

Staunen im pädagogischen Kontext

Ulrike Barth, Cathrine Bryden & Liliana Olea

Alanus Hochschule, Fachbereich Bildungswissenschaft, Alfter / Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Die Studie untersucht das Phänomen des Staunens in seiner Bedeutung für pädagogisches Wahrnehmen und Handeln. Ausgehend von der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten nach Barth & Wiehl (2023) wird Staunen als eigenständige, der Reflexion vorgelagerte Phase beschrieben: ein Moment des Innehaltens zwischen sinnlicher Wahrnehmung und begrifflichem Verstehen. In seiner Ambivalenz – zwischen Neugier und Irritation, Öffnung und Schrecken – liegt sein epistemisches Potenzial: Es unterbricht vorschnelle Kategorisierungen und schafft die Voraussetzung für eine reflexive pädagogische Haltung.

Der Beitrag plädiert dafür, Staunen als lernbare pädagogische Grundhaltung zu begreifen – als Ressource für gelingende Beziehungsgestaltung und eine Bildungspraxis, die das Unvorhersehbare als Einladung zur Begegnung versteht.

Einleitung

Im Rahmen der Erforschung von Wahrnehmungsvignetten rücken Angelika Wiehl und Ulrike Barth die Erfahrung des Staunens in den Mittelpunkt. Zwischen dem phänomenologischen Wahrnehmen und dem Beobachten einer Situation oder Person entfaltet sich ein Moment des Innehaltens – ein kurzes Verweilen im Staunen, in Irritation oder auch in Ehrfurcht. Diese oftmals nur flüchtige innere Regung ist in unterschiedlichen Kontexten bereits beschrieben und untersucht worden. Für die Arbeit an und mit Wahrnehmungsvignetten gewinnt sie jedoch eine besondere Bedeutung: Sie markiert eine eigenständige Phase, die den Prozess der Verschriftlichung des beobachteten Phänomens sowie die daran anschließenden drei Reflexionsphasen vorbereitet und ihnen vorgelagert ist.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik des Staunens führte zu einem gewachsenen umfangreichen Forschungsbestand im deutschsprachigen Raum. Besonders hervorzuheben sind die Studien und Zusammenstellungen von Mireille Schnyder und Nicola Gess, die im Rahmen des schweizerischen Sinergia-Projekts die Bedeutung des Staunens für Poetik und Ästhetik aus historischer wie auch systematischer Perspektive untersuchen (Gess, 2023). Diese Arbeiten machen deutlich, dass Staunen kein einheitlich zu fassendes Phänomen ist, sondern in seiner begrifflichen Ausprägung, Bewertung und Funktion historisch wie systematisch variiert.

Über diese Differenzen hinweg zeigt sich eine grundlegende Gemeinsamkeit: Seit der Antike wird Staunen als zentrales Moment von Erkenntnisprozessen und Wissenskulturen verstanden. Am Anfang der Philosophie steht das Staunen – als ein Innehalten, das zwischen sinnlicher Wahrnehmung und begrifflichem Denken vermittelt (Röder, 2019). Gerade in dieser vermittelnden Funktion wird Staunen für die Arbeit

mit Wahrnehmungsvignetten anschlussfähig. Es markiert jenen Moment, in dem Wahrnehmung nicht unmittelbar in Deutung überführt wird, sondern zunächst offen bleibt und sich der Situation aussetzt.

Staunen verweist dabei auf Erfahrungen, die bestehende „Regel- und Ordnungssysteme“ überschreiten (Stommel, 2023, S. 190). Während das Unerwartete Verwunderung auslöst, zeigt sich im Unerwartbaren eine gesteigerte Form des Staunens, deren Ursprung in der Erschütterung und vorübergehenden Suspendierung des Eigenen liegt (Stommel, 2023, S. 190). Genau in dieser Irritation liegt das epistemische Potenzial des Staunens: Es eröffnet einen Wahrnehmungsraum, der vorschnelle Kategorisierungen unterbricht und damit die Voraussetzung für eine phänomenologisch orientierte, reflexive Annäherung an pädagogische Situationen schafft.

Auch wenn Staunen als „Anfang des Erkundens und Verstehens von Menschen und Welt, wie es einem kleinen Kind unmittelbar eigen ist“ beschrieben werden kann (Barth & Wiehl, 2023, S. 94), ist es zugleich eng mit Irritation, Zweifel und dem Gefühl von Unsicherheit verbunden und daher keineswegs ausschließlich positiv konnotiert. Auch Nicola Gess versteht Staunen nicht allein als Wohlgefühl, sondern weist darauf hin, dass dieser Moment ebenso Schrecken oder Erfahrungen von Ohnmacht in sich tragen kann (Gess, 2023).

Staunen, das „ausgelöst durch Momente, die die Grenzen des Gewöhnlichen in Richtung des Unerwarteten [...] überschreiten“ (Gess, 2019, S. 15), manifestiert sich also als ein Innehalten. Es verortet sich zwischen Erkenntnis und Nicht-Wissen, zwischen Lösung, Antwort und offenem Verstehen (Röder, 2019). Zwar lässt sich die innere Ausrichtung der staunenden Person analytisch von der Wirkung des zu bestaunenden Gegenübers unterscheiden, doch erst in der Verschränkung von Subjekt und Objekt entsteht jenes resonante Dazwischen, in dem der suchende Blick innehält und ein Verweilen sowie eine kontemplative Haltung möglich werden (Han, 2009, S. 45).

Obwohl Staunen einen Anfang markiert, birgt es zugleich das Potenzial, Phänomenen mit einer offenen und nicht vorschnell festlegenden Haltung neu zu begegnen. Gerade diese Fähigkeit erweist sich als grundlegend für die Zielsetzung der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten. Sie bewegt sich in einem Grenzgang phänomenologischer Entdeckung, dessen methodologische Operatoren zwar zum Kerngeschäft der Phänomenologie gehören, in der praktischen Anwendung jedoch auch Grenzen und Bruchstellen aufweisen können (Barth & Wiehl, 2023, S. 99). Mit den Wahrnehmungsvignetten sind drei Reflexionsebenen verbunden, innerhalb derer unterschiedliche Perspektiven auf den Moment der Wahrnehmung und auch des Staunens zur Sprache kommen können. Dies ist von zentraler Bedeutung, da es weder eine einzige Erklärung für den Ausdruck eines wahrgenommenen Moments gibt noch eine abschließende Antwort auf das Geschehen, über das gestaunt wurde.

Es bleibt zu erkunden, was auf diesen ersten Moment des Wahrnehmens von etwas oder jemandem folgt – jeweils situativ und kontextabhängig. Staunen ereignet sich an der Schwelle vom noch nicht Beobachten-Können zum aufmerksamen Entdecken. Innere Empfindungen und Gefühle schwingen dabei mit und lassen zunächst eine empathische, resonierende Haltung erkennen, mitunter aber auch Irritation oder sogar Abwehr. Wahrnehmungsvignetten bringen dieses Erstaunen zum Ausdruck und können selbst als Phänomene dieser Qualität verstanden werden. Der Zustand des Staunens und Wunderns, der einem unvermittelt widerfährt (Meyer-Drawe, 2011, S. 197), vergeht häufig, noch bevor er bewusst erfasst wird.

Die pädagogische Phänomenologie gründet im Staunen über das Phänomen, insbesondere in Anlehnung an Goethes Ansatz. Sie verbindet subjektives Erleben mit dem Anderen und integriert dabei zwei philosophische Perspektiven: Zum einen eine platonische Sichtweise, die von einem sich unmittelbar zeigenden Sinngehalt eines Phänomens oder einer Begegnung ausgeht, zum anderen eine aristotelische Perspektive, die erweiterte Sinnhorizonte und Deutungskontexte in den Reflexionsphasen sowie im Prozess der Erkenntnisgewinnung berücksichtigt (Barth & Wiehl, 2023, S. 99).

Theresa Stommel hat in ihrer Dissertation *Bildung und Staunen. Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung* (2023) die bildungsbezogene Bedeutung des Staunens als Wirkung des Fremden herausgearbeitet. Grundlegend fasst sie Staunen als „Erfahrung des Fremden“ (Stommel, 2023, S. 175) und bringt es damit in enge Beziehung zu Bildungsprozessen. Im Staunen liegen Innehalten und

Erstarren – eine Deutung, die Stommel über eine präzise Herleitung der Wortbedeutung entfaltet – und gerade darin gewinnt das Staunen Bedeutung für Prozesse der Veränderung und Transformation (Stommel, 2023, S. 175).

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Perspektiven auf Bedeutung und Wirkung des Staunens lag es nahe, diese Überlegungen auch im praktischen pädagogischen Kontext weiterzuverfolgen. In diesem Zusammenhang entstand die Forschungsarbeit zum Staunen in pädagogischen Zusammenhängen im Rahmen der Masterarbeit von Liliana Olea. Sie knüpft unmittelbar an das Verständnis des Staunens als Moment des Innehaltens, der Irritation und der Öffnung gegenüber dem Fremden an und vertieft diese Annahmen durch eine besonders fundierte Auseinandersetzung mit internationalen Forschungspositionen.

Während Stommel auf die Verbindung von Staunen und Lernen in der griechischen Antike verweist (2023, S. 175), wird in Oleas empirischer Arbeit sichtbar, wie sich eine aristotelisch geprägte Annäherung an das Staunen in pädagogischer Praxis entfalten kann. Anhand konkreter Wahrnehmungsmomente und deren Reflexionen zeigt sie, wie bedeutsam es ist, das „Staunen für den pädagogischen Kontext wiederzugewinnen und als zu übendes Terrain auszuweisen“ (Barth & Wiehl, 2023, S. 105).

Gerade unerwartete Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag erfordern eine solche Haltung des Staunens: das Unbekannte zuzulassen, im Wahrnehmen innezuhalten, mögliche Zukünfte zu entwerfen und zugleich lösungsorientiert zu denken und zu handeln. Damit schließt Oleas Arbeit an die zuvor beschriebene Arbeit an und mit Wahrnehmungsvignetten an, in denen das Staunen als vorbereitender Moment einer reflexiven pädagogischen Haltung verstanden wird. Die Orientierung am Möglichen und Zukünftigen wird durch die Fähigkeit des Staunens eröffnet und in den anschließenden Reflexionsphasen der Wahrnehmungsvignetten weiter befragt und differenziert (Barth & Wiehl, 2023, S. 105).

Da es in der Verantwortung des Einzelnen liegt, das eigene Staunen wertschätzend auszurichten (Barth & Wiehl, 2023, S. 108), begab sich Liliana Olea im Rahmen ihrer Forschungsarbeit auf diesen Weg. Aufbauend auf der Annahme von Nicola Gess, dass sich Staunen erlernen lässt (Gess, 2023), integriert Olea in ihrer Arbeit das Clowning als Methode, um das Staunen aktiv zu üben und erfahrbar zu machen.

Den subtilen Zauber des Staunens für eine relevante Bildungszukunft

Die aktuelle Diskussion über die Situation an Schulen ist häufig von einer negativen Perspektive geprägt, nicht nur gegenüber dem Bildungssystem, sondern auch gegenüber der heutigen Jugend (Twardella, 2010). Immer wieder wird von ständigen Störungen im Unterricht berichtet, von Kindern, die keine Lernmotivation zeigen, „nicht wollen“ oder „nur stören“. Demgegenüber stehen Lehrkräfte, die sich überfordert und belastet fühlen, oft am Rande eines scheinbar unvermeidbaren Burnouts (Oesterreich, 2008, S. 23 & 53). Alle Beteiligten – Eltern, Lehrkräfte und Institutionen – teilen den Wunsch, „das Beste“ für die Kinder zu erreichen, ohne dass jedoch Einigkeit darüber besteht, was dies konkret sein könnte.

Der Zweck von Bildung hat sich im Lauf der Geschichte deutlich gewandelt: von der Vorbereitung auf die Arbeitswelt hin zur Förderung individueller Selbstverwirklichung, zunehmend losgelöst von rein ökonomischen Zielsetzungen (Edelstein & Veith, 2017). Gemeinsame Grundlage bleibt das Ziel, Menschen zu befähigen, ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Leben in der Gegenwart zu führen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018). Was junge Menschen heute brauchen, lässt sich nicht theoretisch von Lehrkräften, Eltern oder staatlichen Instanzen festlegen, sondern ergibt sich aus individueller Lebensrealität jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin. Da kein Mensch dem anderen gleicht, wird Beobachtung zu einem zentralen pädagogischen Werkzeug.

Das, was im Unterricht oft als „Störung“ bezeichnet wird, ist für Lehrpersonen meist ein Moment der Frustration – eine Unterbrechung des geplanten Ablaufs, die sich scheinbar endlos wiederholt und keine klare Lösung erkennen lässt. Gleichzeitig folgen solche Verhaltensweisen häufig wiederkehrenden Mustern, in denen die Reaktionen der Lehrperson konstant bleiben. So entstehen Gewohnheiten und Überzeugungen,

die die tatsächliche Situation nicht immer angemessen widerspiegeln (Hehn-Oldiges, 2024, S. 9).

Jede Störung im pädagogischen Raum trägt zugleich eine Botschaft in sich: Sie verweist auf ein Bedürfnis des jungen Menschen (Twardella, 2010). Ihre Bearbeitung setzt jedoch ein wesentliches Element voraus: Beziehung. Beziehung entsteht im echten Kontakt zwischen zwei Menschen und eröffnet Raum für Selbstreflexion, Selbsterkenntnis und Begegnung. Eine pädagogische Beziehung, die das Bedürfnis nach Gesehenwerden anerkennt und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft stärkt, ist eine Beziehung, die Entwicklung ermöglicht. Sie ist eine Beziehung des „Sehens und Gesehenwerdens“, in der Verletzlichkeit nicht als Schwäche, sondern als Grundlage von Vertrauen verstanden wird (Puchmayr, 2024).

Das Staunen als Weg der Beziehung

Die zentrale Frage lautet daher: Wie lässt sich eine solche konstruktive Beziehung gestalten? Die vorgestellte Masterarbeit schlägt das Staunen als bewusste pädagogische Haltung vor – als Methode, um das Fremde, Unerwartete oder Unverständliche im Gegenüber wahrzunehmen, anzunehmen und dadurch neue Reaktionsmöglichkeiten zu erschließen. Durch die Praxis des Staunens kann die Lehrperson gewohnte Handlungsmuster aufbrechen, tiefere Beziehungen zu den Schüler*innen entwickeln und zugleich in einen authentischen Kontakt mit der eigenen inneren Haltung treten.

Ziel ist es, im schulischen Alltag in Verbindung zu bleiben – sowohl mit dem eigenen inneren Erleben als auch mit der lebendigen Realität des Unterrichtsgeschehens – und die Schule zu einem Ort wirklich bedeutsamer Erfahrungen zu machen. Aus der aktuellen Forschung ist bekannt, dass das Erleben von Staunen vielfältige Wirkungen auf den Menschen haben kann (Allen, 2018).

Ein zentraler Teil der Masterarbeit bestand darin, zu untersuchen, wie das in realen Unterrichtssituationen einer ersten Klasse erlebte Staunen die Wahrnehmung der Lehrerin gegenüber den Schüler*innen, ihre Reaktionen und den Verlauf der Interaktion beeinflusste. Die Erlebnisse wurden in Form von Wahrnehmungsvignetten festgehalten und auf drei Ebenen reflektiert: den inneren Erlebnisraum der Lehrperson, die Wirkung des Staunens auf sie selbst und auf die Kinder sowie die daraus entstehenden pädagogischen Implikationen.

Im Folgenden wird eine dieser Wahrnehmungsvignetten samt Reflexionen vorgestellt, um exemplarisch die möglichen Wirkungen des Staunens im schulischen Kontext sichtbar zu machen.

Ein A an der Wand (Valentin)

„Wir haben gerade erst gegessen und sind im Prozess raus in die Pause zu gehen. Alles ist hektisch. Kinder toben im Klassenzimmer und es wird draußen im Gang geschrien. Plötzlich kommt ein Kind angerannt und erklärt, dass du die Wand angemalt hast. Ich fühle gleich Wut und Irritation. Ich gehe raus in den Flur. Du ziehst dich gerade um. Ich frage dich ruhig wo du die Wand angemalt hast, und du zeigst mir beschämt die große Markierung. Es ist ein „A“ so groß wie meine Hand auf der lasierten Wand. Ich weiß nicht, was ich sagen soll. Ich sage „Wow... wie ist das denn passiert?“. Du erklärst mir auf einer selbstverständlichen Weise, dass du einen Stift gefunden hast und den musstest du ausprobieren. Ich fühle mich ruhiger. Ich frage dich, ob es eine gute Idee war, das an der Wand zu machen. Du denkst erst eine Weile darüber nach und sagst dann, dass es auf einem Blatt besser gewesen wäre zu malen. Wir einigen uns, dass das A an der Wand nicht so schön aussieht, und du versuchst es mit einem Radiergummi, den ich dir anbiete, wegzuradieren bis du mit dem Ergebnis zufrieden bist.“ (WV 4.1)

Erste Reflexionsebene: Zu den inneren Erlebnissen der Lehrperson in der Situation

Die Regel lautet: Sitzkissen und Ranzen ins Regal, im Flur umziehen und anschließend in den Pausenhof gehen. Mein Fokus liegt auf der Aufrechterhaltung von Ordnung im hektischen Geschehen. Als ich erfahre, dass die Wand bemalt wurde, fühle ich Überforderung. Um mich dem Kind zuzuwenden, muss ich meine

Kontrolle über den Pausenprozess teilweise aufgeben.

Beim Anblick des „A“ empfinde ich zugleich Irritation und Freude: Irritation, weil das Kind beschämt wirkte und sich seines Fehlverhaltens bewusst zu sein schien; Freude, weil es sich um einen Buchstaben handelte, den wir erst kürzlich gelernt hatten. Der Aufwand, die Bemalung zu entfernen, löste jedoch Ärger aus. Valentins ehrliche Erklärung traf mich unerwartet – sie widerlegte meine Annahmen über seine Motivation und konfrontierte mich mit meiner Tendenz, vorschnell zu urteilen.

Statt ihn zu tadeln, fragte ich Valentin nach seiner Einschätzung der Situation. Er erkannte, dass die Wand kein geeigneter Ort war, und wollte den Buchstaben eigenständig entfernen. In diesem Moment entstand eine Begegnung auf Augenhöhe: Lehrperson und Schüler suchten gemeinsam nach einer Lösung. Am Ende übernahm Valentin Verantwortung, und es blieb das Gefühl einer geteilten Lernerfahrung, die unsere Beziehung vertiefte.

Zweite Reflexionsebene: zur Wirkung des Staunens auf die Lehrperson und auf den Schüler

Ich befand mich in einer emotional aufgeladenen, stressreichen Situation. Anstatt unmittelbar auf meine Irritation zu reagieren, entschied ich mich bewusst fürs Innehalten und antwortete mit: „Wow... wie ist das denn passiert?“ Diese kleine sprachliche Intervention öffnete einen Raum der Wahrnehmung. Sprache beeinflusst physiologische Reaktionen; Ausrufe des Staunens können, laut Keltner (2024), eine körperliche Haltung des Staunens aktivieren und somit die Wahrnehmung modulieren (S. 50).

Valentins unschuldige Erklärung kollidierte mit meiner Vorstellung der Wahrheit. Es war ein Moment kognitiver Dissonanz, der Staunen auslöste. Ich erkannte, dass die kindliche Motivation komplexer war, als ich angenommen hatte, und dass mein pädagogisches Verständnis stets unvollständig bleibt. Dieses Erleben von Ungewissheit, Demut und Neugier entspricht den in der Literatur beschriebenen Merkmalen des Staunens (Shiota et al., 2007; Zhang & Keltner, 2016). Daraus resultierte eine erhöhte Bereitschaft zur Kooperation und ein intensiveres Erleben von Gegenwärtigkeit. Staunen kann, so Allen (2018) und Stommel (2023), das subjektive Zeitempfinden dehnen und dadurch Aufmerksamkeit vertiefen.

Mein Zögern irritierte Valentin zunächst, eröffnete jedoch Raum für seine aktive Beteiligung. Nach Moser (2010) ist Mitbestimmung in persönlich relevanten Situationen zentral für die Entwicklung von Eigenverantwortung (S. 74). Offene, nicht wertende Fragen fördern Reflexion und stärken das Selbstwirksamkeitserleben des Kindes. Die Frage, wo das „A“ besser hätte stehen können, regte Valentin an, sein Handeln eigenständig zu überdenken. Indem ich auf moralische Bewertung verzichtete, fühlte er sich ernst genommen und anerkannt (Rosenberg, 2007, S.16). Eine emotional stabile, respektvolle Haltung verhindert Schuldzuschreibungen und fördert Einsicht (Janson & King, 2006). So wurde die Beziehung durch eine dialogische Haltung gestärkt. Nach Rosenberg (2015) zeigt sich Respekt in der Bereitschaft, Perspektiven anzuhören und zu verstehen (S. 20) – ein Ausdruck von Begegnung auf Augenhöhe, die Kooperation ermöglicht und fördert (Rosenberg, 2013, S. 7). Valentins aktive Mitwirkung und Verantwortungsübernahme spiegelten diese Dynamik exemplarisch wider.

Dritte Reflexionsebene: Zu den pädagogischen Konsequenzen des Staunens

Mein Erstaunen unterbrach, was sonst eine impulsive Reaktion gewesen wäre. Es wurde zu einem Moment des Innehaltens, der Abstand und Bewusstheit schuf. Trotz der hektischen Umgebung richtete sich meine Aufmerksamkeit auf das Kind und seine Beweggründe, nicht mehr auf meine Erwartungen.

Das Staunen löste ein Bewusstsein für die Begrenztheit meiner eigenen Perspektive aus und ließ eine demütige Haltung entstehen. Es ließ mich meine Reaktionen und Prioritäten hinterfragen und Raum schaffen für das, was im Kind lebendig war. Der Fokus verlagerte sich von meinen Emotionen auf seine Gedanken. Aus der Unterbrechung des Kontrollimpulses entstand Offenheit für die kindliche Perspektive, für das Hier und Jetzt und für einen Prozess, der sich ohne Eingriff entfalten durfte.

Diese Offenheit brachte Ruhe, Geduld und Empathie hervor. Wo zuvor Druck herrschte, entstand Kooperation und ein feines Gespür für das Bedürfnis, verstanden zu werden. Zwischen uns wuchs ein Gefühl von Verbundenheit; das Kind wurde nicht zum Objekt meiner Erziehung, sondern zum Partner eines gemeinsamen Lernmoments.

Der Drang zur Kontrolle ließ nach, und an seine Stelle trat Präsenz. Diese Präsenz schuf für das Kind einen Raum, in dem Selbstregulation, Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit möglich wurden. Indem ich es handeln ließ, wurde seine Kompetenz sichtbar und mit ihr ein gegenseitiges Vertrauen.

So nährte das Staunen sowohl Beziehung als auch Lernatmosphäre. Es war das Gefühl des Nichtwissens, das diese Öffnung ermöglichte, ein Sich-Einlassen auf das Unvorhersehbare, das Druck löste, neue Sichtweisen eröffnete und kreative Handlungsspielräume entstehen ließ. In der Gelassenheit des Augenblicks fand sich nicht nur eine Lösung, sondern auch die Erkenntnis, dass Lernen, Beziehung und Staunen untrennbar miteinander verwoben sind.

Einführung in die Schule des Staunens

Die aus den reflektierten Wahrnehmungsvignetten gewonnenen Erkenntnisse deuten auf das (positive) Potenzial des Staunens als pädagogisches Instrument hin. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob Staunen gezielt gesteuert oder bewusst im Unterrichtskontext eingesetzt werden kann. Bestimmte Bedingungen scheinen das Staunen zu begünstigen – etwa bewusstes Innehalten, Achtsamkeit für den Moment und eine offene Haltung gegenüber dem Unvorhersehbaren. Dies zeigte sich in allen Situationen, die in den Wahrnehmungsvignetten festgehalten wurden: Staunen trat stets als spontane Reaktion auf.

Daraus ergibt sich die zentrale Frage: Kann Staunen gezielt hervorgerufen werden, um es im Unterricht bewusst zu kultivieren? Die aktuelle Forschung legt nahe, dass dies möglich ist: Die Fähigkeit zu staunen lässt sich trainieren und durch regelmäßige Übung in unterschiedlichen Kontexten aktivieren (Keltner, 2024, S. 106-107).

Im Rahmen der Masterarbeit von Liliana Olea wird das Theater-Clowning als methodischer Ansatz vorgestellt, der Lehrpersonen ermöglicht, eine Haltung der Offenheit, Neugier und Präsenz zu entwickeln. Durch die bewusste Schulung dieser inneren Bereitschaft entsteht ein Erfahrungsraum, in dem echtes Staunen spontan und authentisch aufblühen kann – sowohl in der Begegnung mit den Schüler*innen als auch im Kontakt mit der eigenen inneren Haltung.

Theater Clowning

„Theater clowning ist der Moment, wo sich das scheinbar Absurde mit der Wirklichkeit trifft. Es ist ungewohnt und verblüffend einfach.“ (Oberstufe Lehrerbildung, Teilnehmer)

Die Art zu unterrichten kann durch die Praxis des Theater-Clownings nachhaltig beeinflusst werden. Sie verfeinert die intuitive Entscheidungsfähigkeit im Moment der authentischen und herzlichen Interaktion mit den Schüler*innen. Diese Kunstform unterstützt das Entschleunigen, das Durchatmen in herausfordernden Situationen, das Üben von liebevoller Neugier und offenen Fragen – und schafft so die Grundlage für ein inneres „Wow“.

Der Clown eröffnet eine Welt jenseits von Theorien, Bewertungen oder festgelegten Erwartungen gegenüber Menschen, mit tiefem Respekt für unsere Unterschiede und Achtung vor dem, was tatsächlich geschieht, anstatt vor dem, was wir gerne sehen würden. Die interaktiven Eigenschaften des Clowns – die Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Situation – führen über die bloße Präsenz hinaus zu intuitivem Handeln. Der Theaterclown achtet auf die eigenen Gefühle, die der anderen und insbesondere auf den Geist des Spielerischen, verbunden mit gleichwertiger Kommunikation, Vertrauen in das Leben und Offenheit für die eigene Entwicklung.

Was ist Theaterclowning genau?

Der Theaterclown lebt jedes Gefühl mit vollem Herzen. In der magischen Welt des Augenblicks ist er vollständig von den kleinen Dingen eingenommen, lebt in Bildern und Vorstellungen, taucht in die Welt der Gefühle ein und bleibt offen für Veränderungen. Herausforderungen nimmt er mit offenen Armen an und erfreut sich an Problemen. Es geht ihm weniger darum, was er tut, als vielmehr wie er es tut. Er steigt aus dem Zug der linearen Zeit aus und bewegt sich fließend im gegenwärtigen Moment.

An der Schnittstelle von Individuum und Öffentlichkeit stehen Clowns in einem fortwährenden Dialog mit dem Publikum, hören auf die Wirkungen ihrer Handlungen und reagieren augenblicklich – selbst dann, wenn dies zunächst unpassend oder zusammenhangslos erscheint. Die Welt und die Menschen auf unterschiedliche Arten zu betrachten, bildet die Haupttätigkeit des Clowns. Clowning lädt dazu ein, individuelle und absurde Arten der Weltbetrachtung zu entwickeln, mit ihnen zu spielen und sie auszuprobieren. So kann ein Clown, wenn er einen Stuhl sieht, ohne erkennbaren Grund selbst zum Stuhl werden und das Leben eines Stuhls mit großer Intensität erleben: Wie sieht die Welt aus, wenn dich die Menschen kaum beachten und ganze Tage auf dir sitzen? Auf diese Weise wird Clowning zu einer kraftvollen Metapher, die unsere Perspektive auf die Welt nachhaltig verändern kann.

Theater-Clowning-Workshops oder Unterrichtsblöcke sind experimentell gestaltet und ermöglichen es den Teilnehmer*innen, zwischen Aktivität und Reflexion zu wechseln. Die Übungen erfordern keinerlei Vorkenntnisse und können beliebig oft wiederholt werden, da sich bei jedem Mal neue Erfahrungen ergeben. Der Clown ermutigt dazu, mit Leib und Seele engagiert, neugierig und interessiert zu sein – selbst in den größten Stressmomenten die Verbindung zur eigenen inneren Stimme zu halten. Ängste und Verwundbarkeit werden wohlwollend angenommen, ebenso wie der Kontrollverlust und das Nichtwissen, die Teil des Lern- und Erfahrungsprozesses sind.

Erlebnis, nicht Ergebnis

Diese Richtung des Theaterclownings, ursprünglich an Jacques Lecoqs Theaterschule in Paris entwickelt, legt den Schwerpunkt auf Spiel und Improvisation und zielt nicht auf darstellerische Fertigkeiten oder technische Perfektion ab. Es geht nicht darum, besonders lustig zu sein – auch wenn dabei viel gelacht wird. Viele Elemente des Improvisationstheaters werden genutzt, erhalten jedoch einen anderen Charakter: Im Vordergrund steht die Ermutigung zu voller persönlicher Anteilnahme beim Handeln, gleichzeitig wird eine gesunde Selbstdistanz gewahrt, insbesondere in den Feedback-Runden. Jede Übung markiert den Beginn eines Erkundungsprozesses – für den Einzelnen, die Gruppe und die *Anleiterin*.

Lehrkräfte, die an mehreren Clownerie-Workshops teilgenommen haben, berichten übereinstimmend, wie das Clowning ihren Unterricht beeinflusst hat:

- „Durch die Clownerie hat sich meine Wahrnehmung verändert. Ich bin offener für Situationen und andere Menschen geworden.“
- „Der Clown begleitet mich immer im Unterricht und hilft mir, offen und aufmerksam zu sein und Situationen nicht zu schnell zu beurteilen.“
- „In meiner Arbeit mit Schüler*innen und im Unterricht habe ich gelernt, zu vertrauen, ein Gespür dafür zu entwickeln, was als Nächstes kommt, meinem Selbstbewusstsein zu vertrauen und zu wissen, was in einem bestimmten Moment zu tun ist. Ich übe mich darin, zuzuhören und mir selbst zu vertrauen, über das Geschehene nachzudenken und bewusste Entscheidungen darüber zu treffen, was als Nächstes zu tun ist. Zuerst ein „Wow“. Danach spüre ich mich in die Situation hinein.“

Was hat das Clowning mit dem Urprinzip des Staunens zu tun?

Ein zentrales Werkzeug im Theater_Clowning ist die Kunst der „Suspension“ – des Innehaltens. Sie bedeutet, sich Zeit zu nehmen, nicht sofort zu reagieren, sich umzuschauen, zu atmen und erst dann zu handeln. Wird „Suspension“ mit einem inneren „Wow“ verbunden, entsteht die Möglichkeit, bewusst zu handeln, statt automatisch zu reagieren. Indem wir üben, tief durchzuatmen, aufmerksam zu sein, zu empfangen und ein inneres „Wow“ zu erleben, öffnen wir einen Raum, in dem alte Verhaltensmuster gelöst und Kommunikationsstile hinterfragt werden können, die unserem höheren Selbst vielleicht nicht mehr dienen. Theater-Clownerie wird so zu einem Spielplatz, auf dem natürliche Intelligenz, Wärme und Offenheit kultiviert werden, während zugleich Toleranz geübt und die unbekannte Zukunft willkommen geheißen wird.

So entsteht ein Raum für ein ganzes Universum an Gefühlen: Staunen, Verwirrung, Angst, Wut, Überforderung, Begeisterung – all diese Emotionen können im „Wow“ auftreten, gehalten und erforscht werden. Genau dies beschreibt das Staunen: das Verweilen in einer „Zwischenzeit“ des Einlassens, ohne Ereignisdichte und vorzeitige Zielorientierung (Han, 2009, S. 42). Staunen ist dabei nicht immer gleich Staunen – es kann unterschiedliche Formen und Intensitäten annehmen.

Theater-Clownerie ist zugleich ein aktives und interaktives Training, durch das wir lernen, uns selbst, anderen und Situationen auf empfängliche, offenherzige und vorurteilsfreie Weise zu nähern. Üben wir, der Welt mit tiefer Neugier, Staunen und ohne Vorurteile zu begegnen, entsteht Raum für echte Begegnungen, in denen alle Beteiligten wachsen und sich verändern können.

Im pädagogischen Kontext kann Staunen dazu beitragen, den täglichen Herausforderungen mit Aufmerksamkeit zu begegnen, das Nichtwissen auszuhalten und die Zwischenzeit des Innehaltens zu nutzen, bevor Handlungen folgen. Durch Clownerie lässt sich eine großzügige innere Haltung kultivieren, die akzeptiert, dass wir nicht alles wissen oder verstehen müssen. Wir können einfach innehalten, beobachten und staunen – ein bewusstes, staunendes Staunen mit offenem Herzen.

Literatur

- Allen, S. (2018). *The Science of Awe*. Greater Good Science Center, UC Berkeley. https://ggsc.berkeley.edu/images/uploads/GGSC-JTF_White_Paper-Awe_FINAL.pdf<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.791534>
- Barth, U. & Wiehl, A. (2023). Wahrnehmungsvignetten. Zugang zu phänomenologisch-reflexivem Denken und professioneller Haltung. *Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (open access)
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2018, 14. Dezember). Was ist Bildung? - eine Einführung. Bundeszentrale für Politische Bildung. Abgerufen am 14.10.2025, von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/282582/was-ist-bildung-eine-einfuehrung/>
- Edelstein, B. & Veith, H. (2017, 1. Januar). Schulgeschichte nach 1945: von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Bundeszentrale für Politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/?utm_source=chatgpt.com
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen – Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Suhrkamp.
- Gess, N. (2019). *Staunen. Eine Poetik*. Wallstein.
- Gess, N. (2023). Staunen. Zwischen Schreck und Wow-Effekt. Nicola Gess im Gespräch mit Nicole Dittmer am 27.01.2023. Online: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/staunen-affekt-nicola-gess-100.html> (Abruf: 18.8.2025).
- Han, B.-C. (2009). *Der Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. transcript.
- Hehn-Oldiges, M. (2024). *Wege aus Verhaltensfallen: Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Beltz.
- Janson, G. R., & King, M. A. (2006). Emotional security in the classroom: What works for young children. *Journal of family and consumer sciences*, 98(2), 70.
- Keltner, D. (2024). *Awe: The new science of everyday wonder and how it can transform your life*. Penguin Books.
- Matuschek, S. (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In: Gess, Nicola; Schnyder, Mireille; Marchal, Hugues & Bartuschat, Johannes (Hrsg.): *Staunen als Grenzphänomen*. Fink, S. 17-32.
- Meyer-Drawe, K. (2011). Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl. In: *Ethics & Politics*, 13 (1), S. 196-205.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrbelastung. In: A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 49-74). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_2
- Puchmayr, F. (2024). Gesunde Beziehungen: Schlüssel zur Identitätsentwicklung und Lerngesundheit. *#Schuleverantworten*, 4(4), 43–50. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a500>
- Roeder, E. (2019). Über das Staunen. Eine Reise zum Ursprung der Philosophie. Online: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-das-staunen-eine-reise-zum-ursprung-der-philosophie-100.html> (18.8.2025).
- Rosenberg, M. B. (2015). *Kinder einführend ins Leben begleiten: Elternschaft im Licht der gewaltfreien Kommunikation* (M. Dillo, Übers.; 4. Aufl.). Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Das können wir klären. Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann* (M. Dillo, Übers.; 3. Aufl.). Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (2. Aufl.). PuddleDancer Press.
- Shiota, M. N., Keltner, D., & Mossman, A. (2007). The nature of awe: Elicitors, appraisals, and effects on self-concept. *Cognition and Emotion*, 21, 944-963.
- Stommel, T. (2023). *Bildung und Staunen. Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung*. transcript.
- Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 42, S. 87-104
- Zhang, J. W., & Keltner, D. (2016). Awe and the natural environment. *Encyclopedia of Mental Health*, 1, 131-134.