

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Eingereicht im Fach Bildungswissenschaften

Erstprüfer: Dr. Bünyamin Werker
Zweitprüferin: Dr. Anke Clasen



„Make school a happy place!“

Clowns in Schulen und ihr Potenzial für Kulturelle Bildung

Masterarbeit

Leonie Carell

Mechternstr. 40

50823 Köln

lcarell@smail.uni-koeln.de

Eingereicht am: 24. August 2020

Matrikelnummer: 5430640

Studiengang: Master of Education, LA Gym/Ge

Studienfächer: Deutsch, Italienisch, Bildungswissenschaften

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Abkürzungsverzeichnis	3
1. Einleitung.....	4
2. Theoretische Grundlagen I – Kulturelle Bildung	5
2.1. Definition Kulturelle Bildung	6
2.2. Kulturelle Bildung in der Schule	8
2.3. Erfahrungspotenziale Kultureller Bildung	12
3. Theoretische Grundlagen II – Clownerie	16
3.1. Definition und Clown*in als Kulturfigur	16
3.2. Clown*innen in der Sozialen Arbeit	20
3.3. Clown*innen in der Pädagogischen Arbeit.....	22
4. Empirisches Forschungsdesign	24
4.1. Erhebung der Daten: Expert*innen-Interviews.....	24
4.2. Sampling und Durchführung der Studie	26
4.3. Auswertung der Daten	30
5. Ergebnisse.....	34
5.1. Die eigene Haltung der Clown*innen	35
5.2. Die Verständigung zwischen Schule und Clown*in.....	41
5.3. Der künstlerische Prozess.....	45
5.4. Die Beziehung zwischen Schüler*innen, Clown*in und Pädagog*innen.....	50
5.5. Der Raum	54
5.6. Die Erfahrungspotenziale auf drei Ebenen.....	56
6. Diskussion.....	60
6.1. Potenziale von Clown*innen in Schulen	60
6.2. Reflexion über Gütekriterien qualitativer Forschung	65
7. Fazit.....	69
8. Literaturverzeichnis	71
9. Eidesstattliche Versicherung	79
10. Anhang.....	80

Abbildungsverzeichnis

- Titelbild: Word Art. URL: <https://wordart.com/create>. [Letzter Zugriff: 22.08.2020]
- Abbildung 1: Einfluss des Elternhauses auf den Zugang zu Kultureller Bildung. Quelle: MUTIK: Daten und Fakten zu Kultureller Bildung. Schulform und Elternhaus bestimmen entscheidend den Zugang zu Kultureller Bildung. Bezieht sich auf die 17. Shell Jugendstudie (2015). URL: <https://www.mutik.org/daten-und-fakten-zu-kultureller-bildung/>. [Letzter Zugriff: 24.08.2020]
- Abbildung 2: Die Chance auf Zugang zu Kultureller Bildung. Quelle: MUTIK: Daten und Fakten zu Kultureller Bildung. Schulform und Elternhaus bestimmen entscheidend den Zugang zu Kultureller Bildung. Bezieht sich auf die 17. Shell Jugendstudie (2015). URL: <https://www.mutik.org/daten-und-fakten-zu-kultureller-bildung/>. [Letzter Zugriff: 24.08.2020]
- Abbildung 3: Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse. Quelle: Heisig et al. 2020: 38f.
- Abbildung 4: *Portrait of a Clown* von Roxanne Swentzell. Santa Fe, NM. Material: Ton. URL: https://www.roxanneswentzell.net/towergallery_clowns.htm [Letzter Zugriff: 14.08.2020]
- Abbildung 5: Auszug aus dem Interviewleitfaden mit SC1. Eigene Quelle. Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang.
- Abbildung 6: Auszug der kodierten Textstellen von KB. Eigene Quelle. Für die vollständigen Paraphrasen und Überschriften vgl. Anhang.
- Abbildung 7: Auszug aus dem thematischen Vergleich. Eigene Quelle. Für den vollständigen thematischen Vergleich vgl. Anhang.

Abkürzungsverzeichnis

- z.B. zum Beispiel
- bzw. beziehungsweise
- BKJ Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung
- etc. et cetera
- usw. und so weiter

1. Einleitung

„Jeder Mensch ist ein Clown,
aber nur wenige haben den Mut, es zu zeigen.“
(Charlie Rivel)

Clowns und Clowninnen in der Schule sind bislang ein von der Wissenschaft weitgehend unberührtes Feld. Dies ist auch nicht verwunderlich, denn auch in der Schullandschaft wurden bislang kaum Clown*innen¹ in Schulen gesehen. Bekannt sind diese zumeist als Bestandteil von Zirkusprojekten außerhalb des Unterrichts. In den letzten zwei Jahren haben sich jedoch einige wenige Clown*innen auf den Weg gemacht – nachdem sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Klinikclownerie in deutschen Krankenhäusern, Hospizen und Wohnheimen etabliert hat, rücken sie nun auch ins Blickfeld der Schule.

Die Außenansichten der Clown*innen sind häufig geprägt von Klischees: „Clowns sind doch diese bunten Kerle aus dem Zirkus, die Eimer voller Wasser umstoßen oder mit Torten werfen“ oder „Clowns sind etwas für Kinder“ (vgl. Fey 2012: 17). Ist beim Thema Schule dann Schluss mit lustig? Können Clown*innen Kinder und Jugendliche mit Humor erreichen? Und können sie Kulturelle Bildung leisten? – „Ein Clown fragt nicht, ein Clown handelt, ein Clown begegnet“ (Fey 2012: 9). Zwei Clowns und eine Clownin waren dennoch bereit, mit ihrem Erfahrungsschatz und einer hohen Reflexionsbereitschaft, Antworten auf die folgende Forschungsfrage zu generieren, die im Zentrum dieser Masterarbeit steht: *Inwiefern können Clown*innen in Schulen Kulturelle Bildung leisten?*

Neben den drei Clown*innen, welche die Verbindung Clownerie und Schule in ihrer Praxis auf unterschiedliche Weise erproben, kommen in dieser Arbeit auch weitere Akteur*innen aus den Bereichen Schule und Kulturelle Bildung zu Wort. Darunter sind auch Personen, die zwei der drei Berufsfelder kombinieren. Es soll herausgefunden werden, wie der Einsatz der Clownerie im schulischen Alltag aussehen kann und inwiefern eine Kooperation mit den Clown*innen im Auftrag der Kulturellen Bildung gewinnbringend sein kann, für Kinder und Jugendliche sowie für die Institution Schule. Durch die unterschiedliche Expertise der Befragten kann das Forschungsfeld be-

¹ Im Titel der Masterarbeit wurde noch ausschließlich die männliche Form ‚Clown‘ verwendet, ohne die weibliche Form ‚Clownin‘ (vgl. Dudenredaktion 2020). Dies ist auch im allgemeinen Sprachgebrauch die gängige Form. Für die Darstellung in dieser Masterarbeit wurde jedoch eine gendersensible Schreibweise gewählt. Im Sinne einer inklusiven Sprache wird für den Plural von Clowninnen und Clowns eine Schreibweise mit Gendersternchen verwendet: ‚die Clown*innen‘. Ausschließlich bei bestehenden Begriffen wie ‚Clownschule‘ oder ‚Clownmethode‘ oder beim historischen Konzept des Clowns wird die Schreibweise ‚Clown‘ beibehalten. Der Umgang mit diesen Begrifflichkeiten wird sich vielleicht noch entwickeln. Bislang hat aber auch hier ein Clown, der Clown Galli, eine Antwort: „Der Clown ist weder Mann noch Frau, aber in seiner Lust an der Spiegelung wird der Clown in einer Welt, die vom Manne regiert wird, männliche Züge tragen. In einer Welt, in der das Weibliche herrscht, muss der Clown sich in die Clownin verwandeln“ (Galli 2008: 108).

gangen werden, denn eine systematische wissenschaftliche Forschung zum Thema Clown*innen in Schulen liegt unter dem Aspekt der Kulturellen Bildung bislang nicht vor.

Um die vorgestellte Forschungsfrage zu untersuchen, ist die Arbeit in folgende Kapitel unterteilt: Kapitel 2 und 3 bilden den theoretischen Rahmen für die Untersuchung. In Kapitel 2 werden die benötigten theoretischen Grundlagen zum Begriff der Kulturellen Bildung und speziell zur Kulturellen Bildung im Handlungsfeld Schule abgesteckt. Ebenfalls werden in Kürze Erfahrungspotenziale und Effekte von Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche besprochen, um diese später auf die Clownerie als Kunstsparte zu übertragen. In Kapitel 3 wird das Wesen des Clowns und der Clownin beschrieben und als kulturelle und gesellschaftliche Figur untersucht. Die Kapitel 3.2. und 3.3. nähern sich der Arbeit von Clown*innen in der Sozialen und Pädagogischen Arbeit und somit schließlich in der Schule. Das methodische Vorgehen dieser Masterarbeit wird in Kapitel 4 vorgestellt. Zur Erhebung der Daten wurden Expert*inneninterviews mit sieben Expert*innen aus den benannten Arbeitsbereichen durchgeführt. Ebenfalls wird das Sampling sowie das Auswertungsverfahren der qualitativen Daten ausführlich erläutert. Das Ergebniskapitel 5 widmet sich der Auswertung der Interviews und stellt die erhobenen Ergebnisse in sechs thematischen Unterkapiteln dar. Anschließend folgt in Kapitel 6 die Diskussion der Ergebnisse, indem die erhobenen Daten reflektiert werden. Ebenfalls wird der Forschungsprozess kritisch reflektiert und unter Berücksichtigung von Gütekriterien qualitativer Forschung eingeschätzt. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit im Fazit zusammengefasst und ein Ausblick für weitere Forschungsarbeiten gegeben.

2. Theoretische Grundlagen I – Kulturelle Bildung

*„Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin,
schöne Objekte zu schaffen.
Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen.
Ein Weg, die Welt zu durchdringen
und den eigenen Platz zu finden.“
(Paul Auster)*

Kulturelle Bildung ist ein schillernder Begriff, der viele Assoziationen und Bilder von Gesellschaft weckt, und damit ein Sammelbegriff, der in unterschiedlichen Disziplinen und Praktiken Anwendung findet. Zu Beginn sollen in dieser Abhandlung über Kulturelle Bildung der aktuelle Forschungsstand skizziert und wichtige Begrifflichkeiten definiert werden, um einen theoretischen Rahmen zu erarbeiten, an den die vorliegende Studie anknüpfen kann (Kapitel 2.1). So soll in diesem Kapitel eingangs geklärt werden, was diese Arbeit unter dem etwas unscharfen Begriff Kultu-

relle Bildung versteht und auch, was sie nicht darunter versteht. Im selben Zuge sollen auch die Erfahrungspotenziale von ästhetischem Arbeiten beleuchtet werden. Anschließend soll Kulturelle Bildung am Lernort Schule betrachtet werden (Kapitel 2.2). Die Institution Schule ist insofern besonders wertvoll und sinnvoll für den Einsatz Kultureller Bildung, da sie die Möglichkeit bietet, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen, unabhängig von familiären Voraussetzungen. Natürlich wird dieser Anspruch nicht automatisch in jeder Schule und in jedem Projekt erfüllt. Daher soll auf die Erfahrungspotenziale und Gelingensbedingungen für Angebote Kultureller Bildung geschaut werden (Kapitel 2.3); wie kann qualitative Kulturelle Bildung in Schulen gelingen und woran ist sie erkennbar?

2.1. Definition Kulturelle Bildung

Der Versuch, eine allgemein gültige Definition zu formulieren, was Kulturelle Bildung bedeutet, führt nicht zu einem klar umrissenen Phänomen. Vielmehr scheint sich der Begriff der Kulturellen Bildung im Diskurs zu einem Sammelbegriff entwickelt zu haben, der mit Erwartungen, Erfahrungen, Zuschreibungen und Hoffnungen gefüllt wird. Der Kulturellen Bildung als „Containerbegriff“ werden viele Attribute zugeschrieben, wie ästhetisch, künstlerisch, kreativ, poetisch, musikalisch (vgl. Weiß 2017: 13). Die Unschärfe zur Kenntnis genommen, soll im folgenden eine Konturierung des Begriffs der Kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen vorgenommen werden. Auch wenn diese Arbeit die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in den Fokus rückt, heißt es nicht, dass sich die Wirkung von Kultureller Bildung nur auf junge Menschen bezieht. Vielmehr ist Kulturelle Bildung ein lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen.

„Unter Kultureller Bildung versteht der Rat [für kulturelle Bildung] die Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste. Diese umfasst auch die Bildung von Fähigkeiten und Haltungen, die es Menschen ermöglichen, die Welt und das eigene Leben unter ästhetischen Gesichtspunkten wahrzunehmen und zu gestalten.“ (*Rat für Kulturelle Bildung*)

Als Teil einer allgemeinen Bildung soll die Kulturelle Bildung es jedem Menschen ermöglichen, sich zu entfalten, einen eigenen Ausdruck zu finden und Kreativität zu entwickeln (vgl. BKJ 2011). Durch das Kennenlernen der Künste und dadurch, sie sich handbar zu machen oder sich durch sie ausdrücken zu können, wird ein ästhetischer Zugang zur Lebenswelt eröffnet. Als besondere Form der Bildung folgt Kulturelle Bildung

„einem ganzheitlichen Lernansatz, mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen. Sie bietet Freiräume, um zu experimentieren und sich auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und zu reflektieren. Sie fördert die Auseinandersetzungsprozesse des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft und vermittelt Fähigkeiten, um das Leben erfolgreich zu bewältigen“ (BKJ 2011).

Kulturelle Bildung ist gekennzeichnet durch eine große Vielfalt von Akteur*innen und Institutionen; Bundes- und Landesverbände, Stiftungen, Arbeitsgemeinschaften setzen sich für die Förderung und Weiterentwicklung Kultureller Bildung ein. Mit der Frage nach Kultureller Bildung beschäftigen sich unterschiedliche Fachwissenschaften und der Diskurs um Kulturelle Bildung in den Fachwissenschaften ist rege und virulent. Aktuell beforschte Felder sind insbesondere das Thema der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. So fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit zwei Förderrichtlinien die Forschung zur Kulturellen Bildung. Dabei liegt ein Schwerpunkt aktuell auf der Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung und der andere Fokus wird auf die Erforschung von Gelingensbedingungen Kultureller Bildung in ländlichen Räumen gelegt (vgl. BMBF Forschung zur Kulturellen Bildung). Weitere aktuelle Schwerpunkte sind beispielsweise ‚Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung‘ oder ‚Kulturelle Bildung und Lebensalter‘.

Die Antwort auf die Frage, welche Aspekte noch nicht untersucht wurden, führt wahrscheinlich zu der Erkenntnis, dass eine systematische Beschreibung der Praxis Kultureller Bildung kaum erfolgt ist (vgl. Hill 2009: 21). Der Kulturwissenschaftler Max Fuchs stellte 2009 eine „gravierende Mängelanzeige“ fest, was eine gemeinsame kulturpädagogische Forschung bzw. Grundlagenforschung betrifft. Es gebe kaum echte Wissenschaft und noch weniger Forschung (vgl. Fuchs 2009: 11).

Der Begriff Kulturelle Bildung variiert je nach Profession und Anwendungsfeld. Als die verschiedenen Bereiche der Kulturellen Bildung nennt der *Rat für Kulturelle Bildung* die Folgenden: „Tanz- und Theaterpädagogik, Musik- und Literaturvermittlung, Bildungsforschung, Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Politische Bildung, Medienpädagogik, Soziologie, Kulturelle Bildung und die Künste“ (*Rat für Kulturelle Bildung*). Als etablierte Kunstsparten werden die Bereiche Tanz, Theater, Musik, Bildende Kunst und Literatur genannt. Die Sparte Clownerie ist klassischerweise nicht als eigene Kunstform aufgeführt. Als Darstellende Kunst ist sie dem Theaterspiel nahe. Auf die charakterisierenden Eigenheiten soll im folgenden Kapitel 3. *Theoretische Grundlagen II – Clown* eingegangen werden.

Die aktuelle Herausforderung einer zeitgemäßen kulturellen und künstlerischen Vermittlungsarbeit ist es nicht, den Wert von Kultureller Bildung grundsätzlich zu vertreten, sondern ihren Status als „Zusatz-Luxus-Angebot“ zu bearbeiten (Merkel 2008: 6). Anstatt Kulturelle Bildung als ein ‚schönes Zusatzthema‘ zu behandeln, sollte sie in ihrem Eigenwert anerkannt und zu einer alltäglich erfahrbaren Wirklichkeit für alle werden. (vgl. *Rat für Kulturelle Bildung*). Nur so kann sie die Erwartungen für eine gute Entwicklung der Gesellschaft erfüllen (vgl. Merkel 2008: 6).

Kulturelle Bildung grenzt sich ab von *künstlerischer Bildung*, dem Erlernen eines künstlerischen Handwerks. Reine künstlerische Bildung vernachlässigt das Erleben von kulturellen Aktionen in der Gemeinschaft (vgl. Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16). Kulturelle Bildung grenzt sich ebenfalls ab vom Begriff der *Ästhetischen Bildung*, „der im engeren Sinne, zurückgehend auf das griechische Wort ‚aisthesis‘ eine sinnliche Wahrnehmungsschulung und -fähigkeit beschreibt, die an unterschiedlichen Gegenständen vollzogen werden kann und nicht unbedingt einen Kunstkontext voraussetzt.“ (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16). „Denn [d]en weitaus größten Teil unserer ästhetischen Erfahrungen machen wir im Alltäglichen, nicht am Besonderen, nicht an der Kunst!“ (Ehmer 1979: 9). In ästhetischen Prozessen geht es dabei um sinnliche und emotionale Erfahrungen, Nachahmung, die eigene Vorstellung und Fantasie, um Konstruieren, Gestalten und Spielen. Kulturelle Bildung schließt Elemente der künstlerischen wie auch der Ästhetischen Bildung ein (vgl. Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16).

2.2. Kulturelle Bildung in der Schule

Schule ist die einzige Einrichtung, die aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht aller jungen Menschen bis zum 16. Lebensjahr, unabhängig von sozialer Herkunft und Schulart allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu Kultureller Bildung eröffnen kann.
(Deutscher Bundestag 2007: 383)²

Die Annahme vieler Vertreter*innen der Kulturellen Bildung an Schule ist, dass Leben und Lernen mit und durch die Künste von großer Bedeutung sind, um gesellschaftliche Veränderungen bewältigen zu können und dem Gestaltungsauftrag umfassender Bildung nachkommen zu können. Den Weg der Institutionalisierung von Kultureller Bildung in Schule geht man, um in der Praxis eine gezielte Vermittlung der Inhalte kultureller Bildung zu gewährleisten. Bockhorst formuliert, mehr Kulturelle Bildung in, an und im Verbund mit Schulen, sei eine der bedeutsamsten Zukunftsstrategien, um Entwicklungsbenachteiligungen mit kulturellen Bildungsprofilen positiv etwas entgegen zu setzen (vgl. Bockhorst 2008: 88). Die Schule ist ein komplexes System, in dem sich auch gesellschaftliche Dynamiken widerspiegeln: Schüler*innen werden nach Leistungen bewertet und gruppiert. Indem Kulturelle Bildung gleichermaßen emotional und kognitiv anspricht, weil sich in ihr aktives und gestaltendes Handeln mit Gefühlserfahrungen und Reflexion verbindet, leistet sie einen spezifischen Beitrag zur schulischen Bildung (vgl. Deutscher Kulturrat 2009: 2).

Noch mehr Möglichkeiten ergeben sich für Kulturelle Bildung durch den Ausbau von Ganztagschulen. Dadurch verändert sich die Schule für Kinder und Jugendliche stärker zu einem Lebensraum und nicht nur als Ort für Unterricht. Ebenfalls erweitert sich dadurch der Bildungs-

² Deutscher Bundestag (2007): *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Drucksache 16/7000. Berlin.

bzw. Erziehungsauftrag. Die Bedeutung von Kultureller Bildung wird in diesem Zusammenhang stärker wahrgenommen (vgl. Burow 2010: 1).

Im schulischen Alltag spielt auch die Schulsozialarbeit eine zentrale und immer wichtiger werdende Rolle, speziell auch für die Durchführung von kulturellen Projekten. Daher soll hier eine Abgrenzung der Begriffe *Kulturelle Bildung* und *Soziale Arbeit* vorgenommen werden. Auch wenn die beiden Praxisformen einen jeweils unterschiedlichen Ursprung haben, können sie in der Praxis ineinander übergehen und die Grenzen verwischen. Gleichzeitig soll aufgezeigt werden, „wo die Potenziale von Ansätzen Kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit liegen können“ (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 14)

Eine klare Gemeinsamkeit von Sozialer Arbeit und kulturellen Bildungsprozessen ist der Fokus auf das Subjekt „mit seinen je spezifischen biografischen Erfahrungshintergründen“ (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16). Das Subjekt formt „den Ausgangspunkt und die Richtung des Interesses“ und gestaltet einen selbsttätigen Selbstbildungsprozess (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16). Im Gegensatz zur Sozialen Arbeit „zielen Angebote der Kulturellen Bildung jedoch nicht in erster Linie auf die Verbesserung der Situation der am Angebot Teilnehmenden oder auf die Unterstützung, Stärkung oder Formung der beteiligten Akteure, sondern zunächst auf die Gestaltung des künstlerischen Prozesses. Kulturelle Bildung kann den Nebeneffekt haben, dass das Individuum sich seiner gewahr wird und auch dessen soziale Situation, das individuelle Wohlergehen oder sich insgesamt eine soziale und gesellschaftliche Gesamtlage verbessert; in erster Linie wird dies durch Angebote Kultureller Bildung aber nicht intendiert.“ (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16)

Kulturelle Bildung und ihre Prozesse können in der Begrifflichkeit von Kuschel und Reinwand-Weiss durchaus auch „Distinktion und Exklusion bedingen und [seien] mitnichten notwendigerweise inklusiv angelegt“ (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 16).

Dem gegenüber ist die ‚Soziale Kulturarbeit‘ im Kontext der Sozialen Arbeit entstanden und dem Empowerment von Kindern und Jugendlichen verpflichtet (vgl. Josties 2013: 356). Sie sieht Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie (vgl. Conemann 2008). Soziale Kulturarbeit steht „für eine eigene, eher gesellschaftspolitisch engagierte Form und Tradition der Kulturarbeit“ und spricht sich für diejenigen aus, denen der Zugang zu „künstlerischer Rezeption und Produktion erschwert ist“ (Josties 2013: 356).

Zurück zur Institution Schule in ihrer Gesamtheit, wird Kulturelle Bildung inzwischen häufiger genannt als ein Instrument der Schulentwicklung. Zahlreiche Fragen zum sich wandelnden Bildungsanspruch „kann die Schule nicht aus sich selbst heraus beantworten, sondern sie bedarf der Kooperation mit Partnern aus dem gesellschaftlichen Umfeld, wobei Kulturpartner besonders geeignet sind, neue Formen und Inhalte des Lehrens und Lernens zu befördern“ (Burow 2010: 3).

Mit Kultureller Bildung im Unterricht bzw. allgemein in der Schule beschränkt sich Bildung nicht nur auf das kognitive Wissen, sondern bezieht die sinnliche, körperliche und emotionale Bildung mit ein. Hierbei kann von einem ganzheitlicheren Lernen und von einem erweiterten Bildungsbegriff gesprochen werden.

Aus soziologischer Perspektive ist der ‚Habitus‘ (geprägt durch Pierre Bourdieu und Norbert Elias) entscheidend für soziale Selektion oder Erfolg. Bourdieu kommt zum Schluss, „dass der Einfluss des familiären Milieus auf den Schulerfolg fast ausschließlich kultureller Art ist“ (Bourdieu 2006: 26). Die einzige Möglichkeit, Unabhängigkeit vom familiär eher indirekt vermittelten ‚kulturellen Kapital‘ zu erlangen und Freiheit innerhalb dieser Mechanismen zu erlangen, ist, sie zu kennen. „Kulturelle Bildung in der Schule ist aus dieser Perspektive eine Voraussetzung zur Erschließung dieser Freiheitsgewinne!“ (Burow 2010: 2). In diesem Sinne gilt, dass Kulturelle Bildung zur Teilhabe an Kultur befähigt (vgl. Weiß 2017: 17). Dies wiederum bedeutet, Kulturelle Bildung ist eine Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Burow 2010: 2).

Das Stichwort *Teilhabe* kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. So geht es zum einen um ein „Umdenken, welches Kunst und Kultur nicht als Luxusgüter für einige wenige sieht, sondern als normalen Bestandteil des alltäglichen Lebens betrachtet“ (Steffens 2007: 37). Dabei ist Teilhabe an Kultureller Bildung unabhängig von sozialen, finanziellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, denn über den Zugang von Kindern und Jugendlichen zu Kultureller Bildung entscheiden nach wie vor entscheidend die Schulform und das Elternhaus (vgl. Abb. 1 und 2).

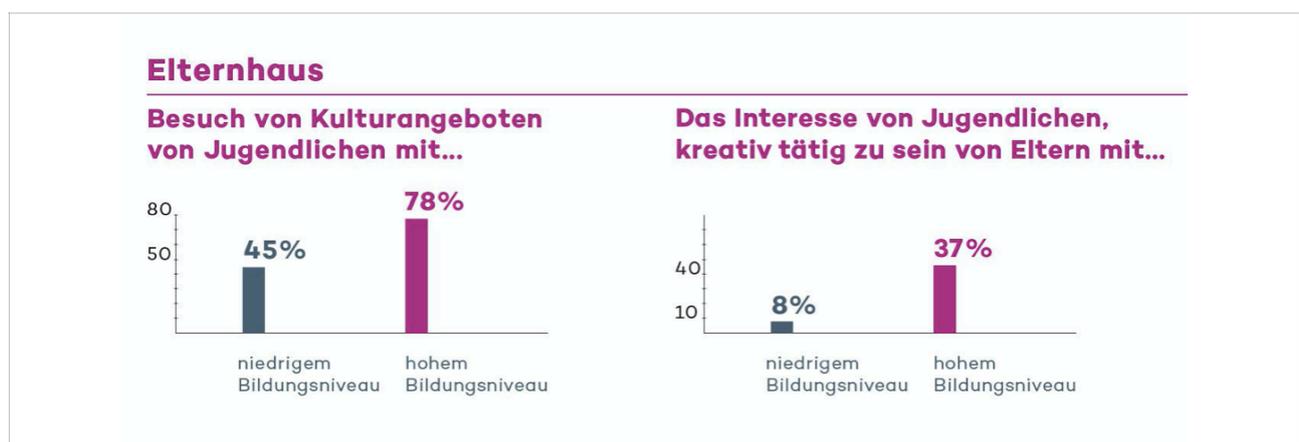


Abb. 1: Einfluss des Elternhauses auf den Zugang zu Kultureller Bildung.

Kulturpädagogische Praxis kann „als eine Brücke zur Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Möglichkeiten charakterisiert werden“ (Bockhorst 2008: 81). Um gesellschaftliche Veränderungen bewältigen zu können und dem Gestaltungsauftrag umfassender Bildung nachkommen zu können, sind das Leben und Lernen mit und durch die Künste von großer Bedeutung. Ein zu-

kunftsfähiges Konzept Kultureller Bildung ist also nicht tragfähig ohne die Berücksichtigung des Zusammenhangs von Teilhabe und Kultureller Bildung (vgl. Bockhorst 2008: 78). So wurden in den vergangenen Jahren (und mittlerweile Jahrzehnten) vonseiten der Politik, von Stiftungen und Vereinen zahlreiche Programme und Projekte „zur Förderung insbesondere benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch künstlerische und kulturelle Angebote“ initiiert (Kuschel/Reinwand-Weiss 2016: 15).

Für mehr kulturelle Teilhabe und eine chancengerechtere Bildungslandschaft ist das Andocken an das System Schule also sinnvoll. Allerdings müssen alle Schulformen berücksichtigt werden, um auch einen Ausgleich von Bildungsgerechtigkeit zu erreichen (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Die Chance auf Zugang zu Kultureller Bildung.

Neben der gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengleichheit kann auch noch die davon unabhängige Befähigung an künstlerisch-kreativen Prozessen genannt werden. Kulturarbeit kann mit (inneren) Voraussetzungen verbunden sein; um in einem Musikprojekt mitwirken zu können, bedarf es zum Beispiel gewisser Fähigkeiten am Instrument oder im Gesang. Der berühmte Ausspruch von Joseph Beuys (1985) „Jeder Mensch ist ein Künstler“ wird dabei nicht immer so mutig verfolgt und verwirklicht. Das Konzept Inklusion sollte sich hier gegen jede Form von Ausgrenzung stellen. Die Aufgabe der Kulturellen Bildung ist es vielleicht dabei vielmehr, die Menschen zur künstlerischen Betätigung zu befähigen und auf den Weg zu bringen, kreative Kompetenzen zu entwickeln.

Speziell in der Schule ist der Prozess der Digitalisierung nach wie vor zentral und „Digitalisierung ist nicht bloß ein technischer, sondern vor allem ein kultureller Prozess“ (Liebau 2019: 4). Für Schüler*innen verändert sich der Zugang zu kulturell-ästhetischen Inhalten, über digitale Plattformen permanent und ebenso ihr aktiver Umgang mit diesen Inhalten (vgl. Liebau 2019: 4). Verschiedene Künste bieten mit der Förderung intermedialer Gestaltungskompetenzen Möglichkeiten kultureller Bildung und Teilhabe. Im Bundesministerium für Bildung und Forschung steht der Förderschwerpunkt, Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung (DiKuBi) im Fokus, um die Chancen sowie Herausforderungen zu erforschen und ihnen besser begegnen zu

können (vgl. DiKuBi). Dies gilt besonders in der aktuellen Situation, wenn aufgrund der Schulschließungen kein Präsenzunterricht möglich ist. Seit Ende 2017 forschen in ganz Deutschland verschiedene Projekte zu digitalen Phänomenen in der Kulturellen Bildung „unter anderem in den Bereichen Musik, Literatur, Tanz, Performance und bildender Kunst“ (Jörissen/Kröner/Unterberg 2019: 7).

2.3. Erfahrungspotenziale Kultureller Bildung

„Im Diskurs über Kulturelle Bildung besteht weitgehend Konsens darüber, dass es notwendig ist, eine differenzierte Analyse der je spezifischen [...] Prozesse der verschiedenen Kunstsparten und ästhetischen Praxen vorzunehmen“ (Liebau/Jebe 2016). Um in der Studie die je spezifischen Prozesse und Eigenschaften der Clownerie zu untersuchen, geht dieses Teilkapitel noch einmal auf die Effekte und Erfahrungspotenziale Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche ein, um diese später auf die Clownerie als Kunstsparte zu übertragen. Ebenfalls wird kurz auf die Diskussion um die Qualität Kultureller Bildung eingegangen.

Die Künste sollten nicht nur rezipiert werden, wie bei einem Besuch im Museum, Theater oder Konzert, sondern darüber hinaus auch durch eigene Gestaltung und Produktion, sowie durch Reflexion bearbeitet werden. Kinder und Jugendliche erhalten somit die Möglichkeit, ihre Umgebung körperlich und mit allen Sinnen wahrzunehmen, in der Gestaltung ihren eigenen Ausdruck zu finden und in der Reflexion über das Erlebte in einen kognitiven Austausch und eine inhaltliche Auseinandersetzung zu gehen. Um das Erfahrungspotenzial von Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche so vollständig wie möglich zu nutzen, soll Bildung als ein möglichst ganzheitlicher Prozess verstanden werden. Die drei Ebenen „wahrnehmen“, „gestalten“ und „verstehen“ werden in *Abbildung 3 Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse* verdeutlicht (vgl. Heisig et al. 2020: 73).

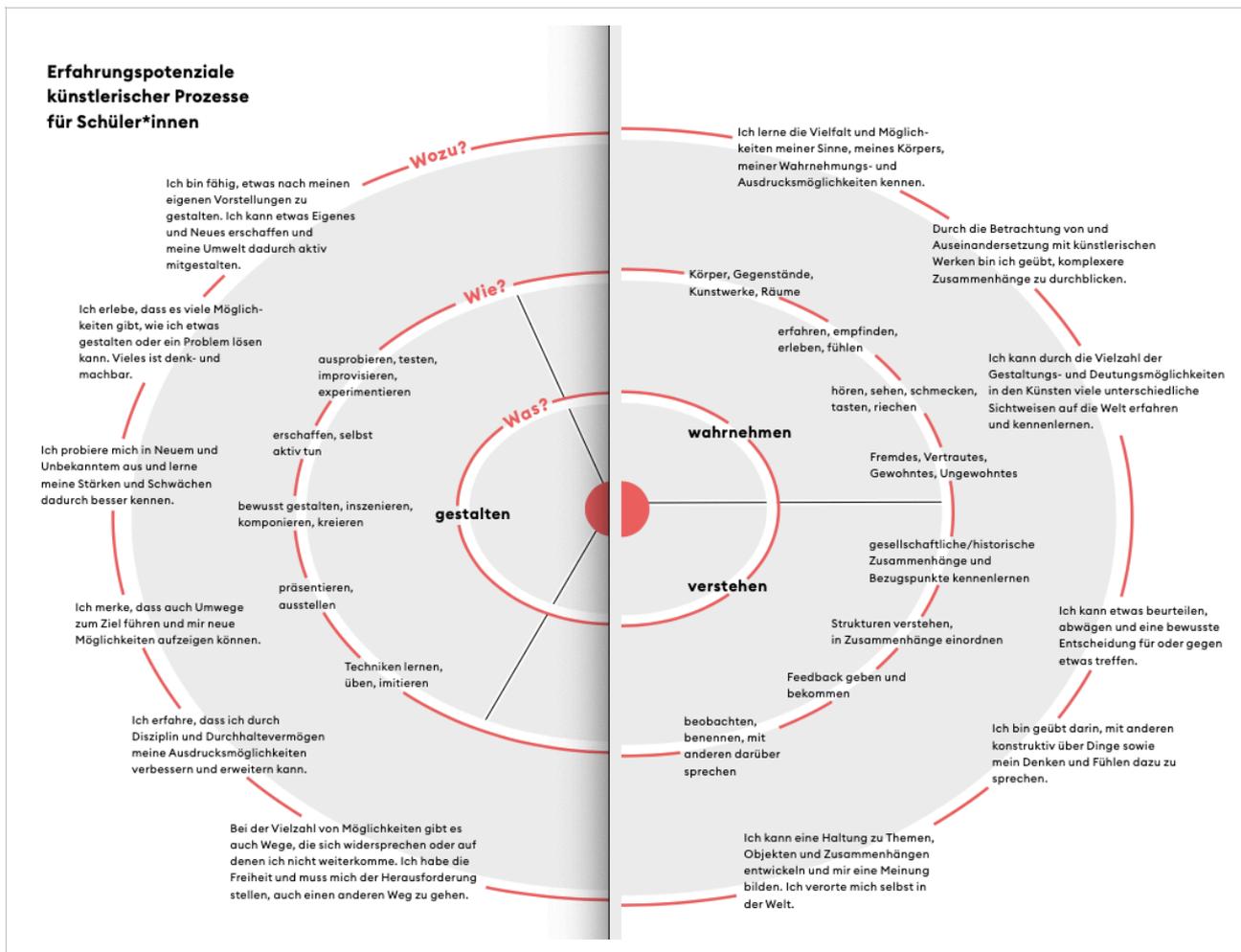


Abb. 3: Erfahrungspotenziale künstlerischer Prozesse.

Letztendlich hängt zu einem wesentlichen Teil von den einzelnen Schüler*innen selbst ab, ob sie sich auf die Erlebnisse einlassen und welche Erfahrungen sie für sich selbst aus den Begegnungen und Prozessen mitnehmen. Die bewusste Gestaltung eines Angebots trägt jedoch in großem Maße dazu bei, die Chancen für eine Freisetzung der dargestellten Potenziale zu erhöhen. (vgl. Heisig et al. 2020: 54).

Der Diskurs der Kulturellen Bildung formuliert hohe Erwartungen an die Umsetzung künstlerischer Projekte in Schulen. Aber wie kann qualitätsvolle, künstlerische Arbeit in Schulen gelingen? Und was bedeutet es, wenn vom Gelingen künstlerischer Arbeit die Rede ist? Bei der Recherche zu diesem Thema fällt auf, dass es bislang kaum empirische Erhebungen zu Gelingensbedingungen von Kultureller Bildung an Schulen gibt. Erst seit kurzem beginnt die systematische und auf Erfahrung und Beobachtung beruhende Erforschung dieses Themenkomplexes. Im Februar 2020 veröffentlichten Julia Heisig, Ivana Scharf und Heide Schöfeld von der MUTIK gGmbH einen Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen, die Publikation *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen*. Die Publikation beschreibt, dem aktuellen Forschungsstand entsprechend, aus der Zusammenarbeit von Theorie und Praxis heraus, Bedingungen, damit Kulturelle Bildung „gut

und wirksam' sein kann.³ Sie machen damit die Qualitäten und die Wirkung der Künste anschaulich und beschreibbar (vgl. Kneip 2020, 9). Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um in der empirischen Arbeit dem Potenzial von Clown*innen in Schulen auf die Schliche zu kommen und auch eine Frage, mit der sich die Forschung rund um die Kulturelle Bildung zur Zeit beschäftigt: Woran lässt sich die Qualität von Kultureller Bildung bemessen, wenn es keine vorprogrammierten Ergebnisse gibt, wenn es gerade die Erlebnisse auf der Reise ins Unbekannte sind, die in künstlerischen Prozessen intendiert sind? Auch ‚Qualität‘ ist hier ein unscharfer Begriff:

„die Unschärfe, die es den Künsten – mehr als der Sprache und der Mathematik – schwer macht, ihren Nutzen zu beweisen: Was sind die Qualitäten und wie kann man sie sichtbar machen, messen, belegen? Niemand wird bestreiten, dass eine geschärfte Intuition im Alltag eine der wichtigsten Quellen für Entscheidungen ist, dass Fantasie und die Fähigkeit, ungewohnte, neue Umstände konstruktiv zu gestalten, Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel sind. Aber sie lassen sich weder isoliert im Labor messen noch bei Leistungstests ursächlich auf die Auseinandersetzung mit den Künsten zurückführen; allenfalls sind sie über relationale Konstruktionen ableit- und entsprechend angreifbar. Es ist also an der Zeit, ein neues, auch wissenschaftliches Repertoire aufzubauen, die Wirkung der Künste wahrzunehmen und zu beschreiben“ (Kneip 2020: 9).

Man wird nicht von außen sehen, was gerade in den Kindern und Jugendlichen im Prozess ist, wie sich die Persönlichkeit entwickelt und welche Maßnahme nun besonders förderlich war, um die Kreativität anzuregen. Es gibt keine Nachweise messbarer Wirkungen Kultureller Bildung (vgl. Biburger/Wenzlik 2009: 18). In der empirischen Forschung können stattdessen Situationen untersucht werden, in denen Kinder und Jugendliche mit künstlerischen Mitteln lernen und sich bilden (vgl. z.B. Biburger/Wenzlik 2009). Erwartungen und Potenziale, die durch Kulturelle Bildung ausgelöst werden sollen, sind nicht wirklich sichtbar. Allerdings haben sich durch die Erfahrung ‚äußerliche‘ Faktoren bewahrheiten können, d.h. außerhalb der inneren Prozesse der Lernenden. In der Publikation *Kunstlabore* wurden diese formuliert. Das Kunstlabore-Programm war ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm der MUTIK gGmbH im Zeitraum von 2015 bis 2019, gefördert von der Stiftung Mercator. Der Name „Kunstlabore“ wurde bewusst gewählt: „In einem Labor wird geforscht, geprüft, in Frage gestellt.“ (vgl. Heisig et al. 2020: 12). Über drei Jahre lang entwickelten und erforschten erfahrene Praktiker*innen aus den Sparten Literatur, Bildender Kunst, Musik, Tanz und Theater an Schulen künstlerische Formate und Methoden. Es ist wichtig, dass sich Bildungsprozesse über die rein kognitive Ebene hinausbewegen. Dennoch können die dahinter liegenden Herangehensweisen und Strategien nachvollziehbar dargestellt werden. Im Fokus stand dabei die künstlerische Arbeit als sozialer Prozess zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen (vgl. Heisig et al. 2020: 13). Auch Fragen nach den organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen wurden aufgegriffen, sollten aber nicht den

³ Die in der Publikation entstandenen Inhalte erheben keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Sie beruhen auf der Praxiserfahrung der fünf beteiligten Kunstlabore (vgl. Heisig et al. 2020: 195).

Schwerpunkt bilden. Heraus kristallisiert haben sich dabei fünf Qualitätsbereiche: (vgl. Heisig/Scharf/Schönfeld 2020: 53).⁴

1. *Die anleitende Person:* Welche Voraussetzungen sollten anleitende Personen mitbringen, damit künstlerische Prozesse in Schulen in hoher Qualität gelingen?
2. *Die Verständigung zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen:* Wie kann der Verständigungsprozess gestaltet sein und welche Inhalte sollen in diesem Prozess thematisiert werden?
3. *Der künstlerische Prozess:* Wie und mit welchen Strategien lässt sich der künstlerische Prozess anleiten und umsetzen?
4. *Die Form der Beziehung:* Welche Rolle spielt der Faktor Beziehung zwischen Schüler*innen, Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrer*innen und durch welche Aspekte wird diese Beziehung beeinflusst? Welche Bedeutung kommt dabei der Dauer der Zusammenarbeit hinsichtlich Vertrauensaufbau und Vertiefung der Arbeit zu? Welche Möglichkeiten und Modelle bieten sich an, um künstlerische Prozesse in die Schulstruktur einzubinden?
5. *Der Raum:* Welche Möglichkeiten gibt es, schulische Räume zu nutzen und wie können neue Räume für künstlerisches Arbeiten erschlossen werden?

Bei dieser Betrachtung wird Kulturelle Bildung meist in ihrer ästhetischen oder künstlerischen Dimension verstanden. Natürlich spielt auch die politische Dimension der Kulturelle Bildung eine wichtige Rolle. In diesem Falle liefern die Künste aus den dargestellten Gründen als Erfahrungsraum eine besondere Qualität.

⁴ Auch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) stellt in ihrer ebenfalls 2020 erschienenen Publikation *Gute Praxis machen. Prinzipien der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Woran man gute Angebote Kultureller Bildung erkennt* (2020) Bedingungen auf, um das Potenzial Kultureller Bildung bzw. von Kultur- und Bildungsarbeit auszuschöpfen, so dass Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsprozessen gestärkt und gefördert werden. Auch hier sind die Voraussetzungen einmal pädagogisch-künstlerischer und einmal struktureller Natur.

3. Theoretische Grundlagen II – Clownerie

3.1. Definition und Clown*in als Kulturfigur

*„Clowns waren und sind Störenfriede,
die sich nicht an Regeln oder Ordnungen halten,
sondern flink mit ihrem feinen Gespür aufgeblähte Autoritäten entlarven
und Machtspiele durchschauen - meist zur Erheiterung des Publikums,
das sich wie in einem Spiegel mal mit der einen,
mal mit der anderen Seite identifizieren kann.“
(Gisela Matthiae)⁵*

Einen Gattungsbegriff, der alle Arten umfasst, gibt es bislang nicht. Verschiedene Kunstfiguren sind mit Clown und Clownin verwandt, wie die Kunstfiguren ‚Harlekin‘ aus der *Commedia dell'arte*, ‚Pierrot‘, ‚August‘, ‚Narr‘, ‚Schelm‘, ‚Buffone‘, ‚Hanswurst‘ (vgl. Kalb 2017: 115; ebenso Galli 2008: 124; auch Frier/Keller 1996 und Barloewen 2010). Der Begriff ‚Clown‘ leitet sich ab vom lateinischen ‚colonus‘ (Bauer, Tölpel), darin ist sich die Literatur ziemlich einig (vgl. u.a. Frier/Keller 1996: 9; Kalb 2017: 15; Galli 2008: 21). Die Herkunft des Begriffs ist hingegen unklar (vgl. Kalb 2017: 15). Seinem Wesen nach könnte er, *colonus*, der Kolonist sein, einer, der sich ins Neuland vorwagt. Oder der *colonus*, der als Siedler dort Heimat begründet, wo vordem noch niemand war und lässt die Orte in einem neuen Licht erscheinen (vgl. Frier/Keller 1996: 12). Es gibt drei gängige Herleitungen des Begriffs *Clown*. Eine Hypothese zu seiner Entstehung geht auf die Nennung in Shakespeares *A Midsummer Night's Dream* (um 1596) und als ‚Clown‘ in der deutschen Übersetzung zurück. Eine andere Möglichkeit ist die Manege; auf einem Programmzettel einer britischen Kunsttriergruppe taucht um 1817 das Wort ‚Clown‘ auf. Die dritte Variante geht auf die spätmittelalterlichen Umgangssprache zurück; die Verwendung des englischen Begriffs ‚Clown‘ war eine abfällige Bezeichnung für Personen aus dem bäuerlichen Milieu (vgl. Kalb 2017: 15f. und Frier/Keller 1996: 9f.).

Hier ein kurzer Einblick in den chronologischen Werdegang: Der Hofnarr des europäischen Mittelalters hatte unter anderem die Aufgabe, durch sein närrisches Treiben den Menschen einen Spiegel vorzuhalten (vgl. Galli 2008: 7). Indem der Narr gewöhnliche Dinge ‚falsch‘ macht, zeigt er, was an der gewöhnlichen Art, Dinge zu tun, falsch ist. Ein guter Hofnarr konnte mit viel Witz und Späßen politische Missstände aufdecken. Im Sinne des Spiegels lachte, wer den Hofnarren auslachte, sich selber aus (vgl. Frier/Keller 1996: 27f.) Dabei ist er eine Person zwischen den Welten, gehört zum Hofe der Adligen, ist aber selbst von niedrigem Stand. Die Rolle des Hofnarren ist dabei nicht zu beschönigen; er stand in ständiger Abhängigkeit, wenn niemand mehr über ihn lachte, wurde er im besten Falle entlassen oder eben einen Kopf kürzer gemacht (vgl. Frier/Keller 1996:

⁵ Dr. Gisela Matthiae ist eine deutsche Theologin und Clownin.

28; Galli 2008: 131). Zwar ist der Hofnarr das Gewissen des Königs, er diente aber als Prügelknabe für Aggressionen, die eigentlich nicht ihm galten (vgl. Frier/Keller 1996: 30). Dem Namen nach ist Till Eulenspiegel heute noch jeder*m bekannt.

Die Figur, um die es in diesem Zusammenhang geht, hat weniger mit Spaßmachern im modernen Zirkus gemein, als mit den Narren (englisch *fools*) verschiedener Kulturen. Der Clown ist eine kulturhistorische Figur, ein Archetypus, der in allen menschlichen Kulturen einen Platz hat (vgl. Karnath 2013). Die beschriebene Rolle ist nicht nur aus dem europäischen Mittelalter bekannt; im globalen Vergleich von gesellschaftlichen Strukturen taucht die Rolle des ‚Clowns‘ immer wieder auf. In der Pueblo-Kultur beispielsweise spielen die *sacred clowns* eine spezielle und fest verankerte Rolle. Sie spielen beispielsweise mit der Dualität, sind als Gegenteiler gleichermaßen männlich und weiblich, schwarz und weiß, Licht und Schatten, Leben und Tod, ‚gut‘ und ‚böse‘. Das funktioniert natürlich nur in einem System, das den ‚Gegenteiler‘ als Wesen und Funktionsträger akzeptiert. Abbildung 4 zeigt eine Plastik der Künstlerin Roxanne Swentzell, Bildhauerin und Santa Clara Pueblo.

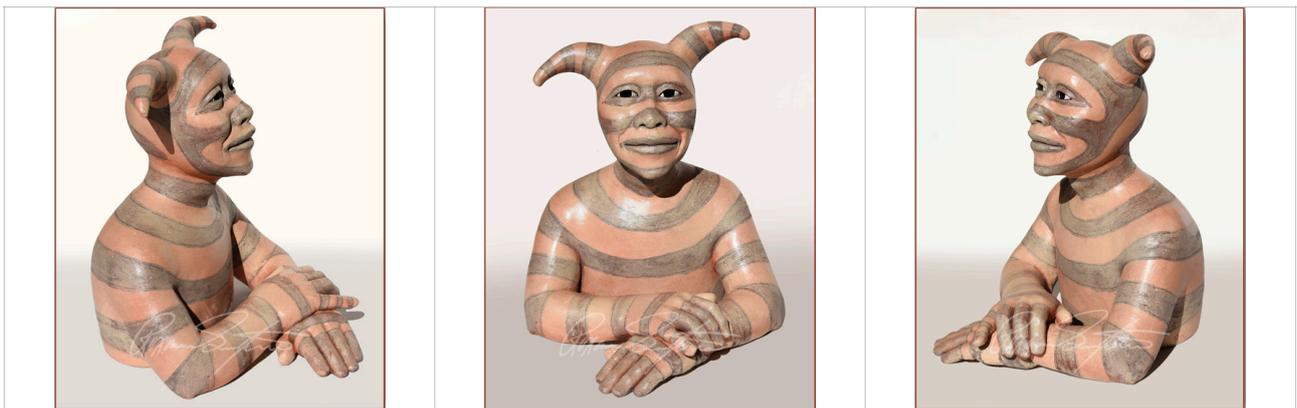


Abb. 4: ‚Portrait of a Clown‘ von Roxanne Swentzell, .

In vielen indigenen Kulturen und Bevölkerungsgruppen Nordamerikas und ihren Lebensstrategien spielt diese Figur eine formalisierte Rolle; es sind spirituelle Persönlichkeiten und fest verankert im Gefüge der Kultur. Als spirituelle Figuren sind sie verbunden mit der *underworld*; sie überschreiten die Grenzen zwischen Diesseits und Transzendenz und bleiben ambivalente Figuren (vgl. Barloewen 2010: 21; Kalb 2017: 74f.). Das Motiv wiederholt sich auch im Shakespeare-Theater; der Jester bzw. Narr hat Zugang zu allen drei Welten: Bürgertum, Adel und Feenreich (vgl. Frier/Keller 1996: 33).

Clowns und Clowninnen wird in der gegenwärtigen deutschsprachigen Forschung und Analyse wenig bis keine Aufmerksamkeit zuteil, im Gegenteil fristen sie ihr Dasein die meiste Zeit relativ unbehelligt von kanonisch universitärer Wissenschaft (vgl. Kalb 2017: 9). Eine Ausnahme macht in jüngster Zeit Elodie Kalb mit ihrer Publikation *Clownerie. Kommunikation zwischen Kontinuität und Verunsicherung* (2017). Die Dissertation aus dem Fach Kulturanthropologie

„möchte Clownerie als Praxis theoretisch begreifen“ (Kalb 2017: 14) und untersucht die Kunstform Clownerie mit unterschiedlichen begrifflichen Werkzeugen und Modellen aus den Kognitions- und Kommunikationswissenschaften.

Im internationalen Vergleich sieht es dahingehend etwas besser aus. In der englischsprachigen Literatur finden sich einige aktuelle Publikationen, die eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Clown oder der Clownin enthalten. Exemplarisch können genannt werden: Die Promotionsschriften von Jon Davison *The Self-Deconstruction of Clowning* (2016), eingereicht an der University of London, und Julia Helen Lane *Impossibility Aside: Clowning and the Scholarly Context* (2016), eingereicht an der Faculty of Education der Simon Fraser University in Burnaby, British Columbia, Kanada. Die zweitgenannte Autorin versucht in ihrer Arbeit clowneske und wissenschaftliche Praktiken zusammenzubringen um die Möglichkeiten der Clownerie im wissenschaftlichen Kontext anzuwenden. Die Gegenüberstellung mit Wissenschaftler*innen bietet sich an, um die ‚Arbeitshaltung‘ von Clown*innen zu untersuchen. Lane stellt drei wesentliche Gemeinsamkeiten fest: Sie sind erstens offen für das Unbekannte und das Uneindeutige; sie gehen aktiv darauf zu. Die Haltung von Clown*innen ist eine forschende Haltung, mit der sie die Welt immer wieder neu, man könnte auch sagen mit einem naiven Blick, betrachten. Sie setzen sich, zweitens, mit den inhärenten Möglichkeiten und Chancen des Scheiterns auseinander und sind, drittens, bereit für Wandel und Veränderung. Wenn wir lernen wollen, müssen wir uns für Dinge öffnen, die wir noch nicht kennen und darauf vorbereitet sein, in dem Versuch zu scheitern und annehmen, dass diese Erfahrungen uns und die umgebenden Realitäten verändern (vgl. Lane 2016: 116). Eigenschaften wie die Bereitschaft für das Unwägbare, Offenheit und eine forschende Haltung gleichen natürlich auch den im vorangegangenen Kapitel Schlüsselkompetenzen von Kultureller Bildung (vgl. Kapitel 2).

Das Motto der ‚heiteren Gelassenheit‘ (vgl. Galli 2008: 6) ist Lebensstrategie und Philosophie des Clowns und der Clownin; eine Eigenschaft, die zu verschwinden droht, wenn Selbstoptimierung die Lebensgestaltung prägt. Ein*e Clown*in tut alles mit wirklichem Ernst, nimmt aber nichts wirklich ernst (vgl. Galli 2008: 50). Die Clownin ist das Scheitern gewohnt und hat gelernt, die Krise zu lieben (vgl. Karnath 2013). Die Krise, als der Moment, in dem die Fassade und die aufgebaute Selbstdarstellung beginnt zu bröckeln, ist gleichzeitig der Moment, in dem sonst Verborgenes sichtbar und spürbar wird; sie ist die Möglichkeit zur Transformation in etwas Anderes (vgl. Karnath 2013).

Um ein populärkulturelles Phänomen aufzugreifen, sei das Phänomen der *scary clowns* und die Angst vor ihnen erwähnt. Befeuert durch Meldungen in den Massenmedien und sozialen Netzwerken, taucht die Figur häufiger auf. In Form der sogenannten *Clownpranks* erschrecken „als

Clowns verkleidete Jugendliche“ im Oktober 2014 in Frankreich und im Herbst 2015 und 2016 in Nordamerika, England und Deutschland in ihrer Maskierung Menschen und machen mit „Raubüberfällen, Plünderungen oder reinem Vandalismus“ von sich reden (vgl. Tota 2014: 176). Solche Taten gehören natürlich nicht in den Bereich der Darstellenden Kunst und sorgen dafür, dass immer mehr Menschen das Krankheitsbild der Coulrophobie, der pathologischen Angst vor Clowns und Clowninnen für sich beanspruchen. Sogenannte *Horrorclowns* versetzen Menschen in Angst und Schrecken und führen in der zeitgenössischen Rezeption zur Deutung von Clowns und Clowninnen als böartige Wesen. Die Kombination aus Unterhaltungscharakter und Irritation erzeugt Verunsicherung. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass eine Clownfigur grundsätzlich mit Ambivalenzen versehen ist (vgl. Kalb 2017: 175). Immer wieder mit Rückbezug auf die Maskierung und Darstellung des Jokers aus Batman oder Stephen Kings Buch und Film *It* wird der gruselige Clown und die Angst vor ihm zu einem popkulturellen Phänomen. So ist es dann Stephen King selbst, der am 3.10.2016 via tweet in die Welt schickt: "Hey guys, time to cool down the clownhysteria – most of em [sic!] are good, cheer up the kiddies, make people laugh."⁶

Dies führt zu einer weiteren gegenwärtigen Annahme, Clowns und Clowninnen seien für Kinder und, analog zur Institution des Kindergeburtstags, schon Teenager von der Zielgruppe ausgeschlossen (vgl. Kalb 2017: 184f.). Dies wurde maßgeblich vom US-amerikanischen Fastfood-Konzern McDonald's geprägt (vgl. Kalb 2017: 183f.). Der McDonald's Clown begleitet seit den 1970er Jahren Kindergeburtstage in besagtem Schnellrestaurant. Bunt muss es sein, andere Kinder dürfen zum Essen eingeladen werden und der rot-weiß-geringelte lebensgroße Plastikclown sitzt bis heute einladend im Schneidersitz auf der Bank. Kostümtechnisch ist er angelegt an die Figur *Bozo the Clown*, eine Kunstfigur, bekannt aus dem amerikanischen Kinderfernsehen. Randalierende und gewalttätige *Horrorclowns* in Kombination mit einem lächelnden Ronald McDonald, der mit harmloser Kinderunterhaltung für ungesunde Nahrung und Übergewicht wirbt, sorgen begrifflicherweise für ein Misstrauen erweckendes Bild der Figur. Grundsätzlich ist nichts dagegen einzuwenden, Clowns und Clowninnen als bei Kindern beliebte Figur anzuerkennen; sie ähneln ihnen in einem noch naiven unverstellten Blick der Welt gegenüber und vielleicht lieben sie ihn, weil ihm „so viel danebengeht – wie ihnen.“ (Galli 2008: 49). Die Abneigung erwachsener Menschen ist möglicherweise gleichzusetzen mit dem Bedürfnis, ernstgenommen zu werden und Geltung zu besitzen. Ebenso stark einzuschätzen ist aber auch der Wunsch nach „Entrückung von den Nöten und Lasten des Alltags, nach Freiheit von Anpassung, Bewertung und Funktion“ (Frier/Keller 1996: 47).

⁶ Siehe URL: <https://twitter.com/stephenking/status/783018957263568896>. [Zugriff: 14.08.2020]

Abschließend ist zu sagen, dass die Clownerie vielfältige Ausdrucksformen gefunden hat und findet. Ebenso lassen sich im Spiel der Clown*innen unterschiedliche Darstellende Künste vereinen, wie beispielsweise Tanz, Theater und Pantomime, Akrobatik, Jonglage und Objektmanipulation oder die Zauberkunst.

3.2. Clown*innen in der Sozialen Arbeit

*Der Clown gehört unter Menschen – auch dahin, wo es weh tut.
Dr. Fidibus aka Elodie Kalb*

Auf dem Weg über die Bühne und über den Zirkus sind Clowns und Clowninnen inzwischen in viele Bereiche des Lebens zurückgekehrt; vor allem: unter die Menschen. Zum einen hat sich die Clownerie als eigene Kunstform entwickelt, das Clowntheater. Die Aufgabe der Clownschauspieler*in besteht dabei nicht nur darin, bestimmte circensische, musikalische, darstellerische Fähigkeiten anzuwenden, sondern der Akzent liegt insbesondere auf der Herstellung einer unverwechselbaren Clownfigur, die ‚authentisch‘ ist (vgl. Kalb 2017: 199). So ist Clownschauspieler*in in Deutschland ein staatlich anerkannter Ausbildungsberuf in institutionalisierten Unterrichtsstätten. In Form von Clownworkshops bieten Clownschauspieler*innen nicht nur Auszubildenden, die explizit den Beruf ergreifen wollen, die Gelegenheit, sondern sie geben Fertigkeiten und Strategien ihres Handwerks auch an andere Interessierte am Thema weiter (vgl. Kalb 2017 195). Ziel des Angebots ist es meist ‚den eigenen Clown‘ finden zu dürfen (vgl. Kalb 2017: 195). Teilnehmende entdecken den*die eigene*n Clown*in um die Perspektive in ihrem Leben zu verändern oder mehr Humor und Leichtigkeit hinein zu bringen.

Die Spielweise von Clown*innen umfasst verschiedenen Clowntechniken und Prinzipien. Ein zentrales Prinzip und auch eine Spieltechnik der Clownerie ist das Scheitern, das an dieser Stelle kurz erläutert werden soll, da es im sozialen Gefüge (und nicht zuletzt in der Schule) sowie für den weiteren Verlauf der Arbeit eine wichtige Rolle spielen soll. Scheitern ist nichts, was Clown*innen vorbehalten ist; alle Menschen scheitern, wahrscheinlich mehrmals täglich. Wir stolpern, sagen etwas Unpassendes, verspäten uns, nehmen anderen die Vorfahrt, werden rot oder kommen nicht auf die richtige Lösung. „Das Scheitern ist die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand“ (Schilling/Muderer 2010: 76). Dabei entwickelt jeder Mensch unterschiedliche Strategien für seine eigenen Scheitermomente: Manche versuchen das eigenen Unwohlsein zu kaschieren und überspielen den Moment, andere werden wütend und ausfallend, weinen oder lachen, manche entschuldigen sich in aller Öffentlichkeit oder legen sich gewisse Tricks zurecht, wieder andere suchen ein Gespräch und Trost (vgl. Schilling/Muderer 2010: 76). Wir wenden also viel Energie auf, um das eigene Scheitern zu verstecken. Und meistens gelingt es nicht. In dem Wissen, dass auch

im Scheitern selbst eine Energie steckt, greifen Clown*innen die schwachen Momente auf und spielen mit ihnen. Mit verschiedenen Techniken, wie vergrößern, wiederholen, übertreiben usw. spielen sie mit dem Problem, bis das Spiel kippt und kein Problem mehr vorhanden ist (vgl. Schilling/Muderer 2010: 76).

Ausgehend von einer abgeschlossenen Ausbildung nehmen viele ihre*n Clown*in mit in soziale und pädagogische Berufe. Begonnen hat alles mit der Klinikclownerie. Der Anfang der Klinikclownerie hatte nichts mit wissenschaftlichen Theorien zu tun. Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass seit den 10er oder 20er Jahren des 20. Jahrhunderts Clown*innen in Krankenhäusern agieren (vgl. Kalb 2017: 166). Als Erfinder des *Clown Doctoring* gilt Michael Christensen, Mitbegründer des New Yorker Stadtzirkus Big Apple Circus, der Mitte der 1980er Jahre in New York die *Clown Care Unit* gründete (Kalb 2017: 167). Inspiriert von dieser innovativen Idee etablierte die Clowndoktorin Laura Fernandez das Konzept auch in Deutschland. Mittlerweile ist diese speziell strukturierte Praxisform der Clownerie international weit verbreitet.⁷ Die sogenannten Clowndoktoren sind freiberuflich tätige Künstler*innen, die für die Arbeitsfelder Pädiatrie und Geriatrie fortgebildet werden. Ihre Auftrittsorte sind in (Kinder-)Krankenhäusern, im Hospiz, in Senioren- und Pflegeheimen. Einige sind spezialisiert auf die Clownerie mit Menschen mit Demenz (vgl. Fey 2016). Indem sie – in der Tradition der alten Schelme und Narren – das Lachen und die Lebensfreude dorthin bringen, wo es durch gesellschaftliche Konventionen oder durch die Umstände ausgegrenzt wird, tragen sie zur Entspannung von Situationen bei (vgl. TuT Hannover). Hierbei geht es also um eine Entlastungsfunktion von beobachteter Clownerie (vgl. Kalb 2017: 166). Erste Belege für messbar positive Effekte von Clowninterventionen bei Kindern im Krankenhaus liefert eine Pilot-Studie der Universität Greifswald (vgl. Scheel et al. 2017: 277). Clowninterventionen vor einer Operation oder Visite lösten im Ergebnis der Studie geringere Angstwerte und eine erhöhte Oxytocinkonzentration aus, so dass die Studie die Schlussfolgerung zieht, psychologische und physiologische Befunde weisen auf die positive Wirkung von Clown*innen auf Kinder im Krankenhaus hin (vgl. Scheel et al. 2017: 275).

Im Krankenhaus oder in anderen medizinischen Einrichtungen suchen Clown*innen weniger ein Publikum für ihr Programm, sondern den Kontakt zu Patient*innen, ebenso wie zu Eltern und medizinischem oder pflegendem Personal. Gefordert sind Improvisation und Einfühlungsvermögen. Schwäche und Krankheit stehen für Clown*innen nicht im Vordergrund, es geht darum, die Patient*innen zum Lachen zu bringen. Dennoch ist es ein Trugschluss, dass während der Clownbesuche durchgehend gelacht wird; die Clown*innen werden zu Verbündeten und zusam-

⁷ In Köln sind die Kölner Klinikclowns e.V. tätig, im Rhein-Main-Gebiet heißt der Verein *Die Clown Doktoren e.V.*, in Bayern sind es die KlinikClowns Bayern e.V. und in Berlin sind es u.a. die Berliner Klinikclowns, um nur einige Beispiele zu nennen.

men können sie spielen, lachen und wenn hilfreich – auch weinen. Sie sind ‚berührbar‘ und ebenfalls verwundbar; durch das ewige Stolpern und wieder Aufstehen stehen Clown*innen in der Hierarchie unter den besuchten Kindern oder auch Erwachsenen. Aus diesen Gründen wird diese Form der Clownerie auch als *Kontakt-* oder *Begegnungsclownerie* beschrieben (vgl. Kalb 2017: 167).

3.3. Clown*innen in der Pädagogischen Arbeit

„Während ein Pädagoge noch darüber nachgrübelt
an welcher Neurose das Kind leidet,
das sich seit 10 Minuten wie ein Derwisch im Kreis dreht,
geht der Clown hin und dreht sich auch.“
(Karnath 2013)

„Send in the clowns!“
(Stephen Sondheim)⁸

Die Verknüpfung der beiden Begrifflichkeiten Clownerie und Pädagogik zu einer Clownpädagogik, führt neben Interesse und einigen wenigen innovativen Praxisumsetzungen, die hier kurz genannt werden sollen, auch zu Protest aus beiden Richtungen (vgl. Karnath 2013). Pädagog*innen wehren sich dagegen, dass die ‚Roten Nasen‘ Einfluss auf ihre etablierten Systeme nehmen und einige Clown*innen sträuben sich dagegen, mit erstgenannten in einem Atemzug genannt zu werden. Der Begriff einer Clownpädagogik ist nicht mehr ganz neu; seit über 15 Jahren widmet sich beispielsweise die Clownin Sigrid Karnath als Gründerin und Leiterin des Heidesheimer Instituts für Clownpädagogik der Ausbildung der Teilnehmer*innen an der Fortbildung Clownpädagogik. Dabei spricht sie aber nie explizit von der Zusammenarbeit mit Lehrkräften oder Schulleitungen, sondern von der praktischen „Clownarbeit mit Sozialarbeitern, Pädagogen, Erziehern, Ärzten und Therapeuten“ (Karnath 2013).

Die Diplom-Sozialpädagogin Corinna Muderer veröffentlichte 2010 in wissenschaftlicher Begleitung und Zusammenarbeit durch Johannes Schilling (emeritierter Professor an der Hochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften; insbes. Didaktik/Methodik; Jugendarbeit und Freizeitpädagogik) eine Monografie zum *Clown in der sozialen und pädagogischen Arbeit*. Überzeugt davon, dass die Clownerie auch in der Sozialen Arbeit und in der Pädagogik ein wichtiges Aufgabenfeld hat, wird darin eine Clown-Pädagogik erarbeitet. (vgl. Schilling/Muderer 2010: 10). Ausgehend von Praxiserfahrungen im Bereich Heim kleiden sie die Clown-Pädagogik in ein wissenschaftliches Gerüst.

⁸ Sondheim, Stephen (1973): *Send in the Clowns*. In: *A Little Night Music*. Broadway, New York.

Die Arbeit von sogenannten Begegnungsclowns und -clowninnen⁹ ist dabei ein ganzheitliches Handeln; sie begegnen den Menschen nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern arbeiten intuitiv, körperlich und emotional. Ein Vertrauen auf die eigene Intuition ist dabei wichtig. So verwundert es nicht, dass E. J. Kiphard,¹⁰ der als Begründer der deutschen Psychomotorik gilt, seine pädagogische Arbeit mit jener des Clowns verband.

Wie sieht es nun also mit Clowns und Clowninnen in Schulen aus? Im Jahr 2018 entwickelt die israelische Dozentin für Clownerie und eine der Pionier*innen des *medical clowning* in Israel, Talia Safra, das Konzept des *educational clowning* für Schulen in Israel. Diese Form von pädagogischer Clownerie ist eine Weiterentwicklung der Klinikclownerie und mit dem Gedanken „you do not need to be sick to meet a clown“ zugeschnitten auf das vorherrschende Schulsystem (vgl. Safra: 2019). Talia Safra arbeitet heute als Gründerin und Leiterin des Educational Clowning Center gemeinsam mit *educational clowns* in israelischen Schulen (vgl. Safra 2019). Sie möchten den Stress von Schüler*innen im Bildungssystem reduzieren und eine ‚neue‘ Sprache in der Schule etablieren, die Humor, Aufrichtigkeit und Intimität integriert (vgl. Safra: 2019). Die Aufgaben der *educational clowns* sind z.B. das Aufspüren von Schüler*innen in Not und emotionalen Problemen, das Lösen von Konflikten durch Humor und Spiel oder die Verbesserung des Schulklimas (vgl. Safra: 2019).

Inspiziert von den israelischen *educational clowns* entwickelt im Jahr 2019 eine Clownin und Sozialarbeiterin in Süddeutschland den Gedanken des *educational clowning* für Schulen in Deutschland weiter und gründet die *gUG true!moments*. Das Konzept ist aus ihrer langjährigen Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit und aus „der Erkenntnis, wie belastend die Schulzeit für Kinder und Jugendliche sein kann“, entstanden (Rosner/Geser-Novotny 2020: 2). Das erklärte Ziel ist es, „Kindern und Jugendlichen eine glückliche Schulzeit zu ermöglichen.“ (vgl. Rosner/Geser-Novotny 2020: 1).

Ausgehend von diesem Stand, kann gesagt werden, dass die Praxis von Clown*innen in Schulen zur Zeit von Entwicklung und Pioniergeist geprägt ist. In der wissenschaftlichen Forschungsliteratur gibt es bislang, wie eingangs beschrieben, keine empirischen oder theoretischen Befunde.

⁹ Dies umfasst Klinikclown*in und pädagogische Clown*in gleichermaßen.

¹⁰ Ernst Jonny Kiphard (1923-2010) Prof. Dr. phil., emeritierter Professor an der Universität Frankfurt und Clown.

4. Empirisches Forschungsdesign

Die Fragestellung lautet: *Inwiefern kann der Einsatz von Clown*innen in der Schule einen Beitrag im Sinne von Kultureller Bildung leisten?* Der Fokus liegt dabei auf dem Selbstverständnis von Schulclowninnen und Schulclowns, auf realisierbaren Einsatzmöglichkeiten innerhalb des Schulsystems und auf dem Potenzial der Clownerie für die Kulturelle Bildung von Schüler*innen.

Die vorangegangenen Ausführungen haben dargelegt, dass es bislang keine Untersuchungen im Zusammenhang von Clown*innen und Schule gibt (vgl. Kapitel 3.3). Um einen umfassenden ersten Einblick in dieses bislang unerforschte Gebiet zu erhalten, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Dabei geht es um eine Logik des Entdeckens (vgl. Rosenthal 2014: 13). Der zentrale Anspruch an ein qualitatives Vorgehen ist die Forderung zur Offenheit im Umgang mit dem Forschungsgegenstand. Das Vorgehen sollte sich an den – in diesem Falle – befragten Personen orientieren und dem Verlauf der Gespräche möglichst viele Spielräume zugestehen (vgl. Rosenthal 2014: 15). Die Verfahren der qualitativen Sozialforschung

„verfolgen das Ziel, die Welt zunächst aus der Perspektive der Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler zu erfassen und die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen“ (Rosenthal 2014: 15).

In diesem Sinne wurde ein geeignetes Verfahren ausgewählt, das die Erfahrungen aus der Praxis abbilden kann. Im Folgenden wird die Wahl des Erhebungs- sowie des Auswertungsverfahrens und das Sampling dargestellt.

4.1. Erhebung der Daten: Expert*innen-Interviews

Zur Datenerhebung der Studie werden leitfadengestützte offene Expert*inneninterviews als das angemessene Erhebungsinstrument erachtet (vgl. Meuser/Nagel 2010: 464). Den theoretischen Hintergrund für das Expert*inneninterview als Verfahren der qualitativen Sozialforschung stellt ein Text von Michael Meuser und Ulrike Nagel dar: *Das ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht* (2005, zuerst 1991). Expert*inneninterviews erscheinen für diese Studie als Erhebungsmethode besonders geeignet, weil sie die Möglichkeit bieten, Menschen, die an den interessierenden Prozessen beteiligt sind, zu befragen (vgl. Glaser/Laudel 2010: 39). Da der Zugang zum Forschungsfeld Clownerie in Schulen bislang nicht wissenschaftlich erschlossen ist, bieten Expert*inneninterviews die Möglichkeit, die Forschungsfragen in Fragen an die Gesprächspartner*innen zu übersetzen und die Antworten als Daten einer Auswertung zu unterziehen (vgl. Glaser/Laudel 2010: 39f.). Somit wird bisher exklusives Expert*innenwissen zugänglich gemacht (vgl. Bogner/Menz 2001: 480). Dabei wird dieses Vorgehen jedoch nicht als kanonische oder festgelegte Methode

verstanden, sondern es handelt sich um ein Instrument, das dem jeweiligen Forschungsvorhaben anzupassen ist (vgl. Bogner et al. 2014: 3).

In der Literatur finden sich, abhängig vom Forschungsinteresse, verschiedene Definitionsversuche zum Begriff der Expertin und des Experten. In dieser Studie kommen als Expert*innen Personen in Frage, die durchaus unterschiedliche Funktionen und Interessen repräsentieren. Deshalb ist es wichtig, ein ausreichend breites Spektrum von Expert*innen aufzutun (vgl. Ullrich 2006: 102).

Bei der Durchführung der Interviews wurde mit offenen Leitfäden gearbeitet. Nach Meuser/Nagel scheint dies

„die technisch saubere Lösung der Frage nach dem Wie der Datenerhebung zu sein. Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (Meuser/Nagel 2005: 77).

Für die Erstellung der Leitfäden wurden zu Beginn Fragen gesammelt, die in Bezug auf den Forschungsgegenstand von Interesse sind. Die Erstellung orientierte sich unter anderem an den Themenbereichen bzw. den fünf Qualitätsbereichen für künstlerische Arbeit in Schulen aus der Publikation *Kunstlabore* (vgl. Heisig et al. 2020: 52-180), die in den Kapitel 2.3 *Theoretische Grundlagen I* vorgestellt wurden. In den folgenden Schritten wurden die Fragen geprüft, nach Themenbereichen sortiert und subsummiert (vgl. Helfferich 2011: 182). Die Entwicklung eines Leitfadens dient auch zur inhaltlichen Vorbereitung für die Interviewerin, die Voraussetzung, um als kompetente Gesprächspartnerin ins Gespräch zu kommen (vgl. Meuser/Nagel 2005: 77).

Die Interviews sollten möglichst offen geführt werden (vgl. Bogner/Menz 2001: 480). Schwerpunkte der Gesprächspartner*innen sollten nicht unterbunden, sondern aufgegriffen werden. Neue aufgeworfene Aspekte sollten möglichst vertieft werden, so dass die Möglichkeit zur Ergänzung des Leitfadens bestehen bleibt (vgl. Ullrich 2006: 103). Wenn Expert*innen unerwartete Themenbereiche ansprachen, wurden diese mit aufgenommen und wenn möglich in den folgenden Interviews mit eingebunden (vgl. Meuser/Nagel 2010: 465). Dieser bietet durch seine offene Gestaltung Raum für eine flexible Vorgehensweise, für vertiefende, weitergehende Fragen und die Möglichkeit, mit jeder Gesprächsperson individuelle Schwerpunkte zu setzen. Gleichzeitig bewahrt der Leitfaden auch davor, sich im Gespräch in Themen zu verlieren, die nichts mehr mit der Forschungsfrage zu tun haben und zu sehr abweichen (vgl. Meuser/Nagel 2005: 77).

Die meisten interessierenden Fragenbereiche ließen sich den fünf Qualitätsbereichen der *Kunstlabore* zuordnen. Diese wurden von der Autorin von der allgemeinen Betrachtung aller Künste auf die interessierenden und speziellen Eigenschaften von Clown*innen hin bearbeitet.

Der Interviewleitfaden umfasste im ersten Interview diese Dimensionen:

- Das eigene Verständnis und die Persönlichkeit der Clown*innen

- Die Verständigung zwischen Schule und Clown*in
- Der künstlerische Prozess/ die Arbeitsweise in der Schule
- Die Beziehung zwischen Schüler*innen, Clown*in und Schulpersonal
- Der Raum
- Beobachtbare Wirkungen bei den Schüler*innen

Die letzte Dimension wurde in den folgenden Interviews ausgetauscht durch die Dimension *Erfahrungs- und Bildungspotenziale der Schüler*innen*. Dies wurde als Verbesserung wahrgenommen.

Für die Interviews aus der Perspektive der Schule wurden die gleichen Dimensionen angesprochen, die Fragen jedoch anders gewichtet. Beim Interview mit dem Vertreter der Kulturellen Bildung hingegen wurde besonders auf Transfermöglichkeiten aus dem allgemeinen Bereich der Künste hin zur Clownerie geachtet. Wieder wurden die genannten Dimensionen angesprochen, hier aber teilweise mit dem speziellen Blick auf die Clownerie und teilweise auf die Erfahrungen aus den Künsten allgemein.

Die Leitfäden enthalten, dem Prinzip einer offenen und flexiblen Interviewführung entsprechend, zuvor ausgewählte Themenbereiche, nicht aber detaillierte und ausformulierte Fragen (vgl. Meuser/Nagel 2010: 464) (vgl. Abb. 5). Dem Prinzip der Offenheit Rechnung tragend, wurde der Leitfaden während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder überprüft und überarbeitet. Dies führte zu Veränderungen nach jedem Gespräch. Die vollständigen Interviewleitfäden sind als Anhang beigefügt.

Leitfragen	Rückfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung, Dank für die Teilnahme • Vorstellung: Institution, Projekt name und Projekttinhalt: Clowns ins Schulen und ihr Potenzial für Kulturelle Bildung • Gesprächsdauer ca. 40 Minuten • Vertraulichkeit und Datenschutz: Audioaufnahme, alle persönlichen Daten werden anonymisiert • Raum für Fragen des Interviewpartners -> Aufnahme anschalten	
Einstiegsfrage: Wie ist das Projekt entstanden?	Wer hat es initiiert?
Was ist das Ziel Ihrer Arbeit?	Prinzipien?
Können Sie Ihr Selbstverständnis, das Sie von sich als Clown haben, erläutern?	

Abb. 5 Auszug aus dem Interviewleitfaden mit SC1.

4.2. Sampling und Durchführung der Studie

Die Angemessenheit der Samplingstruktur und -strategie lässt sich an der Fragestellung der Untersuchung bestimmen: Welche und wieviele Fälle sind notwendig, um die Fragen der Untersu-

chung beantworten zu können? Da es noch keinerlei Forschungsberichte zu Clowns und Clowninnen in Schulen gibt, wurde es als angemessen erachtet, das Forschungsinteresse aus möglichst verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen. So sollten auch die Interessen der Institution Schule sowie die Anforderungen jener Akteur*innen im Bereich Kulturelle Bildung zu Wort kommen, die an der Fortentwicklung am Einsatz Kultureller Bildung im Deutschen Schulsystem mitarbeiten. Mit dem Ziel einer explorativen Erstbegehung des Forschungsfeldes *Clown*innen in Schulen* wurde zur Erkundung des Forschungsinteresses dieser Studie nach geeigneten Personen gesucht, die zu den drei Themenfeldern Clownerie, Kulturelle Bildung und Schule Auskunft geben können. Im Mittelpunkt der Studie stehen nun sechs Expert*innen mit ihren Erfahrungen und Haltungen zum Komplex, aus den drei Perspektiven Schule – Kulturelle Bildung – Clownerie. Da die Anzahl der möglichen Fälle insgesamt so gering ist, sind Sampling-Strategien, wie z.B. das Spektrum des gezielten Samplings möglichst breit zu fächern oder gezielt Extremfälle, besonders gelungene Beispiele der Realisierung oder besonders typische Fälle auszuwählen, (vgl. Flick 2005: 109) ist im Falle dieser Arbeit kaum realisierbar. Viele der Kriterien, wie z.B. ein Best-Practice-Beispiel ergeben sich von selbst, weil es in Deutschland insgesamt so wenige Expert*innen zu diesem Thema gibt.

Geografisch nimmt diese Arbeit den Einsatz von Clowns und Clowninnen in Schulen in Deutschland in den Blick. Die drei Expert*innen für Clownerie, mit denen Gespräche geführt wurden, arbeiten in drei verschiedenen Bundesländern: Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Sachsen. Ebenfalls wurden dabei drei unterschiedliche Schulsysteme untersucht: ein Gymnasium, eine Gemeinschaftsschule und eine Grundschule. Eine Ausdehnung der Untersuchung auf weitere Länder wie z.B. Israel, wo ebenfalls Erfahrungen zu *educational clowning* vorliegen, war im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung leider nicht möglich. Es ist eine schöne Gegebenheit, dass in der Untersuchung drei sehr unterschiedlich strukturierte Bundesländer verglichen werden können. Allerdings sei an dieser Stelle angemerkt, dass dieser Vergleich nicht absichtlich komponiert worden ist, sondern das dünne Angebot an Clown*innen in Schulen in Deutschland hat zu dieser Auswahl geführt. Damit wurde keineswegs eine wahllose und unbedachte Auswahl vorgenommen, sondern es wurde versucht, mit möglichst allen erreichbaren Expert*innen, die als Clown*in in einer Schule tätig sind, zu sprechen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die drei Projekte einander nicht bekannt.

Die befragte Expertin SC1 ist Sozialarbeiterin und Geschäftsführerin einer selbst gegründeten gUG, die den Einsatz von Schulclown*innen in Deutschland entwickelt und fördert. Sie ist einen Tag pro Woche als Schulclownin an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg tätig. Zusätzlich zur Befragung von SC1 wurden als zweite Datengrundlage die *Projektbeschreibung* sowie die Informationen auf der Homepage der gegründeten gUG hinzugezogen. Die Expertinnen

SL, SSL und LGT sind das schulische Personal dieser Schule (vgl. Tab. 1). Der Experte SC2 ist als Sozialarbeiter an einer Grundschule in Sachsen tätig und wirkt an dieser Schule etwa einmal im Monat als Schulclown. Hier handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen dem Schulsozialarbeiter und einer Lehrerin; die beiden arbeiten im Duo. Der Experte LC ist Lehrer an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen und nebenberuflich als Clown tätig, unter anderem in seiner Schule. Hierbei handelt es sich um kein Projekt im eigentlichen Sinne, es ist keine geplante Unternehmung, sondern der Experte setzt die Clownerie selbstständig in seinem Unterricht ein. Dennoch wird dies der Einfachheit halber im Verlaufe der Arbeit auch als eines von drei Projekten bezeichnet. Der Experte KB ist Geschäftsführer einer Stiftung in Nordrhein-Westfalen und leitet dort das Ressort Bildung, mit spezieller Expertise im Bereich der Kulturellen Bildung in Schulen und ist insofern eine interessante Bereicherung für das Sample der Befragten. Gleichzeitig ist anzumerken, dass diese Position im Sample nur einfach besetzt ist, während die Clown*innen und das schulische Personal jeweils dreifach besetzt sind. Diese Alleinstellung wird in der Arbeit berücksichtigt und der Experte KB ist als Sonderfall zu behandeln und nicht gleichzusetzen mit den weiteren Expert*innen. Der hier besonders ausgeprägte ‚Meta-Blick‘ wird gekennzeichnet. Grundsätzlich wird, in dem Wissen, dass unterschiedliche Perspektiven und Expertisen erhoben wurden, darauf geachtet, sensibel mit den Daten umzugehen. Die verschiedenen Expertisen der Befragten wurden soweit deutlich gemacht; mit Blick auf das zu erforschende Phänomen und dessen Potenziale haben jedoch alle Personen Erfahrungen und Wissensbestände vorzuweisen und gelten in diesem Sinne als Expert*innen. Alle in der Studie Befragten sind prädestiniert, in die Untersuchung einbezogen zu werden, da sie erstens „über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand verfügen, die zur Beantwortung von Fragen im Interview [...] notwendig sind“, zweitens „die Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation besitzen“ und drittens bereit sind, „an der Untersuchung teilzunehmen“ (vgl. Flick. 2005: 110).

Die Struktur des Samples war zu Beginn der Untersuchung noch nicht vollständig festgelegt. Die Arbeit wurde mit drei ausgewählten Expert*innen begonnen. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden weitere Auswahlentscheidungen zu einzelnen Personen getroffen. Die Suche nach weiteren interessanten Expert*innen ergab sich entweder durch direkte Empfehlung und Kontakte der schon Interviewten oder durch weitere eigene Recherche zur Ergänzung und Vervollständigung des Samples. Das folgt dem Grundprinzip des theoretischen Samplings (vgl. Strauss/Corbin 1996) (vgl. Ullrich 2006: 102). So ergibt sich folgendes Sample:

Synonym	Kontext	Tätigkeit	Geschlecht
LC	Schule & Clown	Lehrer und Clown an einem Gymnasium in NRW	m
SC1	Clownin & Schule	Schulclownin einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, Geschäftsführerin	w
SL	Schule	Schulleiterin einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	w
SSL	Schule	stellv. Schulleiterin einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	w
LGT	Schule	Leiterin des Ganztages an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	w
KB	Kulturelle Bildung	Geschäftsführer einer Stiftung mit Sitz in NRW	m
SC2	Clown & Schule	Schulclown und Schulsozialarbeiter an einer Grundschule in Sachsen	m

Tab. 1: Samplestruktur.

Die verschiedenen Dimensionen, die das Sample bestimmen, stellen die befragten Expert*innen mit Angabe ihrer Tätigkeit dar, mit dem Kontext Clownerie, Schule oder Kulturelle Bildung sowie ihrem Geschlecht. Die Angabe des Geschlechts der Befragten wird als relevant erachtet, um in der Studie zumindest weibliche und männliche Vertreter*innen gleichermaßen zu repräsentieren. Auf weitere persönliche Angaben, speziell auf die Angabe des Alters der Befragten wurde verzichtet. Das Alter der Expert*innen umfasst eine Spanne von 35 bis 65 Jahren, wird jedoch für die Aussagekraft der Datenauswertung als unerheblich angesehen.

Insgesamt wurden sechs Interviews im Juni und Juli 2020 durchgeführt. Einen tabellarischen Überblick über die Teilnehmer*innen sowie Interviewform und Dauer der Interviews zeigt Tabelle 2. Vor der Aufzeichnung des Gesprächs wurden die Expert*innen über die Verwendung ihrer Daten und über den Datenschutz informiert. Ebenfalls wurden sie darüber aufgeklärt, was auf sie zukommt, damit sie auf dieser Basis ihr jeweiliges Einverständnis zur Befragung geben konnten (vgl. Lamnek/Krell 2016: 376). Damit keine Rückschlüsse auf individuelle Personen vorgenommen werden können, wurden die Namen der Expert*innen anonymisiert. Alle Interviews wurden von der Autorin selbst geführt. Die weitgehend offene Gesprächsführung ließ interessante und flüssige Gesprächsverläufe entstehen. Die Interviewpartner*innen zeigten sich alle sehr offen und leisteten mit ihren durchaus auch kritischen Aussagen wertvolle Beiträge zur Untersuchung. Nach Abschluss der Interviews wurde von der*dem jeweiligen Interviewpartner*in eine schriftliche Erklärung für das Einverständnis mit der Aufzeichnung sowie mit der wissenschaftlichen Verwendung ihrer Aussagen eingeholt (vgl. Blanco-Formular im Anhang). Eine Teilnehmerin war

mit der Aufzeichnung sowie mit der Transkription einverstanden, jedoch unter der Bedingung, dass die Audiodatei anschließend gelöscht würde.

ID	Kontext	Tätigkeit	Medium der Interviewführung	Datum des Interviews	Dauer des Interviews
LC	Schule & Clown	Lehrer und Clown	Skype	08. Juni 2020	1h 18 Min
SC1	Clownin & Schule	Schulclownin und Geschäftsführerin	Zoom	24. Juni 2020	58 Min
SL	Schule	Schulleiterin	Zoom	22. Juni 2020	51 Min
SSL	Schule	stellv. Schulleiterin	Skype	19. Juni 2020	50 Min
LGT	Schule	Leiterin des Ganztages	Skype	19. Juni 2020	50 Min
KB	Kulturelle Bildung	Geschäftsführer	Zoom	19. Juni 2020	47 Min
SC2	Clown & Schule	Schulclown und Schulsozialarbeiter	Zoom	28. Juli 2020	59 Min

Tab. 2: Übersicht über die geführten Interviews.

Die Interviews dauerten zwischen 40 und 60 Minuten. Ein Gespräch von ca. 80 Minuten stellt die Ausnahme dar. Neben offenen Fragen zu Beginn des Interviews wurden die erläuterten Dimensionen der Arbeit von Schulclown*innen und von Kultureller Bildung abgefragt. Aus gegebenen Umständen, teilweise durch die starken Einschränkungen im Juni bedingt durch die ‚Corona-Pandemie‘ und durch die Entfernungen von Köln nach Baden-Württemberg und Sachsen, wurden alle Interviews über die beiden Programme *Zoom* oder *Skype* geführt. Damit entsprachen sie nicht ganz der direkten persönlichen Begegnung, jedoch konnten – gegenüber dem Telefonat – auch die non-verbale Elemente der Kommunikation gegenseitig wahrgenommen und einbezogen werden. Da die Interviewten während des Gesprächs entweder an ihrem Arbeitsplatz oder zu Hause waren, konnte gewährt werden, dass der Ort des Interviews für sie in einer bekannten Umgebung lag (vgl. Lamnek/Krell 2016: 378).

4.3. Auswertung der Daten

Die Auswertung von Expert*inneninterviews schreibt kein kanonisiertes Verfahren vor (vgl. Bognner et al. 2014: 71). Für die Auswertung der entstandenen Daten wurde der Modellvorschlag der interpretativen Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Expert*inneninterviews von Meuser/Nagel angewendet. „Auf den Spuren des ExpertInnenwissens“ gilt es Aussagen über gemeinsam geteiltes, repräsentatives Wissen herauszuarbeiten (Meuser/Nagel 2005: 80). Das Ziel besteht darin, das Typische und Gemeinsame der Aussagen zu finden und somit den Umfang der Daten zu reduzieren. Nicht ohne Grund nennen Meuser/Nagel diese Auswertungsstrategie, wie auch das

offene leitfadenorientierte Expert*inneninterview, eine ‚Entdeckungsstrategie‘ (vgl. Meuser/Nagel 2005: 81).

Die gewählte Auswertungsmethode ist an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen, denn die Expert*innen verfügen über sehr unterschiedliches Wissen aus verschiedenen Perspektiven. Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, mussten die Fragen an die Expertise der Befragten angepasst und individualisiert gestellt werden. Auch unter diesen Bedingungen lässt sich die Auswertungsmethode sinnvoll anwenden. Der Begriff Modellvorschlag zeigt, dass sich dieses Auswertungsverfahren am Datenmaterial orientiert, es kann flexibel an die bestehenden Untersuchungsbedingungen angepasst werden (Meuser/Nagel 2005: 80f).

Im Sinne der Explikation sollen hier die Einzelschritte der Untersuchung offen gelegt werden, um den Interpretationsprozess nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Lamnek/Krell 2016: 383). Die Auswertungsstrategie nach Meuser/Nagel erfolgt in sechs aufeinanderfolgenden Schritten:

1. Transkription

Den Anfang der Auswertung des Datenmaterials macht die Transkription der elektroakustisch aufgezeichneten Interviews. Um die Gespräche zu konservieren und eine anschließende wörtliche schriftliche Transkription zu erlauben, wurden die sechs geführten Gespräche im Einverständnis mit den befragten Personen auf einem Tonträger aufgenommen. Beim Transkribieren findet bereits eine erste Interpretation und „Transformation der Daten statt, denn Schrift erzeugt eine bestimmte Sicht auf Dinge“ (Langer. 2010: 515f.). Auch die Aufbereitung der Interviews, die Transkription, kann Einfluss auf die Texte nehmen (vgl. Flick. 2019: 149). Daher stellt sich die Frage, welcher Grad an Genauigkeit bei der Transkription für die Beantwortung der Fragestellung notwendig ist (vgl. Flick. 2019: 141). Nach Meuser/Nagel müssen die Interviews nicht mit Hilfe aufwendiger Notationssysteme transkribiert werden, da es um das Auffinden von Gemeinsamkeiten und von Unterschieden, um Aussagen und Einschätzungen der Expert*innen geht (vgl. Ullrich 2006: 103).

Der Fokus liegt auf dem Inhalt des Gesprächs und auf einer guten Lesbarkeit. Daher wurde nur so genau transkribiert, wie es die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse erfordert (vgl. Flick 2005: 253). Zum besseren Verständnis und zur besseren Lesbarkeit wurden die folgenden Transkriptionsregeln angewendet (vgl. Tab. 3):

Mhmmh	Bejahung
LAUT	laut gesprochen
<u>betont</u>	Betonung
(lacht)	nonverbales Verhalten
[Name]	Anonymisierung
[Erläuterung]	weitere Angaben der Autorin zum Verständnis der Leser*innen

Tab. 3: Transkriptionsregeln.

2. Paraphrase

Im zweiten Schritt wird der transkribierte Text in eigenen Worten zusammengefasst und chronologisch in sinngemäße Textabschnitte gegliedert. Das Potenzial des Paraphrasierens liegt darin, den Blick noch einmal für alle angesprochenen Aspekte zu öffnen, es ermöglicht ein „nicht-selektives Verhältnis zu den behandelten Themen und Inhalten“ (Meuser/Nagel 2005: 84). Durch die protokollarische Vorgehensweise werden auch die nicht antizipierten Themen bedacht. Die Inhalte der Gespräche sollen vollständig erfasst werden, um zu vermeiden, dass Inhalte nicht voreilig „unterschlagen, nichts hinzugefügt und nichts verzerrt wiedergegeben wurde“ (Meuser/Nagel 2005: 84).

3. Bildung von Überschriften

In diesem Schritt, später nennen ihn Meuser/Nagel auch ‚Kodieren‘ (vgl. Meuser/Nagel 2010: 466f.), werden die Textinhalte verdichtet und thematisch geordnet. Hier wird die ursprüngliche Sortierung der Interviews aufgehoben. Die Textabschnitte werden mit Überschriften versehen. Die Begrifflichkeiten der Interviewten werden beibehalten und auf eine bildungswissenschaftliche oder soziologische Terminologie wird an dieser Stelle noch verzichtet (vgl. Meuser/Nagel 2005: 86). Zur besseren Übersicht werden „Auswertungs-Masken“ (vgl. Ullrich 2006: 106) angefertigt. Dazu wird für jedes Interview eine Tabelle mit zwei Spalten erstellt, in der links die Überschriften der Textsequenzen eingetragen werden und rechts diesen Kategorien¹¹ die relevanten Zitate aus den entsprechenden Textabschnitten zugeordnet werden (vgl. Abb. 6). Die Überschriften bzw. Codes sind die begriffliche Grundlage für den Thematischen Vergleich (vgl. Ullrich 2006: 104).

¹¹ Während Meuser/Nagel erst ab Schritt 5 *Soziologische Konzeptualisierung* von ‚Kategorien‘ sprechen, wird hier der Begriff Kategorie auch für die Themenbereiche verwendet.

Kategorien/ Überschriften	Zitate/Textsequenzen
Missliche Forschungslage	Wenig bis keine Forschung zu Clowns in Schulen in Verbindung mit Kultureller Bildung. (KB: 2, 5)
Position und Ziele von Kultureller Bildung	„Und damit kreativ, konstruktiv umgehen zu können, das lernt man in den Künsten, über die Künste, sie sind ja eigentlich DAS Handwerkszeug, um mit dem Unwägbareren, mit dem, wo man nicht weiß, was rauskommt, umgehen zu können. Und das in dieser Form zu nutzen, strategisch zu nutzen, in Schulen und in der Bildung, ist absolut relevant.“ (KB: 3, 16-20)
Gefühls Ebene Intuition Emotion	„Wir treffen 80% unserer Entscheidungen – mindestens – aus dem Unbewussten heraus, aus dem Unterbewussten. Und das, ich sag es mal so: Bauchgefühl oder wie auch immer man es umschreiben will, nutzen zu lernen und mitzubekommen, das ist ein tolles Selbsttraining. Und es hat eine soziale Komponente, ganz klar, weil Du siehst andere, die genauso arbeiten wie Du, die aber andere Ergeb-

Abb. 6: Auszug der kodierten Textstellen von KB.

4. Thematischer Vergleich

In diesem Verdichtungsschritt gilt es, die Textsequenzen der Interviews miteinander zu vergleichen, hierbei geht die Auswertung erstmals über die einzelne Intervieweinheit hinaus (vgl. Meuser/Nagel 2005: 86). Die ausgewählten Textstellen, Zitate und Überschriften aller Interviews werden zu den jeweiligen Themenbereichen zusammengefasst und anhand der zugeordneten Überschriften beginnt nun der wichtigste Teil der Analyse (vgl. Ullrich 2006: 106). Das gesamte Textmaterial wird wieder gesichtet, jedoch diesmal mit dem Blick auf die Themenbereiche. Die unterschiedlichen Expert*inneninterviews werden inhaltlich miteinander verglichen und in Kategorien gebündelt. Häufig gehören einzelne Sequenzen auch zu mehreren Kategorien (vgl. Ullrich 2006: 107). Im Laufe des Forschungsprozesses wurde auch noch eine neue Kategorie gebildet, so wurde das gesamte Material mehrmals gesichtet. Auch hier wurde wieder mit einer Tabelle gearbeitet:

5. Der Raum	
SC1	<ul style="list-style-type: none"> • alle Räume: wenn ich durch laufe [durch die Schule], dann nehme ich alle wahr. (SC1: 11, 33-38)
SC2	<ul style="list-style-type: none"> • „kleinen Clownsstücken im Klassenzimmer.“ (SC2: 3, 25-31) • Videos: Schule halt leer war, hatten wir natürlich einen großen Freiraum in der ganzen Schule (SC2: 5, 5-17) • Bühne, Theaterfeeling (SC2: 9, 33-35)
SL	<ul style="list-style-type: none"> • „dann kommt sie spezielle da in diese Klassen rein und sonst bewegt sie sich auf den Gängen und auf dem Pausenhof. Und das hat sich als besser erwiesen.“ (SL: 11, 10f.)
LC	<ul style="list-style-type: none"> • „im Pausenhof oder auf dem Flur, Lehrerzimmer auch, klar, ja. Auch mit den ähnlichen Mechaniken, die ich eben genannt habe. Also wenn ich Fluraufsicht oder Pausenaufsicht habe, auf dem Hof, dann habe ich alle im Blick, die haben mich auch kurz im Blick und in

Abb. 7: Auszug aus dem thematischen Vergleich.

5. Soziologische Konzeptualisierung

Im nächsten Schritt werden die gebildeten Kategorien mit wissenschaftlichen und theoretischen Erkenntnissen verglichen. Dabei wird sich von der Terminologie der Interviewten weitestgehend gelöst. Die Kategorien können inhaltlich verdichtet werden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

werden unter Einbezug der theoretisch basierten Fachtermini gestaltet (vgl. Meuser/Nagel 2005: 88). Die Interpretation bezieht sich aber weiterhin – auf der Abstraktionsebene der empirischen Generalisierung – auf das vorliegende Material.

6. Theoretische Generalisierung

Bei der theoretischen Generalisierung werden die Zusammenhänge zwischen den Kategorien untersucht und Interpretationen formuliert (vgl. Ullrich 2006: 107). In diesem letzten Auswertungsschritt wird tiefgehender interpretiert und Sinnzusammenhänge zu Theorien verknüpft. Hier ist es wichtig, die Angemessenheit einer Verallgemeinerung immer wieder zu kontrollieren, dadurch dass nochmals eine Stufe zurückgegangen wird. Dadurch zeichnet sich die Auswertung durch Rekursivität aus (vgl. Meuser/Nagel 2010: 467).

Alle genannten Stufen sollen bei der Methode nach Meuser/Nagel gleichermaßen durchlaufen werden. Dies ermöglicht, alle inhaltlichen Aussagen und Erkenntnisse sichtbar zu machen und darauf einzugehen. In der Darstellung der erhobenen Ergebnisse werden nun die Ergebnisse zusammengefasst, die Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage versprechen.

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt als kategoriebasierte Auswertung in sechs Hauptkategorien. Die Ergebnisse spiegeln den Auswertungsprozess nach Abschluss aller sechs Auswertungsschritte wider. Dies bezieht den Vergleich zwischen den einzelnen Interviews und die herausgestellten Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede mit ein, ebenso wurden Erkenntnisse aus der vorliegenden Theorie mit einbezogen. Diese werden anschließend in einer Diskussion zusammengefasst. Die Kategorien ergeben sich zum einen im Rückbezug auf die Interviewleitfäden, die sich an den fünf Qualitätsmerkmalen Kultureller Bildung aus der Publikation *Kunstlabore* orientierten. Zum anderen wurden diese um eine sechste Kategorie erweitert, was den Aussagen der Expert*innen entsprach und die Erfahrungs- und Bildungspotenziale der Schüler*innen selbst noch einmal in einer eigenen Kategorie betonen sollte. In diese sechs Kategorien ließen sich die während der Auswertungsschritte gebildeten Unterkategorien einsortieren. Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich den kodierten Interviews entsprechend in die folgenden sechs Dimensionen: 1. *Die eigene Haltung der Clown*innen*; 2. *Die Verständigung zwischen Schule und Clown*in*; 3. *Der künstlerische Prozess*; 4. *Die Beziehung zwischen Schüler*innen, Clown*in und Pädagog*innen*; 5. *Der Raum* und 6. *Die Erfahrungspotenziale auf drei Ebenen*.

5.1. Die eigene Haltung der Clown*innen

„Mir geht es darum, nicht zu zeigen, sondern einfach zu sein.“ (SC1: 4;8f.)

Die erste Dimension führt auf, wodurch sich die Persönlichkeit und die Haltung der Clown*innen auszeichnet. Ebenfalls wird ihr Kunstverständnis und die künstlerische wie pädagogische Praxis beschrieben. Die Haltung ist dabei von der Persönlichkeit zu differenzieren; sie ist erlern- und erfahrbar und kann sich verändern. „Haltung beinhaltet Werte, Motivation, Verhaltens- und Umgangsweisen sowie Ziele“ (Heisig et al. 2020: 57). Die Ergebnisse schildern, welche Voraussetzungen Clown*innen an einer Schule mitbringen sollten und welche künstlerische und pädagogische Expertise und Qualifikation von Clown*innen seitens der Expert*innen als notwendig erkannt wird.

Als eine Besonderheit stellt sich das Verhältnis von Clown*innen zu ihrer Rolle dar. Während in der Schauspiel-Praxis selbstverständlich von Rollen oder auch Figuren die Rede ist, beschreiben zwei der drei befragten Clown*innen ihre Arbeit als Clown oder Clownin nicht als eine Rolle oder als eine Figur. LC formuliert:

„Also ich bin einfach. [...] Ich würde Clown nicht als Figurentheater oder so etwas verstehen, sondern eher als einen Performance-Modus, in gewisser Weise, wo es eher darum geht, situativ und kontextuell zu arbeiten.“ (LC: 3;16-18)

Dazu muss der Prozess der Entwicklung einer unverwechselbaren Clownfigur bereits abgeschlossen sein. Eine solche Figur, die nahe an der eigenen Persönlichkeit dran ist, ist für die Clownschauspieler*innen auf der einen Seite interessant zu erfahren, gleichzeitig birgt sie auch eine größere Gefahr zu scheitern und mit eigenen unliebsamen Themen konfrontiert zu werden (vgl. LC: 3;23-25). Auch SC1 beschreibt, sie IST ihre Clownin; auch für sie stellt dieser Zustand keine ‚fremde‘ Rolle dar (vgl. SC1: 15;25). Dies entspricht auch den Schilderungen über das Verhältnis zur Rolle in der vorhandenen Literatur über Clown*innen: „Der Clown ist keine Rolle, die man spielt, sondern er entsteht auf der Basis des persönlichen Erlebens und der eigenen Erfahrung.“ (Schilling/Muderer 2010: 77; vgl. auch z.B. Galli 2008: 80). Auch Kalb stellt in ihrer Studie über Clown*innen fest, es sei auffällig, dass die befragten Clownschauspieler*innen – auf der Bühne wie in der Klinik gleichermaßen – Identisches mit sich selbst und ihrer Clownfigur sehen (vgl. Kalb 2017: 152). Der Clownmodus oder der Begriff der Rolle beschreibt in diesem Falle eher einen Anteil der eigenen Persönlichkeit des Menschen, die als Clown*innen in die Schule kommen. Der Experte SC2 hingegen nimmt seine Tätigkeit als Clown als Rolle wahr. Er verwendet seine Maskierung und Kontaktlinsen, um seine „Verwandlung“ noch zu verstärken (SC2: 8;23f.). Die Trennung der beiden Rollen Clown und Schulsozialarbeiter ist für ihn nicht immer ganz einfach, da er beide Aufgaben an derselben Schule ausführt. Die Kinder sprechen die doppelte Rolle von Herrn M. oft an und

fragen, ob er, der Schulsozialarbeiter, auch der Clown sei, bzw. sie wissen es und wollen es immer wieder bestätigt bekommen. Auch im Falle von SC1 kann es eine Schwierigkeit darstellen, im eigenen Clown zu bleiben und nicht in die Rolle der Sozialarbeiterin oder des Lehrers zu entgleiten (vgl. SC1: 15;25-39). Es gibt Situationen, in denen sie sich gezwungen fühlen, in ihre pädagogische Rolle zu schlüpfen. Sie formulieren es aber beide als wichtig und als Ziel, im Clownmodus zu bleiben und eine Klarheit darin zu finden, unabhängig davon, ob sie durch die rote Nase oder ein Kostüm erkennbar in diesem Modus sind; es ist die Haltung, die dabei zählt.

Die Haltung der Clown*innen lässt sich zum einen als eine künstlerische und zum anderen als eine pädagogische Haltung untersuchen, wobei diese beiden Perspektiven in den meisten Fällen einander sehr entsprechen. Die Clown*innen bringen, wie andere Künstler*innen, die in die Schule kommen auch, eine andere Haltung und eine andere Professionalität mit, als die Schüler*innen es von den Pädagog*innen kennen. Dies zeigt sich äußerlich, in ihrer Bewegung, ihrer Sprache oder ggf. in Kostüm und Maskierung. Die drei befragten Clown*innen sind sehr unterschiedlich in ihrer Handhabung mit Kostüm und Schminke sowie mit der Nase. SC2 hat ein festgelegtes Kostüm, das er immer als Clown anzieht, dazu gehört immer eine rote Nase und auch eine festgelegte Art sich zu schminken. Dies entspricht einem ‚klassischen Clownsgesicht‘ (vgl. SC2: 8;13). Die Schulclownin SC1 verwendet auch eine rote Nase, jedoch keine Gesichtsschminke. Sie erscheint immer im Kostüm, das jedoch nicht vollständig festgelegt ist. Wichtig sind einige Accessoires, die auch im Spiel eingesetzt werden können und einen Wiedererkennungswert haben (vgl. SC1: 15;1-18). Der Anspruch an das Kostüm ist, dass es viel Bewegungsfreiheit bietet, das empfindet auch SC2 (vgl. SC2: 8;12). Der Experte LC hingegen, der in seinem Alltag offiziell als Lehrer in der Schule erscheint und die Clownerie-Momente nur nach Bedarf und Gefühl in den Unterricht und den Schulalltag mit einstreut, lehnt eine Kostümierung in der Schule vollständig ab. Die Clown-Performance erscheint oft nur als kleine Sequenz, als ‚Micro-Clowning‘ im ‚normalen‘ Unterricht und es gibt keine Maskierung. Dennoch sind die beiden unterschiedlichen Modi voneinander zu unterscheiden; die Lehrer-Performance wird durch eine klare und deutlich Sprache markiert, während die Clown-Performance davon abweicht (vgl. LC: 9;11-18). Zwar hat seine Clownsrolle bei Bühnenauftritten auch ein entsprechende Outfit, für die Clownerie in der Schule wäre eine rote Nase etc. jedoch ungeeignet und tendenziell hinderlich. Seiner Erfahrung nach verbinden die Schüler*innen mit den clownesken Äußerlichkeiten eher Ängste oder negative Bilder, die er nicht erfüllen möchte (vgl. LC: 3;19f. und 3;26-29). Dies spiegeln auch andere Clown*innen in der Begegnungsclownerie, die sich bei nahem Kontakt mit Menschen nur sehr dezent schminken (vgl. Petermann 2014). Ebenfalls ist der Begriff Clown für LC problematisch, da er mit negativen Vorstellungen beladen ist, z.B. wenn ‚Clown‘ als Synonym für ‚Idiot‘ oder der Begriff als Be-

leidigung verstanden wird. Um den Vorurteilen der Schüler*innen zu entgehen, setzt er Clowning-Momente in der Schule ein, ohne diese als solche zu bezeichnen oder erst im Nachhinein.

Der befragte Experte im Bereich Kulturelle Bildung sieht ein Potenzial der Clown*innen allein schon in ihrem Auftreten, in der äußerlichen Wirkung:

„Das Potenzial für Kulturelle Bildung liegt, glaube ich, darin, dass die Kinder allein durch diese Kunstfigur, die sie ja auch mit Sicherheit als Kunstfigur identifizieren, ein anderes Repertoire kennen lernen.“ (KB: 7;37-39).

Für die stellvertretende Schulleiterin lässt sich dies z.B. an der Bewegung, am speziellen Gang und an der Sprache der Schulclownin festmachen. Diese erfindet eigene Begrifflichkeiten, die von den Schüler*innen auch aufgegriffen werden (vgl. SSL: 8;22-30). Der Experte SC2 agiert im Kontakt mit den Kindern als Clown non-verbal, ohne gesprochene Sprache (vgl. SC2: 3;38f.). Auch für LC spielt die Verwendung von Sprache eine Rolle für den Wechsel zwischen den zwei verschiedenen Modi (vgl. LC: 10;8f.). Die *Clownrolle* gibt ihm die Möglichkeit auch schon mal auf dem Schulhof clownesk zu stolpern oder ein wenig zu ‚tänzeln‘ (vgl. LC: 11;35).

Das spezifische Repertoire der Clown*innen zeigt sich auch in ihrem Umgang mit Requisiten. Dabei geht es ihnen nicht nur um einen speziellen Gegenstand, sondern insbesondere um ihren charakteristischen und vielleicht für die Schüler*innen zunächst ‚eigenartigen‘ Umgang mit den Dingen. Die Expertin SC1 beschreibt, sie verwende fast gar keine eigenen Requisiten, für gewöhnlich habe sie nur Seifenblasen oder eine Mundharmonika im Gepäck, die sehr flexibel und für verschiedene Belange der Kinder einsetzbar sind (vgl. SC1: 14;13-24). Ansonsten nutze sie die Materialien, die in der Schule gegeben sind, wobei diese häufig umfunktioniert werden (vgl. SC1: 14;30-34).

„[Z]um Beispiel wenn ich Gegenstände entdecke im Klassenraum und dann meinetwegen den Locher als Telefon dann plötzlich benutze oder der Locher auf einmal ein wildes Tier wird, das versucht, alle zu beißen. Und da entwickeln sich dann auch oft bei den Kindern Ideen. Es gab es auch schon, dass dann einer mit seinen Stiften dann ein Theaterstück vorgespielt hat, so ein kleines. Ja, die Dinge anders zu sehen und nicht gleich für das, was da ist.“ (SC1: 4;41-5;3)

Dabei greift sie stets die Ideen der Kinder auf. Dieses Spiel mit den Gegenständen wird inzwischen von den Schüler*innen selbst angewendet, wenn sie im Kontakt mit der Clownin sind. Auch der Experte LC arbeitet so minimalistisch wie möglich. Alle Gegenstände, die der Schulalltag bietet, werden mit einbezogen, wie die Tafel, Kreide und das jeweilige Inventar des Klassenraumes (vgl. LC: 9;37-10;3). In der Arbeit als Clown bringt Experte SC2 hingegen alle benötigten Materialien und Requisiten selbst mit (vgl. SC2: 9;6-12). Eine „Clownskiste“ hat sich als ständige Begleiterin und als Erkennungszeichen für das Clown-Duo etabliert. (vgl. SC2: 8;29-9;2).

Die innere Haltung der Clown*innen scheint sich in einigen Punkten zu gleichen, sie lässt sich als eine interessierte, fragende und nicht belehrende Haltung beschreiben. In der Schule neh-

men die Clown*innen einen Erziehungsauftrag wahr, agieren dabei jedoch nicht belehrend, sondern erfragen die Meinungen der Schüler*innen und lassen sie dabei zusehen, wie man die Umgebung erfahren kann. Dadurch gelingt es ihnen, Themen zu vermitteln, ohne zu moralisieren. Dem Experten SC2 ist es wichtig, Themen und Werte zu vermitteln, jedoch ohne „Moralkeule“, ohne eine Bewertung (vgl. SC2: 11;12). Dadurch gelingt dem Clown eine ‚natürliche‘ Bildung (vgl. SC2: 11;10-17). Als eine Haltung formuliert Galli, der Clown, Autor und Entwickler der Galli-Methode: „Der Clown ist immer absichtslos“ (Galli 2008: 59). Sie zwingen die Kinder nicht, bestimmte Haltungen oder Ansichten einzunehmen, vielmehr geleiten sie sie auf dem Weg, ihre eigenen Wertevorstellungen und Meinungen zu entwickeln. Die Haltung der Clown*innen ist dabei eine naive, d.h. unbefangene; sie begegnen den Schüler*innen auf Augenhöhe bzw. stehen eine Stufe unter ihnen. Diese Strategie der Clownerie beschreibt SC1 wie folgt:

[M]eine Aufgabe ist nicht, mich irgendwie vor die zu stellen oder zu sagen: So müsst ihr es machen. Sondern meine Aufgabe ist eigentlich als Clown, mich eine Stufe unter die Kinder zu stellen und zu sagen: Ihr seid diejenigen, die was drauf haben und ihr seid diejenigen, die mir, als Clown, noch einmal erklären können, wie Mathe funktioniert. Obwohl der Schüler vielleicht im Vorfeld eine schlechte Note gekriegt hat. Und dann schafft er es aber, dem Clown zu erklären, weil der so blöde Fragen stellt, dass es dann ins Lachen geht und, dass es dann leichter ist. Also diese Leichtigkeit auch mit dem Schulstoff. (SC1: 4;1-7).

Wie in der Theorie bereits beleuchtet, spielt auch in der Schulpraxis das *Scheitern* eine Rolle. Durch das verfolgte Prinzip, dass Clown*innen „in jeder Rangordnung“ immer an unterster Stelle stehen, zeigen sie den Schüler*innen, dass es immer noch schlimmer sein könnte (vgl. Galli 2008: 152). Von unten aus gibt es nichts mehr zu verlieren. Sie zeigen den Schüler*innen aber auch, dass diese auch ein Anrecht darauf haben, während ihrer (lebenslangen) Entwicklung auch Fehler zu machen. Eine humorvolle Haltung steht für die Befragten in Zusammenhang mit der Möglichkeit und dem Willen zur persönlichen Weiterentwicklung. Kann man eine humorvolle Sichtweise auf das Leben und die eigene Persönlichkeit in der Interaktion mit der Umwelt einnehmen, führt das zu einem liebevolleren Umgang mit sich und den eigenen Fehlern.

Eine Haltung der Clown*innen gegenüber den Kindern und Jugendlichen lässt sich als ‚bedingungsloses Annehmen‘ bezeichnen (vgl. SC1: 4;25). Damit arbeiten sie ressourcen- und stärkenorientiert und äußern ihr Vertrauen in die Schüler*innen und ihre Kompetenz (vgl. Heisig et al. 2020: 62). Sie stellen keine Anforderungen, sondern orientieren sich an ihrem Gegenüber, gehen auf es ein und holen es dort ab, wo es steht (vgl. SSL: 16;3-5). Diese Haltung ähnelt natürlich der der Pädagog*innen, den Clown*innen eröffnet sich jedoch in ihrer speziellen Stellung ein viel größeres oder ganz anderes Feld der Möglichkeiten (vgl. Karnath 2003). Sigrid Karnath erläutert in ihrer *Methode Clown* wie die Position und die Wahrnehmung es Clown*innen ermöglicht, Dinge und Situationen in ihrem gegenwärtigen Zustand zu sehen, zu fühlen, zu hören und letztendlich zu ver-

stehen (vgl. Karnath 2003). Die besondere Art, Dinge und Probleme mit Humor zu nehmen und diese zu entschärfen, hat auch im Empfinden der befragten Schulleiterinnen eine wohltuende Wirkung (vgl. SL: 4;13-15). Dies funktioniert natürlich auch für Pädagog*innen selbst, die die Möglichkeit haben, sich mit „dem Wesen [d]es eigenen inneren Clowns zu verbinden“ (Karnath 2003: 2). Dies ist bei LC auch der Fall, denn er beschreibt, das Spiel als Clown bereichere auch sein eigenes Schulleben, weil er durch die Clownerie selbst eine gewisse Selbstwirksamkeit erlebe. Die Auf-führung der performativen Figur Clown*in hat positive Effekte auf den Aufführende*n selbst und es ist gut für sein eigenes Wohlbefinden innerhalb einer Institution, deren Arbeitsweise er nicht nicht vollständig befürworten kann (vgl. LC: 14;31-35). Diese Haltung scheint für die Clown*innen und die Menschen, mit denen sie in Kontakt treten, gleichermaßen zu Entspannung zu führen. Dies beschreibt auch die befragte Schulleiterin SL:

„[W]enn man Dinge und Probleme mit Humor versucht zu nehmen, und sich nicht REINbeißt und REINsteigert, sondern versucht, einfach Problematiken zu entschärfen, auf diese Art und Weise, wie es ein Clown tut, dann tut das gut. Dann tut es einfach gut.“ (SL: 4;13-15)

Ihr eigenes Kunstverständnis beschreiben SC1 und SC2 insbesondere im Bereich der Theaterpädagogik (vgl. SC1: 15;24). Auch wenn das Projekt bei SC1 mit der Schulsozialarbeit verbunden ist, wird die Arbeit der Schulclownin ausdrücklich als ein theaterpädagogisches Angebot bezeichnet (vgl. SC1: 15;39). SC2 befindet sich momentan in einer Weiterbildung zum Theaterpädagogen (vgl. SC2: 3;6). Eine professionelle Clowns-ausbildung hat der Experte nicht, sie haben als Duo ein Coaching bei einem Clown und Schauspieler besucht, der ihnen auch bei der Nummerarbeit geholfen hat. Die Coaching-Einheiten wurden von der Schule bezahlt (vgl. SC2: 3;5-13). Abgesehen von dieser Weiterqualifizierung ist die Expertise von SC2 als Schulsozialarbeiter (B.A.) natürlich vor allem pädagogischer Art. Daher bringt er ein pädagogisches Selbstverständnis im Umgang mit den Kindern mit. Neben dem pädagogischen Beruf als Lehrer basiert die künstlerische Expertise von LC auf einer abgeschlossenen Ausbildung zum Clown an einer spanischen Clowns-schule (vgl. LC: 5;3f.). Der Experte äußert eine gewisse Unzufriedenheit über die aktuelle Situation in den deutschen (oder europäischen) Clowns-schulen und kritisiert, dass diese keine gute Vorbereitung für die Berufspraxis von Clown*innen bieten. Die Expertin SC1 hat ihre pädagogische Expertise in 15 Jahren als Dipl.-Sozialarbeiterin (FH) erworben. Die künstlerische Expertise hat die Schulclownin über eine Fortbildung zur Theaterpädagogin (BUT) sowie aus der Erfahrung als Klinikclownin und die einjährige Erfahrung als Schulclownin gesammelt. Aus ihrer Erfahrung mit einem Clownprojekt und der Perspektive der Schulleiterin formuliert SL, ihre Erwartung an eine/n Schulclown*in sei „eine abgeschlossene Clowns-ausbildung“ oder alternativ eine Schauspielausbildung. Ebenso wichtig sei eine pädagogische Vor- bzw. Ausbildung. Für sie ist der Nachweis der jeweiligen Ausbildung auch wichtig, um die Professionalität der Schulclown*innen

auch in der Öffentlichkeit oder vor den Eltern der Schüler*innen nachzuweisen. Eine solche Tätigkeit sollte keine Beliebigkeit haben (vgl. SL: 13;21-32). Künstlerische Expertise muss nicht zwangsläufig mit formaler, kunstakademischer Qualifikation einhergehen (vgl. Heisig et al. 2020: 56), sondern die Aneignung kann auch autodidaktisch erfolgt sein. Ausschlaggebend ist eine Expertise, die neben dem sicheren Beherrschen des künstlerischen Handwerks ein künstlerisches Selbstverständnis und künstlerische Strategien aufweist, die für die Arbeit in Schulen geeignet sind (vgl. Heisig et al. 2020: 76). Um unterschiedliche Menschen anzusprechen, sie zur Teilnahme zu motivieren und in ihrem kulturellen Bildungsprozess begleiten zu können, (BKJ 2020: 3-4) sind außerdem Authentizität im eigenen künstlerischen Tun und die eigene Leidenschaft für die Inhalte zentral. Auch der Experte KB ist überzeugt: „wenn einer so begeistert von seinem Tun [...], dann kann er es auch gut an andere vermitteln“ (KB: 4;6f.).

Eine wichtige Ausgangslage ist die Fähigkeit und die Bereitschaft, die eigene Rolle und Haltung im Schulsystem zu hinterfragen. Auch die Bereitschaft, Erfahrungen und Gefühle aus der eigenen Schulzeit wieder aufkommen zu lassen, um sich schließlich von „einem persönlich geprägten Bild von Schule distanzieren können“, gehört dazu (vgl. Heisig et al. 2020: 57-58). In den Gesprächen waren die drei Expert*innen, die als Clown*innen in Schule agieren, jeweils sehr bereit über ihre Tätigkeit zu reflektieren. Insbesondere die Expertin SC1 empfindet es als sehr hilfreich, immer wieder über ihre Arbeit und die erklärten Ziele kritisch nachzudenken (vgl. SC1: 17;25-37).

Darüber hinaus ist eine in den künstlerischen Berufen besondere Fähigkeit zu erwähnen: die Arbeit mit der eignen Intuition (vgl. KB: 3;21-26) und die Begeisterung und die Überzeugung vom eigenen Tun, denn nur so können Kunst- und Kulturschaffende ihre Haltung an andere vermitteln (vgl. KB: 4;6f.).

Auf die Frage, ob die Clown*innen sich eher der Bühnenclownerie oder eher der Klinikclownerie zuordnen würden, antworteten die Befragten sehr unterschiedlich. SC1 sieht sich absolut mit der Klinikclownerie verwandt, sie sei „gar kein Bühnenclown“ äußert sie (vgl. SC1: 16;41). SC2 sieht sich sehr stark von der Bühnenclownerie geprägt, da das Duo mit festgelegten Nummern, Improvisation und der räumlichen Situation einer Bühne arbeitet (vgl. SC2: 9;20-24).

5.2. Die Verständigung zwischen Schule und Clown*in

*„Es ist auf jeden Fall etwas Besonderes,
einen Schulclown zu haben,
[...] ich freue mich jetzt jeden Donnerstag in die Schule
zu kommen, weil ich weiß, dass ich da den Clown sehe.“
(SSL: 3;13f.)*

Dort, wo Kunst und Pädagogik aufeinandertreffen, entsteht etwas Drittes, ein neuer Raum, der zunächst gemeinsam aufgebaut werden und schließlich gestaltet und gepflegt werden muss (vgl. Heisig et al. 2020: 82). Die Verständigung und Zusammenarbeit zwischen Schule und Clown*in ist wichtig für die Erfahrungspotenziale der Kinder, denn sie sind eine Voraussetzung dafür, dass künstlerische Prozesse ihre Dynamik entfalten und Kulturelle Bildung gelingt (vgl. BKJ 2020: 4). Folgende Fragen sollen näher beleuchtet werden: Welche Ziele, Erwartungen und Wünsche werden für die Clownarbeit in den Schulen formuliert? Welche Voraussetzungen sind in der Schule gegeben und welche Bedarfe werden benannt?

Das Arbeitsfeld Schule ist für Clown*innen ein ganz besonderes, denn hier gelten Regeln, Ziele und ein Umgang miteinander, der anders ist als auf der Bühne, vor einem Publikum und anders als im Kontakt mit kranken Menschen wie in der Klinik. Den Autorinnen der Publikation *Kunstlabore* entsprechend, wird Künstlerische Arbeit in Schulen idealerweise in Zusammenarbeit mit externen Kunst- und Kulturschaffenden durchgeführt, da diese, von außen kommend, im Schulsystem freier agieren können (vgl. Heisig et al. 2020: 67). In einem der untersuchten schulischen Projekte war dies der Fall, hier kommt die Schulclownin von außen an die Schule. Bei den anderen beiden kommt die Initiative direkt aus dem Kollegium. Die Bedingungen, unter denen die drei befragten Schulclown*innen in den Schulen arbeiten und agieren, sind sehr verschieden. Speziell die Zusammenarbeit mit dem schulischen Personal ist unterschiedlich intensiv ausgeprägt. Daher sollen die drei Programme nacheinander erläutert werden.

Am stärksten ausgeprägt ist die Kooperation und der Austausch an der Schule von SC1 in Baden-Württemberg. Hier ist die Schulclownin bereits mit einem ausgearbeiteten Konzept an die Schule herantreten (vgl. SL: 10;42-11;1). In einer Konferenz mit allen Lehrkräften der Schule wurde das Konzept vorgestellt und die Ziele und Inhalte erläutert. Die tatsächliche Umsetzung und Organisation in der Schule wurde dann gemeinsam erarbeitet, bzw. es hat sich durch praktisches Experimentieren herausgearbeitet, was sich an der Schule bewährt hat, es musste sich entwickeln (vgl. SL: 11;1-13). Das erklärte Ziel der Schulclownin und der Schule ist es, „Kindern und Jugendlichen eine glückliche Schulzeit zu ermöglichen.“ (Rosner/Geser-Novotny 2020: 1). Ausgehend von der „Erkenntnis, wie belastend die Schulzeit für Kinder und Jugendliche sein kann“, wollen sie durch die Integration von „professionellen Clowns in das Schulsystem“ die Atmosphäre

an Schulen positiv verändern, um Kindern und Jugendlichen ein „positives Lernumfeld“ zu bieten (Rosner/Geser-Novotny 2020: 1).

Dies entspricht auch der Position der schulischen Expertinnen SL, SSL, und LGT. Als weiteres Ziel nennt die Schulleiterin der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg aus ihrer Perspektive die Möglichkeit, das Schulprofil noch einmal neu zu „schärfen“ (SL: 3;40). Insbesondere dadurch, dass das Konzept noch ganz neu und bislang an keiner anderen Schule im Einsatz ist, kann sie ihrer Schule ein einzigartiges und besonderes Profil verleihen. (vgl. SL: 3;39-4;8). Dies verspricht aus Sicht der Herausgeberinnen der Schrift *Kunstlabore* Potenzial für die Schule selbst, denn Schulen, die sich auf den Weg machen, ein kulturelles Schulprofil zu entwickeln, profitieren auch von der veränderten Schulkultur oder den neu gestalteten Formen der Zusammenarbeit. Und sie ermöglichen eben Schüler*innen kulturelle Teilhabe (vgl. Heisig et al. 2020: 187). Das Projekt hat auch eine eigene Präsenz auf der Schul-Homepage.

Die Schulclownin kommt an einem Tag pro Woche an die Schule und ist in den gesamten Schulalltag mit eingebunden, in die Unterrichtszeiten, die Pausen, in die Ganztagsbetreuung sowie in die Schulsozialarbeit (vgl. SL: 7;30-33). Dies ist sehr wichtig aus der Perspektive des Experten KB, denn

„eines der großen Dilemmata von Kunst in Schule oder Kultur in Schule [ist]: Dass Künstler dann im Nachmittagsbereich reingeholt werden, dann machen die irgendwie Kunst [...] und dann gehen die wieder und Schule ist davon überhaupt nicht infiziert. Die Kinder haben das erlebt und es wird weder im Unterricht noch sonst irgendwo aufgenommen. Und das ist fatal. Ich finde, wenn, muss Kunst und müssen die Künstler an die Lehrerinnen und Lehrer angedockt sein und die müssen einbezogen sein. Selbst wenn sie nicht dabei sind, müssen sie wenigstens wissen, was da passiert. Also das wäre für mich das Minimum an Involvement. Und ich glaube, die Künstler haben die Aufgabe, dafür auch selber zu sorgen, dass das geschieht.“ (KB: 4;35-42)

Kultur muss also in den Schulalltag mit eingebunden werden. Diese ‚Infizierung‘ der Schule, von der der Experte spricht, spiegelt sich in diesem Projekt auch an anderen Stellen wider. Besonders an dieser Kooperation ist z.B., dass die Schulclownin auch den Kontakt zum weiteren Personal der Schule pflegt, wie zu Reinigungskräften, zum Hausmeister und zu den Sekretärinnen (vgl. SSL: 10;19-22). Für eine gelungene Kooperation setzt das Konzept die enge Zusammenarbeit mit Lehrerkollegium, Schulleitung und Schulsozialarbeit voraus (vgl. Rosner/Geser-Novotny 2020: 1). Während die Schulclownin anfangs alle Klassen unangekündigt besucht hat, wird sie mittlerweile vorab von einzelnen Lehrkräften in die Klassen gebeten, um bestimmte Themen oder Situationen zu bearbeiten. Die Intervention der Clownin wird durch ein Vor- und ein Nachgespräch mit der jeweiligen Lehrkraft besprochen. Aus der Perspektive der Schulleitung hat die Schulclownin dabei vor allem einen Erziehungsauftrag, Wertevermittlung und Sozialkompetenz stehen im Vordergrund, ein Bildungsauftrag steht eher an zweiter Stelle (vgl. SL: 14;13-17). Auch für die Expert*in-

nen SSL und LGT liegt der Fokus auf der Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen sowie auf der Identifikation mit ihrer Schule:

„Wir haben tatsächlich viele Kinder, die sich schwer tun, die einfach aus benachteiligten Familien kommen, und für die ist es unglaublich wertvoll und das schafft B. erst einmal so eine Basis, dass man mit denen dann überhaupt arbeiten kann und dass Schule nicht als verstaubtes Schulgebäude gesehen wird, sondern, dass die gern zur Schule kommen und da hilft B. schon. Einfach als Partner: ich weiß, ich habe einen Freund an der Schule, vielleicht gefällt es mir sonst nicht so, aber B. ist da schon so eine Konstante, an der ich mich auch festhalten kann. Und aufbauend auf dem, glaube ich, kann man dann an allen anderen Kompetenzen und am Bildungsauftrag auch besser arbeiten“ (LGT: 15;32-42).

Die Schulclownin kann also die Voraussetzungen für die Arbeit am Bildungsauftrag verbessern. Hier wird ein erweiterter Bildungsbegriff angesprochen. Der Experte für Kulturelle Bildung KB betont, es sei gerade wichtig, „dass dieser Bildungsbegriff erweitert gedacht wird und nicht im Bezug auf irgendwelche Lernergebnisse mündet.“ (KB: 4;33f.). Mit der Haltung, „Alles, was in Schule ist, ist Bildung und hat auch Bildung zu sein“ (KB: 4;32f.), spricht er einen zentralen Punkt an, der im folgenden Kapitel 5.3. *Der künstlerische Prozess* weiter ausgeführt werden soll.

An der Verständigung zwischen Schule und Clownin haben nicht nur die Lehrkräfte und die Schulleitung einen Anteil, sondern auch die Elternschaft. Die Akzeptanz und die Reaktionen sind dabei sehr unterschiedlich:

„[W]ir kriegen ganz viele Rückmeldungen von Eltern, die das enorm toll finden, die das gut finden, und dann waren aber auch Eltern von eher älteren Schülern, die dann gesagt haben, ja was das denn jetzt alles soll? Also am Anfang hieß es, ob wir uns lächerlich machen wollen, jetzt auch noch einen Schulclown zu holen, wir sollen doch eher auf andere Werte achten. Die haben aber, glaube ich, auch nicht gesehen, was da für ein Potenzial drin steckt und das waren natürlich eher [Eltern] von älteren Schülern, die dann natürlich eher auf die Abschlüsse fokussiert sind“ (SSL: 4;1-11).

Für die Zusammenarbeit spielt hier auch die Akzeptanz auf beiden Seiten eine Rolle. Diese ist auch für den Experten LC in seiner Arbeit ein häufiges Thema. So berichtet er auch von seinem eigenen Kollegium an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, dass er dort immer wieder auf Ablehnung der Clownerie stößt;

„wenn man da jetzt explizit drüber spricht, dann wird das immer ein bisschen klein geredet, dann wird gesagt „Ach ja, haha, Du bist ja ein Clown, haha.“ [...] Aber wenn ich es dann mache, das ist genau die gleiche Reaktion – da wird gelacht“ (LC: 13;15-21).

In diesem zweiten Projekt gibt es keine Absprachen des Clowns und Lehrers mit seinem Kollegium oder mit der Schulleitung, sondern der Experte setzt die Momente als Clown in seinem Unterricht und Schulalltag einfach ein (vgl. LC: 12;17). Eine Zusammenarbeit findet in gewisser Weise bei LC in einer Person statt, da er die Rolle des Lehrers und den Modus des Clowns in sich verbindet. Dabei kann er sein ‚eigener Chef‘ sein und den Clown in allen möglichen Situationen ‚auspacken‘. Bei ihm kommt er sowohl im Unterricht in den Fächern Deutsch, Philosophie, Kunst und Theater zum Einsatz, als auch in den Pausen, auf den Fluren oder im Lehrerzimmer.

Im dritten Projekt, an der Grundschule in Sachsen, berichtet der Experte und Schulclown SC2 auch von einer gemeinsamen Konferenz des Kollegiums, in der das Clown-Duo seine Idee und einen ersten Konzeptentwurf vorstellen konnte. Das Kollegium wurde in der Konferenz mit einer Clownnummer überrascht und konnte abstimmen, ob das Duo einmal im Monat kommen soll. Als eine wichtige Voraussetzung bezeichnet auch SC2 die Zustimmung und den Rückhalt des Kollegiums (vgl. SC2: 13;6;28). Als Kooperationsprojekt zwischen der Schulsozialarbeit und der Lehrer*innenschaft können in dieser Zusammenarbeit die beiden Hauptziele der Schule, Bildungsauftrag und Erziehungsauftrag, vereinigt werden (vgl. SC2: 2;30-36). Während SC2 als Schulsozialarbeiter in der zeitlichen Organisation seiner Arbeit flexibler ist, hat die Lehrerin für ihre Tätigkeit als Schulclownin eine Ermäßigungsstunde von der Schulleitung erhalten. Die Ermöglichung des Projekts ist in jedem Jahr wieder abhängig von der Anrechnung dieser Stunde. Das Konzept des Clown-Duos in Sachsen wurde von den beiden entworfen und seit der Gründung im Dezember 2018 stetig weiterentwickelt. Die Schulclowns haben eine eigene Präsenz auf der Schul-Homepage.

Auf die Frage nach den besonderen Voraussetzungen der eigenen Schule für das Gelingen der Clownkooperation nennen die Expert*innen SC2, SL und SSL den Rückhalt des Kollegiums und den Mut oder auch die Lust, ein solches Projekt zu versuchen (vgl. SSL: 3;29-39). SL führt als weiteren Gelingensgrund die Organisationsform der Ganztagschule an, da die Kinder mehr Zeit in der Schule verbringen und dadurch noch mehr entwicklungs- und alltagsbezogene Themen aus ihrem Leben in der Schule präsent sind (vgl. SL: 6;15-30). Das besondere Potenzial durch die Struktur der Ganztagschule für Kulturelle Bildung betonen auch Studien. Beispielsweise veröffentlichte der Rat für Kulturelle Bildung 2017 die Studie *Kulturelle Bildung an Ganztagschulen*.¹² SC1 nennt die Form der Gemeinschaftsschule als besonders günstig für sie als Clownin, da diese in der Struktur offener gestaltet ist (vgl. SC1: 12;30-39). Grundsätzlich sind sich die befragten Expert*innen SC1, SC2, SL, SSL und LGT einig, könne eine Kooperation mit Clown*in jedoch in jeder Art von Schule unabhängig von Schulform oder Standort gelingen. Für die Expertin SSL ist es wichtig, dass das Projekt für alle Kinder auf einer freiwilligen Basis besteht. Auch die Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung (BKJ) fordert, dass die Teilnahme an einem Angebot der Kulturellen Bildung weiterhin freiwillig wählbar sein muss (vgl. BKJ 2020: 2).

¹² Vgl. auch weitere Publikationen zum Thema Kulturelle Bildung im schulischen Ganztage, z.B. von Konowalczyk et al. 2018: 180 und Scherer et al. 2013: 176.

5.3. Der künstlerische Prozess

*„Forget your perfect offering/There is a crack/
A crack in everything/That's how the light gets in.“
(Leonard Cohen)¹³*

In ihrer Arbeit verfolgen Clown*innen bestimmte Strategien, Techniken und Methoden. Es werden unterschiedliche Themen und Inhalte behandelt. Teilweise werden auch curriculare Inhalte in die Arbeit mit hineingenommen oder aufgegriffen. Dabei geht es in diesem Kapitel um die Vermittlung der Themen durch die Clown*innen und ihre Vorgehensweisen dabei. Hier wird die besondere Weise der Clown*innen dargestellt, wie sie Arbeitsprozesse gestalten.

Die Vorgehensweise der drei Expert*innen SC1, SC2 und LC in ihren jeweiligen Schulen ist sehr unterschiedlich. SC1 bewegt sich frei im Schulgebäude und kommt auf Anfrage der Lehrer*innen zu Besuch in die einzelnen Klassenräume (vgl. SL: 11;10f.). SC2 hingegen hat mit seiner Spielpartnerin ein Repertoire an Nummern entwickelt, das sie, für die Lehrer*innen angekündigt, in und vor den Klassen aufführen (vgl. SC2: 6;41f.). Dabei erlernen die Kinder über die Clowns gewisse ‚Formeln‘ oder Handlungsweisen, die während des Besuchs von Kulturveranstaltungen gebräuchlich sind: Applaus, ‚Sitzenbleiben‘, Verbeugen der Darsteller*innen, Anfang und Ende eines Stücks. Die Clowns helfen den Kindern, indem sie Anfang und Ende ihrer Nummern ganz klar aufzeigen, sie begrüßen die Kinder auf der Bühne und üben mit ihnen typische Verhaltensmuster. Das Erleben von Kultur geschieht dadurch, dass die Kinder eine künstlerische Darbietung erleben, verstehen und möglichst in ihr eigenes Leben mit hinein nehmen.

Der Experte LC setzt in seiner Art des „Micro-Clowning“ die Clownsmomente im Schulalltag ein (vgl. LC: 10;27). Gemeinsamkeiten haben die beiden Clowns und die Clownin zunächst darin, dass sie die schulischen Inhalte mit ihrer Arbeit verbinden. Auch in den Vermittlungsstrategien gibt es Gemeinsamkeiten: Ein*e Clown*in will nie belehren; SC2 erkennt in der Figur ein hohes Potenzial dafür, Themen anbringen zu können, ohne zu moralisieren (vgl. SC2: 11;12). Diese Art der Vermittlung von Inhalten erläutert SC1 an einem Beispiel, weshalb sie ein besonderes Requisite mit in die Schule gebracht hat:

„Einmal hatte ich eine Klobrille [dabei], weil ich Toilettentraining gemacht habe mit den Erst- und Zweitklässlern [,] da hatte ich einen Kackhaufen dabei und eine kleine Toilettenbrille und habe mir dann erklären lassen, wie man richtig aufs Klo geht, weil ich nämlich jetzt verantwortlich bin um die Klos ständig zu putzen. [...] Und dann habe ich mir erklären lassen, wie man richtig auf Toilette geht, damit ich das jetzt auch mal lerne“ (SC1: 14;13-24).

Es geht nicht darum, den Kindern zu zeigen, was sie tun oder unterlassen sollen, sondern durch die unbeholfene Art fordert die Clownin, die Kinder auf, aktiv zu werden. Sie beginnen zu entde-

¹³ Cohen, Leonard (1992): Anthem, aus: The Future (Album). Columbia Records. New York.

cken und erklären ihr, wie man – in diesem Falle – die Toiletten richtig benutzt. Das Selbstverständnis der Clown*innen ist es dabei, sich selbst nicht zu ernst zu nehmen und über sich selber lachen zu können. Einer der Grundsätze in der pädagogischen Clownerie ist es, das Gegenüber immer zu erhöhen und sich selbst dabei eine Stufe darunter zu stellen. Die Clown*innen blicken auch zu den Kindern immer herauf und bewundern sie für das, was sie schon können. LC erläutert im Grunde die gleiche Strategie wie SC1 mit dem Prinzip des *Scheiterns*. Er zeigt sich den Schüler*innen als Lehrer, der auch Fehler macht, sich selbst „lächerlich“ macht und dabei sogar Freude hat (vgl. LC: 7;5-10). Er hat den Eindruck, dass die Schüler*innen dadurch in seinem Unterricht „etwas gelassener mit Fehlern umgehen“ (LC: 7;5-10).

Charakteristisch für den künstlerischen Prozess der Clownerie ist das Spiel. Das Angebot an die Kinder ist oft ein Spiel und daher zweckfrei und folgt ästhetischen Regeln. Sich in „der Welt der Illusionen und der Phantasien“ sicher zu bewegen, benötigt eine Professionalität, um die geltenden Regeln verstehen und anwenden zu können (vgl. Hager 2009: 291). Dabei bringen die Clown*innen einen neuen Blick auf die Dinge mit. Das Spiel mit Gegenständen und der Entfremdung ihres Zwecks beispielsweise dient als Methode (vgl. SC1: 4;41f.). Die Kinder reagieren auf das ungewöhnliche Verhalten des Clowns. Es gab auch eine Situation, in der ein Junge die Clownin zu einem Spiel eingeladen hat: Der Getränkeautomat wurde zu einer Zeitmaschine, weil er wusste, bzw. sicher sein konnte, dass der Clown in das Spiel einsteigen würde. In diesem Prozess bietet die Clownin eine andere Art der Auseinandersetzung mit der Welt, die den Assimilationsprozessen von Kindern entspricht. Insbesondere SC1 leitet die Kinder zum Spiel, Darstellenden oder Rollenspiel, zum Singen und Tanzen an. Sie gibt dabei nicht vor, was die Kinder tun sollen, sondern entwickelt ausgehend von den Ideen der Schüler*innen die Dinge, indem sie mit ihnen in Kontakt kommt. Die Kinder und Jugendlichen werden dadurch in ihrer eigenen künstlerischen Kreativität angeregt und gefördert. Dabei entwickeln Kinder und Jugendliche Kompetenzen, die sie in „vielfältige Unterrichtssituationen“ erfolgreich übertragen können: die Lust, eine Aufgabe spielerisch anzugehen, Dinge zu verwandeln oder sich zu zeigen und etwas zu verkörpern (vgl. Biburger/Wenzlik/Hill 2009: 289).

Aus den Interviews ergibt sich, dass die Clowns und die Clownin in den meisten genannten Situationen intuitiv agieren. Der Experte SC2 formuliert auch, sie seien sehr emotional und denken nur an das nächste, was passiert (vgl. SC2: 14;36-41). Er macht es sich als Schulclown zum Ziel, Emotionen groß sowie klar und deutlich zu spielen, um es den Kindern zu erleichtern, die Emotionen zu verstehen (vgl. SC2: 15;10f.). Er sieht das besondere Potenzial in der Niedrigschwelligkeit von Clown*innen. Dadurch, dass sie nonverbal und in ihrer Körpersprache groß und manchmal auch überdeutlich spielen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass alle sie verstehen, größer

(vgl. SC2: 15;28-31). Auch der Experte KB formuliert, dass Emotionen und Gefühle für Kulturelle Bildung eine „zentrale“ Rolle spielen; „im Prinzip, es gibt kein anderes Fach oder kein anderes Me-tier, in dem Gefühle, Emotionen, Intuition, ist ja das, was der zentrale Begriff da ist, erlernt und behandelt und beherrscht werden kann. Der Umgang mit den eigenen Emotionen, Gefühlen ist immer Teil von Kunst.“ (KB: 6;27-30). Um die intuitive Herangehensweise am Beispiel der Expertin SC1 nachvollziehbar zu machen, wird hier ein Eintrag aus ihrem Tagebuch genannt, das sie als Schulclownin auf ihrer Homepage veröffentlicht und darin von Erlebnissen aus ihrem Schulalltag berichtet.

08.03.2020: „Als ich vorbei lief entdeckte ich noch einen Jungen, der ganz traurig ein Stückchen wei-ter weg saß und die drei beobachtete. Ich setzte mich prompt neben ihn und schaute ebenfalls traurig drein. Da entdeckte ich auch den Grund für seine Traurigkeit – er hatte doch tatsächlich Kaninchen-hausschuhe an – na und damit darf er natürlich nicht in die Klasse, weil Tiere sind halt in der Schule nicht erlaubt. Aber weil die beiden auch wirklich sehr flauschig waren, konnte ich verstehen, dass er sie auch nicht hergeben will. Und dann haben wir uns über die beiden unterhalten- Orwin und Er-win- der rechte ist total gut in Mathe und der linke in Deutsch- na kein Wunder will er die mit im Klassenzimmer haben. Ins Gespräch vertieft bemerkten wir zwei weitere Jungs aus der Parallelklasse erst, als sie direkt neben uns standen- sie waren auf dem Weg zum Hände waschen, denn die Schlan-ge in der Klasse vor dem Waschbecken war ihnen zu lange. Und da sah ich, dass der eine Spiderman-Schuhe trug. Ich fragte nach, ob er denn mit Spiderman in die Klasse gehen dürfe, er bejahte dies und da beschloss ich, also wenn Spiderman in die Klasse darf, dann auch Orwin und Erwin. Begeistert eine Lösung gefunden zu haben, hüpfte ich beschwingt von einem lachenden Jungen mit Kaninchen-schuhen davon und als ich mich umdrehte, war dieser auch schon wieder im Klassenzimmer ver-schwunden...“ (true!moments Clownberichte)

Im Interview erläutert die Expertin noch, sie hätte gemeinsam mit dem Jungen noch „kurz zu-sammen geweint, also B. natürlich sehr übertrieben, was ihn dann zum Lachen gebracht hat.“ (SC1: 10;37f.). Die Clownin geht hier in Resonanz mit dem Jungen; sie teilt die Emotion mit ihm und fragt nicht danach, was zu seiner Traurigkeit geführt hat. Da der Junge das Spiel der Clownin mitgespielt, konnte sie ihm zumindest einen Moment schenken, in dem er aus seiner Traurigkeit und Schwere heraus kam und diese in eine Leichtigkeit verändern konnte. Die Strate-gie, Emotionen zu teilen und in Resonanz zu gehen, ist eine Dimension der Clownausbildung (vgl. Schilling/Muderer 2010: 71f.). Sie funktioniert insbesondere deshalb gut, da Clown*innen Bewe-gungskünstler*innen sind, sie agieren und reagieren mit ihrem ganzen Körper und nehmen auch so ihre Umwelt wahr. Vieles in der Vermittlung und Gestaltung der Clown*innen geht über den Körper. SC1 singt z.B. im Mathematikunterricht ein „Mathe-Lied“ oder sie machen „Mathe-Boxen“. In anderen Fächern spielen sie Geschichten, die die Kinder erfinden, sie singen und tan-zen; die Clownin nimmt alle Themen in den Körper mit hinein und lässt die Kinder dadurch aktiv werden (vgl. SC1: 2;34-40). In der Kulturellen Bildung allgemein spielt der Körper eine entschei-dende Rolle für die Nachhaltigkeit der Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Biburger/Wenzlik 2009: 17). So verwundert es wenig, dass der Experte LC, der die Clownerie insbesondere in seinen Un-terrichtsfächern einsetzt, in der Oberstufe im Deutschunterricht im Klassenraum herum geht und

die Schüler*innen fragt: „Wie geht es Dir jetzt mit diesem Text?“ (vgl. LC: 8;42f.). Er bringt die Beschäftigung mit dem Gedicht auf eine persönliche Ebene, lässt die Jugendlichen in sich hinein spüren, was das Geschriebene mit ihnen macht und kommt letztendlich damit dem eigentlichen Ziel von Lyrik, durch die Auseinandersetzung mit dem Text persönliche Bezüge herzustellen, am nächsten. Weitere Möglichkeiten, die Clownrie in den Lehrplan einzubinden, gibt es viele. LC führt auf, dass er in den Fächern Kunst und Theater die Schüler*innen selbst Clownmethoden erproben lässt und das Thema Performance behandelt (vgl. LC: 13;41-14;9). Für das Fach Philosophie ist der ‚Blick des Narren‘ interessant, der auf die Dinge der Welt schaut, als würde er sie zum ersten Mal sehen und an den Fachbereich der Phänomenologie anknüpft (vgl. LC: 14;9). Der Ratgeber *Kunstlabore* merkt an, das Potenzial und die Herausforderung einer Zusammenarbeit bestehe darin, Themen der Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden, sowie Impulse und Interessen der Schüler*innen mit den curricularen Inhalten aus der Schule und Themen der Lehrer*innen zu verbinden (vgl. Heisig et al. 2020: 82). Die Expertin LGT führt dazu an, wie die Schulclownin SC1 mit den Erstklässler*innen im Mathematikunterricht agiert:

„die finden es total toll dann B. zu erklären, was sie gerade gelernt haben und in dem Moment reproduzieren sie das, was sie gehört haben und erklären es noch einmal und das ist natürlich viel cooler das B. zu erklären, wie jetzt die Plus-Aufgabe geht, die da an der Tafel steht, als wenn mir das meine Lehrerin noch fünf Mal erklärt.“ (LGT: 16;11-16).

Mit der oben beschriebenen Strategie kommt die Clownin also auch über die Lerninhalte mit den Kindern ins Gespräch. SC2 behandelt in seinem Clownspiel Themen und Inhalte, die weniger am fachlichen, sondern mehr am sozialen Lernen der Grundschüler*innen orientiert sind. Beispielsweise führen sie Stücke auf zum Thema Gewalt und dem Umgang mit Wut, Schul- und Klassenregeln oder allgemein zum sozialen Umgang miteinander (vgl. SC2: 11;26-34). Auch die Expertin SC1 nennt Themen, die dem Erziehungsauftrag bzw. auch der Sozialen Arbeit in Schule zugeordnet werden können: Mobbing, Ausgrenzung, Freundschaft, Identität, Aggression, Krankheiten, Behinderungen, Gemeinschaft und Zusammenhalt, sowie das Thema Kriminalität (vgl. SC1: 12;1-21). Am Beispiel des Themas Ausgrenzung und Zusammenhalt gelingt es ihr, die Kinder und Jugendlichen anhand ihrer Clownlogik für Strukturen zu sensibilisieren. Dazu notiert die Clownin in ihrem Tagebuch:

02.10.2019 ALLE BLEIBEN DRIN

„In einer Klasse, habe ich erfahren, bin ich nicht erwünscht, also bin ich genau dort hin um nachzufragen warum sie mich nicht in der Klasse haben möchten. Die Kinder waren etwas verwundert wie ich denn darauf komme. Als ich dann erklärt habe, dass ich gehört habe, in der Klasse hatte es "Ausländer raus" geheißen und ich käme ja nicht von hier und müsste deswegen wieder gehen, meinten alle einstimmig, damit hätten sie doch nicht mich gemeint. Aber warum nicht? Ich sehe anders aus, komme aus dem Clownland, spreche Gibbrisch und bin daher nicht wie sie. Dann habe ich erfahren, dass es in der Klasse wohl noch mehr "Ausländer" gibt, ich hab mich gewundert warum noch alle drin statt raus sind. Also haben wir gemeinsam überlegt und nachgedacht und sind dann zu dem Entschluss gekommen, dass doch irgendwie jeder irgendwo ein "Ausländer" ist und dass es doch

besser sei dann in der Klasse drin zu bleiben. Da war ich aber froh, sonst wären ja alle draussen gesessen und heute hat es ganz schön viel geregnet. Wir haben dann noch zusammen Gibbrisch gelernt und zum Schluss waren sich alle einig "Ausländer drin" ist wohl die schönste Sache, denn irgendwie sind wir doch alle ein bißchen verschieden und gerade das ist gut so. Da bin ich jetzt aber froh! Und die Klasse hat sich auch gefreut, dass ich sie weiter besuchen komme." (true!moments Clownberichte)

Die Botschaft der Clownin an die Klasse ist eindeutig, jedoch versucht sie nicht, die Schüler*innen zu belehren. Auch hier greift wieder das Prinzip, das der Experte SC2 als ‚ohne die Moralkeule‘ beschreibt (vgl. SC2: 11;12). Dieses Prinzip kann sich sogar noch extremer darstellen, wenn die Clown*innen das ungewünschte Verhalten selbst darstellen und ungewohnt oder paradox intervenieren. Wenn SC2 z.B. in einer ersten oder zweiten Klasse das Thema ‚Aufräumen‘ anspricht, so tut er es, indem er selbst nicht aufräumt und die Kinder ihn letztendlich dazu auffordern. Hier sagen die Kinder wieder dem Clown, was er falsch macht und erklären ihm, wie er es richtig machen soll. Am Ende räumt der Clown dann natürlich tatsächlich auf, hat aber auch noch Spaß dabei. SC2 bezeichnet das Lernen in diesem Zusammenhang auch als eine ‚natürliche‘ Bildung (vgl. SC2: 11;11-17). Die Umsetzung der sozial-pädagogischen Themen erfolgt mit theaterpädagogischen Methoden. Die Schulleiterin SL könnte sich auch vorstellen, weitere theaterpädagogische Angebote an ihrer Schule zusammen mit der Schulclownin zu gestalten. Da die Clownerie in den drei Schulen noch recht neu ist, wurden in den Interviews auch Zukunftsprojekte zur Vermittlung von schulischen Themen genannt. Die Leiterin des Ganztags hat für das neue Schuljahr 2020-21 einen Projektantrag beim BMBF für vier Einzelprojekte gestellt. Diese sollen über das Programm *Kultur macht stark* finanziert werden, das bundesweit außerschulische Maßnahmen der Kulturellen Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche fördert (vgl. BMBF Kultur macht stark). Die Schule möchte den Clown unter dem Thema „Weil wir nicht nur lachen können“ in außerschulischen Angeboten noch stärker verwurzeln. Es soll „B.'s Chill-Café“ für die Älteren entstehen, in dem die Clownin ein offenes Café anbietet, „Basteln mit B.“ für die jüngeren Kinder und parallel dazu zwei Eltern-Workshops. Damit setzt das kommende Schuljahr einen Fokus auf das Thema *Lachen* und damit auch im weiteren Sinne auf Emotionen und Gefühle. All dies sind niedrigschwellig konzipierte Projekte, da sie direkt in den Schulalltag eingebunden und für alle interessierten Kinder geöffnet sind. Der Experte SC2 hat sich an seiner Schule bereits Gedanken darüber gemacht, auch Clown-Workshops für Kinder an der Schule zu geben (vgl. SC2: 16;36f.). Dies ist für ihn ein Wunsch für die Zukunft.

Die Clownprojekte sollen dabei keine ausdrücklichen Therapieangebote sein, auch wenn Clownarbeit immer in irgendeiner Form therapeutisch ist (SC1: 13;39f.). Durch das Vorgehen der Expertin, die Kinder in ihrem Tun zu bestärken und ihre „Resilienz-Faktoren heraus zu kitzeln“ (SC1: 14;3), hat die Zusammenarbeit ‚therapeutische‘ Auswirkungen und ist auch darauf

angelegt. Sobald ein Kind eine therapeutische Arbeit ersichtlich braucht, sind allerdings die Grenzen der Clown-Arbeit erreicht. Dann gibt es eine Übergabe von der Clownin an die Lehrkraft oder den Schulsozialarbeiter, der dann weiter vermittelt. Die Clownarbeit ist eine Vorstufe, um das Vertrauen des Kindes zu erlangen und seine Bereitschaft für Hilfsmaßnahmen überhaupt zu erwecken.

5.4. Die Beziehung zwischen Schüler*innen, Clown*in und Pädagog*innen

*„Das Wichtigste ist eigentlich die Beziehungsarbeit“
(SC2: 5;25f.)*

Der Faktor Beziehung hat sich in den Interviews als zentral für den Einsatz von Clownerie in der Schule gezeigt. Dabei wurde untersucht, welche Aspekte die Beziehung zwischen Schüler*innen, Clown*innen und schulischem Personal beeinflussen. Hier geht es um Dauer, Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit und um den Aufbau von Vertrauen als Voraussetzung für künstlerische Prozesse.

Die Interviews fanden kurz nach der Wiedereröffnung der Schulen nach den Corona-bedingten Schulschließungen statt. Für die Beziehung zwischen Schüler*innen und Schule war dies offensichtlich keine leichte Zeit. Sowohl Schulclown SC2 wie auch Schulclownin SC1 haben beide kleine Videos für die Schüler*innen entworfen und darüber versucht, den Kontakt aufrecht zu erhalten. SC1 war es dabei am wichtigsten, dass sich die Kinder in der besonderen Zeit nicht alleine gelassen fühlen (vgl. SC1: 2;16). In den Videos animiert sie die Kinder zu kleinen Aktionen und möchte die Kreativität fördern. Sie möchte die Kinder zum Lachen und zum Nachdenken bringen (vgl. SC1: 2;17-23). Darüber hinaus bietet sie neben den beschriebenen Videos auch Skype-Termine an, um mit ihren ‚Freund*innen‘ zu telefonieren. Außerdem hält sie Kontakt zum Kollegium, indem sie die Schule weiterhin besucht. Dabei geht es darum, die Beziehung aufrecht zu erhalten. Für SC2 waren die Videos wichtig für die Verbindung der Kinder zur Schule und um den Kindern rückzuersichern, sie würden weiterhin freudig in der Schule erwartet (vgl. SC2: 5;5). Die Beziehung der Kinder zu ihm, beschreibt der Experte, sei nicht so sehr an intensiven Gesprächen gemessen [...], sondern einfach an der freudigen Vorerwartung und der ständigen Nachfrage der Kinder“ (SC2: 5, 25-27). Die freudige Erwartung vor den Clownbesuchen teilen auch die Kinder der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Darüber hinaus fragen aber auch regelmäßig Schüler*innen nach der Clownin, weil sie ein Problem besprechen möchten. Ein Kind sprach sie an, es brauche unbedingt jemanden zum reden, „aber niemand Erwachsenen“, es müsse mit der Clownin sprechen (vgl. SC1: 12;18f.). Auch der Leiterin des Ganztages (LGT) fällt auf, die Kinder

würden sich mit sensiblen Themen lieber an die Clownin wenden, obwohl zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen meist ein gutes Vertrauensverhältnis besteht (vgl. LGT: 9;15). Die Beziehung ist also speziell und unterscheidet sich von der Beziehung zu Pädagog*innen an der Schule, deren Rolle von Berufs wegen mit Autorität verbunden ist. Dies ist nicht per se negativ zu bewerten, denn Lehrer*innen haben auch Autorität, weil sie „etwas zu bieten haben“ (vgl. Schilling/Muderer 2010: 114). Die Clownin hingegen begegnet den Kindern als eine von ihnen, sie stehen auf derselben Stufe. Sie verwendet auch nicht den Begriff Schüler*innen, sondern bezeichnet die Kinder als ihre ‚Freunde und Freundinnen‘, das schließt ihre gesamte Persönlichkeit mit ein, anstatt sie auf bestimmte schulbezogene Leistungsmerkmale zu reduzieren (vgl. SC1: 5;26f.).

Zeit, Zuverlässigkeit und Regelmäßigkeit sind zentrale Faktoren für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung (vgl. Heisig et al. 2020: 143). „Durch die Kontinuität eines Angebots und die Zusammenarbeit mit gleichbleibenden und zuverlässigen Bezugspersonen kommt es zum Vertrauensaufbau und zwischenmenschliche Beziehungen können entstehen“ (vgl. Heisig et al. 2020: 143). Heisig et al. fügen dem hinzu, es brauche jedoch Zeit, um eine vertrauensvolle Basis zu schaffen (vgl. Heisig et al. 2020: 143). Hier scheint ein besonderes Potenzial in den Clown*innen zu liegen. Die Expertin LGT beschreibt, Erwachsenen gegenüber hätten Kinder oftmals eine Hemmschwelle, sich anzuvertrauen.

„Man braucht unglaublich viel Zeit um dann Vertrauen von den Kindern zu gewinnen und so ein Clown ist einfach, die ist da, sie tritt in so einem Neutrum auf, am Anfang wussten sie nicht, ist es Frau, ist es Mann, ist auch völlig egal mittlerweile. Und da gibt es diese Distanz nicht, sie ist durch dieses naive und durch dieses clowneske ist einfach direkt ein Kontakt zu den Kindern da, den wir nie, den könnten wir nie herstellen. Also nicht in der Zeit“ (LGT: 12;21-26).

Der direkte Kontakt ist auch in den Schilderungen des Experten LC zu erkennen. Seitdem er in der Schule als Clown agiert, merkt er, dass ihn Schüler*innen öfter grüßen und ihn mehr anlächeln, er bekommt seitdem häufiger freundliche Reaktionen (vgl. LC: 6, 27-29).

Eine Regelmäßigkeit ist in allen drei Fällen gegeben, jedoch auf unterschiedliche Weise. Der Lehrer und Clown LC bietet eine Konstante, indem er als Person zumindest in der Rolle des Lehrers täglich für die Schüler*innenschaft präsent ist. Jedoch erkennt er Unterschiede in seinem Clownspiel vor verschiedenen Klassen. Besonders, wenn er einen Kurs in der Oberstufe hat, den er über zwei Jahre hinweg regelmäßig und häufig sieht und mit dem er intensiv (fachlich) zusammenarbeitet, dann funktioniert sein Micro-Clowning besonders gut. Die Schüler*innen kennen ihn dann gut und können ihn besser einschätzen (vgl. LC: 7;32-35).

Der Schulclown SC2 bietet den Schüler*innen eine Verlässlichkeit, indem er einmal im Monat an einem Vormittag alle ersten und zweiten Klassen besucht. Hinzu kommen noch Schulveranstaltungen und Feste (vgl. SC2: 6;39-43). Die Schulclownin SC1 kommt einmal pro Woche für einen Vormittag an die Schule. Die Schulleiterin ist sich sicher, dass alle Kinder der Schule die Clownin

kennen; sie ist einfach ein Teil der Schule (vgl. SL: 8;38f.). Die Clownin selbst verwendet für ihre Rolle an der Schule mit Blick auf die Beziehungen den Begriff einer ‚Brückenbauerin‘: Zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen oder zwischen Schüler*innen und der Schulsozialarbeit ist sie ein verbindendes Element. Darüber hinaus knüpft sie zu allen weiteren Mitarbeiter*innen der Schule Kontakt (vgl. SC1: 13;4-12). An dieser Stelle kann von einer, wie in Kapitel 5.2 beschriebenen ‚Infizierung‘ der Schule gesprochen werden. Dies ist die ideale Bedingung für Kunst- und Kulturschaffende, um an einer Schule wirken zu können und dafür ist die persönliche Beziehung relevant. Der Experte für Kulturelle Bildung kritisiert, Kunst- und Kulturschaffende würden oft nur phasen- oder projektweise in die Schule geholt, ohne, dass die Schule selbst davon „infiziert“ werde (KB: 4, 38). Im Gegensatz dazu ist das Konzept der Schulclownin in der Gemeinschaftsschule eine verbindliche und langfristig angelegte Kooperation. Die Kultur muss also in den Schulalltag mit eingebunden werden. Es ist „fatal“, wenn Schüler*innen Erlebnisse im Bereich Kultureller Bildung machen, diese dann aber später nicht z.B. im Unterricht wieder aufgenommen, thematisiert und reflektiert werden (vgl. KB: 4;35-39). Auf die Thematisierung und Reflexion von Inhalten und Erlebnissen wird in Kapitel 5.6 Bezug genommen.

Die Befragten aus der Perspektive der Schule äußern, dass sich durch das Clownprojekt die Atmosphäre in der Schule verbessert hätte; die Expertin SSL spricht von einer „Wohlfühl-Atmosphäre“ (SSL: 4;35), SL von einer „guten Schulatmosphäre“ (SL: 8;42). Das Ziel der Clownin ist es, durch die Clownerie die „Atmosphäre von Leistung und von Druck und von Mobbing und von gegenseitigem Vergleichen, zu lösen“ (SC1: 3;36f.). Dies ist wahrscheinlich auch auf die Beziehungsgestaltung im Sinne der Clownerie zurückzuführen. Dabei gilt die Entlastung nicht nur den Schüler*innen, auch die Schulleiterin SSL äußert, dass sie durch den Kontakt mit der Clownin „runterkommen kann“ (SSL: 3;19). Am Gymnasium in NRW findet der Experte LC den Schulalltag an seiner Schule, aus einem „Bauchgefühl“ und seiner „Intuition“ heraus, durch die Clownerie angenehmer (LC: 6;42-7;10). Neben freundlicherem Verhalten erntet er auch Respekt, dadurch, dass er gelassen und sogar freudig mit eigenen Fehlern umgeht. Das ‚falsche‘ oder unangemessene Verhalten des Lehrers im Clowns-Modus könnte auch dazu führen, dass Schüler*innen gelassener mit Fehlern umgehen (vgl. LC: 6;42-7;10). Es geht um etwas, das nicht immer rational zu beschreiben ist, sondern um zwischenmenschliche Interaktion. Dies spiegelt sich z.B. auch in den gewählten Begrifflichkeiten der Schulleiterin wider: „es strahlt positiv“ (SL: 8;40 und 42).

Die Projekte in dieser Studie richten sich insgesamt an Kinder in allen Altersgruppen von sechs bis 20 Jahren und sie haben gemein, dass die Projekte auch in fast jedem Alter Anklang finden. Methoden, Herangehensweisen, Ziele und auch die Beziehungsgestaltung sollten jedoch dem Alter der Schüler*innen angemessen sein. Das Alter der Schüler*innen war für alle Befragten ein

wichtiges Thema, zumeist schon ohne, dass explizit danach gefragt wurde. Die Frage der Angemessenheit stellt für Heisig et al. eine der schwierigsten Fragen dar, denn dieser Bezug ist in der prozesshaften Anlage künstlerischer Arbeit nicht vorgegeben. „Hier ist die Vorerfahrung der Kunst- und Kulturschaffenden von großer Bedeutung, ebenso wie deren Menschenkenntnis und Vertrauen in ihre eigene Intuition“ (vgl. Heisig et al. 2020: 125). Der Experte LC arbeitet am Gymnasium mit Schüler*innen in der Altersspanne von zehn bis 20 Jahren und setzt seinen Clown in allen Altersstufen ein; altersgemäß sind es dabei unterschiedliche Themen (vgl. LC: 8;17). Er nennt eine Ausnahme, in der funktioniere die Clownerie nicht immer; die Altersstufe der 15- bis 16-Jährigen. Der Experte erklärt, dass die Jugendlichen von Lehrkräften erwarten, ihre Rolle zu verkörpern. So bekommt er manchmal gar keine Reaktionen als Clown oder es kann auch zu ablehnenden Gruppendynamiken kommen. Diese Altersstufe ist aber auch kombiniert mit einem strukturell eher unverbindlichen Schuljahr; das Jahr in der EF (Einführungsphase in der gymnasialen Oberstufe) ist eher ein Jahr zur Orientierung und Vorbereitung auf die Oberstufe. Wenn die Clowns-Performance in dieser Gruppe scheitert, muss der Befragte den Modus wechseln und wieder in die Rolle des Pädagogen zurückkehren (vgl. LC: 7;20-24). Es ist aber nicht so, dass Clownerie bei älteren Schüler*innen grundsätzlich nicht mehr funktioniert. In der Oberstufe wird der Clown wieder akzeptiert. Dies wird bestärkt durch ein intensives und vertrauensvolles Arbeiten in Kursen über zwei Jahre hinweg (vgl. LC: 7;31f.).

Die Schulleiterin SL sieht besonders den Einsatz zwischen Klasse 2 und 6 bzw. 7 als gewinnbringend, in dem Alter würden die Kinder die Schulclownin als Ansprechpartnerin wahrnehmen (vgl. SL: 4;30f.). Danach beginne pubertätsbedingt eine Abgrenzung und ab Klasse neun oder zehn sei das Empfinden der Schüler*innen, die Clownin sei kindisch (vgl. SL: 4;35-40). Ablehnendes Verhalten von älteren Schüler*innen hat SC1 zu Beginn der Kooperation an dieser Schule erlebt, als eine zehnte Klasse eine Protestaktion gegen das Clownprojekt startete (vgl. SC1: 8;20f.). Die Diskrepanz konnte weitestgehend dadurch gelöst werden, dass die Clownin unmaskiert mit der Klasse in ein informierendes und klärendes Gespräch ging. Die Schüler*innen fühlten sich ernst genommen und konnten anschließend die Clownin akzeptieren und eine freundliche Beziehung zu ihr pflegen (vgl. SC1: 8;40f.).

5.5. Der Raum

*„Und das funktionierte insofern, als die Clowns [...] natürlich auch mit Körper, mit Körperspannung, Körpersprache, mit Raum arbeiteten und das als ein Handwerk des Darstellens verstanden.“
(KB: 7;16-18)*

Die Dimension Raum soll aufzeigen, wie der Raum Schule von den Clown*innen bespielt und begangen wird. Raum kann sowohl ideell als auch materiell verstanden werden, als Möglichkeitsräume für künstlerische Prozesse. Es wird aufgezeigt, wie viel Raum die Clown*innen benötigen, welche Räume sie entdecken und auf welche Weise sie diese bespielen.

Die Expertin SC1 und der Experte LC nennen beide folgende Räume für ihre clownesken Begegnungen in der Schule: die Klassenräume, Pausenhöfe, Flure und Gänge oder die Lehrerzimmer (vgl. LC: 11;30f. und SL: 11;10f.). LC wendet seine Micro-Clowning-Einheiten in allen Räumen an, in denen er Kontakt mit anderen Menschen hat:

„Also wenn ich Fluraufsicht oder Pausenaufsicht habe, auf dem Hof, dann habe ich alle im Blick, die haben mich auch kurz im Blick und in der Zeit, zum Beispiel wenn ich dann da rumlaufe, kann ich vielleicht mal einen kleinen Stolperer hinlegen und dann gucken: „Hat mich jemand gesehen? Oh, Du hast mich gesehen – nichts verraten!“ Da lachen sie dann schon. Oder ich tänzel’ ein bisschen herum und wenn die mich ansehen, halte ich kurz inne und gucke, was passiert? Wie schauen die mich an? Wie reagieren sie? Wenn sie lachen, mache ich weiter. Wenn sie nicht lachen, mache ich etwas anderes, variiere das vielleicht ein bisschen, bis sie lachen oder ich kann auch sagen, ich höre auf, sobald sie lachen“ (LC: 11;30-38).

Im Fachunterricht geht er im Clownmodus im Klassenraum zwischen den Schüler*innen umher (vgl. LC: 8;42f.) und bezieht auch das Mobiliar mit ein. Im Unterricht integriert er alles, was der Raum an Requisiten zu bieten hat. Neben kleinen Gegenständen wie Kreide, Büchern und Stiften bezieht er auch die Tische und Stühle der Schüler*innen sowie sein eigenes Pult oder die Fenster des Raums mit ein (vgl. LC: 9;42-10;3). Dies entspricht dem Handwerk der Clownerie als Darstellende Kunst; Clown*innen arbeiten sowohl mit Körpersprache und Körperspannung als auch mit dem Raum (vgl. KB: 7;16-18). Sie kennen verschiedene Formate und Möglichkeiten, sich durch den Raum zu bewegen und ihn zu entdecken (vgl. KB: 10;4f.). Darin ähnelt die Clownerie auch dem Tanz.

Die Clownin SC1 hat das Prinzip, dass sie ‚durch läuft‘: Sie bewegt sich einfach durch das Schulgebäude, durch die Flure in Erwartung darauf, wer ihr begegnet (vgl. SC1: 11;33-38). Unterwegs begleitet sie Kinder und Jugendliche zu den Klassenräumen oder zu den Toiletten und sie trifft dabei auch Schüler*innen, die sich aus ihrer Klasse und dem gemeinsamen regulären Unterrichtsgeschehen entfernt haben. Durch diese Vorgehensweise kann sie alle Schüler*innen wahrnehmen (vgl. SC1: 11;32f.). Sie durchstreift gewissermaßen ihr Quartier, um Kinder aufzuspüren, denen sie mit der Begegnung etwas Gutes tun kann. Dass sie dabei auch das Sekretariat oder den

Raum der Schulleiterin besucht, gehört dabei zum Konzept. Im Ursprung der Kooperation kam die Schulclownin unangekündigt zu Besuch in die Klassenräume. Inzwischen hat es sich als besser erwiesen, die Besuche vorher mit den Lehrer*innen abzusprechen (vgl. SL: 11;10f.), möglicherweise auch, weil Klassenräume, zumindest meistens in deutschen Schulen, einen geschlossenen und geschützten Raum bieten. Der Schulclownin steht die Verwendung aller Räume offen; so kann sie beispielsweise spontan die Schulbibliothek nutzen, wo es sehr ruhig ist, um mit einem Kind ins Gespräch zu kommen (vgl. SC1: 6;34f.). In der Befragung greift die Expertin häufiger die Schultoiletten als Ort auf, indem sie Kinder oder Jugendliche dorthin begleitet, Schüler*innen nach dem Weg zu den Toiletten fragt (vgl. SC1: 6;25f.), oder wie beschrieben die richtige Toilettenbenutzung erklärt (vgl. SC1: 14;14f.). Ebenfalls waren aber auch die Proteste der älteren Schüler*innen u.a. dadurch begründet, dass sie nicht verstanden haben, warum die Schule Gelder für eine Clownin ausgibt, obwohl in ihren Augen die Renovierung der Toiletten viel wichtiger wäre (vgl. SC1: 9;10f.). Die Toiletten können in Schulen als ein typischer ‚Problemraum‘ bezeichnet werden, sie sind häufig veraltet, häufig unangenehm für Schüler*innen und dienen ihnen dennoch häufig als Rückzugsort aus dem schulischen Treiben. Die Clownin scheint dies in ihre Arbeit aufzunehmen. Insbesondere unbekannte oder sogar unliebsame Orte der Schule können mit künstlerischen Methoden erforscht und neu bespielt werden (vgl. Heisig et al. 2020: 160f.).

Im Unterschied zum ungeplanten und freien Umgang mit dem Raum der beiden genannten, konzentriert sich das Clownspiel von Experte SC2 in Sachsen viel stärker auf die Situation der Bühne in einem Klassenzimmer. Wenn das Clown-Duo ein Klassenzimmer betritt, bewegt es sich im freien Raum vor der Tafel, in Blickrichtung der Kinder, der sich dadurch in eine imaginäre Bühne verwandelt (vgl. SC2: 9;33f.). Der Raum wird als Gegenstand der Clownarbeit präsent, wenn das Duo nach der Vorführung, beim Verlassen der Klasse, ein Schild mit einem entsprechenden Slogan zum Bühnenstück in der Klasse hinterlässt. Diese Plakate werden in den Klassenräumen an einer Leiste aufgehängt und gesammelt (vgl. SC2: 4;1-6). Auf diese Weise bleibt die Botschaft des Clowns in den Räumen erhalten. Wenn dem Schulclown auf dem Weg zwischen den einzelnen Klassen d.h. zwischen den Vorstellungen oder während der Pause Kinder auf dem Flur begegnen, versucht er den Kontakt zu ihnen zu vermeiden (vgl. SC2: 7;34-37). Dies würde im derzeitigen Konzept zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Auf den Videos hingegen, die für die Zeit während der Schulschließung im Frühling 2020 konzipiert wurden, bewegt sich das Clown-Duo auf dem gesamten Schulgelände. Die beiden sind alleine in der Schule und zeigen, wie sie dort gärtnern oder dem Hausmeister beim Reinigen des Schulgeländes und der Toiletten helfen müssen. Man sieht sie in der Sporthalle, im Kunstraum oder in der Schulmensa; sie zeigen den Kindern die Räume durch die Augen des Clowns. In dieser Zeit konnten sie den Freiraum der ganzen Schule

nutzen (vgl. SC2: 5;5-17). Dadurch wurden zwar keine neuen Räume erschlossen, aber sie konnten durch ihre Präsenz in den unterschiedlichsten Räumen, diese in einem anderen Licht zeigen, indem sie in den Videos z.B. mit magischen Effekten arbeiten.

Insgesamt betrachtet können die befragten Clowns und die Clownin alle Räume der Schule für ihre Arbeit nutzen. Sie benötigen keine vorbereiteten Räume oder eine spezielle Ausstattung und können daher mit allen Gegebenheiten ins Spiel kommen.

Durch die Clownprojekte können auch ideelle Räume in der Schule geöffnet werden. So gilt, ideell verstanden, die gesamte Schule als (Möglichkeits-)Raum für kreative Prozesse. Dieser Raum wird von allen Befragten thematisiert und auch problematisiert. An der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg entstand, angeregt durch die eingegangene Kooperation mit der Clownin, die Lage, dass die Pädagog*innen neu experimentieren, ausprobieren und sich untereinander absprechen mussten. Die Leiterin des Ganztages, die eng mit dem Lehrer*innen-Kollegium und der Schulleitung zusammenarbeitet, beschreibt, dass sich durch das Projekt neue Möglichkeitsräume entwickelt haben, um gute Schule zu gestalten. Während Schule immer noch ein eher starres System ist und der Bildungsauftrag der Lehrer*innen an oberster Stelle steht, gibt es wenig Raum für außerschulische Partner*innen und innovative Ideen. Sie führt weiter aus:

„Das fand ich jetzt das Schöne zu sehen, dass es diesen Raum tatsächlich auch gibt und dass alle bereit sind, den Raum auch zu geben und dass man Bildungsauftrag auch dann besser erfüllen kann wenn eben die Stimmung in der Klasse oder die Kinder einfach zufriedener und froher sind und wenn die mit einem Lachen in die Schule kommen und wenn es so ist weil sie wissen, heute kommt B. und ich freue mich und dann beginnt der Tag eben schon ganz anders für so ein Kind. Und das haben glaube ich alle gemerkt und das spiegelt sich in der Schulatmosphäre auf jeden Fall wider“ (LGT: 15;16-22).

In diesem Sinne ist die Schulgemeinschaft dabei, ihre Schule zu einem „happy place“, zu einem „Wohlfühlort“ zu machen (vgl. true!moments Leitbild). Dieser freie Raum muss von der Schule aus gegeben sein oder er muss sich erarbeitet werden.

5.6. Die Erfahrungspotenziale auf drei Ebenen

*„Der Dreiklang aus Wahrnehmen (Rezeption), Verstehen (Reflexion) und eigenem Gestalten (Produktion) hat sich im Rahmen der Erforschung der Kunstlabore in den Schulen als für alle Kunstsparten geltender Kern des künstlerischen Arbeitens herausgestellt.“
(Heisig et al. 2020: 34)*

Die Erfahrungspotenziale von Kultureller Bildung können auf verschiedenen Ebenen wirken. Um diese für Schüler*innen in der Arbeit mit Schulclown*innen differenzierter zu betrachten, wurde das ermittelte Potenzial auf drei Ebenen untersucht. Mit dem Ziel, die Prozesse möglichst ganz-

heitlich zu betrachten, sind diese, angelehnt an die im Theorieteil dargestellten Ergebnisse der *Kunstlabore*, die Ebenen „wahrnehmen“, „gestalten“ und „verstehen“ (vgl. Kapitel 2.3 in dieser Arbeit und Heisig et al. 2020: 38f.).

I Wahrnehmen

Ein Potenzial für Kulturelle Bildung durch Clown*innen liegt zunächst in der Begegnung mit der Kunstfigur und dem Kennenlernen ihres Repertoires (vgl. KB: 7;37-39). „Schon die Anwesenheit einer in Schulen sonst nicht üblichen Person [...] kann vorhandene Alltagsstrukturen aufbrechen und neue Impulse sowohl für Schüler*innen als auch Lehrer*innen und Schulleitungen geben.“ (Heisig et al. 2020: 107). Dies erreichen die Clown*innen auch durch ihre Anwesenheit in der Schule. Wie bei den meisten Künsten beinhaltet auch die Arbeit bei ihnen eine sinnlich-körperliche Wahrnehmung, (vgl. Heisig et al. 2020: 73) das Wahrnehmen von Gewohntem und Ungewohntem sowie das Fühlen. Insbesondere in der Vermittlung und Erfahrung von Emotionen sowie einer intuitiven Begegnung mit den Menschen können Clown*innen ein Vorbild für Kinder und Jugendliche sein. Bei dem Experten LC geht es häufig einfach um die Wahrnehmung von Kontakt, wenn er in den Pausen im Modus des Clowns über Blicke Kontakt aufnimmt (LC: 11;30-38). An der Schulclownin SC1 können die Schüler*in beispielsweise ihren manchmal ungewöhnlichen Umgang mit Sprache wahrnehmen (vgl. SSL: 8;21-29). Selbiges gilt auch für SC2, der als Clown im Kontakt mit den Kindern nicht spricht und nur nonverbal agiert. Die Wahrnehmung bezieht sich auch auf den eigenen Körper; dadurch, dass im Clownspiel viel in und über den Körper geht, machen die Kinder hier verschiedene sinnliche Erfahrungen. Darüber hinaus geht es auch um die Wahrnehmung in der Gemeinschaft, beispielsweise wenn die Clownin mit allen Kindern einer Klasse den Geburtstag eines Mädchens feiert. Indem sie gemeinsam singen, das Mädchen hochleben lassen, Seifenblasen benutzen und Wünsche äußern, machen sie soziale und ästhetische Erfahrungen; sie erleben Gemeinschaft und erfahren Körperlichkeit. Diese Erfahrungen ermöglichen es den Schüler*innen unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt kennenzulernen. Sie lernen die Vielfalt ihrer eigenen Sinne und ihres Körpers kennen (vgl. Heisig et al. 2020: 38f.). Und sie erproben ihre eigenen emotionalen, sprachlichen, gestischen, (schau-)spielerischen sowie tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Biburger/Wenzlik, 2009, 17). Indem gemeinsame Geschichten über die Clownin erfunden und diese nachgespielt werden, wird die Erzählfähigkeit und die Fantasie der Kinder gefördert. Doch auch durch angebotene Momente der Entspannung und Entlastung durch Humor, erfahren die Kinder, wie sie mit ihren Bedürfnissen spielerisch umgehen können. Die Expertin SC1 berichtet:

14.11.2019 „Als ich gerade in der zweiten Klasse schwierige Wörter nach Silben trennen musste und ein Geburtstagslied für ein Mädchen sang, klopfte es an der Tür und drei Fünftklässler baten mich

doch bitte mit ihnen in die Klasse zu kommen. Auf dem Weg dorthin erzählten sie mir, dass es die Klasse gerade ganz heftig trifft, einer zieht weg und verlässt dadurch die Klasse und eine hatte einen Asthmaanfall im Sportunterricht und sei jetzt sehr traurig. Ohje. Das war echt krass. In der Klasse atmeten wir alle zusammen für das Mädchen einige Male tief durch. Und dann brauchte es ersteinmal ein "wem geht es am schlimmsten- Battle"... Einer nach dem anderen ging nach vorne und begann mit dem Satz: "mir geht es heute wirklich beschissen, weil..." (true!moments Clownberichte).

Für den Experten SC2 besteht Kulturelle Bildung darin, den Kindern an seiner Schule das Wissen über ein Verhalten zu vermitteln, das in Kulturveranstaltung gang und gäbe ist. Die Kinder erlernen über die Clownsauftritte kleine Muster, die für das Verhalten einer*s Zuschauer*in wichtig sind, wie applaudieren, sitzen bleiben und aufmerksam zuschauen (vgl. SC2: 3;29f.). Das Ziel ist es, allen Kindern einen Zugang zu Kulturellen Veranstaltungen zu ermöglichen, unabhängig von ihrem ‚Kulturellen Kapital‘. Diese Übungen werden der Dimension ‚Wahrnehmen‘ zugeschrieben, da sich die Kinder darin üben, das Publikum zu sein, also als Rezipient*innen von Kunst und Kultur.

II Gestalten

Der Experte LC macht mit seinen Schüler*innen im Theaterunterricht verschiedene Übungen zu Techniken oder Methoden des Clownspiels, die ihm so auch aus Workshops als Clown bekannt sind (vgl. LC: 4;13-15). Auch der Befragte SC2 denkt darüber nach, Clown-Workshops für die Kinder an seiner Schule anzubieten, so dass die Kinder selbst in die Rolle des Clowns kommen. Dies ist zur Zeit noch nicht der Fall, es wäre aber perspektivisch eine Weiterentwicklung für die Schule (vgl. SC2: 16;34-39). Im Konzept der Expertin SC1 ist nicht vorgesehen, dass die Kinder und Jugendlichen selbst in die Rolle von Clown*innen schlüpfen. Sie erhalten aber die Gelegenheit zur Gestaltung, indem sie selbst kreativ und aktiv werden, z.B. wenn sie Geschichten erzählen, diese nachspielen, mit Wörtern und ihrem eigenen Körper experimentieren oder tanzen. Dabei können sie ganz selbstbestimmt agieren. Einige Jugendliche drehen einen Film über die Clownin und ihr Wirken. Eine Klasse setzt „Clownsbilder“ künstlerisch um und einige Kinder schreiben Briefe an die Clownin (vgl. Rosner/Geser-Novotny 2020: 1f.). Die Expertin berichtet auch von regelmäßigen Begegnungen mit einem Grundschulkind mit Fluchterfahrungen:

„Ich würde sagen, vermutlich sehr traumatisiert, weil sie mit B. immer sehr böse umgeht. Und sie ist immer Polizist, wenn sie mich trifft. Sie nimmt mich dann fest und manchmal schlägt sie dann auch. Wo ich dann schon auch meine Grenze setze und sage: „Aua, das tut mir jetzt weh und lass’ das mal.“ Aber ich lasse sie Polizist sein, weil sie, glaube ich, nur so mit mir umgehen kann, in dem Moment. Durch dieses ‚Sein lassen‘ und ‚dürfen‘ entwickelt sich dann oft ein schönes Spiel daraus. Und dadurch gibt es dann wieder Situationen, wo sie dann herkommt und sagt: „B., ich mag Dich so.“ Also wo sie sich dann öffnen kann, aber nur, weil sie diese Selbstbestimmung oder weil B. auch so reagiert, wie sie es vielleicht selbst erlebt hat“ (SC1: 10;14-21).

Das Kind erhält die Gelegenheit, eine Rolle auszuprobieren und nach seinen eigenen Vorstellungen oder möglicherweise Erlebnissen zu gestalten. Dabei nimmt es Einfluss auf seine Umwelt und entwickelt eigene Möglichkeiten, mit Problemen umzugehen (vgl. Heisig et al. 2020: 38).

III Verstehen

Als Verstehen wird hier die Reflexion bzw. die kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten und Themen verstanden. Der Experte KB betont die Wichtigkeit aus seiner Perspektive:

„der zentrale Aspekt für jedes Lernen, und das gilt für Kulturelle Bildung lernen nochmal mehr, ist es hinterher darüber zu reflektieren. Also das noch einmal mit den Kindern zu besprechen, was war da bei Dir los, was ist Dir passiert, was hast Du bei mir bemerkt als Künstler, wie hab ich das gemacht? Und so weiter. Oder: Was war der Moment, der für Dich interessant war. Diese Reflexion der Kinder anzuregen und über sich und das was sie da gerade gelernt oder erfahren haben, nachzudenken. Das ist der, ich nenn es Lernen in zweiter Dimension, der Lern-Booster, für mich. Aus meiner Sicht. Und das wäre schön, wenn Clowns das auch täten, dann hätte es noch einmal einen Mehrwert, den Kindern auch jenseits dessen, dass sie sich geborgen und aufgehoben fühlen, dann würden sie spüren und auch verstehen, dass das, was der Clown da macht, etwas ist, was sie auch vielleicht machen können oder was sie anders machen könnten. Das ist für mich ein zentraler Aspekt“ (KB: 8, 15-25).

Im den Bühnenstücken von SC2 erhalten die Kinder die Gelegenheit, Feedback zu geben; sie können auf das Handeln des Clown-Duos Einfluss nehmen (vgl. SC2: 17;2-10). Eine weitere Auseinandersetzung der Kinder mit den dargestellten Themen ist gewünscht, jedoch ist es für das Duo in der aktuellen Konzeption nicht möglich, diese Verstehensprozesse zu begleiten (vgl. SC2: 4;37-39). Sie bieten jedoch den Klassen Reflexionsmöglichkeiten, indem sie Schilder mit Slogans zu den entsprechenden Aufführungen mitbringen und nach der Vorstellung im Klassenraum lassen (vgl. SC2: 4;1-10). Der weitere Umgang liegt dann in der Hand der jeweiligen Lehrkraft (vgl. SC2: 4;27-32), ob die Schüler*innen sich darin üben können, mit anderen konstruktiv über die Themen sowie über ihre Gedanken und Gefühle dazu zu sprechen und zu den Themen eine Haltung entwickeln und eine Meinung bilden können (vgl. Heisig et al. 2020: 38).

Im Rahmen des Theaterunterrichts am Gymnasium von LC gibt es für die Schüler*innen auch Gelegenheit zur Reflexion über das Erlebte. Seine Vorgehensweise ist es dabei zunächst praktisch zu arbeiten, ohne die Übungen im Kontext Clown zu verorten. Wenn er im Anschluss preisgibt: „Ok, das war jetzt der Clownszustand, in den ihr reingekommen seid“ (vgl. LC: 4;15f.), äußern die Schüler*innen, dass es ihnen viel Spaß gemacht hat, dennoch wollen sie mit dem Begriff ‚Clown‘ nicht in Verbindung gebracht werden und sagen: „Oh, ich will aber keine großen Schuhe anziehen, ich will keine Perücke anziehen, ich mag das mit der roten Nase nicht, ich hab Angst davor“ (vgl. LC: 4;19f.). Innerhalb der Reflexion darüber, taucht immer wieder die Schwierigkeit mit dem Begriff auf.

Eine eher ungeplante Reflexion über das Angebot der Clownin an der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg waren die kritischen Stimmen und der Protest einiger Zehntklässler*innen.

Dadurch, dass sowohl die Schulleiterin als auch die Clownin selbst den Widerstand, in Form von gesammelten Unterschriften, aufgriffen und mit den Schüler*innen in den Austausch und in die Diskussion gingen, wurde die Bildungsgelegenheit genutzt. In diesem Falle wird die politische Dimension von Kultureller Bildung angesprochen und das Demokratiebewusstsein gestärkt.

6. Diskussion

Abschließend sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst dargestellt, in den theoretischen Kontext eingeordnet und in Bezug auf die Forschungsfrage reflektiert werden. Die vorgestellten Ergebnisse zeigen das Potenzial sowie die Grenzen der Clownprojekte an Schulen auf. Ebenfalls bietet dieses Kapitel Raum für ungeklärte oder im Forschungsprozess offen gebliebene Fragen. Im Anschluss folgt die Reflexion des Forschungsprozesses.

6.1. Potenziale von Clown*innen in Schulen

Das besondere Potenzial von Clown*innen zeigt sich zunächst in ihrem Wesen und in ihrer Haltung, die sie mitbringen, wo auch immer sie wirken, ebenso also auch in der Schule. Die in der Untersuchung beschriebenen Begegnungen mit Clown*innen lassen sich als frei von Bewertung und äußeren Ansprüchen, entlastend sowie Kontakt fördernd beschreiben. Mit ihrem Selbstverständnis, das gleichzeitig auch einer pädagogischen Haltung entspricht, bieten sie ein besonderes Potenzial für Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Die befragten Clown*innen stehen eine Stufe unter ihrem Gegenüber, sie nehmen eine fragende Haltung ein und agieren niemals moralisch belehrend, so dass die Kinder die Gelegenheit erhalten und auch dazu aufgefordert werden, ihre eigene, für sie stimmige Lösung für das jeweilige Problem zu finden. So ist es auch eine Autonomie fördernde Haltung. Die Begegnung mit den Clown*innen hat einen hohen Aufforderungscharakter und erzeugt bei Kindern und Jugendlichen eine hohe Bereitschaft selbst aktiv zu werden. Dieses Vorgehen gilt im Grunde für jede Art von Bildung, insbesondere auch für eine Kulturelle Bildung. Damit können Clown*innen fächerübergreifende Lernprozesse, wie z.B. die Förderung von emotionaler Kompetenz, wie auch unterrichtsbezogene und fachliche Lernprozesse fördern. Die Clown*innen orientieren sich an den Stärken und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Auch in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung stehen Stärken im Fokus. Fragen wie „Was kannst du schon und was möchtest du noch entdecken oder dazulernen?“, (vgl. BKJ 2020: 2) sind auch die Leitfragen der befragten Clown*innen. Sie kommen mit den Kindern und Jugendlichen ins Spiel und können deren Hemmschwelle zur eigenen künstlerischen Aktivität senken, sie machen Mut, sich selbst kreativer Prozesse zu bedienen und sich abseits vorgegebener Wege zu bewegen. Damit

verfolgen sie die formulierten Ziele, ‚eine geschärfte Intuition im Alltag‘, ‚Fantasie und die Fähigkeit, ungewohnte, neue Umstände konstruktiv zu gestalten‘, also die geforderten Schlüsselkompetenzen für eine ‚Welt im Wandel‘ (vgl. Kneip 2020: 9). Wesentlich für die Clown*innen, wenn sie sich frei in der Schule bewegen, ist das Element der Improvisation und der Spontaneität. Doch auch, wenn sie in Bühnenstücken inhaltlich und auf konkrete Lernziele hin arbeiten, wird in der Interaktion mit den Kindern spontan improvisiert.

Der pädagogisch angewandte clowneske Humor fördert, den Ergebnissen der Studie nach, eine angenehmere Arbeitsatmosphäre in der Schule. Diese Atmosphäre lässt sich als entlastend, gelöst, frei von Erwartungen, angstfrei, ohne Druck und ohne Ansprüche von außen sowie als Kontakt fördernd beschreiben. Der Kontakt mit den Clown*innen wirkt stressreduzierend auf Kinder und Jugendliche. Eine solche These hat im Umfang der durchgeführten Studie keinen repräsentativen Charakter. Es könnten sich, z.B. angelehnt an die Vorgehensweise der in Kapitel 3.2 *Clown*innen in der Sozialen Arbeit* erwähnten Studie an der Universität Greifswald (vgl. Scheel et al. 2017), weitere Studien anschließen, die die Auswirkungen auf den Organismus von Kindern und Jugendlichen tatsächlich nachweisen.

Eine große Stärke der drei untersuchten schulischen Clownprojekte ist ihre Niedrigschwelligkeit. Diese zeigt sich auf mindestens zwei verschiedenen Ebenen. Zum einen stellen die Clown*innen keine besonderen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen; sie treten in Kontakt mit ihnen und entwickeln eine jeweils angemessene Kommunikation. Die Schüler*innen müssen keine großen Anstrengungen aufwenden, um am Clown-Angebot teilzunehmen. Sie benötigen darüber hinaus keine besonderen Fähigkeiten, weder auf körperlicher, noch auf sprachlicher oder kognitiver Ebene. Die Ansprüche von Diversität und Inklusion in einem weit gefassten Begriffsverständnis werden hier jeweils erfüllt. Indem Clown*innen nonverbal arbeiten können und ohne gesprochene Sprache auskommen, sind sie in allen Sprachen verständlich. Dies entspricht der gegenwärtigen Haltung von Kultureller Bildung, wie die BKJ fordert: „Diversität als Normalfall – Inklusion als Standard“. Unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen sowie individuellen Fähigkeiten soll mit Offenheit und Wertschätzung begegnet werden. Diskriminierung soll aufgedeckt und bekämpft werden (vgl. BKJ 2020: 3).

Zum anderen muss die Schule keinen eigenen Raum zur Verfügung stellen oder ausstatten, es müssen keine Wege zurückgelegt werden oder Unterrichtsausfälle durch die Kooperation kompensiert werden. Die Clown*innen sind einfach präsent in der Schule. Die größte Anstrengung für die Schule und das schulische Personal ist es möglicherweise, den Clown als Figur zu akzeptieren. Es benötigt einen Prozess, sich auf ein Kunstverständnis zu einigen und mögliche Klischees abzuliegen, denn die Figur des Clowns hat zuweilen einen schweren gesellschaftlichen Stand. Die Ver-

wendung des Begriffs ‚Clown‘ als Synonym für eine Beleidigung (und sei es: ‚Donald Trump ist ein Clown.‘) ist die traurige Beweislage, dass sich das negative Bild schon im Sprachgebrauch widerspiegelt.

Die Anforderung, Kunst- und Kulturschaffende sollten auf der einen Seite sozial kompetent und empathisch und auf der anderen Seite authentisch als Mensch und als Person in ihrer Kunst sein, (vgl. Heisig et al. 2020: 59) erübrigt sich bei den befragten Clown*innen von selbst. Diese haben sich, ausgehend von ihrer hauptberuflich pädagogischen Tätigkeit, die künstlerische Seite angeeignet. Grundsätzlich stellt dies jedoch eine wichtige Voraussetzung für Clown*innen wie für alle anderen Kunst- und Kulturschaffenden, wie Tänzer*innen, Schauspieler*innen oder Bildende Künstler*innen dar. Sofern Clown*innen ihre ‚Rolle‘ bzw. ihren Beruf professionell ausfüllen, bieten sie – in der Theorie – die besten Voraussetzungen für eine kunstschaftende Person in der Schule. Gleichzeitig haben die Ergebnisse verdeutlicht, dass für die Schule insbesondere die Persönlichkeit der Clownin oder des Clowns und das Vertrauensverhältnis zu ihr*ihm ausschlaggebend ist für eine gute Zusammenarbeit.

Für die befragten schulischen Vertreter*innen stand beim Einsatz der Schulclown*innen die Kulturelle Bildung nicht im Fokus. Einige äußerten, über Kulturelle Bildung hätten sie sich in diesem Kontext bis zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Gedanken gemacht. Dies schmälert jedoch nicht das Potenzial der Clown*in für Kulturelle Bildung an der Schule, sondern es spiegelt vielmehr die wahrgenommene Relevanz von Kultureller Bildung an Schulen in Deutschland. Im Regelfall lassen sich eher Kooperationen legitimieren, die den sozialen Aspekt von Schule hervorheben und die Allgemeinbildung in den Künsten wird in Schulen einfach häufig noch als Nebenthema wahrgenommen, anstatt die individuellen Erfahrungspotenziale für sich anzuerkennen. Indem die Schule in Baden-Württemberg das Konzept für Eltern-Workshops mit der Clownin entwickelt hat, kann das Potenzial auch auf der Ebene der Eltern und Erziehungsberechtigten behandelt werden. Es wäre auch ein Gedanke, die Clownerie den Lehrkräften näher zu bringen und Clownworkshops für Lehrer*innen anzubieten. Hierbei könnte auch das eigene Wohlbefinden der Lehrer*innen eine Rolle spielen, da viele Clown*innen äußern, durch ihre Clownfigur Entlastung im Alltag zu finden. Sie können viele Situationen aus einem anderen Blickwinkel betrachten und haben ein erweitertes Handlungsrepertoire. Mit den Worten des Experten für Kulturelle Bildung: ‚Clown*innen, ran an die Lehrer*innen!‘ (vgl. KB: 12;24).

Die Schulsozialarbeit spielt für zwei der untersuchten Clownprojekte eine wichtige Rolle, denn sie sind ihr Ursprungsort. In dieser Arbeit wurde dieser Arbeitsbereich daher in das empirische Sample und in die Theorie mit einbezogen. Hier lautete das Credo, die Clownerie könne insbesondere präventiv wirken für die Schulsozialarbeit. Die Soziale Arbeit, die häufig als Träger von Kultureller

Bildung auftritt, hat auch in den Effekten ihrer Arbeit Überschneidungen mit der Kulturellen Bildung, sie gehen oft Hand in Hand. Dabei gilt es jedoch, zwischen den spezifischen Zielsetzungen der beiden Praxisformen zu unterscheiden und in Kooperationsprojekten mit der Sozialen Arbeit der Frage Raum zu schenken, ob dem „Eigensinn der Künste“ (vgl. Hill 2012: 738) genügend Freiraum geschenkt wird.

Es zeigte sich aber auch, dass nicht nur eine Variante der drei vorgestellten Konzeptionen von Clown*innen in Schulen ‚richtig‘ ist oder nur eine funktionieren kann. Das heilpädagogisch entwickelte Konzept der Schulclownin aus Baden-Württemberg beinhaltet viel Potenzial für Kulturelle Bildung. Hier ist es insbesondere die Haltung der Clownin, die auf die Ideen der einzelnen Kinder und Jugendlichen eingeht und sie ermutigt, diese weiter zu entwickeln und zu verfolgen. Durch die Bestärkung und ihre Begeisterung für die Kinder schafft sie es, ihnen Anreize zu geben. Dabei jongliert sie mit einer Palette an unterschiedlichen Künsten, wie Darstellendem Spiel, Improvisationstheater und Tanz, aber auch Gesang und Bildender Kunst. Es ist anzumerken, dass sie nicht alle Künste auf einem professionell erlernten Niveau anleitet, jedoch hilft sie den Kindern, ihre Interessen zu erforschen und Türen zu den Künsten zu öffnen.

Auch die Überlegungen des Schulclowns aus Sachsen und seiner Spielpartnerin beinhalten Potenzial für die Kulturelle Bildung der Grundschul Kinder. Während dieser als Bühnenc clown agiert, ermöglicht er den Schüler*innen sozusagen als interner Clownschauspieler in regelmäßigen Abständen, mindestens einmal im Monat, die Gelegenheit ein Clowntheaterstück zu sehen. Dabei steht nicht nur das rezeptive Potenzial im Fokus; die Kinder schauen sich nicht nur das Stück an, sondern sie erhalten auch die Gelegenheit, auf die Darbietung Einfluss zu nehmen und die behandelten Themen können in den jeweiligen Klassen nachwirken. Dadurch, dass der Clown an seiner Schule in der Rolle sehr anerkannt ist, ermöglicht er den Kindern eine Identifikationsmöglichkeit mit ihrer Schule – über eine künstlerische Figur.

Die Intervention des befragten Lehrers als Clown in seiner Schule in NRW beinhaltet ebenfalls Potenzial für Kulturelle Bildung seiner Schüler*innen. Auch hier steht an erster Stelle das offensichtliche Potenzial der Rezeption von clownesker Intervention. Indem er den Kindern und überwiegend Jugendlichen die Gelegenheit zur Kommunikation mit einem Clown anbietet und sie sich in verschiedenen Rollen erleben können, ebnet er den Zugang zum Clowntheater oder allgemein zum Theater und somit zu Kultureller Bildung. Als zentrale Voraussetzung für alle drei Projekte hat sich die Beziehung zwischen Clown*in und den Schüler*innen herausgestellt. Nur dadurch, dass die Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen langfristig ist und eine gewisse Beständigkeit hat, kann sich das innewohnende Potenzial entfalten. Sei es, weil die Projekte darauf angelegt sind und immer wieder versucht wird, Gelder für die Verlängerung der Koopera-

tion sicherzustellen, oder weil der Clown einfach an der eigenen Schule berufstätig ist. Dadurch ergeben sich für die Schüler*innen Gelegenheiten zur Reflexion und Bearbeitung der Begegnungen. Wären diese Clownkontakte nur einmalig oder handelte es sich nur um den Besuch eines externen Clowntheaterstücks, wären wichtige Anforderungen aus der derzeitigen Kulturellen Schulentwicklung nicht erfüllt. Allen Projekten gemein ist, dass sie insbesondere dann gut funktionieren, wenn eine gewisse Regelmäßigkeit, Verbindlichkeit und das dadurch entstehende Vertrauen zum Clown oder zu Clownin gegeben ist. Nicht nur der leichte Zugang zu den Clown*innen, sondern auch eine weiterführende Beziehungsgestaltung sind für die Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen entscheidend.

Zum Anspruch, das Potenzial der Clown*innen in Schulen zu erfassen, gehört es auch, die Grenzen ihrer Arbeit zu formulieren. Zum einen hat der pädagogische Kontakt mit den Clown*innen an der Stelle seine Grenzen, wenn diese einen therapeutischen Bedarf bei einem Kind oder Jugendlichen feststellen. An dieser Stelle sollte entweder an eine Lehrkraft oder an die Schulsozialarbeit weitervermittelt werden, die sich um weitere Maßnahmen für das Kind oder die*den Jugendlichen kümmern. Die Clownerie stellt hier eine Schnittstelle dar. Zum anderen besteht eine Grenze in der eigenen Zielsetzung und der Konzeptualisierung der Clown*innen, ob es überhaupt ihr Ziel ist, Kulturelle Bildung zu leisten. Wenn ein Projekt vorwiegend darauf ausgerichtet ist, mit Clown*innen in Kontakt zu kommen, mit ihnen zu sprechen und zu spielen, ist der kulturelle Gewinn für Kinder und Jugendliche zwar da, aber sehr gering. Nicht selten zeigte die Studie außerdem Situationen und Gegebenheiten auf, in denen den Clown*innen äußere Grenzen auferlegt werden. Diese können finanzielle und zeitliche Gründe haben, z.B. wenn den Clown*innen in ihrer hauptberuflichen Tätigkeit nicht genügend Freiraum zur Verfügung gestellt wird. Ebenso kann diese Grenze strukturelle und ideelle Gründe haben, wenn die Schule nicht hinter dem Projekt steht oder die Zusammenarbeit nicht gut funktioniert. Hierzu ist, wie beschrieben, eine gelungene Kooperation erforderlich.

Förderlich für die Kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen in hoher Qualität ist die Akzeptanz von Clown*innen in Deutschland. Es ist ein Thema, das in dieser Arbeit nicht allzu stark im Vordergrund stehen soll, aber immer wieder aufkommt, in Gesprächen mit Clown*innen und in Gesprächen mit Personen über Clown*innen. Für alle Befragten war entweder die selbst erlebte Ablehnung in ihrer Arbeit oder das eigene klischeebehaftete Bild vom ‚Clown‘ ein Thema. Hilfreich und lösend ist dabei nur das eigene Erleben von der Vielseitigkeit der Clownerie und Performance. Die befragten Clown*innen und Expert*innen, die sich ebenfalls dem Thema widmen, sind dabei Licht in das Bild des ‚Clowns‘ zu bringen und das innewohnende Potenzial für junge Menschen zugänglich zu machen. Wie der Experte LC formuliert, werden selbst unter

Clown*innen „ irgendwelche Sachen reproduziert, die sie irgendwo gelesen haben oder im Workshop gelernt haben, aber es fehlt dieser Austausch, Wissensaustausch.“ (LC: 20;9-11). Daher soll auch diese Arbeit die Möglichkeit bieten, das besondere Potenzial von Clown*innen für Kulturelle Bildung zu entdecken, so dass es für Schulen anwendbar wird.

Zum Schluss stellt sich die Frage, ob die gewählte Methode geeignet war, die Forschungsfrage hinreichend zu beantworten. Dazu sollte das Potenzial der Clown*innen und die gegenwärtigen Anforderungen für Kulturelle Bildung in Schulen nebeneinander gestellt werden. Die Befragung von Expert*innen hat sich als sehr passend herausgestellt, um ein bislang nicht beforschtes Feld aus der Sicht der Beteiligten selbst zu untersuchen. Die Frage nach dem besonderen Potenzial von Clown*innen in Schulen konnte durch die Befragung von Expert*innen, hier Clown*innen und Personen, die mit einer Schulclownin zusammenarbeiten erarbeitet werden. Die Perspektive der Kulturellen Bildung wurde durch einen Experten aus diesem Bereich besetzt. Hier wäre zu kritisieren, dass eine Einfachbesetzung für Expert*inneninterviews ungünstig sein kann und eine zweite Person aus der Perspektive der Kulturellen Bildung als Ausgleich hinzugezogen werden könnte. Seine Aussagen konnten jedoch im Rahmen der Studie durch die Ergänzung durch die Theorie validiert und unterstützt werden. Ebenfalls sollten möglichst die Clown*innen im Fokus der Erhebung stehen und das Sample wurde für den Umfang einer Masterarbeit mit sechs Interviews und sieben Expert*innen bereits als ausreichend erklärt.

Die Forschungsfrage wurde angemessen beantwortet. Da die Effekte von Kultureller Bildung aber so schwer messbar sind, müssten eigentlich zur weiteren Erforschung die Clownarbeit zur Kulturellen Bildung von Schüler*innen im Sinne einer Methodentriangulation untersucht werden. Insbesondere die Beobachtung von Prozessen und die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen wären sehr aufschlussreich, denn sie sind, in kreativen Prozessen umso mehr, grundsätzlich nicht planbar und immer wieder überraschend. An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass in dieser Arbeit die Perspektive der Kinder und Jugendlichen an den untersuchten Schulen nicht erhoben wurde. Die Schilderungen der Reaktionen verlassen sich auf die Wahrnehmung der Expert*innen, die für diese Einschätzung als kompetent erachtet werden. Die Beobachtung und auch die Befragung von Schüler*innen im Kontakt und in der Zusammenarbeit mit Clown*innen wäre also sehr interessant und weiterführend.

6.2. Reflexion über Gütekriterien qualitativer Forschung

„Klingt nach einem total spannenden Thema. Hätte ich sowas für meine Bachelorarbeit damals auch gemacht, dann hätte ich vielleicht mehr Spaß gehabt an solchen theoretischen Arbeiten.“ (SC2: 2;9-11) – so begrüßte mich einer der Befragten zu Beginn unseres Interviews. Tat-

sächlich hat mir die Arbeit sehr viel Freude und Lernzuwachs bereitet. Insbesondere die Gespräche mit den befragten Expert*innen und die Möglichkeit, Einblick in ihre Tätigkeit zu erhalten, war spannend. Gleichzeitig waren einige dieser Lernprozesse begleitet von kniffligen Fragen, auf die im Forschungsprozess Antworten gefunden werden mussten. Diese Prozesse, Vorgehensweisen und Entscheidungen sollen hier noch einmal abschließend reflektiert werden. In diesem Kapitel sollen jene Aspekte der Studie betrachtet werden, die optimiert werden könnten. Dazu soll die Studie in Hinblick auf Gütekriterien qualitativer Forschung eingeschätzt werden.

Akzeptanz

Die Akzeptanz im Forschungsfeld beschreibt, wie die Forschende im Untersuchungsfeld angenommen wurde. Alle Befragten haben sich der Thematik und dem Gespräch gegenüber offen gezeigt. Die sieben Expert*innen äußerten alle, sie fänden die Fragestellung sehr interessant und wichtig. Dies betrifft natürlich nur die Personen, die tatsächlich interviewt wurden. Insgesamt wurden zehn Expert*innen per Email oder Telefon angefragt, davon sagten auch drei Personen ab. Dies geschah aus zeitlichen Gründen oder weil sie sich selbst nicht als passend oder kompetent genug für Aussagen zu der Thematik erachteten. Da die befragten Expert*innen bereitwillig alle gestellten Fragen beantworteten, kann darauf geschlossen werden, dass die Fragen und die Interviewerin akzeptiert wurden.

Transparenz

Die Forschungsfrage, die Begründung über das gewählte Verfahren, die Methoden Anwendung sowie die Samplingstrategie und die Zusammensetzung der Expert*innen wurden in Kapitel 4 *Empirisches Forschungsdesign* dokumentiert und begründet. Ebenso wurde dargestellt, wie die Daten Schritt für Schritt ausgewertet und interpretiert wurden. Die Materialien, welche für diese Studie erstellt wurden, sind im Anhang zu finden. Um eine lückenlose Nachprüfbarkeit sicherzustellen, müssten alle Audiospuren gespeichert werden. Dies ist bei allen Interviews bis auf eines der Fall, bei dem auf Wunsch der befragten Expertin nach der Transkription die Audiospur zum Interview gelöscht wurde. Die Interpretationen in Kapitel 5 *Ergebnisse* wurden immer am Material abgesichert und argumentativ begründet.

Kohärenz

Alle geführten Interviews wurden eigenhändig transkribiert. Auch der Auswertungsprozess erfolgte regelgeleitet und in mehreren Schritten, so dass alle Aussagen systematisch bearbeitet und

mehrfach gesichtet wurden. Die Antworten der Expert*innen wurden in den Kapiteln 5.1 bis 5.6 kontrastiv gegenübergestellt. Dabei wurde der Rückbezug zur Forschungsfrage eingehalten.

Intersubjektivität/Alternativdeutungen

Bereits in der Durchführung der Interviewgespräche wurde darauf geachtet, möglichst offene und keine Suggestivfragen zu stellen. Dies konnte weitestgehend erfüllt werden. Teilweise wurde die Fragetechnik in den Gesprächen aber vernachlässigt, wenn sich eine angeregte und ‚natürliche‘ Gesprächssituation einstellte. Zur Reflexion der eigenen Forschendenrolle lässt sich sagen, dass die Autorin zwar durch das Lehramtsstudium und durch eine Fortbildung zur Zirkuspädagogin Bezugspunkte und ein theoretisches Vorverständnis zum Arbeitsfeld Schule sowie zur Clownerie hat, jedoch in keinem der beiden Bereiche tätig ist. Die Position als Studentin und als informierte Laiin wird für das Forschungsvorhaben als ideal eingeschätzt. Aufgrund der subjektiven Auswahl der Expert*innen ist es möglich, dass eine Verzerrung der Ergebnisse entsteht. In der Auswertung der Daten ist ein möglicher Niederschlag eigener Subjektivität nicht auszuschließen. Da es nach den Interviews keine Folgegespräche gab, konnte etwaige missverständliche Aussagen nicht mehr nachkontrolliert werden. Grundsätzlich und in Zukunft könnte das Gütekriterium der Intersubjektivität dadurch gestärkt werden, dass die Auswertung der Daten, im Sinne einer kommunikativen Validierung, im Team oder zumindest durch eine weitere Person erfolgt. Dies konnte im Rahmen dieser Abschlussarbeit leider nicht geleistet werden.

Gegenstandsangemessenheit

Die Ausführungen zur Methodenwahl wurden in Kapitel 4 *Empirisches Forschungsdesign* dargestellt. Zu der für diese Arbeit gewählten Methode der Expert*inneninterviews nach Meuser/Nagel gibt es teilweise widersprüchliche Ansichten. Allerdings besteht kein durchgängiger wissenschaftlicher Konsens zu diesem nicht standardisierten Verfahren. Auch die gewählten Verfahrensweisen mit der Methodik wurden in Kapitel 4 dargestellt.

Bei den gewählten Kategorien gibt es einige Überschneidungen mit anderen Kategorien, da sich diese nicht komplett abgeschlossen betrachten lassen. Dies ist der Autorin bewusst und so treten teilweise Doppelungen auf; teilweise wurden diese Überschneidungen auch innerhalb der Ergebnisdarstellung markiert, indem auf weiterführende Ausführungen in anderen Kapiteln verwiesen wurde. Die gegenwärtig sehr geringe Zahl an Clowns und Clowninnen in Schulen führte zu einer sehr heterogenen Gruppe. Dadurch wurden auch die Interviewleitfäden immer wieder individuell nachjustiert und unterschiedlich konstruiert und gewichtet. Natürlich wurden auch von den Befragten jeweils unterschiedliche Schwerpunkte in den Gesprächen gesetzt, so dass einige

Fragen sehr knapp oder unzureichend und andere wiederum sehr ausführlich beantwortet wurden. Die Vergleichbarkeit der Antworten ist daher in einem anderen Maße gegeben, als wenn immer alle Fragen gleich gestellt werden.

Gegenstandsnahe

Das qualitative Forschungsinteresse knüpfte bei allen Befragten nahe an ihrer Alltags- bzw. Berufswelt an. Dies konnte erreicht werden, indem Expert*innen befragt wurden, deren Expertise in ihrem Beruf oder Arbeitsumfeld von Schule, Clownerie und Kultureller Bildung lag.

Originalität

Das Ziel der Wissenschaft, neues Wissen zu generieren, wurde in dieser Arbeit erfüllt, da bislang in Deutschland noch keine empirischen Erhebungen zum Themenkomplex Clownerie in Schulen und Kultureller Bildung durchgeführt wurden.

Weitere Kritik und Reflexion

Qualitative Forschung ist oft in der Planung schwer kalkulierbar (vgl. Oswald 2010: 183). Das Sampling folgte der Vorgehensweise des theoretical sampling. Dadurch wurde in besonderem Maße das Prinzip der Offenheit erfüllt, allerdings birgt diese Vorgehensweise auch die Gefahr einer zu selektiven Auswahl. Dies ist in der vorliegenden Studie möglicherweise teilweise nicht so gut gelungen, denn zwischen den drei untersuchten Projekten entstand ein Ungleichgewicht in der Samplestruktur: Zum Projekt der Schulclownin in Baden-Württemberg wurden insgesamt vier Personen befragt, zu den anderen beiden nur jeweils eine, jeweils der Clown. Zusätzlich liegen zu erstgenanntem Projekt auch noch Materialien vor: Die Projektbeschreibung und die Homepage der gemeinsam gegründeten gUG der Schulclownin und ihrer Kollegin wurden in die Analyse mit einbezogen. Es wurde stets versucht, die drei Projekte möglichst gleichwertig zu beleuchten. Da jedoch deutlich mehr Material zum Projekt in Baden-Württemberg vorlag und dies das einzige Projekt mit einem ausgereiften Konzept ist, wurde dieser Anspruch nicht immer erfüllt.

Teilweise entstand ein Eindruck von ‚self-fulfilling prophecies‘, da zu Beginn der Interviews das Forschungsthema der Kulturellen Bildung genannt wurde. Es war wichtig, die zu Interviewenden über Sinn, Zweck und Gegenstand des Interviews aufzuklären, jedoch muss dabei sensibel damit umgegangen werden, keine Prädetermination des inhaltlichen Verlaufs des Gesprächs zu provozieren (vgl. Lamnek / Krell 2016: 378).

Im Forschungsprozess stellte sich zeitweise die Frage, ob in der induktiven Kategorienbildung nicht andere Kategorien in den Aussagen stärker vertreten und daher vorzuziehen seien.

Nach eingehender abwägender Überlegung wurde dies weitestgehend verworfen, da die fünf Kategorien aus der Publikation *Kunstlabore* alle interessierenden Aspekte abdecken konnten. Sie wurden von der allgemeinen Betrachtung aller Künste auf die speziellen Eigenschaften von Clown*innen hin bearbeitet. Einzig der Aspekt des tatsächlichen Erfahrungspotenzials für Schüler*innen durch Kulturelle Bildung kam aus der Sicht der Autorin innerhalb der fünf ausgebildeten Kategorien etwas zu kurz. Daher wurde noch eine weitere Kategorie ergänzt, die speziell auf die Erfahrungs- und Entwicklungspotenziale der betreffenden Schüler*innen ausgerichtet war. Auch diese Entscheidung orientierte sich inhaltlich an den Ergebnissen der *Kunstlabore* und folgte daher einer einheitlichen Logik.

7. Fazit

*Jesters do oft prove prophets.
Aus Narren werden oft Propheten.
(William Shakespeare)¹⁴*

Welche Implikationen für Clownerie in Schulen lassen sich abschließend feststellen? Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage, inwiefern der Einsatz von Schulclown*innen einen Beitrag im Sinne von Kultureller Bildung in der Schule leisten kann, hat diese Arbeit zunächst in Kapitel 2 Definitionen und Grundsätze von Kultureller Bildung betrachtet. Ebenfalls wurde das Potenzial von Kunst und Kultureller Bildung in Schulen genauer definiert und in seinen Möglichkeiten aufgeschlüsselt. In Kapitel 3 wurde die Geschichte der Clownerie und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Gesellschaften in Kürze offengelegt, um die Tiefe und gesellschaftliche Verwurzelung dieser Kunstsparte zu verdeutlichen und sie als ein eigenes Genre zu legitimieren. Die gesellschaftliche Rolle von Clown*innen sollte betont werden. Auf Grundlage des in Kapitel 4 dargestellten Forschungsdesigns wurden die durch Expert*inneninterviews erhobenen Daten analysiert und interpretiert.

Die Studie hat in der Untersuchung von drei sehr unterschiedlichen Clownprojekten vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt, wie Kinder und Jugendliche mittels der Clownerie Kulturelle Bildung erfahren können. Die bislang wenigen Pilotschulen hatten mit den Clownprojekten nicht explizit die Kulturellen Bildung der Schüler*innen intendiert, dennoch haben die Projekte Potenzial für Kulturelle Bildung. Clown und Clownin sind kulturelle Kunstfiguren. Ihre Ausbildung und ihre Tätigkeit besteht aus der künstlerischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen können sie daher politische und ästhetische Dimensionen Kultureller Bildung gleichermaßen aufgreifen.

¹⁴ William Shakespeare: *King Lear*. Regan im V. Akt, III. Szene.

Ihr Vorgehen in der Schule, ist speziell und sehr zeitgenössisch, vielleicht sogar zukunftsweisend. Als wichtige Kompetenzen für die Zukunft werden immer wieder kreatives und lösungsorientiertes Denken sowie die Fähigkeit zum Umgang mit Diversität und Komplexität, Teamfähigkeit und Selbstbewusstsein genannt (vgl. Heisig et al. 2020: 180). Die unvoreingenommene und dabei fordernde Art der Clown*innen, die den Kindern und Jugendlichen stets mit Interesse und Bestärkung in ihrem Tun begegnen, bieten diesen auch in schwierigeren Entwicklungen eine Begleitung. Die Schulische Clownerie stellt damit einen interessanten künstlerisch wie pädagogischen Handlungsansatz dar.

Es ist natürlich ein weiter Weg von einer gelingenden Praxis zu einer Implementierung in der Breite (vgl. Fuchs 2009: 14) und letztendlich muss jede Schule sich selbst auf den Weg machen, ihre eigenen Formen der Umsetzung zu finden (vgl. Heisig et al. 2020: 181). Die vorgestellten Projekte können aber eine Orientierung bieten, welches Potenzial eine Kooperation mit einer Clown*in bieten kann und welche Gelingenbedingungen vielversprechend sind. Zum Ausblick für die Praxis ist nennenswert, dass eines der genannten Projekte ausdrücklich darauf hinarbeitet, die Schulclownerie in Deutschland weiter zu verbreiten, indem ein Weiterbildungsprogramm zum Schulclown oder zur Schulclownin angeboten wird. Ein weiterer Impuls für die Praxis könnte sein, das Angebot der Clownerie von den Schüler*innen auch auf die Lehrer*innenschaft auszuweiten, so dass Kulturelle Bildung in der Schule eine nachhaltigere Position erlangt.

Nach dieser Erhebung öffnet sich die Forschungslücke, der Bedarf nach einer Forschung aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, als Empfänger*innen und Gestalter*innen von Kultureller Bildung. Es wäre interessant zu untersuchen, was wirklich in den Begegnungen mit Schulclown*innen geschieht, im Sinne einer Lern- und Bildungssituation für Kinder und Jugendliche. Dazu würde sich die Methode der Beobachtung gleichermaßen wie eine neue Befragung anbieten. Die Perspektive der Kinder konnte in dieser Arbeit nicht eingenommen werden, sondern nur jene der Initiator*innen. So dienten hier als Vorlage und Abgleich theoretische Konzepte, Schlüsselbegriffe, die sich in vorangegangener Forschung etabliert haben sowie die Erfahrungen und Meinungen von Expert*innen auf ihrem Gebiet. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen und ihre individuellen Bildungsprozesse sollte in folgenden Forschungsarbeiten im Zentrum stehen.

Geografisch betrachtet diese Arbeit den Einsatz von Clown*innen in Schulen in Deutschland. Wie in Kapitel 3.3 *Clown*innen in der Pädagogischen Arbeit* erwähnt, sind aber beispielsweise auch in Israel die sogenannten *educational clowns* im Einsatz und die Forschung zur Verbindung von Clowns und Schule ist beispielsweise in Kanada oder den Vereinigten Staaten deutlich weiter

fortgeschritten als im deutschsprachigen Raum. Das Anschließen an den Forschungsstand außerhalb von Deutschland könnte ebenfalls aufschlussreich sein.

Die vergangenen Monate, die durch Einschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie bestimmt wurden, haben sichtbar gemacht, wie wenig zahlreiche Schulen darauf vorbereitet waren, Schüler*innen auch in Krisenzeiten ihr Recht auf Wohlbefinden und auf Persönlichkeitsentwicklung zuzusichern. Viele Kinder und Jugendliche waren für mehrere Wochen verunsichert und haben unter den Schulschließungen gelitten. Die meisten der befragten Clown*innen an Schulen haben darauf reagiert und auch in unsicher strukturierten Zeiten die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt. In diesem Falle haben sie versucht auf digitalem Wege, über Videos, mit den Schüler*innen im Kontakt zu bleiben. Sie haben Übergangslösungen gefunden und Flexibilität und Kreativität bewiesen.

Schon lange sind Clowninnen und Clowns in ihrer Mission unterwegs, die Bedarfe einer Gesellschaft aufzuspüren, dort, wo sie gebraucht werden. Im Zirkus ließen sie das Publikum, dem der Atem nach waghalsigen Akrobatikeinlagen gestockt war, durch ihr Spiel wieder aufatmen. Im Krankenhaus schenken sie insbesondere Kindern und hochbetagten Menschen in schwierigen Lebenslagen Mut und manchmal auch ein Lächeln. Nun sind sie in der Schule angekommen. Hereinspaziert!

8. Literaturverzeichnis

Barloewen, Constantin von (2010). *Clowns. Versuch über das Stolpern*. München: Diederichs.

Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (2009). „Einleitung.“ In: Dies. (Hg.). *„Ich gab gar nicht gemerkt, dass ich was lern.“ Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 13. München: Kopaed. 15-20.

Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander/Hill, Burkhard (2009). „Zusammenfassung: Konturen künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur.“ In: Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.). *„Ich gab gar nicht gemerkt, dass ich was lern.“ Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 13. München: Kopaed. 275-289.

BMBF Forschung zur Kulturellen Bildung. URL: <https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>. [Letzter Zugriff: 12.08.2020].

BMBF Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. URL: <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/inhalt-und-ziele-1715.html>. [Letzter Zugriff: 19.08.2020].

Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 30. München: Kopaed.

Bockhorst, Hildegard (2008). „Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ.“ In: Maedler, Jens (Hg.). *TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. Schriftenreihe der Bundesvereinigung kultureller Kinder- und Jugendbildung Vol. 4. München: Kopaed. 78-101.

Bockhorst, Hildegard (2013). „Lernziel Lebenskunst‘ in der Kulturellen Bildung.“ In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung>. [Letzter Zugriff am 24.08.2020].

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2001). „‘Deutungswissen‘ und Interaktion. Zu Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Experteninterviews.“ In: *Soziale Welt*, Jg. 52, H. 4. 477–500.

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule & Politik*. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hg. von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA. 25-52.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2011). *Kulturelle Bildung. Stark im Leben mit Kunst und Kultur*. Remscheid.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2020). *Gute Praxis machen. Prinzipien der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Woran man gute Angebote Kultureller Bildung erkennt*. Remscheid.

Burow, Olaf-Axel (2010). „Warum brauchen wir kulturelle Bildung in der Schule? Ein Plädoyer.“ URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59965/kulturelle-bildung-in-der-schule>. [Letzter Zugriff: 14.08.2020].

Connemann, Gitta (2008). „Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie?“ In: Maedler, Jens (Hg.). *TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 4. München: Kopaed. 50-58.

Die Clown Doktoren e.V. URL: <https://www.clown-doktoren.de/ueber+uns/>. [Letzter Zugriff: 15.08.2020].

DiKuBi. Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Website des BMBF-Förderschwerpunkts „Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“. URL: <https://www.dikubi-meta.fau.de>. [Letzter Zugriff: 08.08.2020].

Dimitri (2016). „Wir überleben uns.“ In: Weihe, Richard (Hg.) *Über den Clown. Künstlerische und theoretische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript. 47-62.

Dudenredaktion (2020). „Clownin.“ URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Clownin>. [Letzter Zugriff: 15.08.2020].

Ehmer, Hermann K. (1979). „Einleitung.“ In: Ders. (Hg.). *Ästhetische Erziehung und Alltag*. Lahn-Gießen: Anabas-Verlag. 7-19.

Fey, Ulrich (2016). *Clowns für Menschen mit Demenz. Das Potenzial einer komischen Kunst*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Mabuse.

Flick, Uwe (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2019). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. 4. Auflage. Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Frier, Annette/Keller, Joachim (1996). *Faszination Clown*. Düsseldorf: Patmos.

Fuchs, Max (2009). „Vorwort: Das ‚Praxisforschungsprojekt – Leben lernen‘ im Kontext der Entwicklung der Kulturpädagogik in Deutschland – einige Hinweise.“ In: Biburger, Tom/Alexander Wenzlik (Hg.). *„Ich gab gar nicht gemerkt, dass ich was lern.“ Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 13. München: Kopaed. 11-14.

Fuchs, Max/Taube, Gerd/Braun, Tom/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2013). *Kulturelle Bildung für alle! Analysen, Standpunkte, Konzepte aus 33 Jahren Engagement für kulturelle Teilhabe*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 40. München: Kopaed.

Galli, Johannes (2008). *Clown. Die Lust am Scheitern*. 3. Auflage. Freiburg: Galli.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.

Hager, Frithjof (2009). „Nachwort: Autonomie gewinnen – Leben lernen.“ In: Biburger, Tom/Alexander, Wenzlik (Hg.). *„Ich gab gar nicht gemerkt, dass ich was lern.“ Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 13. München: Kopaed. 291-292.

Heisig, Julia/Scharf, Ivana/Schönfeld, Heide (2020). *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen! Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen*. Hg. von der Stiftung Mercator. Bielefeld: Transcript.

Hill, Burkhard (2009). „Forschungsdesign: Die Konzeption und Durchführung der Begleitforschung im ‚Praxisforschungsprojekt – Leben lernen‘.“ In: Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.). *„Ich gab gar nicht gemerkt, dass ich was lern.“ Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 13. München: Kopaed. 21-31.

Hill, Burkhard (2012). „Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit.“ In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hg.). *Handbuch Kulturelle Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Vol. 30. München: Kopaed. 738-742.

Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg, Lisa (2019). „Einleitung: Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung.“ In: Dies. (Hg.). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: Kopaed. 7-9.

Josties, Elke (2013). „Soziale Kulturarbeit – Potenziale und Grenzen.“ In: *Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete* 62, H. Sept./Okt. 356-357.

Kalb, Elodie (2017). *Clownerie. Kommunikation zwischen Kontinuität und Verunsicherung*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Karnath, Sigrid (2013). „Methode Clown. Humor in der Pädagogik.“ URL: <http://www.humorcare.com/informationen/fachtexte/methode-clown.php>. [Letzter Zugriff: 24.07.2020].

Kneip, Winfried (2020). „Vorwort.“ In: Heisig, Julia/Scharf, Ivana/Schönfeld, Heide (Hg.). *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen! Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen*. Hg. von der Stiftung Mercator. Bielefeld: Transcript. 9-10.

Konowalczyk, Svenja/Steinberg, Claudia/Pürgstaller, Esther/Hardt, Yvonne/Neuber, Nils/Stern, Martin (2018). „Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule.“ In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 2/2018. 179-190. URL: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.04>. [Letzter Zugriff: 26.07.2020].

Kuschel, Sarah/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2016). „Ähnliche Praxisformen, unterschiedliche Ziele. Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit.“ In: *sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*. 2/2016. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 14-22.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Langer, Antje (2010). „Transkribieren – Grundlagen und Regeln.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa. 515-528.

Liebau, Eckart/Jebe, Frank (2016). „Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf die Phänomene und ästhetischen Erfahrungen.“ In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/gegenstaende-kultureller-bildung-blick-phaenomene-aesthetischen-erfahrungen>. [Letzter Zugriff am 24.08.2020].

Merkel, Christine (2008). „Kulturelle Bildung für Alle – mit allen Sinnen.“ In: Deutsche UNESCO Kommission (Hg.). *Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*. Bonn. 6-7.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005). „ExpertInneninterviews. Vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.“ In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 71-93.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010). „Das Experteninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa. 457-471.

MUTIK. Daten und Fakten zu Kultureller Bildung. URL: <https://www.mutik.org/daten-und-fakten-zu-kultureller-bildung>. [Letzter Zugriff: 23.07.2020].

Oswald, Hans (2010). „Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa. 183-201.

Petermann, Anke (2014). „Endlich Clown Albert sein. Ex-Sportjournalist Ulrich Fey.“ Deutschlandfunk. Radiobeitrag vom 28.12.2014. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ex-sportjourna>

list-ulrich-fey-endlich-clown-albert-sein.966.de.html?dram:article_id=307291. [Letzter Zugriff: 26.07.2020].

Rat für Kulturelle Bildung. URL: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/diskurspolitik/rat-fuer-kulturelle-bildung>. [Letzter Zugriff: 23.07.2020].

Rosenthal, Gabriele (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Rosner, Ines/Geser-Novotny, Andrea (2020). *Projektbeschreibung: Clowns in Schulen. Make school a happy place!* Unveröffentlicht, befindet sich im Anhang.

Safra, Talia (2019). „Educational Clowning Initiative.“ URL: https://www.educ clown.com/wp-content/uploads/2019/11/educationalclowning_eng-2.pdf. [Letzter Zugriff: 15.08.2020].

Scheel, Tabea/Hoepfner, Dorothea/Grotevendt, Anne/Barthlen, Winfried (2017). „Clowns in Paediatric Surgery: Less Anxiety and More Oxytocin? A Pilot Study.“ In: *Klinische Pädiatrie* 5/2017. Stuttgart/New York: Thieme. 274-280.

Schilling, Johannes/Muderer, Corinna (2010). *Der Clown in der sozialen und pädagogischen Arbeit. Methoden und Techniken wirksam einsetzen*. München: Reinhardt.

Schmidt, Christiane (2010). „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa. 473-486.

Steffens, Gisela (2007). Vortrag: „Kulturelle Bildung für alle“. In: *Jugendinitiative der Kulturstiftung der Länder. Kunst vermitteln: Der Bildungsauftrag der Kultur. Kinder zum Olymp!* Kongress am 28. und 29. Juni 2007. Saarbrücken. 37-43.

Stigler, Hubert/Felbinger, Günter (2012). „Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview.“ In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.). *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag. 141-146.

Tota, Felix-Emeric (2014). „Frankreichs böse Clowns. In Horrorfilmmasken Passanten jagen.“ In: FAZ. Ausgabe vom 31.10.2014.

true!moments Leitbild. URL: <https://www.truemoments-clowns.com/home/leitbild/>. [Letzter Zugriff: 23.08.2020].

true!moments Clownberichte aus der Schule. URL: <https://www.truemoments-clowns.com/aktuelles/clownberichte-aus-der-schule/>. [Letzter Zugriff: 23.08.2020].

TuT Schule für Tanz, Clown & Theater Hannover. URL: <https://www.das-tut.de/de/>. [Letzter Zugriff: 15.08.2020].

Ullrich, Peter (2006). „Das explorative ExpertInneninterview. Modifikation und konkrete Umsetzung der Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel.“ In: Engartner, Tim/Kuring, Diana/Teubl, Thorsten (Hg.). *Die Transformation des Politischen. Analysen, Deutungen, Perspektiven*. Berlin: Karl Dietz Verlag. 100-109.

Unterberg, Lisa (2015). „Qualitäten der Künste in der Kulturellen Bildung.“ In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaeten-kuenste-kulturellen-bildung>. [Letzter Zugriff: 12.08.2020].

Weiß, Gabriele (2017). „Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung.“ In: Dies. (Hg.). *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*. Bielefeld: Transcript. 13-25.

9. Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich des Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit habe in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden. Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Fassung der eingereichten Druckfassung vollständig entspricht.

Köln, den 24. August 2020

Leonie Carell

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die zweite aktualisierte Version, in der der Titel angepasst wurde, inhaltlich mit der ersten eingereichten Version (24. August 2020) identisch ist.

Köln, den 25. August 2020

Leonie Carell

10. Anhang