Pädagogische
Hochschule Weingarten

Masterarbeit

Lachen im Schulalltag -
eine Studie zur Akzeptanz von Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule

Janina Gräter
Master Lehramt Sek. I
Matrikelnummer: 7140848
Romualdstraße 51
88416 Ochsenhausen
langerjanina@stud.ph-weingarten.de
Bearbeitungszeitraum: 05.05.2020 - 17.12.2020

Erstgutachterin:
Dr. Kristina Götz

Zweitgutachter:
Manfred Mohr

Vorgelegt an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis **3**
Tabellenverzeichnis **4**
Abkürzungsverzeichnis **5**
Einleitung **6**
Teil 1: Theoretische Einbettung **7**
1.1 Humor und Lachen 7
1.2 Humor bei Kindern und Jugendlichen 10
1.3 Humor im schulischen Kontext 14
1.4 Therapeutischer Humor 22
1.5 Beginn der Clownerie 23
1.6 Der Klinikclown 25
1.7 Reaktionen und Auswirkungen von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche 27
1.8 Der Schulclown bei true!moments 31
1.9 Akzeptanz und Akzeptanzforschung 33
Teil 2: Empirischer Teil **35**
2.1 Forschungsdesiderat 36
2.2 Methodentriangulation 37
2.3 Qualitative Experteninterviews 37
2.4 Leitfadengestützte Gruppendiskussion als qualitatives Analyseinstrument in der Kindheitsforschung 38
2.4.1 Erstellung eines Interviewleitfadens 39
2.4.2 Ablauf von Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen 40
2.4.3 Zusammensetzung und Anzahl der Gruppendiskussion 46
2.4.4 Setting von Gruppendiskussionen 47
2.4.6 Datenerfassung, Transkription und Datenanalyse 51
2.5 Teilnehmende Beobachtung 54
Teil 3: Ergebnisse **56**
3.1 Ergebnisse der Akzeptanzforschung 56
3.1.1 Ergebnisse der Experteninterviews 56
3.1.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen 63
3.1.3 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung 71
3.1.4 Ergebnisse Dokumentenanalyse 73
3.2 Kategorienbasierte Darstellung aller Ergebnisse 74
3.2.1 Arbeitsfeld Schulclown 76

3.2.2 Kontakt Schulclown 80
3.2.3 Erfahrungen Schulclown.....81
3.2.4 Akzeptanz Schulclown.....82
3.2.5 Auswirkungen des Schulclowns.....85
Teil 4: Diskussion.....87
Literaturverzeichnis 92
Anhangsverzeichnis der beigefügten CD 98
Eidesstattliche Erklärung.....99

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterschiedliche Arten von Humor und deren Wirkung (Effinger, 2006, p. 50 eigene Adaption) 8
Abbildung 2: Ebenen des Humors im Unterricht (nach Lohmann, 2002, p. 143) 18
Abbildung 3: Effekte von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche aus der Perspektive der Eltern (Barkmann et al., 2013, p.7) 30
Abbildung 4: Das Akzeptanzmodell nach Venkatesh et al. (2003, p. 447; Darstellung aus Kutzelmann et al. (2017, p. 26) 34
Abbildung 5: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Analyse (Kuckartz, 2018, p. 100) 53
Abbildung 6: Beobachtungsprotokoll zur Beobachtung des Schulclowns in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern 55
Abbildung 7: Ergebnis der Aufstellungsarbeit in der Gruppendiskussion der jüngeren Schülerinnen und Schüler 65
Abbildung 8: Ergebnis der Aufstellungsarbeit in der Gruppendiskussion der älteren Schülerinnen 68
Abbildung 9: Kategoriensystem 75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Funktionen von Humor in einzelnen Unterrichtsphasen (nach Lohmann, 2002, p. 130) 17
Tabelle 2: Überblick über Umsetzung von Humor im Unterricht (Baumann et al., 2020, p. 145) 19
Tabelle 3: Leitfaden zu den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern 43
Tabelle 4: Interviewleitfaden zu den Experteninterviews mit Lehrpersonen 48
Tabelle 5: Interviewleitfaden zum Experteninterview mit der Schulleitung 49
Tabelle 6: Interviewleitfaden zum Experteninterview mit dem Schulclown 50

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
et al.	et altera
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
LP	Lehrperson(en)
p.	Page
S.	Seite(n)
SL	Schulleitung
sog.	sogenannte(n)
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Einleitung

Make school a happy place – dies ist die Vision von true!moments (gUG). Mit der Idee des Einsatzes von Schulclowns[1] möchte true!moments Lachen in den Schulalltag bringen. Dafür wurde das Konzept von Klinikclowns, welches schon seit Jahrzehnten in Deutschland bekannt ist, abgeändert und an das deutsche Schulsystem angepasst. Um jedoch die Idee eines Schulclowns besser zu verstehen ist es von Bedeutung, die Wirkung von Humor und Lachen zu verstehen, insbesondere den Humor von Kindern und Jugendlichen.

Humor hatte schon immer eine besondere Bedeutung, auch im schulischen Kontext. Deshalb wird darauf in der theoretischen Einbettung eingegangen, um aufzuzeigen, dass Humor eine wichtige Stellung an Schulen haben sollte. Die Ursprünge eines Klinikclowns und damit auch die eines Schulclowns liegen im therapeutischen Humor, anhand dessen erstmals eine positive Wirkung von Humor bekannt wurde. Der Weg hin zum Schulclown führte über den Beginn der Clownerie von einem Hofnarr bis zum Zirkusclown über den Klinikclown, welcher dem Schulclown sehr ähnelt. Welche Reaktionen Kinder und Jugendliche auf einen Clown zeigen ist abhängig von verschiedenen Faktoren, beispielsweise dem Alter und der Entwicklungsstufe. Wie steht es deshalb um die Akzeptanz eines Clowns in der Schule? Kann ein Schulclown an einer Gemeinschaftsschule funktionieren, wo die Welt von Leistungsdruck und Lernen für die Zukunft dominiert wird? Dies soll anhand einer Akzeptanzstudie erforscht werden, indem der Frage nachgegangen wird, inwiefern ein Schulclown an einer Gemeinschaftsschule akzeptiert wird. Dafür wurden verschiedene Experteninterviews mit Lehrpersonen, der Schulleitung und dem Schulclown sowie Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, um erste Einblicke in die Akzeptanz eines Schulclowns an einer deutschen Gemeinschaftsschule geben zu können. Bis dato ist dieses Thema noch nicht erforscht, weshalb diese Studie eine Grundlage für weitere Forschungen bieten kann.

[1] Für diese Arbeit wurde nur der Begriff Clown verwendet, es wurde auf eine weibliche Form verzichtet, um die Lesbarkeit zu verbessern. Selbstverständlich sind damit alle weiblichen sowie männlichen Clowns gemeint.

Teil 1: Theoretische Einbettung

1.1 Humor und Lachen

In der Clownerie wird Lachen und Humor als ein wichtiger Bestandteil der Arbeit angesehen, dabei wird Lachen und Humor oft gleichgesetzt, was allerdings nicht korrekt ist, da Lachen ohne Humor vorkommen kann und Humor nicht zwangsläufig ein Lachen bedingt (Bühler & Rapp, 1990; Rißland, 2002; Schilling & Muderer, 2016; Brunelli, 2018). Um die Arbeit eines Clowns besser zu verstehen ist es von Bedeutung, auf die Wörter Lachen und Humor einzugehen. Lachen ist ein basales Ausdrucksverhalten eines Menschen bestehend aus einer vokalen und einer mimisch-gestischen Komponente, weshalb mehrere Muskeln beim Lachen gebraucht werden (Schilling & Muderer, 2016). Lachen wird von verschiedenen positiven oder negativen Stimuli ausgelöst und hat einen klar definierbaren Anfang und ein definierbares Ende (Brunelli, 2018). Es kann in verschiedenen Stufen stattfinden, von einem kleinen Lächeln bis hin zu schallendem Gelächter. Ergebnisse der Hirnforschung besagen, dass beim Lachen und Lächeln Aktivitäten in verschiedenen Hirnregionen ausgelöst werden, welche auf die Spiegelneuronen anderer Personen beim Lachen reagieren, womit dies ansteckend wirkt (Wehrl, 2014).

Humor dagegen lässt sich schwerer definieren und beschreiben. Der Begriff Humor kommt aus dem Lateinischen „úmor/húmor“ und bezeichnet Feuchtigkeit und Flüssigkeit aller Art (Rißland, 2002; Schilling & Muderer, 2016). Der Begriff wurde in der Antike und im Mittelalter verwendet um die Körpersäfte (Blut, Schleim, Galle) zu beschreiben, die sogenannten „humorales naturales“. Ein Ungleichgewicht dieser Körpersäfte führte demnach zu labilem Verhalten und gesundheitlichen Problemen. Später trug das Ungleichgewicht der Körpersäfte auch zur Verantwortung schlechter Stimmung und Launen bei, weshalb der Begriff Humor letztendlich zur Bezeichnung einer seelischen Gestimmtheit verwendet wurde. Mit dieser Veränderung des Begriffs wechselte er von einer rein körperlichen Abstammung zu einer seelischen/geistigen Abstammung. Im 17. Jahrhundert wurde der Humorbegriff erweitert auf allgemeine Abnormalitäten von Personen, über welche gelacht werden durfte. Damit schaffte sich der Begriff Humor Zugang zur Komik. Später, im 18.Jahrhundert, bekam der Begriff eine positive Konnotation, welche den Humorbegriff bis heute beschreibt (Rißland, 2002). Demnach ist Humor eine Gabe eines Menschen, den Schwierigkeiten, Missgeschicken und Problemen des Alltags gelassen zu begegnen und über sich selbst lachen zu können (Duden, 1997). Menschliche Fehler und Schwächen werden anhand des Humorbegriffs mit Sympathie und Mitgefühl beschrieben (Rißland, 2002).

Zusammenfassend kann Humor damit als eine allgemeine Haltung, bzw. ein mentaler Gemütszustand beschrieben werden, wohingegen Lachen eine Reaktion oder eine Ausdrucksweise darstellt.

Genauer beschreibt Effinger (2009) Humor als komischen Sinn und beschreibt dies, dass Geschehenes, darunter auch Unsinn und Verrücktes, unterschiedlich gedeutet werden kann und deshalb verschiedene Bedeutungen haben kann. Ein anderer Sinn erschließt sich nicht immer sofort, manchmal auch erst zu einer anderen Zeit oder in einer anderen Lebensphase. Eine solche Definition stellt sich dem Problem menschlicher Kommunikation und orientiert sich daran, welche Arten von Humor unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen eine bestimmte soziale Wirkung bewirken (Effinger, 2009). Im untenstehenden Schaubild werden unterschiedliche Arten von Humor und deren Wirkung aufgezeigt, welche nach Effinger möglich sind.

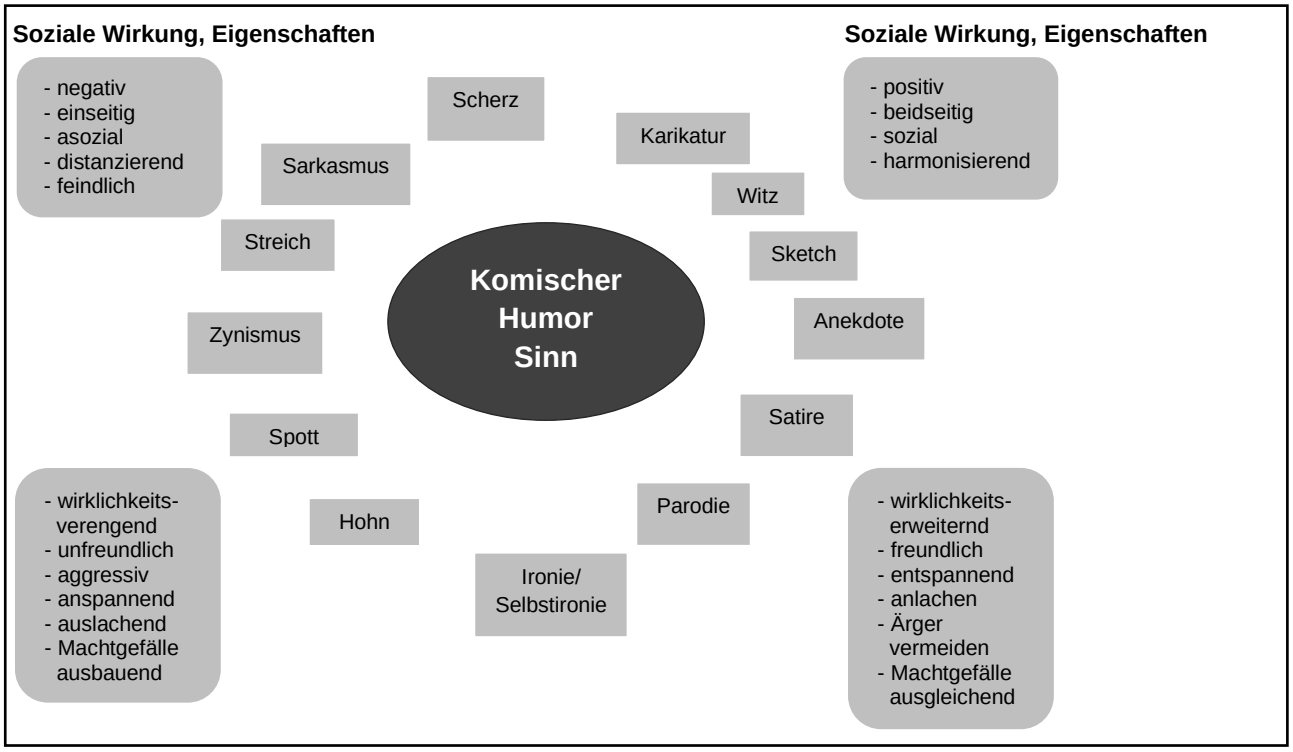

Abbildung 1: Unterschiedliche Arten von Humor und deren Wirkung (Effinger, 2006, p. 50, eigene Adaption)

Das Schaubild zeigt, welche Formen von Humor eine positive Wirkung auf andere haben und welche eine negative Wirkung haben. Zu den positiven Formen des Humors zählen demnach etwa Scherze, Witze, Sketche, Parodien, Satire und Anekdoten. Diese Formen führen zu einem sozialen Ausgleich und wirken harmonisierend. Davon zu distanzieren sind negative Humorformen, welche ein Machtgefälle ausbauen und aggressiv wirken, wie beispielsweise Hohn, Spott, Zynismus, sarkastische Bemerkungen oder Streiche, welche gezielt gegen eine andere Person gerichtet sind. Zwischen positiven und negativen Humorformen steht die Ironie. Sie kann zum einen dazu dienen Widersprüche sichtbar zu machen oder Kritik zu üben. Anhand von Selbstironie können eigene Schwächen. Missgeschicke und Fehler eingesehen werden und diese als Witz anderen gegenüber dargestellt werden (Wehrl, 2014). Eine Gefahr von Humor besteht darin, ihn falsch zu verstehen, oder falsch zu vermitteln, indem Scherze

und Witze über andere gemacht werden und Grenzen überschreiten. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, Humor der eigenen Person, wie auch dem Umfeld, anzupassen (Wehrl, 2014). Letztendlich stellt sich allerdings erst im Nachhinein heraus, welche Wirkung Humor in jedem einzelnen Fall hat (Effinger, 2009). Neben den hier aufgezeigten unterschiedlichen Wirkungen verschiedener Humorarten sind die verschiedenen Funktionen von Humor von Interesse, welche unter anderem, durch die Humorforscherin Vera Robinson erforscht wurden. Sie hat dem Humor drei grundlegende Funktionen zugeschrieben; eine kommunikative Funktion, eine soziale Funktion und eine psychologische Funktion.

Die kommunikative Funktion kann durch eine heitere Stimmung helfen, das Vertrauen aufzubauen. Hierbei kann schon beim ersten Kontakt bereits Humor mit einfließen durch nonverbale und verbale Kommunikationsformen, anhand einer Bemerkung, einem Augenzwinkern oder einem leichten Stoß an die Schulter. Humor kann zudem eine soziale Funktion zugeschrieben werden, indem er für eine ausgleichende Energie genutzt werden kann und somit die Distanz in einer Beziehung verringert. Jedoch kann auch Verlegenheit gefördert werden und soziale Unstimmigkeiten können ausgelöst werden.

Eine weitere Funktion ist die psychologische Funktion nach Robinson. Humor kann Anspannungen und Entmenschlichung im Alltag verringern und in verunsichernden Situationen bei der Wahrung des Gesichtes einer Person behilflich sein (Robinson, 2002).

Eine etwas differenzierte Betrachtung finde t sich bei Ulrich Fey, der drei Effekte von Humor innerhalb von drei Ebenen, welche miteinander verbunden sind und miteinander wirken, beschreibt. Diese sind der sozial-kommunikative Effekt, der psychologisch-kreative Effekt und der neurologisch-physiologische Effekt (Fey, 2018). Humor besitzt an erster Stelle einen sozialen Effekt, da immer andere Menschen daran beteiligt sind. Selbst wenn eine Person allein lächelt oder lacht, entsteht dieses Lachen oft durch Erinnerungen an Erlebnisse oder durch einen Film, weshalb andere Menschen daran beteiligt sind. Der psychologisch-kreative Effekt meint, dass sich mit Hilfe von Humor negativer Stress beeinflusst und dabei hilft, eine andere Perspektive einzunehmen, um Distanz von der aktuellen Situation zu nehmen, um beispielweise Gefühle der Angst und Hilflosigkeit zu verringern. Humor kann auch die Resilienz, die Fähigkeit mit Widrigkeiten umzugehen, fördern. Als weiteren Effekt beschreibt Fey den neurologisch-physiologischen Effekt, welcher besagt, dass der Mensch sich auf sein Gegenüber einlässt und dieses anhand von Spiegelneuronen spiegelt. Der Mensch passt sich an sein Gegenüber in reduzierter Form an, an dessen Körperhaltung, Mimik und Gestik weshalb Impulse wie Lachen, Lächeln oder Heiterkeit übertragen werden können. Dadurch werden Gehirnareale wie das limbische System mit dem Nucleus accumbens aktiviert und das Hormon Dopamin kann freigeschüttet werden bei Empfindungen des Glücks oder der Liebe (Fey, 2018).

Fey, wie auch Robinson, kamen zu teilweise übereinstimmenden Ergebnissen, wobei vor allem die soziale und kommunikative Komponente bei beiden von Bedeutung ist. Aufgrund des neurologisch-physiologischen Effekts, welchen Fey beschreibt bzw. die psychologische Funktion von Robinson wird Humor auch in der Therapie genutzt.

1.2 Humor bei Kindern und Jugendlichen

Im letzten Kapitel ging es um die Unterschiede zwischen Humor und Lachen und den Formen und Effekten von Humor sowie deren Wirkung auf andere. Dieses Kapitel stellt sich der Frage, wie und wann Humor entstehen kann und inwiefern er sich im Kinder- und Jugendalter äußert. Zuerst einmal braucht es eine humorvolle Grundhaltung, um humorvoll zu agieren, welche unabhängig vom Alter ist. Alfred Adler (1870-1938), ein Individualpsychologe, entwarf modellhaft einen Idealtypus eines psychisch stabilen und gesunden Menschen. Dieser „ideale“ Mensch weist unter anderem eine heitere Gelassenheit auf, dementsprechend Humor. Eine Voraussetzung für eine humorvolle Grundhaltung nach Adler ist das Gemeinschaftsgefühl. Der Mensch muss mit nötiger Sachlichkeit, einem gesunden und positiven Selbstwertgefühl aktiv Stellung zu den verschiedenen Lebenssituationen und Herausforderungen nehmen. Der Begriff „Gemeinschaftsgefühl“ von Adler kann heute verstanden werden als sozialbezogen/partnerschaftlich. Diese Sozialbezogenheit sollte in der Kindheit erworben werden, damit ein Mensch psychisch stabil und gesund heranwachsen kann. Der Gegentypus eines sozialbezogenen Menschen ist nach Adler ein Mensch, dem es am sachbezogenen Zugang zu seinen Problemen und Aufgaben fehlt. Ein Mensch, welcher seine Mitmenschen und sein Umfeld negativ sieht und seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schlecht einschätzt. Menschen mit diesem Erscheinungsbild werden „nicht-partnerschaftlich“ und „ichbezogen“ genannt. Dazu lässt sich schlussfolgern, dass sich nach Adler ein humorvoller Mensch partnerschaftlich und sozialbezogen verhält, während humorlose Menschen ichbezogen und nicht-partnerschaftlich handeln. Demnach kann die Humorfähigkeit eines Menschen entwickelt werden, sofern das Gemeinschaftsgefühl, im Idealfall schon in der Kindheit, gefördert wird (Veith, 2007).

Unabhängig davon, wie stark das Gemeinschaftsgefühl ausgeprägt ist, unterscheidet sich Humor je nach Geschlecht, Alter, Herkunft und Charakter eines jeden Einzelnen, besonders bei Kindern und Jugendlichen sind die Unterschiede noch groß. Untersuchungen zufolge spielt der Intelligenzquotient keine Rolle, ob ein Kind oder Jugendlicher Humor besitzt oder nicht. Sprache hingegen ist eine Fähigkeit in der kognitiven Entwicklung eines Kindes/eines Jugendlichen, welcher eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, da dadurch, anhand von Doppeldeutigkeiten von Wörtern oder Begriffen viel Komisches erreicht werden kann. Kinder, welche sprachlich weiterentwickelt sind, können mehr Witze machen und lachen mehr (Fey, 2018).

Damit eine Situation als komisch empfunden werden kann, braucht es bestimmte Voraussetzungen. Die Situation muss etwas Harmloses und Spielerisches ausstrahlen, damit die Situation nicht als bedrohlich wahrgenommen wird. Dabei ist das Alter entscheidend. Vor allem für jüngere Kinder ist dies von Bedeutung. Des Weiteren steht der Humor in einer engen Wechselbeziehung mit den kognitiven Fähigkeiten des Kindes/des Jugendlichen. Je mehr geistige Fähigkeiten in Form von Erfahrungen, Wissen oder abstraktem Denkvermögen vorhanden sind, desto mehr Impulse werden als komisch erlebt, da ein Vergleich hergestellt werden kann. In dieser Wechselbeziehung besteht die Schwierigkeit, da jede Situation auf das Kind bzw. den/die Jugendliche/n abgestimmt sein muss, damit der Impuls nicht zu unterfordert oder überfordert. Hierbei muss dementsprechend ein angemessenes Maß gefunden werden (Fey, 2018). Die Wirkungen von Humor bei Kindern und Jugendlichen sind komplex und werden nicht nur anhand von Lachen festgestellt. Weitere Komponenten, wie die kommunikative Komponente und die soziale Komponente spielen eine weitere wichtige Rolle. Die soziale Komponente beinhaltet beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche innerhalb einer Situation etwas falsch/richtig finden müssen, um einen Witz zu verstehen, weshalb es wichtig ist, dass sie sich mit sozialen Normen auskennen und diese auch erkennen. Haben sie verstanden, dass eine Situation falsch dargestellt wird, quittieren sie dies oftmals mit einem Lachen (Fey, 2018). Kinder erlernen Humor schon in einem frühen Alter, bereits ab dem Alter von 14 Monaten sind sie in der Lage, humoristische Verhaltensweisen zu zeigen. Indem ein Kleinkind eine Aktion wiederholt und daraufhin eine andere Person anfängt zu lachen, wird das Kleinkind durch das Lachen bestärkt und wiederholt die Aktion, woraufhin es als Reaktion wiederum ein Lachen erhält. Das Kind versteht zwar noch nicht weshalb gelacht wird, jedoch kann es anhand der Imitation der anderen Person den eigenen Humor entwickeln (Hoicka & Nameera, 2012).

Das Lachen wird in diesem frühen Alter noch durch einen akustischen oder taktilen Reiz ausgelöst, später kommen visuelle und soziale Reizformen hinzu (Fricke, 2006). Ab ca. einem Jahr lachen Kinder auch verstärkt über inkongruente Verhaltensweisen, beispielsweise anormale Bewegungen oder Verhaltensweisen von Bezugspersonen. Ein Kind kennt in diesem Alter bereits die Verwendung einzelner Gegenstände, wie beispielsweise einem Schuh. Indem der Gegenstand falsch verwendet wird, wenn also der Schuh z.B. auf den Kopf gesetzt wird, wird eine Diskrepanz zwischen dem erwarteten und dem tatsächlichen Verhalten erzeugt, was die Basis für Humor ist. Lacht dann die Bezugsperson, empfindet das Kind diese Situation auch als komisch und Humor kann sich entwickeln (Hoicka & Nameera, 2012). Das Kind hat somit bereits gelernt, anormale Verhaltensweisen von normalen zu unterscheiden. Entwickelt sich die sprachliche Kompetenz bei Kindern, beginnt auch die inkongruente Verbalisierung, welche belustigend aufgefasst wird. Damit wird beispielsweise aus einem Hund eine Katze, was mit einem Lachen quittiert wird. Dies wird beschrieben als eine frühe

Form des Witzes, welcher sich später, mit dem Wachsen der sprachlichen Kompetenz, weiterentwickelt (Eschenröder & Titze, 2000). So können Kinder bereits im Alter von drei Jahren abstraktere Formen des Humors verstehen, da sich ihre sprachliche Kompetenz entwickelt hat und sie die Mehrdeutigkeit von manchen Wörtern bereits erfassen können. Damit können sie Witze auf Grundlage von Mehrdeutigkeit verstehen. Dies verdeutlicht folgendes Beispiel: „Hast du ein Bad genommen? – Nein, warum, fehlt eins?“ (Fricke, 2006).
In motorischen Spielen, Wortspielen und Reimen versuchen Zwei- bis Sechsjährige Andere zum Lachen zu bringen. Dies geschieht oftmals in Form einer obszönen Art anhand von Fäkalsprache, welche verwendet wird, um einen Tabubruch zu begehen. Dieses Einsetzen von Humor spiegelt die Fähigkeit des begrifflichen Denkens wider. Auch eine Art aggressiver/negativer Humor findet in diesem Alter statt, indem Ironie und Spott verwendet werden, um einen selbst besser darzustellen und andere zu erniedrigen. Mit zunehmenden kognitiven, sozialen und sprachlichen Kompetenzen entwickelt sich der Humor immer weiter. Im Grundschulalter erleben die Kinder meist einen sprunghaften Anstieg ihrer kognitiven Fähigkeit, was dazu führt, dass mehr Humor entstehen kann. Sie lernen im Besonderen, abstrakter zu denken, Zusammenhänge zu hinterfragen und sich in Andere hineinzuversetzen. Die Fähigkeit sich in Andere hineinzuversetzen, auch „Theory of Mind“ genannt umfasst das Verhalten anderer zu interpretieren und vorherzuahnen. Die „Theory of Mind“ ist vor allem für das Verständnis von komischen Impulsen wie Witzen von Bedeutung. Mit ca. 10 Jahren ist diese Fähigkeit gut ausgeprägt und es können dadurch neue Dimensionen von Humor entdeckt werden (Wild, 2016). Der Humor im Grundschulalter dient vorrangig dem Kontakt, der Kommunikation und der Anerkennung durch Andere. Ein wesentlicher Bestandteil des Humors im Grundschulalter ist die Sprache. Die Kinder besitzen nun die Fähigkeit Doppeldeutigkeiten zu verstehen und können auch erklären, weshalb sie lachen. Zudem ändert sich auch die Art und Weise der Kinder, humorvoll zu handeln. Wo Humor zuvor sehr körperlich präsentiert wurde wandelt sich dies zu einer verbalen Präsentation, indem Wortspiele, Rätsel oder Parodien verwendet werden. Die Kinder beginnen Ironie zu verstehen und diese auch anzuwenden. Sie wollen anhand von Humor Spaß haben und lachen, um das Lebensgefühl zu steigern (Schreiner, 2003).
In der Altersklasse zwischen 10 bis 14 Jahren kann das Humorvolle schwanken und der Humor verändert sich. Zehnjährige haben noch Spaß an Wortwitzen und Rätseln, 12-Jährige können sich hingegen schnell langweilen, wenn die Lösung zu leicht ist oder die Doppeldeutigkeit zu simpel ist (Fey, 2018). Die Jugendlichen wissen mittlerweile, dass oftmals heikle Themen, welche als Witz getarnt sind, sozial meistens akzeptiert werden. Aus diesem Grund haben viele Witze Aggressivität und Sexualität zum Thema. Gerade Jungen versuchen sich dem anderen Geschlecht anhand von sexuell geprägten Witzen oder auf ironische Weise zu nähern. Humor erfüllt die Bedürfnisse nach Kontakt und nach Freude, jedoch kommen nach

und nach andere Bedürfnisse wie Abgrenzung, Spannungsabbau und Stärkung des Selbstbewusstseins hinzu (Schreiner, 2003).

Im Alter von 14-18 Jahren befinden sich die Jugendlichen ganz in der Pubertät, es fallen daher besonders Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf. In dieser Phase des Lebens verändern sich die Jugendlichen mehr innerlich und sind auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Zentrale Themen in dieser Zeit sind Identität, Liebe und Sexualität. Diese zentralen Themen sind verbunden mit Unsicherheit im Umgang mit sich selbst und mit anderen. In dieser Unsicherheit kann der Humor als Lösung gesehen werden und anhand von anzüglichen Witzen können eigene Wünsche versteckt werden, ohne das Risiko von anderen bloßgestellt zu werden. Humor kann helfen, die Peer-Gruppe zu stärken und sich von Erwachsenen abzugrenzen. Besonders Jungen versuchen sich mit Witzen und Gags zu platzieren und eine gewisse Machtposition zu festigen. Gerade im Kontakt zwischen Mädchen und Jungen wird anhand von Humor versucht, peinigende Effekte aufzufangen und somit zu mildern. In Jungengruppen überwiegen vor allem aggressive, selbstdarstellende und konkurrierende Formen des Humors, während in Mädchengruppen subtiler Humor verbreiteter ist und gemeinsames Kichern Vertraulichkeit signalisiert (Schreiner, 2003).

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Kinder und Jugendliche Humor besitzen und diesen auch schon früh einsetzen können. Inwiefern Kinder und Jugendliche humorvoll agieren unterscheidet sich je nach Alter, der Umgebung und den kognitiven Fähigkeiten (Wissen, Erfahrungen, sprachliche Kompetenzen und Abstraktionsvermögen). Auch ist eine humorvolle Grundhaltung von Bedeutung, welche schon früh erwerbt werden sollte um sozialbezogen zu agieren. Je höher diese kognitiven Fähigkeiten sind, desto mehr können humorvolle Aktionen verstanden werden. Ein weiterer Faktor für die Ausprägung von Humor ist die soziale Dimension. Spielen hierbei zu Beginn besonders die Eltern eine Rolle, übernimmt diese mit zunehmendem Alter die Peer-Group.

Schule wurde bislang als ein Ort betitelt, an dem Humor kaum eine Rolle spielt. Für Kinder und Jugendliche jedoch spielt Humor eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Ist es sinnvoll, Unterricht ohne Humor zu gestalten oder eine Schule zu gestalten, in welcher Humor keinen Platz findet? Im nächsten Kapitel soll auf Humor im schulischen Kontext eingegangen werden, um diesen Fragen nachzugehen.

1.3 Humor im schulischen Kontext

> Die Lehrgegenstände locken die Jugend an, wenn sie der Fassungskraft ihres Alters entsprechen und klar vorgetragen werden, und wenn bisweilen ein Scherz oder etwas weniger Ernsthaftes, immer aber etwas Angenehmes eingestreut wird; denn das heißt das Nützliche mit dem Angenehmen vereinigen (Comenius & Diesterweg, 1907, p. 135).

Schon Comenius hat in seiner Schrift „Didactica magna“, welche 1657 erstmals erschien, gefordert den Unterricht zwischendurch mit Scherzen zu füllen, um das Ernsthafte mit etwas Angenehmen zu verbinden. Im Jahre 1775 hat Delacroix in seinem zweibändigen Werk „Dictionnaire Poétique d’Education“ ebenfalls dem Humor in der Erziehung einen größeren Stellenwert eingeräumt. Demnach soll mehr auf Praxisnähe als auf Theorievermittlung gesetzt werden, indem anhand von Beispielen und Taten vermittelt werden soll. Dabei darf auch gelacht werden und Delacroix betonte, dass das Lustige, Lächerliche und Heitere zur moralischen Erziehung beitragen soll (Osterwalder, 2002).

Doch was ist in der heutigen Zeit mit dem Humor im Unterricht geschehen?

Von außen betrachtet bietet die Institution Schule mit den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern reichhaltigen Anlass zu Humor und Witzen, mittels Karikaturen, Schüler-Lehrer Witzen oder in Filmen und Büchern. Dennoch ist dies oftmals nur nach außen betrachtet so und innerhalb der Institution wird eher sparsam mit Humor umgegangen. In der Ausbildung, wie auch in Handreichungen für die Vorbereitung von Unterricht erscheinen Humor und Witz eher selten, da es nicht als akzeptanzfördernde Kommunikationsform angesehen wird (Osterwalder, 2002). Für viele Lehrerinnen und Lehrer birgt Humor die Gefahr in ungewollte und unerwünschte Situationen zu geraten, welche den Verlust der Autorität, das Ausnutzen der Lehrperson oder den Verlust der Kontrolle mit sich bringen können (Fricke, 2006).

Auf der anderen Seite geben andere Quellen an, dass Humor im Unterricht zu einem guten Lernklima beitragen kann und er behilflich sein kann, inhaltliche und pädagogische Ziele im Klassenverband zu erreichen (Veith, 2007; Lohmann, 2015; Baumann, Bolz & Albers, 2020). Um in der Schule gut lernen zu können, braucht es eine gute Atmosphäre, in der sich Schülerinnen und Schüler wohlfühlen können (Helmke, 2012). Humor kann dabei ein erster Schritt sein (Helmke, 2012; Meyer, 2011).

Ebenfalls zeigen neue Forschungen zu Persönlichkeitsmerkmalen bei Lehrerinnen und Lehrer, dass neben Selbstwirksamkeitserwartung und lehrberufsspezifischen Interessen einer Person auch Humor eine Rolle spielt. Diese drei Merkmale haben eine hohe Korrelation zur Berufszufriedenheit und pädagogischen Handlungskompetenzen. Eine gute Lehrperson ist demnach eine Person, welche Eigenschaften wie Offenheit, Extraversion, eine hohe Erwartung an die Selbstwirksamkeit hat und Humor besitzt (Wysujack, 2021). Auch bei Studien mit Befragungen von Schülerinnen und Schülern wird neben Geduld und Verständnis häufig

Humor als eine wichtige positive Eigenschaft von Lehrpersonen angegeben (Gruntz-Stoll & Rißland, 2002).

Humor in der Schule kann demnach eine Unterstützung sein, um Ziele zu erreichen und das Lernklima anzuregen und ist weitergehend ein wichtiges Persönlichkeitsmerkmal von Lehrpersonen für Schülerinnen und Schüler.

Hierbei stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es für Lehrpersonen gibt, humorvoll mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder auch der gesamten Klasse umzugehen, um ein gutes Lernklima zu schaffen und inhaltliche sowie pädagogische Ziele zu erreichen.

Kassner bezeichnet das Einsetzen von Humor im Unterricht mit einem eigenständigen Begriff, dem „Pädagogischen Humor“ womit das humorvolle verbale und nonverbale Verhalten von Lehrpersonen gemeint ist. Pädagogischer Humor ist nach Kassner ein gleichberechtigtes didaktisches Unterrichtsprinzip und kann förderlich für die Strukturierung offener Unterrichtssituationen sein, sofern ein reflektierender Einsatz vorausgesetzt ist. Als pädagogischer Humor wird nur ein positiver Humor bezeichnet, welcher zielorientiert und pädagogisch wünschenswert ist (Kassner, 2002). Die Wirkungen des Pädagogischen Humors sind unterschiedlich, jedoch können drei wesentliche Einflussfaktoren betitelt werden.

(1) „Das Unterrichtsklima wird durch Humor verbessert und der Grad der Gewissheit in den sozialen Interaktionen wird erhöht“ (Kassner, 2002, p. 48).

    Barrieren zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler werden durch Humor abgebaut und soziale Interaktionen im Unterricht werden konfliktfreier und harmonischer (Kassner, 2002). Humor führt zu einem entspannten Unterrichtsklima (Kassner, 2002; Veith, 2007; Lohmann, 2015; Baumann et al., 2020). Die Lehrperson wirkt sympathischer auf die Schülerinnen und Schüler, da sie humorvoll agiert oder Humor im Unterricht seitens der Schülerschaft zulässt. Wegen der guten Unterrichtsatmosphäre lassen sich leichter offene Unterrichtsformen umsetzen, da die Situation eine angstfreie und entspannte ist, welche dazu führt, dass ungewisse Situationen, wie die eines offenen Unterrichts, besser angenommen werden (Kassner, 2002).

(2) „Unterricht, Schule, Lehrkräfte und die damit verbundenen Lernprozesse werden von den Schülerinnen und Schülern positiv besetzt - sie haben Freude am Lernen“ (Kassner, 2002, p. 49).

    Schülerinnen und Schüler erhalten eine positivere Einstellung zum Thema Schule. Durch die entspannte Atmosphäre erinnert sich die/der Lernende positiv an den Unterricht und es wird die Freude am Lernen erhöht, nicht nur das aktuelle Lernen wird positiv assoziiert, sondern auch das in der Zukunft liegende Lernen erinnert sich an das gute Lernklima. All dies sind Voraussetzungen für verbesserte schulische Leistungen sowie verbesserte berufliche Qualifikationen im späteren Leben der

Schülerinnen und Schülern. Dadurch ist eine gesellschaftliche Aufwertung der Bildung möglich. Eine Begründung für das bessere Lernen gibt bereits eine Untersuchung von McGeoch und McDonald aus dem Jahr 1931, welche den Zusammenhang zwischen besseren Behaltensleistungen in Verbindung mit Witzen feststellt (ebd., 1931). Oftmals können sich Schülerinnen und Schüler an humorvolle Stunden besser erinnern als an andere, was daran liegt, dass der Lerngegenstand mit dem Humorerlebnis assoziiert ist und somit eine Emotionalität hervorgerufen wird (Kassner, 2002; Fricke, 2006).

(3) „Positive psychologische und physiologische Auswirkungen bei den Schülerinnen und Schülern lassen sich nachweisen“ (Kassner, 2002, p. 50).
Positive physiologische und psychische Reaktionen beim Lachen werden von Humorforschern bestätigt (Bühler & Rapp, 1990; Robinson, 2002; Fricke, 2006; Veith, 2007; Wild, 2009; Brunelli, 2018; Fey, 2018). Lachen kann zu therapeutischen Erfolgen führen, weshalb es auch im Unterricht zu positiven Wirkungen führen kann. Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schülern sollte beachtet werden. Um dies zu bestärken, ist Lachen eine gute, anerkannte Maßnahme (Kassner, 2002; Fricke, 2006; Veith, 2007).

Der Pädagogische Humor hat damit bestimmte Bereiche, in denen er im Unterricht wirken kann. Damit eine humorvolle Situation als Pädagogischer Humor bezeichnet werden kann braucht es allerdings auch bestimmte Bedingungen, welche im Folgenden kurz erläutert werden.

Humorsensibilität der Lernenden

Die Lehrperson sollte sensibel einschätzen können, inwiefern das Humorverständnis bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden ist, damit diese den Humor überhaupt positiv empfangen können (Baumann et al., 2020). Dabei sollte insbesondere auf die soziale- und emotionale Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern geachtet werden, sowie auf die sprachliche Entwicklung, welche für das Humorverständnis von Bedeutung sind (Wicki, 2000; Fey, 2018). Nur so kann der im Unterricht angewendete Humor eine positive Wirkung zeigen. Dies hängt neben den Rahmenbedingungen des Unterrichts auch von den individuellen kognitiven und affektiven Bewertungen der gesamten Situation der Schülerinnen und Schüler ab (Kassner, 2002).

Die Bandbreite des Humors

Sofern die Schülerinnen und Schüler sensibel für den gesendeten Humor sind, trifft dieser auf den Empfangsbereich der Lernenden und wird von ihnen auch als positiv angenommen. Dieser Empfangsbereich wird als „Bandbreite des Pädagogischen Humors“ beschrieben. Wenn der Humor auf diese Bandbreite auftrifft, kann er seine positive Wirkung auf angestrebte Unterrichtsziele entfalten. Lehrpersonen wie auch Lernende streben nach einem positiven Humorverhalten. Ein negatives Humorverhalten wird auf beiden Seiten nicht gewünscht (Kassner, 2002).

Die Menge des Humors

Ein weiterer Aspekt ist die Quantität des eingesetzten Humors. Ein bestimmtes Maß sollte hierbei nicht überschritten werden und die Lehrperson sollte situationsadäquat mit der Dosierung von humorvollen Situationen umgehen (Kassner, 2002; Fey, 2018; Baumann et al., 2020).

Diese drei Bedingungen sind unerlässlich, damit Pädagogischer Humor entstehen und von allen Seiten positiv aufgenommen werden kann.

Inwiefern und in welcher Art eine Lehrperson Humor einsetzt, variiert und ist somit an die jeweilige Lehrperson gebunden (Lohmann, 2015). Beispielsweise kann Humor im Unterricht anhand von Situationskomik, Schlagfertigkeit, Selbstironie oder anhand von Erzählungen von witzigen Geschichten erfolgen (Baumann et al., 2020).

Der Einsatz von Humor kann ebenfalls herangezogen werden für Planung und Durchführung von Unterrichtsphasen. Das bewusste Einsetzen von Humor kann die Schüler-Lehrer-Beziehung stärken und fördern. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den Humor in verschiedenen Unterrichtsphasen einzusetzen (Lohmann, 2002). In welcher Unterrichtsphase Humor eingesetzt werden kann und zu welchem Zweck, zeigt die folgende Übersicht nach Lohmann:

Tabelle 1: Funktionen von Humor in einzelnen Unterrichtsphasen (nach Lohmann, 2002, p. 130)

Unterrichtsphase	Zweck des Humors
Stundenbeginn	Motivation
Problemsituationen	Deeskalation und Entspannung
Anschluss an Konzentrationsphasen	Auflockerung und Entspannung
Unterrichtsphasen mit Stillstand	Auflockerung und Motivation
Unruhige Phasen	Aufmerksamkeit und Fokussierung
Eintönige Situationen	Motivation und Aufmerksamkeit

Demnach kann Humor besonders für den Zweck der Motivation und der Entspannung eingesetzt werden. Er kann aber auch zu Deeskalation und Fokussierung genutzt werden.
Humor kann nicht nur gezielt in Unterrichtsphasen eingesetzt werden, sondern auch allgemein als Ressource für verschiedene pädagogische Settings verwendet werden. Lohmann beschreibt ein Konzept, nach welchem Humor im Unterricht Auswirkungen auf drei Ebenen hat.

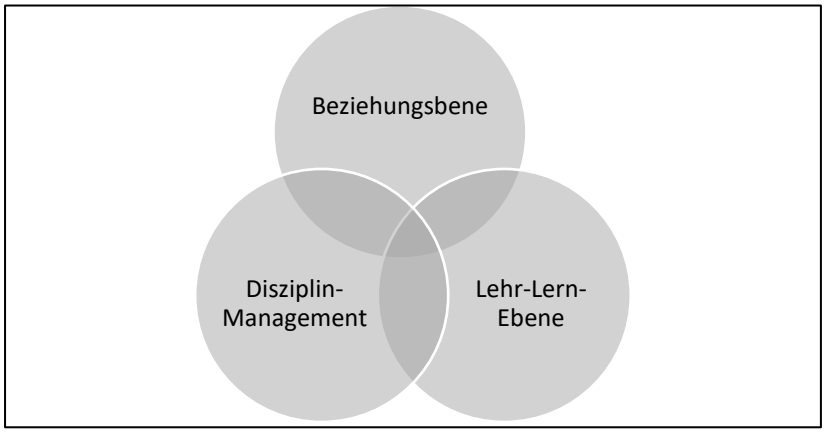

Abbildung 2: Ebenen des Humors im Unterricht (nach Lohmann, 2002, p. 143)

Zwischenmenschliche Beziehungen, wie die zwischen Schüler(in) - Schüler(in) oder Schüler(in) - Lehrperson können anhand von verschiedenen humorbasierten Techniken oder Strategien gefördert werden, indem sie deeskalierend einwirken und somit die Beziehungsebene stärken (Baumann et al., 2020).
Humor im Unterricht ist nicht nur für das Lehren und Lernen hilfreich, indem Humor in verschiedenen Unterrichtsphasen Verwendung finden kann, sondern Humor fördert auch die Kommunikation. Zugleich werden auch andere Bereiche, wie die Lebensfreude, der Zusammenhalt innerhalb der Klasse/einer Gruppe, die Annäherung an Tabu-Themen und auch der Umgang mit negativen Emotionen wie Versagensangst, Enttäuschungen, Ärger oder Furcht, aber auch der Umgang mit positiven Emotionen wie Freude, unterstützt und gefördert (Veith, 2007). Besonders im Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen kann Humor das soziale Klima verbessern und Lernprozesse unterstützen (Kassner, 2002), was sich auf der Disziplin-Management - Ebene zeigt.
Humor im schulischen Kontext kann zufällig entstehen oder aber auch geplant sein und somit bewusst eingesetzt werden; bestimmte, sogenannte Humorstrategien können dabei behilflich sein. Humor kann beispielsweise eingesetzt werden, um Konflikte zu lösen oder problematische Entwicklungen positiv zu beeinflussen, gerade bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern kann dies einen Erfolg mit sich bringen. Anhand von speziellen Humorstrategien kann die Kooperationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gefördert werden und eine Integration von Außenstehenden kann verbessert werden (Veith, 2007).

All dies zeigt sich auf den drei Ebenen, auf denen Humor im Unterricht Auswirkungen haben kann: Der Beziehungsebene, der Lehr-Lernebene und der Ebene des Disziplin-Managements. Inwiefern Humor im Unterricht von Lehrpersonen eingesetzt werden kann, soll im Folgenden detailliert anhand von drei Beispielen, der Situationskomik, der Selbstironie und der Schlagfertigkeit, dargestellt werden.

Tabelle 2: Überblick über Umsetzung von Humor im Unterricht (Baumann et al., 2020, p. 145)

Beispiele	Umsetzung	Zweck
Situationskomik	• in unangenehmen Situationen (z.B. geöffneter Hose, Stolpern…) mit einem Lachen reagieren und/oder sich für den aufmerksamen Blick der Schüler bedanken • Bei alltäglichen Situationen, in denen die Lehrperson durch die Schülerinnen und Schülern „genervt“ ist (Hausaufgaben vergessen, Zuspätkommen etc.) humorvoll reagieren • Mit Werbeslogans auf Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern antworten	Entkrampfung der Situation Deeskalation potenzieller Konfliktsituationen
Selbstironie	• Die eigenen Missgeschicke oder Fehler humorvoll betrachten, indem man über sich selbst lacht und auch über Witze über einen selbst von Seiten der Schülerinnen und Schülern lachen (sofern es keine Beleidigung beinhaltet)	Auflockerung und Stärkung der Authentizität
Schlagfertigkeit	• schnelles (non-) verbales Reagieren auf eine unerwartete Äußerung/Vorwurf einer Schülerin/eines Schülers anhand von - Demonstration nonverbalen Staunens - Einsatz absurder Bemerkungen • Nutzen von humorvollen Gegenfragen	Aufforderung an das Gegenüber, den Vorwurf zu präzisieren

Diese drei Beispiele des Einsatzes von Humor im Unterricht bilden eine Basis und sind in vielen Situationen von einer Lehrperson umsetzbar, sie sind eher eine Form von spontanem Humor und können wenig geplant werden. Geplante humorvolle Unterrichtsideen, welche auch gezielt in Unterrichtsphasen eingesetzt werden können, sind beispielsweise das bewusste Betrachten von Cartoons oder Karikaturen; dies kann auch dazu dienen, die Vielfalt an Humor bewusst zu machen. Das Ergänzen von Sprechblasen innerhalb eines Cartoons oder einer Karikatur kann zur Förderung des individuellen Humorverständnisses herangezogen werden. Um die soziale Interaktion zu stärken und die gegenseitige Wertschätzung zu fördern, kann ein aktives Einbinden von Witzen und humorvollen Geschichten/Erzählungen genutzt werden, dies kann entweder von der Lehrperson selbst übernommen werden oder auch von einzelnen Schülerinnen und Schülern. Ergänzend hierzu können Rollenspiele, welche bewusst komische Situationen darstellen und in welchen das gemeinsame Lachen im Vordergrund steht, eigene Humorvorlieben bewusst werden lassen (Baumann et al., 2020). Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, Humor in den Unterricht zu

integrieren, welche in verschiedenen Phasen und zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden können. Pädagogischer Humor setzt einen reflektierten Umgang mit verschiedenen Humormethoden und Humortechniken ebenso wie klare Regeln und eine solide Klassengemeinschaft voraus, damit niemand aufgrund des Humors verletzt wird. Eine weitere Voraussetzung ist die Authentizität der Lehrperson in der Anwendung von humor-pädagogischen Strategien, denn nur dann können sich auch Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten auf neue Beziehungsangebote einlassen (Baumann et al., 2020). Auf diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird im Folgenden näher eingegangen.

Besonders Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten können von Humor im Unterricht profitieren, sofern er richtig angewendet wird.

Verhaltensauffälligkeiten werden hierbei definiert als soziale und/oder emotionale Verhaltensweisen einer Schülerin/eines Schülers, welche abseits von tolerierbaren Abweichungen von idealen, sozialen und funktionalen Bezugsnormen liegen. Wobei die Verhaltensweisen die Schülerin/den Schüler selbst beeinträchtigen oder/und das soziale Umfeld (Imhof, 2020). Verhaltensauffälligkeiten können zu Hilflosigkeit, Machtkämpfen und/oder zur Resignation führen. Oftmals kommt es zu einer schlechten Schüler(in)-Lehrer(in)-Beziehung. Ein Ziel ist es, diese Beziehung aufzubauen bzw. wiederherzustellen, damit sich alle Beteiligten aufeinander einlassen können. Humor kann, in diesem Fall, als Grundhaltung helfen, um die Beziehung zu stärken und eine bessere Verbindung aufzubauen (Baumann et al., 2020).

Eine bestimmte Humorstrategie kann verwendet werden, um insbesondere gegen Provokationen vorzugehen. Beschädigung von Sachen, psychische Auseinandersetzungen, Drohungen, Erpressungen und ablehnendes bzw. geringschätzendes Verhalten Anderen gegenüber können zum Alltag werden und den Unterricht massiv stören. Um im schulischen Kontext auf Provokationen zu reagieren, kann die Methode der Paradoxen Intervention verwendet werden. Dabei liegt der Fokus im Umgang mit Provokationen darin, dass nicht allein die Schülerin/der Schüler und deren/dessen Handlung im Zentrum der Problematik steht, sondern die Beziehungen zwischen den Beteiligten in Kontexten. Provokationen werden nicht auf eine Person zurückgeführt, sondern werden in Beziehungen und dem jeweiligen Kontext betrachtet. Dabei können Provokationen auf verschiedene Art und Weise gedeutet werden, da jede/r ihr/sein Verhalten verschieden betrachtet. Die Beziehung zwischen Schüler(in) und Schüler(in) bzw. Schüler(in) und Lehrperson kann durch paradoxe Humortechniken ins Schwanken gebracht werden und positive Verhaltensweisen erzeugen.

Ausgehend von der Lehrperson können wahrgenommene Provokationen durch diese Technik verschwinden und die Beziehung zwischen Lehrperson und der Schülerin/dem Schüler stabilisieren bzw. stärken. Ziel dieser Interventionsform ist damit die Veränderung von Beziehungen zwischen Schüler(in) und Lehrperson, was dadurch erreicht wird, dass über die

Provokation anders nachgedacht wird, indem sie positiv oder alternativ formuliert interpretiert wird, wobei eine Umdeutung des Verhaltens stattfindet.
Dies kann anhand von vier Schritten stattfinden. Zuerst folgt eine sachliche Wahrnehmung der aktuellen Situation/der Provokation. Im zweiten Schritt wird die gewohnte bzw. übliche Handlungsweise und Erklärung betrachtet (Wie wird normalerweise reagiert? Wie wirkt diese Reaktion?). Danach folgt eine Schaffung und Auswahl positiver bzw. alternativer Interpretationen der Situation/der Provokation (Welche alternativen Erklärungen gibt es? Wie könnte anders reagiert werden?). Im letzten Schritt werden Handlungen abgeleitet, welche diese neue Interpretation reflektieren. Hierbei wird anders als bisher reagiert.
Bei der neuen Reaktion kann die Frage gestellt werden „Was können wir machen, damit das hier noch schlechter läuft?“. Dabei können bestimmte Aussagen oder Behauptungen, die in dieser Situation nahezu widersprüchlich scheinen, dazu führen, mit störenden Verhaltensweisen umzugehen. Grundvoraussetzung für diese Methode ist eine gewisse humorvolle Grundhaltung der Lehrperson. Festgefahrene Situationen können anhand dieser Interventionsform aufgelockert werden, und auch die Perspektive auf die Provokation kann verändert werden. Die Absicht des Provozierenden kann verdreht werden und somit aus gewohnten Verhaltensmustern ausbrechen (Baumann et al., 2020).
Eine weitere Methode stellt die Symptomverschreibung dar, welche auf die Provokationen paradox reagiert. Sie ähnelt der Paradoxen Intervention, unterscheidet sich jedoch im letzten Schritt. Bei der Symptomverschreibung ist das Ziel anhand von Aufforderung die aktuell störende Verhaltensweise beizubehalten, jedoch die Routine des Verhaltens aufzubrechen. Der Unterschied der Methode liegt in der Ableitung von Handlungsweisen nach dem Schritt der Interpretation. Zu berücksichtigen ist, dass das Verhalten so verändert wird, dass es keine Belohnung der Situation darstellt und das Verhalten nicht zusätzlich fördert. Hierbei können von der Lehrperson Handlungen vorgeschlagen werden, welche in einer bestimmten Art und Weise als positiv betrachtet werden können. Die Schülerin/der Schüler soll das gleiche tun, was schon davor getan wurde, jedoch aus einem anderen Grund und somit auch auf eine andere Art (Veith, 2007; Baumann et al., 2020). Möglich wäre hierbei auch ein anderer Ort oder eine andere Zeit. Der Vorteil bei dieser Methode liegt darin, dass sich die Lehrperson nicht auf die Bewertung des provozierenden Verhaltens fixiert, sondern auf die Änderung der Situation. Anhand der gemachten Gedanken bezüglich der Provokation, wird die Provokation nicht mehr als solche wahrgenommen.
Die Anwendung solcher Methoden sollte gut dosiert sein und eignet sich nicht bei allen Schülerinnen und Schülern. Eignet sich die Humortechnik, so sollte sie gut auf die jeweiligen Personen abgestimmt sein, und nur mit Pädagogischem Humor erfolgen, damit sich niemand belästigt oder bloßgestellt fühlt. Der Erfolg der dargestellten Humortechniken hängt auch vom Überraschungseffekt ab (Baumann et al., 2020).

Zwischenfazit:
Humor ist demnach im Kontext Schule gut einsetzbar und zielführend. Anhand beispielsweise der paradoxen Reaktion auf Provokationen, kann auch auf bestimmte Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern eingegangen werden, welche verhaltensauffällig sind.

Viele Ansätze im schulischen Kontext sind denen in der Therapie, in welcher therapeutischer Humor genutzt wird, ähnlich. Daher wird dieser oftmals als der Ursprung von Humor im schulischen Kontext bezeichnet. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel kurz näher auf den therapeutischen Humor eingegangen.

1.4 Therapeutischer Humor

Der therapeutische Ansatz von Humor wurde zum Anfang der 1970er Jahre geprägt von einem Bericht von Norman Cousins, welcher an einer schmerzhaften, unheilbaren rheumatischen Krankheit (Spondylitis) litt. Cousins entwickelte ein Selbsthilfeprogramm, eine selbsternannte „Humortherapie“. Diese bestand aus dem regelmäßigen Schauen von lustigen Filmen, bei denen er zu der Erkenntnis kam, dass ein zehnminütiges Lachen bzw. Heiterkeit zu einer zweistündigen Zeit ohne Schmerzen führten. Seine Therapie wurde von medizinischen Tests begleitet, welche nachwiesen, dass eine ständige Besserung stattfand, bis zur vollständigen Genesung (Bühler & Rapp, 1990; Brunelli, 2018). Später wurde dieser Einzelfall experimentell untersucht und Endokrinologen und Psychiater kamen zu dem Ergebnis, dass Lachen Stress abbaut und das Immunsystem kräftigt (Bühler & Rapp, 1990).
Psychologinnen und Psychologen sowie Medizinerinnen und Mediziner beschäftigen sich auch noch heute mit der therapeutischen Anwendung von Humor und Lachen im Klinikalltag bzw. während einer Therapie. Durch den gezielten Einsatz von Humor wird erhofft, bessere Erfolge erzielen zu können. Die gesundheitsfördernde Wirkung des Lachens besteht hauptsächlich aus der Überwindung von Widrigkeiten aus psychosomatischer Sicht. Lachen kann damit der Beginn der Bewältigung einer scheinbar unlösbaren Situation sein und die innere Anspannung kann sich in Form von Lachen lösen. Wird Humor eingesetzt, verändert sich die Sicht der Personen und ihnen ist es möglich, die scheinbar unlösbare Situation aus einem anderen Winkel zu betrachten. Dadurch können Lösungsansätze entstehen und die Situation kann neu überdacht werden. Vor allem gegen Stress kann Humor wirken, um Anspannungen zu lösen, da beim Lachen Endorphine (Glückshormone) ausgeschüttet werden statt Stresshormone (Brunelli, 2018). Humor in der Therapie kann sich positiv entfalten, sofern die Patientin/der Patient den Humor erkennen und aufgreifen kann. Hierbei kann Humor spontan entstehen oder geplant sein (Hirsch, 2014).

Humor und Lachen kann eine therapeutische Wirkung zustande bringen, indem er nicht nur helfen kann Stress abzubauen, sondern auch einen Perspektivwechsel vorzunehmen und Anspannungen zu lösen, Humor kann demnach den Genesungsprozess fördern und die Lebensqualität verbessern (Hirsch, 2014). Laut Effinger ist die Personifizierung von Lachen und Humor der Clown (Effinger, 2009), weshalb im nächsten Kapitel auf den Clown als Person eingegangen wird, um später herauszuarbeiten, wie der Klinikclown entstanden ist, um Humor auch im Klinikalltag als Therapie zu nutzen.

1.5 Beginn der Clownerie

Der Begriff „Clown“ lässt sich vermutlich aus dem Lateinischen „colonus“ - Kolonist ableiten. Ein Kolonist umschreibt eine Person, welche sich in ein Neuland wagt. Ein Clown passt in dieses Bild eines Kolonisten, da ein Clown Neues bzw. eine neue Sicht auf etwas sucht etwas, das sonst nicht ins Bild der Konvention passt. Ein Clown bricht aus der gesicherten, bekannten Welt aus und entdeckt neues Land. Dieses Ausbrechen aus dem Bekannten beginnt beim Durchbrechen von anerkannten Regeln, Normen, dem Infragestellen von traditionellen Werten und dem Abweichen von der Normalität (Fried & Keller, 1996).

Der Clown geht bis zu den Wurzeln der Menschheit zurück. Bei den Ureinwohnern Nordamerikas gab es den Schelm oder „Gegenteiler“, dessen Aufgabe es war, die Heiligkeit der Medizinmänner und Priester anhand von Dreistigkeit in Frage zu stellen. Der Schelm stellte die Stammesordnung in Frage und vertiefte den Sinn für Wirklichkeit, für andere Wirklichkeiten außerhalb der vorgegebenen Stammesordnung (Schilling & Muderer, 2016). Im europäischen Kulturraum sind Clowns seit der Antike als Atellanen bekannt, was so viel bedeutet wie „die komischen Typen“. Danach folgten die Narren im Mittelalter, welche am königlichen Hof und auf Jahrmärkten ihre Späße verbreiteten wie Hanswurst, Pickelhering, Pierrot, Till Eulenspiegel, Punch, Petruschka oder Simplicissimus. All diese Figuren waren Vertreter des Humors und damit die Anfänge der Clownerie (Effinger, 2009). Im frühen Christentum wurde der Clown aus dem kirchlichen Raum verbannt, da Lachen als Teufelswerk betitelt wurde und da der Clown durch seine satanische Leib- und Triebhaftigkeit dem sittlichen Verständnis des Christentums widersprach. Martin Luther duldete keine „Spaßmacher“ weder im Leben noch auf der Bühne. Damit wanderte der Clown aus dem kirchlichen Raum auf die Jahrmärkte, Marktplätze, königlichen Höfe und auf die weltlichen Bühnen aus (Fried & Keller, 1996). Vor allem auf dem königlichen und fürstlichen Hof bekam der Clown als Hofnarr eine Bühne. Er wirkte als Korrektiv an den nach absolutistischen Regeln organisierten Höfen, indem er den Herrschenden einen Spiegel der Wahrheit vor das Gesicht hielt. Zu seinen Aufgaben gehörte es, Aggressionen zu analysieren oder in Harmlosigkeit aufzulösen, womit er als Medizin gegen Melancholie galt, da es seine Aufgabe war, für die körperliche und emotionale Gesundheit des Herrschenden zu sorgen und diese zu erhalten. Bei seiner Arbeit machte der Hofnarr Scherze

über fürstliche Normen und Werte, offenbarte Geheimnisse und verbreitete gute Laune. Manche Scherze waren unliebsam, jedoch war es schwer, den Hofnarren auszulachen, da man damit sich selbst oftmals auslachte, was vermieden werden wollte. Wurde ein Hofnarr auf Dauer zu unbequem oder gar langweilig, musste er um sein Leben kämpfen. Er war dieser Willkür ausgesetzt und weshalb es den Hofnarren später in den Zirkus zog (Fried & Keller, 1996).

Der Vorläufer des Zirkus entstand ca. in der Mitte des 18. Jahrhunderts und zählt als die Geburtsstunde des Clowns, wie man ihn heute noch kennt. Kunstreitergesellschaften zeigten Programme aus der Kunst- und Dressurreiterei, daraus entstand innerhalb weniger Jahrzehnte der Zirkus mit verschiedenen Disziplinen. Der Narr zog von den Markplätzen und den Höfen zum Wanderzirkus. In dieser Zeit entstand auch der Name Clown (Effinger, 2009).

Zu Beginn der Zirkusse waren meist drei Formen von Clowns in der Manege. Der dumme August, der Weißclown und der Sprechstallmeister. Der dumme August verdeutlichte das spielende Kind, welches naiv und ungebildet ist. Er hält sich nicht an die gültige Ordnung und ist sehr tollpatschig, womit er das innere Kind eines jeden zeigt. Der Weißclown ist ein Gegenstück zu Priestern und Richtern durch sein weißes Erscheinungsbild. Er hinterfragt Gesetze und Riten von Kirche und Staat. Als Gegenspieler zum dummen August ist er der intelligente, autoritäre und seriöse Clown und passt auf August auf, damit ihm in seiner Naivität nichts Schlimmes zustößt. Der Sprechstallmeister war der „Cohnfronzier“ und war für einen reibungslosen Ablauf des Programms verantwortlich. Mit der Zeit verschwand er als Clown Form (Schilling & Muderer, 2016). Der Zirkus änderte sich und es entstanden individuelle Clownsgestalten, eines blieb jedoch immer gleich. Ein Clown verändert die herrschende Ordnung und Hierarchie, indem Normen gebrochen werden und Sichtweisen geändert werden. Ein Clown darf sich auch mit ernsten Themen auseinandersetzen und somit andere zum Nachdenken bewegen. Die Position eines Clowns in der Gesellschaft ist eine besondere, da alle in der Gesellschaft eine feste Position haben, nur der Clown hat den Zugang zu allen Positionen, da er sich mit niemanden identifiziert und verbunden ist. Er besitzt eine neutrale, bewegliche Position in der Gesellschaft, weshalb auch Normen gebrochen werden dürfen. Der Clown hat damit das Herz der Zuschauer erobert und ihm wurde immer mehr Raum während der Aufführung gegeben. Es ist kaum ein Zirkus zu finden, auf dessen Plakat kein Clown abgebildet ist. Der Clown in seiner Naivität, Dummheit, Tollpatschigkeit und Respektlosigkeit stellt einen Kontrast zum Rest der Vorführung dar, indem intelligente, aufregende und durchplante Auftritte durch Jongleure, Dompteure und Artisten stattfinden. Diese Heiterkeit und Leichtigkeit eines Clowns ist es, was einen Zirkus ausmacht. Durch die sehr aufregenden und spannenden Auftritte der Dompteure, Artisten und Jongleure brauchen die Zuschauer eine Pause, in welcher sie lachen können und durchatmen können, bevor die Aufregung weitergeht. Diese Pausen schafft ein Clown, er gibt den Zuschauern die Möglichkeit durchzuatmen und

sich von der Anstrengung und dem Stress zu erholen (Effinger, 2009). Auch im Klinikalltag braucht es Entspannung zwischen den Anstrengungen der Behandlung und den Sorgen. Im nächsten Kapitel wird daher detailliert auf die Entstehung der Klinikclowns eingegangen sowie auf deren Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

1.6 Der Klinikclown

Michael Christensen war der erste Klinikclown in den USA. Christensen war Schauspieler und fing in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Karriere im Zirkus als Jongleur an. 1977 eröffnete er den Big Apple Circus, eine gemeinnützige Unternehmung, einen eigenen Zirkus in New York, wobei er erstmals als Clown auftrat. Durch die Arbeit als Clown überzeugte Christensen das Publikum und das Unternehmen wuchs (Doehring & Renz, 2003). Durch Zufall bekam Christensen einen Anruf, dass in der New Yorker Kinderklinik ein Clown gesucht wird, da alle zwei Jahre für herzoperierte Kinder eine Feier stattfinden sollte, wofür ein Clown geeignet schien. Dadurch entstand die Idee der Clown-Doktoren. Drei Clowns in weißen Kitteln und mit roten Nasen erschienen bei der ersten Feier im Krankenhaus und machten Witze über das Krankenhaus und die Ärzte. Durch das Wissen über Krankenhäuser und Ärzte, welches er durch den Tod seines Bruders ein paar Jahre zuvor erlangt hatte, war es Christensen möglich, den Nerv der Anwesenden zu treffen und die Vorstellung wurde zu einem vollen Erfolg. Es folgte die Idee das Ganze zu wiederholen, diesmal auf einer Station und auch dies brachte den gewünschten Erfolg. Die Klinik engagierte die Clowns regelmäßig und damit waren die Klinikclowns geboren (Doehring & Renz, 2003). 1986 entstand das „Clown-doctoring“ und der Big Apple Zirkus wurde zum „Big Apple Circus Clown Care“, einer Organisation, welche Clowns in Kinderkliniken schickte, um auf Stationen die Kinder zu unterhalten (Brunelli, 2018). Die Wurzeln der Zirkusarbeit blieben bei den Clowndoktoren bestehen, weshalb sie immer zu zweit die Stationen besuchten, als Team mit einem Weißclown und einem dummen August (Fey, 2018).

Das nötige Wissen über Krankheitsbilder und Hygiene bezogen die ersten Clowns durch eigene Erfahrung aus Krankenhäusern und dem Klinikpersonal. Die Idee verbreitete sich in New York und andere Kliniken fragten nach den Clowndoktoren (Fey, 2018).

Die Clowndoktoren wurden international bekannt. Als erster Verein in Europa entstand die „CliniClowns Austria“ 1991 in Wien, welcher Clownvisiten durchführte. Durch die Gründung der „CliniClowns Austria“ entstanden viele weitere Vereine in Europa (Brunelli, 2018). 1993 kam einer der Clowndoktoren aus den USA nach Deutschland und sorgte für die Verbreitung der Idee in Deutschland. Der Verein Clown Doktoren e.V. wurde gegründet. Seitdem gibt es über 50 Projekte im deutschsprachigen Raum. Darunter große und kleinere Vereine, welche sich jeweils verschieden organisieren (Doehring & Renz, 2003). Seit 2004 existiert in

Deutschland ein bundesweiter Dachverband „Clowns in Medizin und Pflege e.V.“, in welchem verschiedene Klinikclown-Vereine organisiert sind (Brunelli, 2018).

Die Einsatzbereiche der Klinikclowns sind vielfältig. Zu Beginn war der Einsatz nur auf Kinderstationen in Kliniken beschränkt, ihre Tätigkeit wurde jedoch im Laufe der Zeit auf alle Stationen in Kliniken ausgeweitet. Klinikclowns werden zudem in sonder- und heilpädagogischen Einrichtungen eingesetzt, um Kinder und Jugendliche mit mentalen oder mehrfachen Behinderungen zu betreuen. Auch die Betreuung von älteren Menschen mit Demenz und in Altenheimen wird von Clowns übernommen (Brunelli, 2018). 2012 wurde das Kriseninterventionsteam „Emergency Smile“ gegründet, um geflüchtete Kinder und Erwachsene in großen Flüchtlingslagern im nahen Osten oder in Afrika zu betreuen. Den teilweise schwer traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen soll durch die Clowns neue Hoffnung und Heiterkeit gegeben werden. „Emergency Smile“ wird auch im in Österreich in Flüchtlingsheimen und anderen Unterkünften eingesetzt, um auch dort Kinder und Jugendliche nach einem Trauma zu betreuen (Brunelli, 2018).

Um den sich ausweitenden Einsatzbereichen der Klinikclowns gerecht zu werden und den Herausforderungen in der Clownsarbeit zu begegnen, ist es inzwischen von Bedeutung, eine gute Ausbildung zu besitzen. Um als Klinikclown arbeiten zu können, braucht es eine kleinere Ausbildung, welche nebenberuflich absolviert werden kann. Diese kann ohne Vorkenntnisse angetreten werden. Oftmals erstreckt sich die Ausbildung über Wochenend-Workshops und mehrtägige Intensivblocks. Die Clownsausbildung kann bei verschiedenen Clownsvereinen in ganz Deutschland absolviert werden. Die Kosten hierfür müssen die Privatpersonen im Normalfall selbst tragen. Die Ausbildung wird meist unterteilt in mehrere Themenblöcke, welche beispielsweise in „Der Clown und sein Körper“, „Der Clown und seine Techniken“ und „Der Clown in dir (Wesensfindung)“ unterschieden werden. Diese Basisthemen werden ausarbeitet und jede Person findet zum Schluss zu seiner/ihrer persönlichen Clownsfigur welche er/sie verkörpert und kennt gängige Techniken in der Clownsarbeit. Zum Abschluss erhält die Person ein Zertifikat der staatlich anerkannten Schule für Clowns und kann zukünftig in einem Verein als Clown arbeiten. Durch verschiedene Fortbildungen, welche in Clownsvereinen angeboten werden, kann das Wissen aktualisiert und Neues erlernt werden (Schilling & Muderer, 2016).

Haben die Klinikclowns eine Clownsausbildung erfolgreich absolviert, geht es meistens zu zweit in ein Klinikum, um dort auf einer Station Menschen zu unterhalten. Wenn die Clowns zu zweit unterwegs sind, können die Patientinnen und Patienten eine passivere Rolle einnehmen und es entsteht kein Druck, aktiv teilzunehmen (Barkmann, Siem, Wessolowski, & Schulte-Markwort, 2013). Die Zusammenarbeit mit dem Pflegepersonal ist unerlässlich in der Arbeit als Klinikclown, da dadurch wichtige Informationen über Patientinnen und Patienten weitergegeben werden können. Vor dem Einsatz als Klinikclown bereiten sich die Clowns auf

ihren Einsatz vor und müssen sich verkleiden, teilweise schminken sie sich auch. Sobald sie auf einer Station sind, klopfen sie an eine Tür; werden sie hereingerufen, kann das Zimmer betreten werden. Die Clowns wissen nie, was sich hinter der Tür verbirgt, in welche Situation sie hineinkommen, weshalb es von Bedeutung ist, viel Empathie, Einfühlungsvermögen und Sensibilität zu besitzen, um passend auf jede Situation vor Ort zu reagieren. Die Clowns können sich an der allgemeinen Stimmung im Raum, dem Alter der Personen und deren Zustand orientieren. Möglicherweise ist ebenfalls noch Besuch da, auf welchen sie sich einstellen müssen (Brunelli, 2018). Die Clownsarbeit ist daher mehr als nur eine Ausbildung, welche man leicht erlernen kann. Jeder Clown muss selbst etwas beitragen und mitbringen, damit ein Besuch im Krankenhaus erfolgreich sein kann - nämlich, Empathie, Spontanität und Sensibilität.

1.7 Reaktionen und Auswirkungen von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche

Alle Menschen, und so auch Kinder und Jugendliche reagieren anders auf Clowns. Dieses Kapitel soll auf mögliche Reaktionen von Klinikclowns im Kinder- und Jugendalter eingehen. Im weiteren Verlauf soll auch auf die Auswirkungen von Klinikclowns bei Kindern und Jugendlichen eingegangen werden.

Die Reaktionen auf einen Clown sind von verschiedenen Faktoren abhängig, wie Humor, Geschlecht, Alter, Herkunft und Charakter. Aber auch Faktoren wie Kreativität, Improvisation und Individualität spielen eine Rolle (Ärzte Zeitung, 2016). Es kommt auch immer auf die Situation an, in der sich die Personen momentan befinden. Jede Clownssituation muss auf das Kind bzw. den/die Jugendliche/n abgestimmt sein muss, damit der Impuls entsprechend angenommen wird. Hierbei muss dementsprechend ein angemessenes Maß gefunden werden. Allgemein lässt sich sagen, dass im Grundschulalter die Kinder sehr offen für Clowns sind. Sie können sprachlich dem Clown mit Witzen begegnen und verstehen bereits erste Parodien. Fühlen sie sich respektiert und nicht überfordert, verstehen die Kinder fast jeden Spaß (Fey, 2018).

Im Alter von 10-14 Jahren verändert sich der Humor bei den Kindern, wie bereits eingangs dargestellt. In diesem Alter hat der Clown eine schwerere Stellung. Je mehr die Kinder und Jugendlichen in die Pubertät kommen, desto schwieriger ist es für einen Clown, Resonanz zu erzeugen. Die Stimmungen der Jugendlichen schwanken oftmals, weshalb auch die Stimmung gegenüber einem Clown schwankt. Der Wortwitz überwiegt bei der Begegnung mit Clowns, doch auch Slapstick und Körperkomik können überzeugen, sofern sich die Kinder und Jugendlichen darauf einlassen (Fey, 2018).

Die Jugendlichen befinden sich ab einem Alter von 14-18 Jahren ganz in der Pubertät. Der Entwicklungsstand in dieser Phase der Pubertät ist sehr unterschiedlich, weshalb die

Jugendlichen unterschiedlich auf Clowns reagieren. Ältere bzw. reifere Jugendliche fühlen sich schon mehr den Erwachsenen zugehörig, weshalb sie Clowns durchaus lustig finden können. Jüngere hingegen neigen eher dazu, sich vom Kindsein zu distanzieren, um cool zu wirken, weshalb sie kein Interesse an Clowns zeigen möchten (Fey, 2018).

Die Reaktionen auf einen Clown sind von verschiedenen Faktoren abhängig und können daher nur sehr grob genannt werden. Jedoch lässt sich festhalten, dass Kinder im Grundschulalter besonders empfänglich für Clowns sind, während dies mit zunehmendem Alter, bis zum Erwachsenalter, abnimmt. Die Reaktionen auf einen Klinikclown und auch die Akzeptanz eines solchen fallen daher sehr unterschiedlich aus.

Die Auswirkungen von Klinikclowns auf kranke Kinder und Jugendliche unterscheiden sich dagegen nur geringfügig, was verschiedene Studien herausgefunden haben. Klinikclowns bewirken demnach positive Effekte bei Kindern und Jugendlichen (Arriaga, Melo, & Caires, 2019; Ärzte Zeitung, 2016; Barkmann et al., 2013; Bruins Slot, Hendrik, & Batenburg, 2018; Goldberg et al., 2014; Könsgen, Polus, Rombey, & Pieper, 2019; Shefer et al., 2019; Tener, Lang-Franco, Ofir, & Lev-Wiesel, 2012; Wolniez et al., 2013). Im Folgenden sollen nun verschiedene Studien zu den Auswirkungen von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche kurz vorgestellt werden.

Ergebnisse aus einer noch laufenden Studie in Deutschland, in welcher Kinder zwischen vier und 13 Jahren auf der Krankenstation untersucht wurden, zeigen nach bisherigem Stand, dass der Oxytocin-Spiegel um 30% gestiegen ist und deutlich verminderte Angstgefühle bei den Kindern und Jugendlichen festgestellt werden konnten, die von Klinikclowns besucht wurden. Die Besuche fanden entweder auf der Ambulanz mit einer durchschnittlichen Auftrittsdauer von 55min oder auf der Station am Krankenbett mit einer Auftrittsdauer von 8min statt. Zudem wurde mit einer Kontrollgruppe gearbeitet, welche nicht von Klinikclowns besucht wurde, um die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Die Kinder und Jugendlichen, Eltern, Klinikmitarbeitende und die beteiligten Klinikclowns wurden anschließend befragt. Hierbei gaben vor allem die Eltern an, dass sich Kinder und Jugendliche nach einem Clownkontakt wohler gefühlt haben, auch die Kinder und Jugendlichen selbst sowie die Klinikmitarbeitenden äußerten sich positiv über die Auftritte (Ärzte Zeitung, 2016). Auch andere Studien konnten diese Befunde bestätigen und teilweise erweitern.

Verschiedene weitere Studien befassten sich mit der Reduktion von Angst bei Kindern und Jugendlichen nach einem Clownauftritt/Clownkontakt. Die Ergebnisse einiger aktuellerer Studien sollen hier kurz dargestellt werden. Goldberg et al. fanden heraus, dass Clownauftritte die Angst von Kindern und Jugendlichen vor einem Allergie Test, bei welchem in die Haut gepikst wird, reduziert (Goldberg et al., 2014). Eine weitere Studie von Wolniez et al. fand heraus, dass die elterliche Angst während des Legens eines intravenösen Zugangs bei ihren Kindern verringert wird, sofern ein Clownkontakt stattfand (Wolniez et al, 2013). Tener et al.

untersuchten den Effekt von Clownauftritten bei sexuell missbrauchten Kindern, welche bei Untersuchungen weniger Angst ausdrückten als jene ohne Clownkontakt (Tener et al, 2012). Eine weitere Studie von Könsgen et al. untersuchte die Angst bei Kindern und Jugendlichen kurz vor Operationen. Dabei wurden drei Szenarien miteinander verglichen. In einem wurde die Operation vorbereitet nur mit den Eltern, einmal mit einem Clown und einmal ohne Interventionen. Dabei wurde herausgefunden, dass ein Clownkontakt auch hier die Angst mindern kann, sogar effektiver, als wenn die Eltern mit dabei waren. Ebenfalls konnten Clownkontakte auch die elterliche Angst vor der Operation etwas verringern (Könsgen et al., 2019).

Klinikclowns können nicht nur die Angst von Kindern und Jugendlichen verringern, sondern auch in bestimmten Bereichen intervenieren, wie beispielsweise einer Chemotherapie. Untersucht wurde in einer Studie aus dem Jahr 2019 der Effekt bei Klinikclowns bei Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und 15 Jahren, welche eine Chemotherapie bekamen. Hierbei zeigte sich, dass Klinikclown-Besuche sich positiv auf die Kinder und Jugendlichen auswirkten. Es konnte eine Linderung von Schmerzen wie auch eine Linderung von emotionalem Stress bei schmerzvollen und stressigen Behandlungen nachgewiesen werden (Arriaga et al., 2019). Eine Studie aus den Niederlanden zeigt verschiedene Clowneffekte bei Kindern und Jugendlichen, mit einer psychischen Erkrankung oder einer schweren Krankheit. Die Studie zeigt, dass es mehrere positive Auswirkungen gibt. Neben der Vermittlung von Freude sind Klinikclowns in der Lage, Kinder und Jugendliche zu aktivieren und für unbeschwerte Momente zu sorgen. Allerdings ist hierbei ein wichtiger Faktor die Fähigkeit von Klinikclowns, ihre Leistung optimal auf das Kind und die Situation zuzuschneiden. Die Studie beschreibt auch, dass manche Kinder und Jugendliche nicht gut auf Clowns reagieren, da sie beispielsweise Angst vor Clowns haben oder gerade keinen Kontakt möchten. Besucht ein Clown dennoch diese Kinder, kann dies auch kurzfristige negative Emotionen hervorrufen. Untersucht wurde auch, welche Kinder und Jugendlichen am meisten von Clownsbesuchen profitieren. Dabei wurde festgestellt, dass gerade Kinder und Jugendliche, welche von der Gesellschaft abgeschnitten sind und/oder Schwierigkeiten haben, sich verbal auszudrücken, besonders profitieren. Dies beinhaltet Kinder und Jugendliche, welche geflüchtet sind, Kinder und Jugendliche in häuslicher Betreuung oder mit psychischen und/oder Verhaltensproblemen sowie Kinder und Jugendliche aus Frauenhäusern und Asylantenwohnhäusern. Dabei wurde auch festgestellt, dass Klinikclowns auch in anderen Settings profitabel wären, wie beispielsweise in Rehabilitationszentren, Kindertagesstätten und Schulen für Kinder mit geistigen Behinderungen (Bruins Slot et al., 2018).

Eine letzte Studie, welche in diesem Rahmen vorgestellt werden soll, stammt aus Deutschland und befasste sich mit den Effekten von Klinikclowns von Kindern und Jugendlichen aus der Sicht von deren Eltern, den Clowns selbst und dem Klinikpersonal. Einzelne Kinder und

Jugendliche wurden ebenso befragt, bzw. nahmen an der Befragung der Eltern teil, jedoch wurden nicht alle gezielt befragt, um ihren Stress neben den Behandlungen nicht zu verstärken. Auch waren viele Kinder und Jugendliche körperlich/geistig nicht in der Lage, selbst Auskunft über ihr Befinden zu geben. Ein Schaubild stellt hierbei vereinfacht die Befunde da, welche die Eltern bei ihren Kindern und Jugendlichen feststellen konnten

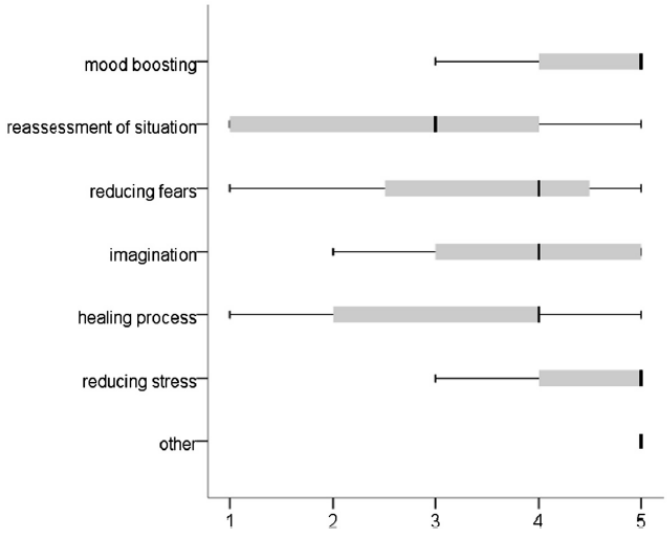

Figure 3 Effect of hospital clowning on patients from the parent's perspective (1 = not at all, 2 = slight, 3 = medium, 4 = quite, 5 = very; n = 37).

Abbildung 3: Effekte von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche aus der Perspektive der Eltern (Barkmann et al., 2013, p. 7)

Die Abbildung zeigt, wie die befragten Eltern die Wirkung des Klinikclowns bewerten. Auf einer Fünf-Punkte-Skala von 1 (überhaupt nicht gut) bis 5 (sehr gut), gaben die befragten Eltern an, dass sie im Durchschnitt die Auswirkungen des Klinikclowns als positiv einschätzen. Der Besuch eines Klinikclowns fördert in erster Linie die Stimmung und baut Stress ab. Im Gegensatz dazu steht der Einfluss auf die Neubewertung der Situation der Kinder und Jugendlichen, dies wurde am niedrigsten bewertet. In der Kategorie "Sonstiges", wurde Ablenkung am häufigsten genannt. Darüber hinaus wurden die Eltern gebeten, verschiedene weitere Aussagen bezüglich des Klinikclowns zu bewerten. Demnach gaben die Eltern an, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder keine Angst /Angst überhaupt vor dem Clownbesuch hatte (81,1%) und sich über zusätzliche Besuche freuen würde (insgesamt 91,9%). Jeder dritte Elternteil gab an, dass die Anwesenheit eines Clowns bei bestimmten Interventionen (z.B. Blutabnahme) "sehr" oder "ziemlich" hilfreich wäre für ihr Kind. Insgesamt waren zwei Drittel der Eltern sehr zufrieden mit den Besuchen der Clowns (67,6 %, 21,6 % recht zufrieden,10,8% mäßig zufrieden). Die Mehrheit der Eltern (66,7%) waren der Meinung, dass Krankenhausclowns 1-2 die Woche auftreten sollten, jeder fünfte Elternteil dachte sogar an einen täglichen Besuch (Barkmann et al., 2013). Die Studie zeigte demnach verschiedene

positive Effekte von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche auf und befasste sich auch mit der Frage, wie häufig Besuche von Klinikclowns stattfinden sollten.

Zwischenfazit
Viele verschiedene Studien aus den letzten Jahren zeigen positive Effekte von Klinikclowns bei Kindern und Jugendlichen auf (Arriaga, Melo, & Caires, 2019; Ärzte Zeitung, 2016; Barkmann et al., 2013; Bruins Slot, Hendrik, & Batenburg, 2018; Goldberg et al., 2014; Könsgen, Polus, Rombey, & Pieper, 2019; Shefer et al., 2019; Tener, Lang-Franco, Ofir, & Lev-Wiesel, 2012; Wolniez et al., 2013).

Oftmals sind in den Studien nicht genau angegeben, in welchem Alter sich die Kinder und Jugendlichen befinden, bzw. sie unterscheiden nicht zwischen diesen beiden Gruppen. Interessant wäre es deshalb eine Studie zu konzipieren, welche genauer auf die Auswirkungen von Klinikclowns in unterschiedlichen Altersstufen aufzeigt.
Eine Studie betonte bereits, dass sie sich auch Klinikclowns in anderen Bereichen vorstellen könnte, wie in Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (Bruins Slot et al., 2018). Ein Start-up Projekt empfand dieses Vorgehen ebenfalls als sinnvoll, da nicht nur Kinder und Jugendliche in Krankenhäusern Humor bräuchten, sondern alle Kinder und Jugendliche - aus dieser Idee stammt das Start-up Projekt Schulclown, auf welches im nächsten Kapitel genauer eingegangen werden soll.

1.8 Der Schulclown bei true!moments

An deutschen Schulen werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, welche an physischen Auffälligkeiten leiden. Mobbing, Depressionen, Stress und Leistungsdruck haben Einzug in das deutsche Bildungssystem gehalten (Hampel, Schumacher, & Petermann, 2019; Lüdeke & Linderkamp, 2020; Haid- Stecher et al., 2018). Die Vision von true!moments (gUG) ist deshalb „Make school a happy place“. Mit der Idee des Einsatzes von Schulclowns möchte true!moments Lachen und Humor in den Schulalltag bringen. Dafür wurde das Konzept von Klinikclowns abgeändert und an den Schulalltag angepasst (Geser-Novotny & Rosner, 2020). Bisher gibt es noch keine Literatur oder Studien zu dem Start-up Projekt Schulclown in Deutschland, weshalb dieses Kapitel nur auf Grundlage der Homepage von true!moments und dem Jahresbericht von 2020 basiert.
Das Start-up Projekt wurde im März 2018 von zwei Frauen gegründet, welche beide eine langjährige Erfahrung als Schulsozialarbeiterinnen haben. Eine von beiden arbeitete bereits auch schon länger als Klinikclown und konnte dort bereits viele Erfahrungen sammeln.
Ziel des Projektes ist es, die Schule zu einem glücklichen Ort zu machen und einen wertschätzenden Umgang ohne Rassismus, Mobbing und Ausgrenzung zu ermöglichen.

Zudem soll die Lernatmosphäre verbessert werden und alternative Handlungsmöglichkeiten sollen aufgezeigt werden. Ein Schulclown kann dabei helfen, diese Atmosphäre positiv zu verändern. Lachen kann die Spannungen im Schulalltag lösen und Schülerinnen und Schüler, wie auch Lehrerinnen und Lehrer, miteinander verbinden. Der Schulclown kann Gefühle spiegeln und spielerisch ausdrücken, was zu einer Regulierung von Emotionen führen kann. Ein Schulclown sieht die Schülerinnen und Schüler anders als das Lehrerkollegium. Die Lernenden fühlen sich besser verstanden und ihnen wird Aufmerksamkeit geschenkt, dadurch kann das Selbstwertgefühl gestärkt werden. Ein Clown bringt vor allem Humor und Lachen in den Schulalltag. Lachen über sich selbst und miteinander. Dieses lockert die Atmosphäre, stärkt die Gemeinschaft und schafft einen Ort der Freude, einen Ort, an dem man sich gerne aufhält. All dies soll durch einen Schulclown erreicht werden. Dahinter steckt Methodik und Wissen seitens des Schulclowns, um die Ziele zu erreichen. Schulclowns sind professionelle Künstler, welche eine Ausbildung absolviert haben und Erfahrung im Arbeitsfeld mitbringen bevor sie an einer Schule arbeiten. Im Verlauf absolvieren sie weitere Fortbildungen in der Clownerie und in der Pädagogik. Das Ziel eines Schulclowns ist es, Kinder und Jugendliche in der Schule, sowie alle anderen im Schulleben Beteiligten über Komik, Fantasie und Poesie in eine Stimmung zu versetzen, welche das Wohlbefinden steigert.

Im Folgenden soll das konkrete Schulclown-Projekt von true!moments vorgestellt werden.
Seit dem Schuljahr 2019/2020 ist der erste deutsche Schulclown an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg mit ca. 600 Schülerinnen und Schülern sowie ca. 60 Lehrpersonen in den Jahrgangsstufen 1-10 eingesetzt. Im Vorfeld wurde ein Vertrag geschlossen, welcher die ethischen Grundsätze, Arbeitsrichtlinien der Schulclowns und Achtung der Schulregeln beinhaltet. Der Schulclown besucht ca. einmal die Woche die Schule, dabei läuft sein Schulalltag meistens ähnlich ab. Zu Beginn wird das Sekretariat aufgesucht, um zu erfahren, ob es Vorkommnisse oder konkrete Anfragen in einer Klasse für den Schulclown gibt. Danach geht der Schultag für den Clown los, der ihn in verschiedene Klassenzimmer, ins Lehrerzimmer, auf den Pausenhof oder durch die Gänge führt. Gerade bei den Strecken in den Gängen werden oftmals Kinder und Jugendliche angetroffen, welche aus vielen verschiedenen Gründen besondere Aufmerksamkeit brauchen. Hierbei hat der Schulclown ein offenes Ohr für die Angelegenheiten der Kinder und Jugendlichen. Der Schulclown kann dann dem betroffenen Kind oder dem/der betroffenen Jugendlichen weitere Unterstützung über Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter(innen) anbieten. Dabei sind die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung, welche den Clown oftmals nicht als Erwachsenen wahrnehmen sondern als gleichaltrigen Freund, welcher immer zur Hilfe ist, sofern er gebraucht wird und auch immer eine Lösung parat hat.

Bislang bezogen sich die Erfahrungen der Schulclowns aus dem Projekt auf ein Schuljahr in einer bestimmten Schule. Seit September 2020 weitet sich das Projekt auf eine weitere Schule, einer Grund- und Realschule, aus, die ebenfalls in Baden-Württemberg liegt. 2020/2021 startet der erste Kurs mit der Ausbildung neuer Schulclowns, welcher von den Gründerinnen des Projektes geleitet wird. Sobald diese erfolgreich absolviert ist, sollen auch weitere Schulclowns an weiteren Schulen arbeiten (Geser -Novotny & Rosner, 2020).
Der Erfolg von Schulclowns ist empirisch nicht gesichert und hängt auch von einem wichtigen Faktor ab - der Akzeptanz. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, wie Schülerinnen und Schüler zu dem Schulclown stehen, sondern auch Lehrpersonen, welche mit dem Schulclown zusammenarbeiten sollen. Besonders in der Pubertät hat der Clown oftmals eine schwere Stellung. Aus diesem Grund befasst sich diese Arbeit mit der Akzeptanzforschung von Schulclowns in der Sekundarstufe 1. Bevor jedoch auf die Empirie eingegangen werden kann, wird im folgenden Kapitel auf Akzeptanzforschung eingegangen.

1.9 Akzeptanz und Akzeptanzforschung

Inwiefern ein Schulclown an einer Gemeinschaftsschule akzeptiert wird, kann anhand einer Akzeptanzforschung erforscht werden. Dies soll Ziel dieser Studie sein. Bevor zum Thema Akzeptanzforschung vorangeschritten wird, soll der Begriff Akzeptanz definiert werden. Akzeptanz versteht sich als „die Bereitschaft, mit einer Maßnahme oder einer Zielsetzung einverstanden zu sein, und setzt damit ein zustimmendes Werturteil voraus; sie geht jeweils von einem Subjekt aus, richtet sich auf ein Objekt und ist in einen sozialen und institutionellen Kontext eingebettet“ (Kutzelmann, Massler, Peter, Götz, & Ilg, 2017, p. 23). Die jeweiligen Subjekte in dieser Studie sind die Schülerinnen und Schüler, sowie Lehrpersonen, aber auch andere Beschäftigte oder Beteiligte an den jeweiligen Schulen mit einem Schulclown. Das Objekt ist demnach der Schulclown selbst, welcher erforscht werden soll.
Akzeptanzforschung findet nur auf der Mikroebene statt, sie soll erforschen, inwiefern Individuen eine Innovation annehmen oder ablehnen. Dabei geht es um die Annahme von neuen Produkten oder Dienstleistungen und deren anschließenden Nutzen. Wichtig ist hierbei keine Verhaltensprognose, sondern die Feststellung der Beweggründe für eine Annahme bzw. Ablehnung von bestimmten Innovationen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Quiring, 2006). In dieser Studie geht es entsprechend um die Innovation Schulclown, welche von den verschiedenen Individuen an einer Schule zum Zeitpunkt der Datenerhebung angenommen oder abgelehnt werden kann. Die Erforschung der Akzeptanz eines Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule orientiert sich am Akzeptanzmodell nach Venkatesh et al., welches von Kutzelmann et al. (2017) dargestellt wurde. Das Modell versucht die tatsächliche Nutzung von Technologien anhand verschiedener Einflussfaktoren vorherzusagen. Das Modell wurde für diese Studie herangezogen, da es bei der Analyse der Akzeptanz behilflich sein kann und eine

theoretische Grundlage bietet. Der tatsächliche Nutzen einer Innovation kann anhand des Modells theoretisch erfasst werden.

Das Modell zeigt, dass die Nutzungsabsichten von drei Faktoren, dem erwarteten Nutzen, dem erwarteten Aufwand und den sozialen Einflussfaktoren beeinflusst wird. Dabei fließen weitere Faktoren des Subjekts, wie das Geschlecht, Alter, Erfahrung und die Freiwilligkeit in die Nutzungsabsicht mit ein. Der tatsächliche Nutzen formt sich aus den Rahmenbedingungen und den Nutzungsabsichten, welche dann zum Nutzungsverhalten führen.

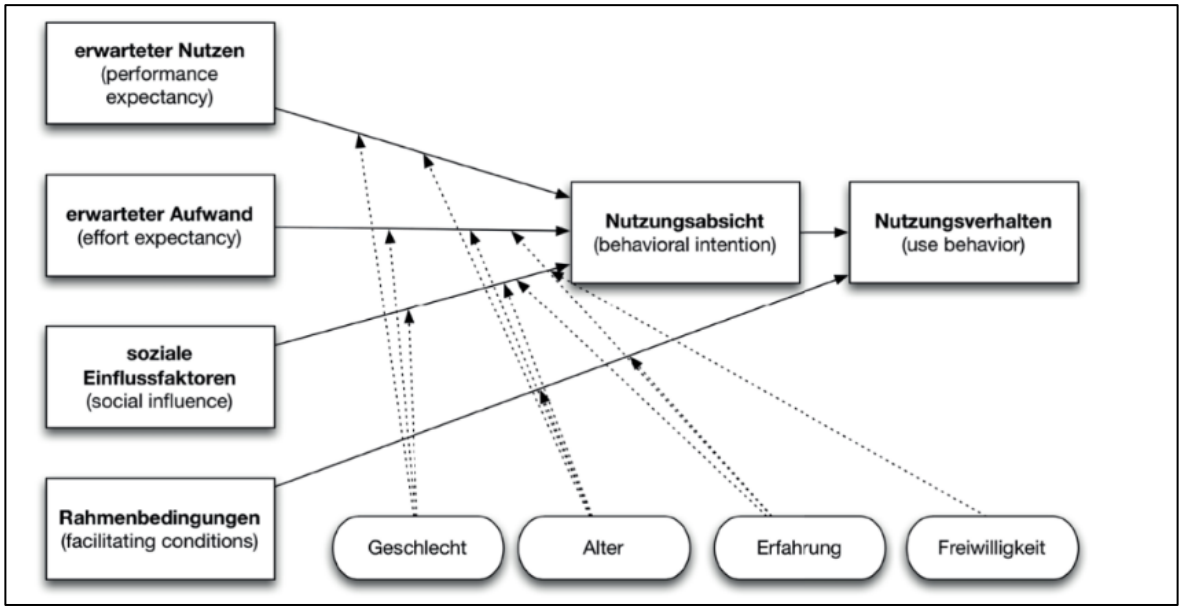

Abbildung 4:Das Akzeptanzmodell nach Venkatesh et al. (2003, p. 447; Darstellung aus Kutzelmann et al. (2017, p. 26)

In der vorliegenden Akzeptanzstudie wurden Lehrpersonen, die Schulleitung und Schülerinnen und Schüler befragt, wie sie zu der Innovation Schulclown stehen, inwiefern eine Akzeptanz eines Schulclowns gegeben ist. Ebenfalls wurde eine Beobachtung durchgeführt und der Jahresbericht von true!moments (Startup-Projekt Schulclown) aus dem Schuljahr 2019/2020 analysiert. Dabei wurden Nutzungsabsicht und Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen untersucht. Zur Ergänzung wurde auch ein Interview mit dem Schulclown selbst durchgeführt, um den erwarteten Nutzen zu erfassen.

Teil 2: Empirischer Teil

Dieser Teil der Arbeit befasst sich mit dem Forschungsdesign und der methodischen Vorgehensweise der Studie. Zunächst wird auf das Forschungsdesiderat, die Forschungsfrage inklusive Subfragen eingegangen; im Anschluss werden das Forschungsdesign sowie die einzelnen Methoden und Instrumente theoretisch fundiert dargestellt, um dann in einem weiteren Schritt die praktische Umsetzung in der vorliegenden Studie zu erläutern.

Das Ziel empirischer Sozialforschung ist es, „Aussagen über die Struktur und Beschaffenheit der uns umgebenden sozialen Wirklichkeit zu machen“ (Misoch, 2019, p. 1). Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung, ist das Ziel der qualitativen Sozialforschung „bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen; das Vorgehen ist dabei […] zumeist induktiv und hypothesen- und/oder theoriegenerierend“ (Misoch, 2019, p. 2). Der Anspruch Qualitativer Forschung ist es, Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben (Flick, von Kardoff, & Steinke, 2015, p. 14). Es sollen subjektive Wirklichkeiten und Sinnkonstruktionen, Alltagstheorien, Lebenswelten, individuelle Sichtweisen sowie Meinungen und Motive detailliert beschrieben und verstehend nachvollziehbar werden. Die Ausrichtung in der Datenerhebung erfolgt über einzelne Fälle, welche tiefgründiger in sozialen Interaktionen erfasst werden. Die Repräsentativität soll dabei im exemplarischen Sinne erreicht werden (Misoch, 2019; Hug & Poscheschnik, 2015).

Gütekriterien

Gütekriterien in der quantitativen Forschung, Reliabilität, Validität und Objektivität, lassen sich nicht ohne Weiteres auf die qualitative Forschung übertragen. Aus der Logik der qualitativen Forschung heraus ist es daher sinnvoll, eigene Gütekriterien zu entwickeln. Lincoln und Guba (1985) haben vier Gütekriterien für qualitative Forschung entwickelt, die hier kurz dargestellt werden. Wahrheitsgehalt (Truth Value) und Anwendbarkeit (Applicability) entsprechen dem quantitativen Gütekriterium der Validität. Das qualitative Kriterium der Konsistenz (Consitency) ist äquivalent zur Reliabilität und die in der quantitativen Forschung verlangte Objektivität entspricht der Neutralität (Neutrality) in der qualitativen Forschung (Döring & Bortz, 2016). Inwiefern diese Gütekriterien in der vorliegenden Akzeptanzstudie umgesetzt wurden, wird im folgenden Abschnitt erläutert. Dabei erfolgte eine Differenzierung der einzelnen Gütekriterien nach Steinke (2009).

Der Neutralität wurde insofern entsprochen, da versucht wurde, ohne eigene Interessen, Meinungen, Wünsche oder Neigungen die Ergebnisse dieser Studie zu beeinflussen. Es wurde besonders auf eine Durchführungsobjektivität geachtet, indem teilstandardisierte Interviews und auch eine standardisierte Beobachtung durchgeführt wurden. Zudem wurde auf die Auswertungsobjektivität und auf die Interpretationsobjektivität geachtet. Im Zuge der

Transparenz wurde darauf geachtet, dass der gesamte Prozess der Forschung dokumentiert und dadurch nachvollziehbar gemacht wurde.
Neben der Neutralität liegt das Gütekriterium der Konsistenz zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass unter gleichen Rahmenbedingungen gleiche Ergebnisse erzielt werden würden. Die Anwendbarkeit und der Wahrheitsgehalt wurden geprüft, indem eine Methodentriangulation stattfand, in welcher vergleichbare Ergebnisse zustande kamen.
Ein letztes Qualitätsmerkmal stellt die Diskussion über Limitationen dar, welche im vierten Teil dieser Arbeit dargelegt werden

2.1 Forschungsdesiderat

Zur Thematik Schulclown in Deutschland gibt es bislang weder Literatur noch Studien, wohingegen es zu Klinikclowns, welche schon länger in Deutschland etabliert sind, bereits einige Studien gibt. Das Thema Schulclown ist derzeit zumindest in Deutschland noch unerforscht, da es ein Startup- Projekt ist, welches noch nicht lange besteht. Aus diesem Grund soll mit dieser Arbeit eine erste Studie erfolgen, welche sich mit der Akzeptanz eines Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule befasst.

Die **Forschungsfrage**, welche dieser Studie zu Grunde liegt, lautet daher:
Inwiefern ist die Akzeptanz eines Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule vorhanden?

Bei der Studie zur Akzeptanz wird dabei besonders auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen, welche nach ersten Einschätzungen am meisten Kontakt zum Schulclown haben.
An der Gemeinschaftsschule werden Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 1-10 unterrichtet. Basierend auf der in Kapitel 1.2 dargestellten theoretischen Fundierung zu Humor bei Kindern und Jugendlichen kann daraus folgende Vermutung für die Akzeptanz eines Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule abgeleitet werden:

- Besonders im Grundschulalter dürfte der Schulclown eine hohe Akzeptanz erreichen, mit dem Eintritt in die Pubertät verringert sich diese Akzeptanz

Diese erste Vermutung ist auf Grundlage der Theorie entstanden, nach welcher Kinder im Grundschulalter besonders offen für Clowns sind. Im Alter von 10-14 Jahren verändert sich der Humor bei den Kindern. In diesem Alter hat der Clown eine schwerere Stellung. Je mehr die Kinder und Jugendlichen in die Pubertät kommen, desto schwieriger ist es für einen Clown, Resonanz zu erzeugen. Die Stimmungen der Jugendlichen schwanken oftmals, weshalb auch die Stimmung gegenüber einem Clown schwankt (Fey, 2018).
Um die Akzeptanz des Schulclowns durch die Schülerinnen und Schüler besser feststellen zu können, wurden neben diesen auch Lehrpersonen, die Schulleitung sowie der Schulclown

selbst befragt sowie eine Beobachtung durchgeführt. Auf diese Triangulation wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

2.2 Methodentriangulation

Anhand von Triangulation in der Forschung werden unterschiedliche Perspektiven auf denselben Forschungsgegenstand eingenommen und anhand von (mindestens) zwei verschiedenen Methoden werden Daten erhoben (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013). Vor allem beim Forschen mit Kindern ist die Kombination verschiedener Methoden, indem eine Methoden-Triangulation stattfindet, sinnvoll (Schultheis & Hiebl, 2016). Hierbei werden beispielsweise Gruppendiskussionen mit anderen qualitativen bzw. quantitativen Erhebungsmethoden kombiniert, beispielsweise der teilnehmenden Beobachtung oder einer Befragung. Durch eine Triangulation der Erhebungsmethoden wird versucht, die Erkenntnis zu erhöhen, eventuell kann auch eine Ergänzung der Perspektiven erhalten werden. Jedoch gilt die Generalthese, laut Lamnek, „dass multimethodisches Vorgehen bei eventuell gleichzeitig praktizierter multitheoretischer Orientierung Hoffnung auf ein breiteres und profunderes Erkenntnispotenzial nährt, das sich nicht zuletzt aus dem zusätzlichen Einsatz qualitativer Methoden ergibt“ (Lamnek 2010, p. 264).

In der vorliegenden Studie werden entsprechend die qualitativen Methoden Experteninterview, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung sowie Dokumentenanalyse miteinander kombiniert, weshalb eine Methoden-Triangulation, wie beschrieben, vorliegt. Diese soll es ermöglichen, ein breites Spektrum an Perspektiven im Hinblick auf die Akzeptanz des Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule zu erhalten.

Im Folgenden werden die einzelnen methodischen Elemente detailliert dargestellt und es erfolgt eine Übersicht über deren Einsatz in der vorgestellten Akzeptanzstudie.

2.3 Qualitative Experteninterviews

Das Interview ist eine systematische Methode zur Informationsgewinnung. Dabei wird in der Regel ein mündliches Gespräch mit einer bestimmten Person geführt, es werden Fragen gestellt und dabei zu Antworten motiviert (Reinders, Ditton, Gräsel, & Gniewosz, 2015).

Ein qualitatives Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es mit offenen Fragen arbeitet und Befragte eigene Antworten verfassen können. Es gibt verschiedene methodische Varianten qualitativer Interviews (Döring & Bortz, 2016), standardisierte, halbstandardisierte und Tiefeninterviews. Sie unterscheiden sich in ihrer Vorbereitung und Ausführung. Bei Tiefeninterviews stehen lediglich Themen und Ziele fest, der Verlauf ist nicht geregelt. Bei standardisierten Interviews hingegen sind die Fragen bereits im Voraus bis ins Detail vorgegeben (Köck, 2009). Bei einer halbstandardisierten Form eines Interviews sind Fragen vorbereitet und vorformuliert, wobei die Abfolge der Fragen offen ist. In der Regel wird dazu ein Leitfaden verwendet

(Atteslander, 2010). Der Begriff des Leitfadeninterviews umfasst mehrere Arten von Interviews, beispielsweise das problemzentrierte Interview, das Experteninterview, das ethnografisches Interview oder das halbstandardisierte Interview (Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Ein Experteninterview kann definiert werden als eine Befragung von Personen, welche sich durch eine besondere Expertise über den Forschungsgegenstand auszeichnen. Anhand einer solchen Definition wird der Status der teilnehmenden Person definiert, das Interesse der interviewenden Person besteht daher nicht an der Person selbst, sondern an deren Expertise in einem bestimmten Forschungsgebiet (Hug & Poscheschnik, 2015; Meuser & Nagel, 2013; Lamnek, 2010).

In der vorliegenden Studie wurden fünf Experteninterviews geführt. Darunter drei Experteninterviews mit Lehrpersonen, welche an der Gemeinschaftsschule mit dem Schulclown zusammenarbeiten und bereits Kontakt zum Schulclown hatten. Eine Lehrperson arbeitet hauptsächlich im Grundschulbereich, wobei sie auch in der Sekundarstufe tätig ist, eine Lehrerin ist die Klassenlehrerin einer fünften Klasse und die dritte Lehrperson ist der Klassenlehrer einer zehnten Klasse.

Ein Interview wurde mit dem Schulclown selbst geführt, in welchem dieser seine eigene Akzeptanz einschätzen sollte und um diese in der Folge in den Kontext zu stellen. In einem weiteren Experteninterview wurde die Schulleitung als Bindeglied zwischen Lehrpersonen und Schulclown befragt. Hierin wurden auch Fragen zu den Beweggründen der Einstellung eines Schulclowns gestellt und dem zu erwartenden Nutzen der Innovation. All diese Personen wurden als Expertinnen und Experten interviewt, da davon auszugehen ist, dass sie solche auf ihrem Gebiet sind: Als Lehrpersonen im Umgang mit einem Schulclown, als Schulclown selbst, bzw. als erste Schulleitung in Deutschland, welche sich dieses Projekts angenommen hat. Ergänzend zu den Experteninterviews wurden Kurzfragebögen eingesetzt, welche im nächsten Kapitel im Unterpunkt „Interviewleitfäden“ dargestellt sind. Um die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf den Schulclown und die Akzeptanz dessen aus Sicht der Lernenden zu erfassen, wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen geführt. Die Beweggründe für die Nutzung eines weiteren Instruments sowie die detaillierte Beschreibung des Instruments erfolgt im nächsten Kapitel.

2.4 Leitfadengestützte Gruppendiskussion als qualitatives Analyseinstrument in der Kindheitsforschung

Anhand von leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen kann die Sicht der Interviewten auf ihr Leben, ihre Interessen, Wünsche, Lernprozesse, Probleme und Ängste in familiären und anderen Beziehungen in Schule und Freizeit erfasst werden (Heinzel, 2003). Nach Heinzel könnten Gruppendiskussionen insgesamt der „Königsweg“ der

Interviewmethoden sein, sofern Meinungen und Perspektiven von Kindern erfasst werden wollen (Heinzel, 2012, p.113).

Bei Gruppendiskussionen liegt der Fokus auch auf gruppendynamischen Prozessen, welche beobachtbar sind. Im Gespräch benennen die Teilnehmenden ihre eigene Meinung, grenzen sie ab und behaupten sie. Anhand dessen können tieferliegende Einstellungen der Teilnehmenden zum Vorschein kommen. Grundsätzlich ist die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmenden eine Möglichkeit bei der Ausführung von Gruppendiskussionen, die als konstitutiver Bestandteil in Betracht gezogen werden muss (Lamnek, 2005). Eine Beeinflussung der Teilnehmenden entspricht allerdings auch dem alltäglichen Leben, wodurch Gruppendiskussionen realistischer und alltagsrelevanter als qualitative Einzelinterviews erscheinen. Dennoch können auch Meinungsäußerungen gehemmt statt angeregt werden, was wiederum einen Nachteil mit sich bringt (Vogl, 2005).

Um eine erfolgreiche Gruppendiskussion durchzuführen sollte der Diskussionsgegenstand für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nachvollziehbar und von persönlicher Bedeutung sein. Ein Initialreiz sorgt dafür, dass die Diskussion in Gang kommt. Die Teilnehmenden können sich dadurch gegenseitig zu Diskussionsbeiträgen bewegen, auch können sie sich gegenseitig helfen, sich an Situationen zu erinnern. Der Fremdheitscharakter der Forschungssituation verliert sich, sofern die Diskussion am Anfang mit einem altersgerechten Initialreiz angestoßen wird und die Diskussion im Verlauf angemessen moderiert wird. Eine Alltagsnähe bei Gruppendiskussionen kann zu einem Abbau von Ängsten in Befragungssituationen beitragen (Heinzel, 2012).

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Erarbeitung einer leitfadengestützten Gruppendiskussion als qualitativem Analyseinstrument in der Kindheitsforschung. Dabei wird auf die Erstellung eines Interviewleitfadens, den Ablauf von Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen, die Zusammensetzung der Gruppe, die Anzahl der Gruppendiskussionen, das Setting, die Datenerfassung, die Transkription und die Datenanalyse von Gruppendiskussionen eingegangen.

2.4.1 Erstellung eines Interviewleitfadens

Leitfäden für Experteninterviews und Leitfäden für Gruppendiskussionen unterscheiden sich nicht prinzipiell, weshalb im Folgenden auf allgemein gültige Prinzipien eingegangen wird.

Im Vorfeld eines Leitfadeninterviews werden vorformulierte Fragen erstellt, wodurch die Thematik und Themenblöcke eingegrenzt werden. Um Themenblöcke vorab einzugrenzen muss ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes vorausgesetzt werden. Anhand der Erstellung eines Interviewleitfadens soll außerdem versucht werden, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mehrerer Interviews zu erhalten (Friebertshäuser, 2003).

Interviewleitfäden stellen einen Rahmen für das Interview, die Reihenfolge der Fragen muss nicht berücksichtigt werden. Die einzelnen Themenblöcke enthalten oftmals „offen gehaltene Erzählaufforderungen, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen“ (Friebertshäuser, 2003, p. 376). Die Teilnehmenden selbst erstellen einen roten Faden, weshalb der Eindruck entsteht, dass die Fragen unabhängig von den vorausgehenden Antworten gestellt werden (Lamnek, 2010).

2.4.2 Ablauf von Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen

Der Ablauf einer leitfadengestützten Gruppendiskussion kann wie folgt geplant werden, wobei die hier vorgestellte Einteilung eine Mischform aus unterschiedlichen Quellen (Lamnek, 2005; Reinders, 2005; Vogl, 2012) ist, da sie in dieser Form den Ansprüchen an eine altersgerechte Gruppendiskussion entspricht.

Ein altersentsprechender Ablauf kann demnach wie folgt aussehen, detailliert wird auf die einzelnen Abschnitte im weiteren Verlauf eingegangen:

- Begrüßung, Vorstellung der/des Interviewenden
- Einleitung, Einstieg in das Gespräch
- Vorstellung der Teilnehmenden
- Hinführung durch Eröffnungsfragen
- Überleitung und Hinführung
- Hauptphase: Inhaltliche Fragen, Schlüsselfragen
- Ausklang, Schlussfragen

Begrüßung und Einleitung

Nach einer kurzen, eventuell nur namentlichen Begrüßung des/der Interviewenden werden in einer Einleitung die Inhalte und die Vorgehensweise der Diskussion erläutert (Beller, 2008). Diese erste Phase sollte kurzgehalten werden, um die Geduld der Kinder und Jugendlichen nicht zu strapazieren (Vogl, 2012).

Die ersten Minuten der Diskussion sind entscheidend, da die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nur frei über ihre Gefühle und Erfahrungen sprechen werden, wenn sie über den Verlauf informiert sind. Nach der Informationsphase folgt das Einverständnis zum Interview, zu dessen Aufnahme und die Information über die Vertraulichkeit der erhobenen Daten (Reinders, 2005).

Vorstellung der Teilnehmenden

Im Anschluss an die Begrüßung erfolgt die Vorstellung der Teilnehmenden, in welcher sich die Kinder und Jugendlichen kurz selbst vorstellen sollen. Nach einer Studie von Vogl brauchen

Kinder ab neun Jahren keine Unterstützung mehr, um sich kurz selbstständig vorstellen zu können (Vogl, 2012).

Eröffnungsfragen

Eröffnungsfragen sind zu empfehlen, damit sich die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in die Diskussionssituation hineinfinden können. Die Eröffnungsfragen geben den Teilnehmenden einen Einstieg in die verhältnismäßige offene Fragestellung, welche insbesondere in den üblichen Schulsituationen oftmals nicht der Fall ist und sich die Kinder und Jugendlichen erst daran gewöhnen müssen. Bei dieser Art des Gesprächs sollen die Teilnehmenden nach ihren Vorstellungen narrativ ihre Sichtweisen darbieten und nicht wie in Schulsituationen konkrete Antworten geben (Reinders, 2005).

Des Weiteren können die Eröffnungsfragen auf das Thema der Diskussion vorbereiten, ohne bereits inhaltliche Begrenzungen vorzunehmen. Gerade in dieser ersten Frage der Diskussion ist es von Bedeutung, den Teilnehmenden zu signalisieren, dass Redefreiheit und Interesse an jeder Person besteht und jeder/jede als Experten/in des eigenen Lebens angesehen wird (Reinders, 2005).

Einleitungs- und Überleitungsfragen

Die auf die Eröffnungsfragen folgenden Einleitungsfragen dienen dazu, auf die eigentliche Fragestellung hinzuführen und die Thematik einzugrenzen. Anhand von Überleitungsfragen werden Einleitungsfragen vertieft und präzisiert (Lamnek, 2005).

Hauptphase

Die Hauptphase, auf welche sich auch hauptsächlich die Analyse bezieht, findet anhand von Schlüsselfragen statt, welche sich mit der eigentlichen Forschungsfrage auseinandersetzen (Lamnek, 2005). Von Bedeutung ist, dass die Schlüsselfragen dem Diskussionsverlauf angepasst werden, um den Diskussionsfluss nicht zu unterbrechen. Abschweifungen von eigentlichen Fragen aus dem Leitfaden sollen ermöglicht und für die weitere Diskussion genutzt werden. Innerhalb des Themenblocks können Ad-hoc Fragen gestellt werden, um noch nicht behandelte Felder innerhalb des Leitfadens zu beantworten (Reinders, 2005). Schlüsselfragen sind insbesondere bei Kindern und Jugendlichen vorsichtig zu gestalten, wobei kein Frage-Antworten Schemata ablaufen soll, sondern Erzählungen miteingebracht werden sollen. In dieser Phase ist besonders die Flexibilität der/des Interviewenden gefragt, um möglichst gute Ergebnisse zu erreichen (Vogl, 2012).

Damit Kinder und Jugendliche zu Erzählungen in der Hauptphase angeregt werden, können Hilfsmittel (Bilder, Fotos, Figuren oder Puppen) als Stimulierung eingesetzt werden, auch um die Befragungssituation altersgerecht zu gestalten (Vogl, 2012; Krüger, 2006). Motivierend

sind fassbare Gegenstände, welche mit der Diskussion verbunden sind. Wenn eine Situation geschaffen wird, welche die Teilnehmenden anregt, werden die Antworten und Erzählungen ausführlicher (Heinzel, 2003).

Ausklang

Am Ende der Diskussion erfolgt ein Ausklang, in welchem die Teilnehmenden aus der Diskussionssituation herausgeführt werden, hierbei kann auch ein Resumée gezogen werden. Es kann gefragt werden, ob etwas Wichtiges vergessen wurde, was entweder zu einem „Nein“ führen kann oder auch zur Ansprache weiterer Themen. Das Ende der Diskussion wird durch das Abschalten des Aufnahmegerätes signalisiert. Sollten anschließend wertvolle Beiträge in einer Diskussion entstehen, sollten diese gut dokumentiert werden. Oftmals entsteht erst nach der eigentlichen Diskussion eine Diskussion, da das Abschalten der Aufnahme einen geschützten Rahmen liefern kann (Reinders, 2005). Das Interview endet mit einer angemessenen Danksagung und einer Verabschiedung der Teilnehmenden (Beller, 2008).
In der vorliegenden Studie wurde in der Gruppendiskussion mit Initialreizen und Playmobil-Figuren gearbeitet, um den Kindern und Jugendlichen Unterstützung zum Begriff der Akzeptanz zu geben und es ihnen zu ermöglichen, diesen entsprechend reflektiert verbal einordnen können.

Im Folgenden findet sich der Leitfaden für die Gruppendiskussion mit den Kindern und Jugendlichen.
Der Leitfaden wurde unterteilt in verschiedene Themenblöcke unter Berücksichtigung der verschiedenen Phasen eines Interviews und wurde so, wie er vorliegt in der Studie eingesetzt. In einer zuvor durchgeführten Pilotierung wurden einzelne Bestandteile der Gruppendiskussion auf ihre Eignung hin getestet. Dabei war sowohl das Alter als auch das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen entscheidend. Es wäre denkbar gewesen, dass die Zuordnung zu Playmobil-Figuren als zu kindisch betrachtet wird, weshalb sie nicht mehr altersentsprechend gewesen wäre. Dies hat sich allerdings nicht eingestellt. Jungen und Mädchen im Alter von 9 bis 17 Jahren wurden im Vorfeld befragt, ob sie eine solche Zuordnung für passend hielten. Befragt wurden vier Mädchen (10, 11, 15 und 16 Jahre alt) und drei Jungen (10, 11 und 13 Jahre alt). Alle Befragten fanden den Impuls interessant genug und hatten Freude an der Zuordnung.

Tabelle 3: Leitfaden zu den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern

Leitfaden zu den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern		
Einteilung	**Formulierte Frage/ inhaltliche Gedächtnisstütze**	**Erweiterungsfrage(n) und Strukturierung**
Einleitung		
Begrüßung Vorstellung der Interviewenden	- Freundliche Begrüßung der SuS - Dank an SuS für das Interview - Eigene Vorstellung	
Einstieg in das Gespräch	Erklärung der Studie und des Vorgehens - Hinweis auf Aufnahme - Hinweis auf Anonymität - Rückfragen zum Verständnis	
Hinführung zum Thema	Wie ihr mir schon erzählt habt, gibt es an eurer Schule einen Schulclown. Ich möchte, dass ihr mir ein bisschen davon erzählt welche Erfahrungen ihr schon mit Bubu gemacht habt. Dazu werde ich immer wieder ein paar Zwischenfragen stellen.	
Themenblock 1: Erfahrungen mit dem Schulclown		
Frage 1	Erzählt mir doch mal von euren Erlebnissen/Erfahrungen mit Bubu.	
Frage 2	Erzählt doch mal, wie ein typischer Schultag mit Bubu abläuft.	- Wann trefft ihr Bubu immer? - Wo trefft ihr Bubu immer? -Trefft ihr Bubu jede Woche? - Wie läuft ein Treffen mit Bubu genau ab?
Frage 3	Ist ein Schultag mit Bubu anders als ein Schultag ohne Bubu?	- Warum?
Frage 4	Fühlt es sich in der Klasse anders an, wenn Bubu da ist?	- Klassenklima, Sozialverhalten,
Frage 4	Geht ihr lieber/ungern in die Schule an einem Tag mit Bubu?	- Warum?
Themenblock 2: Akzeptanz durch die SuS		
Aufgabe und Frage 1	Hier ist ein Playmobil® Clown. Wir stellen uns vor, dass das Bubu ist. Bubu ist gerade auf dem Pausenhof. Du suchst dir nun hier ein Playmobil®-Kind heraus. (In einer Kiste befinden sich mehrere Playmobil®-Kinder zur Auswahl) Stell dir vor, das bist du. Stelle das Playmobilkind dorthin, wo und wie du am liebsten auf dem Pausenhof mit Bubu bist. (alle stellen ihre Playmobil®-Kinder auf die Darstellung des Pausenhofs) Besprechung der verschiedenen Varianten (siehe rechts).	*Variante 1: Direkt bei Bubu* Du hast dein Playmobilkind direkt zu Bubu gestellt. 1. Gibt es einen Grund, weshalb du dich so nah an Bubu gestellt hast? 2. Warum hast du dich nicht weiter weggestellt? *Variante 2: Größerer Abstand zu Bubu, aber noch in Sichtweite.* 1. Gibt es einen Grund, warum du dich nicht ganz zu Bubu hingestellt hast? 2. Würdest du die ganze Pause so stehen bleiben? Wo und wie würdest du nach 5min stehen? *Variante 3: Nicht in Sichtweite zu Bubu, eventuell weit weg* 1. Erklär mal, warum du dich so weit weggestellt hast. 2. Warst du schon mal vorne bei Bubu?
Themenblock 3: Akzeptanz durch die anderen SuS		
Aufgabe und Frage 1	Gibt es auf dem Pausenhof noch andere SuS welche zu Bubu kommen? Platziert diese SuS auf unserem Pausenhof. (weitere Playmobil®-Kinder aus der Kiste werden zur Verfügung gestellt)	*Variante 1: SuS werden nah zu Bubu gestellt.* 1. Warum sind diese SuS so nah an Bubu dran? 2. Sind es immer die gleichen SuS in jeder Pause?

	Besprechung der verschiedenen Varianten (siehe rechts).	*Variante 2: SuS werden in Sichtweite zu Bubu gestellt.* 1. Warum schauen diese SuS Bubu nur zu? 2. Gehen manche SuS auch mal näher ran? *Variante 3: SuS werden weit weg gestellt. Kein Blickkontakt zu Bubu.* 1. Warum stehen diese SuS so weit weg? 2. Wie findet ihr das, wenn die so weit weg stehen? 3. Was könnte man machen, damit die SuS näher herankommen?
Frage 2	Wo stehen die meisten SuS aus eurer Erfahrung?	
Frage 3	Manche SuS an der Schule scheinen Bubu nicht zu mögen. Fallen euch da Gründe dafür ein?	- Wie könnte man das ändern, damit sie Bubu mögen?
Frage 4	Ihr habt bestimmt schon mal anderen SuS von Bubu erzählt, welche nicht an dieser Schule sind. Wie fanden die die Idee eines Schulclowns?	- Hätten diese SuS auch gerne einen Bubu an ihrer Schule?
Themenblock 4: Akzeptanz durch die Lehrerinnen und Lehrer		
Aufgabe und Frage 1	Auf dem Pausenhof oder auch in der Schule selbst gibt es auch Lehrerinnen und Lehrer. Kommen diese Lehrerinnen und Lehrer auch manchmal zu Bubu? Platziert diese LP auf unserem Pausenhof. (weitere Playmobil®-Männer/Frauen aus der Kiste werden zur Verfügung gestellt) Besprechung der verschiedenen Varianten (siehe rechts).	*Variante 1: LP werden nah zu Bubu gestellt.* 3. Warum sind diese LP so nah an Bubu dran? 4. Sind es immer die gleichen LP bei Bubu? *Variante 2: LP werden in Sichtweite zu Bubu gestellt.* 3. Warum schauen diese LP Bubu nur zu? 4. Gehen manche LP auch mal näher ran? *Variante 3: LP werden weit weg gestellt. Kein Blickkontakt zu Bubu.* 4. Warum stehen diese LP so weit weg? 5. Wie findet ihr das, wenn die so weit weg stehen? 6. Was könnte man machen, damit die LP näher herankommen?
Frage 2	Manche LP scheinen Bubu nicht zu mögen. Warum könnte das sein?	- Wie könnte man es ändern, damit diese LP Bubu mögen?
Themenblock 5: Die Zukunft des Schulclowns		
Frage 1	Könnt ihr euch vorstellen, dass Bubu auch in Zukunft bei euch an der Schule ist?	Nur negative Antworten: Woran liegt es, dass ihr euch das nicht vorstellen könnt?
Frage 2 (Nur für positiv eingestellte SuS)	Wie könntet ihr z.B. eure Eltern davon überzeugen, dass Bubu für immer bleiben soll?	

Abschluss und Dank		
Abschluss	Ihr alle habt mir nun einen großen Einblick in eure Tage mit Bubu gegeben und vor allem viel über eure persönlichen Erfahrungen erzählt. Gibt es etwas, das du, oder du (direkt ansprechen) ergänzen möchtest?	
Danke	Vielen Dank für eure Offenheit. Ich habe hier noch ein kleines Dankeschön für euch.	

Die Tonaufnahme wurde erst nach der Vorstellung und Aufklärung, mit Beginn der ersten Frage eingeschaltet. Abgeschaltet wurde das Gerät vor der Danksagung. Parallel dazu wurden Notizen gemacht und Fotos zu den Stellungen der Playmobil-Figuren.

Umsetzung der Akzeptanzforschung in der Gruppendiskussion

Zur Erforschung der Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern in der Gruppendiskussion wurde eine Aufstellungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dies ist eine methodische Arbeitsform, welche vorrangig ab den 1990er-Jahren in der angewandten Psychotherapie und Beratung starken Andrang erfahren hat. Heutzutage ist die Aufstellungsarbeit eine Arbeitsmethodik im Bereich von Psychotherapie, Beratung, Supervision und Coaching. Sie wird angewendet in der Arbeit mit einzelnen Personen, Paaren und Gruppen. Aufstellarbeit bietet die Möglichkeit, eine Transparenz von Selbstsicht und Weltsicht herauszukristallisieren und mehrdimensionale Bedingungsgefüge zu begreifen. Relevante Elemente einer Situation werden dabei wahrgenommen und im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung oder Zielrichtung im Raum konkretisiert. Anhand einer äußeren Darstellung werden Beziehungen sichtbar. Ein Verständnis zwischen der eigenen Person und der relevanten Bezugspersonen und deren Beziehungen beider wird durch eine äußere Darstellung leichter möglich. Für die Aufstellarbeit eignen sich verschiedene Gegenstände, beispielsweise Figuren aus Holz, Lego- Figuren, Playmobil- Figuren, Stühle, Tücher… Die fertige Aufstellung spiegelt, je nach Fragestellung, eine Ist-konstellation oder eine Wunschkonstellation des oder der Aufstellenden dar (Stadler & Kress, 2020).
Die aufgestellten Gegenstände können sich nach Form, Größe, Ausrichtung und Position (Nähe/Distanz) unterscheiden (Stadler, 2019).
Für die vorliegende Akzeptanzstudie wurden Playmobil-Figuren bereitgestellt, welche die Schülerinnen und Schüler so aufstellen sollten, dass es ihren Pausenhof, wenn der Schulclown anwesend ist, repräsentiert.
Im ersten Schritt stand der Schulclown als Figur allein auf dem Tisch und die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion sollten sich selbst dazu stellen; so, wie sie oder er auch auf dem Pausenhof steht, wenn der Schulclown da ist. Durch diese Aufstellarbeit soll erforscht werden, wie die Schülerinnen und Schüler selbst zum Schulclown stehen. Stellen sie sich nah an den Schulclown heran, kann davon ausgegangen werden, dass sie Interesse zeigen und eine

Akzeptanz vorhanden ist. Je weiter weg sie sich stellen, umso geringer die Akzeptanz. Die Darstellung der Figuren soll durch gezielte Rückfragen untermauert und besser nachvollziehbar werden. Die Rückfragen sind im Interviewleitfaden in der Spalte mit Erweiterungsfragen dokumentiert.

Im zweiten Schritt sollten die Schülerinnen und Schüler alle anderen Lernenden auf dem Pausenhof mit Hilfe der Figuren darstellen. Durch diesen Schritt sollte die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler erforscht werden. Auch in diesem Schritt wurden gezielte Rückfragen gestellt. Der letzte Schritt bezieht sich auf die Lehrpersonen. Hierbei wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, erwachsene Playmobil-Figuren auf dem Pausenhof zu platzieren, welche die Lehrpersonen darstellen sollten. Anhand dessen sollte erforscht werden, inwiefern die Lehrpersonen einen Schulclown akzeptieren. Auch in diesem Schritt wurden Rückfragen gestellt.

2.4.3 Zusammensetzung und Anzahl der Gruppendiskussion

Passend zum Forschungsinteresse muss entschieden werden, in welchem Alter die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sein sollten, welche befragt werden. Kinder unterschiedlichen Alters unterscheiden sich in ihren verbalen, kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten. Die Diskussionsgruppe sollte nicht zu heterogen sein, da sonst Unter- oder Überforderung stattfinden kann (Vogl, 2012). Vogl konstatiert, dass es bei Kindern im Alter ab 8 bis 11 Jahren möglich sein sollte Gruppendiskussionen zu führen, sofern die Durchführung an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder angepasst ist (Vogl, 2005).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Anzahl der Diskussionsteilnehmenden. In der Literatur gibt es dafür unterschiedliche Angaben, welche von drei bis zwanzig Teilnehmenden variieren, wobei größere Gruppen eine heterogenere Zusammensetzung erlauben und daher weitergehende Befunde, jedoch sind sie technisch schwieriger zu erfassen. Kleinere Gruppen hingegen ermöglichen einen größeren Tiefgang und eine größere Intensität der Diskussion. Es kann keine Entscheidung über die richtige Gruppengröße gefällt werden, da es auch abhängig von der Forschungsfrage ist, jedoch sollten Gruppendiskussionen mit Kindern in Kleingruppen stattfinden, da besser auf Einzelne eingegangen werden kann (Lamnek, 2005). Die Anzahl der Gruppendiskussionen für eine wissenschaftliche Forschung hängt von der Forschungsfrage ab, jedoch sollten mindestens zwei Diskussionsrunden stattfinden, danach kann flexibel entschieden werden, ob noch weitere Runden stattfinden sollten, um kontrastiv vergleichen zu können (Lamnek, 2005; Friebertshäuser, 2003).

Für diese Studie wurden nicht nur Experteninterviews durchgeführt, es fanden auch zwei Gruppendiskussionen mit jeweils fünf Kindern und Jugendlichen statt. Die erste Diskussion fand mit jüngeren Kindern und Jugendlichen zwischen der fünften und siebten Klasse (10 und 14 Jahre) statt. Dabei waren sowohl Jungen als auch Mädchen an der Diskussion beteiligt (drei Jungen und zwei Mädchen). Die zweite Diskussion wurde mit älteren Jugendlichen in den

Jahrgangsstufen acht bis zehn mit einem Alter von 13-16 Jahren durchgeführt, wobei in dieser Gruppe nur Mädchen befragt wurden. Die Lehrpersonen der jeweiligen Klassen nahmen hierbei die Rolle von Gatekeepern ein. Sie suchten die an den Gruppendiskussionen beteiligten Kinder und Jugendlichen im Vorfeld aus. Dafür erhielten sie keine gezielten Anweisungen, sondern sollten lediglich auf eine Altersmischung und, wenn möglich, einer Mischung der Geschlechter achten.

2.4.4 Setting von Gruppendiskussionen

Der/die Interviewende muss sich in die Lebenswelt der Teilnehmenden begeben und darf sie nicht in Situationen interviewen, welche ihnen fremd sind, um gute Ergebnisse zu erzielen (Lamnek, 2012). Kinder und Jugendliche tendieren dazu, Interviewsituationen als Prüfungssituationen wahrzunehmen, weshalb es von Bedeutung ist, ein Setting zu schaffen in welchem sich die Teilnehmenden nicht als „Überprüfte“ sondern als „Experten“ wahrnehmen. Aus diesem Grund sollten bei teilnehmenden Kindern und Jugendlichen Vorkehrungen bei der Befragung im Klassenzimmer getroffen werden, zum Beispiel dadurch, dass Lehrerinnen und Lehrer das Klassenzimmer während der Befragung verlassen (Kränzl-Nagl & Wilk, 2000).

Die Wahl des Raumes für die Gruppendiskussion ist ebenso wichtig wie die räumliche Verteilung der Teilnehmenden, da dies die Offenheit beeinflussen kann. „Offenheit und Gleichheit werden am ehesten dadurch realisiert, dass es sich um einen runden Tisch handelt, bei dem es – im Gegensatz etwa zu einem hufeisenförmigen Aufbau - keinen Anfang und kein Ende gibt“ (Lamnek, 2005, p. 120). Allerdings ist es oftmals im schulischen Kontext schwer ein solches Setting zu erzielen, weshalb alternativ auch ein ähnliches offenes, auch Gleichheit abzielendes Setting realisiert werden kann.

Die Gruppendiskussionen sowie die Experteninterviews in dieser Studie wurden in einem Besprechungsraum der Schule, an einem runden Tisch durchgeführt. Da der Raum sich innerhalb der Schule befand und vielen der Raum auch schon zuvor bekannt war, fühlten sich alle Beteiligten augenscheinlich wohl in der Umgebung und es konnten freie Gespräche entstehen.

Neben den Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern, mit dem Schulclown und mit der Schulleitung geführt.

Untenstehend ist der Leitfaden für die Experteninterviews mit den Lehrpersonen dargestellt.

Tabelle 4: Interviewleitfaden zu den Experteninterviews mit Lehrpersonen

Interviewleitfaden zu den Experteninterviews mit Lehrpersonen		
Einteilung	**Formulierte Frage/ inhaltliche Gedächtnisstütze**	**Erweiterungsfrage(n)/ Alternativfragen**
Einleitung		
Begrüßung Vorstellung der Interviewenden	- Freundliche Begrüßung der LP - Dank an LP für das Interview - Eigene Vorstellung	
Einstieg in das Gespräch	Erklärung der Studie und des Vorgehens - Hinweis auf Aufnahme - Hinweis auf Anonymität - Rückfragen zum Verständnis	
Hinführung zum Thema	Wie Sie mir im Vorabgespräch erzählt haben, sind Sie LP und haben bereits Erfahrungen mit dem Schulclown sammeln können.	
Themenblock 1: Erfahrungen mit dem Schulclown		
Frage 1	Bitte erzählen Sie mir von Ihren Erfahrungen mit dem Schulclown.	Welche positiven und negativen Erfahrungen haben Sie gemacht?
Frage 2	Inwiefern haben Sie Kontakt zum Schulclown?	-Wie oft haben Sie Kontakt zu dem Schulclown? -Wie gestaltet sich der Kontakt? -Wo haben Sie Kontakt? -Welche Schulstufen, die Sie unterrichten sind involviert?
Themenblock 2: Auswirkungen des Schulclowns auf den Schulalltag		
Frage 1	Welche Auswirkungen hat der Schulclown auf den Schulalltag aus Ihrer Sicht?	- Pausenhof/ Gang /Im Unterricht
Frage 2	Inwiefern hat sich der Schulalltag verändert, seitdem der Schulclown an Ihrer Schule ist?	Gab es Strukturveränderungen?
Themenblock 3: Auswirkungen des Schulclowns auf SuS		
Frage 1	Welche Auswirkungen auf SuS konnten Sie feststellen, seitdem der Schulclown an der Schule ist?	
Frage 2	Inwiefern konnten Sie Veränderungen im Sozial- und/oder Lernverhalten der SuS feststellen?	Beschreiben Sie die Änderungen im Lernverhalten (Sozialverhalten) Gibt es weniger Gewalt an Ihrer Schule? Erzählen Sie ein bisschen mehr, nennen Sie konkrete Beispiele.
Frage 3	Wie schätzen Sie die allgemeine Akzeptanz des Schulclowns bei den SuS ein?	Stellen Sie hier Unterschiede fest, bspw. in Bezug auf die Schulstufe oder das Geschlecht, oder auch einen bestimmten Typ eines/r Jugendlichen?
Themenblock 4: Auswirkungen des Schulclowns auf LP		
Frage 1	Welche Auswirkungen stellen Sie auf LP fest, seitdem der Schulclown an der Schule ist?	
Frage 2	Inwiefern verändert der Schulclown Ihren persönlichen Schulalltag als Lehrperson?	
Frage 3	Wie schätzen Sie die allgemeine Akzeptanz für den Schulclown im Kollegium ein?	Stellen Sie hier Unterschiede fest, bspw. in Bezug auf die Schulstufe oder das Geschlecht, oder auch einen bestimmten Typ einer LP?
Themenblock 5: Chancen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit an der Schule mit dem Schulclown		
Frage 1	Welche Chancen sehen Sie in der pädagogischen Arbeit mit dem Schulclown?	
Frage 2	Welche Herausforderungen könnten dem Schulclown in der pädagogischen Arbeit an Schulen begegnen?	
Frage 3	Inwiefern erachten Sie persönlich die pädagogische Arbeit des Schulclowns als sinnvoll?	

Themenblock 6: Die Zukunft des Schulclowns		
Frage 1	Können Sie sich vorstellen, dass der Schulclown auch in Zukunft an Ihrer Schule arbeitet?	
Frage 2	Wie könnte die Zusammenarbeit in der Zukunft gestaltet werden?	- Sie haben auch von negativen Erfahrungen gesprochen, wie könnte man diese auffangen?
Frage 3	Würden Sie die Arbeit mit einem Clown anderen LP an einer anderen Schule weiterempfehlen? - Warum?	
Abschluss und Dank		
Abschluss	Möchten Sie zum Abschluss noch etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist?	
Dank	Mit dieser Kleinigkeit möchte ich mich ganz herzlich bei Ihnen für das Interview und den Einblick bedanken.	

Der nachfolgend dargestellte Interviewleitfaden zum Experteninterview mit der Schulleitung weicht nur leicht von dem Interviewleitfaden der Lehrpersonen ab.

Tabelle 5: Interviewleitfaden zum Experteninterview mit der Schulleitung

Interviewleitfaden zum Experteninterview mit der Schulleitung		
Einteilung	Formulierte Frage/ inhaltliche Gedächtnisstütze	Erweiterungsfrage(n)/ Alternativfragen
Einleitung		
Begrüßung Vorstellung der Interviewenden	- Freundliche Begrüßung der Schulleitung - Dank an Schulleitung für das Interview - Eigene Vorstellung	
Einstieg in das Gespräch	Erklärung der Studie und des Vorgehens - Hinweis auf Aufnahme - Hinweis auf Anonymität - Rückfragen zum Verständnis	
Hinführung zum Thema	Wie Sie mir im Vorabgespräch erzählt haben, sind Sie Schulleitung an der Gemeinschaftsschule in Weil und haben einen Schulclown an Ihrer Schule	
Themenblock 1: Erfahrungen mit dem Schulclown		
Frage 1	Bitte erzählen Sie mir wie Sie dazu gekommen sind, mit einem Schulclown an Ihrer Schule zu arbeiten.	Seit wann ist der Schulclown an Ihrer Schule? Woher kam die Initiative? Erzählen Sie mir bitte mehr über den Start des Projektes Schulclown.
Frage 2	Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit dem Schulclown gemacht?	Welche positiven und negativen Erfahrungen haben Sie bisher gemacht?
Themenblock 2: Auswirkungen des Schulclowns auf den Schulalltag		
Frage 1	Welche Auswirkungen hat der Schulclown auf den Schulalltag aus Ihrer Sicht?	
Frage 2	Inwiefern hat sich der Schulalltag verändert, seitdem der Schulclown an Ihrer Schule ist?	Gab es Strukturveränderungen?
Themenblock 3: Auswirkungen des Schulclowns auf SuS		
Frage 1	Welche Auswirkungen auf SuS konnten Sie feststellen, seitdem der Schulclown an der Schule ist?	
Frage 2	Inwiefern konnten Sie Veränderungen im Sozial- und/oder Lernverhalten der SuS feststellen?	Beschreiben Sie die Änderungen im Lernverhalten (Sozialverhalten) Gibt es weniger Gewalt an Ihrer Schule? Erzählen Sie ein bisschen mehr, nennen Sie konkrete Beispiele.

Frage 3	Wie schätzen Sie die allgemeine Akzeptanz des Schulclowns bei den SuS ein?	Stellen Sie hier Unterschiede fest, bspw. in Bezug auf die Schulstufe oder das Geschlecht, oder auch einen bestimmten Typ eines/r Jugendlichen?
Themenblock 4: Auswirkungen des Schulclowns auf LP		
Frage 1	Welche Auswirkungen stellen Sie bei LP fest, seitdem der Schulclown an der Schule ist?	
Frage 2	Wie schätzen Sie die allgemeine Akzeptanz für den Schulclown im Kollegium ein?	Stellen Sie hier Unterschiede fest, bspw. in Bezug auf die Schulstufe oder das Geschlecht, oder auch einen bestimmten Typ einer LP?
Themenblock 5: Chancen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit an der Schule mit dem Schulclown		
Frage 1	Welche Chancen sehen Sie in der pädagogischen Arbeit mit dem Schulclown?	
Frage 2	Welche Herausforderungen könnten dem Schulclown in der pädagogischen Arbeit an Schulen begegnen, bzw. sind dem Schulclown Ihrer Kenntnis nach bereits begegnet?	
Themenblock 6: Die Zukunft des Schulclowns		
Frage 1	Können Sie sich vorstellen, dass der Schulclown auch in Zukunft an Ihrer Schule arbeitet?	
Frage 2	Würden Sie Kolleginnen/Kollegen den Einsatz von Schulclowns empfehlen? - Warum?	
Abschluss und Dank		
Abschluss	Möchten Sie zum Abschluss noch etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist?	
Dank	Mit dieser Kleinigkeit möchte ich mich ganz herzlich bei Ihnen für das Interview und den Einblick bedanken.	

Zuletzt wird der Leitfaden zum Experteninterview mit dem Schulclown abgebildet, welcher sich von den anderen Leitfäden insofern unterscheidet, dass ein weiterer Themenblock, die Unterscheidung zwischen Klinikclown und Schulclown hinzugekommen ist und einzelne Fragen angepasst wurden.

Tabelle 6: Interviewleitfaden zum Experteninterview mit dem Schulclown

Interviewleitfaden zum Experteninterview mit dem Schulclown		
Einteilung	Formulierte Frage/ inhaltliche Gedächtnisstütze	Erweiterungsfrage(n)/ Alternativfragen
Einleitung		
Begrüßung Vorstellung der Interviewenden	- Freundliche Begrüßung des Schulcowns - Dank für das Interview - Eigene Vorstellung	
Einstieg in das Gespräch	Erklärung der Studie und des Vorgehens - Hinweis auf Aufnahme - Hinweis auf Anonymität - Rückfragen zum Verständnis	
Hinführung zum Thema	Wie Sie mir im Vorabgespräch erzählt haben, sind Sie Schulclown, arbeiten aber auch als Klinikclown.	
Themenblock 1: Erfahrungen als Schulclown		
Frage 1	Bitte erzählen Sie mir, wie Sie dazu gekommen sind, als Schulclown zu arbeiten.	Woher kam die Initiative? Erzählen Sie mir bitte mehr über den Start des Projektes Schulclown. - Was möchten Sie mit ihrer Arbeit bewirken

		- Inwiefern haben Sie das schon erreicht?
Frage 2	Welche Erfahrungen haben Sie bisher als Schulclown gemacht?	- Welche Erfahrungen haben sie mit SuS gemacht? - Welche Erfahrungen haben Sie mit LP gemacht?
Themenblock 2: Unterscheidung zwischen Klinikclown und Schulclown		
Frage 1	Worin unterscheidet sich Ihre Arbeit als Klinikclown von Ihrer Arbeit als Schulclown?	Gibt es Unterschiede bei der Begegnung mit Kindern?
Themenblock 3: Akzeptanz des Schulclowns		
Frage 1	Wie schätzen Sie die allgemeine Akzeptanz des Schulclowns bei den SuS ein?	Stellen Sie hier Unterschiede fest, bspw. in Bezug auf die Schulstufe oder das Geschlecht, oder auch einen bestimmten Typ eines/r Jugendlichen?
Frage 2	Wie schätzen Sie die allgemeine Akzeptanz für den Schulclown im Lehrerkollegium ein?	Stellen Sie hier Unterschiede fest, bspw. in Bezug auf die Schulstufe oder das Geschlecht, oder auch einen bestimmten Typ einer LP?
Themenblock 4: Chancen und Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit an der Schule mit dem Schulclown		
Frage 1	Welche Chancen sehen Sie in der pädagogischen Arbeit als Schulclown?	- Wie stellen Sie sich ihre Arbeit idealerweise vor? - Wunsch Set-up
Frage 2	Welche Herausforderungen könnten Ihnen als Schulclown in der pädagogischen Arbeit an Schulen begegnen, bzw. sind Ihnen schon begegnet?	
Themenblock 5: Die Zukunft des Schulclowns		
Frage 1	Wie stellen Sie sich die zukünftige Arbeit als Schulclown vor?	Wie stellen Sie sich die zukünftige Arbeit hier am Ort vor, aber auch im erweiterten Sinne an anderen Schulen bzw. Schulorten?
Abschluss und Dank		
Abschluss	Möchten Sie zum Abschluss noch etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist?	
Dank	Mit dieser Kleinigkeit möchte ich mich ganz herzlich bei Ihnen für das Interview und den Einblick bedanken.	

2.4.6 Datenerfassung, Transkription und Datenanalyse

Qualitative Interviews und Gruppendiskussionen werden über Aufnahmegeräte, also Ton- oder Videoaufnahmen erfasst. Durch die Aufnahme sind die Teilnehmenden oftmals anfangs gehemmt, jedoch wird die Aufnahme im weiteren Verlauf der Diskussion meist vergessen und die Diskussion kann einen ungestörten Verlauf nehmen. Es ist ebenfalls hilfreich, neben einer Tonaufnahme auch Bildmaterial zur Verfügung zu stellen, um non-verbale bzw. extraverbale Kommunikationsinhalte wie Mimik, Motorik und Gestik miteinbeziehen zu können (Lamnek, 2010). Nach einem Interview sollte ein Gedächtnisprotokoll erstellt werden, um Eindrücke zu dokumentieren und festzuhalten (Fuhs, 2007). Inhalt eines solchen Gedächtnisprotokolls sollten Ort, Zeitpunkt der Diskussion, Besonderheiten und Dauer sein, da solche Inhalte schwer zu rekonstruieren sind (Friebertshäuser, 2003). Ebenfalls können besondere Kennzeichen wie beispielsweise Nervosität, Reaktionen, Konzentrationsmängel oder Langeweile dokumentiert werden und Besonderheiten der äußeren Situation (Störungen) oder

Einzelheiten, welche nach Beendigung des Gesprächs geäußert werden, notiert werden (Lamnek, 2010).

Nach der Gruppendiskussion und dem Interview werden die Audio- oder Videodaten verschriftlicht, um später eine Datenanalyse durchführen zu können. Diese Verschriftlichung wird auch als Transkription bezeichnet (Renner, Heydasch, & Ströhlein, 2012). Hierbei werden nicht nur gesprochene Sätze transkribiert, sondern auch nonverbale Aspekte wie Gesprächspausen, Lachen, Räuspern, Unterbrechungen oder ähnliches. Für diese nonverbalen Aspekte braucht es Regeln. In welchem Detail dies stattfinden soll hängt vom Auswertungsinteresse ab. Ebenfalls ist insbesondere bei Gruppendiskussionen zu klären, wie gleichzeitige Wortbeiträge notiert werden (Lamnek, 2010). Die Auswertung der erhobenen Daten beginnt bereits bei der Transkription, da jede Transkription eine Übersetzung ist und damit eine erste Interpretation des Gesprächs (Fuhs, 2007). Transkribiert wurde in Annäherung an die Standardorthografie, also einer Korrektur des breiten Dialektes. Umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke, fehlerhafter und unvollständiger Satzbau sowie mundartliche Ausdrücke wurden beibehalten (Fuß & Karbach, 2019). Detaillierte Transkriptionsregeln, wie sie Lamnek und Krell (2016) darstellen, wurden angewendet und können im Anhang 1 eingesehen werden.

Für Gruppendiskussionen gibt es kein allgemein bevorzugtes oder normativ-methodologisch vorgegebenes Auswertungsverfahren, weshalb häufig auf die Auswertungsverfahren von qualitativen Interviews Rückgriff genommen wird. Hierbei erfolgen in der Regel eher inhaltsanalytische Auswertungen, welche deskriptiv, reduktiv und/oder explikativ erfolgen, abhängig von der Zielsetzung und der Erkenntnisabsicht (Lamnek, 2005). Die fertigen Transkripte dienen als Basis für die qualitative Auswertung der Daten.

Die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) bietet eine methodisch fundierte, verständliche und anwendungsbezogene Anleitung zur inhaltsanalytischen Auswertung qualitativ erhobener Daten, welches als Grundlage für die hier vorliegende Arbeit für alle geführten Interviews, die Beobachtungen und weiteres Datenmaterial herangezogen wurde. Dabei baut der Autor auf Mayrings Arbeit (1983) zur qualitativen Inhaltsanalyse auf (Kuckartz, 2018).

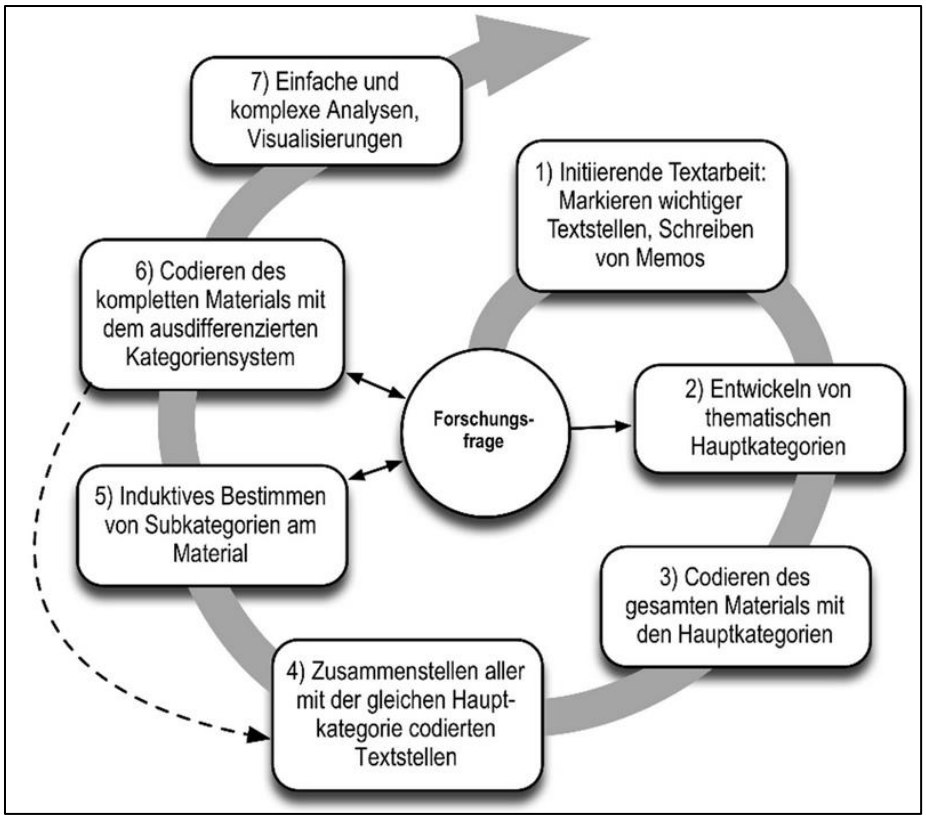

Abbildung 5: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Analyse (Kuckartz, 2018, p. 100)

Im nachfolgenden Teil des Kapitels soll deshalb auf einzelne inhaltsanalytische Schritte eingegangen werden, um besser nachzuvollziehen können, wie in dieser Arbeit vorgegangen wurde. Die angewandte Mischform aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung wird auch als inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet (Kuckartz, 2018).

Schritt 1: Textarbeit

Im ersten Schritt wurde hermeneutisch-interpretativ gearbeitet, die Texte wurden sorgfältig gelesen mit dem Ziel diese zu verstehen. Dabei wurde gelegentlich auch auf die Tonaufnahme zurückgegriffen. Im Mittelpunkt stand in diesem Schritt ein erstes Gesamtverständnis des jeweiligen Textes, auf Basis der Forschungsfragen. Zentrale Abschnitte und Begriffe innerhalb des Textes wurden markiert und gekennzeichnet.

Schritt 2: Entwicklung von Hauptkategorien

Auf Basis der erstellten Interviewleitfäden wurden in diesem Schritt deduktiv Hauptkategorien abgeleitet.

Schritt 3: Codieren des Materials mit den Hauptkategorien

Anhand der Hauptkategorien wurden die gesamten Interviews codiert und somit systematisch bearbeitet.

Schritt 4: Zusammenstellen der Textstellen

Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen.

Schritt 5: Bestimmung von Subkategorien

Es folgte eine Weiterentwicklung der Hauptkategorien und es entstanden induktiv Subkategorien.

Schritt 6: Codieren mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

Nach der induktiven Bestimmung des gesamten Materials erfolgte eine zweite Codierung anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems.

Schritt 7: Analysen

Im vierten Schritt wurden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage Zusammenfassungen erstellt. Zentrale Ergebnisse wurden hierfür komprimiert dargestellt.

Die einzelnen Schritte waren im Analyseprozess nicht immer voneinander trennbar und griffen während des Prozesses auch immer wieder ineinander.

Neben Gruppendiskussionen und Interviews mit verschiedenen Akteuren wurde auch die teilnehmende Beobachtung als ergänzendes qualitatives Instrument in der Methodentriangulation eingesetzt. Diese wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.5 Teilnehmende Beobachtung

Eine teilnehmende Beobachtung zählt zu den Standardmethoden der Feldforschung. Der/die Forschende nimmt dabei bis zu einem gewissen Grad am Alltag der beforschten Person/en teil, um deren Handlungen in sozialen Situationen zu beobachten. Bei der Beobachtung liegt der Fokus auf zwei Aspekten, den verbalsprachlichen Daten und den Verhaltensweisen/Handlungen der beforschten Person/en (Mayring, 2002; Flick, 2012; Hug & Poscheschnik, 2015; Ophuysen, Bloh, & Gehrau, 2017).

Bei der teilnehmenden Beobachtung werden verschiedene Formen unterschieden, je nach Strukturiertheitsgrad (unstrukturiert/strukturiert), dem Partizipationsgrad und der Sichtbarkeit des Beobachters (offen/verdeckt) (Atteslander, 2010). Während bei einer strukturierten Beobachtung Beobachtungen nach einem differenzierten System mit vorab festgelegten Kategorien durchgeführt werden, dienen bei einer unstrukturierten Beobachtung nur grobe Hauptkategorien, bzw. allgemeine Richtlinien als Rahmen der Beobachtung (Lamnek, 2010). Der Partizipationsgrad, welcher in aktiv und passiv unterteilt wird, beschreibt den Grad der Interaktion des/der Beobachtenden mit den beforschten Personen. Ist der/die Beobachter/in sichtbar, handelt es sich um eine offene Beobachtung in der die Rolle des Beobachters oder der Beobachterin und dessen/deren Intentionen geklärt sind (Atteslander, 2010). Bei einer verdeckten Beobachtung hingegen merken die beforschten Personen nichts von der Beobachtung (Ophuysen et al., 2017).

Für die vorgestellte Akzeptanzstudie fand eine offene, teilnehmende mehrstündige Beobachtung des Schulclowns in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern statt. Es wurde darauf geachtet, dass mit Distanz beobachtet wurde, um die Interaktionen nicht zu stören. Die Beobachtung wurde nicht videografiert, sondern anhand eines offenen Beobachtungsbogens schriftlich festgehalten, welcher sehr allgemein gefasst wurde, um keine Vorgaben zum Beobachteten zu machen. Von einer Videografie wurde aufgrund des Aufwandes in Bezug auf datenschutzrechtliche Regelungen für Bildaufnahmen von unter 18-Jährigen verzichtet. Das Beobachtungsprotokoll ist untenstehend abgebildet.

Beobachtungsprotokoll

Datum:

Verlauf (allgemein mit Zeitangabe) Handeln des Clowns	**Beobachtungen bei SuS**	**Bemerkungen**

Abbildung 6: Beobachtungsprotokoll zur Beobachtung des Schulclowns in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern

Zusammenfassung

Um die Akzeptanz des Schulclowns an der Gemeinschaftsschule über ein breites Spektrum an Perspektiven zu erfassen erfolgte eine Methodentriangulation, in der die qualitativen Methoden Experteninterview, Gruppendiskussion mit Impulsmaterial, teilnehmende Beobachtung sowie Dokumentenanalyse miteinander kombiniert wurden.

Die Methodentriangulation führte zu den Ergebnissen, die im nächsten Teil dargestellt sind.

Teil 3: Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit sollen die Ergebnisse der Akzeptanzforschung dargestellt und analysiert werden. Dafür wird zuerst auf die einzelnen Interviews, Gruppendiskussionen sowie die Beobachtung und die Dokumentenanalyse eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse kategorienbasiert dargestellt, wobei der Fokus auf zentralen Ergebnissen liegt. Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse folgen im vierten und letzten Teil dieser Arbeit.

3.1 Ergebnisse der Akzeptanzforschung

In den Ergebnissen wird auf die Aussagen aus dem Interviewmaterial eingegangen. Diese sind als solche gekennzeichnet, indem auf den jeweiligen Anhang bzw. auf das entsprechende Transkript verwiesen wird. Damit der Lesefluss nicht beeinflusst wird, wird nur bei der ersten Nennung auf den Anhang und das jeweilige Kürzel verwiesen, anschließend erfolgt im Fließtext lediglich die Absatzangabe als Verweis. Auslassungen im transkribierten Text werden durch eine eckige Klammer markiert, welche drei Punkte einschließt […], Einfügungen werden hingegen nur durch eine eckige Klammer signalisiert [ ].

3.1.1 Ergebnisse der Experteninterviews

Experteninterview Lehrperson 1

Die Lehrperson aus dem ersten Experteninterview ist männlich und unterrichtet eine zehnte Klasse an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg als Klassenlehrer. Die Lehrperson berichtet davon, keine Erfahrung mit dem Schulclown zu haben, da seine Klasse meint, den Schulclown nicht zu brauchen (s. Anhang LP1, 3). Die Lehrperson hat ebenfalls selten Kontakt zum Schulclown, wenn, dann auf dem Schulgang ein kurzes „hallo“ (LP1, 9). Auswirkungen auf den Schulalltag kann die Lehrperson nicht direkt feststellen, nur, dass man bemerkt, dass der Schulclown an der Schule ist, da man ihn sieht oder Schülerinnen und Schüler darüber reden oder ein Lachen zu vernehmen ist (LP1, 15). Veränderungen in der Schulstruktur konnten von der Lehrperson nicht festgestellt werden (LP1, 17). Inwiefern der Schulclown Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson hat, weiß die Lehrperson nicht sicher, da er davon ausgeht, dass ihm die Schülerinnen und Schüler nicht alles erzählen. Da allerdings die Akzeptanz unter den älteren Schülerinnen und Schülern als niedrig eingeschätzt wird, geht die Lehrperson auch davon aus, dass keine Auswirkungen auf die älteren Schülerinnen und Schüler vorhanden sind (LP1, 21). Bei der Akzeptanz des Schulclowns von Seiten der Schülerinnen und Schüler unterscheidet die Lehrperson zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schüler. Er meint, dass die Akzeptanz bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern vorhanden sei und größer sei als bei älteren Schülerinnen und Schülern (LP1, 23). Bei den älteren Schülerinnen und Schülern sei nach der Lehrperson die

Akzeptanz gering, da sie dem Clown aus dem Weg gehen und sie mit diesem Thema in diesem Alter „durch seien“ (LP1, 21).
Die Lehrperson konnte ebenfalls keine Auswirkungen auf Lehrpersonen feststellen (LP1, 27). Die Akzeptanz im Lehrerkollegium sei gespalten. Im Kollegium befinden sich sowohl Lehrpersonen, bei welchen die Akzeptanz gegenüber dem Schulclown hoch sei, jedoch auch Lehrpersonen, die diesen ablehnen. Zu einem weiteren Teil des Kollegiums kann die Lehrperson keine Aussagen machen, da deren Haltung unklar sei (LP1, 29). Bei der Akzeptanz im Lehrerkollegium konnten Unterschiede festgestellt werden im Bezug auf die zu unterrichtende Altersklasse. Nach der Lehrperson ist die Akzeptanz des Schulclowns bei Grundschullehrerinnen und -lehrern größer als bei anderen (LP1, 33).
Chancen in der pädagogischen Arbeit sieht die Lehrperson darin, dass ein Schulclown die Situation lockern kann und somit eine positive Atmosphäre entstehen kann (LP1, 35). Herausforderungen sieht die Lehrperson bei dem Umgang des Schulclowns mit „verhaltensoriginellen Kindern“ welche ein gestörtes Sozialverhalten aufweisen. Er hält es für möglich, dass ein Schulclown bei solchen Kindern den richtigen Weg findet, um mit ihnen umzugehen (LP1, 37). Insgesamt sieht die Lehrperson den Einsatz eines Schulclowns in passenden Altersgruppen als sinnvoll an, vor allem in der Grundschule und in der Unterstufe einer weiterführenden Schule (LP1, 39). Für die Zukunft kann sich daher die Lehrperson auch eine weitere Zusammenarbeit mit dem Schulclown vorstellen, jedoch hängt die Zusammenarbeit davon ab, in welcher Altersklasse er in Zukunft unterrichten wird. Sofern die zukünftigen Schülerinnen und Schüler sich für den Schulclown interessieren, wird seiner Ansicht nach eine Zusammenarbeit stattfinden. Jedoch müssen dies die zukünftigen Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden (LP1, 43).

Experteninterview Lehrperson 2

Die Lehrerin aus dem zweiten Experteninterview arbeitet im Grundschulbereich, hauptsächlich in einer dritten Klasse. Sie unterrichtet wie der Lehrer im ersten Interview auch an der Sekundarstufe in Klasse 10. Durch ihre Arbeit im Grundschulbereich konnte sie schon Erfahrungen mit dem Schulclown in ihrer dritten Klasse sammeln. Gerade auch positive Erfahrungen, von welchen sie zu Beginn des Interviews berichtet. Beispielsweise wollten die Kinder in ihrer Klasse, dass der Schulclown mit auf das Klassenfoto kommt (s. Anhang LP2, 2). Allgemein hat die Lehrperson einmal wöchentlich Kontakt zum Schulclown (LP2, 8). Der Clown war bereits mehrmals in ihrer Klasse. Sieht ihn die Lehrperson nicht in ihrer Klasse, begegnet sie dem Schulclown auf dem Gang (LP2, 4). Die Lehrerin konnte positive wie auch negative Auswirkungen des Schulclowns auf den Schulalltag feststellen. Als positive Auswirkung nennt sie die Zusammenarbeit von verschiedenen Themen in der Klasse, bzw. Aktionen in der Klasse (LP2, 16). Als negative Auswirkung beschreibt sie, dass die Kinder

oftmals nach einem Clownkontakt sehr aufgemischt und laut sind und es deshalb schwer sei, die Klasse wieder ruhig zu bekommen (LP2, 16). Die Lehrperson konnte keine Veränderung im Schulalltag feststellen, jedoch betont sie, dass man einen zusätzlichen Ansprechpartner habe (LP2, 18). Ebenfalls konnte sie keine veränderten Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler feststellen. Allerdings hat der Schulclown nach ihrer Sicht eine andere Herangehensweise bei den Schülerinnen und Schülern als Lehrpersonen. Der Clown begegnet den Schülerinnen und Schülern als Freund (LP2, 20). Des Weiteren zeigten sich in der Vergangenheit positive Auswirkungen im Sozialverhalten, der Clown konnte helfen und zusammen mit der Lehrperson Themen aufarbeiten, um bestimmte soziale Aspekte zu thematisieren (LP2, 22).

Die Akzeptanz des Schulclowns schätzt die Lehrperson im Grundschulalter bis Klasse 6 als sehr hoch ein, danach nimmt die Akzeptanz ab. Ihrer Meinung nach ist das Konzept Schulclown ab Klasse 7 nicht mehr passend (LP2, 26).

Auswirkungen auf Lehrpersonen konnte die Lehrperson keine feststellen (LP2, 30). Die Akzeptanz des Schulclowns im Lehrerkollegium schätzt sie als vorhanden ein „Bubu ist akzeptiert […]. Bubu ist Teil des Teams (LP2, 32).

Als Chance in der pädagogischen Arbeit an Schulen betont die Lehrperson die Schulsozialarbeit, in welcher sich der Schulclown einsetzen kann, da dieser einen anderen Zugang zu den Schülerinnen und Schülern findet (LP2, 34). Herausforderungen könnten dem Schulclown vor allem bei der Ablehnung seitens älterer Schülerinnen und Schülern nach Ansicht der Lehrperson begegnen (LP2, 38).

Die Lehrperson erachtet den Einsatz eines Schulclowns als sinnvoll (LP2, 42) und fühlt sich durch die Zusammenarbeit unterstützt. Jedoch ist es für sie ein Bonus, welchen sie zu schätzen weiß, allerdings kein Muss (LP2, 44). Auch in Zukunft kann sich die Lehrperson eine Zusammenarbeit mit einem Schulclown vorstellen (LP2, 46). Ihre Wünsche für die zukünftige Zusammenarbeit wären allerdings, dass der Schulclown öfters die Schule besucht, zwei- bis dreimal die Woche (LP2, 52). Weiterempfehlen würde die Lehrperson den Schulclown an Grundschulkolleginnen und -kollegen, jedoch nicht an weiterführende Schulen, da „die Großen […] des nicht so annehmen können“ (LP2, 56).

Experteninterview Lehrperson 3

Das Experteninterview der dritten Lehrperson wurde mit einer Klassenlehrerin aus einer fünften Klasse geführt, welche schon positive Erfahrungen mit dem Schulclown gemacht hat und diesen auch regelmäßig zu sich in die 5. Klasse einlädt (s. Anhang LP3, 2). Die Lehrperson nutzt den Schulclown, um gemeinsam schulische Inhalte mit einer clownesken Art den Schülerinnen und Schülern zu übermitteln, wobei sich eine Lehrperson erst einmal auf einen Clown einlassen muss, welcher den Inhalt anders vermittelt als eine Lehrperson (LP3, 2). Der

Kontakt mit dem Schulclown gestaltet sich oftmals spontan auf dem Gang, oder auch mit geregelten Projekten oder Themen in der Klasse, wofür der Clown extra bestellt wird, durch eine Liste oder über soziale Medien. Die Lehrperson beschreibt das in Kontakt treten generell als einfach (LP3, 6). Es werden seitens der Lehrperson positive Auswirkungen auf den Schulalltag beschrieben, da der Clown polarisiert und zu Gesprächen anregt (LP3, 16). Ebenfalls wird betont, dass der Schulclown eine andere Art hat auf Schülerinnen und Schüler einzugehen, welche sich positiv auswirkt (LP3, 18). Positive Auswirkungen auf Schülerinnen und Schülern beschreibt die Lehrperson insofern, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Schulclown lernen auch mal Fehler zu machen und dass dies akzeptiert wird. Auch lachen die Schülerinnen und Schüler mehr über sich selbst, was als positive Auswirkung beschrieben wird (LP3, 26).

Die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler beschreibt sie in ihrer Klasse als sehr hoch (LP3, 38). In der achten bis zehnten Klasse wird die Akzeptanz niedriger eingeschätzt, da sich die Schülerinnen und Schüler in der Pubertät befinden (LP3, 38). Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht konnten nicht festgestellt werden (LP3, 40).

Die Lehrperson konnte keine Auswirkungen auf andere Lehrpersonen im Bezug auf den Schulclown feststellen (LP3, 44). Jedoch beschreibt sie positive Auswirkungen auf sich selbst als Lehrperson, da der Schulclown eine Entlastung mit sich bringt und eine Wertschätzung sowie allgemeine Freude (LP3, 46). Die allgemeine Akzeptanz im Lehrerkollegium einzuschätzen fällt der Lehrperson schwer, da darüber nicht sehr viel gesprochen wird (LP3, 50).

Chancen sieht die Lehrperson vor allem in der pädagogischen Arbeit mit dem Schulclown. Zum einen sieht sie den Schulclown als eine neue Vertrauensmöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, welche genutzt werden kann. Als weitere Chance sieht sie in der Wahrnehmung durch den Schulclowns, welcher die Schülerinnen und Schüler anders wahrnimmt als Lehrpersonen und auch allgemein wahrnimmt und sich Zeit für sie nimmt (LP3, 54). Herausforderungen hingegen könnten dem Schulclown dahingehend begegnen „die richtige Mischung hinzubekommen zwischen ich bin spontan und ich platze mal in den Unterricht und störe“ (LP3, 56). Ebenfalls als Herausforderung nimmt sie wahr, für jedes Alter und für jede Zielgruppe das Passende zu finden (LP3, 56).

Auch in Zukunft kann sich die Lehrperson eine Zusammenarbeit mit dem Schulclown vorstellen. Dabei wurde der Wunsch geäußert, dass eine Theater-AG entwickelt wird, welche der Schulclown leiten soll (LP3, 62).

Experteninterview Schulleitung

Das Experteninterview mit der Schulleitung handelt zu Beginn von der Umsetzung des Konzeptes Schulclown an der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Dabei betonte die Schulleiterin, dass sie keinen Schulclown beantragt hat, sondern sich dieser bei ihr meldete, um das Konzept vorzustellen. Nach einem erstmaligen Gespräch entwickelte sich das Interesse, das Konzept auszuprobieren (s. Anhang SL, 2). Der Start des Projektes an der Schule begann im Schuljahr 2019/2020 im September, der Vorlauf für den Start betrug ca. ein halbes Jahr (SL, 4). Das Projekt begann mit vielen Gesprächen, unter anderem auch über die Finanzierung des Projektes (SL, 6). Nachdem das Projekt in der Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt wurde, gab es einen Workshop für die Lehrpersonen, in welchem das Konzept detailliert vorgestellt wurde und Übungen zum Thema Clowning gemacht wurden. Mit Beginn des Schuljahres wurde der Schulclown den Klassen und Eltern vorgestellt und auch dem Elternbeirat, damit alle davon erfuhren (SL, 6). Es wurde vereinbart, dass der Schulclown einmal wöchentlich (donnerstags) von ca. 8:30 Uhr bis 13:30 Uhr in die Schule kommt. Zu Beginn ist der Schulclown überall in Klassenzimmer reingegangen, ohne Anmeldung. Da sich dieses Konzept nicht bewährt hatte, wurde es nach ein paar Wochen geändert und der Schulclown kommt nur noch mit vorheriger Anmeldung in die Klassen (SL, 10). Bisher konnten positive Erfahrungen laut der Schulleitung mit dem Konzept Schulclown gesammelt werden, obwohl die Schulleitung selbst sich zu Beginn nicht vorstellen konnte, wie es funktionieren kann (SL, 8). Ebenfalls berichtet die Schulleitung von positiven Auswirkungen auf den Schulalltag, da der Schulclown „gute Laune“ in die Schule bringt mit einem theaterpädagogischen Ansatz. Schwierige Situationen werden durch den Schulclown entkrampft und aufgelockert (SL, 14). Des Weiteren zeigt der Schulclown nach Ansicht der Schulleitung positive Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler, da er als Ansprechpartner fungiert und man mit ihm sprechen kann, wenn etwas belastet. Die Schulleitung betont, dass gerade bei Einzelfällen der Schulclown positive Auswirkungen zeigt. Ebenfalls werden Auswirkungen in der Wahrnehmung und im Verhalten genannt (SL, 18).

Die Akzeptanz des Schulclowns bei den Schülerinnen und Schülern ortet die Schulleitung bis Klasse 7 groß an. In der 9 und 10 Klasse sei eher Ablehnung vorhanden, als Grund hierfür wird die Pubertät genannt (SL, 26).

Die Schulleitung berichtet auch von positiven Auswirkungen des Schulclowns bei den Lehrpersonen, da sie entlastet werden vom Schulclown und um Rat fragen können. Allerdings grenzt die Schulleitung die positiven Auswirkungen auf Lehrpersonen ein, welche den Schulclown auch als Ressource nutzen (SL, 32). Allgemein wird die Akzeptanz des Schulclowns im Lehrerkollegium von der Schulleitung bei einem Prozentsatz von 80-90% eingeordnet. Wobei davon auch ein Teil keine starke Akzeptanz besitzt. Nur einen kleinen

Prozentsatz von ca. 15% verordnet die Schulleitung bei keiner Akzeptanz. Davon unterrichten schätzungsweise die meisten Lehrpersonen in der neunten und zehnten Klasse (SL, 34).
Die Chancen in der pädagogischen Arbeit mit dem Schulclown sieht die Schulleitung in der Veränderung des hierarchischen Systems an einer Schule. Der Schulclown stellt sich im System unter die Schülerinnen und Schüler und kann sie so auf einer anderen Ebene erreichen, welche Lehrpersonen nicht erreichen können (SL, 38). Als Herausforderung nennt die Schulleitung die fehlende Akzeptanz seitens der Schülerinnen und Schülern und Kritik von Lehrpersonen und Eltern (SL, 40).
Dennoch kann sich die Schulleitung auch in Zukunft vorstellen, mit einem Schulclown zusammenzuarbeiten und möchte diesen in das pädagogische Konzept der Schule integrieren (SL, 44). Die Schulleitung hat bereits den Schulclown weiterempfohlen, jedoch wird betont, dass ein Schulclown auch nicht an jede Schule passt, da es immer anhängig ist von den Personen und von dem vorhandenen System (SL, 50).

Experteninterview Schulclown

Das Experteninterview wurde mit der Person hinter dem Schulclown selbst geführt. Dabei wird beschrieben, welche Voraussetzungen der Schulclown besitzt, um als solcher zu arbeiten. Der Weg zum Schulclown führte in diesem Fall über eine Ausbildung in der Theaterpädagogik mit einem Praktikum bei einem Projekt namens „Wieder lachen lernen mit den Dreamdoctors“. Anschließend folgte eine zusätzliche Clownausbildung und die Arbeit als Clown in Vorbereitungsklassen. Hierbei sollte zunächst der Schwerpunkt auf Zirkus liegen, welcher nach und nach selbstständig verändert wurde. Nebenbei arbeitete der Schulclown auch als Schulsozialarbeiterin an der gleichen Schule, wobei das erste Mal auffiel, dass die Schülerinnen und Schüler leichter den Kontakt zu einem Clown finden als zur Schulsozialarbeiterin, wobei es die gleiche Person war (s. Anhang Interview Schulclown, 2). Die Idee eines Schulclowns entstand auf der Healthcare Clowning Konferenz im April 2018. Dabei kam heraus, dass es bereits ein solches Projekt in Israel gibt. Das Projekt in Israel wurde von der Person vor Ort betrachtet und in Bezug auf kulturelle Unterschiede auf Deutschland adaptiert. Gemeinsam mit einer befreundeten Schulsozialarbeiterin wurde daraufhin im Februar 2019 die gemeinnützige Organisation „TrueMoments“ gegründet mit dem Ziel, Clowns in Schulen zu bringen. Gemeinsam wurde nach passenden Schulen für das Projekt gesucht (Schulclown, 4). Nach Angaben des Schulclowns ist es das Ziel des Projektes Kindern Spaß zu vermitteln und ihnen einen Grund zu geben, gerne in die Schule zu kommen, Spaß am Lernen zu vermitteln, die Atmosphäre aufzulockern und den Leistungsdruck zu reduzieren. Dies soll erreicht werden durch die Leichtigkeit eines Schulclowns (Schulclown, 6). Bisher wurden nach Schätzungen des Schulclowns bereits Teile dieser Ziele erreicht. Die Atmosphäre scheint lockerer und fröhlicher zu sein, wenn der Clown zu Besuch ist und der

Clown wird vermisst, wenn er nicht da ist (Schulclown, 8). Ebenfalls konnte der Schulclown von vielen gemachten Erfahrungen berichten. Dabei wurden besonders viele positive Erfahrungen erwähnt, welche sich in kleinen Dingen zeigen, oftmals für einzelne Schülerinnen und Schüler (Schulclown, 12). Der Schulclown berichtet auch über negative Erfahrungen, welche vor allem durch die Ablehnung von älteren Schülerinnen und Schülern zustande gekommen sind (Schulclown, 12).

Da der Schulclown ebenfalls auch als Klinikclown arbeitet und auch die Idee des Projektes aus dem Klinikclown-Bereich stammte, wurde nach den Unterschieden in der Arbeit als Klinikclown und als Schulclown gefragt. Hierbei wurde herausgearbeitet, dass die Kinder in Kliniken meistens allein sind, während der Schulclown mit Gruppen umgehen muss. Zudem sind die Themen verschieden, welche die Kinder und Jugendlichen in der Klinik belasten von den Themen, welche in der Schule im Vordergrund stehen. Während die Kinder und Jugendlichen in Kliniken oftmals Schmerzen haben, haben die Schülerinnen und Schüler in der Schule andere Probleme und Sorgen. In der Schule muss ein Schulclown auch Psychologie anwenden, um die Schülerinnen und Schüler richtig zu verstehen. Ebenfalls ist es von Bedeutung, über den Ort Schule im Allgemeinen Bescheid zu wissen, um richtig auf die Schülerinnen und Schülern einzugehen (Schulclown, 14). Die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen sei hingegen in der Klinik gleich wie in der Schule. So gäbe es bei beiden Berufen auch mal Kinder und Jugendliche, welche Angst vor dem Clown hätten oder mit ihm nichts anfangen könnten. Ein Unterschied zeige sich jedoch, da der Clown in der Schule häufig umarmt wird, was in der Klinik oftmals nicht möglich sei (Schulclown,16).

Die Akzeptanz des Schulclowns auf Seiten der Schülerinnen und Schülern schätzt der Schulclown bei Klasse 1-6 sehr hoch ein. Ab Klasse 7, beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler viel mit sich selbst, laut dem Schulclown, weshalb oftmals eine Ablehnung da sei. Jedoch wurde auch von Akzeptanz bei einer 8. Klasse berichtet, in welcher der Schulclown in der Klasse war. Ebenfalls gab es positive Einzelbegegnungen mit älteren Schülerinnen und Schülern, jedoch nicht in Gruppen (Schulclown, 18). Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht sieht der Schulclown nicht. Nur Unterschiede in der Kontaktaufnahme. Während die Kinder in der Grundschule einen sehr körperlichen Kontakt zum Schulclown haben, ändert sich dies, je älter sie werden (Schulclown, 20).

Im Lehrerkollegium schätzt der Schulclown die Akzeptanz unterschiedlich ein. Während einzelne Lehrpersonen den Clown häufiger bitten in die Klassen zu kommen, verstehen manche Lehrpersonen den Sinn dahinter nicht und haben eine neutrale Haltung. Jedoch schätzt der Schulclown die Akzeptanz im Lehrerkollegium als gestiegen an, jedoch noch nicht komplett vorhanden (Schulclown, 22).

Die Chancen in der pädagogischen Arbeit als Schulclown sieht der Schulclown in neuen Vertrauensmöglichkeiten für Schülerinnen und Schülern, da der Clown oftmals nicht als

erwachsene Person wahrgenommen wird, sondern eher als Freund/in, vertrauen ihm die Schülerinnen und Schüler leichter und es können Dinge anders wahrgenommen bzw. erzählt werden. Der Clown kann dann in die Situation eingreifen und Schulsozialarbeiter oder Lehrpersonen miteinbeziehen, bzw. mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam nach Lösungen suchen. Ebenfalls wird eine Chance in der Veränderung der Atmosphäre gesehen, hin zu einer lockeren, leichten Atmosphäre (Schulclown, 26). Die Herausforderungen sieht der Schulclown in der Ablehnung. Ebenfalls wird als Herausforderung genannt, wenn der Clown etwas wahrnimmt bei Schülerinnen und Schülern, was allerdings noch nicht genau benannt werden kann und es unklar ist, was mit den Schülerinnen und Schülern ist. Eine weitere Herausforderung stellt die finanzielle Lage dar (Schulclown, 34).
Für die zukünftige Arbeit als Schulclown wünscht sich der Schulclown, dass es an jeder deutschen Schule einen Schulclown gibt. Im besten Fall arbeitet der Schulclown auch immer zu zweit, wie in der Klinik. Der Schulclown könnte jeden Tag an der Schule sein, wobei er dies nicht muss. Ebenfalls wird eine gute Zusammenarbeit und Akzeptanz gewünscht, damit der Schulclown seinen festen Platz an den Schulen bekommt (Schulclown, 30). Um das Ziel mehr Schulclowns an deutsche Schulen zu bringen zu erreichen, wird in Zukunft eine Ausbildung zum Schulclown angeboten, damit irgendwann die Schulclowns so selbstverständlich seien wie die Klinikclowns in Deutschland (Schulclown, 36). Die Zukunft des Schulclowns wird seitens des Schulclowns im Grundschulbereich und in der Sekundarstufe gesehen, sogar hauptsächlich im Sekundarbereich. Ebenfalls auch in anderen Schulen, beispielsweise für geistig und körperlich eingeschränkte Kinder und Jugendliche. Nach Ansicht des Schulclowns wäre ein Clown in Situationen gut, in welcher sich Menschen befinden, in denen Dinge von ihnen erwartet werden, welche nicht leistbar sind für alle und deshalb ein Teil unter Druck steht, welcher schädlich ist (Schulclown, 38).

3.1.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Gruppendiskussion jüngere Schülerinnen und Schüler

Die Gruppendiskussion wurde mit fünf Schülerinnen und Schülern geführt. Der älteste Schüler war ein Schüler aus der siebten Klasse, dessen Haltung zum Schulclown im Vorfeld als neutral eingestuft wurde. Im Interview wurde dieser Junge als M7 betitelt. Ein weiterer Schüler besuchte die sechste Klasse, seine Haltung gegenüber dem Schulclown war im Vorfeld nicht bekannt. Im Interview erhielt er das Kürzel M6. Ebenfalls war eine Schülerin aus der sechsten Klasse anwesend, bei welcher die Akzeptanz im Vorfeld als positiv angegeben wurde, sie erhielt das Kürzel W6. Des Weiteren waren ein Schüler (M5) und eine Schülerin (W5) aus der fünften Klasse anwesend, von welchen eine positive Akzeptanz im Vorfeld bekannt war. Der Schüler M5 hatte sich in der Diskussion sehr wenig geäußert, oftmals nur zugestimmt. Alle anderen Schülerinnen und Schüler äußerten sich regelmäßig in der Diskussionsrunde.

Alle Schülerinnen und Schüler konnten von positiven Erfahrungen mit dem Schulclown berichten. Teilweise wurden kurze Erzählungen oder Anekdoten wiedergegeben (s. Anhang Interview jüngere SuS, 1-11). Die Kontaktgestaltung zeigt sich als unterschiedlich. Während M7 den Schulclown meistens im Grundschulbereich in den Pausen trifft, sieht W5 den Schulclown auch öfters in der Klasse (Interview jüngere SuS, 15 & 17). Alle gaben an, den Schulclown nicht jede Woche zu sehen, bis auf M7, welcher ihn jede Woche sieht, da er sich in den Pausen oftmals im Grundschulbereich aufhält (Interview jüngere SuS, 22-24).

Einen Schultag beschreiben die Schülerinnen und Schüler als nicht anders, wenn der Schulclown zu Besuch ist (Interview jüngere SuS, 28-31). Jedoch meinen W6 und W5, dass die Klasse anders ist, wenn der Schulclown zu Besuch ist und mehr lachen würde (Interview jüngere SuS, 32-34). Ebenfalls beschreibt M6 die Klasse als aufgelockerter, wenn der Schulclown in der Klasse zu Besuch ist (Interview jüngere SuS, 40). M7 hingegen beschreibt negative Auswirkungen, wenn der Schulclown zu Besuch ist, da er vom Lernen abhält. Jedoch meint er auch, dass es „mal witzig“ sei, aber nicht auf Dauer, wie etwa täglich, da dann der Clown „nerven“ würde (Interview jüngere SuS, 42).

Die Akzeptanz des Schulclowns bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Lehrpersonen wurde anhand eines Experimentes untersucht. Hierbei mussten die Schülerinnen und Schüler Playmobil-Figuren so verteilen, wie die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen auf dem Pausenhof stehen, sofern der Schulclown da ist. Ein Bild dieses Experimentes kann in der Bildbeschreibung Interview jüngere SuS im Anhang eingesehen werden, jedoch wird es auch hier im Fließtext dargestellt mit einer Umkreisung wie sich die Schülerinnen und Schüler aus der Diskussionsrunde selbst platziert haben. Die Ergebnisse zu dieser gestellten Szene, zu welcher in der Gruppendiskussion Rückfragen gestellt wurden, werden im Folgenden dargestellt.

Abbildung 7: Ergebnis der Aufstellungsarbeit in der Gruppendiskussion der jüngeren Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler hatten zuerst die Aufgabe sich selbst auf dem Tisch zu dem Schulclown zu platzieren. Es wurden keine Fotos von den Zwischenschritten gemacht, weshalb nur mit dem Ergebnisbild der szenischen Darstellung gearbeitet wird.

M6 und W5 haben sich direkt zum Schulclown platziert. M6 erklärt seine Platzierung damit, dass er zu Beginn „genervt“ vom Schulclown war, jedoch nach einer positiven Erfahrung den Schulclown mag und „gut mit ihm klarkommt“ (Interview jüngere SuS, 57). Der Schüler habe sich nicht weiter weggestellt, da er sich mit dem Schulclown unterhalten möchte (Interview jüngere SuS, 59). Auch W5 betonte, dass es ihr mit dem Schulclown gefalle und sie Spaß habe (Interview jüngere SuS, 60). M5, M7 und W6 haben sich etwas weiter weggestellt, jedoch noch relativ nah an den Schulclown heran. M5 begründet dies damit, dass er den Schulclown zu Beginn nicht ganz mochte, jetzt aber schon (Interview jüngere SuS, 62). W6 meint, dass sie sich weiter weggestellt habe, damit sie sich mit ihren Freunden unterhalten könne und sie sich nicht besonders für den Schulclown interessiere (Interview jüngere SuS, 65). Jedoch war sie auch schon näher bei dem Schulclown (Interview jüngere SuS, 67). M7 mag es nicht gerne, wenn viele Menschen auf einem Punkt sind, weshalb er sich ebenfalls weiter weg platziert hat. Des Weiteren mag er die Witze nicht, welche der Schulclown macht (Interview jüngere SuS, 63).

Als nächstes sollten die Schülerinnen und Schüler weitere Kinder und Jugendliche auf dem Pausenhof nachstellen. Nach und nach wurden alle Figuren, welche zur Verfügung standen,

dazu platziert (Insgesamt 27 SuS, davon 14 Schüler und 13 Schülerinnen). M6 beschreibt das Ergebnis so: „Ja ungefähr so sieht es auch wirklich aus“ (Interview jüngere SuS, 75).
Die Schülerinnen und Schüler platzierten die meisten Figuren nah an den Schulclown ran. Als Begründung, weshalb sie die Figuren so platziert hätten, meinten sie, dass vor allem kleinere Schülerinnen und Schüler (vermutlich sind hiermit jüngere Lernende gemeint) oftmals in Scharen um den Schulclown stehen (Interview jüngere SuS, 77-78). M7 betont, dass vermutlich Kleinere den Clown mehr mögen und deshalb zu Vielen bei ihm stehen würden (Interview jüngere SuS, 79).
Die Schülerinnen und Schüler aus der Diskussionsgruppe haben auch ein paar Figuren weiter weg platziert. Dies begründen sie damit, dass das eher die älteren Schülerinnen und Schüler darstellen soll, welche den Schulclown nicht mögen, da sie die Witze nicht witzig finden oder weil er nicht mehr zu ihrem Alter passen würde (Interview jüngere SuS, 82-87). Vorschläge, wie man denjenigen, welche weiter weg platziert wurden, den Schulclown attraktiver machen könnte, kamen ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern. Hierbei wurden als Vorschlag bessere Witze genannt (Interview jüngere SuS, 98) oder den Clown durch eine andere Figur zu ersetzen (Interview jüngere SuS, 99), bzw. den Clown anders anzuziehen (Interview jüngere SuS, 100). Gesamt gesehen ordnen die Schülerinnen und Schüler die Akzeptanz so ein, dass besonders die jüngeren Schülerinnen und Schüler, welche räumlich näher am Clown platziert wurden, auch gefühlsmäßig näher an diesem dran sind und ihn so mehr akzeptieren als die älteren Schülerinnen und Schüler, bei denen sich die räumliche Distanz in einer geringeren Akzeptanz widerspiegelt (Interview jüngere SuS, 105). M6 meinte ergänzend, dass auch mehr Mädchen als Jungen bei dem Schulclown zu sehen sind (Interview jüngere SuS, 106). M7 beschreibt die Kontaktgestaltung zwischen Jungen und Mädchen mit dem Schulclown als unterschiedlich. Während die Jungen oftmals hinterherrennen, würden die Mädchen eher weiter vorne sein und nicht rennen, sondern versuchen, den Clown aufzuhalten (Interview jüngere SuS, 107).
Als Gründe weshalb manche Schülerinnen und Schüler den Schulclown nicht mögen, wird Überfluss genannt (Interview jüngere SuS, 111) und, dass der Schulclown für manche zu kindisch sei (Interview jüngere SuS, 112), bzw. auch auf die Nerven gehe (Interview jüngere SuS, 110).
Als letztes sollten die Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen auf dem Tisch räumlich zum Schulclown platzieren. Hierbei wurden nicht alle vorhandenen Figuren verwendet. Von den vorhandenen 15 Figuren (7 weibliche und 8 männliche) wurden insgesamt 3 Figuren (2 weibliche und 1 männliche) verwendet. Zwei Lehrpersonen wurden direkt zum Schulclown gestellt. M7 beschreibt die Situation und meint, dass meistens zwei Lehrpersonen nah dran seien und auch mitlachen und schauen, dass alles ordentlich abläuft (Interview jüngere SuS, 124). M6 meint, dass er die Lehrpersonen eigentlich nie bei dem Schulclown sieht, meistens

seien sie verteilt auf dem Schulhof (Interview jüngere SuS, 130). Weshalb die Lehrpersonen weiter weg stehen erklären die Schülerinnen und Schüler damit, dass sie sich nicht für den Schulclown interessieren (Interview jüngere SuS, 137) oder ihre Ruhe in den Pausen haben möchten (Interview jüngere SuS, 138).

Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler sich vorstellen können, dass der Schulclown auch in Zukunft an der Schule bleiben soll, verneinen sie dies teilweise mit der Begründung, dass sie dann zu alt wären (Interview jüngere SuS, 150) und der Schulclown sich abnutzen würde (Interview jüngere SuS, 154). Dabei gehen die Schülerinnen und Schüler nochmals auf die Akzeptanz des Schulclowns ein und meinen, dass der Schulclown bis zur sechsten Klasse Zuspruch findet (Interview jüngere SuS, 158). W5 betont daraufhin, dass sie den Schulclown in der fünften Klasse schon noch lustig finden würde (Interview jüngere SuS, 159). Zum Abschluss meinte W5, dass sie dem Schulclown noch nicht ganz trauen kann, da sie ihn noch nicht so lange kennen würde. Manche Probleme würde sie mit dem Schulclown teilen, manche noch nicht (Interview jüngere SuS, 162).

Während der Diskussion wurde der Eindruck erweckt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung zur Akzeptanz des Schulclowns, aufgrund von Aussagen des ältesten Schülers, welcher auch ab und zu kritische Aussagen in Bezug auf den Schulclown äußerte, änderten. Bei einem Gespräch mit der Klassenlehrerin der 5. Klasse bestätigte diese, dass W5 und M5 sehr an dem Schulclown hingen und diesen sehr akzeptieren würden. Vermutlich ist daher davon auszugehen, dass die Platzierung während des Experimentes noch ohne Gruppenzwang zustande gekommen ist, jedoch das weiterführende Gespräch etwas verfälscht wurde, da sich die Schülerinnen und Schüler teilweise anders geäußert hatten als noch zu Beginn der Diskussion.

Gruppendiskussion ältere Schülerinnen

Die Gruppendiskussion wurde mit fünf Schülerinnen aus der achten und zehnten Klasse geführt. Zwei Schülerinnen waren aus einer achten Klasse (im Interview wurden diese als W8a und W8b betitelt) und drei Schülerinnen aus einer zehnten Klasse (W10a, W10b und W10c). Im Vorfeld war bekannt, dass W10b und W10c eine starke Ablehnung gegenüber dem Schulclown haben und eine Petition in der Schule gegen ihn gestartet haben. Über die anderen Schülerinnen war im Vorfeld nichts bekannt. Die Schülerinnen waren im Alter zwischen 13 und 16 Jahren.

Die Schülerinnen W8a und W10a, W10b und W10c äußerten sich, dass sie noch keine direkten Erfahrungen mit dem Schulclown gesammelt haben (s. Anhang Interview ältere Schülerinnen, 2-4). Lediglich W8b hat bereits positive Erfahrungen mit dem Schulclown gesammelt (Interview ältere Schülerinnen, 5). Alle Schülerinnen gaben an, den Schulclown zu treffen, meistens in den Pausen. W10b betonte jedoch, dass sich dabei der Schulclown auf

Distanz halte, da er vermutlich wisse, dass sie sich nicht für ihn interessieren würden (Interview ältere Schülerinnen, 10). Auswirkungen durch den Schulclown gab keine der Schülerinnen an (Interview ältere Schülerinnen, 13-17).

Es wurde das gleiche Experiment mit den Schülerinnen durchgeführt wie mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern, in dem sie sich selbst räumlich zum Schulclown auf dem Pausenhof platzieren sollten. Die detaillierte Bildbeschreibung ist im Anhang zu finden. Das Bild wird an dieser Stelle in den Fließtext eingeschlossen und es wird im Folgenden genauer auf die Aussagen der Schülerinnen eingegangen. Des Weiteren ist in der Beschriftung zu erkennen, wie sich die Schülerinnen selbst platziert haben.

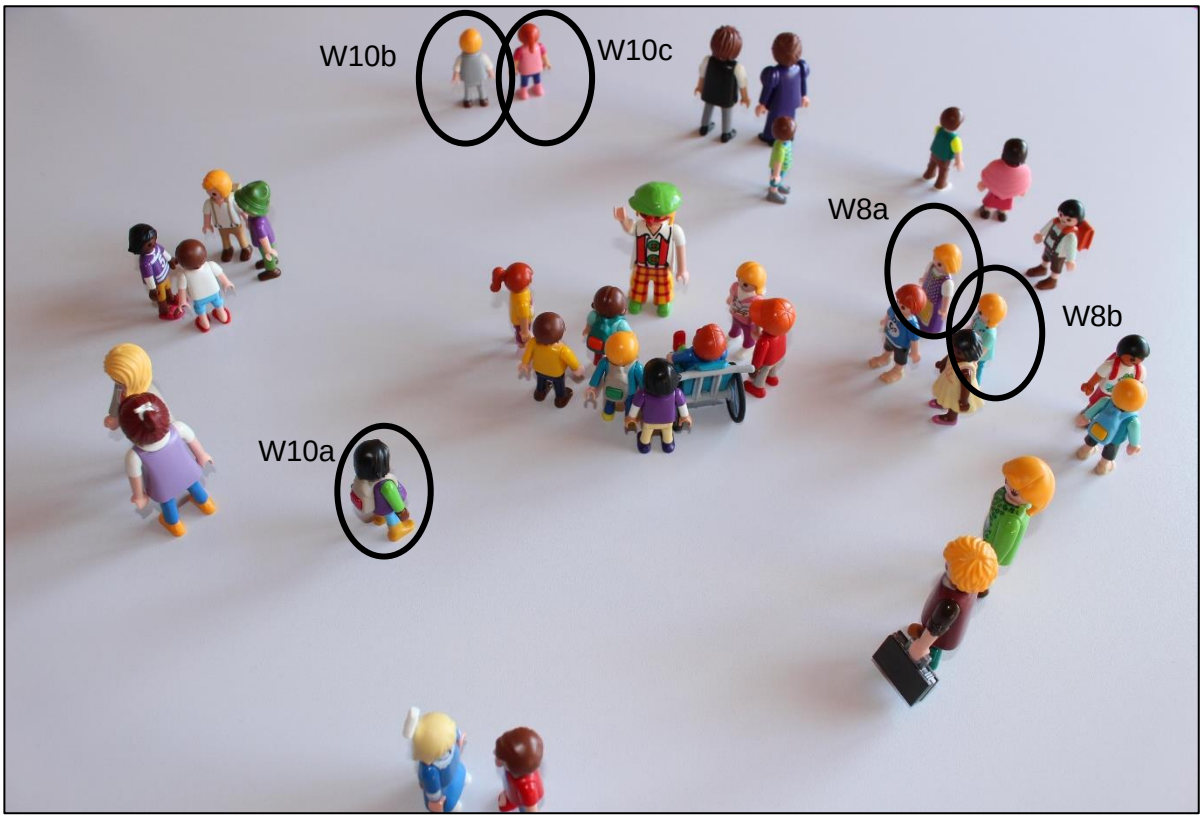

Abbildung 8: Ergebnis der Aufstellungsarbeit in der Gruppendiskussion der älteren Schülerinnen

Bei der Platzierung haben sich W8a und W8b am nächsten zum Schulclown hingestellt. Sie gaben an, noch in Sichtweite des Clowns zu sein. Sie stehen so, da sie sehen, dass der Schulclown sehr beschäftigt ist und würden so auch die gesamte Pause über stehen bleiben (Interview ältere Schülerinnen, 19-23). W10a hat sich ebenfalls in Sichtweite des Schulclowns gestellt. Sie gab an, in der Nähe des Schulclowns bei ihrer Klasse zu stehen, wobei sie im weiteren Schritt ihre Freundinnen nicht hinzugestellt hat. Ab und zu hätten sie und ihre Freunde auch kurzen Kontakt zu dem Schulclown, da er sie ansprechen würde. Sie betonte jedoch, dass sie nicht wegen des Clowns dort stehen würden (Interview ältere Schülerinnen, 25). W10b und W10c haben sich weit weg von dem Schulclown gestellt und sich abgewandt. W10b gab an, dass sie sich dort platziert haben, da sie immer weiter weg stehen würden auf dem

Pausenhof und es auch nicht mögen würden, in der Nähe des Schulclowns zu sein. da es um den Schulclown laut sei und die jüngeren Schülerinnen und Schüler schrien (Interview ältere Schülerinnen, 27). Auffällig war, dass sich W10b eine männliche Figur als sich selbst ausgesucht hat. Zu vermuten ist, dass sie keinen Wert auf die Trennung männlicher und weiblicher Figuren gelegt hat und deshalb die Platzierung von männlichen und weiblichen Figuren im folgenden Schritt irrelevant ist.

Im weiteren Schritt haben die Schülerinnen alle weiteren Schülerinnen und Schüler auf dem Pausenhof mit den Figuren dargestellt. Dafür wurden alle Kinder-Figuren von den Schülerinnen verwendet (Insgesamt 27, davon 14 männlich und 13 weiblich). Die meisten Figuren wurden in die unmittelbare und mittelbare Nähe des Schulclowns gestellt. Auf die Rückfrage hin, welche Schülerinnen und Schüler ganz nah beim Schulclown seien, antwortete W10b, dass dies hauptsächlich die Grundschülerinnen und Grundschüler seien, manchmal auch Schülerinnen und Schüler aus der fünften Klasse (Interview ältere Schülerinnen, 33). W10a ergänzte hierbei, dass es auch bis zur siebten Klasse Schülerinnen und Schüler seien, welche ganz nah am Schulclown stünden (Interview ältere Schülerinnen, 34). Es wird von allen Schülerinnen betont, dass es immer die gleichen Schülerinnen und Schüler seien, welche ganz nah an dem Schulclown dran stünden in den Pausen (Interview ältere Schülerinnen, 37-41). W10a findet es schön, dass ein paar Kinder einen offensichtlichen Bezug zum Schulclown haben, jedoch findet sie außerdem, dass es noch nicht allzu viele seien und immer nur die gleichen (Interview ältere Schülerinnen, 48).

Auf die Nachfrage, weshalb auch viele weiter weg stehen, gab W10c an, dass sich viele nicht für den Schulclown interessierten (Interview ältere Schülerinnen, 44) und W8b gab, an, dass manche auch Angst vor Clowns hätten (Interview ältere Schülerinnen, 46). In der Gesamtverteilung gab W8a an, dass die Schülerinnen und Schüler auf dem gesamten Pausenhof verteilt wären und nicht nur in der Nähe des Schulclowns (Interview ältere Schülerinnen, 54). W10c betonte oftmals, dass die älteren Schülerinnen und Schüler den Schulclown nicht interessant fänden und sie sich mehr auf die Schule und den Abschluss konzentrieren möchten, weshalb sie auch eine Unterschriftenaktion gegen den Schulclown initiiert hätten (Interview ältere Schülerinnen, 67-71). Es wurden auch negative Auswirkungen wegen des Schulclowns von W10c beschrieben, da es sehr laut sei, wenn der Clown in der Nähe sei, weil sich die Schülerinnen und Schüler auf den Schulclown freuen würden. Es wurde vorgeschlagen, dass der Schulclown einen eigenen Raum bekommen könnte, damit andere Schülerinnen und Schüler nicht gestört würden und sich in den Pausen unterhalten könnten und auf Arbeiten vorbereiten könnten (Interview ältere Schülerinnen, 77).

Die Schülerinnen berichteten davon, dass sie auch anderen Freundinnen und Freunden, welche nicht auf die gleiche Schule gehen, von dem Schulclown erzählt haben. Viele von diesen Freundinnen und Freunden konnten die Idee eines Schulclowns nicht nachvollziehen

und seien mit den Schülerinnen einer Meinung, dass ein Clown in einer weiterführenden Schule nichts zu suchen hat und man das Geld in etwas anderes investieren solle (Interview ältere Schülerinnen, 82-87). W10a mildert die Aussagen ihrer Freundinnen und Freunde etwas ab und meinte nur, dass sie es belächelt hätten, allerdings nichts Negatives dazu gesagt hätten (Interview ältere Schülerinnen, 88).

Als nächsten Schritt im Experiment sollten die Schülerinnen Lehrpersonen auf dem Pausenhof zu dem Schulclown und den Schülerinnen und Schülern stellen. Dafür wurden 6 Erwachsenen-Figuren von den Schülerinnen verwendet (4 weibliche und 2 männliche) aus einem Angebot von 15 Figuren (8 männliche und 7 weibliche). Es wurden von den Schülerinnen immer zwei Lehrpersonen zusammengestellt, jeweils ein Lehrer und eine Lehrerin, nur ein Team bestand aus zwei Lehrerinnen. W10b gab an, dass die meisten Lehrpersonen, welche nah beim Schulclown stehen würden, Grundschullehrpersonen seien und sich die Situation anschauen würden. Lehrpersonen von älteren Klassen würden eher weiter weg stehen (Interview ältere Schülerinnen, 100). W10c ergänzte diese Aussage und meinte, dass sie bereits mit verschiedenen Lehrpersonen gesprochen habe und sie von Lehrpersonen wisse, dass sie den Schulclown nicht toll finden würden, auch Grundschullehrpersonen, welche den Einsatz eines Schulclowns als nicht sinnvoll erachteten (Interview ältere Schülerinnen, 101). Auf Nachfrage wieso dies so ist, wurde geäußert, dass auch einzelne Schülerinnen und Schüler im Grundschulbereich den Clown nicht mehr gut finden würden, da sie zu alt für Clowns geworden seien. Jedoch fänden andererseits auch Schülerinnen und Schüler aus der siebten Klasse den Schulclown noch gut (Interview ältere Schülerinnen, 104).

Die Frage, ob der Schulclown auch in Zukunft an der Schule bleiben solle wurde nicht direkt beantwortet, nur W10b meinte allerdings, dass man die Person hinter dem Schulclown behalten könne, jedoch ohne Verkleidung (Interview ältere Schülerinnen, 125). W8b meinte, dass bestimmt Kinder traurig wären, wenn der Schulclown in Zukunft nicht mehr an der Schule bleiben würde (Interview ältere Schülerinnen, 123). Zum Abschluss hat W10a noch ergänzt, dass der Schulclown besonders für Schülerinnen und Schüler da sei, welche sonst niemanden hätten und in keine Gruppe passen würden. Sie fügt hinzu, dass sie glaubt, dass der Schulclown für diese Kinder und Jugendlichen eine positive Auswirkung hat und dass sich der Rest einfach nicht großartig für den Schulclown interessiere. Sie selbst sieht den Schulclown noch nicht im Schulsystem, da es für sie schwer vorstellbar ist, jedoch merkt sie ebenfalls an, dass er hilfreich für manche Schülerinnen und Schüler sei (Interview ältere Schülerinnen, 136). W10b ergänzt zum Abschluss, dass die große Masse neutral dem Clown gegenüber sei (Interview ältere Schülerinnen, 146).

Die Diskussion wurde mit Schülerinnen geführt, welche entweder eine neutrale Haltung gegenüber dem Schulclown hatten oder ihn ablehnten. Jedoch ist sichtbar, dass zu Beginn der Einführung des Schulclowns die Ablehnung größer war und diese sich nun zu einer

geringeren Ablehnung bzw. zu einer neutralen Haltung änderte. Es wurde zudem von positiven Auswirkungen berichtet und dass der Schulclown in den unteren Klassen mehr Akzeptanz erfahre als in den Klassen acht bis zehn.

3.1.3 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung fing an einem Schultag mit Schulclown um 9:15 Uhr an und endete um ca. 13 Uhr. Die Beobachtung fand im Vorfeld des Erhebungszeitraums der Masterarbeit statt und wurde ohne konkret definierte Zielsetzung durchgeführt. Sie diente einer allgemeinen Beobachtung und um einen ersten Einblick in das Arbeitsfeld Schulclown zu bekommen. Das Beobachtungsprotokoll kann im Anhang 19 eingesehen werden. Der Schulclown hatte am Beobachtungstag wenig Kontakt zu Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe, er hielt sich überwiegend im Grundschulbereich auf, dazwischen fanden jedoch auch Begegnungen mit Sekundarschülerinnen und -schülern statt. Zu Beginn der Beobachtung gab es einen kleinen Zwischenfall auf dem Flur mit einem Schüler aus der sechsten Klasse und einer Lehrperson. Der Clown stellte sich zu dem Schüler hin, während dieser sichtlich Ärger von der Lehrperson bekam. Der Schüler beachtet den Clown nicht und verschwindet ohne einen Kommentar nach kurzer Zeit wieder (s. Anhang Beobachtungsprotokoll Schulclown, 3). Dieses Verhalten des Schülers deutet auf eine Ablehnung des Schulclowns hin. Andere Schülerinnen in dieser Altersgruppe zeigten eine positive Haltung gegenüber dem Schulclown, indem sie von sich aus auf den Schulclown zuliefen und ihn kurz umarmten (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 4).

In der ersten Pause befand sich der Schulclown auf dem Pausenhof der 1. und 2. Klasse. Hier konnte eine hohe Akzeptanz festgestellt werden, da immer mehr Kinder auf den Schulclown zugingen, ihn umarmten und sich an seinen Aktionen beteiligten. Zu Beginn der Pause waren einzelne Kinder um den Schulclown versammelt, nach kurzer Zeit waren es 12, dann 20, bis ein Höchststand von 25 Kindern erreicht wurde (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 5-25). Für diese Gruppe an Schülerinnen und Schülern kann eine entsprechend hohe Akzeptanz des Clowns konstatiert werden. Durch einen Ortswechsel, in dem der Schulclown den Pausenhof verlassen hatte, trennten sich viele Kinder wieder von dem Schulclown und verteilten sich auf dem Pausenhof, es beginnt zu regnen. Kurz vor Schluss der Pause befanden sich noch acht Kinder beim Schulclown (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 10). Diesen könnte man eine sehr hohe Akzeptanz des Schulclowns zuschreiben, da sie seine Nähe offensichtlich selbst im Regen suchen.

Als der Schulclown nach der Pause im Schulflur unterwegs war, hielt ihn eine Lehrperson auf, um Ratschläge vom Schulclown zu bekommen und ihn darum zu bitten, er solle sich einem gezielten Schüler in ihrer vierten Klasse annehmen (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 12). Im Flur wird der Schulclown immer wieder von einzelnen Schülerinnen und Schülern

angehalten und umarmt (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 13). Ebenfalls besucht der Schulclown öfters das Sekretariat und manchmal auch die Schulleitung, in diesen Räumen entsteht schnell eine positive Atmosphäre durch den Schulclown (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 14). In der nächsten Schulstunde besuchte der Schulclown eine 3. Klasse im Unterricht und es zeigte sich damit eine Unterstützung der Lehrperson im Unterricht (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 15-22). Am Unterricht mit dem Schulclown beteiligten sich zu Beginn nicht alle Schülerinnen und Schüler (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 15). Jedoch änderte sich dies im Verlauf des Unterrichts und alle Schülerinnen und Schüler nahmen an den Aktionen des Schulclowns teil (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 16-17), weshalb anzunehmen ist, dass in dieser Klasse die Akzeptanz gegenüber dem Schulclown sehr hoch ist. Während der Schulclown mit der Klasse arbeitete, war der Geräuschpegel sehr hoch. Die Lehrperson versuchte mehrfach, Ruhe in die Klasse zu bringen, was meist nicht gelang. Dies kann als negative Auswirkung angesehen werden, da sich die Lehrperson dadurch sichtbar eingeschränkt und nicht wohl fühlte (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 16). Nach dem Unterricht verließ der Schulclown die Klasse und es war erneut Pause, die der Clown dieses Mal auf dem Pausenhof der Sekundarstufe verbrachte. Auch hier versammelten sich einzelne Schülerinnen und Schüler um den Schulclown, umarmten ihn und redeten mit ihm, es waren ca. zehn Schülerinnen und Schüler um den Schulclown versammelt (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 23). Daraus ist abzuleiten, dass der Schulclown auch im Sekundarstufenbereich Akzeptanz erfährt. Jedoch konnte nicht genau differenziert werden, aus welchen Jahrgangsstufen die Schülerinnen und Schüler stammten.

In der nächsten Unterrichtsstunde holte der Schulclown einen Schüler gezielt aus einer vierten Klasse aus dem Unterricht, um mit ihm zu reden. Hierbei übernahm der Schulclown die Rolle einer Schulsozialarbeiterin (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 25-28). Die gesammelten Informationen über den Schüler wurden im Anschluss an die Unterrichtsstunde an die Lehrperson weitergegeben und es wurden Ratschläge erteilt, wie das Verhalten des Schülers verändert werden und er sich besser in die Klassengemeinschaft integrieren könnte (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 29).

Gegen Ende der Beobachtung traf der Schulclown vermehrt auf Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe. Es bildeten sich kleinere Gruppen vor dem Schulclown, welche mit dem Clown interagierten (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 30). Zwei Schülerinnen aus der fünften und der sechsten Klasse sprechen den Schulclown wegen eines Problems an und bitten um ein privates Gespräch. Der Schulclown konnte im Einzelgespräch den Schülerinnen als Freund zur Seite stehen (Beobachtungsprotokoll Schulclown, 32-34). Nachdem auch einzelne Schülerinnen und Schüler aus dem Sekundarstufenbereich das Gespräch mit dem Schulclown suchten, ist anzunehmen, dass auch in diesem Bereich eine gewisse Akzeptanz vorhanden ist. Insgesamt konnte allerdings ein Unterschied bei der Kontaktaufnahme der

Kinder und Jugendlichen zum Schulclown festgestellt werden. Während die Kinder in der Grundschule dem Schulclown sehr körperlich begegneten und auf ihn kletterten und mit ihm rangen, begegneten Jugendliche aus der Sekundarstufe dem Clown mehr mit Worten und persönlichen Problemen. Unterschiede in der Akzeptanz konnten sichtbar keine festgestellt werden, da sowohl Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule wie auch aus der Sekundarstufe offen auf den Schulclown zugegangen sind. Es konnten jedoch keine gezielten Beobachtungen mit Schülerinnen und Schülern aus den höheren Klassen neun und zehn festgestellt werden.

3.1.4 Ergebnisse Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse des Jahresberichtes von true!moments gUG (haftungsbeschränkt) aus dem Schuljahr 2019/2020 gab ebenfalls einen Einblick in die Akzeptanz des Schulclowns und allgemein in das Arbeitsfeld Schulclown. Für die Dokumentenanalyse wurde nicht der gesamte Bericht herangezogen, sondern nur relevante Abschnitte aus dem Dokument. Das Dokument gibt Einblicke in die Voraussetzungen des Schulclowns (s. Anhang Dokumentenanalyse, S.3). Dabei wird ebenfalls auf eine anstehende Weiterbildung bzw. Ausbildung zum Schulclown eingegangen, damit es an mehr Schulen in Deutschland Schulclowns geben kann. Es wird gezielt darauf eingegangen, welche Voraussetzungen mitgebracht werden müssen, um selbst ein Schulclown zu werden (Dokumentenanalyse, S. 3) Im ersten Kapitels des Dokumentes werden die Ziele des Konzeptes Schulclown erläutert. Es wird darauf abgezielt, eine positive Atmosphäre zu schaffen und neue Vertrauensmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler anzubieten. Des Weiteren werden sonstige Chancen eines Schulclowns genannt (Dokumentenanalyse, S. 3). Das zweite Kapitel des Dokumentes beschäftigt sich mit der Arbeit an der Schule. Besonders im Erfahrungsbericht aus dem Jahr 2019 konnten Ergebnisse gesammelt werden. Es wird die Umsetzung an der Schule des Schulclownkonzeptes beschrieben (Dokumentenanalyse, S. 4) und die verschiedenen Rollen, welche ein Schulclown einnehmen kann. Besonders wird hierbei der Fokus auf die Rolle als Freund/Freundin von Schülerinnen und Schüler gesetzt (Dokumentenanalyse, S. 4f.). Des Weiteren wird von positiven Erfahrungen mit dem Schulclown-Konzept berichtet. Eine Erfahrung mit einer Schülerin aus der sechsten Klasse wird im Bericht geteilt (Dokumentenanalyse, S. 5). Der Bericht widmet sich auch der Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Schulclown. Es wird von positiver Akzeptanz und Rückmeldungen aus den Klassen 1-6 berichtet (Dokumentenanalyse, S. 6). Ablehnung erfuhr der Schulclown zu Beginn aus den Klassen 9 und 10, weshalb es zu einem klärenden Gespräch mit diesen Schülerinnen und Schülern kam (Dokumentenanalyse, S. 6). Für die 7. und 8. Klasse wird die Akzeptanz nicht genau definiert. Es wird beschrieben, dass Einzelkontakte positiv erlebt werden und Talente einzelner Schülerinnen und Schüler im

Klassenverband entdeckt werden konnten. In diesem Alter würden die Schülerinnen und Schüler die Grenzen des Schulclowns austesten und seien unsicher, wie man mit einem Clown umzugehen hat (Dokumentenanalyse, S. 6).
Es wird auch auf die Akzeptanz seitens der Lehrpersonen eingegangen, welche im Allgemeinen als Offenheit beschrieben wird. Zu Beginn wurde die Ressource Schulclown noch von weniger Lehrpersonen genutzt als gegen Ende des Schuljahres (Dokumentenanalyse, S. 6). In einer Umfrage gegen Ende des Schuljahres über einen Fragebogen wurde ermittelt, dass das Lehrerkollegium dem Schulclown nach dem ersten Schuljahr positiv gegenübersteht und dieses sich eine Zusammenarbeit auch in Zukunft erhofft (Dokumentenanalyse, S. 7).
Ein Kapitel des Berichtes bezieht sich auf die Weiterbildung und Ausbildung zum Schulclown. Hierbei wird erläutert, wie eine Ausbildung/Weiterbildung abläuft und welche Voraussetzungen gebraucht werden (Dokumentenanalyse, S. 7f.).
Der Bericht gibt einen Einblick in das erste Jahr des Projektes und geht insbesondere auf die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Lehrpersonen ein. Die Ziele und Chancen des Projektes werden erläutert und die Ausbildung und Weiterbildung zum Schulclown erklärt. Weitere Punkte wie die Öffentlichkeitsarbeit und Finanzen werden genannt, welche allerdings für diese Arbeit nicht relevant sind.

3.2 Kategorienbasierte Darstellung aller Ergebnisse

Im Folgenden sollen alle Ergebnisse kategorienbasiert dargestellt werden. Dabei handelt es sich größtenteils um Zusammenfassungen, welche sich auf die einzelnen Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und Experteninterviews beziehen (s. Kap. 3.1). In diesem Kapitel wird ebenfalls davon abgesehen, auf die Transkripte im Anhang zu verweisen, um den Lesefluss nicht zu beeinflussen. Die Haupt- und Unterkategorien wurden aus dem folgenden Kategoriensystem entnommen, welches für die qualitative Auswertung entwickelt wurde.

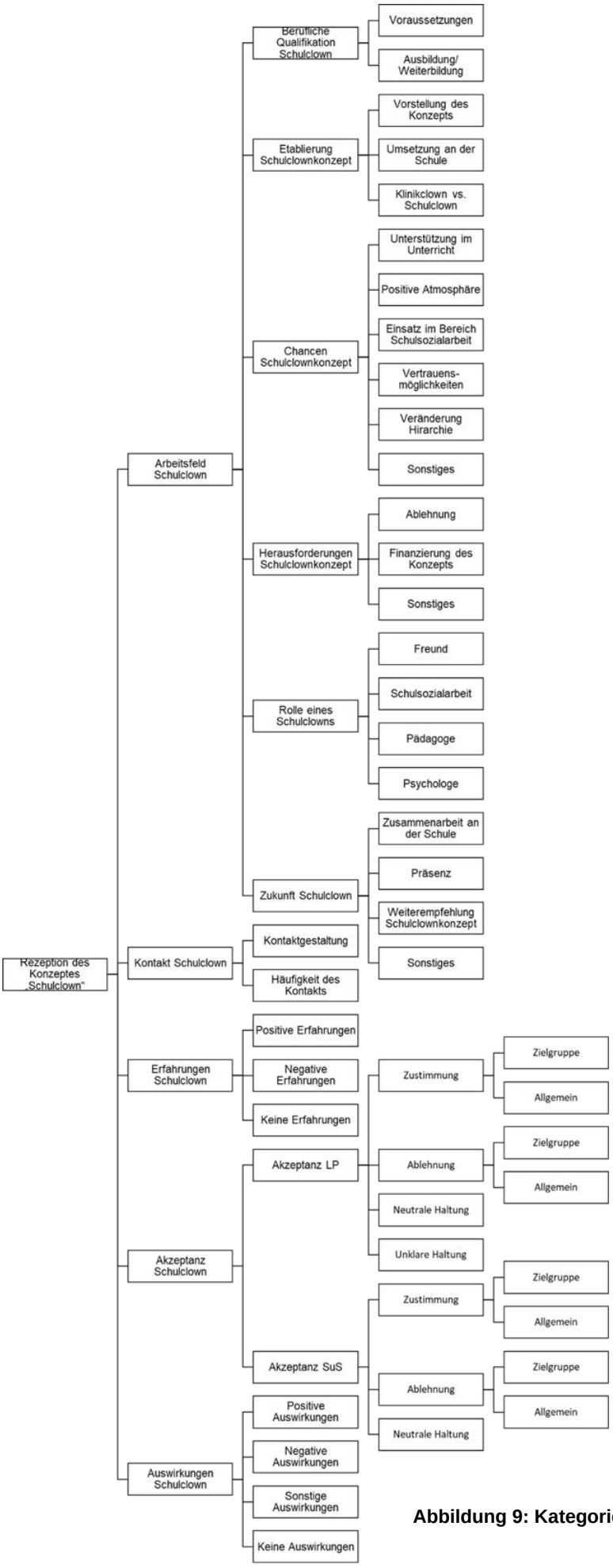

Abbildung 9: Kategoriensystem

3.2.1 Arbeitsfeld Schulclown

Berufliche Qualifikation Schulclown

Über die berufliche Qualifikation eines Schulclowns berichten nur der Jahresbericht von 2019/2020 und der Schulclown selbst. Dabei werden Voraussetzungen genannt, welche man für die Ausbildung und Weiterbildung zum Schulclown benötigt und es wird genannt, welche Voraussetzungen der erste Schulclown bereits besitzt. Die Aussagen aus beiden Quellen stimmen überein. Ab dem Jahr 2020 findet eine Ausbildung zum Schulclown statt, damit in Zukunft vermehrt Schulclowns an deutschen Schulen arbeiten können.

Etablierung Schulclownkonzept

Der Punkt Etablierung Schulclownkonzept wurde in drei Punkte unterteilt. Der erste Punkt ist die Vorstellung des Konzeptes, der zweite die Umsetzung an der Schule und der dritte bezieht sich auf den Unterschied zwischen Klinikclowns und Schulclowns. Auf die Vorstellung des Konzeptes bezog sich nur das Experteninterview mit dem Schulclown selbst. Hier stellte sich heraus, dass die Idee eines Schulclowns auf der Healthcare Clowning Konferenz im April 2018 entstand und es bereits ein solches Projekt in Israel gibt. Das Projekt in Israel wurde von der Person vor Ort begutachtet und in Bezug auf kulturelle Unterschiede in Deutschland adaptiert. Gemeinsam mit einer befreundeten Schulsozialarbeiterin wurde daraufhin im Februar 2019 die gemeinnützige Organisation „TrueMoments“ mit dem Ziel gegründet, Clowns in Schulen zu bringen. Gemeinsam wurde nach passenden Schulen für das Projekt gesucht.

Zur Umsetzung an der Schule berichteten der Jahresbericht und die Schulleitung. Die Schulleitung betonte, dass sie keinen Schulclown beantragt habe, sondern sich dieser bei ihr meldete, um das Konzept vorstellte. Nach einem erstmaligen Gespräch entwickelte sich das Interesse das Konzept auszuprobieren. Der Start des Projektes an der Schule begann im Schuljahr 2019/2020 im September, der Vorlauf für den Start betrug ca. ein halbes Jahr. Das Projekt begann mit vielen Gesprächen unter anderem auch über die Finanzierung des Projektes. Nachdem das Projekt in der Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt wurde, gab es einen Workshop für die Lehrpersonen in welchem das Konzept detailliert vorgestellt wurde und Übungen zum Thema Clowning gemacht wurden. Mit Beginn des Schuljahres wurde der Schulclown den Klassen und Eltern vorgestellt und auch dem Elternbeirat, damit alle davon erfuhren. Der Schulclown besucht die Schule einmal wöchentlich (donnerstags) von ca. 8:30 Uhr bis 13:30 Uhr. Zu Beginn ist der Schulclown überall in Klassenzimmer ohne Anmeldung hineingegangen. Da sich dieses Konzept nicht bewährt hatte, wurde es nach ein paar Wochen geändert und der Schulclown kommt nur noch mit vorheriger Anmeldung in die Klassen. Der Jahresbericht dokumentiert ähnliches, wobei er noch hinzufügt, dass ein Schulclowntag im Sekretariat beginnt, um nach besonderen Vorkommnissen zu fragen. Ebenfalls ergänzt der Bericht, dass sich der Schulclown in Klassenzimmern, im Lehrerzimmer und auf den

Pausenhof aufhält und durch die Gänge läuft und somit einige Kinder und Jugendliche findet, welche die besondere Aufmerksamkeit brauchen.
In beiden Berichten wird deutlich, dass das Konzept ständig weiterentwickelt wird, um es an die Situation vor Ort anzupassen.
Zu den Unterschieden zwischen einem Klinikclown und einem Schulclown berichtet nur das Experteninterview mit dem Schulclown selbst. Hierbei wurden als Unterschiede genannt, dass die Kinder in Kliniken meistens allein sind, während der Schulclown mit Gruppen umgehen muss. Zudem unterscheiden sich die Themen teilweise, welche die Kinder und Jugendlichen in der Klinik belasten von den Themen, welche in der Schule im Vordergrund stehen. Während die Kinder und Jugendlichen in Kliniken oftmals Schmerzen haben, haben die Schülerinnen und Schüler in der Schule andere Probleme und Sorgen. In der Schule muss ein Schulclown auch psychologische Kenntnisse anwenden, um die Schülerinnen und Schüler richtig zu verstehen. Ebenfalls ist es von Bedeutung, über den Ort Schule im Allgemeinen Bescheid zu wissen, um richtig auf die Schülerinnen und Schülern einzugehen. Die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen ist hingegen in der Klinik wie auch in der Schule gleich. So gibt es bei beiden Berufen auch Kinder und Jugendliche, welche Angst vor dem Clown haben oder mit ihm nichts anfangen können. Ein Unterschied zeigt sich jedoch, da der Clown in der Schule vielfach umarmt wird, was in der Klinik oftmals nicht möglich ist.

Chancen Schulclownkonzept

Es konnten verschiedene Chancen des Schulclownkonzeptes herausgearbeitet werden. Vor allem die Chance als Unterstützung im Unterricht wurde genannt sowie beobachtet. Im Interview mit Lehrperson 2 wurde zu Beginn besprochen, dass die Lehrperson den Schulclown zu sich in die Klasse einlädt und dieser sie unterstützt. Ebenfalls wird im Jahresbericht erwähnt, dass zu Beginn des Konzeptes der Schulclown noch nicht allzu oft Anfragen von Lehrpersonen zur Unterstützung erhielt, diese nun jedoch vermehrt vorkommen würden. Des Weiteren wurde im Beobachtungsprotokoll vermerkt, dass der Schulclown des Öfteren zur Unterstützung im Unterricht angefragt wurde und auch um Rat gefragt wurde.
Viele verschiedene Quellen berichten von der Chance des Schulclownkonzeptes, eine positive Atmosphäre zu schaffen. Lehrperson 1 und Lehrperson 2 berichten, dass der Schulclown sinnvoll sei, um die Stimmung und Atmosphäre aufzulockern und den Druck aus einer Situation zu nehmen. Dies geben auch der Jahresbericht und der Schulclown selbst an. Ebenfalls konnte eine Auflockerung der Situation beobachtet werden, welche im Sekretariat stattfand.
Die Chance des Einsatzes im Bereich Schulsozialarbeit wird namentlich im Experteninterview mit der Lehrperson 2 und der Lehrperson 3 genannt. Ebenfalls beschreibt der Schulclown selbst seinen Einsatz im Bereich Schulsozialarbeit.

Als weitere Chance des Schulclownkonzeptes wird das Schaffen einer neuen Vertrauensmöglichkeit genannt. Besonders im Experteninterview mit dem Schulclown wird darauf eingegangen. Der Schulclown wird oftmals nicht als erwachsene Person wahrgenommen, sondern eher als Freund/in, ihm vertrauen die Schülerinnen und Schüler leichter und es können Dinge anders wahrgenommen werden bzw. erzählt werden. Der Clown kann dann in die Situation eingreifen und Schulsozialarbeiter oder Lehrpersonen miteinbeziehen, bzw. mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam nach Lösungen suchen. Lehrperson 3 sieht den Schulclown als eine neue Vertrauensmöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, welche genutzt wird, da der Schulclown die Schülerinnen und Schüler anders wahrnimmt als Lehrpersonen und sich Zeit für sie nimmt.
Die Schulleitung sieht die Chancen des Schulclownkonzeptes in der Veränderung des hierarchischen Systems an einer Schule. Der Schulclown stellt sich im System unter die Schülerinnen und Schüler und kann sie so auf einer anderen Ebene erreichen, was Lehrpersonen nicht möglich ist. Der Jahresbericht nennt weitere Chancen, beispielsweise das Stärken von Resilienzfaktoren oder die Vorbeugung von Rassismus und Mobbing. Zusammenfassend werden viele verschiedene Chancen des Schulclownkonzeptes in den unterschiedlichen Quellen genannt, welche oftmals übereinstimmen, jedoch auch einige nur einzeln erwähnt werden.

Herausforderungen Schulclownkonzept

Zu den Herausforderungen des Schulclownkonzeptes wurde von Lehrperson 2, der Schulleitung und dem Schulclown die Ablehnung durch Schülerinnen und Schülern genannt. Die Schulleitung erweitert die Ablehnung durch die Nennung von Lehrpersonen und Eltern, die dem Clown ablehnend gegenüberstehen.
Als weitere Herausforderung wird die Finanzierung des Projektes genannt, welches vor allem für den Schulclown als Herausforderung gesehen wird, jedoch auch in der Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen genannt wurde.
Es wird ebenfalls von einzelnen weiteren Herausforderungen berichtet, welche dem Schulclown begegnen können. Lehrperson 1 betont die Herausforderung mit dem Umgang von „verhaltensoriginellen“ Kindern und Lehrperson 3 die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, welche oftmals etwas anderes erwarten als der Schulclown umsetzt. Dieser Umgang wird als herausfordernd beschrieben. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler wird das Vertrauen der Schülerinnen und Schülern genannt, welches sich teilweise erst noch entwickeln muss.

Rolle eines Schulclowns

Ein Schulclown kann verschiedene Rollen an einer Schule einnehmen. Zwei Rollen werden besonders erwähnt. Zum einen die Rolle als Freund/in und zum anderen die Rolle als

Schulsozialarbeiter/in. Gerade die Rolle als Freund/in konnte in der Beobachtung erfasst werden. Der Schulclown befindet sich auf einer anderen Ebene mit den Schülerinnen und Schülern, welche ihn als Freund/in anerkennen. Davon wird auch im Experteninterview mit Lehrperson 2 und dem Schulclown selbst berichtet. Ebenfalls wird dies im Jahresbericht beschrieben.

In der Rolle als Schulsozialarbeiter/in sehen den Clown vor allem auch die älteren Schülerinnen, was aus der Diskussion entnommen werden konnte. Jedoch beschreibt auch Lehrperson 3, dass der Schulclown nebenbei Probleme bei Schülerinnen und Schüler anspricht und hilft, diese zu lösen. Ebenfalls bezeichnet die Schulleiterin den Schulclown als Ansprechpartner/in bei Problemen. Im Jahresbericht wird von einem regelmäßigen Austausch des Schulclowns mit den Schulsozialarbeitern vor Ort berichtet.

Des Weiteren wird von der Rolle als Pädagogin bzw. Pädagoge berichtet. Besonders Lehrperson 3 ist auf diese Rolle des Schulclowns eingegangen, welche durch die Zusammenarbeit im Unterricht mit den Lehrpersonen entstehen. Auch der Schulclown berichtet von seiner Rolle als Pädagoge, indem er kleinere Lerneinheiten übernimmt.

Auf Seiten des Schulclowns wird noch die Rolle der Psychologin bzw. des Psychologen genannt, da sich ein Schulclown auch mit Schulpsychologie auskennen muss und die Themenbereiche Schule und Schülerinnen und Schüler überblicken muss.

Ein Schulclown nimmt demnach viele verschiedene Rollen wahr, welche oftmals als ebenbürtig angesehen werden. Die wichtigsten Rollen sind nach den Ergebnissen dieser Studie die Rollen als Freund/in und als Schulsozialarbeiter/in.

Zukunft Schulclown

In den Experteninterviews und den Gruppendiskussionen wurde nach der Zukunft des Schulclowns nachgefragt, hierbei konnten drei Unterkategorien entwickelt werden, zum einen die Zusammenarbeit an der Schule, die Präsenz und die Weiterempfehlung des Schulclownkonzeptes. Lehrperson 2 beschreibt für die Zukunft die Zusammenarbeit mit dem Schulclown als eine, welche entlastet und die sie sich deshalb zukünftig vorstellen kann. Der Schulclown selbst möchte an der zukünftigen Zusammenarbeit mit Lehrpersonen noch arbeiten, um sie zu verbessern. Auch die Schulleitung schlägt eine zukünftige Zusammenarbeit vor und möchte den Schulclown mit seinen Zielen in das pädagogische Konzept integrieren.

In allen Experteninterviews und Gruppendiskussionen wird eine zukünftige Präsenz des Schulclowns gewünscht, bis auf bei der Gruppendiskussion mit den jüngeren Schülerinnen und Schüler, da sie der Meinung sind, dass sie später zu alt für einen Schulclown seien. Lehrperson 2 würde sich zusätzlich wünschen, dass der Schulclown öfter die Schule besucht, bspw. 2-3 Mal die Woche. Lehrperson 3 hingegen ist mit einmal die Woche zufrieden.

Die Schulleitung sowie die Lehrperson 1 würden den Schulclown auch für andere Schulen weiterempfehlen, sofern das Konzept zu den Rahmenbedingungen passt. Lehrperson 2 würde es nur Grundschulkolleginnen und -kollegen weiterempfehlen und nicht in der Sekundarstufe. Diese Aussage ähnelt denen der Gruppendiskussionen, wobei beide Gruppen angaben, dass es für ältere Schülerinnen und Schüler nicht notwendig sei, jedoch betonte eine Fünftklässlerin, dass es in ihrem Alter witzig sei und sie Schulclowns für ihr Alter weiterempfehlen würde.

Des Weiteren wurden ergänzende Angaben zur Zukunft des Schulclowns gemacht, welche nicht miteinander vergleichbar sind und oftmals eigene Wünsche offenbaren. So wünscht sich Lehrperson 3 bspw. eine Theater-AG mit dem Schulclown oder die jüngeren Schülerinnen und Schüler andere Witze in der Zukunft.

Für viele Personen gehört der Schulclown schon zur Zukunft an deutschen Schulen. Für manche ist es noch schwer vorstellbar, dieses Konzept auch für die Sekundarstufe zu übernehmen, weshalb es in diesem Bereich noch wenig Aussagen über Zukunftschancen gibt. Lediglich der Schulclown selbst beschreibt die Zukunft des Schulclowns auch im Sekundarstufenbereich. Teilweise wurden aber auch keine expliziten Angaben über den zukünftigen Aufgabenbereich getroffen.

3.2.2 Kontakt Schulclown

Alle Befragten konnten angeben, dass sie bereits Kontakt mit dem Schulclown hatten, wobei sich dieser Kontakt unterscheidet. Während die älteren Schülerinnen und die Lehrperson 1 angaben, dass sie nur kurzen Kontakt auf dem Flur zum Schulclown haben, gaben die jüngeren Schülerinnen und Schüler, sowie Lehrperson 2 und Lehrperson 3 an, dass sie auch Kontakt im Klassenzimmer mit dem Schulclown haben. Lehrperson 3 gibt den Kontakt im Klassenzimmer als intensiver als auf dem Flur an. Die Kontaktaufnahme wurde von Lehrperson 3 beschrieben. Dabei gibt es die Möglichkeit den Schulclown über eine Liste im Lehrerzimmer für bestimmte Stunden zu bestellen. Durch einen Briefkasten kann auch von allen Beteiligten in der Schule Feedback gegeben werden. Eine Kontaktaufnahme ist zudem über soziale Medien möglich.

Die Häufigkeit des Kontaktes variiert bei den Teilnehmenden. Während die älteren Schülerinnen angaben, dass sie den Schulclown jede Woche treffen, gaben die jüngeren Schülerinnen und Schüler an, dass sie den Schulclown nicht jede Woche treffen würden, vielleicht aber alle zwei Wochen. Lehrperson 2 und die Schulleitung gaben an, den Schulclown jede Woche zu sehen, sofern er zu Besuch sei. Lehrperson 3 plant den Schulclown ungefähr alle 3 Wochen für ihren Unterricht mit ein, dazwischen sieht sie den Schulclown nur spontan.

Allgemein variiert der Kontakt zum Schulclown, wobei auch unterschieden muss, wie intensiv der Kontakt zwischen den Parteien ist. Die älteren Schülerinnen gaben zwar an, den

Schulclown wöchentlich zu sehen, allerdings nur auf dem Flur, weshalb davon auszugehen ist, dass der Kontakt nicht sehr intensiv ist. Die jüngeren Schülerinnen und Schüler hingegen erleben den Schulclown auch im Unterricht alle paar Wochen und haben somit einen sehr intensiven Kontakt zum Schulclown. Dies lässt sich aus dem Experteninterview mit der Klassenlehrerin der 5. Klasse, welche den Kontakt zum Schulclown im Klassenzimmer als sehr intensiv beschreibt, rückschließen.

3.2.3 Erfahrungen Schulclown

Die Erfahrungen mit dem Schulclown wurden in drei Unterkategorien unterteilt, positive Erfahrungen, negative Erfahrungen und keine Erfahrungen.

Positive Erfahrungen wurden von vielen Seiten genannt. Beispielsweise wurde in der Gruppendiskussion mit den jüngeren Schülerinnen und Schüler W5 aufgemuntert. W6 beschreibt den Schulclown als lustig und M7 als freundlich. Ebenfalls gab eine Schülerin aus der Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen an, positive Erfahrungen mit dem Schulclown gesammelt zu haben, denn er habe sie zum Lachen gebracht. Lehrperson 2 berichtet, dass der Schulclown auch auf dem Klassenfoto mit dabei war und er ihr öfter in der Klasse bei Problemen hilft, was als positive Erfahrung angesehen wird. Auch Lehrperson 3 beschreibt den Schulclown als angenehm und ergänzt, dass er einen schnell in ein Gespräch verwickelt. Ebenfalls wird positiv erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler stark auf den Schulclown reagieren würden. Die Schulleitung berichtet, dass insgesamt positive Erfahrungen mit dem Schulclown gesammelt wurden, auch weil er sehr flexibel und variabel sei beim Eingehen auf bestimmte Bedürfnisse. Der Schulclown selbst sieht positive Erfahrungen in kleinen Dingen bei Schülerinnen und Schülern und berichtet von einem positiven Erlebnis mit einem Jungen. Ebenfalls geht der Jahresbericht auf eine positive Erfahrung mit einem Mädchen aus der 6. Klasse ein.

Von einer negativen Erfahrung berichtet nur der Schulclown selbst. Durch die Ablehnung in der 10. Klasse hat der Schulclown zu Beginn viel Abwendungen seitens der älteren Schülerinnen und Schülern erfahren. Dies zeigte sich durch ein Wegdrehen und Weggehen der Schülerinnen und Schüler, sofern ihnen der Schulclown begegnet ist und einer Unterschriftenaktion gegen den Schulclown. Dennoch sieht der Schulclown in dieser negativen Erfahrung auch eine positive Erfahrung, da er durch dieses Erlebnis selbst fühlen konnte, wie sich Mobbing anfühlt und dadurch kann er Schülerinnen und Schülern besser helfen und diejenigen besser verstehen, welche gemobbt werden.

Keine Erfahrungen mit dem Schulclown wurden bisher von Lehrperson 1 angegeben, da diese nur in der 10. Klasse unterrichtet und dort der Schulclown noch nicht als Schulclown anwesend war. Ebenfalls berichten auch die meisten Schülerinnen aus der Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen noch keine Erfahrungen mit dem Schulclown gemacht zu haben.

Die positiven Erfahrungen mit dem Schulclown überwiegen in dieser Studie. Oftmals werden nur kleine Dinge genannt, welche positiv aufgefasst werden, dennoch zeigt sich eine positive Bilanz bei den Erfahrungen.

3.2.4 Akzeptanz Schulclown

Die Akzeptanz des Schulclowns wurde in zwei Unterkategorien gegliedert. Zum einen in die Akzeptanz der Lehrpersonen und zum anderen in die Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern. Anschließend wurden beide Unterkategorien untergliedert in Zustimmung, Ablehnung und eine neutrale Haltung. Bei den Lehrpersonen wurde noch eine Unterkategorie mit Aussagen zu unklaren Haltungen hinzugefügt. Die Unterkategorien Zustimmung und Ablehnung wurden anschließend nach Aussagen zu einer bestimmten Zielgruppe oder allgemeinen Aussagen sortiert. Im Folgenden wird zuerst auf die Akzeptanz bei Lehrpersonen eingegangen, anschließend auf die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern.

Akzeptanz Lehrpersonen

Die allgemeine Zustimmung im Lehrerkollegium schätzt die Schulleitung auf ca. 80-90% ein. Wobei auch das Experteninterview mit dem Schulclown ergeben hat, dass die Zustimmung gewachsen sei, auch, weil der Schulclown mehr Anfragen von Lehrperson bekommen würde als noch zu Beginn des Schuljahres. Auch der Jahresbericht zeigt durchweg positive Rückmeldungen seitens der Lehrpersonen auf. Es wurde eine Umfrage durchgeführt, welche ergab, dass das Lehrerkollegium dem Schulclownprojekt positiv gegenübersteht und er aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken sei. Ebenfalls berichtet Lehrperson 2, dass der Schulclown Teil des Teams geworden sei und akzeptiert sei. Lehrperson 1 spricht auch von Kolleginnen und Kollegen, welche sehr überzeugt seien. Das Nähe-Distanz-Experiment in der Gruppendiskussion weist in beiden Gruppen darauf hin, dass es Lehrpersonen gibt, welche sich direkt bei dem Schulclown positionieren und dessen Aktionen beobachten. Eine Schülerin berichtete ebenfalls von Lehrpersonen, welche mitlachen würden und direkt neben dem Schulclown stehen würden. Aussagen zu einer Zustimmung aus einer bestimmten Gruppe wurden nur von zwei Quellen genannt. Zum einen in der Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen, welche aussagten, dass Lehrpersonen, welche im Grundschulbereich arbeiten, dem Schulclownkonzept mehr zustimmten als Lehrpersonen im Sekundarstufenbereich. Eine ähnliche Aussage wurde auch von Lehrperson 1 getroffen.

Von einzelnen Lehrpersonen mit einer neutralen Haltung gegenüber dem Schulclownkonzept berichtet nur der Schulclown selbst.

Weitere Aussagen zur Ablehnung des Schulclownkonzeptes durch Lehrpersonen wurden in den Experteninterviews getroffen. Lehrperson 2 und Lehrperson 3 gaben an, dass sie zu Beginn des Projektes selbst dem Konzept kritisch gegenüberstanden, jedoch nun positiv

überrascht wurden. Auch Lehrperson 1 spricht von Verfechtern des Konzeptes. Ebenfalls wird in der Gruppendiskussion mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern von Lehrpersonen berichtet, welche kein Interesse haben. Auch die älteren Schülerinnen wenden vier Lehrpersonen in ihrer Darstellung mit den Playmobil-Figuren vom Schulclown ab und sagen aus, schon mit Lehrpersonen gesprochen zu haben, welche das Konzept nicht gut finden würden. Die Schulleitung trifft eine Aussage zu einer Zielgruppe, welche das Konzept ablehnt und ordnet die ablehnenden Stimmen im Lehrerkollegium den Lehrpersonen in den höheren Klassen zu. Eine ähnliche Aussage treffen die älteren Schülerinnen.
Lehrperson 3 und Lehrperson 1 können teilweise das Lehrerkollegium nicht einschätzen, weshalb dies zu einer unklaren Haltung kategorisiert wurde.
Insgesamt gibt es viele positive Rückmeldungen und eine große Zustimmung im Lehrerkollegium. Dennoch war diese Zustimmung offensichtlich nicht von Beginn an da, hat sich jedoch nach einer Zeit etabliert. Die Ablehnung des Projektes findet sich scheinbar eher bei Lehrpersonen, welche in den höheren Klassen unterrichten.

Akzeptanz Schülerinnen und Schüler

Viele kleinere Aussagen wurden zur allgemeinen Zustimmung zum Schulclown getroffen. Lehrperson 3 beschreibt die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern als sehr hoch, Lehrperson 2 geht so weit, dass die Schülerinnen und Schüler den Schulclown lieben würden. Ebenfalls zeigt der Jahresbericht auf, dass die Schülerinnen und Schüler den Schulclown gut aufgenommen hätten. In der Gruppendiskussion treffen die jüngeren Schülerinnen und Schüler oftmals allgemeine Aussagen zur Zustimmung zum Schulclown. Bei der Zustimmung des Schulclown bei einer Zielgruppe gibt es viele Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Quellen. Demnach verorten Lehrperson 2 und der Schulclown die Akzeptanz als sehr hoch in den Klassen 1-6, die Schulleitung sowie die älteren Schülerinnen verorten eine hohe Akzeptanz bis in die 7. Klasse. Nach den älteren Schülerinnen seien es nur Wenige aus der 7. Klasse, welche öfters bei dem Schulclown anzutreffen wären. Lehrperson 1 gibt keine genauen Klassenstufen an, meint aber, dass je jünger die Schülerinnen und Schüler seien, desto größer sei auch die Akzeptanz. Lehrperson 3 berichtet nur von einer sehr hohen Akzeptanz in der fünften Klasse und geht nicht weiter auf andere Klassen ein. Auch die Gruppendiskussion mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern ergab eine hohe Akzeptanz bis Klasse 5. Unsicherheiten gab es hier bei den Klassen 6 und 7, wobei bei den anwesenden Schülerinnen und Schülern aus diesen Jahrgangsstufen eine Zustimmung zum Schulclownkonzept vorhanden war. Bei der Darstellung mit den Playmobil-Figuren platzierten sich diese Probandinnen und Probanden nicht sehr weit weg vom Schulclown. W5 und M6 positionierten sich sogar direkt zum Schulclown. Insgesamt gibt es zu den Klassen 7 und 8 nur wenig Äußerungen. Lediglich der Schulclown berichtete, dass er positiv überrascht war

über eine positive Resonanz in der 8. Klasse, als er sie besuchte. Ebenfalls berichtete er von einer großen Bereitschaft zur Akzeptanz bei Einzelbegegnungen in den höheren Klassen.
Von einer neutralen Haltung seitens der Schülerschaft berichtet nur die Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen. Nach W10b steht ein Großteil der Schülerschaft dem Schulclown neutral gegenüber. Andere Aussagen hierzu wurden nicht getroffen.
Eine Ablehnung des Schulclownkonzeptes wurde vor allem in der Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen deutlich. Die Schülerinnen betiteln das Konzept teilweise als lächerlich für die Sekundarstufe. Sie lehnen den Clown ab, da es sehr laut sei, wenn der Schulclown da ist. Auch die Darstellung mit den Playmobil-Figuren zeigte eine klare Ablehnung von vielen Schülerinnen und Schülern, da sich 13 Figuren vom Schulclown abwendeten. Teilweise stellten sich die Schülerinnen sehr weit weg vom Schulclown, lediglich W8a und W8b stellten sich in Sichtweite des Schulclowns. Auch in der Gruppendiskussion mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern wurde erwähnt, dass besonders ältere Schülerinnen und Schüler das Schulclownkonzept ablehnen. In der Darstellung setzten sie jedoch deutlich weniger Figuren außer Reichweite des Schulclowns (fünf Figuren) als die älteren Schülerinnen. Weshalb manche Schülerinnen und Schüler den Schulclown nicht mögen erklären sich die jüngeren Schülerinnen und Schüler damit, dass er von manchen als überflüssig und zu kindisch angesehen wird. Es wird auch erwähnt, dass er teilweise nicht witzig sei und auf die Nerven gehe.
Auch der Schulclown berichtet von einer Ablehnung in den höheren Klassen, besonders ab Klasse 8 werde es schwierig, in Klasse 9 und 10 sei viel Ablehnung vorhanden. Die gleichen Aussagen trifft auch Lehrperson 3. Lehrperson 2 empfindet das Schulclownkonzept ab Klasse 7 als nicht mehr passend, weshalb es in den höheren Klassen vermehrt zu einer Ablehnung kommt, in Klasse 10 bestünde schlichtweg kein Interesse am Schulclown. Der Schulclown selbst berichtet von einer Ablehnung ab der 7. Klasse, in Klasse 10 von einer großen Ablehnung, weshalb eine Petition von Seiten der Schülerinnen und Schüler gestartet wurde. Nach einem klärenden Gespräch dem Jahresbericht und der Schulleitung zufolge besteht zwar in Klasse 10 kein Interesse mehr am Schulclown, jedoch wurde die Petition gegen ihn fallen gelassen.
Gesamt gesehen stimmen die unterschiedlichen Quellen überein, dass eine Zustimmung zum Schulclownkonzept in den Klassen 1-6, teilweise noch in Klasse 7 zu verzeichnen ist. Ab Klasse 8 wird die Akzeptanz geringer, bis zu einer Ablehnung vermehrt in Klasse 9 und 10. Jedoch gibt es bei Einzelbegegnungen in den höheren Klassen teilweise auch einzelne Schülerinnen und Schüler, die dem Clown gegenüber positiv eingestellt sind. Teilweise konnte die starke Ablehnung auch anhand von klärenden Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern gemildert werden.

3.2.5 Auswirkungen des Schulclowns

Die Frage welche Auswirkungen ein Schulclown auf die Beteiligten hat stellt eine Thematik für sich dar, welche auch in einer längeren Studie untersucht werden müsste, weshalb in dieser Arbeit nur geringfügig und oberflächlich auf die Auswirkungen des Schulclowns eingegangen wird. Es kann prinzipiell zwischen positiven Auswirkungen, negativen Auswirkungen, keinen Auswirkungen und sonstigen Auswirkungen unterschieden werden.

Von positiven Auswirkungen berichteten vor allem die jüngeren Schülerinnen und Schüler. Wenn der Schulclown in ihrer Klasse sei, würde die Klasse mehr lachen und sei aufgelockert. Ebenfalls wirkt der Schulclown motivierend und teilweise würden die Schülerinnen und Schüler durch ihn lieber in die Schule gehen. Eine positive Auswirkung beschreibt auch eine Schülerin aus der Gruppendiskussion mit den älteren Schülerinnen, wonach sich der Schulclown vor allem den Schülerinnen und Schülern annimmt, welche sonst niemanden auf dem Pausenhof hätten und allein wären.

Lehrperson 2 sieht positive Auswirkungen im Sozialverhalten, da der Schulclown dabei helfen konnte, Themen aufzuarbeiten, um bestimmte soziale Aspekte zu thematisieren.

Es werden auch seitens Lehrperson 3 positive Auswirkungen auf den Schulalltag beschrieben, da der Schulclown polarisiert und zu Gesprächen anregt. Ebenfalls wird betont, dass der Schulclown eine besondere Art hat, auf Schülerinnen und Schüler einzugehen, welche sich positiv auswirkt. Positive Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler beschreibt Lehrperson 3 insofern, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Schulclown lernen Fehler zu machen und dass dies akzeptiert wird. Auch lachen die Schülerinnen und Schüler mehr über sich selbst, was als positive Auswirkung beschrieben wird.

In Bezug auf positive Auswirkungen auf Lehrpersonen beschreibt Lehrperson positive Auswirkungen, die sie bei sich selbst feststellt, da der Schulclown eine Entlastung mit sich bringt und eine Wertschätzung sowie allgemeine Freude.

Nach Aussagen der Schulleitung zeigt der Schulclown positive Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler, da er als Ansprechpartner fungiert. Die Schulleitung betont, dass gerade bei Einzelfällen der Schulclown positive Auswirkungen zeigt. Ebenfalls werden Auswirkungen in der Wahrnehmung und im Verhalten genannt.

Für Lehrperson 1 und die älteren Schülerinnen hat der Schulclown gesamt gesehen keine Auswirkungen. Ebenfalls beschreiben Lehrperson 2 und Lehrperson 3, sowie die Schulleitung, dass der Schulclown keine Auswirkungen auf den Schulalltag im Gesamten zeigt.

Aussagen zu sonstigen Auswirkungen kamen nur von Lehrperson 1, welche zu wenig Erfahrung mit dem Schulclown sammeln konnte, um Aussagen über Auswirkungen zu geben.

Bei den negativen Auswirkungen des Schulclownkonzeptes wurde der Punkt Lautstärke genannt. Die älteren Schülerinnen berichteten, dass es oftmals in den Pausen sehr laut sei, wenn der Schulclown da ist, weshalb sie sich schwerer unterhalten können. Ebenfalls berichtet

Lehrperson 2 davon, dass es teilweise sehr laut sei, wenn der Schulclown da ist und es schwer sei, die Schülerinnen und Schüler wieder ruhiger zu bekommen. Dies konnte auch bei der teilnehmenden Beobachtung festgehalten werden. Die Lautstärke im Klassenzimmer war sehr hoch und die Lehrperson hatte große Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler wieder zu beruhigen.

Der Schulclown wirkt demnach positiv vor allem auf die Schülerinnen und Schüler, welche einen Bezug zu ihm haben. Die negativen Auswirkungen wurden bei der Befragung nur in Einzelfällen bzw. in den Pausen genannt.

Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die Akzeptanz des Schulclowns sowie die Diskussion dieser Ergebnisse erfolgt im nächsten Teil.

Teil 4: Diskussion

In den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit wurden die Ergebnisse einzeln und kategorienbasiert zusammengefasst präsentiert. Im folgenden Kapitel wird darauf abgezielt, die Ergebnisse, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind aufzuführen. Des Weiteren soll das methodische Vorgehen kritisch reflektiert werden und ein Ausblick für die Zukunft gegeben werden. Dabei werden die zentralen Befunde auf den theoretischen und empirischen Teil der Arbeit bezogen.

Die Forschungsfrage lautete:

Inwiefern ist die Akzeptanz eines Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule vorhanden?

Eine erste Vermutung hierzu lautete, dass besonders im Grundschulalter der Schulclown eine hohe Akzeptanz erfahren dürfte, diese sich jedoch mit dem Eintritt in die Pubertät verringert.

Die Ergebnisse der Akzeptanzstudie belegen diese erste Vermutung. Fast alle Studienbeteiligten gaben an, dass der Schulclown bei den Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter eine hohe Akzeptanz erfährt. Teilweise wurde eine hohe Akzeptanz bis zur 7. Klasse angegeben, wobei hier auch des Öfteren die 6. Klasse genannt wurde. Gesamt gesehen sind sich die unterschiedlichen Quellen einig, dass eine Zustimmung des Schulclownkonzeptes von Klasse 1-6, teilweise noch in Klasse 7 zu verzeichnen ist. Die Akzeptanz schwindet in Klasse acht und schlägt in Klasse 9 und 10 teilweise in Ablehnung um. Zu diesem Zeitpunkt in etwa tritt spätestens die Pubertät bei den Schülerinnen und Schülern ein, weshalb es die Vermutung bestätigt, dass sich mit dem Eintritt in die Pubertät die Akzeptanz verringert. In der Theorie mit Klinikclowns wurden ähnliche Ergebnisse nach Fey festgehalten, wonach besonders Kinder im Grundschulalter offen für einen Clown seien, ab dem Alter von 10-14 die Akzeptanz geringer wird, bis hin zum Eintritt in die Pubertät (Fey, 2018).

Nach dem Modell von Venkatesh et al. fließen viele Faktoren in eine Akzeptanz mit ein, welche in der Studie, sofern möglich, auch untersucht wurden.

Der erwartete Nutzen des Schulclownkonzeptes wurde mit der Frage in den Interviewleitfäden erforscht, welche Chancen das Konzept mit sich bringt. Es konnten verschiedene Chancen des Schulclownkonzeptes herausgearbeitet werden. Vor allem die Chance der Unterstützung im Unterricht wurde genannt sowie beobachtet.

Verschiedene Quellen berichten von der Chance des Schulclownkonzeptes, eine positive Atmosphäre zu schaffen. Lehrperson 1 und Lehrperson 2 berichten, dass der Schulclown sinnvoll sei, um die Stimmung und Atmosphäre aufzulockern und den Druck aus einer Situation zu nehmen. Dies geben auch der Jahresbericht und der Schulclown selbst an. Ebenfalls konnte eine Auflockerung in einer Situation beobachtet werden, welche im Sekretariat stattfand.

Des Weiteren wird die Chance des Einsatzes im Bereich Schulsozialarbeit genannt. Als weitere Chance des Schulclownkonzeptes wird das Schaffen einer neuen Vertrauensmöglichkeit genannt, da der Schulclown oftmals nicht als erwachsene Person, sondern eher als Freund/in, wahrgenommen wird. Durch das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler können Dinge anders wahrgenommen werden und der Clown kann in Situation eingreifen und andere Akteure miteinbeziehen, um gemeinsam nach Lösungen suchen.
Die Schulleitung sieht eine der Chancen des Schulclownkonzeptes in der Veränderung des hierarchischen Systems an einer Schule, da der Schulclown sich im System unter die Schülerinnen und Schüler stellt damit das System durchbrochen wird. Chancen wie beispielsweise das Stärken von Resilienzfaktoren oder die Vorbeugung von Rassismus und Mobbing runden das Schulclownkonzept ab. Die Lehrpersonen, die Schulleitung und der Schulclown sehen zusammenfassend einen deutlichen Nutzen in der Anwendung des Schulclownkonzeptes, jedoch werden auch Herausforderungen genannt, welche dem Schulclownkonzept begegnen könnten, bspw. die Ablehnung von Schülerinnen und Schülern oder der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sowie die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. Die Auswirkungen des Schulclownkonzeptes werden im positiven Bereich verortet. Besonders die jüngeren Schülerinnen und Schüler berichten von positiven Auswirkungen in Form von mehr Motivation, einer besseren Atmosphäre und mehr Spaß am Unterricht. Lehrpersonen beschreiben positive Auswirkungen im Sozialverhalten und teilweise allgemein im Schulalltag anhand von Gesprächen über den Schulclown. Besonders auch in der Unterstützungsarbeit bei einzelnen Fällen, Schülerinnen und Schüler betreffend, zeigt der Schulclown positive Auswirkungen.
Die positiven Auswirkungen des Schulclownkonzeptes sind teilweise vergleichbar mit positiven Auswirkungen von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche. Klinikclowns bewirken demnach positive Effekte bei Kindern und Jugendlichen (Arriaga, Melo, & Caires, 2019; Ärzte Zeitung, 2016; Barkmann et al., 2013; Bruins Slot, Hendrik, & Batenburg, 2018; Goldberg et al., 2014; Könsgen, Polus, Rombey, & Pieper, 2019; Shefer et al., 2019; Tener, Lang-Franco, Ofir, & Lev-Wiesel, 2012; Wolniez et al., 2013). Diese Effekte unterschieden sich, oftmals wird eine Angstverringerung genannt und dass sich die Kinder und Jugendlichen wohler fühlten nach einem Clownbesuch (Ärzte Zeitung, 2016; Goldberg et al., 2014; Tener et al, 2012). Ebenfalls konnte eine Linderung von Schmerzen wie auch eine Linderung von emotionalem Stress bei schmerzvollen und stressigen Behandlungen nachgewiesen werden (Arriaga et al., 2019). Weitere positive Auswirkungen sind die Vermittlung von Freude und für unbeschwerte Momente zu sorgen (Bruins Slot et al., 2018). Ähnliche positive Auswirkungen zeigt auch das Schulclownkonzept, indem die Schülerinnen und Schüler von mehr Spaß am Unterricht, Motivation und einer besseren Atmosphäre berichten. In einer Studie wurde untersucht, welche Kinder und Jugendlichen am meisten von Clownsbesuchen profitieren. Dabei wurde

festgestellt, dass gerade Kinder und Jugendliche, welche von der Gesellschaft abgeschnitten sind und/oder Schwierigkeiten haben, sich verbal auszudrücken, besonders profitieren. Dies beinhaltet Kinder und Jugendliche, welche geflüchtet sind, Kinder und Jugendliche in häuslicher Betreuung oder mit psychischen und/oder Verhaltensproblemen sowie Kinder und Jugendliche aus Frauenhäusern und Asylantenwohnhäusern. (Bruins Slot et al., 2018). Ein ähnliches Ergebnis in kleinem Rahmen kann auch dieser Studie zugeschrieben werden, wonach verschiedenen Aussagen zufolge diejenigen Schülerinnen und Schüler am meisten von dem Schulclownkonzept profitieren, welche sonst niemanden haben, bzw. mit Problemen zu kämpfen haben.

Der erwartete Aufwand nach dem Akzeptanzmodell von Venkatesh et al. konnte nur schwer bestimmt werden, da er variiert. Je nachdem, inwiefern eine Lehrperson den Schulclown einsetzt, variiert der Aufwand. Von Seiten der Schulleitung ist bekannt, dass der Vorlauf für das Projekt ein halbes Jahr benötigt hat, was mit Gesprächen und Zeit für die Vorbereitung und Umsetzung des Projekts verbunden war. Obwohl Lehrperson 3 den Schulclown regelmäßig (ca. alle 3 Wochen) in ihrer Klasse einsetzt und Lehrperson 2 öfters mit dem Schulclown in ihrer Klasse zusammenarbeitet, finden sich in den Gesprächen keine Hinweise auf einen erhöhten Aufwand seitens der Lehrperson. In einer weiteren Studie könnte deshalb auf den erwarteten Aufwand eingegangen werden, jedoch wird an dieser Stelle eingeschätzt, dass der Aufwand für die Lehrpersonen gering ist, da sie ansonsten die Ressource vermutlich nicht nutzen würden.

Die sozialen Einflussfaktoren wurden anhand der Frage erschlossen, ob die Lehrpersonen und die Schulleitung den Schulclown weiterempfehlen würden. Diese Frage wurde von allen Lehrpersonen bejaht, wobei die Schulleitung sowie Lehrperson 1 hinzufügten, dass es zu den Rahmenbedingungen an einer Schule passen müsste. Teilweise wurde auch nur eine Empfehlung für die Grundschule ausgesprochen und nicht für die Sekundarstufe. Da allgemein Interesse für das Schulclownkonzept besteht und eine Unterstützung der Schulleitung vorhanden ist, lässt sich auf einen positiven sozialen Einfluss schließen.

Nach den Rahmenbedingungen wurde nicht explizit in den Interviews nachfragt, jedoch lässt sich eine Rahmenbedingung aus den Interviews schließen, nämlich, dass die Schülerinnen und Schüler den Schulclown annehmen sollten, wenn mit ihm gearbeitet werden soll. Diese Erkenntnis schließt sich aus dem Experteninterview mit Lehrperson 1, welcher konstatiert, dass er momentan nicht mit dem Schulclown arbeite, da seine Schülerinnen und Schüler nicht mit dem Schulclown arbeiten möchten. Lehrperson 2 und Lehrperson 3 arbeiten viel mit dem Schulclown zusammen, da ihre Schülerinnen und Schüler den Schulclown annehmen. Hinzuzufügen ist, dass sich das Schulclownkonzept auch an die jeweiligen Rahmenbedingungen und Bedürfnisse der Schule anpasst und es regelmäßig evaluiert wird.

Die Nutzungsabsichten werden als positiv eingeschätzt. Die meisten Beteiligten gaben an, dass sie sich auch in Zukunft wünschen würden mit dem Schulclown zusammenzuarbeiten. Das Nutzungsverhalten konnte in dieser Studie nicht erforscht werden, da keine Aussagen über längerfristiges Nutzen der Ressource gemacht werden können bzw. darüber, ob der Schulclown auch in Zukunft eingesetzt wird, da die Studie sich nur auf einen zeitlich beschränkten Zeitraum bezieht.

Aufgrund der beschriebenen Ergebnisse zum Schulclownkonzept kann dieses in den Klassen 1 bis 6 als angenommen betrachtet werden, da in diesen Jahrgangsstufen die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler angaben, einen Nutzen aus dem Projekt zu ziehen und die Rahmenbedingungen stimmig sind. Ab Klasse 7 passen die Rahmenbedingungen sowie der erwartete Nutzen und auch die gesamten Nutzungsabsichten nicht mehr zum Konzept, weshalb ein Schulclown in diesen Klassen wenig genutzt wird und teilweise auch nicht von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert wird.

Grenzen dieser Studie zeigten sich darin, dass ausschließlich Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe zum Schulclownkonzept befragt wurden, welche teilweise schon eine niedrige Akzeptanz aufwiesen. Da die Ergebnisse zeigen, dass ein Schulclown vor allem in den Klassen 1-6 eingesetzt werden kann, wäre es besser gewesen, auch Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit in die Befragung zu integrieren. Bereits bei der Gruppendiskussion mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern entstand ein Gruppenzwang, die Akzeptanz des Schulclowns teilweise zu verleugnen, da ältere Schülerinnen und Schüler anwesend waren und die jüngeren gegen Ende nicht mehr zugeben wollten, dass sie den Schulclown mögen und gerne mit ihm zusammenarbeiten. Aus diesem Grund hätte die Befragung einer Gruppe nur bis Klasse 6 gehen sollen, ohne den Einfluss von älteren Schülerinnen und Schülern.

Des Weiteren hätten mehr Lehrpersonen befragt werden sollen, welche den Schulclown nutzen, drei Experteninterviews, von denen eine Lehrperson noch nie mit dem Schulclown gearbeitet haben, ergaben keinen detaillierten Einblick in die Sichtweise des Kollegiums, vor allem da sich diese offensichtlich gegenseitig nicht über das Projekt unterhalten, weshalb eine Gesamteinschätzung des Lehrerkollegiums zum Thema schwerfiel.

Das Thema Schulclown in Deutschland ist noch nicht erforscht, weshalb es spannend wäre, weitere Felder in diesem Bereich zu betrachten. Hierbei würde sich vor allem ein Blick in die Auswirkungen des Schulclowns auf Schülerinnen und Schülern eignen. In dieser Studie konnten schon viele positiven Aspekte festgestellt werden, welche die Schülerinnen und Schüler aufzeigten. Da es viele Studien zu den Auswirkungen von Klinikclowns auf Kinder und Jugendliche gibt, wäre hierbei ein genauerer Vergleich interessant.

Ein weiterer Punkt, auf welchen in der Studie nicht eingegangen wurde, sind die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Diese könnten ebenfalls gut die Akzeptanz bei ihren Kindern sowie

die Auswirkungen beschreiben. Es wurde in dieser Studie nicht auf die Eltern eingegangen, da eine weitere Befragung den Rahmen einer Masterarbeit gesprengt hätte, dies wäre ein eigenständiger Rahmen für eine Arbeit.
Die Interviews wurden in etwa zur Hälfte des Schuljahres durchgeführt, es wäre sehr interessant, eine Langzeitstudie zur Akzeptanz des Schulclowns durchzuführen. Der Jahresbericht beschreibt schon, dass die Akzeptanz gestiegen sei, jedoch wäre es interessant, die gleichen Personen nach einer längeren Zeit nochmals zu befragen.

Insgesamt bestätigte sich die Vermutung, welche zu Beginn erläutert wurde, dass besonders im Grundschulalter der Schulclown eine hohe Akzeptanz erreicht, diese sich jedoch mit dem Eintritt in die Pubertät verringert. Die Akzeptanz eines Schulclowns wurde bis zur 6. Klasse als positiv verortet. Demnach kann die Forschungsfrage:
„Inwiefern ist die Akzeptanz eines Schulclowns an einer Gemeinschaftsschule vorhanden?“
damit beantwortet werden, dass die Akzeptanz eines Schulclowns, bis Klasse 6 vorhanden ist, anschließend nimmt die Akzeptanz ab. Zudem ist zu erwähnen, dass die Akzeptanz eines Schulclowns bei Lehrpersonen, welche in den unteren Klassenstufen unterrichten, als ebenfalls positiv einzuordnen ist.

Literaturverzeichnis

Arriaga, P., Melo, A., & Caires, S. (2019). The Effects of Hospital Clowning on Physical and Emotional States of Pediatric Patients During Chemotherapy Treatment. *Child & Youth Care Forum (2020) ,49,* 365–381. doi: 10.1007/s10566-019-09532-6.

Ärzte Zeitung (2016). Klinik-Clowns Studie: Lachen hilft bei Heilung. *Heilberufe/ Das Pflegemagazin, 68 (4),* 25-26.

Atteslander, P. (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Barkmann, C., Siem, A-K., Wessolowski, N., & Schulte-Markwort, M. (2013). Clowning as a supportive measure in paediatrics - a survey of clowns, parents and nursing staff. *BMC Pediatrics, 13.166,* 1-10. doi: 1471-2431/13/166.

Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2020). „Systemsprenger“ in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim: Beltz.

Beller, S. (2008). Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Bern: Verlag Hans Huber.

Bruins Slot, J., Hendriks, M., & Batenburg, R. (2018). Feeling happy and carefree: a qualitative study on the experiences of parents, medical clowns and healthcare professionals with medical clowns. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 13,* 1-9. doi: 10.1080/17482631.2018.1503909.

Brunelli, S. (2018). Klinikclowns. Humor in der Medizin. München: Grin Verlag.

Bühler, W., & Rapp, D. (1990). Soziale Hygiene. Lach dich gesund! Die Heilkraft des Humors. Bad Liebenzell-Unterlegenhardt: Verein für ein erweitertes Heilwesen e.V.

Comenius, J. A., & Diesterweg, W. (1907). Didactica magna oder Große Unterrichtslehre. Paderborn: Schöningh.

Doehring, A., & Renz, U. (2003). Was ich mir wünsche ist ein Clown. Klinikclowns auf der Kinderstation. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin Heidelberg: Springer.

Duden (1990). Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

Effinger, H. (2006). Lachen erlaubt. Witz und Humor in der Sozialen Arbeit. Regensburg: Edition Buntehunde.

Effinger, H. (2009). „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Juventa.

Eschenröder, C., & Titze, M. (2000). Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen. Frankfurt am Main: Fischer.

Fey, U. (2018). Wirklich komisch. Wenn Clowns Kinder im Krankenhaus besuchen. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.

Flick, U. (2012). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U., Van Kardoff, E., & Steinke, I. (2015). Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fricke, C. (2006). „Humor“ in der Pädagogik. Wirkung und Stellenwert eines pädagogischen Mediums. Regensburg: S. Roderer Verlag.

Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 371-395). Weinheim: Juventa.

Fried, A., & Keller, J. (1996). Faszination Clown. Düsseldorf: Patmos.

Fuhs, B. (2007). Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: wbg.

Fuß, S., & Karbach, U. (2019). Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

Geser-Novotny, A., & Rosner, I. (08/2020). *Jahresbericht true!moments gUG (haftungsbeschränkt). Schuljahr 2019/2020.* Abgerufen am 07.12.2020, von https://www.truemomentsclowns.com/home/jahresbericht/

Goldberg, A., Stauber, T., Peleg, O., Hanuka, P., Eshayek, L., & Confino-Cohen, R. (2014). Medical clowns ease anxiety and pain perceived by children undergoing allergy prick skin tests. *Allergy ;69,* 1372–9.

Gruntz- Stoll, J., & Rißland, B. (2002). Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Haid-Stecher, N., Bock, A., Fleischmann, S., Fuchs, M., Bliem, H., Juen, B., & Sevecke, K. (2018). Prävalenz und Charakteristika von Mobbingerfahrungen in einer klinischen Stichprobe von Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (2019), 47 (4),* 323–333, doi: 10.1024/1422-4917/a000611.

Hampel, P., Schumacher, C., & Petermann, F. (2019). Akzeptanz, Durchführbarkeit und erste Hinweise auf die Wirksamkeit der neuen Version des sekundär präventiven Anti-Stress-Trainings für Kinder. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie (2019), 67 (4), 243–249,* doi: 10.1024/1661-4747/a000394.

Heinzel, F. (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 396-413). Weinheim: Juventa.

Heinzel, F. (2012). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Klett & Kallmeyer.

Hirsch, R. (2014). Wieviel Humor verträgt eine Therapie, wieviel der Therapeut?. *DNP - Der Neurologe & Psychiater*; *15 (5),* 66-71.

Hoicka, E., & Nameera, A. (2012). Early humour production. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 586-603, doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02075.x.

Hug, T., & Poscheschnik, G. (2015). Empirisch Forschen. Konstanz: UVK.

Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Imhof, M. (2020). Wenn Entwicklungen problematisch werden: Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten. *Psychologie für Lehramtsstudierende. Basiswissen Psychologie*, 99-110. doi: 10.1007/978-3-662-58727-0_5.

Kassner, D. (2002). Lachend Unterrichtsziele erreichen. Wünschenswerter und wirkungsvoller pädagogischer Humor. In Gruntz- Stoll, J., & Rißland, B. (Hrsg.) *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht* (pp. 43-56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Köck, P. (2009). Praxis der Beobachtung und Beratung. Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag. Donauwörth: Auer.

Könsgen, N., Polus, S., Rombey, T., & Pieper, D. (2019). Clowning in children undergoing potentially anxiety-provoking procedures: a systematic review and meta-analysis. *Systematic Reviews, 8: 178,* 1-12. doi: 10.1186/s13643-019-1095-4.

Kränzl-Nagl, R., & Wilk, L. (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (pp. 59-77). Weinheim: Juventa.

Krüger, Hein-Hermann (2006). Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006)*, 1, 91-115.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.

Kutzelmann, S., Massler, U., Peter, K., Götz, K., & Ilg, A. (Hrsg.). (2017). Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zur Theorie und Praxis. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Newbury Park: Sage.

Lohmann, G. (2002). Humorsituationen im Unterricht. Wie setzten Lehrpersonen Humor ein und wie gehen Sie mit Humor um? In Gruntz-Stoll, J., & Rißland, B. (Hrsg.) *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht* (pp. 129-143). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lohmann, G. (2015). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen.

Lüdeke, S., & Linderkamp, F. (2020). Zusammenhänge zwischen dissozialen Verhaltensweisen und Stresserleben bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2020),* 1–12, doi: 10.1024/1010-0652/a000273.

Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

McGeoch, J. A., & McDonald, W.T. (1931). Meaningful relation and retroaktive inhibition. *American Journal of Psychology*, 43, 579-588. doi: 10.2307/1415159.

Meuser, M., & Nagel, U. (2013). Experteninterviews- wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 457-471). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Meyer, H. (2011). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Misoch, S. (2019). Qualitative Interviews. Berlin und Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Osterwalder, F. (2002). „Nun lern‘ ich bei Lust und Lachen All die allerschönsten Sachen“. Humorlosigkeit in der Schule- ein pädagogisches Erbe? In Gruntz-Stoll, J., & Rißland, B. (Hrsg.) *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht* (pp. 29- 42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Quiring, O. (2006). Methodische Aspekte der Akzeptanzforschung bei interaktiven Medientechnologien. *Münchener Beiträge zur Kommunikations-wissenschaft, 6,* 1-29.

Reinders, H. (2005). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (2015). Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.

Renner, K-H., Heydasch, T., & Ströhlein, G. (2012). Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation. Wiesbaden: Springer VS.

Rißland, B. (2002). Humor und Lachen. Was verbirgt sich hinter den Begriffen? In Gruntz-Stoll, J., & Rißland, B. (Hrsg.) *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht* (pp. 17- 28). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Robinson, V. (2002). Praxishandbuch Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe. Bern: Verlag Hans Huber.

Schilling, J., & Muderer, C. (2016). Der Clown in der sozialen und pädagogischen Arbeit. Methoden und Techniken wirksam einsetzen. München: Reinhardt.

Schreiner, J. (2003). Humor bei Kindern und Jugendlichen. Berlin: VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Schultheiß, K., & Hiebl, P. (2016). Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer.

Sedelmeier, P., & Renkewitz, F. (2018). Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Hallbergmoos: Pearson.

Shefer, S., Attia, O., Rosenan, R., Wald, O., Ende, H., Gabis, L. (2019). Benefits of medical clowning in the treatment of young children with autism spectrum disorder. *European Journal of Pediatrics, 178,* 1283-1289. doi: 10.1007/s00431-019-03415-7.

Stadler, C. (2019). Die Aufstellungsarbeit in der Einzel- und Gruppenpsychotherapie. *Springer Fachmedien. Praxishandbuch Aufstellungsarbeit,* 1-20. doi: 10.1007/978-3-658-18152-9_14-1.

Stadler, C., & Kress, B. (2020). Aufstellungsarbeit – was ist das? Definition, Bedeutung und Methodik. *Springer Fachmedien. Praxishandbuch Aufstellungsarbeit,* 1-32. doi: 10.1007/978-3-658-17516-0_1.

Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 319- 331). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Tener, D., Lang-Franco, N., Ofir, S., & Lev-Wiesel, R. (2012). The use of medical clowns as a psychological distress buffer during anogenital examination of sexually abused children. *Journal of Loss and Trauma,17*, 12–22. doi: 10.1080/15325024.2011.578025.

Van Ophuysen, S., Bloh, B., & Gehrau, V. (2017). Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft. Konstanz und München: UVK.

Veith, P. (2007). Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken- Ermutigen-Motivieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Informationen*, 57, 28-60.

Vogl, S. (2012). Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern. Wiesbaden: VS Verlag.

Wehrl, S. (2014). Humor in der Schule für ein angstfreies Lernklima. Ein Unterrichtsstil für moderne Pädagogen. München: GRIN Verlag.

Wicki, W. (2000). Humor und Entwicklung. Eine kritische Übersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (4),* 173-185.

Wild, B. (2009). Humor als psychologisch-medizinisches Phänomen. Über psychologisch-neurologische Grundlagen und die Bedeutung für das individuelle Wohlbefinden. In H. Effinger (Hrgs.), „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit (pp.77-85). Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Wild, B. (2016). Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Stuttgart: Schattauer.

Wolyniez, I., Rimon, A., Scolnik, D., Gruber, A., Tavor, O., Haviv, E., & Glatstein, M. (2013). The effect of a medical clown on pain during intravenous access in the pediatric emergency department: a randomized prospective pilot study. *Clin Pediatr (Phila) ,52,* 1168–72.

Wysujack, V. (2020). Lehrerprofessionalität und -professionalisierung. *Springer Fachmedien. Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive, 5-28*. doi: 10.1007/978-3-658-31256-5_2.

Anhangsverzeichnis der beigefügten CD

Anhang 1: Transkriptionsregeln

Anhang 2: Einverständniserklärung Schülerinnen und Schüler

Anhang 3: Einverständniserklärung Lehrpersonen, Schulleitung und Schulclown

Anhang 4: Interview Lehrperson 1, Transkript

Anhang 5: Interview Lehrperson 2, Transkript

Anhang 6: Interview Lehrperson 3, Transkript

Anhang 7: Interview Schulleitung, Transkript

Anhang 8: Interview Schulclown, Transkript

Anhang 9: Gruppendiskussion jüngere Schülerinnen und Schüler, Transkript

Anhang 10: Gruppendiskussion ältere Schülerinnen, Transkript

Anhang 11: Qualitative Auswertung (MAXQDA)

Anhang 12: Audio-Datei Interview Lehrperson 1

Anhang 13: Audio-Datei Interview Lehrperson 2

Anhang 14: Audio-Datei Interview Lehrperson 3

Anhang 15: Audio-Datei Interview Schulleitung

Anhang 16: Audio-Datei Interview Schulclown

Anhang 17: Audio-Datei Gruppendiskussion jüngere Schülerinnen und Schüler

Anhang 18: Audio-Datei Gruppendiskussion ältere Schülerinnen

Anhang 19: Beobachtungsprotokoll

Anhang 20: Bildbeschreibung Gruppendiskussion jüngere Schülerinnen und Schüler

Anhang 21: Bildbeschreibung Gruppendiskussion ältere Schülerinnen

Anhang 22: Jahresbericht truemoments! Schuljahr 2019/2020

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht habe. Außerdem versichere ich, dass die vorliegende Arbeit noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Masterarbeit oder sonstige Prüfungsleistung eingereicht wurde.

Ort, Datum: _____ Unterschrift: _____