergrund steht, ist das Ziel der Clown-Professorinnen, auf jedes Kind individuell einzugehen. Man will aus diesem Grunde die Gruppe/oder Klasse möglichst über einen längeren Zeitraum begleiten.²⁸⁷ Im Selbstverständnis der Gründerinnen des SchulClownprojekts liegt die Form der Kulturarbeit in der Förderung von Kunst, Kreativität und Kommunikation, dem Abbau von Missverständnissen und Vorurteilen zugunsten von Verständnis und Verständigung. Sie verstehen „Kultur als notwendige Form, die die Reflexion über sich selbst und seine Mitmenschen ermöglicht, und dadurch erst einen bewussten Zugang zu einem sozialen und demokratischen Gedankengut zulässt.“²⁸⁸ Aus diesem Anliegen sieht die Gruppe ihre Arbeit als „fördernde und präventive kulturelle Kinder- & Jugendbildung.“²⁸⁹

Enttabuisierung von unerwünschten Emotionen

In seinem Ansatz will das SchulClownprojekt bewusst mit sogenannten unerwünschten Emotionen spielen und diese enttabuisieren. Andrea Klotz und ihre Kolleginnen zählen dazu Aggression, Angst, Neid, Gier, Hass etc.²⁹⁰ Gerade diesen Emotionen (v. lat.: *ex* „heraus“ und *motio* „Bewegung, Erregung“) möchten sie in ihrer theaterpädagogischen Arbeit Kraft und Ausdruck verleihen. Die Clownpädagoginnen helfen beispielsweise die Aggression (v. lat. *aggressio* „Angriff“, zu *aggre* „sich nähern, angreifen, überfallen“, zu *gradi* „festen Schrittes gehen“)²⁹¹ nicht durch „Wegschauen“ zu verringern, sondern ihr den „inneren und äußeren Raum zur Verfügung zu stellen“²⁹² den sie braucht, um in einen kreativen Ausdruck verwandelt zu werden.

²⁸⁷ In ihrem Konzept integriert ist die Möglichkeit, mit den jungen Workshop TeilnehmerInnen gemeinsam erarbeitete Abschlussschauführungen zu präsentieren, vgl. S. 2.

²⁸⁸ Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S. 11.

²⁸⁹ Im Konzept des Heyoka SchulClownprojekts wird der Arbeitsansatz als fördernde und präventive Arbeit mit Kindern & Jugendlichen bezeichnet.

²⁹⁰ Vgl. Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S. 12.

²⁹¹ <http://www.fremdwort.de/suche.php?term=Aggression>; Download 9.06.09.

²⁹² Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S.13.

Handlungsspielräume erweitern durch theaterpädagogische Erfahrungen

Besonders in der personenzentrierten Theaterpädagogik, sieht das Heyoka SchulClownprojekt das Potential, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und bewusst zu machen. Im Zusammenspiel mit der Clownerie und der Improvisation eröffnen sich unter der erfahrenen Theaterregie der Pädagoginnen und Künstlerinnen für die jungen Heranwachsenden die Möglichkeiten:

- Handlungskompetenz und Selbstorganisation zu steigern
- die körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern
- aus „Klassenrollen“ und Zuschreibungen auszubrechen
- Zusammenarbeit zu üben
- problematische Situationen im „so-tun-als-ob“ Spiel angstfrei zu entdramatisieren, einen erweiterten Vorstellungs- und Erfahrungshorizont zu schaffen und somit das Reaktions- und Verhaltensrepertoire auch in unvorhergesehenen Situationen zu steigern
- gemeinsames Erleben von Spannung, Komik, Ernst, Entspannung, Spaß und Kommunikation als gruppenstärkendes Kollektivereignis zu erfahren
- die eigene Identität zu stärken²⁹³

Das Konzept der Künstlerinnen sieht vor, sich ihrer methodischen Möglichkeiten aus Theaterpädagogik, Clownerie und Improvisation derart zu bedienen, dass es offen und flexibel auf den Ausgangspunkt die Gruppenbefindlichkeit und Spiellust der Teilnehmerinnen reagiert. Das bedeutet, dass sich die Arbeit an der Alltagsrealität der Schüler orientiert und einen Raum bietet, in dem sich diese ihren Themen, Wünschen, Sehnsüchten und Fragen stellen können. Theaterszenen werden dabei in offener bis zu stark strukturierter Form angelegt.

Clown und Narr als „wesentliche Quelle“

In der Figur der Clownin und Närrin sehen Andrea Klotz und ihre Mitstreiterinnen die „wesentliche Quelle“²⁹⁴ von Kreativität und Gesundheit. Ebenso wie im Theater, mit dessen Potential man heilende Wirkung durch die

²⁹³ Vgl. Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept. S. 16f.

²⁹⁴ Vgl. Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S. 18.

gemeinschaftsspendenden Rituale entwickeln kann.²⁹⁵ Mit diesem Potential und in der Figur der ClownProfessorinnen, wollen sie Kinder und Jugendliche dabei unterstützen mit ihrer Kreativität in Kontakt zu kommen und zu bleiben.²⁹⁶

Der clowneske Humor bedeutet ihnen die Freiheit zum Ausprobieren und Mut über den eigenen Schatten zu springen. Den Jugendlichen sollen durch die Erfahrungen mit der clownesken Theaterarbeit Hilfen an die Hand gegeben werden, „sich selbst von erdachten Ängsten und Sorgen zu befreien“²⁹⁷ und Kraft zu entwickeln, Enttäuschungen und Schwierigkeiten leichter zu meistern. Durch die Entdeckung des Clowns in sich selbst, zielen die Pädagoginnen außerdem darauf ab, die Kinder und Jugendlichen zu ermutigen ihre „Originalität zu verwirklichen“²⁹⁸ und die Anspannungen des Alltags-, Schul- und Berufsleben mit Humor zu entkrampfen.

Um eine Sensibilisierung für eine bewusstere und effektivere Kommunikation zu erreichen, sowohl mit sich selbst, als auch im Umgang mit anderen, sehen die ClownProfessorinnen im Körpertraining eine Methode in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Sie möchten die jungen Menschen unterstützen, durch die Körperarbeit in Bewegung, Haltung, Mimik, Gestik, Stimme und Sprache die Vielzahl von Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen, „genau jenes Spektrum bewusster zu machen und es bewusster ein- und umzusetzen“²⁹⁹ und somit die eigene Wahrnehmung bewusster zu erleben und zu trainieren.

Begleitung statt Beschulung

Der Rahmen der theater- und clownpädagogischen Arbeit, den das Heyoka-Projekt für die Schülerinnen zur Verfügung stellt, soll darüber hinaus Raum für das Spiel mit deren Lebensthemen geben. Den Pädagoginnen ist wichtig, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie zum Zeitpunkt des Workshops stehen. Gegenseitiges Vertrauen soll die Möglichkeit schaffen, dass bewusst oder unbewusst eingebrachte Themen und Alltagsrealitäten in Geschichten inszeniert

²⁹⁵ Vgl. Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S. 20.

²⁹⁶ Die Pädagoginnen und Künstlerinnen gehen davon aus, dass es unter den gesellschaftlichen Umständen zunehmend erschwert wird, heiter und gelassen ohne Angst vor dem Scheitern und Versagen das Leben zu gestalten, besonders Heranwachsende werden nicht unbedingt dazu ermutigt.

²⁹⁷ Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S. 18.

²⁹⁸ Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept S. 18.

²⁹⁹ Heyoka-SchulClownprojekt, Konzept, S. 21.

werden können. Dadurch will man die Jungen und Mädchen unterstützen, sich mit dem eigenen Thema auseinanderzusetzen. Man schafft eine eigene theatrale Realität im geschützten Raum und fördert ein „durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt.“³⁰⁰ Mit diesem signifikanten Lernen soll die theaterpädagogische Arbeit der SchulClownprofessorinnen zur Persönlichkeitsentwicklung der Workshopteilnehmerinnen und Workshopteilnehmern beitragen.

Damit sehen die drei Frauen den ursprünglichen Auftrag von Pädagogik erfüllt, „nämlich *Begleitung* anstelle von *Beschulung* zu bieten.“³⁰¹

4.2. „Clown Dido“

Hinter dem Namen „Clown Dido“ steht der in Österreich lebende Clown, Zirkus- und Theaterpädagoge sowie Musiker Stefan Schlenker (geb. 1963). Er bietet u. a., das Anti-Aggressionsprojekt „Das Pausenspiel!“, das Programm zur Leseförderung „Wenn Clown Dido liest“ sowie schulische und außerschulische Zirkusprojekte, Jonglierkurse für Kinder und Erwachsene, Seniorenzirkus und Clownerie für Führungskräfte an.³⁰²

Konzept für einen friedlichen Schulhof

Als ein spezielles „Anti-Aggressions-Projekt“ (Herv. der Verf.), das ich hier als Modell vorstellen möchte, hat Schlenker das Projekt „Spiele im Schulhof ? Das Pausenspiel! ein Konzept für einen „friedlichen“ Pausenhof“, in Kooperation mit der Volksschule Wallenmahd entwickelt. Die Schule kam hier auf den Clown zu. Man suchte nach einer Möglichkeit mit Bewegungsspielen und Jonglage der „zunehmenden Aggressivität und Verletzungsgefahr während der großen Pause entgegenzutreten.“³⁰³ Schlenker entwickelte die Idee für einen Jonglierworkshop für alle Klassen.

Dieses an der VS Wallenmahd erstmalig durchgeführte „Pausenspiel“ hatte den Erfolg, „dass Jonglieren zur beliebtesten Pausenbeschäftigung wurde“³⁰⁴. Lehrer,

³⁰⁰ Zit. nach Heyoka-SchulClownprojekt, S. 23; jedoch dort ohne Quellenangabe.

³⁰¹ Heyoka-SchulClownprojekt, S. 23.

³⁰² Sämtliche Informationen entnehme ich der Interpräsenz <http://www.clowns.cd/> Download 15.06.09.

³⁰³ Spiele im Schulhof ? Das Pausenspiel ! Ein Konzept für einen "friedlichen" Pausenhof von Stefan Schlenker; <http://www.clowns.cd/pausenspiel.pdf>; S. 1. Download 15.06.09.

³⁰⁴ <http://www.clowns.cd/>, S. 2.

Schüler, Eltern sowie die Schulaufsichtsbehörde bewerteten das Projekt einstimmig positiv, auf Grund seiner „Vorbildwirkung“ wurde es von Schulen mehrfach angefragt.

Projektvorbereitung

In den ersten koordinierenden Gesprächen wird die Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen an den Workshops mitgeteilt. Schlenker berät daraufhin in Fragen zum Ankauf von Materialien (Umfang, Qualität, Preis- Leistungsverhältnis, Gefahren) und organisiert diese. Dafür benötigt er die Anzahl der Klassen und die gewünschte Workshopdauer. Die Schulen müssen im Vorfeld entsprechend gründlich planen und organisieren. Finanzielle Mittel werden u. a. vom Schulkulturservice, örtlichen Sponsoren und Gemeinden zur Verfügung gestellt. Eine weitere Finanzierungsquelle sind Schülerbeiträge in Höhe von zwei und drei Euro.³⁰⁵

Projektdurchführung

Die Durchführung der Workshops gestaltet der Zirkuspädagoge zielgruppen,- und altersorientiert. Die Vorschüler sowie Kinder der Klassen 1 werden spielerisch mit den Jongliermaterialien vertraut gemacht. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Kennenlernen der Gegenstände, dem Üben von Wahrnehmung und Motorik, um eine Basis für das spätere Jonglieren zu legen. Kinder der Klassen 2 bis 3 lernen dann schon Techniken, um mit drei Tüchern oder Bällen zu jonglieren.

Die vierten Klassen können erste Ergebnisse mit verschiedenen Würfeln und Tricks erreichen. Außerdem können die Schüler neben dem Jonglieren verschiedene andere Bewegungsmaterialien nutzen (z. B. Seilspringen, Softfrisbee, Stelzen, Indiaka, Hula Hoop). Das alles gilt nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrkräfte können bei den Workshops beiläufig das Jonglieren oder andere artistische Elemente erlernen. Schlenker betont in seinem Konzept, dass für diese durch ihre berufliche Erfahrung „die Methoden und die didaktischen Schritte durchschaubar“³⁰⁶ sind, und sie somit die Anregungen im Unterricht umsetzen können.

³⁰⁵ Vgl. Spiele im Schulhof ? Das Pausenspiel ! Ein Konzept für einen "friedlichen" Pausenhof von Stefan Schlenker; <http://www.clowns.cd/pausenspiel.pdf>; S. 5. Download 15.06.09.

³⁰⁶ <http://www.clowns.cd/pausenspiel.pdf>; S. 3.

Auch betont der Pädagoge, welchen Wert es für die Kinder hat, den Lehrer und die Lehrerin als „Lernende“ kennenzulernen und zu beobachten.³⁰⁷

Projektabschluss mit Clown Dido

Den Abschluss des Projektes gestaltet Schlenker für die Schüler, die Lehrkräfte und auf Wunsch für die Sponsoren in seiner Rolle als Clown Dido. Er präsentiert hier vor allem seine Jongliernummern, um den Schülern zu zeigen, welche Möglichkeiten sie haben, die Jonglage in Szene zu setzen. Reaktionen der Schülerinnen und Schüler aus Schlenkers Figur:

„Für Clown Dido! Dido ist ein lustiger Clown. Er macht verrückte Sachen. Dido ist lustig angezogen und hat eine rote Nase. Die Nummer mit dem Slalom hat mir besonders gut gefallen.“ Kristina und Gertrud

„Der Clown zeigte uns alles vor. Dann durften wir es probieren. Wir hatten viel Spaß.“ Simon

„Beim Jonglör (Clown Dido) schaut es ganz leicht aus, aber es ist sehr schwer. Mit der Stange und einem Teller braucht man sehr viel Gefühl, um den Teller zu drehen. zum Jonglieren muß (sic!) man sich konzentrieren.“ Chris³⁰⁸

Nachbereitung des Projektes

In einer Fortsetzung der Workshops können die Schüler ihre Fähigkeiten in der Jonglage weiterentwickeln oder eigene Szenen entwerfen und einstudieren. Möglich ist auch, dass sie einfache artistische Inhalte von Schlenker vermittelt bekommen. Mit einer solchen Fortsetzung kann man die Nachhaltigkeit des Projektes unterstützen. Ebenso bietet Schlenker Nachbetreuungen an, falls „eine neue Motivation“³⁰⁹ oder Materialzukauf notwendig ist.

Programm zur Leseförderung

Mit einem weiteren pädagogischen Angebot mit dem er motivieren möchte, wendet sich der Künstler und Pädagoge an Schulen, Bibliotheken, Verlage und andere Bildungseinrichtungen. Er entwickelte für Kinder vom Vorschulalter bis zur Klasse 4 sowie für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte das

³⁰⁷ <http://www.clowns.cd/pausenspiel.pdf>; S. 3; ich kann aus eigener Erfahrung bestätigen, dass die Kinder aufmerksam ihre/n Lehrer/in beobachten, wenn sich diese als Clown mit roter Nase oder bspw. beim Seilspringen mit einer Stoffschlange versuchen.

³⁰⁸ <http://www.clowns.cd/pausenspiel.pdf>; S. 4.

³⁰⁹ <http://www.clowns.cd/pausenspiel.pdf>; S. 5.

Programm „Wenn Clown Dido liest“³¹⁰ zur Leseförderung. In diesem Projekt will er die Menschen, und hier spricht er nicht allein die Kinder an, sondern besonders die Erwachsenen als Vorbilder, zum „Viellese“ motivieren. Schlenkers pädagogisches Verständnis der Leseförderung definiert er wie folgt:

„(...) sämtliche Maßnahmen, die darauf abzielen, Kindern und Jugendlichen nicht nur Fähigkeit zum Lesen zu vermitteln, sondern auch Freude, Begeisterung, Spaß und Interesse am Lesen, an der Sprache und an der Literatur. Leseförderung soll die Menschen zum ‚Viellese‘ animieren, denn Vielleser haben eine ganze Reihe von Vorteilen.“³¹¹

Vielleser haben Vorteile

Folgende Vorteile erkennt Schlenker für Vielleser gegenüber Pflichtlesern, die nur lesen, was von ihnen erwartet wird:

- Vielleser haben eine raschere Auffassungsgabe von Texten, erfassen diese nachhaltig besser; sie können schneller und besser lesen
- Sie erfahren über die Welt mehr als Menschen die sich fast nur Unterhaltungsmedien wie Computerspiele oder Fernsehen nutzen. Ihre Informationen haben mehr Tiefe
- Vielleser können sich besser ausdrücken, da sie einen größeren Wortschatz haben als Pflichtleser

Schlenker untermauert seine Arbeit und den Ansatz der Leseförderung mit dem Hinweis auf wissenschaftliche Untersuchungen. Eine Studie, die er exemplarisch nennt, ist vom Ravensburger Verlag durchgeführt worden³¹². Um nur eine Zahl zu nennen: das Buch landet in seiner Beliebtheit bei 5 bis 6-jährigen Kindern auf Platz 3 nach Hörspielkassetten auf Platz 2 und Fernsehen auf Platz 1.

³¹⁰ Die Informationen entnehme ich wiederum der Homepage und dort dem Konzept „Wenn Clown Dido liest“; dann erlebt er viele Abenteuer. Clowntheater für Kinder und Familien, Schulen, Bibliotheken, Verlage, Kleinkunsthöhlen, <http://www.clowns.cd/leseprogramm.html>; Download 15.06.09.

³¹¹ <http://www.clowndido.com/Texte/Anmerkungen%20zum%20Programm.pdf>; S. 1.

³¹² Eine Quelle gibt Schlenker nicht an. Auf der Internetpräsenz des Verlages findet man unter http://www.ravensburger.de/web/Projekte__3245371-3245411-3288159.html jedoch bspw. Studien der Stiftung Ravensburger zu dem Medienverhalten Jugendlicher. Weiterführende Links sind <http://www.lesen-in-deutschland.de/> und <http://www.stiftunglesen.de/>

Programminhalt

Mit seinem Programm „Wenn Clown Dido liest...“ möchte Schlenker aus Büchern „lebendige und erfahrbare Geschichten“³¹³ machen, die sinnlich erlebt werden können, die die Phantasie anregen und die Kinder als Akteure in ein Leseabenteuer mit einbeziehen. Die Aktivitäten, die er dabei im Zusammenspiel mit ihnen als Clown durchführt sind spielerisch-interaktiv ausgerichtet. Schlenker lädt in der Rolle des Clowns die Kinder und Erwachsenen ein, zuzuhören, zu singen, zu reimen, zu spielen und zu lachen. Er beginnt sein Programm in der Rolle des lesenden Clowns. Dieser sitzt auf der Bühne in einem riesigen Koffer, umgeben von Büchern. Scheinbar wahllos greift er ein Buch und beginnt daraus vorzulesen. Mit in den Büchern vorkommenden Gegenständen führt Clown Dido dann kleine Kunststücke vor und das Gelesene wird lebendig.

Aktives Mitmachen schult das Zuhören

Mit dem nächsten Buch, das der Clown vorstellt, werden die kleinen und großen Zuschauer aktiv. Dido lässt verlorene Reime in lustigen Tiergedichten suchen. Dieses schult das genaue Zuhören, das Erkennen von Reimform und Sprachrhythmus. Auch szenisches Gestalten, bei dem die Kinder in verschiedene Rollen schlüpfen, gehört zum methodisch-didaktischen Repertoire Schlenkers. Kurze Szenen oder der Schluss eines Buches werden unter seiner theaterpädagogischen Anleitung von Kindern und Erwachsenen gespielt. Durch seinen Hintergrund als Musiker und musischer Lehrer kann Stefan Schlenker Lieder zum Mitsingen und Mitmachen gestalten. Hier führt er wiederum Begriffe ein, die sich in den vorigen Geschichten finden, so dass das Gehörte durch die eigene Stimme, durch Melodie und Rhythmus spielerisch angewandt wird.³¹⁴ Mit seinem pädagogischen Konzept zur Leseförderung will der ausgebildete Clown und Pädagoge insbesondere Familien und als zweite Hauptzielgruppe Schüler der Klassen 1 bis 4 ansprechen.

³¹³ Vgl. Spiele im Schulhof? Das Pausenspiel ! Ein Konzept für einen "friedlichen" Pausenhof von Stefan Schlenker; <http://www.clowns.cd/pausenspiel.html>; S. 2. Download 15.06.09.

³¹⁴ Vgl. <http://www.clowndido.com/Texte/Anmerkungen%20zum%20Programm.pdf>; S. 3.

Sein Ansinnen ist es, über die Leseförderung hinaus weitere kreative Anregungen zu liefern, wie das Malen von Bildern aus dem Lieblingsbuch. Freude und Spaß tragen sein gesamtes Konzept, denn dieses sieht Schlenker als die besten Motivatoren, sich für etwas zu begeistern. In diesem Fall für das Viellesen.

4.3. „Maths Clowning“

Begeisterung und Motivation möchte ein Ansatz der Clownerie wecken, der in britischen und inzwischen auch dänischen Schulen zu finden ist: das „Maths Clowning“³¹⁵. So nennen die zwei Initiatorinnen „Hattie Maths“ (alias Sue Brown) und „Bubblz the Maths Clown“ (alias Carolin Ainslie) ihre pädagogisch clowneske Tätigkeit. Beide bieten Shows sowie Programme an, in denen sie mathematisches Wissen für verschiedene Altersstufen spielerisch aufbereiten und vermitteln. Sei es in der Rolle des Clowns oder als Fachkraft im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte.

Mathe lernen mit Riesenseifenblasen und Jonglage

Sue Brown ist in M.A. Mathematics Education ausgebildet und seit 20 Jahren in Lehre, Forschung und Beratung rund um das Fach Mathematik tätig. Seit 2000 spielt und ‚lehrt‘ sie auch als Clown Hattie Maths mit verschiedenen Clowns-Performances unter dem Motto „Maths with Hattitude.“

Zu Hatties Programmen zählt die Präsentation von kindgerechten Zahlentricks und Puzzeln. Dazu kommen als Clown dargebotene Methoden des „Paper Cuttings“ oder „Paper Foldings“, die das mathematische Erfassen von Muster und Struktur, Form und Raum unterstützen. Sue Brown fasziniert die Kinder und Lehrer mit Riesenseifenblasen und führt durch Jonglage spielerisch an Zahlenoperationen heran. Ihr Angebot richtet sich an verschiedene Schulformen und Altersstufen. Sie richtet ihre Shows und Seminare an den Bedürfnissen der Schulen in Inhalt, Form und Dauer aus.

³¹⁵ Ich entnehme sämtliche Informationen hierzu den folgenden Internetseiten; <http://www.hattiemaths.com/programmes.htm> und <http://www.bubblzthec clown.co.uk>; Download 17.06.09.

„Es gibt zum Beispiel die Möglichkeit Hattie Maths für fünf Shows als Bühnenprogramm für einen Tag zu buchen oder die Bühnenshows zu reduzieren und stattdessen zusätzliche Klassenbesuche zu buchen. Dasselbe ist mit halbtägigen Programmen möglich. Außerhalb ihrer Rolle als Clown, kann man Sue Brown darüber hinaus zur Beratung einladen. Gemeinsam mit Lehrern und Eltern spricht sie über „Performing maths with children“ und „Making maths fun and accessible.“³¹⁶

Ballonmodellage schafft (geometrische) Formen

Die zweite Mathe-Clownin ist Carolin Ainslie alias „Bubblz the Maths Clown“. Sie traf im September 2005 auf Sue Brown, nachdem sie bereits erste Ansätze des Maths Clowing für sich entdeckt hatte.

„Bubblz had the great fortune of meeting Hattie Maths (Sue Brown) a wonderful Maths Clown who took her under her wing and showed her the ropes. So Bubblz started Maths Clowing in earnest.“³¹⁷

Die in London geborene Maschinenbauingenieurin entschied sich nach 20 Jahren und im Alter von 42 Jahren gegen die bisherige Ausübung ihres Berufs, bzw. gab ihrer Faszination für Mathematik, Messtechnik und Physik ein neues, farbenfrohes Gewand und ein neues Betätigungsfeld. Sie schlüpft regelmäßig in die Rolle des Maths Clowns Bubblz und will in dieser Figur Schulkinder verschiedener Schulformen, von der Vorschule, über Primary School bis zu weiterbildenden Schulen für mathematische Abläufe begeistern und sie in der Entwicklung ihrer mathematischen Kompetenzen unterstützen.

Methodisch konzentriert sich Carolin Ainslie dabei in ihren Shows und Workshops auf den Einsatz von Riesenseifenblasen und die Kunst des Ballon-Modellierens. Für letztere ist sie bereits in entsprechenden Wettbewerben ausgezeichnet worden. Gerade die Ballonmodellage bietet sehr gute Möglichkeiten, Kinder spielerisch an Form, Raum, Struktur, Geometrie und Messverfahren und damit auch an statische und architektonische Grundlagen heranzuführen. Sie ermöglicht die Schaffung jeder Form die mathematisch plastisch erfahrbar ist. So modelliert Ainslie als „Bubblz“ mit den Kindern gemeinsam verschiedenste geometrische Formen (Würfel, Dreiecke etc.) und Alltagsformen (Häuser, Autos etc.), wie bspw. auch riesige Molekülstrukturen und führt sie hiermit an eine lebendige Auseinandersetzung mit der Mathematik heran.

³¹⁶ <http://www.hattiemaths.com/programmes.htm>; Download 17.06.09.

³¹⁷ <http://www.bubblzthec clown.co.uk/bubblz.html>; Download 17.06.09.

Sie möchte verdeutlichen, dass Mathematik in allen Lebensbereichen präsent ist.

"Without mathematics, there'd be no physics, no chemistry, no cosmology or astronomy. Any field of study depending on statistics, geometry, or any kind of calculation, would simply cease to be. Then there are the practical applications. Without maths there's no architecture, no commerce, no accurate maps or time-keeping; therefore no navigation or aviation, no electricity or cars – the list of maths-dependent disciplines is endless. Mathematics pervades every aspect of our lives: every time we switch on the television, plug in a computer or drive a car, pay with a credit card, and travel on a plane, we're relying on maths."³¹⁸

Acht Maths-Clowning-Programme

Mit acht verschiedenen Programmen, die auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet sind, ist „Bubblz“ in Großbritannien und in Zusammenarbeit mit einem dänischen Kollegen in dänischen Schulen unterwegs. Sie umfassen:

- Nursery programme
- Special Needs
- Primary Performances
- Teacher Inspiration
- Parent Inspiration
- Think Inside the CUBE Workshop
- Measuring with Air Workshop
- Themed workshops which can apply to any of the STEM subjects³¹⁹

Die Zielgruppen für Carolin Ainslies Workshops sind:

1. Grundschule – Naturwissenschaft und Mathematik Workshops
2. Sekundarstufe STEM Workshops; Ballonmodellage von dreidimensionalen mathematischen Formen und Riesenmolekülen
3. „Über 16 Workshops“ – inspirierende Workshops in Anlehnung an das entsprechende naturwissenschaftliche Fach

Ebenso ist Carolin Ainslie wie Sue Brown engagiert, Lehrer und Eltern gleichermaßen für den spielerischen Umgang mit der Mathematik zu begeistern, damit diese ihre Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler fördern können.

³¹⁸ <http://www.bubblzthec clown.co.uk/index.html>; Download 17.06.09.

³¹⁹ Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) fields; http://en.wikipedia.org/wiki/STEM_fields; Download 17.06.09; Quelle für Auflistung der Programm: <http://www.partypop.co.uk/Vendors/4272752.htm>; Download 17.06.09.

4.4. „Initiative Sichere Gemeinden“

Das Projekt „Initiative Sichere Gemeinden“³²⁰ (SiGe) in Österreich/Vorarlberg, hat sich gemeinsam mit Land, Gemeinden, Gebietskrankenkassen und weiteren Sozialversicherungsträgern das Ziel gesetzt, im umgangssprachlich „Ländle“ genannten westlichsten Bundesland Österreichs Unfälle und Unfallrisiken zu minimieren. Dazu sollen die Projektbausteine „Verkehrserziehungsc clown“ und „Unfallsverhütungsc clown“ beitragen.

„Verkehrt-Regeln“ und „Vorsicht, heißes Bügeleisen“

Man möchte erreichen, dass Kinder sicherere Schulwege haben und im Haushalt besser vor Gefahren und Risiken geschützt werden. Von eigens engagierten Clowns werden ihnen im Vorschul- und Grundschulalter in Kindergärten und Schulen verschiedenste Themen spielerisch vermittelt. Man findet dort beispielsweise die clowneske Verkehrserziehung. Dabei lernen die Kinder von den Clowns, welche Regeln sie im Straßenverkehr beachten sollten und was erlaubt und nicht erlaubt ist. Da ist zum Beispiel „Andi Witzig“. In seinem Programm „Clown Andi Witzig wird eingeschult“³²¹ erfindet er schon einmal völlig absurde „Verkehrt-Regeln“ oder will mit einem nicht verkehrstauglichen Einrad zur Schule fahren.

Auch Clown Thiemo Dalpra aus Vorarlberg tritt als „Verkehrsc clown“ auf und demonstriert in seinem interaktiven Bühnenprogramm den Volksschul- und Kindergartenkindern mit viel Humor wichtige Regeln für das Verhalten im Straßenverkehr³²².

Thiemo ist auch für die Unfallverhütung im Haushalt aktiv, gemeinsam mit der Clownfrau Blombiene. Im Projekt werden die Kindergartenkinder für die Unfallgefahren im Haushalt sensibilisiert und lernen gefährliche Situationen zu vermeiden. Das Konzept sieht vor, dass sich die Erzieherinnen mit den Kindern im Vorfeld thematisch ausführlich mit den Gefahren im Haushalt beschäftigen. Den Abschluss des Themenschwerpunktes „Gefahren im Haushalt“³²³ gestaltet dann der Unfallverhütungsc clown.

³²⁰ Vgl. <http://www.sicheregemeinden.at/index.asp>; Download 12.07.09.

³²¹ Vgl. <http://www.zirkus-krawalli.de/verkehrs-clown.html>; Download 12.07.09.

³²² Vgl. <http://www.vobs.at/vs-doren/index.php?id=170>; Download 12.07.09.

³²³ Vgl. <http://www.sicheregemeinden.at/dl/Info/Clown.pdf>; Download 12.07.09.

„Er [der Unfallverhütungsc clown] bildet den krönenden Abschluss des Themas ‚Gefahren im Haushalt‘. Auf seine lustige, tollpatschige Art und Weise bezieht er die Kinder in seine Auftritte mit ein. So wird das Wissen der Kinder weiter vertieft und sie haben riesigen Spaß dabei, den Clown zu belehren.“³²⁴

Lernen können die Kinder in unterschiedlichen Programmen mit verschiedenen Inhalten. Die Clowns Thiemo und Blombiene vermitteln Wissen zu Risiken und Gefahren bei Verbrennungen und Verbrühungen (Bügeleisen, heißes Wasser), Vergiftungen (Gefahrensymbole auf Lebensmittelflaschen, Medikamente), Stürze, Strom, Wasser u.v.m.³²⁵

4.5. „Beruf oder Leben!?“

Der „Unfallvermeidung“ in der Berufswahl widmet sich „Mazek“ Matthias Klockenbusch. Er „fliegt darauf“, als Clown, Erzähler und Moderator, Berufsschüler über die Schwelle von der Schule hin zum Beruf in ihrer Selbststeuerung zu unterstützen. Der ehemalige Sozialpädagoge hat ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem Kölner Berufsschullehrer und Kommunikationstrainer Volker Stern und der Berufsberaterin Kathrin Mey von der Arbeitsagentur Berlin-Mitte konzipiert.

In Hamburg und darüber hinaus bietet er es seit mehreren Jahren als „Lach & Lernkonzept“ an. In Form von Wochenseminaren für Schüler, und Auszubildende, aber auch für Berufstätige.

„Irgendwie war ich selbst überrascht, als ich nach meiner zweiten Ausbildung zum Clown mein erstes ‚ernstes‘ Seminar gemacht habe!“, erzählt der 38jährige: „Es war mit Lehrern – zu den Themen Präsenz und Zusammenarbeit. Und was mir als ehemaliger Sozialpädagoge – ich war mehrere Jahre Mitarbeiter einer Selbsthilfekontaktstelle - oft sehr schwer vorgekommen war, wurde mit ein wenig clownesken Spielgeist auf einmal leicht und angenehm.“³²⁶

Das Projekt mit dem leicht ironischen Titel „Beruf oder Leben!?“ arbeitet mit einer von Klockenbusch entwickelten Methode „COCKPIT!“. Mit dieser möchte das Team besonders Schülern und Auszubildenden bei der Berufsorientierung und Lebenssteuerung ein Instrument zur Orientierung an die Hand geben.

„Beruf oder Leben!?“ findet an Schulen statt. Ein Beispiel aus der Praxis ist eine Klassenfahrt des Ausbildungszentrums der Telekom Köln:

³²⁴ <http://www.sicheregemeinden.at/dl/Info/Clown.pdf>; Download 12.07.09.

³²⁵ Vgl. <http://www.sicheregemeinden.at/dl/Info/Clown.pdf>; Download 12.07.09.

³²⁶ <http://www.grueneorange.de/pdf/grueneorange-projekte-drei.pdf>; Download 20.07.09.

„Auch hier geht es im Kern darum, dass die jungen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen selbstständiger werden müssen. Sie sollen genauer wissen und beschreiben können, wohin ihre Ausbildungsreise geht; selber benennen, was ihr fachlicher und persönlicher Lernbedarf ist, um dann ihre Perspektiven mit Ausbildern und Vorgesetzten auszuhandeln.“³²⁷

Die Auszubildenden und Schüler werden eingeladen, das „COCKPIT!?“ zu benutzen, um sich selbstgesteuert zusammenhängende Gedanken über ihr Leben zu machen und diese mit anderen Menschen auszutauschen.³²⁸ Es soll Hilfestellung dafür geben, eigene fachliche und soziale Profile aufzustellen (u.a. was ist meine Verdienstidee, wie weit bin ich geografisch beweglich, was motiviert mich?) und selbstbewusst und geistig flexibel Vorstellungsgespräche oder Kontakt- und Konfliktsituationen (mit)gestalten zu können.³²⁹ Die Devise bei allem ist: „Handfest, aber gewitzt durchs Leben steuern!“³³⁰

³²⁷ <http://www.grueneorange.de/pdf/grueneorange-projekte-drei.pdf>; Download 20.07.09.

³²⁸ Vgl. <http://www.grueneorange.de/pdf/grueneorange-projekte-eins.pdf>; Download 20.07.09.

³²⁹ Vgl. <http://www.grueneorange.de/pdf/grueneorange-projekte-drei.pdf>; Download 20.07.09.

³³⁰ <http://www.grueneorange.de/pdf/grueneorange-projekte-drei.pdf>; Download 20.07.09.

5. Modellhafte Erfahrungen der „Pädagogischen Clownerie“ in Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen

„Eine weitere spannende Idee wäre die Einführung von nicht leistungsorientierten Schulstunden. Selbsterfahrung bzw. Psychologie / Pädagogik in unterschiedlichen Formen könnten einen Beitrag leisten, Stress und Ängste von Schülern anzusprechen, zu minimieren und eben mit Humor aufzulösen zu lernen. Dies kann die Entwicklung der so eindringlich geförderten Metaebene fördern.“ (Gürtler, Leo 2005, S. 341)

Bei meinen eigenen modellhaften Praxiserfahrungen stand die Frage im Mittelpunkt, ob und wie der Clown in fachliche und überfachliche Lernprozesse direkt im Unterricht eingebunden werden kann. In meiner Beschreibung lenke ich den Blick auf die offenen und öffnenden Prozessverläufe der clownesken Experimente und auf das „was sich zeigt“³³¹. Notizen aus Gedächtnisprotokollen wollen das spontane Element, das schwer abzubilden ist, nachvollziehbar machen.

5.1. „Body-Voice-Brain“-Training

Das „Body-Voice-Brain“-Training ist bisher für Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse zum Einsatz gekommen. Ich führte es mit acht Schulklassen einer niedersächsischen Orientierungsstufe (OS) im Jahr 2002 durch. Es war kurzfristig auf die Zeitdauer einer Unterrichtseinheit angelegt. Daher bezeichnete ich es als „Spielstunde“. In den Schulklassen der Orientierungsstufe wurde die Spielstunde pro Klasse einmalig angeboten. Als Spielleiterin trat ich in der „komischen Figur“ Polly, als „Fitness-Trainerin“ auf. Sie vermittelte Körperarbeit/-training, Stimmtraining, Storytelling. Requisiten waren 1 Koffer, 1 Handpuppe, große, bunte Comic-Sprechblasen mit Lautmalereien, Jongliermaterialien (Tücher, Teller, Bälle).

Die Ziele der Spielstunden waren

- Lachen und Humor zu verbreiten
- einen Ausgleich für fehlende körperliche Bewegung und langes Sitzen zu schaffen
- die Phantasie, die Kreativität und die Sinne anzuregen
- Stress reduzierend zu wirken
- die Konzentrationsfähigkeit für die weiteren Schulstunden zu steigern

³³¹ Vgl. Mersch/Dieter (2002): Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München: zit. in: Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruppig, Bernd (2006): Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strassburg. S. 72.

Theoretisch lehnte ich das „Body-Voice-Brain“-Training an das Programm „KIKO-Kinder konzentrieren sich. Anregungen und Übungen für die Schule. Klasse 1-6“ (2002)³³², an die pädagogische Methode des Storytelling (Reinhardt 2003)³³³ und das Konzept der „Bewegten Schule“ an.

Hintergrund für die Spielstunden an der OS Bad Pyrmont

Für die niedersächsische Orientierungsstufe³³⁴ in Bad Pyrmont wünschte man sich den Besuch einer Clownin mit folgenden Begründungen:

- man bedauerte im allgemeinen den Rückgang der Einbindung externer Angebote wie Theaterprojekte in den schulischen Kontext
- die Durchführung von Unterricht sei zunehmend erschwert, da oftmals die Konzentration der Kinder auf den Unterricht fehle
- das soziale Miteinander würde sich zunehmend schwieriger gestalten, Konflikte nähmen zu
- als Lehrkraft sei man Beschimpfungen ausgesetzt
- viele Kinder mit Migrationshintergrund würden auf Grund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse dem Unterricht nicht gut folgen können
- die Kinder seien noch dazu oftmals von zu Hause aus auf Grund schwieriger Verhältnisse der Eltern sehr belastet
- es mangle häufig an emotionaler Verlässlichkeit durch die Familien.

Mit der Abwechslung, die ein Clownsbesuch verspricht, sah man im Kollegium eine Möglichkeit zur Entspannung und Entlastung durch gezielt eingesetzten Humor.

³³² Affeldt, Manfred [Erarb. des Gesamtwerkes] (2002): Kinder konzentrieren sich.

Anregungen und Übungen für die Schule. Klasse 1-6. Schroedel Verlag GmbH Hannover. KIKO liefert Übungen für Lehrkräfte, um spielerisch gegen „Schulmüdigkeit“ und Konzentrationsstörungen und für die Entspannung und für das Wohlbefinden der Schüler im Unterricht.

³³³ Zu diesem Zeitpunkt allerdings kannte ich die Methode noch nicht. Ich hatte das Geschichten - erzählen „intuitiv“ gewählt. Erst rückblickend lehne ich sie also an Reinhard und das Storytelling an.

³³⁴ In Niedersachsen wurde die Orientierungsstufe zuerst 1972 an einigen Standorten, später flächendeckend eingeführt und 2004 wieder abgeschafft;
<http://de.wikipedia.org/wiki/Orientierungsstufe>; Download 23.06.09.

Die Spielfigur ‚Polly‘ als Body-Voice-Brain-Trainerin

Ich konzipierte die Spielfigur Figur nicht als Rotnasenc clown, sondern als „komischen Charakter“³³⁵. Ich ging dabei von dem Ansatz des Autobiographischen Theaters³³⁶ (AT) aus.

Dieses hat die Besonderheit, dass die Spieler aus ihren privaten Erfahrungen und ihrem Wissen heraus Bühnenergebnisse entwickeln. Marcel Cremer, der belgische Regisseur, Autor und Theatermacher entwickelte diese Arbeitsmethode in den 1990er Jahren. Er geht bei dieser Methodik davon aus, dass eine private Auseinandersetzung der Spieler mit Stoff und Rolle Voraussetzung und Legitimation für Theater überhaupt sind.³³⁷ Um die Bewusstheit für eine Inszenierung zu entwickeln, müsse man sich die Fragen stellen: „Wo war ich in meinem Leben schon einmal diese Figur? Wann bin ich der Figur schon einmal begegnet?“³³⁸ Können man diese Fragen beantworten, die die Spieler mit einem konkreten Erlebnis beantworten sollen, würde das Thema privatisiert und mit dem Entdecken der eigenen Geschichte zu einer Form der Selbsterfahrung.³³⁹ Vor meinem autobiographischen Hintergrund entstand so der Spielcharakter einer Trainerin für „Body-Voice-Brain“.

Die Aspekte Körpererfahrung, kreatives Denken und Formen der Kommunikation und Wahrnehmung zählten zu meinen zentralen Interessen. Bei der Lektüre einer US-Zeitschrift aus dem Jahre 2001 war ich darüber hinaus auf einen Artikel über „Fresh-Eyes“-Konzepte³⁴⁰ gestoßen. Eine in einem Artikel sogenannte Fresh-Eye Beraterin hatte den Namen Polly, und wurde die Namensgeberin für meine Spielfigur. Meine Kunstfigur war Australierin, und lebt jeweils ein halbes Jahr in Deutschland und die andere Hälfte des Jahres in Australien. Ihr Beruf als Trainerin ist, sowohl an australischen als auch deutschen Schulen gemeinsam mit Schülern und Lehrern zu trainieren. Sie spricht deutsch mit englischem Akzent.

³³⁵ Diese ist mit dem Clown als Oberbegriff als eine lustige Person und Spaßmacherin „auf der Bühne wie im Leben“ zu verstehen (siehe Kapitel 2).

³³⁶ Vgl. Gäbler, Claudia in: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri-Verlag Milow. S. 34-36.

³³⁷ Vgl. Gäbler (2003), S. 34.

³³⁸ Vgl. Gäbler (2003), S. 35.

³³⁹ Vgl. Gäbler (2003), S. 35.

³⁴⁰ Man holte sich externe Berater oder fachfremde Personen in Unternehmen, die „mit neuen Augen“ und einer frischen Sicht Optimierungsvorschläge machten.

Ein „lebendes“ Springseil bringt Bewegung, Stille macht Geräusche und die Geschichten sind „rund“

Das spielerische Training gliederte ich in die Spielphasen „Body-Voice-Brain“, um mit Bewegungsübungen, Schulung des Hörverständnisses sowie Sprach- und Phantasieförderung alle Sinne anzusprechen. In der Spielphase „Body“ sorgte ich als Polly durch eigene Körper- und Sprachkomik für Humor und Lachen bei den Schülern.

Unterstützt wurde die Komik durch den Einsatz, der in ihrer Funktion verfremdeten Handpuppe „Snakey“³⁴¹ (giftgrün und 2,67 m lang). Sie begrüßte erst die Schülerinnen und Schüler individuell und wurde dann zum lebendigen Springseil und zur Limbostange. Als Medium für die Bewegungsübungen sowie als Handpuppe ist Snakey selbst für die 11 bis 12-jährigen ein guter „Brückenschlag“ zur Kontakt-aufnahme und zum Aufbau von Vertrauen.

Mit verschiedenen Jongliermaterialien (Jonglierball, Jonglierteller, Jongliertücher, Flummi, Apfel, Kartoffel,) wurden die Kinder dann in der Spielphase „Voice“ eingeladen, genau hinzuhören, oder selber zu jonglieren. Die durch das Jonglieren entstehenden Geräusche konnten verbal und in Lautmalereien beschrieben werden. Die Intention dieser Übung ist, die auditive Wahrnehmung zu sensibilisieren und kurze Momente der Stille³⁴² (Jonglage mit Tüchern) zu schaffen.

Das „Brain“-Training war die letzte Spielphase, in der das „Storytelling“ als Erzählform und pädagogische Methode³⁴³ eingesetzt wurde. Es eignet sich besonders gut, die Schülerinnen und Schüler im „narrativen, d.h. bildhaften Denken“³⁴⁴ zu üben. Alle saßen im Kreis auf dem Boden und es wurde in einer

³⁴¹ Zu der im Stressbewältigungsprogramm *SNAKE* - „*Stress Nicht als Katastrophe Erleben*“ (Beyer & Lohaus, 2006) entwickelten Problemlöseschlange SNAKE besteht übrigens keine (zumindest nicht b(g)ewusst) gewollte Ähnlichkeit. Auf SNAKE stieß ich erst im Laufe der Abfassung meiner Magisterarbeit.

³⁴² Man findet in der Literatur über Unterrichtskonzepte häufig Hinweise darauf, für wie notwendig man Momente der Stille für Schüler erachtet; es werden Inseln der Stille gestaltet vgl. Kaltwasser, Vera (2008), Beltz Verlag: Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration; auch innerhalb der Konzepte der Bewegten Schule werden bspw. in Anlehnung an die Reformpädagogik Maria Montessori's, die in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit der Stille eine besondere Bedeutung beigemessen hat, entsprechende Übungen praktiziert; vgl. auch http://www.mehr-bewegung-in-die-schule.de/0207_stille_im_unterricht.htm; Download 28.06.09.

³⁴³ Reinhardt, Ingo (2003): Storytelling in der Pädagogik eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten. Ibidem-Verlag, München.

³⁴⁴ Reinhardt (2003), S. 66.

„Rundum-Erzählung mit Gegenständen“³⁴⁵ eine Geschichte aus dem Stehgreif erfunden. Die Gegenstände (Jongliermaterialien, Sprechblasen etc.) legte ich den Kindern (sie hatten die Augen geschlossen) an den Platz. Als Spielleitung gab ich einige Regeln vor: „Fügt jeder einen Satz in der Geschichte hinzu“, „baut den Gegenstand in die Geschichte ein“, „sagt *ja* und geht auf alle Vorschläge ein.“³⁴⁶

Die letztgenannte Regel ist besonders im Geschichtenerzählen des Clownstheaters wichtig und gehört zu den Grundregeln des Improvisationstheaters. Ebenso wie die Regel „arbeitet zusammen und hilft einander.“³⁴⁷ Deshalb ermunterte ich die Kinder zur gegenseitigen Unterstützung, falls jemand keine Idee zur Fortsetzung der Geschichte hatte.

Im Sinne der Objektverfremdung (siehe auch Kapitel 4.1.) regte ich an, dass die Gegenstände in der Geschichte selbst vorkommen können, oder in Anlehnung an ihre Form, Farbe oder Funktion ein anderes Objekt oder eine Handlung (zum Beispiel Jonglierstab = Baum, Stock, Besen etc; Jonglierball = Sonne, Teller, Erde, Kopf etc.) darstellen können. Die Objekte sollten dabei nicht nur die Phantasie der Kinder anregen, sondern bei eventueller Unsicherheit oder Anspannung helfen, die „innere Anspannung als Druck auf den Gegenstand zu übertragen.“³⁴⁸

Als Erzählvorgabe ließ ich jeweils von den Lehrkräften eines der Kinder oder sich selbst zur Hauptperson in der Geschichte machen. Auch einen Ort und eine Handlung gab die Lehrkraft als Erzählvorgabe/Erzählauslöser vor. Die gemeinschaftlich unter viel Gelächter erfundenen Geschichten, mit Titeln wie bspw. „Deniz und der Halleluja Chor“ oder „Das kleine Gespenst wird unsichtbar“, waren sehr humorvoll und reich an Phantasie. In ihnen gaben sich Figuren aus der Erlebniswelt der Kinder, unter anderem Fußballer, Tiere, Comic- und Märchenfiguren, der Weihnachtsmann (es war Dezember), die Hand.

Die geschilderten Orte waren vertraute Orte, wie die Schule oder weniger bekannte wie das Weltall oder die Bahamas.

³⁴⁵ Reinhardt (2003), S. 60-63.

³⁴⁶ Vgl. Masemann, Sandra/Messer, Barbara: 5,4,3,2,1... los – Improvisation im Hochschulkontext; in: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde/Krohn, Doris (Hrsg.) (2007): Bühne frei für Forschungstheater – Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Paulo Freire Verlag Oldenburg. S. 281.

³⁴⁷ Masemann/Messer (2007) S. 281.

³⁴⁸ Reinhardt (2003), S. 62.

Beobachtung: eine „Grabesstimmung“ wird entstress

Eine interessante Beobachtung, aus der ich den Schluss ziehe, dass die Spielstunde offensichtlich Stress verringert hat, betraf eine Lehrkraft.

„In einer Klasse war die Atmosphäre bei meinem Besuch erst sehr angespannt. Einzelne Kinder machten ihrem Unmut Luft. In Richtung ihres Lehrers forderten sie: „Lassen Sie ihre schlechte Laune nicht an uns aus!“ Der Lehrer kommandierte in barschem Ton: „Schiebt die [die Stühle] da rüber, Zack-Zack!“ Ich entschied, dass es in der Geschichte um den Lehrer gehen und dass er den Anfang machen sollte. Mir war, als bräuchte er viel Aufmerksamkeit. Er begann: „Als ich heute morgen am Friedhof vorbeiging, ist mir etwas Unangenehmes passiert....!“ Im Verlauf der Geschichte gab es dann eine geheimnisvolle Stimme aus einem der Gräber. Den Lehrer, der mit einem lauten ‚SWOSCH‘ auf einer Klobürste (unser ‚Mikrofon‘ bei dem Spiel) ausrutschte, die Klobürste, die sich in eine Frau namens Frieda verwandelte, den Lehrer, der wegen seines Sturzes ins Krankenhaus musste und dort drei Wochen zur Pflege blieb, und dem es im Verlauf der Geschichte nach dem Krankenhausaufenthalt richtig gut ging. Als die Stunde zu Ende war, kam er mit einer Mischung aus Freude, Erstaunen und Entspannung im Gesicht auf mich zu. Er bedankte sich und thematisierte, dass es ihm jetzt viel besser ginge. Im Nachhinein erfuhr ich, dass die Beerdigung seiner Schwester wenige Tage zurücklag und er seit vielen Jahren seine im Rollstuhl sitzende, schwerkranke Frau pflegte.“³⁴⁹

Als These stelle ich auf, dass durch das spontane Assoziieren der realen privaten Belastung des Lehrers (Friedhof, Tod, Pflege) mit imaginativen Elementen in der Geschichte (der Lehrer wurde selbst im Krankenhaus gepflegt) für den Augenblick eine Art „therapeutische Wirkung“³⁵⁰ durch das Storytelling eintrat. So konnte der Lehrer seinem Kollegium sichtlich besser gelaunt begegnen. Wünschenswerter Weise auch der nächsten Schulkasse. Ob sich die Spielstunden auf die Schülerinnen und Schüler förderlich für die Konzentration und stressreduzierend auswirkten, ist bei einer so kurzfristig durchgeführten Aktion nicht zu erheben. Dass es bereits verschiedene Projekte gibt, wie beispielsweise „Fabula held“³⁵¹, die Erzähl-, Sprach- und Hörkompetenzen von Kindern und Jugendlichen fördern, bestätigt mein modellhaftes Vorgehen, durch erzählen die Phantasie anzuregen und Sinnzusammenhänge zu gestalten. Für wissenschaftlich

³⁴⁹ Gedächtnisprotokoll, 19.12.02.

³⁵⁰ Vgl. Reinhardt (2003), S. 90-94 und Weintz (1998); Weintz bezieht sich u.a. auf Spieltheorien, die sich an Psychologie und Psychotherapie orientieren. Nach diesen ließe sich die beschriebene Spielerfahrung möglicherweise als Möglichkeit zum „Herantasten an die Realität ebenso wie für deren Überprüfung oder gar (fiktive) Überwindung“ einordnen. S. 248.

³⁵¹ „Fabula Held“ wird als zweijähriges Projekt seit 2008 von der Akademie Remscheid, Fachbereich Spiel und Literatur, an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Mit dem Ziel der Förderung von Erzählkompetenzen der Kinder im Grundschulalter wird als Medium ein Erzählkoffer eingesetzt, der zahlreiche Anregungen zum Erfinden und Erzählen von Geschichten enthält und von den Lehrkräften eingesetzt wird (Vgl. Akademie Remscheid –Das Fortbildungsprogramm 2010, S. 7).

belegbare Ergebnisse bräuchte es ein Forschungsvorhaben mit langfristig angelegten Projekten.

5.2. „Mit Polly auf's Schulschiff!“

Eine etwas längere Zeitdauer verbrachte ich mit den 23 Schülerinnen und Schülern einer Grundschule Klasse 2, an die sich das Projekt „Mit Polly auf's Schulschiff!“ richtete. Die Klasse mit 17 Mädchen und 6 Jungen wurde als „nicht typisch“ (Äußerung der Klassenlehrerin) und als konzentrierte, aufeinander-bezogene Gruppe beschrieben. Ich besuchte sie im wöchentlichen Intervall für vier Doppelstunden über den Zeitraum von einem Monat. Im Rahmen der vorliegenden Magisterarbeit wollte ich fachlich unterrichtsbezogene Spielstunden als Clownin in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin gestalten.

Mein Wunsch war es, die Lernziele, die von der Klassenlehrerin angestrebt wurden, zu unterstützen. Themen, die sie für den Zeitpunkt meiner Unterrichts-besuche geplante hatte, waren:

- Sachunterricht: das Fremde – der Orient
- Religion: die Gefühle
- Deutsch: die Wie-Wörter

Andere überfachliche Ziele die ich spielerisch durch den Clownseinsatz anstrebte, war das Trainieren sozialer Kompetenzen (siehe Kapitel 3.3.). Für zwei sehr zurückhaltende und eher kontaktscheue Kinder sah die Klassenlehrerin darüber hinaus besonders gute Möglichkeiten, von dem Spiel mit der Clownin zu profitieren.

Methodisch setzte ich auf Elemente der Clownerie (u.a. Körperkomik, Spontaneität und Improvisation), Übungen aus der Theaterarbeit (zum Beispiel szenisches Spiel, Statuen-Spiel, Nachahmungen), Bewegungsübungen (zum Beispiel Tanz). Für die Themen entwickelte ich eine passende clowneske Rahmenhandlung, bzw. Spielfigur, die das Fremde „kennt“. Ich setzte Polly als Rotnasenc clown in der Rolle einer Matrosin ein, die die Absicht hatte, „auf dem Schulschiff Löwensen [Name des Ortsteils]“ etwas zu lernen, aber auch von der Fremde erzählen zu wollen. Mit Spielvorschlägen und Requisiten die zum Fremden passen, bereitete ich die Spielstunden vor.

Eine Reise in den Orient, viele Geschichten und „Skulpturen“ mit Gefühl

Am ersten Tag „fuhren“ wir mit einem aus den Schulmöbeln gebauten „Schiff“ in den Orient. Motivation für die Reise war, das Fernweh der Schlange „Snakey“ zu kurieren (Annäherung an das Thema Gefühle). Mit Unterstützung von Audiomedien (Walgesänge im Atlantischen Ozean; 3:48 min.; Marokko: Am Fuße des Hohen Atlas; Berber Jahrmarkt in Marakkesch mit Sängern, Bettlern, Wahrsagern, Schlangenbeschwörern, Märchenerzählern)³⁵², Bildern aus einem meeresbiologischen Bildband, Stoffen, einem „Flug“ mit dem (f)liegenden Teppich etc. wurden die „Bootsfahrt“ und der „Aufenthalt“ im „Orient“ sinnlich anregend gestaltet.

Damit sollten den Kindern spielerisch Eindrücke des modernen und historischen Orients vermittelt werden. Die Lehrerin behandelte das Thema vertiefend über meine Besuch hinaus. In den folgenden zwei Doppelstunden war das Vorlesen einer Geschichte aus „1001 Nacht“ mit der anschließenden szenischen Gestaltung und Präsentation von selbsterfundenen, sehr phantasievollen Geschichten in Kleingruppenarbeit der Schwerpunkt. Das Vorlesen der Geschichte durch die Clownin konnten zwei Kinder szenisch begleiten. In Anlehnung an die Methode des „Jeux Dramatiques“³⁵³ besteht die Möglichkeit zur Erweiterung. Themen, die die Kinder in den Geschichten bearbeiteten, waren Konflikte, Versöhnung, Großzügigkeit, Konkurrenz und Freundschaft.

Den Schwerpunkt der vierten Doppelstunde bildete das Thema „Gefühle“. Eine spontane Improvisation zu der Geschichte von Helme Heine „Das schönste Ei der Welt“ behandelte Gefühle wie Neid, Stolz, Streit, Aussöhnung. Die Geschichte wurde nachgespielt und das Argumentieren um Form und Funktion der unterschiedlichen Eier geübt. Um die Zeichen der Körpersprache besser verstehen zu lernen und um Unterstützung zu geben bei der Deutung emotionaler Signale, machte die Klasse Erfahrungen mit der Übung „Gefühlsskulpturen“.

³⁵² Schmitthenner, Hansjörg: Welthören – 3 x CD Album. Hessischer Rundfunk 1990.

³⁵³ Die Jeux Dramatiques, die mit Ausdrucksspielen aus dem Erleben übersetzt werden, wurden auf der Basis der humanistischen Psychologie von Leon Chancerel in Frankreich um 1930 als spielerische Improvisation außerhalb des Theaters begründet. Das Spielgeschehen entwickelt sich frei oder orientiert am Spieltext, den die Leiterin liest oder erzählt. Die Rollenwahl selbst ist nicht nur auf personifizierte Rollen beschränkt, sondern bietet auch Spielmöglichkeiten wie zum Beispiel die Darstellung von Wind, Sonne, Pflanzen, Tieren und allen Gefühlen an. Vgl. <http://www.jeuxdramatiques.at/>; Download 18.08.08.

Aus Materialien des Projektes KLASSE 2000³⁵⁴ mit dem Maskottchen KLARO kannten die Kinder bereits Zeichnungen zum Körperausdruck bei bestimmten Gefühlen (Freude, Scham, Trauer, Wut etc.). So fiel ihnen die Übung leicht.

Die Momente der Körperkomik, „Kämpfe“ des Clowns mit tückischen Objekten, Slapstick, Witze und Streiche begleiteten die Spielstunden bei Pollys Besuchen durchgehend. Wortverdrehereien und Verwechslungsspiele mit Namen gehörten dazu. Dieses entspringt sehr spontan und ungeplant aus dem Wesen des Clownspiels.

„Dank eines – im Clown Jargon ‚Geschenk‘ genannten – unvorhergesehenen Zwischenfalls, hatte ich als Polly am ersten Tag ein sehr (körper-)komisches Intro. Dieses sehr zum Vergnügen der verdutzten Kinder, die nur wussten, dass ein ‚Überraschungsgast‘ käme. Eine Kinderjacke, die an der im Flur angebrachten Garderobe hing, hatte sich beim Betreten des Klassenzimmers zwischen Rahmen und Tür verklemmt, so dass diese kaum zu schließen war. Als Clownin war das eine wunderbare Möglichkeit für mich, mit der ‚Tücke des Objekts‘ zu hadern, mich zu verrenken und nach unmöglichen Lösungen zu suchen. Doch lange Zeit hatte ich dafür nicht, denn schnell hatten zwei Mädchen ihren ersten ‚Hilfseinsatz‘ ganz im Sinne Kiphardts. ‚Spontan wechselten sie von der Zuschauerrolle in die Rolle der eingreifenden, emsigen Helfer, (...) die alle heruntergefallenen Zeitungen auflasen, um ihrem Clown die Blamage zu ersparen‘.³⁵⁵ Spontan sprangen sie auf und zeigten Polly, wie man einfach die Tür öffnet, damit die Jacke wieder ‚befreit‘ und wie dann die Tür zu schließen ist.“³⁵⁶

Beobachtungen, Überlegungen und Ergebnisse:

Die Clownin wird erzogen, gefüttert, ermutigt, in die Klassengemeinschaft aufgenommen

Meine Rotnasencloownin machte Fehler (sie verwechselte Wörter und Buchstaben), war dumm (sie wusste nicht, wie viel Finger sie hoch halten sollte, damit es sieben an der Zahl sind) und war ungeschickt (sie stolperte, rutschte aus, schmiss Dinge um oder riss sie ab). Sie war ängstlich (sie traute sich nicht, auf dem Pausenhof die Rutschstange im Klettergerüst auszuprobieren). Sie brach ständig Regeln und wurde dafür von den Kindern ermahnt („Polly, nicht mit

³⁵⁴ Klasse2000 ist das bundesweit größte Programm zur Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltvorbeugung in der Grundschule. Es wurde 1991 von einem Expertenteam aus Medizin und Pädagogik am Klinikum Nürnberg entwickelt. Seit Beginn des Programms schlossen über 630.000 Kinder Bekanntschaft mit KLARO, der Sympathiefigur, die sie durch vier Schuljahre führt. Vgl. <http://www.klasse2000.de>; Download 17.08.09. In die Herderschule kommt 2-3 jährlich eine Trainerin des Klasse2000-Programms. Die Lehrkräfte führen es im weiteren Schuljahr durch.

³⁵⁵ Kuntz, Stephan/Voglsinger, Josef (Hrsg.) (2004): Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard. Verlag Modernes Lernen. S. 66.

³⁵⁶ Gedächtnisprotokoll 17.03.09.

vollem Mund sprechen.“ / „Du musst doch ordentlich essen und nicht so stopfen.“ / „Nein, nicht auf den Tisch steigen, Polly!“ / „Pssst, Du musst jetzt ruhig sein, Polly, wenn die Hausaufgaben vorgelesen werden.“) Polly war die Unterlegene, zu Erziehende, Hilfebedürftige, fast Schutzbedürftig. Sie war selber wie ein Kind. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 2c erzogen sie. Sie waren die Schlauerer, fast „Erwachsenen“. Sie zeigten Polly, wie man die Zahl sieben an der Hand abzählt. Sie stellten die Aussprache von Worten und verdrehten Namen richtig. Sie waren hilfsbereit. Sie verteilten ihr Frühstück großzügig, „da springt der (...) Clown gleich mit beiden Füßen in die Torte hinein!³⁵⁷, sie schenkten Polly viel Aufmerksamkeit („Willst Du neben mir sitzen, Polly?“ / „Guck mal, mein Zahn ist raus“). Sie sprachen Polly Mut zu und machten vor, wie man die Rutschstange benutzt. Sie taten das alles, trotzdem sie wussten, dass hier ein erwachsener Mensch den Clown spielte, nur so „tat-als-ob“. Sie spielten mit Begeisterung mit. Ich erinnere an die Funktion des Spiels nach Wygotski (Kapitel 3.1.), der im Spiel „unrealistische“ Wünsche des Kindes erfüllt sieht. Die Kinder konnten gegenüber Polly „stark und groß sein“, und wie die Erwachsenen attraktive Tätigkeiten ausüben.³⁵⁸ Die Klasse integrierte Polly im Spiel.

In seiner Funktion, zwischenmenschliche Beziehungen zu erschließen und soziale Interaktionen (positiv) zu beeinflussen, diente der pädagogisch angewandte clowneske Humor hier womöglich als „Schmiermittel“ und „Schlüssel“, für die sozialen Beziehungen in der Gruppe³⁵⁹ (siehe Kapitel 3.2.). Als „fremde“ Clownin war ich in die Klasse gekommen. Auf einer Ausstellungstafel, die die Klasse 2c für die anderen Schulklassen mit Fotos, Bildern und Texten gestaltet hatte, schrieb ein Kind: „(...) Da kam Polli rein mit einem Koffer. Eine große Freundschaft begann.“ (siehe auch Anlage).

Die Kinder übten sich in WIE-Wörtern, WUT-Gebrüll und WAS-Fühlen

WIE fanden die Schulkinder Polly? WIE war Polly? Die Adjektive wurden geübt. Am Ende der Doppelstunden kamen die Kinder an die Tafel, um von der Lehrerin vorbereitete Kärtchen mit daraufgeschriebenen Adjektiven auszuwählen und mit Wäscheklammern an Polly zu befestigen. Dabei wiederholte ich als Polly

³⁵⁷ Charles Baudelaire 1857 zit. n. Fried/Keller (2003), S. 182.

³⁵⁸ Vgl. Oerter/Montada (2008), S. 238.

³⁵⁹ Martineau (1972) in: Rißland (2002), S. 43.

mimisch und mit einer deutlichen und clownesken Körpersprache szenisch die darauf abgebildeten Eigenschaften. Das visuelle Körperbild Pollys konnte somit das Gelesene nachhaltig unterstreichen.

Was das gemeinsame WUT-Gebrüll angeht, so stellte ich eine Vermutung auf, die mir später im Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin bestätigt wurde.

„Gut war glaube ich, das gemeinsame Wut-Gebrüll. Zwei Mädchen, sehr still. Die eine eher von Natur aus und wegen ihrer Sprachschwierigkeiten. Ilvi war verstummt aus privaten Gründen, wegen der Trennung der Eltern. Sie stand ‚zwischen den Fronten‘. Polly lud beide ein, die Ankündigung der ‚Theaterszenen‘ mit Hilfe von Handpuppen/Kuscheltieren (Kamel und Löwe) zu übernehmen. Erst waren sie beide sehr schüchtern, kaum hörbar und gingen nur mit Polly gemeinsam auf ‚die Bühne‘. Im Verlauf der zwei Tage, an denen wir die Szenen spielten, wurden beide mutiger. Sie sprachen zunehmend lauter und deutlicher. Polly ermunterte Ilvi, mit der Löwenhandpuppe, diesen mal so richtig brüllen zu lassen, immer dreimal hintereinander. Sie durfte ein Zeichen geben, wann es mit dem Schreien genug war. Im Verlauf der Stunde wurde sie immer offener und präsenter, half Polly beim Klettern, fand ihre ‚Führungsstärke‘ wieder, leitete in der Pause mit ihrem Kuscheltier Spiele an. Sie bot Polly essen und trinken und den Blick in ihr Hausaufgabenheft an. Zum Schluss traten beide Mädchen eigenständig und ohne Polly auf die Schulklassenbühne (ein kleines Podest vor der Tafel) und brüllten drei mal mit der ganzen Klasse zusammen bevor sie die Szenen ankündigten.“³⁶⁰

WAS fühlt eine „Gefühlsskulptur“? Beim Einüben der Wahrnehmung von Gefühlen wurden Paare gebildet, bei dem jeweils ein Kind die Skulptur und ein anderes Kind der Künstler war. Die Skulpturen bekamen Clownsnasen und wurden „Gefühlsskulpturen“. Die Clownsnasen verteilte ich, damit die Kinder Ausdruck und Mimik in „vergrößerter“ Form darstellten und eine Distanz zu sich selber aufbauen konnten. Die Künstler hatten nun die Aufgabe, sich ein Gefühl auszudenken und die Clownsskulpturen so zu modellieren, dass man das Gefühl wiedererkennen und benennen konnte. Bei Zara schien diese Übung besonderen Eindruck hinterlassen zu haben:

³⁶⁰ Gedächtnisprotokoll 24.03.09.

„Zum Ende der Stunde und zum Abschied vor den Ferien sangen die Kinder mit der Lehrerin ein Osterlied für Polly. Ich freute mich sehr und nahm eine für mich bei Freude typische Körperhaltung ein. Die Handinnenflächen liegen aneinander, die Hände sind an den lächelnden Mund gedrückt. Zara, von der die Lehrerin meinte, die Clownsbesuche würden ihr gut tun, kam kurz danach zu mir gelaufen – schon seit des ersten Tages war sie bei jedem Besuch 1 bis 2 Mal zu mir gekommen, um zu sagen, „Polly, das macht Spaß!“. An diesem Tag kam sie und sagte: ‚Darf ich was fragen, Polly?‘ Ich bejahte ihre Frage. ‚Was heißt ...?‘ Und statt Worte zu benutzen, stellte Zara genau meine Körperhaltung mit den gefalteten Händen nach, die sie zuvor gesehen hatte. ‚Freude‘, antwortete ich, ‚das heißt, ich freue mich sehr.‘ Zufrieden lächelnd ging Zara, ohne ein weiteres Wort zu sagen, weg. Das war ein schönes Abschlussgeschenk.“³⁶¹

Zur Nachbereitung

Wir beschenkten uns gegenseitig, die Kinder der Klasse 2c und Polly. Ich bekam ein Abschiedsbuch, in dem jedes Kind ein Bild für Polly gemalt hatte und sehr viele schöne Fotos auf CD (Auswahl siehe Anhang). Von mir erhielt jedes Kind aus Modellierballons geformte, einfache „Schiffchen“ mit einem angebundenen Dankes-gruß daran. Ich „schickte“³⁶² den Kindern einige Wochen später eine Flaschenpost mit vielen Schreibfehlern, damit sie etwas zum Korrigieren hatten. Im Hauptgebäude der Schule wurde eine Stelltafel, mit Fotos, Zeichnungen und Texten zu Pollys Besuchen, über mehrere Wochen ausgestellt. Im September führte ich ein Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin. Es ist paraphrasiert im Anhang beigelegt.

5.3. „Anti-Blamier-Training“

Das „Anti-Blamier-Training“, das ich an der Pestalozzischule, einer Förderschule mit Schwerpunkt Lernen durchführte, richtete ich an fünf Mädchen und sechs Jungen einer 6. Klasse³⁶³.

Es war von der Schulleitung vorgeschlagen und gewünscht worden. Ich führte es vormittags, parallel zum Schulunterricht³⁶⁴ in geschlechtergetrennten Gruppen durch. Das Training umfasste acht Doppelstunden im wöchentlichen Abstand, davon jeweils vier Doppelstunden in der Jungen- und der Mädchengruppe. Vor Beginn des Trainings hospitierte ich, hier zeigte ich mich auch bereits als

³⁶¹ Gedächtnisprotokoll 24.03.09.

³⁶² Ich deponierte sie an einem Wochenende in einem kleinen Sandhäufchen auf dem Kletterturm des Spielplatzes vor der Schule.

³⁶³ Ich werde im folgenden von Jugendlichen sprechen, da die Schülerinnen und Schüler mit 12 bzw. 13 Jahren an der Schwelle zur Pubertät stehen.

³⁶⁴ Es wurden mir 2 Stunden des Regelunterrichts zur Verfügung gestellt.

Clownin, für einen Tag in der Klasse 6. Die Jungengruppe wurde über den ganzen Zeitraum von der Klassenlehrerin begleitet. In der Mädchengruppe war keine Lehrkraft während des Trainings anwesend. Die theoretischen Überlegungen für das „Anti-Blamier-Training“ waren, Prinzipien des Clownstheaters, Übungen des Therapeutischen Humors (Titze, 1995)³⁶⁵, Anti-Blamier-Spiele für das Training mit den Schülern für folgende Zielsetzungen zu nutzen:

- Blamage, Peinlichkeit und Scham in der Verkörperung des Clowns erkennen
- Training zur Überwindung von Pein und Scham
- Einzigartigkeit und Selbstwert unterstützen

Der Clown als Verkörperung des (nicht schamgebundenen) Ebenbilds komischer Menschen

Den *Clown als Verkörperung des (nicht schamgebundenen) Ebenbilds komischer Menschen* konnten die Jugendlichen zum Einen als „Vorbild“ in der Person der Trainerin kennenlernen. Ich leitete das Training im Wechsel als Clownin und als Pädagogin an. Die „Verwandlungen“ fanden situativ bedingt auf offen statt und bestanden lediglich in der Maskierung mit einer roten Nase.

„Als ich bei einer Kennenlernübung überlege, was ich gut kann, sagt Max: ‚Sie können gut Polly spielen.‘ Daraufhin habe ich das kleine Säckchen herausgenommen und die Spannung aufgebaut, um dann die rote Nase aufzusetzen. Sobald ich sie aufhabe, lachen die Jungs. Dann geht eine Improvisation los.“³⁶⁶

Um selbst Situationen trainieren zu können, die die *Überwindung von Scham und Peinlichkeit* unterstützen, konnten die Jugendlichen in verschiedenen Übungen (zum Beispiel Gruppenimprovisation, Einzelimprovisation mit Kissen) die Rolle von Clowns einnehmen und für sich als Identifikationsmodell kennenlernen. Dabei lernten die Jugendlichen Rollen von „Minimalclowns“ (Dummer August) und auch „Tierclown“ und „Urclown“ kennen.

In der Rolle „komischer Helden“ sollten die Schülerinnen und Schüler außerdem die Möglichkeit erhalten, eine „Mutprobe“ zu vollziehen, bzw. eine Handlung durchzuführen, die unter anderen Umständen peinlich sein könnte. Hier wurden

³⁶⁵ Titze, Michael (1995): Die heilende Kraft des Lachens. Mit therapeutischem Humor frühe Beschämungen heilen. Kösel-Verlag GmbH & Co. KG, München.

³⁶⁶ Gedächtnisprotokoll 5.05.09.

Wünsche, wie zum Beispiel einen Lehrer anzuschreien geäußert³⁶⁷. Das den Wunsch äuernde Mädchen hätte dieses allerdings auch öffentlich getan, es wäre ihr nicht peinlich gewesen. So aber spielten wir die Situation in mehrfach getauschten Rollen mit Clownsnase im geschützten Raum durch. Für einige Mädchen stellte dieses jedoch eine eindeutige Mutprobe dar..

Ich wollte die Jugendlichen darüber hinaus darin unterstützen, sich mit ihrer *Einzigartigkeit* auseinanderzusetzen und ihren *Selbstwert* zu unterstreichen. Hierfür ließ ich sie in der Gestaltung einiger Spielszenen (siehe oben) als Clowns auftreten. In den Szenen konnten sie sich untereinander gut beobachten, lobten sich gegenseitig bei besonders guten Einfällen und halfen einander mit Spielvorschlägen. Wir sprachen auch im Anschluss über Erfahrungen der Trainingsstunden.

Ich gestaltete diese für die Jungen und die Mädchen z. T. unterschiedlich (andere Übungen und Aufgaben). Bei den Jungen gab ich mehr Struktur vor, bei den Mädchen entwickelten sich mehr Improvisationen. Entgegen meiner Planungen verliefen die Stunden wegen ihrer Eigendynamik oft anders als erwartet. Zum Abschluss des Trainings legte ich den Schülerinnen und Schülern einen Fragebogen vor, um ein Stimmungsbild zu vervollständigen. Außerdem führten wir ein abschließendes Gespräch. Es folgen Stimmungsbildern aus dem Fragebogen und dem Gespräch.

Beobachtungen und Ergebnisse: eine Clownsnase macht „fröhlich“ und „befreit“

Den Clown als Identifikationsmodell und als Verkörperung des Komischen kennenzulernen war für die Jugendlichen eine positive Erfahrung. Sie fühlten sich während des Trainings „fröhlich“, „mutig“, „stark“, „zufrieden“, „befreit“. Auch traten die Gefühlszustände „unsicher“, „ausgelacht“, „verwirrt“ und „angestrengt“ auf. Sich mit der Clownsnase zu verkleiden hat dem Großteil der Schüler am Besten gefallen, auch alleine auf der „Bühne“ zu sein gefiel ihnen gut.

In dem Anti-Blamier-Training konnten die Jugendlichen erfahren, „dass es auch Spaß machen kann, peinliche Dinge zu tun“, dass sie ihre „Mitschüler/innen jetzt besser verstehen“ und mutiger geworden sind, sich „auch „uncool“ zu geben“.

³⁶⁷ Die Schülerinnen mögen diesen Lehrer sehr. Ärgern sich aber darüber, dass er sie manchmal anschreit, wenn er stark belastet ist.

Das heißt, das sie „auch mal ‚schwache‘ Seiten“ gezeigt haben. Sie konnten Dinge tun, die im Training an Peinlichkeit verloren haben (zum Beispiel „mir eine Clownsnase aufzusetzen“, „Jungen-, bzw. Mädchenkleider zu tragen“, „albern zu sein“, „laut zu sprechen“, „jemandem eine Torte ins Gesicht zu klatschen“ etc.).

Der Clown ist die „Autorität“

Für die Trainingsleitung im Wechsel zwischen Pädagogin und Clownin wünschten sich die Jugendlichen des Öfteren die Clownin Polly. „Wir wollen lieber Polly. Jetzt reden Sie wie ein Lehrer“ (Schüleräußerung). Die Wechsel führte ich der jeweiligen Dynamik in der Gruppe entsprechend durch. Stellenweise erlitt ich als Pädagogin einen Autoritätsverlust (eher bei den Jungen). Dann wurde die Mitarbeit regelrecht verweigert. Erst durch die Verwandlung in Polly konnte ich dann zur Fortsetzung von Übungen animieren.

Jungen: „kämpfend“, aber auch einmal anders

In der getrennten Arbeit mit den Jungen und den Mädchen fiel mir folgendes auf. Die Jungen waren mit Spielthemen die den Körper betreffen scheinbar mit einer geringeren Scham behaftet. Improvisationen die den „Ur-Clown“ oder „Tier-Clown“ streiften, wurden von ihnen erkennbar lustvoller durchgeführt.

„Auf den Boden setzen, legen. Die Klangschaale wird angeschlagen. Jeder Junge bekommt eine Nase auf den Bauch gelegt. Dann müssen sie vorsichtig und langsam ertasten und errahnen. Dann Nase aufsetzen und ein Spiel beginnt. Ich lasse alles offen, alles darf passieren. Anfangs reden einige Jungen noch mit der Nase auf der Nase. Dann immer weniger. Max ist es peinlich, dass er eine Nase aufhat, die anders aussieht, als die der anderen. Er nimmt sie ab. Ich gebe ihm eine andere Nase, die fast so aussieht, wie die anderen. Dann geht das Spiel los. Große Augen (René und Julian besonders, steigen gleich auf Spiel ein, die Lehrerin auch). Es beginnt ein Spiel, dass mit den Körpererfahrungen Pupsen, Rülpsen zu tun hat (der Ur-Clown) Wir pupsen und rülpsen, was das Zeug hält. Hier darf man das alles. Max sagt irgendwann: ‚hier dürfen wir endlich mal das machen, was wir sonst nicht dürfen.‘ Es artet auch richtig aus. Wir liegen am Boden und versuchen, uns gegenseitig hoch zu stemmen und zu ziehen, das klappt nicht. Wir verwandeln uns in Tiere (der Tierclown), jagen uns gegenseitig, es gibt einen Schlachter (Max) Paul ist nicht richtig dabei. Aber Max spielt auch ein Huhn. Irgendwann löse ich auf, die Nasen werden langsam abgenommen.“³⁶⁸

Das clowneske Spiel der Jungen zeichnete sich auch häufig durch kämpferische Auseinandersetzung aus. Jungen, die im Schulalltag durch besondere Coolness, Dominanz oder querulantes Verhalten auffallen, ließen sich im Training auf für

³⁶⁸ Gedächtnisprotokoll, 5.05.09.

sie unübliche Rollen als „Tiefstatus“ und „Underdog“ ein. Ihr Alltags-Verhalten trat für einen Augenblick zurück. Sie akzeptierten die Struktur des Trainings vor dem Hintergrund ihrer Faszination für das clowneske Spiel.

„Paul schön schüchtern. Kissen als Telefon. Kein Kontakt mit dem Publikum. Sehr vielseitig im Dirigieren dessen, was die anderen machen sollten. Er bekommt Max und Leon zum Dirigieren. Er lässt sich viele Dinge einfallen. Mit Lesen, setzen, Bewegung, es fällt den beiden nicht leicht, sich befehlen zu lassen. Aber sie spielen mit. Leon hört dann sogar einmal auf ‚Nein‘ zu sagen, nachdem ich ihn darum bitte.“³⁶⁹

Natürlich gab es auch Ausnahmen, in denen Übungen und Spiele nicht oder nicht von allen akzeptiert wurden, oder kurzzeitig querulantes Verhalten auftrat. Ein anderes Ergebnis war, dass im Training ein als Außenseiter empfundener Junge im Spiel integriert wurde. Das bewertete im Abschlussgespräch und im Fragebogen einer der Jugendlichen als positives Ergebnis. Der betroffene Junge selber empfindet sich allerdings nicht als Außenseiter.

Mädchen: schüchtern und mobbend, auch einmal anders

Die Mädchen waren zu Anfang gehemmter im Umgang mit der Clownsnase sowie im körperlich-clownesken Ausdruck. Besonders zwei Mädchen fanden das Laut-Werden oder auch die Äußerung aggressiver Impulse peinlich. Sie übten im Training und wurden mutiger, ihre Stimme laut werden zu lassen und „aggressiv“ zu handeln.

„Jasmin wird rot als sie sagt, sie möchte jemandem eine Torte ins Gesicht klatschen (können wir das wirklich machen? Sie schämt sich offenbar über diesen ‚aggressiven‘ Impuls).“³⁷⁰

Ein weitere Beobachtung war, dass eine Schülerin, die den Lehrkräften der Schule zeitweise durch Mobbing-Verhalten auffällt, in einer völlig unerwarteten und ungeplanten szenischen Improvisation Polly verteidigte, die in der Fiktion selber gemobbt worden war, und aus Bedrängnis in die Täterrolle wechselte.

³⁶⁹ Gedächtnisprotokoll, 12.05.09.

³⁷⁰ Gedächtnisprotokoll, 5.05.09. Wir nahmen einzelne Schokoküsse statt einer ganzen Torte. Jasmin durfte jeder Mitschülerin einen Schokokuss ins Gesicht klatschen. Allerdings war ihr erster Impuls, diesen einem Jungen in das Gesicht zu werfen. Da das Training getrennt durchgeführt wurde, haben wir dieses also nicht umgesetzt.

„Bei den Gangarten kommen wir zum Bauch und ich gebe die Übung ‚Lieblingsspeise‘ vor. Spaghetti, Pizza, Lamacun, Nudeln mit Gorgonzola Soße. Mit den Gangarten verbinden wir auch unterschiedliche Mentalitäten und Stimmen. Ich weiß nicht wie, aber es entwickelt sich eine Konkurrenzsituation. Irgendeine fängt ein wenig an zu stänkern. Aus dem Stänkern heraus wird eine Anschuldigung ausgesprochen. Die Clownin, die angesprochen wird, ist ‚schuld‘ an der Verletzung des Ohrs von Henriette (Holly)³⁷¹. Sie wird angeprangert und in die Ecke gedrängt, alle nacheinander sind schuld, bis Jasmin die Schuld an Polly gibt. Ich nehme sie an. Ich bin schuldig, Henriettes Ohr abgebissen zu haben. Holly gibt mir vor, dass das nicht geht, weil es hier Regeln gibt. Ich verteidige mich. Das Spiel ist auf der Grenze zwischen Ernst und Spiel. Zwischen Fiktion und Realität.“³⁷²

Die Mädchen stellten mit Polly als ‚Opfer‘ eine Show der „Richterin Barbara Salesch“ nach.

„Die Mädchen sind ernsthaft bei der Sache, suchen Lösungen, wollen nicht einfach abstrafen. Warum Polly die anderen nicht nach den Regeln gefragt habe. Polly erwidert, man habe ihr nichts von den Regeln erzählt und sie habe nicht den Mut gehabt, die Mädchen anzusprechen. Man habe sie nicht beachtet und geärgert, auf sie gezeigt, weil sie fremd ist. Da habe sie Angst gehabt. Die Staatsanwältin (Isabel) sagt, dann sie hätten selber Angst vor Polly gehabt. Henriette will, dass Polly abarbeitet und 100 EUR zahlt. Rechtsanwältin Bea [mobbende Schülerin], sagt, dass Polly kein Geld hat, ob sie es über einen längeren Zeitraum abarbeiten dürfte und bietet an, sie könnte erst einmal bei ihr wohnen. Die anderen Mädchen sind mit diesem Einigungsvorschlag einverstanden. Wir beenden diese Improvisation.“³⁷³

Interessant, dass das in Realität durch Mobbingverhalten auffällige Mädchen, in der Rolle der Rechtsanwältin, Polly in den Kreis der Schülerinnen zu integrieren wusste.

„Identifikationsmustern“ im Schutz der kleinsten Maske der Welt

Insgesamt günstig wirkte sich meiner Meinung nach das „Anti-Blamier-Training“ als Modell pädagogisch angewandter Clownerie auch im Sinne des „Identifikationsmustern“ (vgl. Kap. 3.2.2) aus. Lachen, Spaß und entsprechende Übungen boten den Jugendlichen u. a. die Möglichkeit, sich ungezwungen beobachten zu können und ihre eigenen und fremden Verhaltenweisen zu mustern. Im Hinblick auf das Bewerten von Peinlichkeit konnten sich ihnen damit möglicherweise neue Bewertungsmaßstäbe erschließen.

³⁷¹ Eine Schülerin hatte einen Verband am Ohr, sie war frisch operiert worden.

³⁷² Gedächtnisprotokoll, 19.05.09.

³⁷³ Gedächtnisprotokoll, 19.05.09.

„Max meint es wäre Leon peinlich, dass er so klein und schwach wäre, das er bei den Kampfspielen, es nicht schafft, sich durchzusetzen. Leon sagt, das wäre doch nicht peinlich. Ich bestätige, dass jeder etwas anderes peinlich findet. Für Leon ist das ganz normal, dass er so ist, wie er ist.“³⁷⁴

Vermutlich, ist es gerade Max peinlich, wenn er in Kampfspielen unterliegt. Er ist kräftiger Statur und für ihn stellt es womöglich eine blamable Niederlage dar, wenn er besiegt wird. Da er in einem Heim lebt, ist an eine solche „Niederlage“ auch ein ganz anderes Empfinden geknüpft, als bei Leon. Er weist daraufhin, dass im Heim „die Schwächeren immer von den Größeren unterdrückt werden. Das man sich dagegen nicht wehren kann“ (Schüleräußerung Max).³⁷⁵

„...das traue ich mich nicht!“

Dass die, die Jungengruppe begleitende Lehrerin, entgegen oben getätigter Aussage, dann doch in einer Pause mit roter Nase den Schulhof überquerte und in Clowns-sprache mit den Schülerinnen und Schülern redete, empfand ich als ein gelungenes Zeichen dafür, dass auch sie Mut zur „Peinlichkeit“ gefasst hatte. Die Zusammenarbeit mit ihr sowie insbesondere mit der Schulleitung war sehr kooperativ und unterstützend.

5.4. „FarbenFlo & PinselPia“ und „Pollys Traumseefahrten“

Im Jahr 2008 führte ich mit einer engagierten Museumspädagogin im Sprengel Museum den Ferienworkshop „FarbenFlo&PinselPia“ mit Kindern im Grundschulalter durch. 2009 habe ich außerdem als Clownin Polly in der Funktion einer moderierenden Erzählerin die Aufgabe übernommen, eine KunstSpielaktion für Kinder mit zu gestalten.

Museumspädagogik im Sprengel Museum

Zu den vielseitigen Vermittlungs- und Bildungsangeboten der Abteilung Bildung und Kommunikation im Sprengel Museum, zählen u.a. Werkstätten, Schulklassenführungen, Wochenendworkshops, Ferienaktionen, KunstSpielaktionen und Familienprogramme, in denen besonders Kindern und Jugendlichen das Sprengel Museum als kreativer Lernort vorgestellt wird. Die Programme für die Schulklassen richten sich dabei an alle Schulformen und Alterstufen und sind

³⁷⁴ Gedächtnisprotokoll, 5.05.09.

³⁷⁵ Gedächtnisprotokoll, 26.05.09.

auch für Gruppen aus Kindertagesstätten konzipiert. Sie sind lernorientiert und verbinden allgemeine Aspekte der Wahrnehmung und Betrachtung von Kunstwerken oder auch besondere kunsthistorische Fragen und künstlerische Verfahren. Der Kreativraum, das „Kinderforum“, für die Schulklassen und Kindergruppen ist sehr großzügig angelegt. Zu ihm gehören eine große Arbeitsfläche, ein Seminarraum sowie ein Druckraum. Dort haben die Kindergruppen die Möglichkeit, praktisch zu experimentieren und künstlerische Verfahren umzusetzen.³⁷⁶ Die Werke, mit denen sie sich kreativ auseinandersetzen, und die sie in ihrem persönlichen ästhetischen Zugang erschließen, werden ihnen in den Sammlungen und Wechselausstellungen des Museums vorgestellt. Sie erfahren auch etwas über die Historie und Struktur des Museums.

„FarbenFlo & PinselPia“: ein Ferienworkshop. Rote Nasen im Museum.

An Schulkinder im Grundschulalter richtete sich der Sommerferienworkshop „FarbenFlo & PinselPia“ (2008), der dreitägig angelegt war und jeweils 2,5 Stunden dauerte.

Ziel war es, den spielerischen Zugang zu den Kunstwerken im Sprengel Museum mit den Clownstheater als Medium zu ergänzen und inspiriert durch die Kunstwerke, die Kinder eigene Clownsgeschichten erfinden zu lassen. Mit selbstentworfenen Papierkostümen (Krawatten und Hüten) und mit selbstproduzierten Requisiten wollten wir die clownesken Geschichten in einer Abschlusspräsentation den Eltern, bzw. den weiteren Familienmitgliedern zeigen.

Die gemeinsame Entdeckungsreise begann mit einem Kennenlern- und Eisbrecherspiel, einem gemalten Gemeinschaftsbild eines Clowns und einer Sammlung von Ideen über und zu Clowns. Hier kamen Äußerungen wie „Clowns sind spaßig“, „Clowns haben Quietschentchen“, „Clowns sind lebensmüde“ zu Tage (letzteres, da Clowns ja ihren Kopf schon mal in den Rachen eines Löwen stecken). Nach einem mit szenischen Elementen und Bildmaterial bereicherten Kurzvortrag über Clowns, der viel Interaktion mit den Kindern enthielt, konnten diese in Gruppen auf einen Rundgang durch die Sammlung gehen. Jede der drei Gruppen suchte sich ein Kunstwerk aus und erfand eine Geschichte, in der sie als Clowns Rollen spielen. Reihum von Werk zu Werk, besprachen wir die

³⁷⁶ Vgl. http://www.sprengelmuseum.de/kuenstlervermittlungen_veranstaltungen/museum_und_schule/index.htmgl; Download 3.09.09.

Geschichten und Wesentliches zu den Künstlern. Ausgesucht wurden von Ernst Thoms (1896-1983) „Mädchen im Café“ (1925) und „Dachboden“ (1926) sowie von Franz Marc (1880 – 1916) „Katze unterm Baum“ (1910).

Drei Geschichten, inspiriert aus Kunstwerken des 20. Jahrhunderts

An den folgenden zwei Tagen wurden nach Begrüßungs- und Aufwärmspielen in Gruppenarbeit die Geschichten weiterentwickelt und ihre Charaktere festgelegt. Außerdem wurden die Requisiten (z. B. Suppenschüssel aus Pappmachée, eine Speisekarte, zwei überlange Krawatten, eine ‚Fluppe‘/Zigarette) gebaut und bemalt. Dann malten wir die Bühnenbilder (ein Dachboden, ein Baum, eine Bushaltestelle, ein Café).

„Der Dachboden“ war eine stille, sketchartige Geschichte in der ein schlafender Clown auf einem Dachboden, von drei Clowns an einer Bushaltestelle träumt, die nur auf eines warten, und sich fragen -wann ist es endlich soweit? In der Geschichte „Die Katze unterm Baum“ ging es um eine Mutprobe für einen ängstlichen Clown. 2 Clowns (1 Mutiger, 1 Ängstlicher) gehen in den Wald. Sie erschrecken furchterlich vor einer „Schlange“. Der Mutige ist dabei gar nicht mehr sehr mutig. Die „Schlange“ entpuppt sich als Schwanz einer im Schlaf gestörten Katze. Die Katze wird wütend und jagt die Clowns aus dem Wald. Im Nonsens-Clowns-Stück „Im Café“ kommt ein Herr in ein Restaurant und bestellt eine „Überraschungssuppe“. Die vier Kellner sind alle ein wenig schusselig, verwechseln alles und hören sowieso nicht richtig zu. So bekommt der Herr erst eine Überraschungspuppe, dann eine Überraschungssocke und schließlich eine Überraschungsfluppe. Erst als er richtig wütend wird, bekommt er seine Suppe und als Entschuldigung tanzen alle Kellner mit ihm frohgelaut durchs Lokal. Mit einer kleinen Abschlusspräsentation der clownesken Szenen endete der Ferienworkshop.

KunstSpielaktion „Pollys Traumseefahrten“ zur Kinderausstellung „Haus der träumenden Bilder“ im Rahmen von „Marc, Macke und Delaunay. Die Schönheit einer zerbrechenden Welt (1910 - 1914)“

Regelmäßig führt die Abteilung „Bildung und Kommunikation“ des Sprengel Museums begleitend zu Wechselausstellungen KunstSpielaktionen für Kinder durch. Die große Sonderausstellung „Marc, Macke und Delaunay. Die Schönheit einer zerbrechenden Welt (1910 - 1914)“ war von einer Kinderausstellung im

„Haus der träumenden Bilder“ begleitet. Anlässlich einer KunstSpielaktion entwarf ich eine clownesk gespielte Geschichte, die Farbe, Licht, Form, Bewegung, Tiere, Natur, Reise und Kampf integrierte. Damit berührte sie einige der Themenkomplexe, welche sich einem als Betrachter in der Auseinandersetzung mit den Werken der Ausstellung Marc, Macke und Delaunay eröffnen.

Mein Medium war das clowneske Erzähltheater, das Objektverfremdung (eine Leiter wurde zum Boot, zur Rakete, zum Bett etc.), Tuchjonglage und „Rainbow-Ribbon“ (Schwungband) einbezog. Die Kinder wurden in der Geschichte mit auf die Reise zu einer verzauberten Insel genommen. Dort hatten Graukobolde, die Angst vor Farben hatten, Tiere und Natur verhext. Mit Hilfe der jungen Zuschauer/innen konnte die Farben und Tiere der Insel gerettet werden. Nach der Erzählung konnten die Kinder mit einem Suchquiz ausgerüstet, die Tiere der Geschichte in den Werken der Ausstellung suchen und anschließend eigene Tiermasken gestalten.

Kunst-Vermittlung in clowneskem Gewand?

Im erstgenannten Workshop wurde in einem kurzen Abriss Historisches zur Clownerie vermittelt. Hier war die Clownerie nicht Methode, sondern zählte im geringen Umfang zum Vermittlungsinhalt. Als Medium sollte sie jedoch die Kinder in ihrer Phantasie unterstützen, mit Phantasie, Ideen für Geschichten in den Kunstwerken zu finden, da Clownerie so vieles „erlaubt“. Begründet in der Kürze dieses Workshopangebotes, war es schwierig, vertiefend zu Prinzipien der Clownerie zu arbeiten und auf ihre Berührungsmomente mit der bildenden Kunst zu schauen. Faszinierend (sicherlich auch für die Kinder) ist allemal, das etwas so lautes und ungeschicktes wie ein Rotnasen-Clown im Museum anwesend sein darf. Wo doch im Kunstmuseum nach gängiger Vorstellung, zumindest bei der Rezeption der Werke, Stille und Vorsicht walten sollen. Diese Erfahrung der lebhaften Auseinandersetzung und Wahrnehmung von Kunst, können die Kindergruppen und Schulklassen im Sprengel Museum machen. Mit der Clownerie als methodischem Prinzip können sie diese allerdings nochmals anders erfahren. Das in seinem Ansatz noch rudimentäre methodische Prinzip gilt es weiter auszuarbeiten. Dann können neue modellhafte Erfahrungen gesammelt werden, die bestätigen können, dass pädagogisch angewandte Clownerie auch in der Kunstvermittlung über ihren Unterhaltungswert hinaus „UnSinn“ machen kann.

5.5. „FlirtPratzen statt Ablatzen“

Im Frühjahr 2008 führte ich das „Benimm-Training: FlirtPratzen statt Ablatzen“ als Kurzworkshop an einer Realschule in der Klasse 7 durch. Die Klasse wurde als „sehr schwierig“ (hohe Aggressivität, Schulschwänzer) bezeichnet und stufte sich laut Aussage der Klassenlehrerin selber als schwierig ein. Ich entschied mich dafür in der Rolle einer aggressiven Boxerin Übungen und Spiele aus Anti-Gewalt- und Deeskalationstrainings (Konflikt-Rollenspiele, Spiele zur Selbstdarstellung, Kooperationsspiele etc.) durchzuführen. Ich konzentrierte mich dabei auf den Gebrauch von Schimpfwörtern (siehe auch Lehrergespräch im Anhang). Es ging mir um ein bewusstes Spiel mit Aggression, und darum, auf die eigene und die Verletzlichkeit der Mitschüler aufmerksam zu machen. In der Rolle der Boxerin ergab sich für mich beispielsweise eine interessante Situation, einen Schüler mit seinem eigenen Kraftausdruck („Ich fick’ Deine Mutter Du Hurensohn“) zu konfrontieren und ihn augenscheinlich zum Nachdenken über den Gebrauch dieses Schimpfwort anzuregen. Das Feedback der Lehrerin nach dem Kurztraining war positiv. Auch die Schüler äußerten sich darüber positiv, hatten Spaß an den Spielen und meinten, etwas gelernt zu haben. Sie äußerten sich beispielsweise schriftlich, dass man nun gelernt habe „das man Sachen auch etwas freundlicher sein (sic!) kann und nicht immer so aggressiv sein muss“ oder „Das Benimm-Training hat zwar Spaß gemacht, hat aber leider nur 1 Woche etwas gebracht. Es war gut zu verstehen wie es jemandem geht der schlimm beleidigt wird.“

6. Bedeutung und Funktion des „Pädagogischen Clowns“/ der „Pädagogischen Clownerie“

„Der Unsinn, dessen Bote der Clown ist, nimmt den Wert einer Infragestellung an; er ist eine Herausforderung an die Unerschütterlichkeit unserer Gewissheiten. Dieser Anflug von Sinnlosigkeit zwingt uns, alles was als notwendig galt, neu zu erwägen.“ (Jean Starobinski) in: Koch/Vaßen: Lach- und Clownstheater, S. 14)

In den vorangegangenen Kapiteln ist herausgearbeitet worden, dass Clownerie sinnvoll in schulische und außerschulische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen einbezogen werden kann. Das wollte ich als übergeordnete Zielsetzung dieser Magisterarbeit grundlegend untersuchen. Die dafür aufgestellten Hypothesen sollten auf ihre Gültigkeit hin geprüft werden. Dem legte ich einige Fragestellungen zu Grunde, die ich in der Einleitung jedoch nicht explizit erwähnte habe. Was können (Schul-) Kinder vom „Pädagogischen Clown“ lernen? Welche Bedeutung und Funktion kann er für sie haben? Wie kann man „Pädagogische Clownerie“ für Bildungsprozesse nutzen?

6.1. Der „Pädagogische Clown“ – ein lustiger Lehrer?

Wie die Begriffspaarung „Pädagogik“ und „Clown“, bzw. „Clownerie“ nahe legt, stellt die „Pädagogische Clownerie“ einen Ansatz pädagogischen Handelns dar, der pädagogische und künstlerische Aspekte zusammenführt. Daraus lässt sich ableiten, dass der pädagogisch handelnde Clown die darstellende Kunst der Clownerie und den ihr eigenen Humor mit pädagogischem Handeln zur Vermittlung von Bildungs- oder Erziehungsinhalten verknüpft.

Pädagogische Clowns unterstützen Kinder und Jugendliche bei Lern-, Bildungs- und Erfahrungsprozessen

Die in Kapitel 4 und Kapitel 5 exemplarisch vorgestellten Praxisprojekte haben verschiedene pädagogische Zielsetzungen der als Clowns agierenden Künstler/Pädagogen deutlich gemacht. Diese möchten in ihrem pädagogischen Handeln Kinder und Jugendliche bei Lern-, Bildungs- und Erfahrungsprozessen unterstützen.

Pädagogische Clowns unterstützen und fördern

- Erlebnis von Spaß und Humor
- Emotionales und Soziales Lernen
- Fach- und sachliches Lernen
- Entspannung und Reduktion von Stress
- Entwicklung von Persönlichkeit und Originalität
- Berufsfindung
- Vermeidung von Gewalt und Aggression
- Bewegung im Sportunterricht
- Künstlerischen und expressiven Ausdruck im Tanz
- Ästhetisches und kreatives Erfahren bildender Kunst

Ihre pädagogischen Methoden entnehmen sie verschiedenen Ansätzen, Modellen und Konzeptionen (z. B. spielerisches Lernen/Spielpädagogik, Theaterpädagogik, Coaching, Gewaltprävention, „Pädagogischer Humor“) und verbinden die Kunst der Clownerie mit weiteren künstlerischen Disziplinen (z. B. Tanz, Theater, Musik, Bildende Kunst).

Wenn man von einer allgemeinen Definition des Lehrers ausgeht, die als Handlung desselben die „organisierte Weitergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten“³⁷⁷ meint, wie z. B. als Tanz- oder Meditationslehrer etc., dann könnte man u. U. davon sprechen, dass ein „Pädagogischer Clown“ ein Lehrer ist³⁷⁸. Er gibt bestimmte Inhalte weiter und fördert Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Trotzdem würde ich ihn nicht als Lehrer bezeichnen, sondern als „Vermittler“. Er vermittelt Inhalte unterrichtsbezogener, fachlicher Art (bspw. in den Fächern Mathematik, Sachunterricht, Deutsch). Oder er richtet sein Angebot daran aus, beim Erlernen überfachlicher Kompetenzen zu helfen (zum Beispiel Erwerb von Emotionswissen). Besonders die Ausbildung letztgenannter Kompetenzen kann der Clown allein durch sein Wesen fördern.

Für ihn charakteristische Merkmale wie bspw. eine ausgeprägte Körpersprache, Emotionalität, Neugierde, Unerschrockenheit, Spontaneität und „Regelvermeidung“ können das Lernen fördern.

³⁷⁷ <http://de.wikipedia.org/wiki/Lehrer>; Download 17.07.09

³⁷⁸ Der Begriff Lehrer als Berufsbezeichnung ist nicht geschützt.

„Der Clown kann außerdem jede Sprache sprechen“³⁷⁹ und trifft die Sprache der Kinder und Jugendlichen.

Lernen durch Körpersprache

Der „Pädagogische Clown“ spricht eine deutliche Körpersprache, in der er keine Regung verbergen kann, „man sieht ihm alles sofort an.“³⁸⁰ Dieses ist ein Stilmittel, ein verständigungsorientiertes Handeln und im eigentlichen Sinne eine Bühnentechnik³⁸¹. Damit erzeugt er Komik die u. a. Ausdruck seines Humors ist. Er bedient sich in seinem Spiel „nicht-alltäglicher Körpertechniken“³⁸². Er setzt sie ein, um primär umfassend und ganzkörperlich mit dem Publikum - in diesem Fall mit den Kindern - zu kommunizieren³⁸³. Mit dem Einsatz der nicht-alltäglichen Körpertechniken, kann der „Pädagogische Clown“ die Schüler für Körpersprache, nonverbale Kommunikation und emotionalen Ausdruck sensibilisieren. Das kann bei ihnen die Schulung genauerer Wahrnehmung fördern. Sie können sensibilisiert werden, die Zeichen der Körpersprache auf der *Subjektebene* (z. B. Verfassung, Gefühle), die *Objektebene* (z. B. Einstellung zu einer Sache) und der *Interaktionsebene* (z. B. Kommunikation, Erwartungshaltungen)³⁸⁴ zu erkennen und einzuordnen.

„Körpersprachliche Signale können nicht immer eindeutig interpretiert werden. Daher ist die Wahrnehmung innerer Prozesse besonders wichtig. Der überwiegende Anteil unserer zwischenmenschlichen Kommunikation läuft über körpersprachliche Botschaften, die wir unbewusst senden wie empfangen, deuten und darauf reagieren.“³⁸⁵

Besonders in den Unterrichtseinheiten mit der Klasse 2c konnte ich im clownesken Spiel Gefühle und Einstellungen körpersprachlich demonstrieren und mit den Kindern üben. Sie hatten eine sehr gute Beobachtungsgabe und konnten ihrerseits beurteilen, welche Einstellung, welches Gefühl über den Körperausdruck gezeigt wurde. Das die Kinder selber Clownsnasen aufsetzen konnten, half ihnen, sich in die Rolle (das Gefühl) hineinzusetzen.

³⁷⁹ Äußerung der Klassenlehrerin der Klasse 2c. Das paraphrasierte Gespräch ist dem Anhang beigelegt.

³⁸⁰ Matthiae, Gisela (1999), S. 298.

³⁸¹ Matthiae, Gisela (1999), S. 298.

³⁸² Fried/Keller (1991), S. 31.

³⁸³ Vgl. Fried/Keller (1991), S. 30.

³⁸⁴ vgl. Seitz, Hanne (2003) in: Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Schibri-Verlag Milow; S.162.

³⁸⁵ KIKO - Kinder konzentrieren sich (2002). Anregungen und Übungen für die Schule. Klasse 1-6. S. 64.

Emotionales Lernen und Emotionale Ansteckung

Der Clown ist von seinem Wesen her „wütend, traurig, liebend, staunend, gemein, heiter, gläubig...er ist all das, manchmal wechselnd von einer Sekunde auf die andere, aber immer voll und ganz, mindestens hundertprozentig!“³⁸⁶ In der Emotionalität des Clowns liegt für den „Pädagogischen Clown“ ein sehr guter Handlungsansatz. Das Projekt der „SchulClownProfessorinnen“ in Österreich bspw. hebt den spielerischen Umgang mit Aggression als Quelle von Kreativität hervor. Ich selber habe in den Projekten die Erfahrung gemacht, dass das Clownspiel, sowohl die Präsentation durch Polly, als auch das Clownspiel der Kinder die Fähigkeit zur Empathie, zum Mitgefühl fördern kann. Sie können ihr eigenes Emotionswissen, mit dem Clown als „Vorbild der Emotionalität“³⁸⁷, und den eigenen emotionalen Ausdruck sowie den emotionalen Umgang miteinander erweitern. Das kann sich positiv darauf auswirken, sozialer Unbeholfenheit zu begegnen³⁸⁸

„Kinder, die nicht gut Emotionen deuten oder ausdrücken können, fühlen sich ständig frustriert. Sie verstehen im Grunde nicht, was los ist (...) wenn man in den emotionalen Botschaften, die man aussendet, Fehler macht, erlebt man dauernd, daß (sic!) die anderen merkwürdig auf einen reagieren – man wird abgewiesen und weiß nicht warum.“³⁸⁹

Auch kann der „Pädagogische Clown“ mit seinem wechselndem Temperament und den ständig wechselnden Gefühlen, seine positiven Emotionen auf die Kinder übertragen (mutig sein, fröhlich sein etc.). Das lässt sich mit dem Begriff der „Emotionalen Ansteckung“³⁹⁰ erläutern. Man versteht darunter die Tendenz, die Emotion einer anderen Person zu übernehmen³⁹¹. Die Kinder erleben spielerisch den Emotionsausdrucks des Clowns, können sein mimisches und verbales Ausdrucksverhalten imitieren, was die Auslösung des Gefühls nach sich ziehen kann.

³⁸⁶ Höhne (1995); in: Koch/Vaßen, S. 57.

³⁸⁷ Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (2005): Wie Kinder fühlen. Bibliothek der Gefühle, Band 7. Affenkönig Verlag, Neukirchen-Vluyn. S. 107.

³⁸⁸ Goleman (1997), S. 159.

³⁸⁹ Goleman (1997), S. 158.

³⁹⁰ Neumann, Roland (2009): Emotionale Ansteckung. Emotional Contagion. In: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Göttingen. S. 511-513.

³⁹¹ Vgl. Neumann, Roland (2009), S. 511.

Lernen, mit „negativen“ Gefühlen wie sozialer Scham zu spielen

Als „Gegenspieler“ von Angst oder Scham, wie z. B. Angst vor dem Scheitern, vor dem Lernversagen, Angst sich zu blamieren sowie blamiert zu werden, kann der pädagogisch handelnde Clown in der Schule darüber hinaus Kinder und Jugendliche unterstützen. Er vermag als „Figur der Stellvertretung“³⁹² zu demonstrieren, wie man immer wieder aufstehen und von vorne beginnen kann. Es scheint keine Niederlage, kein Versagen für ihn groß genug, die Hoffnung auf ein Gelingen auszulöschen.³⁹³ Dabei darf er Fehler machen, er darf „negative“ Gefühle wie „soziale Angst“ (Schüchternheit, Publikumsangst, Scham und Verlegenheit)³⁹⁴ zeigen, denn er spiegelt die (Un-)Vollkommenheit des Menschen wieder. Ich erinnere an den Sportlehrer, der als Clown von der Sprossenwand springt und die Kinder, die es sich dann auch trauen (Kapitel 3.3.)³⁹⁵

Lernen, „frei“ zu sein

Im Spiel des „Pädagogischen Clowns“ mit Kindern und Jugendlichen sehe ich außerdem das Potential, dass er sie zur „Freiheit der Selbstbestimmung“³⁹⁶ ermutigen kann. Der Clown sucht immer neue Wege und lässt sich nicht reduzieren auf eine Rolle oder Funktion. Man denke an die Rolle des Hofnarren, der gleichzeitig den Spaßmacher und Unterhalter, Diener, Berater, die Vertrauensperson und den Kommentator verkörperte. Oder man schaue auf den Clown im Zirkus, der mit vielseitigen Begabungen ausgestattet war (ist) und vom Lückenbüßer und Prügelknaben bis hin zur Hauptnummer der ganzen Vorstellung, alle Rollen erfüllt. Er kann den Schülern helfen, sich beispielsweise nicht auf eine „Identität“ festlegen zu lassen, sich nicht mit einer Zuschreibung zu identifizieren: „Mein Problem beim Lernen kann zum Versagen führen, die negative Leistung macht mich zum Versager – also kann ich nicht lernen!“³⁹⁷ Einer möglicherweise derart verinnerlichten Überzeugung, ein „Lernversager“ zu sein, möchte er entgegenwirken.

³⁹² Matthiae (1999), S. 301.

³⁹³ Vgl. ebd.

³⁹⁴ Stränger, Jürgen (2006) Soziale Angst und Scham. Social Anxiety and Shame. In: Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. S. 451-455.

³⁹⁵ Natürlich muss hier ein geschützter Raum und der verantwortungsvolle, sensible Umgang mit möglichen emotionalen Reaktionen der Kinder oder Jugendlichen gewährleistet sein.

³⁹⁶ Barloewen (1981), S. 126.

³⁹⁷ KIKO (2002), S.62.

Er möchte den Kindern spiegeln, dass ihre „Identität“ nicht davon abhängig ist, ob sie die in der Schule geforderte „Zukunftsfähigkeit“ erzielen oder nicht. Das kann er u. a. im Spiel forcieren, in dem Verwandlung möglich ist. Hier können die Kinder und Jugendlichen zur lebensgeschichtlich erworbenen und relevanten Eigenart Distanz gewinnen und im Prozess der Auseinandersetzung Befreiung erfahren.³⁹⁸ (vgl. Kap. 4.1 und 5.3) Der „Pädagogische Clown“ richtet sein Augenmerk dabei auf „die Fortschritte, das Gelungene, das mühsam Erarbeitete“³⁹⁹, nicht auf „das Negative, das nicht Vorhandene, schlichtweg das Falsche“⁴⁰⁰. Er will Identität *stärkend* agieren, in dem er das Wesen des Clownesken, des spielenden Menschen in jedem Kind und Jugendlichen nähren möchte. „Die Kinder werden von Polly genommen und akzeptiert wie sie sind. Sie können sich zeigen, wie sie wollen.“ (vgl. Feedbackgespräch im Anhang).

Lernen, Regeln einzuhalten, in dem der Clown sie bricht

Der „Pädagogische Clown“ hat die Möglichkeit, Strukturen aufzubrechen und Regeln zu missachten (vgl. besonders Kap. 5.2). Besonders in Schulklassen, in denen die Einhaltung von Regeln schwierig sein mag, sehe ich hier ein Potential das Einhalten von (sozialen) Vereinbarungen zu fördern. In dem der „Pädagogische Clown“ alles falsch macht, also das Gegenteil von dem, was man in der Schule „tun soll“ (auf Tische steigt, laut ist, stört etc.) - so wie man es aus der Geschichte der Clownerie von den religiösen Gegenteilern, lustigen Figur der Shakespearestücke etc. kennt - fordert der Clown die Kinder auf, gerade diejenigen Regel zu stabilisieren, die für ein gelingendes Lernklima und soziales Miteinander notwendig sind. Grundschul- und Vorschulkinder zumindest erinnern den Clown an die Regeln, die er einhalten soll (vgl. „Mit Polly auf's Schulschiff“, „Verkehrserziehungs-Clown“).

Lernen, mit Leichtigkeit und Humor Verhaltensmuster zu verlassen

Es gibt für Kinder im alltäglichen Leben und im schulischen Alltag immer wieder bedrückende oder mit Stress behaftete Situationen.

³⁹⁸ Vgl. Zulechner, Felix (1995) in: Koch, Gerd/Vaßen, Florian. ,S. 66.

³⁹⁹ KIKO (2002), S.62.

⁴⁰⁰ Jürgens, Eiko (2007) in: „Warum macht Schule so viel Angst?“ Rheinischer Merkur, Nr. 40; 4.10.2007, S. 16.

Durch seine Intervention und Interaktion mit den Kindern, kann der „Pädagogische Clown“ hier vorübergehend Abhilfe schaffen.

„Der Clown kann eine gewisse Art von Leichtigkeit verbreiten und man kann davon lernen. Man kann dann aus engen Strukturen und Verhaltensmustern eher herauskommen. Das Wesen des Clowns ist etwas Besonders und ist hilfreich für Kinder und Lehrer.“⁴⁰¹

Der Humor, den der „Pädagogische Clown“ anwendet, kann Leichtigkeit verbreiten. Er kann „Schwere“ oder Anstrengung aus einer (Unterrichts-) Situation nehmen. In Anlehnung an die Humorthorie von Freud (Kap. 3.2.1) tragen hier besonders die Kategorien „Komik“ (z. B. Slapstick, Clownerie) und „Humor als Einstellung und Haltung“, die es erlaubt, nicht von negativen Emotionen wie Furcht, Traurigkeit oder Ärger überwältigt zu werden. Der Clown macht dieses vor. Psycho-physiologisch betrachtet, fördert er außerdem im Klassenzimmer den Spannungs- und Stressabbau durch die körperlichen Reaktionen, die durch Lachen ausgelöst werden. Inkongruent erscheint auf den ersten Blick, scheinbar Unvereinbares (Clown und Unterricht) zu kombinieren. Doch der „Spagat“ kann gelingen und ist ein weiterer Humorfaktor. Der „Pädagogische Clown“ kann außerdem das Phänomen „Chaos“ (Unvorhersehbarkeit, Spontaneität) nutzen, in dem ein hohes spielerisches Potential liegt. Gerade Kinder scheinen, wie es evolutionsbiologische Humorthorien betonen, Meister in der humorvollen, in diesem Sinne chaotischen Aneignung der Welt zu sein. Als „Schmiermittel“ und „Schlüssel“ zu verbindenden Beziehungen in Gruppen, trägt der durch den Clown entstehende Humor positiv zur sozialen Funktion im Klassenzimmer bei. „Humor schafft eine gemeinsame Sprache.“⁴⁰²

Funktionen des „Pädagogischen Clowns“

Nach allem, was ich erarbeitet habe, würde ich folgende Funktionen des „Pädagogischen Clowns“ vorläufig skizzieren:

⁴⁰¹ Zitat aus dem Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin der Klasse 2c Grundschule Löwensen. Das vollständige paraphrasierte Gespräch ist im Anhang beigelegt.

⁴⁰² Ziv (1984) in: Reißland (2002), S. 43.

Mögliche Funktionen des „Pädagogischen Clowns“:

- „Lernhelfer“ (überfachlich und fachlich)
- Positive Beeinflussung des Lernklimas
- Sensibilisierung für Strukturen (z. B. Klassenverband, Unterrichtsstruktur)
- Ggfl. Veränderung von Strukturen (zum Beispiel Gruppenstruktur, Lehr-Lernsetting)
- Entlastung (Unterhaltung, Humor, Lachen)
- Vermittlungs –und Vorbildfunktion (z. B. Körpersprache; Emotionswissen, Kontaktaufnahme)
- Bewusstmachung- Sichtbar machen (z. B. beobachtbares Schülerverhalten für Lehrkräfte)

Die Bedeutung des gemeinsamen Lernens

Alle eben genannten Lernfaktoren und -funktionen sind nur im wechselseitigen Austausch wirksam. Der Clown „braucht“ sein Publikum (die Schüler) und die diejenigen, die die Programmgestaltung entwerfen (Lehrer/Schulleiter) und die wissen, was das Publikum begeistert - um einmal in der Bühnensprache zu sprechen. Die Bedeutung des „Pädagogischen Clowns“ als Vorbild, als solches habe ich ihn bereits mehrfach bezeichnet, ist nur gegeben, wenn er das, was er abbilden möchte, kennt und studiert hat und deshalb spiegeln kann. Daher ist er auf die Gemeinschaft und das miteinander und voneinander Lernen angewiesen. Er muss von dem Humor der Kinder lernen und kann ihn erst dann anwenden. Um den „Pädagogischen Humor“ einbringen zu können, sollte er erst erfahren haben, wie sich Kinderhumor „anfühlt“ auch braucht er humorvolle Lehrer als „Spielgefährten“. Ich hatte in meinen Projekten das Glück, dass alle beteiligten Lehrkräfte humorvolle Menschen sind, die Humor als Lebensphilosophie zu sehen scheinen und auch methodisch im Unterricht anwenden und „senden“ (vgl. Kap. 3.2.3). Als aktive „Humorempfänger“ und „Humorsender“ agieren in diesem Fall auch die Schüler. Eine gelungene Humorinteraktion oder -kommunikation ist also nur erfahrbar, wenn eine gemeinsame „Humorsprache“ gesprochen wird.

6.2. Integration der Clownerie in die (Schul-)Pädagogik

Zum Abschluss möchte ich pädagogische Arbeitsfelder zusammenfassen, in denen nach meinen Recherchen und Erfahrungen Clownerie pädagogisch angewendet wird. Ich beginne mit denjenigen die am längsten etabliert sind.

Zirkuspädagogik

Das sicherlich weiteste Feld, in dem der Clown in einem pädagogischen Rahmen handelt, ist die Zirkuspädagogik. Hier werden Kinder u. a. dazu angeleitet, eigene Clownsnummern in der Rolle verschiedener Clownstypen zu erproben. Sie können in der pädagogischen Zirkusarbeit und in der Arbeit an einer Clownsfigur ihr Selbstvertrauen, ihre Konzentrationsfähigkeit, ihre Persönlichkeit und Selbständigkeit stärken. Die Zirkuspädagogik ist sehr populär und wird in vielen Schulen zunehmend fester Bestandteil⁴⁰³.

Gesundheitserziehung

Im Gesundheitswesen und der Gesundheitserziehung - zieht man diese als fachliche Untergliederung der Pädagogik hinzu - hat die Arbeit der Clowns in Kliniken und Seniorenheimen sowie die Therapeutische Clownerie einen hohen Stellenwert. Besonders die Clowns in Kliniken können entscheidend die Gesundung von Kindern und/oder diese bei deren Umgang mit ihrer Krankheit unterstützen. Clowns in der Altenpflege trainieren die sensorischen Systeme der Senioren, bieten Humor-Weiterbildungen für das Pflegepersonal an. Die Clownerie wird darüber hinaus gezielt in der Therapie eingesetzt, um im Besonderen Menschen, die unter frühen Beschämungen leiden, von diesen zu befreien und die Lebenskraft der Patienten zu stärken.

Schulpädagogik

So wie die Clownerie im Gesundheitswesen bereits fester Bestandteil ist, gehe ich davon aus, dass auch in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen das Zusammenspiel von Clownerie und Pädagogik zukünftig weitere Modelle und Projekte hervorbringen wird. Zumal Schulen zunehmend außerschulischen Angebote in ihre Schulprogramme aufnehmen. Es gibt diverse Trainings, Programme, Projekte der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, die in Schulen Einzug finden.

⁴⁰³ Die Zirkuspädagogik lässt sich auf die neue Kulturpädagogik und die Reformbewegung innerhalb der Sportpädagogik in den 70er Jahren zurückführen. Deutlich wird die Popularität der Zirkuspädagogik u.a. in der Tatsache, dass das Fach „Zirkus“ zunehmend als Unterrichtsfach an staatlichen Schulen eingeführt wird.

Exemplarisch zu nennen sind „Das BUDDY-Prinzip. Soziales Lernen mit System)⁴⁰⁴“, „Klasse 2000“⁴⁰⁵, „Anti-Gewalt-Training (ATT)“⁴⁰⁶, das Stressbewältigungsprogramm SNAKE - „Stress Nicht als Katastrophe Erleben“⁴⁰⁷. Wettbewerbsausschreibungen für gelungene Kooperationen zwischen Kultur und Schule wie MIXED UP⁴⁰⁸, zeigen einmal mehr den wachsenden Stellenwert von kultureller Bildung (Theater, Tanz, Musik, Bildende Kunst, Literatur) in Schule. Es wird Yoga für Kinder in der Schule angeboten. Rapper vermitteln Unterrichtsinhalte mit entsprechend produzierten didaktischen Unterrichtsmaterialien.⁴⁰⁹ Informiert man sich auf Internetseiten von Schulen, erfährt man von diversen Aktivitäten, die die Schulprofile ergänzen.

Meine Nachforschungen und die Erfahrungen aus eigener Praxis haben ergeben, dass die von mir als „Pädagogische Clowns“ definierten und pädagogisch handelnden Künstler bereits im Elementar-, und Primarbereich, in den Sekundarstufen I und II sowie dem Tertiärbereich in den verschiedensten Schulformen tätig sind. Das bezieht sich auf alle Länder, aus denen ich Beispiele vorgestellt habe. Die Projekte der Clowns kooperieren mit den Bildungseinrichtungen selbst und werden zum Teil von Krankenkassen, Kommunen und Ländern unterstützt. Sie werden als erfolgreich bezeichnet und weisen in den letzten Jahren eine Weiterentwicklung und wachsende Nachfrage nach. Ich sehe eine Zunahme dieser Tendenz.

Inhaltlich richten sich die verschiedenen Projekte an der Vermittlung von Sach- und Fachthemen und dem Erwerb sozialen, kreativen und künstlerischen Wissens aus. Fach- und sachlich orientierte Themen sind zum Beispiel Spracherwerb, Lesekompetenz und -verständnis, Mathematik und weitere Naturwissenschaften, Sporterziehung, Verkehrserziehung und Unfallvermeidung im Haushalt.

⁴⁰⁴ Ein Projekt der Vodafone Stiftung Deutschland, die es 1999 gründete und die Gründung des buddY e.V. initiierte. Ihm obliegt die Trägerschaft des Projektes. Vgl. Faller, Kurt/Kneip, Winfried u.a. (2007): Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System. buddY e.V. Düsseldorf.

⁴⁰⁵ Klasse2000 ist das bundesweit größte Programm zur Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltvorbeugung in der Grundschule. Vgl. <http://www.klasse2000.de/>

⁴⁰⁶ Jugert, Gert et al. (2002): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Juventa Verlag Weinheim und München.

⁴⁰⁷ Beyer, Anke/Lohaus, Arnold (2006): Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG Göttingen.

⁴⁰⁸ Vgl. Lebenskunst gelernt! MIXED UP kürt Preisträger für gelungene Kooperationen zwischen Kultur und Schule; <http://www.bkj-remscheid.de/>; Download 15.09.09.

⁴⁰⁹ z. B. Haefs, Robin (2008): Rapucation. Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch Rapmusik. Diplomica Verlag GmbH Berlin.

Den Wissenszuwachs auf sozialer und künstlerisch-ästhetischer Ebene vermitteln pädagogische Clowns unter anderem mit Hilfe clownesker Methoden, der Theaterpädagogik, der Spielpädagogik. Sie integrieren Elemente aus Anti-Gewalt- und Deeskalations-, oder Anti-Blamier-Programmen sowie Programmen zum Sozialen Lernen. Für die kreativ-ästhetische Bildung setzen sie wiederum die Clownerie mit theater- und spielpädagogischen sowie auch kunstpädagogischen Ansätzen in Verbindung.

7. Persönliches Fazit

Ein spannendes Thema

Das Thema meiner Magisterarbeit hat mich von Anfang bis Ende interessiert. Einen ersten Versuch - eine Art Pilotprojekt - Clownerie pädagogisch in Schulen anzuwenden, führte ich erstmals im Jahr 2002 durch. Ziele waren Bewegungsförderung, Förderung der Erzählfähigkeit und Phantasie sowie Momente der Entspannung durch clowneske Unterhaltung herbeizuführen. Ich ließ die Idee dann ruhen und reifen und führte erst 2008 ein weiteres Kurzprojekt als Deeskalationstraining an einer Realschule durch.

Als ich im Februar 2009 begonnen habe meine Abschlussarbeit zu schreiben, hatte ich das Gefühl, die Zeit für den „Pädagogischen Clown“ sei nun günstig. Im Verlauf der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema bestätigte sich das Gefühl durch die wissenschaftliche und praktische Fundierung. Ich sehe in der „Pädagogischen Clownerie“ einen pädagogischen Ansatz, der in einer Synthese aus künstlerischen und pädagogischen Aspekten positiv auf Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen einwirken kann. Besonders förderlich scheint die pädagogisch angewandte Clownerie für die Bildung überfachlicher Kompetenzen wie z. B. Emotionaler Kompetenzen zu sein. Sie kann jedoch auch in kreativer Weise das fachliche Lernen unterstützen. Darüber hinaus sehe ich in ihr das Potential, mit einem „Blick von außen“ Strukturen (z. B. Klassenverband, Lehr-, Lernklima) zu verändern oder positiv zu beeinflussen.

Für einzelne Lehrkräfte bietet sich in der Zusammenarbeit mit dem „Pädagogischen Clown“ die Chance Unterrichtsmethoden, Verhaltensweisen und -muster gespiegelt zu bekommen und dazu zu lernen. Ein Lerngewinn für die Lehrkraft kann darüber hinaus sein, über Beobachtung einzelner Kinder in der Interaktion mit dem Clown, zusätzliche Erkenntnisse über deren Lernverhalten und -motivation zu bekommen.

Was dem Ansatz der „Pädagogischen Clownerie“ zu Grunde liegen muss und diesen trägt, ist das Spiel als (didaktisches) Phänomen. Der „Pädagogische Clown“ ist in erster Linie spielender Künstler.

Er ist kein Lehrer, der die Funktion des Unterrichtens hat. Ganz wesentlich ist für ihn, nach meinen Erfahrungen, das Element der Improvisation und der Spontaneität. Besonders, wenn er in den Unterricht direkt eingebunden ist. Anders gestaltet sich dieses natürlich, wenn er inhaltlich und auf konkrete Lernziele hin arbeitet (z. B. Verkehrserziehung). Hier liegt zumeist ein „Bühnenprogramm“ vor (für Turnhalle, Aula). Doch auch in einer solchen Vorstellung wird in der Interaktion mit den Kindern spontan improvisiert.

In der Gratwanderung, die Kunstform des clownesken Spiels mit pädagogischem Anspruch zu verknüpfen, bin ich ab und an während meiner Projekte gescheitert - das Scheitern „gehört“ sich allerdings auch für einen Clown. In der Ausbalancierung künstlerischen, freien Spiels und pädagogischem Handeln im Bedingungsgefüge Schule, liegt eine große Herausforderung. Manches Mal verlor ich meine Spielfreude als Clownin zu (Un-)Gunsten einer verschulten Unterrichtsstunde. Diese Stunden verließ ich mit einem unguten und unbefriedigten Gefühl. Die Kinder und Jugendlichen ließen mich das meistens nicht merken. Sie spielten mit, beziehungsweise führten die von mir vorgeschlagenen Spiele und Übungen durch. „Sie haben das dann für Polly getan“, äußerte sich die Klassenlehrerin der Klasse 2c im Feedbackgespräch.

Was die interdisziplinäre Einordnung pädagogisch angewandter Clownerie, die Recherche der Praxisprojekte und die Durchführung meiner eigenen Projekte betrifft, habe ich im Verlauf der Behandlung meines Themas neues Wissen und Erkenntnisse gewonnen. Diese werde ich in meine praktische Arbeit und in eine möglicherweise wissenschaftlich fortgeführte Arbeit einfließen lassen.

Bei einer wissenschaftlichen Fortführung würde ich Theorie und Praxis der „Pädagogischen Clownerie“ besonders für den Einsatz im Grundschulunterricht und im Förderschulunterricht vertiefen. Als einen Schwerpunkt sehe ich hier den Bereich des Trainings Emotionaler Kompetenzen. Interessant wäre jedoch auch, in Anlehnung an Schullehrpläne für bestimmte Themen bspw. der Fächer Sachkunde, Deutsch, Religion, Biologie und Kunst Konzeptionen zu entwickeln, die kreative fachliches Lernen fördern und dabei viel Spielraum für Improvisation und Spontaneität lassen. Doch „sollte der Clown Clown sein können und nicht in die Schule geholt werden, weil Inhalte schwer zu transportieren sind“ (Klassenlehrerin 2c). Für die Fortführung der pädagogisch angewandten

Clownerie im Bereich der Museumspädagogik möchte ich ebenso methodisch-didaktisch und künstlerisch dazulernen. Mit Kindern mittels pädagogischer Clownerie Bildende Kunst zu erfahren und selber spielerisch und ästhetisch Werke zu gestalten, ist für mich eine sehr reizvolle Aufgabe auf die ich mich gerne einlasse.

Ich sehe in der Clownerie und dem clownesken Humor kein „Allheilmittel“. Ein solch einseitiges Bild ist bei der Lektüre dieser Arbeit hoffentlich nicht entstanden. Ich sehe in der „Pädagogischen Clownerie“ einen interessanten pädagogischen Handlungsansatz, der Kindern und Jugendlichen Spaß bereiten kann, (lern-)motivierend ist, für kurzweilige Entspannung sorgt, Konzentration und Gemeinschaft fördern kann und für das Gehirn anregend ist.

Ich danke den Schülerinnen und Schülern, Klassenlehrerinnen und -lehrern sowie den Schulleitern für den gemeinsam gestalteten „Spielraum“ während der Projektphasen, für gemeinsame Lern- und Humorerfahrungen, für das Lachen und die (mit-)geteilten Gefühle.

8. Literatur

a) Bücher

- Affeldt**, Manfred [Erarb. des Gesamtwerkes] (2002): Kinder konzentrieren sich. Anregungen und Übungen für die Schule. Klasse 1-6. Schroedel Verlag GmbH Hannover.
- Baer**, Udo/**Frick-Baer**, Gabriele (2005): Wie Kinder fühlen. Bibliothek der Gefühle, Band 7. Affenkönig Verlag, Neukirchen-Vluyn
- Barloewen**, Constantin v. (1984): Clown. Zur Phänomenologie des Stolperns. Frankfurt/M., Berlin, Wien. Ullstein Sachbuch.
- Bieri**, Thomas (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Haupt Verlag Bern Stuttgart, Wien.
- Bönsch-Kauke**, Marion (2003): Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich. Leske + Budrich, Opladen.
- Brake**, Anna (2008): Der Wandel familialen Zusammenlebens; in: Rohlf's,
- Brauer**, Sybille/Cratzius, Barbara (1998): Kinder lieben Abenteuer. Ein Mitmachbuch zum Singen, Spielen, Basteln. Pattloch Verlag.
- Bruse**, Svenja (2008): Spielen und Bewegen. Elemente für eine entwicklungsfördernde Lernkultur der Grundschule. Tectum Verlag, Marburg.
- Bülów-Schramm**, Margret/**Gipser**, Dietlinde/**Krohn**, Doris (Hrsg.) (2007): Bühne frei für Forschungstheater- Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Paulo Freire Verlag Oldenburg.
- Dick v.**, Rolf (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern: zwischen "Horrorjob" und Erfüllung. Tectum Verlag, Marburg.
- Fricke**, Christian (2006): "Humor" in der Pädagogik. Wirkung und Stellenwert eines pädagogischen Mediums. Regensburg: Roderer.
- Fried**, Annemarie M./**Keller**, Joachim (1991): Identität und Humor. Eine Studie über den Clown. Haag und Herchen, Frankfurt am Main.
- Fried**, Annemarie M./**Keller**, Joachim (2003): Faszination Clown. Patmos Verlag, Düsseldorf.
- Friedl**, Johanna (2001): Kinder setzen Grenzen. Kinder achten. Konzepte und zahlreiche Spiele, die Kindern helfen ihren Körper, ihre Gefühle und Bedürfnisse kennen zu lernen, sich durchzusetzen, aber auch Grenzen zu respektieren. Ökotopia Verlag, Münster.
- Goleman**, David (1997): Emotionale Intelligenz. Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co.KG, München.
- Gürtler**, Martin/**Rosenstock**, Hans-Jörg (2007): Soziales Lernen. begreifen - verstehen – einüben. Ein Praxis- und Methodenhandbuch. Gewalt Akademie Villigst im Amt für Jugendarbeit der EKvW.

- Gürtler, Leo** (2005): Die Bewältigung der Katastrophe. Vivapassaná-Meditation und Humor. Die Rekonstruktion von Innensicht und Außensicht humorvollen Handelns in Schule und Erwachsenenbildung. Logos Verlag Berlin.
- Gruntz-Stoll, Johannes/Rißland, Birgit** (2002): Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht. Klinkhardt.
- Heiderich, Rolf/Rohr, Gerhart** (2007): Ohne Angst in der Schule Probleme erkennen und erfolgreich überwinden. Urania Verlag, Stuttgart.
- Heimlich, Ulrich** (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Klinkhardt, Rieden.
- Hentig, Hartmut v.** (2005): Bildung. Ein Essay. Beltz-Verlag Weinheim.
- Höhne, Ralf** (1995): Clowns-Spiele. Clowns-Theater – mehr als nur die Kunst des Stolperns! In: Koch, Gerd/Vaßen, Florian: Lach und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Brandes & Apsel Verlag Frankfurt am Main. S. 55-60.
- Hoche, Karl/Meissner, Toni/Sinhuber, Bartel F.** (1982): Die großen Clowns. Athenäum-Verlag, Königstein/Taunus.
- Seitz, Hanne** (2003) in: Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Schibri-Verlag Milow; S.162-164.
- Kassner, Dieter** (2002): Humor im Unterricht. Bedeutung - Einfluss - Wirkungen. Können schulische Leistungen durch Pädagogischen Humor verbessert werden? Schneider Verlag Hohengehren.
- Katschnig, Tamara** (2004): Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Kuntz, Stephan/Voglsinger, Josef** (Hrsg.) (2004): Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard. Verlag Modernes Lernen.
- Koch, Gerd/Streisand, Marianne** (2003): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Schibri-Verlag Berlin, Milow.
- Koch, Gerd/Vaßen, Florian** (1995): Lach und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Brandes & Apsel Verlag Frankfurt am Main.
- Masemann, Sandra/Messer, Barbara**: 5,4,3,2,1... los – Improvisation im Hochschulkontext; in: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde/Krohn, Doris (Hrsg.) (2007): Bühne frei für Forschungstheater- Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Paulo Freire Verlag Oldenburg. S. 273-293.
- Matthiae, Gisela** (1999): Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, Berlin, Köln.
- Mietzel, Gerd** (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. Göttingen Bern, Wien, Paris, Amsterdam, Kopenhagen.

- Mietzel, Gerd**(2002): Wege in die Entwicklungspsychologie.
Bd. 1 Kindheit und Jugend Weinheim, Beltz Verlag Weinheim, Basel.
- Meincke, Joachim** (Hrsg.) (2000): ClownSprechstunde – Lachen ist Leben.
Verlag Hans Huber. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Neumann, Roland** (2009): Emotionale Ansteckung. Emotional Contagion.
In: Brandstätter, Veronika/Otto, Jürgen H. (Hrsg.): Handbuch der
Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Hogrefe Verlag
GmbH & Co. KG, Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto,
Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Göttingen.
S. 511- 513.
- Moody, Dr. med. A.** (1979): Lachen und Leiden. Über die heilende Kraft des
Humors. Rowohlt Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo** (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie.
6. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia** (2008): Emotionale Kompetenz bei
Kindern. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag GmbH
& Co. KG Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag.
- Plath, Maike** (2009): Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen
inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Beltz Verlag,
Weinheim, Basel.
- Reinhardt, Ingo** (2003): Storytelling in der Pädagogik: eine Einführung in die
Arbeit mit Geschichten. Ibidem-Verlag, München.
- Rißland, Birgit** (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf.
Klinkhard, Heilbrunn/Obb.
- Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian** (Hrsg.) (2008): Kompetenz-
Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von
Kindern und Jugendlichen. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV
Fachverlage GmbH, Wiesbaden. Online-Resource.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl** (2002): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher
Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG, München.
- Seiffge-Krenke, Inge/Lohaus, Arnold** (Hrsg.) (2007): Stress und
Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Hogrefe Verlag GmbH &
Co. KG, Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag.
- Seiffge-Krenke, Inge** (2006): Nach PISA. Stress in der Schule und mit den
Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen
Vergleich. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen.
- Stränger, Jürgen** (2006): Soziale Angst und Scham. Social Anxiety and Shame.
In: Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie.
Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, Bern, Wien, Toronto,
Seattle, Oxford, Prag. S. 451-455.
- Titze, Michael** (1995): Die heilende Kraft des Lachens. Mit therapeutischem
Humor frühe Beschämungen heilen. Kösel-Verlag GmbH & Co. KG,
München.
- Weintz, Jürgen** (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst: ästhetische und
psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel.

Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruppig, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strassburg.

Zulechner, Felix (1995) Der Belastungsclown – ein Entlastungsspiel. In: Koch, Gerd/Vaßen, Florian (1995): Lach und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Brandes & Apsel Verlag Frankfurt am Main. S. 61-67.

b) Zeitschriften/Zeitungsbeträge/Onlineartikel:

Brüser-Sommer, Ehlert (2009): Hirnfreundlich lernen. Erkenntnisse der Neurowissenschaften für Lehr-Lernprozesse nutzen.
In: Bildung bewegt. Amt für Lehrerbildung (Hrsg.), Frankfurt am Main. S. 4-9.

Denk, Barbara: (2000): Clowns mit und ohne rote Nasen. Improvisierte Bewegungsspiele und Tanz. In: Klein und Groß, 5. S. 24-25.

Eckardt, Laura-Sabine (2001) in: Bewegte Schule: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Informationen und Handreichungen der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 408 im Projekt "Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule".

Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses.
http://www.butinfo.de/Aktuelles/Services/Downloads/Theater_ist_Dialog.pdf. Download 03.08.09.

Heckt, Dietlinde (2009): „Sozialklima statt Selektion. Warum Leistung und Effektivität längst nicht alles sind“. In: Grundschule: Magazin für Aus- und Weiterbildung. GRU 1-2009. Bildungshaus Schulverlage Westermann Schroedel. S. 49-51.

Hildebrandt, Reiner (2001) in: Bewegte Schule: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Informationen und Handreichungen der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 408 im Projekt "Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule".

Jakob, Matthias (2001): Der Lehrer als Clown. Das Clowneske als methodisches Prinzip im Sportunterricht. In: Pädagogik, 53,9. S. 20-22.

Jürgens, Eiko (2007): „Warum macht Schule so viel Angst?“
Rheinischer Merkur, Nr. 40; 4.10.2007. S. 16.

Kleine-Huster, Reinhard (2001) in: Bewegte Schule: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Informationen und Handreichungen der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 408 im Projekt "Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule".

Lengers, Birgit (2009): Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute. In: KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik/April 2009. S. 5-8.

Singer, Wolf (2009): Von einem Heureka-Moment zum Nächsten. In: Bildung bewegt. Amt für Lehrerbildung (Hrsg.), Frankfurt am Main. S. 10-15.

Spitzer, Manfred (2009): Gehirnforschung und schulisches Lernen. Ergebnisse, Einsichten und Anregungen; in: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht; 3/2009; S. 5-12.

Tomasello, Michael (2002): Imitation als Kern der Kultur. Vom Wagenhebereffekt menschlichen Lernens; in: Schüler 2005. Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen aneignen. Friedrich Verlag GmbH Seelze. S. 20-21.

Trudewind, Clemens (2006): Soziale und moralische Kompetenz. Social and Moral Competence. In: Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Hogrefe Verlag Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. S. 515 -521.

d) Internetquellen:

Kapitel 2:

http://www.petershub.com/flash_ger.html; Download 31.05.09.

<http://www.tut-hannover.de>

<http://www.clownschule.de>

<http://www.davidgilmore.com>

<http://www.kirche-mv.de/Clown.13767.0.html>; Download 02.06.09.

<https://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digi-artikel/?ressort=sp&dig=2008%2F06%2F07%2Fa0067&cHash=22053207da>;
Download 02.06.09.

<http://www.clownsvsite.de/>, Download 05.06.09.

<http://www.humor.ch/cliniclowns/cliniclowns.htm> sowie

http://www.bububue.de/bbb_links.html;

<http://www.humourfoundation.com.au/>; Download 05.06.09

http://de.wikipedia.org/wiki/Patch_Adams; Download 05.06.09.

<http://www.michael-titze.de/>; Download 3.08.09

http://www.nachttopf.ch/Objekte_Logos/offerte_ht.pdf; Download 05.06.09.

BuBuBü Bunttes Bundes-Bündnis - Clowns in Kliniken und Seniorenheimen"

<http://www.bububue.de>; Download 05.06.09.

<http://www.humorcare.ch>; Download 05.06.09.

<http://www.stiftung-humor-und-gesundheit.ch>; Download 05.06.09.

<http://clownsfreiheide.de/tl/Basic-Rebel-Clown-Training-der-Clownsarmee.htm>;

<http://www.clownarmy.org/about/about.html>.

Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Clandestine_Insurgent_Rebel_Clown_Army
Download 05.06.09

<http://de.wikipedia.org/wiki/Spaßguerilla>; Download 07.06.09.

<http://www.clownsohnegrenzen.org>.

http://www.welt.de/kultur/article711099/Der_tanzende_Sozialarbeiter_Tommy_

The_Clown_auf_Tournee.html; Download 07.06.09.

<http://www.zeit.de/2005/44/Tanz?page=3>; Download 07.06.09.

http://en.wikipedia.org/wiki/Lil'_C; Download 07.06.09.

Kapitel 3:

http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?uid=2b2ab517-e44b-1153-a16e-91921321b2c3; Download 28.06.09 (Bewegte Schule)

<http://www.bewegteschule.de/redaktion/projekt/index.php>; Download 28.06.09

http://www.mehr-bewegung-in-die-schule.de/01_bewegte_schule_aktuell.htm; Download 28.06.09

<http://www.humor.ch/inernsthaft/frysz.htm>; Download 23.02.09.

http://www.welt.de/wissenschaft/article876622/Warum_Lachen_gesund_und_gluecklich_macht.html; Download 23.02.09.

<http://www.michael-titze.de/>; Download 3.08.09.

<http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/schulangst>; Download 17.02.09.

<http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/schulangst>; Download 17.02.09.

<http://www.lehrerverband.de/arbeitsz.htm>; download 19.02.09.

<http://www.spickmich.de/schule>; Download 19.02.09.

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,druck-491084,00.html>.; Download 19.02.09.

<http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/burn-out-viele-lehrer-branntennie/?cHash=fb375b664c&src=SZ>; Download 28.06.09

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,631708,00.html>; Download 20.08.09.

<http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/976/336825/text/>; Download 20.2.09.

http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin_Studierverhalten.pdf; Download 19.02.09.

http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin_Studierverhalten.pdf; Download 19.02.09.

http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schulpraxis/lehrer-burn-out_aid_232766.htmlvgl.; <http://www.handelsblatt.com/archiv/jeder-zweite-lehrer-fuehlt-sich-im-uebermass-belastet;620369>; Download 19.02.09.

Kapitel 4:

<http://members.aon.at/andreaklotz/>; versch. Download 15.06.09.

<http://www.clowns.cd/>; versch. Download 15.06.09.

<http://www.hattiemaths.com>; versch. Downloads 17.06.09.

<http://clownshow.dk/maths-clowning.html>; Download 17.06.09.

<http://www.grueneorange.de/konzept.php>; Download 20.07.09.

<http://www.zirkus-krawalli.de/verkehrs-clown.html>; Download 12.07.09.

<http://www.thiemo.at/>; Download 12.07.09.

<http://www.grundschule-oberwiesl.de/aktuelles/spass-im-deutschunterricht.aspx>;
Download 12.07.09.

<http://www.sicheregemeinden.at/page.asp?page=132>; Download 12.07.09.

Kapitel 5:

[http://www.sprengelmuseum.de/kuenstlervermittlungen_
veranstaltungen/museum_und_schule/index.htmgl](http://www.sprengelmuseum.de/kuenstlervermittlungen_veranstaltungen/museum_und_schule/index.htmgl); Download 3.09.09.

[http://de.wikipedia.org/wiki/Storytelling_\(Methode\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Storytelling_(Methode)); 25.06.09

9. Anhang

9.1. Schülerfeedback „Mit Polly auf's Schulschiff“

Anker gegeben. Wir sind in den Ozean
gefahren, weil die Seer-Schlange zu Snaki
Fremde hatte. Alle Kinder der Klasse
2C waren an Bord. Nur einmal
ist Fu über Bord gefallen,
doch wir haben ihn
wieder hochgezogen.
Wir haben auf einmal Wale gehört.
Dann waren wir endlich da.

Es war ein schöner Tag. Wir wussten
dass wir Besuch bekommen, aber nicht
von wem. Wir hatten Frühstückspausen
und dann klopfte es an der Tür.
Melanie rief: „Das ist die Überraschu-
ng!“ Da kam Polly rein mit einem
Koffer. Sie holte Snaki aus dem Koffer.
Eine große Freundschaft begann.

Wir haben Geschichten aus dem
Orient gespielt und hatten viel
Spaß dabei. Der Clown heißt Polly.
Lennart war der König. Die Geschichte
heißt „Der Vogel und der dicke König“.
Es war sehr lustig und alle geklatscht.
Alle Kinder aus der Klasse
haben Geschichten vorgespielt.

9.2. Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin der Klasse 2a

Ich führte ein auswertendes Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin der Klasse 2 der Grundschule Löwensen. Dort war ich als Clownin Polly für acht Unterrichtsstunden zu Gast. Das Gespräch dauerte ca. 60 Minuten und wurde auf Tonband aufgezeichnet. Auf eine vollständige Transkription wurde aus zeitlichen Gründen verzichtet. Das Gespräch mit wesentlichen Aspekten zum Feedback gebe ich paraphrasiert wieder. Alle Namen der Kinder sind geändert.

K.K.: Welcher Unterschied zu normalem Unterricht war festzustellen, wenn Polly zu Besuch war?

L.: Der erste Besuch von Polly war eine echte Überraschung und brachte die Kinder sehr zum Staunen. Die Qualität der nächsten Besuche war anders. Die Kinder wussten nun genau, was sie erwartet und wie viel Spaß es mit Polly macht. Sie waren deshalb unheimlich motiviert. Eine wichtige Voraussetzung für mich als Lehrerin ist, dass man selber Spaß am Spielen hat und gerne neue Situationen flexibel nutzt. Denn es werden Situationen herbeigeführt, die sonst nicht stattfinden. Auch wenn ich selber Rollenspiel, Tanz und Spiele im Unterricht einbringe. Aber Polly bringt etwas in den Unterricht, was ich nicht habe. Ich kann zwar loslassen und frei sein und bin nicht immer so kontrolliert, aber ich bin Lehrer und kein Clown. Mit meinen Figuren wie Fu kann ich Quatsch machen. Der kann dumm sein und sich schämen. Aber ich bin nicht so präsent. Da ist eine Zusammenarbeit in verteilten Rollen, wie wir das gemacht haben, die Chance. Und dafür braucht man eine gewisse Harmonie miteinander und Verständnis füreinander. Wenn man das aber nicht kann und an seinen Lernzielen und Konzepten festhält, ist es schwierig sich zurückzunehmen wenn ein Dritter im Unterricht ist. Man konzentriert sich nun nicht mehr nur auf seine eigenen Impulse und die Kinder. Man muss mehr beachten und den anderen mal machen lassen. Auf der anderen Seite kann man sich in bestimmten Situationen zurücknehmen und beobachten, was passiert. Man muss dann aber aufpassen, wie man wieder eingreift.

K.K.: Waren die Kinder/individuelle Kinder in einer besonderen Form motiviert, wenn sie wussten, dass Polly kommt?

L.: Es waren alle Kinder motiviert. Sie haben es alle sehr genossen und sich gefreut wenn Polly kam. Besonders aber die Kinder, die zu Polly eine Beziehung

aufbauen konnten. Die wurden besonders angesprochen und waren Polly sehr zugetan. Auch haben sie auf einmal vor allen anderen im Mittelpunkt gestanden.

Mirko

Ich denke da an Mirko. Er ist ein sehr intelligenter Junge, der sehr gut denken kann, aber sonst sehr zurückgenommen ist. Er hat zum Beispiel wenig Kontakte zu den Jungen, weil er die wilden Spielereien nicht so mag. Bei seinem ersten Kontakt mit Polly hat die sich benommen, wie man es sonst nicht tun sollte. Sehr zur Freude der Kinder. Sie ist über Stühle und Tische gestiegen. Das fanden die Kinder schon mal sehr beeindruckend. Obwohl einige wohlerzogene unter ihnen sich gewundert haben, was das soll und nachher geäußert haben, dass das nicht in Ordnung war. Polly hat sich dann bei Mirko auf den Tisch gesetzt. Er saß dort zurückgezogen. Sie ist an seine Kiwis gegangen und hat gefragt, ob sie welche essen darf. Das war ein besonderes Erlebnis für ihn. Man konnte genau sehen, wie er sich fragte: „Kann ich ihr das jetzt geben, oder nicht?“ Aber er hat sich darauf eingelassen und Polly dann immer besonders beachtet. In spielerischen Situationen geht Mirko dann aus sich heraus. Da zeigt er, dass er auch anders sein kann. Das ist mir besonders beim Tanzen nach der orientalischen Musik aufgefallen. Er hat völlig frei getanzt. Auch dass er die Flöte und Handpuppen gespielt hat, war etwas sehr Besonderes für ihn. In den Rollenspielen hat er auch offen gezeigt, wie sehr er sich amüsiert. Er amüsiert sich sonst im Stillen.

Simone

Dann ist da Simone. Sie kommt aus schwierigen Verhältnissen. In ihrer Familie ist auch eine Familienhilfe. Sie genießt es, wenn sie Zuwendung bekommt. Für Simone war es toll, sich mit Polly zu identifizieren und zu sehen, was die sich herausnehmen kann. Außerdem kennt sie das Unbeschwerte und die Leichtigkeit, die Polly mitgebracht hat, mit Sicherheit nicht von zu Hause. Sie fand auch ganz toll, dass Polly unabhängig von Leistung oder anderen Faktoren zu allen Kindern sehr freundlich war. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Die Kinder werden von Polly genommen und akzeptiert wie sie sind. Sie können sich zeigen, wie sie wollen. Und Simone sucht Kontakt. Es war für sie sehr besonders, dass sie ihn von einer so „wichtigen“ Person wie Polly bekam. Das hat ihr sehr gut getan.

Zara

Außerdem waren Pollys Besuche für Zara sehr gut. Sie hat vor allem eine andere Art der Zuwendung von den Kindern erfahren. Sie sollte im ersten Schuljahr eigentlich auf eine Schule für Lehrhilfe gehen. Sie hatte sehr große Schwierigkeiten, konnte sich nicht sprachlich ausdrücken. Ich musste immer für sie übersetzen. Sie stand auch immer etwas außerhalb der Gruppe. Ich habe sie aber in der Lerngruppe gelassen, weil die ihr sehr gut getan hat. Bei der Übung mit den Gefühlsskulpturen war ich sehr unsicher, ob sie sich darauf einlassen kann. Sie hat sich im ersten Schuljahr zum Beispiel gar nicht anfassen lassen. Aber sie hat mitgespielt. Dabei hat ihr die Clowns-nase geholfen. Sie hat wie beim Rollenspiel jemand anders dargestellt. Über ihre Grenzen gegangen ist bei dieser Übung auch Michelle. Sie ist ein sehr starkes Mädchen, das sehr genau auswählt, mit wem es welches Spiel spielt. Bei der Übung sind Zara und Michelle zufällig zusammengekommen. Normalerweise hätte Michelle mit Zara nie eine Übung gemacht. Das spielerische Element und die große Spielfreunde Michelles' haben das Ganze getragen. Zara hatte unheimlich viel Spaß während des Projektes. Die Erfahrung ist nachhaltig für sie. Vor allem ist Pollys Körpersprache eine Sprache, die Zara versteht. Zara hat einen starken Dysgrammatismus und ein mangelhaftes Sprachverständnis. Mimik und Gestik helfen ihr dabei, sich verständlich zu machen.

Ilvi

Für Ilvi war die Erfahrung sehr wichtig, dass sie mit der Löwenhandpuppe „brüllen“ konnte. Das war eine Befreiung für sie. Ich habe es auch noch nie erlebt, dass sie etwas so gefordert hat. Polly hat ihr eröffnet, dass sie noch mal mit der Löwenpuppe brüllen kann. Dann wollte sie damit nicht mehr aufhören. Sie war sonst sehr zurückhaltend. Sie erzählte wenig von ihren Problemen wegen der Trennung ihrer Eltern. Sie hat ihre Probleme mit sich herumgeschleppt.

Für alle Kinder gilt, dass sie immer wieder Polly erleben wollten. Das war immer die Motivation. Wann kommt Polly? Sie wollten nicht das Spiel als solches.

Selbst bei Übungen, mit denen sie nicht soviel anfangen konnten, oder sie mal keine Lust hatten, machten sie mit. Sie haben das dann für Polly getan. Das Besondere an Polly war für sie, dass die machen kann, was sie möchte.

K.K.: Die Kinder haben Polly „erzogen“, nicht wahr? Sie konnten nun die „Großen“ sein, die Erwachsenen, die sagen, was richtig und falsch ist.

L.: Ja, natürlich. Mit Sicherheit. Dann konnten sie auch einmal meckern. Polly war dann nicht mal böse. Im Gegenteil. Polly war immer freundlich zu den Kindern. Es gab keinen Ärger und keinen Zank. Es gab die ganze Zeit keine bösen Wörter. Wobei man sagen muss, dass die Klasse in ihrem sozialen Gefüge sehr stark war.

Konnte man Beobachtungen machen, ob sich innerhalb der Gruppenstruktur während Pollys Besuchen Veränderungen ergeben haben?

L.: In einem so kurzen Zeitraum kann man eine lang gewachsene Gruppenstruktur nicht verändern. Auch wenn die Erfahrung mit Zara zum Beispiel eine Besondere war. Ich sehe aber klar die Tendenz, dass man in einer Gruppe, in der es Außenseiterkinder gibt, über einen längeren Zeitraum gezielt mit Pollys Hilfe Strukturen verändern kann. Die Bedingungen müssen dafür allerdings positiv sein. Zum Beispiel sollte die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft stimmen. Denn Polly ist ein Teil der Struktur und agiert mit. Sie ist nicht außen vor, auch wenn sie von außen kommt. Interessant ist auch, dass Polly der Lehrkraft etwas spiegeln kann. Sie sieht Dinge, die man selber nicht merkt. Man begreift das oft nicht, dass die eigene Sichtweise und Einstellungen die Struktur bedingen. Da ist es immer hilfreich, wenn Leute von außen schauen. Wenn man es entsprechend anlegt, gibt es, denke ich viele Einsatzmöglichkeiten für Polly, etwas an einer Gruppenstruktur zu ändern, zum Beispiel wenn sie nicht inhaltlich arbeitet, so wie wir das gemacht haben. Sie kann beispielsweise am Vormittag ein Kind begleiten. Da kann sich eine Struktur ändern, indem sich das Kind ändert. Oder Polly könnte in den Pausen auf dem Schulhof agieren. Oft können Kinder mit dem Freiraum dort nicht umgehen, oder haben Probleme in der Wahrnehmung. Dort kann Polly auch etwas verändern.

K.K.: Hat sich etwas hervor getan (Methode, Übung, Wesen des Clowns) von dem die Kinder besonders profitieren, etwas lernen konnten?

L.: Ja, ganz klar. Es haben sich Situationen mit einer ganz besonderen Qualität des Lernens für die Kinder ergeben. Und wenn man sieht, wie Kinder lernen, lernt man selber auch. Ich habe auch dazu gelernt und von dem Projekt profitiert.

Die Spontaneität ist dabei ein ganz wichtiger Punkt. Als Polly zum Beispiel, passend zu meinen Zeichnungen, die Geschichte „Das schönste Ei der Welt“ von Helme Heine, spontan nachgespielt hat, sich aufgeplustert hat wie ein Huhn und die Geräusche dazu machte, hatte das eine besondere Qualität. Diese Geschichte und die Bilder werden die Kinder nicht vergessen, sie werden verinnerlicht. Und sie hatten viel Freude daran. Es wird einem wieder deutlich, dass Kinder spielen wollen und dass das eine große Qualität des Lernens ist, wenn man methodisch spielerisch arbeitet und die Kinder so ihre Spielfreude ausleben können. Der große Profit ist dabei das gute Miteinander. Und in dem guten Klima, das entsteht können sie gut lernen. Man sollte mehr Zeit dafür erübrigen. Man muss als Lehrer aber natürlich auch immer entscheiden, was gerade wichtig ist. In der Zeit, als Polly zu Besuch war, habe ich natürlich auch andere Sachen im Unterricht nicht machen können. Aber ich muss sagen, diese Erfahrung war sehr wichtig für die Kinder und es war toll, dass sie sie machen konnten. Mit einer spielerischen Übung wie dem „Bootsbau“ zum Beispiel waren die Kinder sofort bei der Sache. Das ging mit dem Miteinander warm werden, sich aufeinander einlassen dann ganz schnell. Beim Wesen des Clowns ist das Besondere, dass er emotional ist und dass er spiegelt. Er kann bei den Kindern emotionale Zustände hervorrufen und ihnen ohne Zeigefinger vermitteln, welche emotionalen Reaktionen welches Verhalten hervorrufen kann. Der Clown kann außerdem jede Sprache sprechen. Jeder versteht sie. Er kann eine Phantasiesprache sprechen, die Sprache der Kinder oder auch eine verbotene Sprache sprechen. Das finden die Kinder toll, dass das einer sagt, aber sie benutzen sie dann lange noch nicht selber. Hier könnte Polly zum Beispiel mit Schimpfwörtern arbeiten, vor allem bei größeren Kindern.

K.K.: Kann man sagen, dass der Clown hilfreich bei der Förderung Sozialer Kompetenzen oder beim Sozialen Lernen ist?

L.: Wenn wir davon ausgehen, dass der Clown emotional ist und Emotionen spiegelt und wenn wir wissen, dass soziales Verhalten und soziale Intelligenz viel mit dem Bewusstmachen und der Wahrnehmung und dem Umgang mit Emotionen zu tun hat, dann ist er natürlich hilfreich. Er kann in alle Rollen schlüpfen. Man versucht im Rollenspiel auch, die Kinder erfahren zu lassen, wie ein anderer sich fühlt. Mit dem Clown ist es noch mal anders. Die Kinder können erstmal gucken, was er macht. Dann können sie das Gesehene nachspielen und einüben.

Der Clown ist nicht die Lehrkraft, die jemanden bei Schwierigkeiten zur Seite nehmen muss. Er hat andere Qualitäten und kann anders eingreifen. Der Clown kann eine gewisse Art von Leichtigkeit verbreiten und man kann davon lernen. Man kann dann aus engen Strukturen und Verhaltensmustern eher herauskommen. Das Wesen des Clowns ist etwas Besonders und ist hilfreich für Kinder und Lehrer.

K.K.: Pollys Besuche stellten eine Ausnahmesituation dar. Was trägt der Aufmerksamkeit der Kinder mehr Rechnung? Der Besuch eines außergewöhnlichen Gastes oder das spielerische Element.

L.: Das war ganz eindeutig die Rolle Pollys als außergewöhnlicher Gast. Die spielerischen Elemente haben die Kinder sonst auch, wenn auch in anderer Qualität. Natürlich muss beim Besuch des Clowns das spielerische Element im Vordergrund stehen. Man sollte ihn nicht als Methode benutzen, und versuchen, Lernspiele zu transportieren, zu denen die Kinder nicht motiviert sind. Polly aber ist Vorbild für Spielfreude, darauf steigen die Kinder ein. Und wir hatten eine gelungene Kombination Spiel und Fachwissen zu verknüpfen. Zum Beispiel beim „Anheften“ der Schilder mit den Adjektiven darauf, die Polly dann alle nachgespielt hat. Das ist die typische Qualität eines Clowns, die er bringen kann. Der Clown sollte Clown sein können. Ich sollte mir nicht den Clown in die Schule holen, weil ich denke, da gibt es etwas, das ich nicht transportieren kann. Mit Clown geht das besser. Verstehst Du, was ich meine? Eine Ausnahme ist, wenn da ein Kind ist, das Dinge einfach nicht versteht. Hier kann der Clown kommen und noch schwächer sein. Da transportiert der Clown keine fachlichen Inhalte. Er nimmt ihm ein großes Paket vom Rücken. Das Kind ist dann vielleicht eher bereit, einen neuen Zugang zu bekommen. Es wäre schön, wenn es häufiger Besuche von außergewöhnlichen Gästen in der Schule gäbe. Die Kinder lieben das und mögen den Wiedererkennungswert. „Ah, das ist Polly. Polly kennen wir schon!“

K.K.: Das Projekt „Polly“ war sehr kurzfristig angelegt. Welche Voraussetzungen bräuchte man, um über einen längeren Zeitraum mit einem Clown in einer Klasse zusammenzuarbeiten?

L.: Ich könnte mir eine längere Zusammenarbeit gut vorstellen. Für mich wären dann ein fester Zeitrahmen und festgelegte Zeiten, so wie wir sie hatten, sehr wichtig. Eine der wichtigsten Dinge ist die Beziehung zwischen Clown und Lehrkraft. Sie sollte nicht als Konkurrenz empfunden werden, nach dem Motto:

„Meine Schüler haben mich nicht mehr lieb, wenn Polly da ist.“ Hilfreich ist die eigene Spielfreude und Bereitschaft, sich mitziehen zu lassen, spontan reagieren zu können. Hilfreich ist auch ein Einstiegsthema zu haben, wie wir das Thema Orient hatten. Es hilft den Lehrern, nicht „zu schwimmen“ und eine Struktur zu haben. Dir hat ja sicherlich das Thema auch geholfen, die Figur Polly und die Requisiten entsprechend zu gestalten. Es geht darum, um einer Sache willen zusammenzuarbeiten. Daher finde ich eine Idee für den Einstieg sehr gut. Man kann dann an einer Thematik arbeiten. Wir Beide kannten uns ja zum Beispiel nicht. Ich musste erstmal wissen, wie du mit Kindern umgehst. Du hättest ja ganz anders sein können. Es gibt sicherlich Kollegen, die Angst hätten, dass die Klassen nach dem Besuch von Polly außer Rand und Band sind. Die befürchten dann, dass man danach keinen Unterricht mehr machen kann. Diese Angst ist für mich nicht begründet. Ich bin durch langjährige Erfahrung gelassen und frei geworden. Ich bekomme eine Situation wieder in den Griff.

K.K.: Ich sehe da eine tolle Chance Erfahrungswissen zu vereinen. Oft hört man Klagen darüber, dass Grundschullehrer zu alt wären und von der Lebenswirklichkeit der Kinder zu weit entfernt sind.

L.: Ja, das ist auch teilweise so. Man kennt nicht unbedingt die Lieblings-sendungen und das Lieblingsspielzeug etc. Aber was man lernt ist, wie Kinder lernen. Und das ist sehr unterschiedlich. Jeder lernt auf seine Art. Man lernt viel aufmerksamer zu gucken, wie Lernen bei den einzelnen Kindern funktioniert.

K.K.: Ich habe es als eine Schwierigkeit empfunden, wenn ich zu ‚pädagogisch‘ vorgegangen bin. Mir war dann meine Rolle/Funktion nicht klar. Das war anstrengend und passte nicht zur Rolle des Clowns. Hast Du das ähnlich empfunden?

L.: Ja, das sehe ich genauso. Du bist immer dann stark, wenn Du - im herkömmliche Sinne – kein Lehrer bist. Die Kinder können von Dir lernen, aber Du bist kein Lehrer. Deshalb waren die Stunden, in denen Du Dich unwohl gefühlt hast, zu verschult. Das heißt nicht, dass die Ideen, die Du hattest, nicht toll waren. Aber es war schwierig die Übungen, ohne vorherige Absprache mit Erfolg durchzuführen. Du konntest dann nicht mehr spielen. Und Deine Stärke ist das Spielen.