Erste Staatsprüfung für das Europalehramt an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Zirkuspädagogik: Perspektiven für Bildung und Persönlichkeitsförderung.
Analyse des Konzeptes der Schule Cirquétudes in Brüssel

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas: 09.04.2008

Vorgelegt von: Ute Sallmann
1395019

1. Prüfer: Prof. A. Holzbrecher
2. Prüfer: M. Pfender

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort 2

1. Einleitung 3

Teil I

2. Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik 8

2.1 Zirkus – ein Streifzug durch die Zirkusgeschichte 8

2.2 Zirkuskünste im Überblick 11

2.3 Zirkuspädagogik - Entwicklung und aktueller Stand 13

2.3.1 Formen und allgemeine pädagogische Wirkungsfelder 16

2.3.2 Schnittstellen mit anderen „Bindestrich-Pädagogiken“ 20

2.3.3 Präventive und therapeutische Wirkungsfelder 25

2.3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Zirkuspädagogik 27

Teil II

3. Bildung und Persönlichkeitsförderung durch Zirkuspädagogik 31

3.1 Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft 31

3.1.1 Bildungsdimensionen nach Ehrenspeck 32

3.1.2 Bildungstheorie nach Klafki 34

3.1.3 Bildung aus kulturpädagogischer Sicht 34

3.1.4 Zur Aktualität des Bildungsbegriffs 36

3.2 Bildungstheoretische Begründung von Zirkusarbeit in der Schule 41

3.2.1 Erfahrungs- und Kompetenzbereiche 45

3.2.2 Erforschte Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit 50

3.2.3 Pädagogische Lernbereiche nach Steve Ward 52

3.3 Kriterien qualitativ hochwertiger Zirkusarbeit in der Schule 55

Teil III

4. „Cirquétudes“ in Brüssel – eine Fallstudie 59

4.1 Schule und Konzept 62

4.2 Persönlichkeitsförderung – ein globales Bildungs- und Erziehungsziel 67

4.2.1 Darstellung und Interpretation der Interviewergebnisse 68

4.2.2 Darstellung und Interpretation der Fragebogenergebnisse 74

4.3 Triangulation....90
4.4 Pädagogischer Mehrwert und Nachhaltigkeit....93
5. Fazit und Perspektiven 103
6. Literaturverzeichnis 110
7. Weiterführende Literatur für die Praxis....116
8. Anhang 117

0. Vorwort

Vorab möchte ich mich bei einigen Menschen bedanken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben: Zu aller erst bei den Lehrern und Schülern der Schule „Cirquétudes“; insbesondere bei den Zirkuslehrerinnen France De Staercke, Aline Delvaux und Katia Manconi sowie bei dem Direktor Didier Aglave und der Lehrerin Martine Marbaix. Sie stellten sich nicht nur für die Interviews zur Verfügung, sondern standen mir auch während meines Aufenthaltes in Brüssel sowie per E-Mail Korrespondenz stets mit Rat und Tat zur Seite. Des Weiteren gilt ein großer Dank den beiden fünften und den beiden sechsten Klassen der Schule, welche bereitwillig meine Fragebögen und darüber hinausgehende Fragen beantworteten. In diesem Zusammenhang sei auch ihren Klassenlehrern gedankt, die mir die zur Bearbeitung der Fragebögen notwendige Zeit in ihren Klassen zur Verfügung stellten.

Ein weiterer Dank gilt meiner lieben und geduldigen Familie, die mich stets zum Weiterschreiben ermutigte und mir ebenfalls, so weit möglich, mit Rat und Tat zur Seite stand. Ein herzliches Dankeschön gilt insbesondere Denis Rotter, der in dieser doch recht schwierigen Zeit viel Geduld bewies und mir stets Beistand leistete.

Es sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit auf Grund der besseren Lesbarkeit meist die männliche Schreibweise verwendet wird, die weibliche Form ist aber stets gleichbedeutend mitgemeint. In Ausnahmefällen wird bewusst die weibliche Form verwendet, ohne dass die männliche mitgemeint ist.

1. Einleitung

Viele Kinder und Jugendliche verbringen heutzutage viel Zeit mit elektronischen Medien. Folglich mangelt es ihnen nicht nur an Bewegung, sondern auch an realen Erlebnissen und Selbsterfahrungen. Zudem neigen Kinder und Jugendliche immer häufiger zu Aggressivität und körperlicher Gewalt, was ebenfalls oft als Konsequenz des Medienkonsums und der damit einhergehenden allgemeinen Reizüberflutung angeführt wird. Gleiches gilt für die immer häufigere Diagnose von Aufmerksamkeits- und/oder Wahrnehmungsstörungen. Betriebe und Hochschulen beklagen außerdem oftmals mangelnde Schlüsselqualifikationen der Schulabsolventen. So steht im Artikel *Erfolgsgaranten: Soft Skills* in Focus online vom 26.01.07: „Erfolg im Arbeitsleben basiert zu 50 Prozent auf Fachkompetenz. Das belegen internationale Studien. Die andere Hälfte hängt von den so genannten ‚Soft Skills' wie Kommunikations- und Teamfähigkeit ab."

Ein bedeutendes Problem liegt mit Sicherheit darin, dass Schüler oftmals keinen Sinn im schulischen Lernen sehen und den berühmt berüchtigten Satz: „Du lernst für's Leben und nicht für die Schule" milde belächeln, oder er sie aber wütend macht. Denn sie würden gerne für das Leben lernen, doch wird viel zu selten der Transfer von der Theorie zur Praxis geleistet. Um dem entgegen zu wirken und die Schulmotivation zu steigern, gilt es neue attraktive Konzepte zu entwickelt und zu realisieren. Denn Kinder und Jugendliche müssen in der Schule die Möglichkeit erhalten, sich in ihrer ganzen Persönlichkeit zu entwickeln und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Wissensvermittlung alleine reicht bei Weitem nicht aus, um junge Menschen für das Leben „fit und firm" zu machen. Wer in unserer heutigen Gesellschaft bestehen will, benötigt eine starke Persönlichkeit und sollte über spezifische Schlüsselqualifikationen verfügen. Berichten des Landes-Bildungsservers Baden-Württemberg zufolge sind Problemlöse- und Konfliktfähigkeit, Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit, Eigeninitiative und Selbständigkeit, Arbeitsmethodik, sowie Kooperations- und Verantwortungsfähigkeit die wesentlichen Schlüsselqualifikationen, die in der Schule gefördert und evaluiert werden sollen (vgl. Schule-bw: 2007). Außerdem sollte jeder seine eigenen Werte und Grenzen kennen und diese nach außen hin vertreten.

Daraus ergeben sich folgende Fragen: Wie können Kinder und Jugendliche starke und selbstbewusste Persönlichkeiten werden? Wodurch können sie die für das Leben so notwendigen Schlüsselqualifikationen erlangen?

Meiner Erfahrung nach stellt zirkuspädagogische Arbeit eine gute Möglichkeit dar, dieser Herausforderung zu begegnen. Folglich lautet meine Hypothese: *Zirkuspädagogik stärkt und fördert Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit.*

Die Faszination des Zirkus ist generationsübergreifend, insbesondere Kinder und junge Menschen lassen sich von dieser Welt verzaubern. Im Laufe meiner zirkuspädagogischen Arbeit habe ich noch kein Kind erlebt, dass nicht „dieses gewisse Leuchten" in den Augen hatte, wenn ihm ein Kunststück nach ausdauerndem und geduldigem Üben endlich geglückt ist. Ich selbst habe dies bereits als Schülerin erlebt und mache auch jetzt als Lehramtsstudentin diese Erfahrung immer wieder. Auch Erwachsene können das vom Spiel getriebene Kind in sich hier nicht verbergen.

An dieser Stelle möchte ich einen kleinen Einblick in meine „Zirkusbiographie" geben: Ausgelöst wurde meine Begeisterung für das „Zirkus machen"[1] durch ein Zirkusprojekt im Rahmen einer Sommerfreizeit im Jahr 1994. Hier lernte ich meine ersten Jongliergrundmuster und übte mich im Bereich der Pantomimeclownerie. Auch nach der Freizeit trainierte ich fleißig die Dreiball-Kaskade, das Jongliergrundmuster. Mein Ziel war es, diese bis zum Eintritt in das Johann-Sebastian-Bach-Gymnasium in Mannheim, welches über den angesehenen Schulzirkus „Bachelli" verfügt, zu beherrschen, was mir auch gelang. Im „Bachelli" übte ich mich in den verschiedenen Zirkusdisziplinen (z.B. Einradfahren, Seillaufen, Kugellaufen und Akrobatik) und wirkte im Laufe meiner Gymnasialzeit bei verschiedenen Nummern mit. Mein persönlicher Schwerpunkt lag und liegt noch heute in dem vielfältigen Bereich des Jonglierens. Neben der Schule besuchte ich regelmäßig die als „Varieté Schnick-Schnack" bekannte Jonglier- und Akrobatikgruppe des Mannheimer Hochschulsports.

Zusätzlich arbeitete ich bereits ein- bis zweimal wöchentlich als Trainerin im Kinder- und Jugendzirkus Paletti e.V. in Mannheim. Hier trainierte ich Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis 17 Jahren in verschiedensten Disziplinen, wie beispielsweise Seillaufen, Seilspringen, Kugellaufen und Rola-Rola. Diese Arbeit hat mir im Allgemeinen sehr viel Freude bereitet und mein Leben in vielerlei Hinsicht bereichert und geprägt. Folglich beschloss ich mich in diesem Gebiet weiterzubilden und nach dem

[1] Ammen (2006: 46) grenzt „Zirkus machen" von „Zirkus spielen" ab. „Die Bezeichnung ‚Zirkus machen' richtet sich auf Schüler, die nicht nur ‚so tun als ob', sondern durch ihr regelmäßiges Engagement zu einer professionellen Arbeitshaltung gelangen." „Zirkus spielen" hingegen bedeutet „so tun als ob" und drückt sich in der Imitation von Zirkusartisten aus, ohne technisches Können zu präsentieren (vgl. ebd.).

Abitur eine Ausbildung zur ‚Zirkuspädagogin' zu machen. Diese absolvierte ich schließlich erfolgreich im Schuljahr 2003/2004 an der „Ecole de Cirque de Bruxelles".

Mein Wunsch ist es nun diese Ausbildung mit meinem Europalehramtsstudium zusammenzuführen. Ein erster Schritt hierzu soll die vorliegende Arbeit sein. Sie möchte auf die Vielfalt der pädagogischen Wirkungen der Arbeit mit Zirkuskünsten aufmerksam machen sowie bildungswirksame Aspekte der Zirkuspädagogik beleuchten. Der Fokus liegt hierbei auf der ‚Persönlichkeitsförderung'.

Gemäß Michels (2000: 15) legen

> der Erfolg zahlreicher Zirkusprojekte und die zahlreichen Veröffentlichungen in den letzten zehn Jahren [...] die Schlussfolgerung nahe, das [sic] Zirkuspädagogik und Zirkuskulturarbeit in der Lage sind, vielfältige bildsame und pädagogische Prozesse auszulösen.

In den letzten acht Jahren sind einige weitere interessante Veröffentlichungen zu diesem Themengebiet erschienen, mit denen sich die vorliegende Arbeit kritisch auseinandersetzen wird. Es soll erläutert werden, welche Bildungsprozesse und pädagogischen Wirkungen die Arbeit mit den Zirkuskünsten im Allgemeinen auslösen kann. Im Speziellen soll der pädagogische Mehrwert zirkuspädagogischer Arbeit sowie deren zweckmäßige Integration im schulischen Kontext - hinsichtlich der anhaltenden Diskussion um Bildungsreformen – aufgezeigt werden.

Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst die Geschichte des Zirkus skizziert (Kap. 2.1), die wesentlichen Zirkuskünste erläutert (Kap. 2.2), sowie die Entwicklung und Bedeutung der Zirkuspädagogik umrissen (Kap. 2.3). Anschließend werden Formen und pädagogische Wirkungsfelder dieser neueren Form der Pädagogik aufgezeigt (Kap. 2.3.1) und darüber hinaus Schnittstellen mit anderen pädagogischen Disziplinen beleuchtet (Kap. 2.3.2). Außerdem sollen präventive und therapeutische Wirkungsfelder vorgestellt (Kap. 2.3.3) sowie Möglichkeiten und Grenzen der Zirkuspädagogik aufgezeigt werden (Kap. 2.3.4). Zirkuspädagogik und Bewegungskünste rücken seit einigen Jahren zunehmend in die öffentliche Wahrnehmung und sind in den unterschiedlichsten pädagogischen Einrichtungen von immer größerem Interesse. So gibt es sport- und erlebnispädagogische, spiel- und kulturpädagogische, sozialpädagogische und therapeutische, interkulturell-, integrativ- und schulischorientierte Ansätze (vgl. Schnapp/Zacharias 2000: 8). Insbesondere in der Kulturpädagogik scheinen Zirkusinitiativen mittlerweile fest verankert zu sein. Sie begegnen dem Bedürfnis nach Selbstinszenierung, Sinneserfahrungen und Authentizität und leisten somit laut Schnapp/Zacharias einen erheblichen Beitrag zur Persönlichkeitsförderung:

> Zirkus als Realität und Spiel gleichermaßen schafft eine offene, aber auch mit Regeln und Verbindlichkeiten, mit Vorgaben und Experimentierraum ausgestatteten Handlungsrahmen, der gleichzeitig Spaß und Herausforderung bedeutet. Das ist eine Chance für eine Pädagogik, die nahe an der kulturell-künstlerischen Vorgabe bleibt, deren handlungsorientierte, rollendefinierende und inszenatorischen Qualitäten nutzt und im gestaltend aktivierenden Umgang damit Bildung auch als Selbstbildung ermöglicht (Schnapp/Zacharias 2000: 8).

„Bildung als Selbstbildung“ ist eine recht aktuelle Auffassung von Bildung und in direktem Zusammenhang mit der Persönlichkeitsförderung zu sehen. Dass dies nicht immer so war, wird im zweiten Teil der Arbeit erläutert, in dem auf Bildungsbegriffe in der Erziehungswissenschaft (Kap. 3.1), nämlich auf Ehrenspeck (Kap. 3.1.1), Klafki (3.1.2) und die kulturpädagogische Auffassung (Kap. 3.1.3) sowie auf die Geschichte und Aktualität des Bildungsbegriffs (Kap. 3.1.4) eingegangen wird. Anschließend werden bildungstheoretische Begründungen von zirkuspädagogischer Arbeit in der Schule aufgezeigt (Kap. 3.2).

Im August 2007 erschien Jörn Killingers Buch *Bildung und Zirkus*, an dem sich Thema und Forschungsidee der vorliegenden Arbeit orientieren. Killinger führte eine Studie durch, im Rahmen derer er Zirkuspädagogen befragte, worin ihrer Ansicht und Erfahrung nach die Chancen der zirkuspädagogischen Arbeit hinsichtlich der Bildung von Kindern und Jugendlichen lägen. Hierbei haben sich sechs Dimensionen der Bildung herauskristallisiert, die gleichzeitig Kompetenzbereiche der umfassenden Persönlichkeitsbildung sind und durch zirkuspädagogische Arbeit explizit oder implizit gefördert werden können (3.2.2). Sie werden im Anschluss an die von Felicitas Breuer (2004) herausgearbeiteten Erfahrungs- und Kompetenzbereiche zirkuspädagogischer Arbeit (3.2.1) beleuchtet. Hierzu ist anzumerken, dass die befragten Experteninterviewpartner Killingers vorwiegend in der außerschulischen Zirkusarbeit tätig sind. Es ist ihnen aber ein großes Anliegen, dass auf Grund der bildungstheoretischen Erkenntnisse der Wert der zirkuspädagogischen Arbeit erkannt und demzufolge ihr Einsatz in der Schule gefördert und v.a. legitimiert wird. D.h. zirkuspädagogische Arbeit sollte entweder Einzug in den Bildungsplan erhalten oder zumindest verstärkt in den Schulcurricula erscheinen.

Den zweiten Teil der Arbeit abschließend werden Kriterien qualitativ hochwertiger zirkuspädagogischer Arbeit erläutert (Kap. 3.3).

Das Konzept „Cirquétudes“ der gleichnamigen Brüssler Grundschule ist eine beispielhafte Umsetzung qualitativ hochwertiger zirkuspädagogischer Arbeit im Kontext von Schule. Auf qualitativer Forschung basierend, wird es im dritten Teil der Arbeit erläutert und analysiert (Kap. 4). Grundlage der Analyse sind zum einen an der Schule

„Cirquétudes“ geführte und anschließend ausgewertete Interviews mit den Zirkuslehrerinnen (Circomotriciennes), dem Direktor, weiteren Kollegen und ehemaligen Schülern. Zum anderen leisten die von den Schülern der beiden fünften und sechsten Klassen (5ièmes/6ièmes) individuell bearbeiteten Fragebögen einen großen Beitrag. Vereinzelte Dokumente der Schule und eigene Beobachtungen ergänzen die Analyse.

In Kapitel 4.1 wird zunächst die Schule und ihr Konzept vorgestellt. Anschließend wird das globale Bildungs- und Erziehungsziel ‚Persönlichkeitsförderung' der Schule erläutert und die zirkuspädagogische Arbeit auf die Förderung der vielfältigen Bildungsdimensionen (nach Killinger 2007) und somit auf Teilaspekte der umfassenden Persönlichkeitsförderung hin untersucht (Kap. 4.2). Hierzu werden die Ergebnisse der Interviews (Kap. 4.2.1) sowie jene der Fragebögen (Kap 4.2.2) erläutert und anschließend miteinander verknüpft (Kap. 4.3 „Triangulation“). Außerdem wird auf den pädagogischen Mehrwert und die Nachhaltigkeit des Projektes eingegangen (Kap. 4.4).

Zum Abschluss der Arbeit sollen in Kapitel 5 die Ergebnisse der Fallstudie mit den theoretischen Erkenntnissen der ersten beiden Teile der vorliegenden Arbeit verknüpft werden. Außerdem wird versucht - an die Fallstudie anknüpfend - die Übertragbarkeit des Konzeptes „Cirquétudes“ auf Schulen in Deutschland zu ermitteln bzw. Herausforderungen aufzuzeigen. Abschließend werden weitere Forschungsfragen bezüglich der pädagogischen Wirkungsfelder der Zirkusarbeit im Kontext von Schule formuliert sowie mögliche Anknüpfungspunkte an die vorliegende Arbeit aufgezeigt.

2. Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik

Im Folgenden soll u.a. erläutert werden, wo die Ursprünge des Zirkus liegen, welches die wesentlichen Zirkuskünste sind und seit wann und in welchem Kontext von ‚Zirkuspädagogik' gesprochen wird. Welche pädagogischen Wirkungsfelder besitzt diese neue Pädagogik? Kann sie überhaupt als eine eigenständige Pädagogik angesehen werden, oder ist sie vielmehr Teilsdisziplin einer übergeordneten Pädagogik?

2.1 Zirkus – ein Streifzug durch die Zirkusgeschichte

Zunächst einmal muss gemäß Köhler/Labonté (1997: 15) eines klar gestellt werden: „Die Wiege des Circus ist nicht der römische Circus maximus, auch wenn diese Legende bis heute unausrottbar ist. Der Irrtum basiert auf einer simplen Wortgleichheit." So ist der Begriff „Zirkus" laut Kluge (2000: 1014) dem französischen und niederländischen Wort „Circus" entlehnt. Dieses trägt wiederum seinen Ursprung im lateinischen Wort „circus", das für „Kreis, Kreislinie" steht und vom griechischen Wort „kirkos, krikos", was „Ring" heißt, abstammt. Der Circus maximus war eine römische kreisrunde Arena, in der Spiele stattfanden (vgl. ebd.). Abgesehen von der Manegenform und der Idee eines „Unterhaltungsunternehmens" haben Zirkusse, so wie wir sie heute kennen, keinerlei Gemeinsamkeit mit dem römischen Circus maximus.

Die ältesten Nachweise artistischer Künste, wie Jonglieren und Akrobatik, sind vermutlich knapp 4000 Jahre alt. Hierbei handelt es sich um Bildwerke und Skulpturen, die in Ägypten und China gefunden wurden. Sowohl in China als auch in Ägypten schienen Artisten fest in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden und allgemein angesehen zu sein. Dies hat sich im Mittelalter und in der frühen Neuzeit in Europa jedoch gewandelt. Hier wurden Wanderschauspieler und Gaukler von der besseren Gesellschaft abwertend als „fahrendes Volk" bezeichnet. Mit den Worten Ballreichs/von Grabowieckis (1999: 26) ausgedrückt, brachte „die religiöse Obrigkeit [...] alles, was mit diesem Bereich zu tun hatte, mit Einflüssen des Teufels in Verbindung". Beim einfachen Volk hingegen waren die Gaukler, die ihr Können in den Bereichen Theater, Akrobatik und Jonglage überwiegend auf Jahrmarktsplätzen zeigten, beliebt.

Der abendländische Zirkus, so wie wir ihn heute kennen, hat seinen Ursprung Ende des 18. Jahrhunderts in London. Hier eröffnete der Militär- und Kunstreiter Philip Astley (1742-1814), auch „Vater des modernen Circus" (Köhler/Labonté 1997: 18) genannt, um

das Jahr 1770[2] das „Amphitheatre of Arts“. Anfangs wurden in der runden Manege lediglich akrobatische Pferdenummern gezeigt (vgl. Bardell/Schulz 2006: 9). Nach und nach kamen weitere Zirkuskünste, wie Jonglieren, Seiltanz, Akrobatik, kleine Tierdressuren und Clownerie hinzu. Dies war gewissermaßen eine Vereinigung von Manegen- und Straßenkünsten. Eine neue Art der Aufführung war geboren: der Zirkus (vgl. Hotier 2005: 9). Der „deutsche Zirkus“ setzte sich nach 1845 mit Ernst Jakob Renz (1815-1892) immer stärker durch. Dieser errichtete in Großstädten, wie Hamburg, Berlin und Bremen feste Zirkusgebäude (vgl. Ammen 2006: 33). Auch erste Varietétheater wurden gegründet. Im Gegensatz zu den ehemals polyvalenten Gauklern hatte man es nun mit Artisten zu tun, die sich auf eine Zirkustechnik spezialisiert hatten und meist über keinerlei schauspielerische Ausbildung verfügten (vgl. Ballreich/von Grabowiecki 1999: 26).

Laut Schmitt erlebte der „traditionelle Zirkus“[3] in den 1920er Jahren in Deutschland

> einen wahren Boom. Die Programme wurden zum Augenschmaus, der Zirkus zum wesentlichen Bestandteil der Freizeitgestaltung vieler. Denn wer Unterhaltung suchte, hatte nur die Wahl zwischen Kino oder Zirkus (Schmitt 1991: 102).

Nach einem vorübergehenden Wiederaufblühen wurde dem „goldenen Zeitalter“ für Großzirkusse, wie beispielsweise Renz, Krone und Sarassani, jedoch nach dem zweiten Weltkrieg schnell ein Ende gesetzt. Dies resultierte im Bankrott zahlreicher traditioneller Zirkusunternehmen. Das Sterben kleiner traditioneller Familienzirkusse findet noch heute seine Fortsetzung (vgl. Killinger, 2007: 9).

In der heutigen Zeit stößt man in der Bevölkerung teils auf Verständnislosigkeit oder gar spöttisches Lächeln gegenüber Straßenkünstlern (vgl. Ballreich/von Grabowiecki 1999: 26). Im Gegenzug aber besitzen etablierte Zirkusinstitutionen sowie Varietéhäuser in unserer Gesellschaft seit einigen Jahren weitestgehend einen positiven Stellenwert.

Schmitt (1991: 17) fasst zusammen: „Der Zirkus stirbt, seitdem er lebt, aber er findet trotzdem immer wieder die Kraft zu neuem Aufschwung.“ So sorgt der „neue Zirkus“ seit einigen Jahren für großen Zulauf (vgl. ebd.).

---

[2] Hotier (2005: 9), andere Quellen verzeichnen das Jahr 1768 oder 1772

[3] Nach Hotier wird „traditionell“ hier oftmals abwertend verstanden, bzw. trägt degradierende Wirkung, so dass man heute, insbesondere in Frankreich, darauf achtet, vom « cirque classique » (klassischer Zirkus) und vom « cirque contemporain » (zeitgenössischer Zirkus) zu sprechen. Diese Begrifflichkeiten wurden laut Hotier von der Musik und der Kunst inspiriert (vgl. Hotier 2005: 12).

Bereits durch den Zirkus Roncalli[4] hielt das „Poetisch-märchenhafte“ Einzug in die Zirkuswelt (vgl. Bardell/Schulz 2006: 9). Nach erstem Scheitern des von André Heller (Illusionist und Liedermacher) und Bernhard Paul (österreichischer Graphiker) gegründeten Zirkusunternehmens, gelang es Paul im Jahr 1980, ohne Heller, seine Träume zu verwirklichen. Laut Schmitt (1991: 149) bot er mit einer ganz neuen erfolgsversprechenden Art von Zirkus auf:

> Roncalli bot Zirkuspoesie, wo andernorts die zirzensische Höchstleistung dominierte, er setzte auf das Menschlich-Unvollkommene anstatt die Perfektion über alles zu stellen: Manegenzauber ist wichtiger als Nervenkitzel.

Darüber hinaus meinen Köhler/Labonté (1997: 69), dass „mit Roncalli [...] der gesamte europäische Circus innovativer geworden“ sei. Auch Musiktheaterzirkusgruppen wie „Cirque O“ und „Gosh“ traten zu jener Zeit mehr und mehr in den Vordergrund (vgl. Bardell/Schulz 2006: 9). In Frankreich erwachte schließlich um das Jahr 1985 der bereits erwähnte « Nouveau Cirque ». Das Besondere dieser neuen Zirkusform drückt Glaunec (2001 : 8) mit folgenden Worten aus: « Plus esthétique, il privilégie la démarche artistique à l’exploit. Les ‘nouveaux circassiens’ cherchent à sortir de la spécificité des disciplines par la polyvalence. » Gewissermaßen handelt es sich hier um eine Rückkehr zu den Anfängen: Bereits die Gaukler waren polyvalent. Das Neue und Begeisternde des « Nouveau Cirque » hingegen ist die innovative Inszenierung mit schauspielerischen und tänzerischen Elementen. Diese künstlerische Vielfalt bereichert den heutigen Zirkus. Insbesondere in Frankreich kann sich der « Nouveau Cirque » mittlerweile neben Tanz und Theater als gleichberechtigte eigenständige Kunstform ansehen und wird von der Gesellschaft zunehmend als solche akzeptiert (vgl. ebd.).

[4] Laut Schmitt (1991: 148) trägt der Zirkus Roncalli seinen Namen „in Erinnerung an einen Papst, dem man Fröhlichkeit und Weltoffenheit bescheinigte: Johannes XXIII., der ursprünglich Angelo Guiseppe Roncalli hieß und von 1958 bis 1963 im Vatikan residierte“.

2.2 Zirkuskünste im Überblick

Hier sei der Vollständigkeit halber kurz vorgestellt, welche Künste traditionsgemäß, in den meisten Zirkusprogrammen vorkommen. Nach von Grabowiecki (1997: 38-41) lassen sich die Zirkusdisziplinen in die folgenden „Großbereiche der Artistik“ aufteilen:

1. Äquilibristik
2. Akrobatik
3. Jonglieren
4. Clownspielen
5. Tiere
6. diverse andere Manegenkünste
7. Kleinkunstunterhaltung

Bei den folgenden Betrachtungen werden Tierdressuren außen vor gelassen, da sie für die in dieser Arbeit thematisierten pädagogischen Zirkusinitiativen ohne Relevanz sind.

Äquilibristik ist laut von Grabowiecki (1997: 38) „wohl die älteste menschliche Kunstform“. Unter ihr werden alle Künste zusammengefasst, die mit dem Gleichgewicht zu tun haben. Im Wesentlichen sind hier zirzensische Künste wie Stelzenlaufen, Einradfahren, Kugellaufen, Draht- und Schlappseillaufen sowie das Balancieren auf dem Rola-Rola zu nennen (vgl. ebd.). All diese Künste lassen sich erfahrungsgemäß gut in pädagogischen Zirkusinitiativen erlernen und relativ schnell mit Jonglierkünsten verbinden.

Akrobatik ist meist eine Verbindung aus „Gleichgewichts-, Kraft- und Beweglichkeitskunst“ (ebd.) und somit oftmals sehr eng mit den eben beschriebenen Gleichgewichtskünsten verbunden. Grundsätzlich wird zwischen Boden- und Luftakrobatik sowie zwischen dynamischer und statischer Akrobatik unterschieden. Von Grabowiecki führt hier außerdem die Kontorsionistik (Verbiegeakrobatik) auf.

Ein weiteres Abgrenzungskriterium ist die Anzahl der Beteiligten. Generell differenziert man Soloakrobatik zwischen Partner- und Gruppenakrobatik. Oftmals werden Turngeräte wie Tumblingbahnen, Trampoline oder gar Schleuderbretter eingesetzt (vgl. ebd.: 39). Letztere kommen in pädagogischen Zirkusinitiativen eher selten vor. Die bereits genannte Luftakrobatik ist hier dafür umso verbreiteter und beliebter. Neben dem traditionellen Trapez stehen hier inzwischen Turnrequisiten wie der Luftring, das Vertikalseil und das Vertikaltuch, auch „Tissu“ genannt, auf dem Programm.

Jonglieren ist ein sehr vielfältiges Gebiet, das neben den klassischen Wurfgeräten wie Tücher, Bälle, Ringe und Keulen auch die Manipulation von Diabolos, Tellern und Devilsticks umfasst. Alles in allem handelt es sich hier nach von Grabowiecki (1997: 40) um „Handgeschicklichkeiten". Auch Künste wie Contact-Juggling (Ball-Kontakt-Jonglage) und Club-Swinging (Keulenschwingen), welches seinen Ursprung in der rhythmischen Sportgymnastik hat, fallen unter diesen vielfältigen Artistikbereich. Jongliert wird alleine, zu zweit oder in größeren Gruppen.

Das **Clownspielen** ist eine recht schwierige Kunst und somit nicht schnell zu erlernen. Eine rote Nase und große Schuhe reichen keineswegs aus. Ein guter Clown muss einige Zirkusdisziplinen beherrschen und gemäß von Grabowiecki (ebd.) „*technisch fit und firm*" sein. Von Grabowiecki unterscheidet beispielsweise zwischen dem Reprisenclown, dem Musikclown, dem Weißclown und dem akrobatischen Clown. Clownspielen kann eine schwierige, jedoch durchaus erfüllende Aufgabe für zirkuspädagogische Langzeitprojekte sein. Übungen aus dem Bereich der Clownerie fördern zum einen die Selbst- und Fremdwahrnehmung und zum anderen die Spielfreude.

Diverse andere Manegenkünste sind gemäß von Grabowiecki beispielsweise Nagelbrett- und Scherbenlaufen sowie Feuerschlucken. Dieses Dreigestirn kann als Fakirkünste zusammengefasst werden. Zauberkunststücke, Tänze, Stockfechten und Musiknummern können das Repertoire erweitern. Von Grabowiecki (1997: 41) erwähnt zudem, dass Bauchredner-, Schattenspiel- und Chanson-Nummern „eher im Varieté als im Zirkus angesiedelt" sind. Auch meiner Erfahrung nach kommen sie in zirkuspädagogischen Initiativen kaum vor.

Die **Kleinkunstunterhaltung** besteht „eigentlich aus der künstlerisch-freiheitlichen Kombination aller Disziplingruppen von 1-6 und bringt immer wieder völlig unübliche, frappierende und neue Ideen" (ebd.). In sämtlichen mir bekannten zirkuspädagogischen Einrichtungen ist diese Kombination mittlerweile weit verbreitet, da sie dem jeweiligen „Projekt" eine individuelle Note gibt.

2.3 Zirkuspädagogik - Entwicklung und aktueller Stand

‚Zirkuspädagogik' ist ein noch junger Begriff, der aktuell vor allem in Pädagogenkreisen bekannter wird und zusehend an Bedeutung gewinnt: Immer mehr Vereine und Schulen, insbesondere Grundschulen, lassen sich von der Faszination Zirkus anstecken.

Da im vorigen Kapitel bereits mehrfach von zirkuspädagogischen Initiativen die Rede war, sollen diese im Folgenden benannt werden. Zunächst wird jedoch der Versuch einer Begriffsbestimmung des Terminus ‚Zirkuspädagogik' unternommen. Außerdem sollen Ziele und allgemeine Gesichtspunkte zirkuspädagogischer Arbeit erläutert sowie die Entwicklung der Zirkuspädagogik von den Anfängen bis heute umrissen werden.

Gemäß Ammen (2006: 30) beschreibt

> der Begriff ‚Zirkuspädagogik' [...] ein pädagogisches Feld, in dem Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten zirzensische Bewegungsaktivitäten und Kunstfertigkeiten für sich zu erlernen. Dabei stehen körperliche und geistige Einzelerfahrungen sowie kollektive Erlebnisse während der gemeinsamen Zeit im Vordergrund der Praxisarbeit.

Allgemein handelt es sich somit, wenn man von zirkuspädagogischer Arbeit spricht, um die Vermittlung zirzensischer Künste im schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendbereich. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle jedoch ergänzt, dass auch Erwachsene Zielgruppe sein können und sind (vgl. Behrens 2007: 7).

Ob im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit der Definition des ursprünglich griechischen Begriffs ‚Pädagogik' als „Lehre von der Erziehung/Bildung" (Tenorth/Tippelt 2007: 540) Rechnung getragen wird, unterscheidet sich von Fall zu Fall. Denn jede Institution, d.h. jeder Verein, jede Zirkus-AG und jede sonstige Zirkusgruppe verfolgt ein individuelles Konzept mit individuellen Zielsetzungen. Letztere reichen vom Gemeinschaftserlebnis (Erarbeiten einer Zirkusaufführung) bis zur Suchtprävention. Soziale Kompetenzen, wie beispielsweise Teamarbeit, Kritikfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbereitschaft, die heute als ‚Schlüsselqualifikationen' gelten, werden hier ganz nebenbei gefördert. Ihre Förderung ist mit Sicherheit die ursprünglichste Zielsetzung zirkuspädagogischer Arbeit. Keiner bestreitet eine diesbezügliche Wirksamkeit.

Heute geht es vielen Zirkusgruppen - v.a. im außerschulischen Bereich - zudem sehr stark um den künstlerischen und kulturellen Aspekt der Zirkusarbeit und deren diesbezügliche Anerkennung. Nichts desto trotz haben laut Bardell/Schulz (2006: 12) alle Zirkusgruppen etwas gemein: Ihnen liegt „dieses schillernde Zirkusbild zugrunde" oder anders ausgedrückt: die Faszination Zirkus. Nach der Auffassung Ammens (2006: 30)

soll Zirkus in erster Linie als bunte Gegenwelt zur grauen Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen fungieren und sie „wieder zum phantasievollen, kreativen Denken animieren“.

Ob und in wieweit durch zirkuspädagogische Arbeit Erziehungs- und Bildungsarbeit geleistet werden kann, wird in Kapitel 3.2 erläutert. Dass dies jedoch angestrebt werden sollte, wird in der „vorläufigen Definition“ Breuers deutlich:

> **Zirkuspädagogik** kann [...] als spielerische Auseinandersetzung mit den gauklerischen und tänzerischen Bewegungskünsten und mit dem Ziel einer positiv entwicklungsfördernden Wirkung auf Kinder und Jugendliche verstanden werden. Der Zirkuspädagogik sollte es nicht um die Nachahmung professioneller Zirkusse gehen, sondern vielmehr um die Förderung der körperlichen und sozialen Entwicklung, um den Aufbau eines positiven Selbstbildes sowie um die Befriedigung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Subjektivität, Unmittelbarkeit, Sinneserfahrung und Selbstinszenierung (Breuer 2004: 132).

Zusammenfassend geht es der Zirkuspädagogik also um die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung von Kindern und Jugendlichen.

Erste zirkuspädagogische Initiativen entstanden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Beispielsweise gründete Pater Flanagan im Jahre 1917 für Waisenjungen in den USA das Projekt „Boys Town“, bei dem Zirkuselemente genutzt wurden, um auf die Gemeinschaft aufmerksam zu machen und diese finanzieren zu können (vgl. Bardell/Schulz 2006: 12). Die Jungen lebten auf einer von Flanagan geleiteten Farm in Nebraska. Gemeinsam erarbeiteten sie Zirkusprogramme, welche lediglich zur Erhaltung des Projektes dienten. Auch der noch heute bestehende Kinder- und Jugendzirkus „Elleboog“ in Amsterdam entstand 1949 aus ähnlichen Motiven (vgl. Killinger 2007: 12). Einige Zeit später wurde zudem die spanische Artistengruppe „Los Muchachos“[5] von Pater Silva, dem „Vater“ der Kinderrepublik „Benposta“ (Orense) gegründet. Laut Bardell/Schulz (2006: 88) wollte der Pater im Jahr 1964 „den schönsten und größten Kinderzirkus der Welt“ ins Leben rufen. Die Kinder sollten im Zirkus gleichermaßen wie in der Kinderrepublik „lernen selbstbestimmt zu handeln und ein Selbstwertgefühl zu entwickeln“ (ebd.). Nach Ammen (2006: 34) waren hier „reformpädagogische Motive, wie das gemeinsame Erleben in der Gemeinschaft und die Förderung der physischen und psychischen Gesundheit“ der Kinder und Jugendlichen im Ansatz erkennbar. Dennoch erhielten sie „nicht den pädagogischen Stellenwert, den sie gegenwärtig in der Zirkuspädagogik einnehmen“ (Ammen 2006: 34). Denn vielmehr

[5] Nach Bardell/Schulz (2006: 88) bedeutet „Zirkus ‚Los Muchachos’ [...] übersetzt ‚Zirkus der lärmenden Jugendlichen’ und ist tatsächlich ein Kinderzirkus mit Weltberühmtheit geworden“.

ging es ihrer Meinung nach bei den beschriebenen Projekten, genau wie in den traditionellen Familienzirkussen, in erster Linie darum, das für die Gemeinschaft zum Leben notwendige Geld einzuspielen (vgl. ebd.).

Spätestens zu Beginn der 1980er Jahre hielt die Zirkuspädagogik schließlich Einzug in den Bereich der Freizeitpädagogik und durch Prof. Ernst-Jürgen Kiphard in jenen der Therapie. Gleichzeitig wurde die erlebnispädagogische Komponente von Zirkusarbeit „entdeckt". So behauptet Ammen (2006: 30): „Die Zirkuspädagogik wird als eine relativ junge Teildisziplin der Erlebnispädagogik verstanden, die ihre ganz eigene Erfahrungswelt besitzt." Zwar stimmt es, dass die Zirkuspädagogik Schnittstellen mit der Erlebnispädagogik aufweist, doch sollte sie eher als eigenständige Form angesehen werden, denn als Teildisziplin. Weitere Schnittstellen mit anderen pädagogischen Disziplinen werden in Kapitel 2.3.2 erläutert.

Wenn auch die Zuordnung der Zirkuspädagogik unklar ist, gilt nach Auffassung von Grabowieckis eines als sicher: Seit in den 1970er Jahren Künste wie Pantomime, Einradfahren und Jonglage in das Programm der Fernseh-Sportsendungen sowie gar in Kinofilme integriert wurden, kam es zu einem neuen Aufschwung für die „uralten Gaukelkünste" und sie gewannen vor allem in pädagogischen Kreisen an Ansehen: 1983 fanden in Stuttgart die ersten (zirkus-)pädagogischen[6] Fortbildungslehrgänge statt. Seit jenem Jahr können Sportstudenten in Stuttgart „Artistik" als Wahlfach belegen (vgl. von Grabowiecki 1997: 31). Außerdem sind Jonglier- und Akrobatiktreffen mittlerweile weit verbreitet, ebenso wie Workshops und Fortbildungen.

Die Nachfrage ist groß, das Know-how vorhanden und doch fehlt vielerorts noch immer die Legitimation der zirkuspädagogischen Arbeit. Zum einen ist ‚Zirkuspädagoge' kein anerkannter Beruf. Zum anderen mangelt es an einer Standardisierung der Ausbildung. Die LAGen[7] (Landesarbeitsgemeinschaften Zirkus) und die am 6.10.2005 in Berlin von 38 Vertretern aus 15 Bundesländern gegründete BAG (Bundarbeitsgemeinschaft) kümmern sich derzeit verstärkt um überregionale Belange wie Vernetzung, Lobbyarbeit, Aus- und Fortbildungsfragen (vgl. BAG 2006, vgl. Killinger 2007: 15).

---

[6] Da der Begriff ‚Zirkuspädagogik' damals noch nicht existierte, kann hier noch nicht im eigentlichen Sinne von dieser gesprochen werden.

[7] Es gibt die LAG Berlin/Brandenburg, die LAG Niedersachsen und die LAG Baden-Württemberg (vgl. Killinger, 2007: 15). Darüber hinaus wurden im Juni 2006 die LAG NRW und im März 2008 die LAG Bayern gegründet (vgl. BAG 2006).

Wie in der *Satzung der Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik e.V.* (BAG 2007: 3) beschrieben, wurde die BAG in erster Linie zur Förderung zirkuspädagogischer Arbeit im Bereich „der Kinder- und Jugendhilfe und -bildung, der Erwachsenenbildung" gegründet sowie zur „Förderung von Zirkus als eigenständige Kunstform". Umgesetzt wird dies insbesondere

> durch die Förderung, Unterstützung und Durchführung der Zirkuspädagogik mit Kindern und Jugendlichen, die durch ihre besonderen sportlichen, künstlerischen, pädagogischen, integrativen, therapeutischen und sozialen Möglichkeiten ein wichtiges Mittel bei der Ausbildung und Persönlichkeitsbildung ist (ebd.).

Die Bildungskommission der BAG hat sich u.a. folgende Ziele gesetzt: den Entwurf eines klaren Berufsbildes ‚Zirkuspädagoge', die Harmonisierung von Fortbildungskonzepten, die „Qualitätssicherung und Zertifizierung" bundesweiter Aus- und Fortbildung im Bereich zirkuspädagogischer Arbeit sowie den Entwurf eines umfassenden Weiterbildungsmodells (vgl. Bildungskommission 2007).

Auf diesem Wege soll die Disziplin Zirkuspädagogik in baldiger Zukunft vergleichbare Wertschätzung wie die Theaterpädagogik erfahren. Ein Zirkuspädagoge soll nicht mehr, wie leider häufig der Fall, spöttisch belächelt werden. Letzteres geschieht m. E. oft aus Ignoranz bzw. Unwissenheit hinsichtlich der Vielfalt der pädagogisch wertvollen Wirkungsfelder und Möglichkeiten dieses Berufes. Dass Zirkuspädagoge ein ernst zu nehmender Beruf ist, soll u.a. im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

2.3.1 Formen und allgemeine pädagogische Wirkungsfelder

„Ebenso vielseitig wie der Zirkus selbst sind auch die Möglichkeiten, Zirkusarbeit pädagogisch zu nutzen" (Breuer 2004: 133). Im Folgenden sollen aktuelle Formen zirkuspädagogischer Arbeit und ihnen gemeinsame pädagogische Wirkungsbereiche genannt werden. Waren es gemäß Zacharias in den 70er und 80er Jahren noch weitestgehend außerinstitutionelle

> exemplarische Projekte, Persönlichkeiten und Einzelkämpfer, die die Promotion einer Symbiose von Zirkus und Pädagogik im Kontext verschiedenster Felder und Konzepte von Erziehung, Bildung Kinder- und Jugendkulturarbeit engagiert vorantrieben [...], so sind es in den 90er Jahren institutionelle Strukturen oder einigermaßen anerkannte Handlungsfelder, die das Zirkusthema entdecken, feldspezifisch weiterentwickeln und systematisch integrieren (Zacharias 2000: 23).

So gibt es heute vielerorts unzählige Angebote zum Thema Zirkus: Kirchengemeinden, Jugend- und Kulturämter bieten gleichermaßen Freizeiten und Workshops mit zirzensischen Inhalten an wie Volkshochschulen und Sportvereine. Darüber hinaus gibt

es viele private Initiativen sowie einzelne Zirkusschulen, die Angebote für Jung und Alt bereit halten (vgl. Kiphard 1997: 14). Um Struktur in diese vielfältigen Angebote zu bringen, nimmt Ammen in Anlehnung an Zacharias (2000: 23/24) folgende Einteilung der Bereiche zirkuspädagogischer Arbeit vor:

- Professionelle Zirkusschulen zur Nachwuchsförderung
- Zirkusprojekte in der Kinder- und Jugendarbeit, z.B. in Form von ferien- und freizeitbezogenen Mitmachprogrammen
- Neue Bereiche der Sportpädagogik, sowohl im Freizeitsport als auch im schulischen Sportunterricht
- Zirkusprojekte und Arbeitsgemeinschaften in Schulen
- Sozialpädagogische Felder
- Projekte zum internationalen Austausch (Ammen 2006: 36).

Laut Ammen (2006: 31) wurde bereits 1997 deutschlandweit in etwa 300 Schul- sowie Kinder- und Jugendzirkusgruppen „seit Jahren hervorragende pädagogische Arbeit geleistet“. Mittlerweile ist diese Zahl vermutlich deutlich angestiegen. An die oben angeführte Auflistung anknüpfend, können Angebote außerschulischer Zirkusinitiativen von schulischen abgrenzt werden, wobei letztere ersteren kaum mehr nachzustehen scheinen. So lesen wir bei Nissen (2007: 73): „Die deutschen Schulen haben den Zirkus für sich entdeckt.“ Insbesondere in Grundschulen werden verstärkt Zirkusprojektwochen durchgeführt (vgl. ebd.: 76). Auch im Sportunterricht sowie in Arbeitsgemeinschaften finden Zirkuskünste ihre Anwendung. Die „Projekte zum internationalen Austausch“ können beiden Institutionsfeldern zugeordnet werden. Hierbei kann es sich um einen Vereins- oder um einen Schüleraustausch handeln.

Laut Kiphard (1997: 14) nehmen viele schulische sowie außerschulische Zirkusgruppen

> regelmäßig an kleineren und größeren Veranstaltungen teil. Sie präsentieren ihre Künste auf Jonglier- und Kinderzirkus-Festivals, auf Ausstellungen, Schul- und Turnfesten, bei Fernseh-auftritten u.a.m..

Seiner Auffassung nach wird in allen zirkuspädagogischen Institutionen, mit unterschiedlicher Gewichtung, auf die folgenden pädagogischen Gesichtspunkte eingegangen:

- Absättigung des Erlebnishungers und der Abenteuerlust;
- aktive Erlebnisverarbeitung (zunächst durch Rollenspiel, später durch Leistung);
- eigenes Tun als Mittel gegen die Passivität und Konsumhaltung;
- Entdeckung eigener körperlicher und motorischer Fähigkeiten;

- Entwickeln von Kraftgefühl und Selbstvertrauen;
- Lust am Lernen und an der eigenen spielerischen Kreativität;
- Konzentrationsverbesserung, Bemühen um Präzision;
- Selbstdisziplin, Fleiß, Beharrlichkeit, Ausdauer und Verläßlichkeit [sic];
- Anstrengungsbereitschaft, Einsatzfreude und Enthusiasmus;
- freiwilliges Sich-Unterordnen (Vorbildwirkung der Älteren);
- Hilfsbereitschaft, Rücksichtsnahme und Fairneß [sic] als soziale Tugenden;
- Orientierung an ethischen Werten, Absage an Egoismus und Habgier;
- Erziehung zur Selbsterziehung durch Verfolgen eigener Zielsetzungen;
- Freude am gemeinsamen Planen und Gestalten;
- Innere Befriedigung durch Anerkennung seitens der Gruppe (Kiphard 1997: 15).

Hierunter befinden sich erneut einige Schlüsselqualifikationen, wie z.B.: die „Freude am gemeinsamen Planen und Gestalten“. Dies beinhaltet ‚Organisationsfähigkeit', ‚Kreativität' und ‚Teamgeist', die ihrerseits als „Schlüssel“ für Ausbildung und Berufswelt gelten. Im Zirkus können diese Kompetenzen spielerisch erarbeitet bzw. ganz beiläufig gefördert werden (vgl. Kap. 3.2.1 „Erfahrungs- und Kompetenzbereiche“).

Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, verfügt jede Zirkusgruppe über ihre individuellen Zielsetzungen. Dennoch gibt es pädagogische Wirkungen, die vermutlich von allen Zirkusgruppen, egal ob schulischer oder außerschulischer Natur, ausgehen. In der folgenden Acrostic Wards sollen diese wesentlichen pädagogischen Wirkungen zum Ausdruck gebracht werden. Ward charakterisiert die Institution CIRCUS (internationaler Terminus) durch folgende Substantive:

C ommunication (Kommunikation)
I magination (Phantasie)
R esponibility [sic] (Verantwortungsbewusstsein)
C oncentration (Konzentration)
U nderstanding (Verständnis)
S ensitivity (Empfindungsvermögen)

(Ward 2000: 92)

Bei jeglicher Zirkusarbeit sollten diese Aspekte als Leitbilder fungieren. Sie sollten den Teilnehmern des jeweiligen Projektes bewusst gemacht und gefördert werden, was meist durch das gemeinsame „Zirkus machen“ von selbst geschieht. Wie hier erneut deutlich

wird, spielt die soziale Komponente in jeglichen Zirkusprojekten eine Rolle: Beim gemeinsamen Trainieren der Zirkuskünste lernen Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich aufeinander einzulassen, sich zu akzeptieren und sich gegenseitig in ihrer Vielfalt zu tolerieren. Kiphard verleiht dieser Überzeugung mit folgenden Worten Ausdruck:

> In der Kinderzirkusgemeinschaft gibt es weder Generationenkonflikte zwischen Trainern und jungen Artisten noch Probleme zwischen den Geschlechtern und erst recht keine negativen Gefühle gegenüber Ausländern. Der Zirkus bietet allen eine Heimat, er vermittelt auch verwahrlosten und erziehungsschwierigen Kindern Halt und Geborgenheit (Kiphard 1997: 15).

Wer noch nie in einem zirkuspädagogischen Rahmen gearbeitet oder hospitiert hat, mag diesen Sachverhalt für unglaubwürdig halten. Natürlich trifft das Beschriebene nicht auf jede Zirkusgruppe gleichermaßen zu, doch habe ich dies selbst bereits mehrfach miterleben können, u.a. in der Schule „Cirquétudes“ in Brüssel (vgl. Kap. 4).

Gemäß Ward (2000: 92) kann Zirkus insgesamt „als ein Kontinuum von Erfahrungen dargestellt werden, an dessen einen Ende das Spiel und am anderen die Aufführung steht“:

Spiel < Zirkus > Aufführung

Ward ist der Meinung, dass Kinder durch die Zirkusarbeit sowohl während des Spiels und der Proben als auch während der Aufführung bedeutende „Erfahrungsknotenpunkte“ sammeln, die „neues Lernen“ bewirken können (vgl. ebd.). Gleiches gilt m. E. für Jugendliche und Erwachsene. Da Ersteres jedoch nicht auf alle oben genannten Formen zirkuspädagogischer Institutionen gleichermaßen zutrifft, wird hierauf erst in Kapitel 3.2 („Bildungstheoretische Begründung von Zirkusarbeit in der Schule“) eingegangen. Denn wie bereits aufgezeigt, geht es heute vielen außerschulischen Zirkusgruppen, insbesondere den „professionellen Zirkusschulen zur Nachwuchsförderung“ (Zacharias 2000: 23), um die Förderung der künstlerischen und der kulturellen Komponente (vgl. Kap. 2.2), wobei das ‚Spiel’ manchmal vernachlässigt wird. Die Aufführung hingegen, und hierin besteht weitestgehend Einigkeit, ist ein sehr wichtiger Bestandteil zirkuspädagogischer Arbeit. Ihre Ankündigung motiviert und stellt ein greifbares, bedeutendes Ziel dar (siehe Kap. 4.4).

2.3.2 Schnittstellen mit anderen „Bindestrich-Pädagogiken“

Zirkuspädagogik ist eine Komponente des scheinbar unendlichen Kataloges der so genannten „Bindestrich-Pädagogiken“. Zwar erweitert die Zirkuspädagogik allgemein pädagogische Felder, doch arbeitet sie laut Breuer (2004: 133) „auf der Basis anderer wissenschaftlicher Gebiete der Pädagogik und greift auf deren theoretische Grundlagen zurück“. Folglich ergeben sich Schnittstellen mit anderen Disziplinen.

Nach Kiphard (1997: 15) berührt die Zirkusarbeit folgende pädagogische Bereiche:

1. Motopädagogik (Vermittlung psychomotorischer Grunderfahrungen);
2. Sportpädagogik (Vermittlung spezifischer technischer Lernprozesse);
3. Erlebnispädagogik (Zirkus als Faszination und Abenteuer);
4. Spielpädagogik (Zirkusrollenspiele, “so tun als ob“);
5. Sozialpädagogik (Interaktion, Kommunikation und Teamwork).

Zusätzlich soll hier in Anlehnung an Killinger (2007: 13) die „neue Kulturpädagogik“ angeführt werden. Ihr geht es um die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Kultur und Gesellschaft (vgl. Zacharias 2001: 20). ‚Zirkuspädagogik’ ist ihr inhaltlich gleichermaßen zuzuordnen wie die ‚Theaterpädagogik’ und die ‚Spielpädagogik’.

Im Folgenden sollen exemplarisch die Bereiche ‚Motopädagogik’, ‚Erlebnispädagogik’, ‚Spielpädagogik’ und die ‚neue Kulturpädagogik’ genauer beleuchtet und die jeweiligen Schnittstellen mit der ‚Zirkuspädagogik’ aufgezeigt werden.

Die Theaterpädagogik betreffend sei hier nur kurz erwähnt, dass sie mit der Zirkuspädagogik vieles gemein hat, sich jedoch in einem elementaren Punkt stark von ihr unterscheidet: Im Theater wird „so getan als ob“, im Zirkus hingegen ist die Darstellung authentisch (vgl. Pruisken 2007: 63). Mit den Worten Jornots (2006: 3) ausgedrückt: „Theater ist fiktiv. Zirkus ist Realität.“

Motopädagogik steht für Bewegungserziehung. Sie dient der Vermittlung psychomotorischer Grunderfahrungen (vgl. Kiphard 1998: 275). Bei Kleinkindern kann man einen „weitgehenden Parallelismus zwischen Motorik und Intelligenz“ (ebd.: 101) beobachten. Im Schulalter lässt dies nach, was jedoch nicht bedeutet, dass die Förderung der motopädagogischen Lernbereiche keine Wirkung mehr erzielen kann. Denn eine harmonische Bewegungsentwicklung hat in jedem Fall eine große Bedeutung für den sozialen und affektiven Lernbereich (vgl. ebd.).

Gemäß Kiphard (1998: 102) benötigt ein Kind, „um erfolgreich handlungsfähig zu sein, [...] entsprechende Anregungen in drei großen Lernbereichen:

1. Wahrnehmungsbereich
2. Bewegungsbereich
3. Emotional-sozialer Bereich“.

Diese drei Bereiche weisen Korrelationen auf. Wenn also beispielsweise im Wahrnehmungsbereich eine Verbesserung festzustellen ist, geht diese u.a. auch mit einer Verbesserung im Bewegungsbereich einher (vgl. ebd.).

Da im Kontext zirkuspädagogischer Arbeit alle drei Lernbereiche abgedeckt bzw. gefördert werden, kann die Motopädagogik als grundlegende pädagogische Disziplin für die Zirkuspädagogik angesehen werden. Außerdem wird nach Kiphard (1999: 13) in der Motopädagogik „gerade auf diese erlebnis- und sozialpädagogischen Lernprozesse“ Wert gelegt, wie sie in den Zirkuskünsten vorkommen.

Erlebnispädagogik bezeichnet gemäß Zuffellato/Kreszmeier (2007: 44) „Praxis und Theorie der Leitung und Begleitung von Lernprozessen mit handlungsorientierten Methoden“. Im Allgemeinen geht es der Erlebnispädagogik um die ganzheitliche Förderung des Menschen und im Besonderen um die persönlichen Wachstumsprozesse im Rahmen neuer Lernfelder. Der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz durch „learning by doing“, sinnlicher Erfahrungen und deren Reflexionen wird innerhalb der Erlebnispädagogik eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd.).

Die deutsche Vorsilbe „er“ weist laut Ziegenspeck auf innere Verarbeitungsprozesse und daraus resultierende Aneignungsprozesse hin. Durch das subjektive Erlebnis wird ein Prozess der innerlichen Verarbeitung dieses Erlebnisses ausgelöst; also eine Erfahrung, die sich schließlich als Erkenntnis, i. S. von kulturellem Besitz, festigt. Erkenntnisse sind diskursiv austauschbar (vgl. Ziegenspeck 2000: 53).

Fassen wir mit Worten Ziegenspecks (ebd.: 58) zusammen: „Jeder Mensch braucht *Erlebnisse*, um *Erfahrungen* sammeln zu können, und aus beidem nähren sich *Erkenntnisse*.“ Ursprünglich war die Erlebnispädagogik einseitig auf die *„out door“-Aktivitäten* ausgerichtet. Mittlerweile verzeichnen wir einen Einzug erlebnispädagogischer Elemente in *„in door“- Aktivitäten* vorrangig musischer oder künstlerischer Natur (vgl. ebd.: 56). Funke (zit. n. Ziegenspeck 2000: 56) ist der Auffassung, dass erlebnispädagogische Arbeit u.a. naturverbundene Erlebnisse und Erfahrungen beinhalten und „auf der Mitverantwortung jedes Teilnehmers für das Gelingen des

Unternehmens beruhen“ müsse. Vor allem aber muss die Arbeit aus der gemeinsamen Unternehmung heraus soziale Beziehungen stiften (vgl. ebd.). Zirkuspädagogik kann diesem Anspruch Rechnung tragen. Denn hier haben laut Kruse

> Könnenserlebnisse, verbunden mit Selbstdarstellung, [...] einen hohen Wert für die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung bei Kindern und Jugendlichen und führen als Gruppenprozeß [sic] gleichzeitig zu sozialer Kompetenz (Kruse 1997: 50).

Außerdem wird Zirkus seiner Auffassung nach gerne ohnehin als „erlebnispädagogische Möglichkeit“ (ebd.) bezeichnet, da hier den Wünschen der Kinder und Jugendlichen nach Spaß, Abwechslung und Aktion entgegengekommen werden kann.

Insgesamt greift Zirkuspädagogik Ziele und Ansprüche der Erlebnispädagogik auf. Trotzdem sollte sie m. E. nicht als Teildisziplin jener bezeichnet werden, da sie eine ganz eigene Dynamik und viele weitere, über die Erlebnispädagogik hinausreichende Wirkungsfelder, besitzt.

Laut Ziegenspeck (2000: 58) ist das Besondere der Zirkusarbeit auf „ihre transparente Dialektik“ zurückzuführen:

Offenheit <> Geschlossenheit
Können und Leistung <> Darstellung und Präsentation
Produkt (Aufführung) <> Prozess (projektorientiertes Lernen, Gestaltungsprozess)
Realität <> Scheinwelt (Illusion)
Ernst <> Spiel

(vgl. Ziegenspeck 2000: 58)

Die im Rahmen der Zirkusarbeit auftretende Verbindung spezifischer Bewegungsfertigkeiten mit vielseitigen Bewegungserfahrungen sowie der kreativ-künstlerische Gestaltungsprozess hinsichtlich der Aufführung machen die zirkuspädagogische Arbeit nahezu einzigartig (vgl. Kruse 1997: 50). Hier geht es neben der sportlichen Betätigung v.a. um die kreative Gestaltung sowie um die Präsentation im Gruppenverband. Hierbei werden i.d.R. soziale Prozesse ausgelöst und Persönlichkeiten gestärkt. Letzteres geschieht auch in der Erlebnispädagogik. Kreative Gestaltung und Präsentation sind jedoch weniger Bestandteile erlebnispädagogischer Arbeit.

Spielpädagogik

Viele Kinder sammeln heute kaum mehr unmittelbare Erfahrungen in der Natur oder Realerfahrungen im Spiel, sondern machen ihre Erfahrungen größtenteils über die

Medien Fernseher und Computer. Viele traditionelle Spiele sterben somit aus (vgl. Kapustin 2000: 10/11). Spielen ist jedoch wichtig, nicht nur für Kinder. Denn im Spiel kann man sich von der Arbeit erholen, Geschick zeigen und oftmals Kreativität zum Ausdruck bringen. Mit den Worten Kapustins ist

> das Spiel Realität und doch der Alltagswelt entrückt; es bietet Freiheit und braucht doch Grenzen; es hat eine innerliche Unendlichkeit in der Phantasie, in der Spielfreude und findet doch seine Ruhezone, um erneut aufzuleben. Das Spiel ist offen in seinem Ausgang und beinhaltet Wagnis, es ist somit spannend (Kapustin 2000: 11).

In diesen Gedanken spiegelt sich erneut eine dem Zirkus sehr ähnliche Dialektik wieder: „Zirkus machen" ist real und doch alltagsfremd, es ist ebenso frei wie begrenzt. Auch hier steht der Spieltrieb Momenten der Ruhe gegenüber. Wagnis ist Bestand vieler zirzensischer Übungen. Der große Unterschied zwischen der Spiel- und der Zirkuspädagogik liegt letztlich darin, dass im Zirkus ‚Spiel' hinsichtlich der Aufführung zum Ernst wird, während im Spiel weitestgehend „so getan wird, als ob".

Nach Kapustin (ebd.) sollte ‚Spiel' in Anlehnung an den Philosophen Ulrich Hommes in erster Linie „zweckfrei" sein. Die Motivation zum Spielen ist i.d.R. insbesondere bei Kindern eine intrinsische. Jugendliche und Erwachsene benötigen allerdings oftmals Zweckorientierungen wie Gesundheit oder soziale Anerkennung als Motivation zum Spielen (vgl. ebd.).

Ward (2000: 92) vertritt die Auffassung, dass das Spiel

> keine undisziplinierte und unstrukturierte Aktivität [ist]. Es kann sowohl kreativ als auch konstruktiv sein mit seinen eigenen Regeln und Zwängen, die aus sich selber zu unmittelbarer Handlung führen.

Allgemein ist vor einer „Überpädagogisierung des Spielens bei Kindern" (Kapustin 2000: 12) zu warnen. Für die kindliche Entwicklung wird vielmehr dem „freien Spiel" eine große Bedeutung zugeschrieben. Ward betont, dass gerade Zirkus innerhalb der kindlichen Entwicklung eine Möglichkeit spielerischen Lernens darstellt:

> Sich in die Fertigkeiten des Zirkus einzuarbeiten, kann dem Kind eine Grundlage für seine eigene erzieherische und soziale Entwicklung liefern. Zirkus kann zu einem einmaligen Medium werden, durch das ‚Spiel' zu lernen (Ward 2000: 92).

Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, Kindern und Jugendlichen sowie auch Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, über das Kleinkindalter hinaus im Spiel zu lernen. Denn hier geht es um die Absprache von Rollen und Regeln sowie um die Verarbeitung von Gefühlen wie Enttäuschungen, Erfolge und Überlegenheit. Darüber hinaus geht es um die Spielfreude, das Finden von Variationen und um Organisation (vgl. Kapustin 2000: 12).

Dies alles gleicht dem Lernen im Zirkustraining und nutzt den Betroffenen in den unterschiedlichsten Lebenslagen. Doch leider liegt die Anerkennung der Zirkuskünste noch weit unter der von Sport und Spiel. Letztere werden immer Teil des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens bleiben und die jeweilige Persönlichkeit mitprägen (vgl. ebd.). Zirkusarbeit scheint insbesondere in Deutschland leider vielerorts (noch) nicht zur Sparte ‚Kultur' zu zählen und ist vielen Teilen der Gesellschaft fremd bzw. bleibt ihnen verschlossen. Somit können Zirkuskünste nicht in dem ihnen möglichen Ausmaß zur Persönlichkeitsförderung beitragen. Von Seiten der ‚neuen Kulturpädagogik' gibt es jedoch mittlerweile erste Versuche einer diesbezüglichen Integration und „Aufklärung".

Neue Kulturpädagogik

Hauptziel der neuen Kulturpädagogik ist es als essentiellen Bestandteil von Allgemeinbildung ‚kulturelle Bildung' zu erwirken. Nach Zacharias (2001: 20) sind „ihr Gegenstand und Inhalt [...] künstlerische, kulturelle und ästhetische Phänomene und Gestaltungsformen historischer und aktueller Art". Die kulturpädagogischen Gegenstandsbereiche überschneiden sich mit der jeweiligen politischen, religiösen, sozialen und nationalen Lebenswelt ihrer Adressaten. Diese sind vorrangig Kinder und Jugendliche. Die Aufgabe der Kulturpädagogik besteht insbesondere darin, sinnliche und ästhetische aber auch mediale Erfahrungen sowie kreative Gestaltung in unterschiedlichsten Formen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 20/21).

Zirkus bietet hierzu ein geeignetes Erfahrungs- und Lernfeld. Denn hier können Kinder und Jugendliche vielfache sinnliche Erfahrungen machen, insofern sie mit allen Sinnen lernen bzw. trainieren. Insbesondere dem ansonsten eher seltener geförderten Tastsinn kommt im Zirkustraining eine große Bedeutung zu: Die Artisten befühlen Requisiten, ertasten beispielsweise das Drahtseil oder spüren die Kugel unter ihren Füßen. Zudem kommt es im Zirkus ständig zu Körperkontakt: Beteiligte stehen beim Üben und schließlich bei der Aufführung dicht an dicht oder gar aufeinander. Teilweise befinden sie sich in Positionen, die anderen Kindern und Jugendlichen vermutlich unangenehm oder gar peinlich wären. Für Zirkuskinder ist es meiner Ansicht und Erfahrung nach normal, bei einzelnen Übungen das Gesäß eines anderen Kindes vor der eigenen Nase zu haben oder in einer Pyramide von einem anderen Akrobaten am Po gestützt zu werden. Ballreich (2000: 39) gibt hierzu allerdings zu bedenken:

> Der Schutzraum, den im normalen Leben jeder um sich herum hat, ist dabei nahezu aufgehoben. Man muß [sic] die anderen ziemlich weit ‚an sich heranlassen' und ‚man tritt sich dabei oft auch zu nahe'. Bei all diesen Begegnungen lernt man mit der Zeit, den eigenen Körper sachlich in das akrobatische Gesamtgebilde einzufügen und nicht sofort jede Kleinigkeit persönlich zu nehmen.

Sinnliche Erfahrungen können auch bei Massagen sowie Körperwahrnehmungsübungen, die zum Teil Bestandteil zirzensischen Trainings sind, gemacht werden. Jeder kann hier entscheiden mit wem er arbeiten möchte und welchen Kontakt er zulässt. Oftmals werden diese Übungen von Musik begleitet und sprechen somit mehrere Sinne an.

Kreative Gestaltungsaufgaben gibt es im Kinder- und Jugendzirkusbereich zuhauf. Nicht nur während der Nummernkreationsphase, sondern auch beim gewöhnlichen Training. In moderneren Zirkusinitiativen können zudem vielfältige mediale Erfahrungen, gesammelt werden; z. B. durch den Einsatz eines Beamers. Dieser darf allerdings das Können der Artisten nicht in den Hintergrund rücken.

Schnapp/Zacharias (2000: 9) „gehen [...] davon aus, daß [sic] ‚Zirkuspädagogik' im weiteren Sinn ein solides, ein wichtiger werdendes, ein zukunftsfähiges und nachhaltiges Feld kultureller Bildung ist". Ziegenspeck (2000: 59) unterstreicht dies mit den Worten: „Zirkus ist ein idealer Ort aktiver Auseinandersetzung mit sich und den anderen, mit sich und der Welt." Im Zirkustraining lernt man sich selbst ebenso wie die anderen in unterschiedlichen Situationen immer wieder neu kennen, muss sich Herausforderungen stellen, lernt Hilfe anzunehmen und selbst zu helfen, außerdem Verantwortung selbst zu tragen sowie zu übertragen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zirkuspädagogik multiple Schnittstellen mit unterschiedlichen anerkannten „Bindestrich-Pädagogiken" aufweist, jedoch stets ihre individuelle Note bewahrt. Nissen fasst dies in folgende Worte:

> Die Etablierung einer zeitgemäßen Zirkuspädagogik im Kanon der anerkannten Pädagogiken und damit letztlich auch innerhalb der Institution Schule steht und fällt mit dem klaren Willen zur Selbstdefinition durch eine breit angelegte (und auch wissenschaftlich geführte) praktische und theoretische Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und Ansprüchen (2007: 79).

2.3.3 Präventive und therapeutische Wirkungsfelder

In unserer schnelllebigen Zeit sind vor allem junge Menschen „auf der ständigen Suche nach extremen Sinnesreizen. Sie brauchen den Nervenkitzel, den Thrill, das berühmte Kitzeln im Bauch" (Kiphard 1997: 16). Deshalb suchen sie sich ihre diesbezügliche Befriedigung entweder beim Abenteuersport wie beispielsweise beim Rafting, Freeclimbing, Fallschirmspringen und Bungeejumping oder aber etwas passiver auf Rummelplätzen und in Freizeitparks. All diese Aktionen unterliegen dem Konsum und sind somit nicht für alle Menschen erreichbar. Gemäß Kiphard (1997: 16) ist „die attraktivste und billigste Möglichkeit zur Befriedigung der kindlichen Suche nach Thrill

und Nervenkitzel [...] zweifelsohne der Kinderzirkus“. Wobei anzumerken ist, dass manche Einrichtungen von ehrenamtlicher Arbeit getragen werden, einige, beispielsweise als Verein eingetragene Zirkusgruppen, jedoch Mitgliederbeiträge verlangen, die trotz ihrer geringen Höhe für sozialschwache Familien wiederum eine Hürde darstellen können. Die Investition lohnt sich jedoch in jedem Fall. Denn sie ist nachhaltiger als bei einem Kirmes- oder Freizeitparkbesuch und zielt auf Persönlichkeits- und Gesundheitsförderung der Kinder und Jugendlichen ab (vgl. Kiphard 1997: 16).

Dass zirzensische Disziplinen darüber hinaus sogar therapeutische Effekte hervorrufen können, ist ebenfalls bei Kiphard (1997) nachzulesen. Kiphard geht allerdings lediglich auf die vier großen Bereiche Akrobatik, Clownspiel, Jonglage und Zaubermanipulation ein. M. E. können andere zirzensische Bereiche ähnliche Effekte auslösen.

Auch Oberschachtsiek berichtet, dass soziokulturelle Einrichtungen unter dem Motto „Zirkus macht Kinder stark“ Kampagnen zur Gewalt- und Suchtprävention durchführen. Die Projekte sollen in erster Linie das Selbstbewusstsein sowie das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen stärken (vgl. Oberschachtsiek 2003: 14) und ihnen darüber hinaus Lebenssinnperspektiven vermitteln.

Harald Nolte von der Fachstelle für Suchtprävention Eschwege schreibt im Vorwort zu Kohnes Publikation *Circuspädagogik und Suchtprävention*:

> Die Fachstellen für Suchtprävention in Hessen halten Zirkuspädagogik für eine Methode, die gefördert und als Möglichkeit an Schulen und in außerschulischen Einrichtungen breitflächig praktiziert werden sollte (Nolte 2007: 5).

Spätestens hier wird deutlich, dass Zirkuspädagogik mittlerweile eine anerkannte Pädagogik ist, der Begriffe wie ‚Partizipation’, ‚Integration’, ‚Prävention’ (Sucht- und Gewaltprävention) und ‚Intervention’ zugeordnet werden können. Ihre „präventive und therapeutische Kraft“ (Hartmann 2007: 40) erkannte Prof. Ernst Jonny Kiphard, selbst Artist und Zirkusclown sowie Sportpädagoge, Bewegungstherapeut und zudem Begründer der Psychomotorik, bereits in den 1960er Jahren.[8] Seinen Erfahrungen nach beugt die zirkuspädagogische Arbeit „Verwahrlosung und Kriminalität vor und verwandelt die Null-Bock-Haltung in positive Motivation, Idealismus und Begeisterung. Allerdings gibt es auch Kinder für die Zirkus echte Therapie darstellt“ (Kiphard 2000: 50, zit. n. Hartmann 2007: 41/42).

[8] zur Vertiefung: Kiphard, E.J.: Kinderzirkus – eine Möglichkeit zur Sozialisation milieugeschädigter Kinder und Jugendlicher. In: *Motorik* 5 (1982) H. 4, S.143-148.

Auf Grund dieser Erkenntnis findet Zirkuspädagogik mittlerweile in unzähligen heilpädagogischen und sozialpädagogischen Einrichtungen ihre erfolgreiche Anwendung. Ein namhaftes Beispiel hierfür ist der Zirkus Giovanni des Jugendhilfezentrums Don Bosco in Bamberg, dessen Ansatz der heilpädagogischen Arbeit die Orientierung an den Ressourcen und Stärken der Kinder und Jugendlichen ist. Die Projektteilnehmer weisen unkontrollierte sowie aggressive Verhaltensweisen und dementsprechend "gering ausgeprägte soziale Kompetenzen" (Hartmann 2007: 40) auf. Ihre Frustrationstoleranz ist entsprechend niedrig, ebenso wie ihr Selbstwertgefühl. Sie leiden unter Ängsten, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten, die i.d.R. mit Entwicklungsstörungen, Schulunlust und Demotivation einhergehen. Folgen sind in vielen Fällen Alkohol- oder Drogenmissbrauch sowie emotionale und psychische Probleme. Zirkuspädagogik kann hier Abhilfe leisten (vgl. ebd.). Das Besondere am „Zirkus machen“ ist nach Hartmann (ebd.: 41) die „hohe intrinsische Motivation“: Zirkus hat Abenteuercharakter. Verbunden mit der „Spannung zwischen Gelingen und Nicht-Gelingen“ geht von ihm eine magische (Anziehungs-)Kraft aus:

> Die jungen Menschen kommen relativ rasch in eine positive Spirale: Schneller Erfolg lässt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten anwachsen. Kinder und Jugendliche, die bisher überwiegend über ihre Schwächen definiert wurden, erleben die Tätigkeit im Zirkus als gelungen und sinnvoll (Hartmann 2007: 41).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Zirkus insbesondere in der Heilpädagogik als Medium zur Überwindung der personalen und sozialen Desintegration bewährt hat, was auf andere pädagogische Bereiche übertragbar ist.

2.3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Zirkuspädagogik

Neben den zahlreichen positiven Seiten und somit Chancen der zirkuspädagogischen Arbeit gibt es natürlich auch Grenzen. Denn Zirkus ist kein Allheilmittel. Da es nicht Ziel der Arbeit sein kann, ein märchenhaftes und durchweg wunderbares Bild von Zirkus entstehen zu lassen, sollen im Folgenden Bereiche aufgezeigt werden, innerhalb derer die zirkuspädagogische Arbeit an ihre Grenzen stoßen kann.

Zu Beginn ein kritischer Einwand Oberschachtsieks (2003: 13) bezüglich des gemeinsamen Trainings: „Selbstverständlich wird der Lernprozess oft mit Frustrationen und Konflikten mit anderen begleitet.“ Es stimmt, dass es manchmal für den Einzelnen frustrierend ist, zu sehen, wie andere Kinder ein Kunststück sofort beherrschen, wohingegen man selbst nicht weiterzukommen scheint. Wird diese Frustration nicht

thematisiert, resultiert sie leicht in Demotivation, was nicht Ziel zirkuspädagogischer Arbeit sein kann. Kohne stellt dieser eher negativen Sichtweise jedoch die Möglichkeit der Frustrationsbewältigung gegenüber. Seiner Auffassung nach können

> Gefühle, wie z.B. Wut, Ärger, Verzweiflung, Unlust, Verbissenheit oder Ohnmacht, [...] von den erfahrenen Betreuern aufgefangen, und [...] in die Gruppe eingebracht werden. Der Artist erfährt dabei oft, dass es anderen in seiner Gruppe ähnlich geht [...] und [...] dass es meistens mehrere Lösungen für sein artistisches Problem gibt (Kohne 2007: 16).

Auch Konflikte beschreibt er eher als Chance; natürlich nur wenn sie erkannt werden und richtig mit ihnen umgegangen wird:

> Der Einzelne kann dabei mit Gefühlen wie Neid, Eifersucht, Konkurrenz, Aggressivität oder Ablehnung konfrontiert werden. Er lernt dabei mit Unterstützung der Gruppe und der Betreuer, sich mit diesen Gefühlen auseinander zu setzen und mit ihnen umzugehen (Kohne 2007: 12).

Frustrationserfahrungen und Konflikte können somit beides sein: Grenze und Chance. Eine große Gefahr der Zirkusarbeit besteht nach Kohne allerdings darin, Kinder und Jugendliche in „abhängig machende Situationen zu bringen und so ihrem Autonomiebestreben [...] und der positiven Entwicklung ihrer Persönlichkeit entgegenzuwirken“ (ebd.: 25). Eine solche Abhängigkeit kann seiner Meinung nach beispielsweise über extreme materielle Anreize und unverhältnismäßig positives Feedback von Seiten der Betreuungspersonen entstehen oder auch schlichtweg durch zu komplexe Aufgabenstellungen, die der betroffene Artist nicht alleine zu bewältigen in der Lage ist. Hierdurch droht ein Verlust der Unabhängigkeit, was gerade hinsichtlich der Suchtprävention bedacht werden sollte (vgl. ebd.: 25/26).

Eine Grenze ganz anderer Art, liegt in der Beobachtung, dass kurzfristige Zirkusprojekte, so genannte „Schnellzirkusse“ (vgl. Kap. 2.3.1), oftmals lediglich eine Imitation von Zirkus sind und keinerlei Bezug zum wirklichen Zirkus haben (vgl. Breuer 2004: 137). Dem muss entgegengewirkt werden, weil die Kinder ansonsten ein falsches Bild von Zirkus erhalten und glauben, dass im Zirkus alles ganz einfach sei. Natürlich hängt dies letzten Endes vom Anspruch des jeweiligen Zirkusgruppenleiters ab und ist nicht verallgemeinerbar, aber dennoch zu bedenken. Funke-Wieneke (2006: 1) meint hierzu, dass das Anliegen von letzterem nicht darin liegen kann, „zirkuspädagogisch den Zirkus“ vermitteln zu wollen, sondern es vielmehr darum gehe, „vermittelnd, erklärend, gemeinsam eine Wirklichkeit“ zu konstruieren. Des Weiteren gibt er (ebd.) zu bedenken:

> Eine zirkuspädagogische Arbeit, die vom naiven Realismus (Zirkus gibt es und ist das und das) und einer entsprechenden Abbildtheorie ausgeht - Zirkuspädagogik ist, wenn sich Kinder mit dem befassen, was mein Bild von Zirkus ist - geht - wenn nicht praktisch, so doch erkenntnistheoretisch von falschen Voraussetzungen aus. Das pädagogisch bedeutsame Werk, das es zu verstehen gilt, besteht darin, in allen Beteiligten durch ihre Tätigkeit den Begriff herzustellen.

Breuer hingegen betont in ihrem Aufsatz *Macht Zirkus Kinder stark*? die Erfahrung Ubbens, Projektleiter des Oldenburger Schnellzirkus „Rämmi Dämmi“, dass die Möglichkeit des Schnellzirkusses darin liege, Kinder stärker motivieren zu können als es bei langfristigen Projekten der Fall sei. Denn bei kurzfristigen Projekten ist das Ziel, die Aufführung, greifbarer. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme von Breuer bestätigen, dass dies besonders für Grundschulkinder zuzutreffen scheint (vgl. Breuer 2004: 137).

Eine weitere Gefahr besteht nach Wopp (2000: 30) dennoch darin, dass das ertragreiche Potential, das Zirkus Kindern bietet, nicht vollständig ausgeschöpft und „häufig [...] leichtfertig die Chance vertan [wird], durch Zirkusprojekte neue Formen des Lernens und Arbeitens zu vermitteln“. Stattdessen werden seiner Erfahrung nach „vielfach [...] traditionelle Zirkusbilder, kritiklos einstudiert und möglichst originalgetreu abgebildet“ (ebd.: 28). Seiner Auffassung nach ist es schwierig „mit den traditionellen Stilmitteln des Zirkus wie Akrobatik, Jonglieren und Balancieren aktuelle Themen zu bearbeiten“ (ebd.: 29). Zirkusprojekte sollten sich vielmehr mit der Entwicklung der modernen Zirkuskultur auseinandersetzen. Letztere zeigt den Schülern, dass es durchaus möglich ist, Trendsportarten (z.B. Inlineskates oder BMX-Räder) sowie spezifische Elemente ihrer jeweiligen Kultur (beispielsweise im Bereich Tanz und Musik) Bestandteil der Aufführung werden zu lassen. Wopp verweist hierzu auf das Projekt des „Circus Ethiopia“, bei dem Kinder und Jugendliche ihr einerseits von Gewalt, Vergewaltigung und Hunger aber andererseits von Lebensfreude, Tanz und Spiel geprägtes Leben auf der Straße in Form einer mitreißenden Zirkusshow verarbeitet haben (vgl. Wopp 2000: 29). In der Auseinandersetzung mit modernen Ausprägungen der Zirkuskünste entstehen schließlich neue Möglichkeiten und Chancen.

Oftmals wird zudem die Möglichkeit vertan, dass Schüler ein Projekt wirklich zu ihrem eigenen machen können, insofern „überengagierte Eltern“ Kulissen bauen, Kostüme schneidern und anpacken, wo sie können (vgl. ebd.). Mit den Worten Kohnes (2007: 25) ausgedrückt bietet „der Kinder- und Jugendcircusbereich [...] ein großes Projektionsfeld, um eigene Wünsche und Erwartungen umzusetzen“. Dies kann jedoch nicht i. S. eines pädagogischen Anliegens sein. Denn Kinder und Jugendliche sollen hier nicht lernen, fremdbestimmt zu handeln, sondern vielmehr zu autonomen Persönlichkeiten erzogen bzw. als solche gefördert werden. Gemäß Funke-Wieneke (2006: 5) „bietet der Zirkus Gelegenheiten zur Selbsterziehung, die sich in verschiedenen Richtungen interpretieren lassen“. Er hebt hervor, dass Bedingungen hierzu weniger eine pädagogische Intentionalisierung oder Funktionalisierung seien, sondern es vielmehr um die

Zirkuskunst an sich gehe. Seiner Auffassung nach „haben die Beteiligten die Chance, auf der Bewegungsebene das ästhetische Bewegungsspiel mit seinen Bildungskräften und seiner emanzipierenden Wirkung zu spielen“ (Funke-Wieneke 2006: 5). Zirkus ist somit ein offenes natürliches Lernfeld, dass keiner pädagogischen Intentionalisierung bedarf. Denn Lernen kann hier Funke-Wienekes Ansicht nach von ganz alleine geschehen, wenn Raum und Zeit ausreichend gegeben sind.

Gerade im schulischen Kontext ist der Mangel an Raum und Zeit jedoch ein weitverbreitetes, nahezu chronisches Problem. Deshalb ist es hier durchaus legitim, mit dem Medium Zirkus pädagogische Intentionen zu verfolgen und die zirkuspädagogische Arbeit für die Förderung spezifischer Erfahrungs- und Kompetenzfelder (vgl. Kap. 3.2.1) bzw. Bildungsdimensionen (vgl. Kap. 3.2.2) und somit zur Persönlichkeits-förderung zu nutzen.

3. Bildung und Persönlichkeitsförderung durch Zirkuspädagogik

„Bildung hat Konjunktur“ wie bei Scherr (2008: 8) zu lesen ist. Was aber ist Bildung? Gibt es hierfür eine allgemeingültige Definition? Woher stammt der Terminus? Und welche Bedeutung trägt der Begriff ‚Persönlichkeitsförderung’ in diesem Zusammenhang? Auf diese und weitere Fragen soll in Kapitel 3 eine Antwort gegeben werden. Übergeordnetes Ziel ist es schließlich Perspektiven für Bildung i. S. von ‚Persönlichkeitsförderung’ im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit zu nennen und Argumente für ihre begünstigte Integration in Schulen bzw. Schulcurriculen aufzuzeigen.

3.1 Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft

Zunächst wird der Versuch unternommen, den Begriff ‚Bildung’ allgemein zu erläutern sowie einzelne Definitionsversuche von erziehungswissenschaftlicher Seite her zu skizzieren. Bildung „ist ein, wenn nicht der Grundbegriff der Pädagogik in Deutschland“ (Böhm 2005: 90) – so heißt es in einem Wörterbuch der Pädagogik. Bei Tenorth (2007: 92) ist zu lesen, dass Bildung „ein Zentralbegriff der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache“ ist, der jedoch immer unter seiner systematischen und historischen Vielschichtigkeit betrachtet werden muss. Denn in ihm spiegelt sich stets das „Selbst- und Weltverständnis“ eines Menschen wieder (vgl. Böhm 2005: 90). Eine zeitlose Definition macht somit keinen Sinn, genauso wenig wie der Wunsch nach einer wörtlichen Übersetzung. Nach Ehrenspeck (2004: 65) handelt es sich beim „Bildungsbegriff [...] um ein typisch deutsches Deutungsmuster, welches keine Äquivalente in anderen Sprachen hat“. Da der Begriff, im Verlauf der Geschichte, zahlreiche semantische Elemente auf sich vereint sowie zu einer Vielzahl von diesbezüglichen Konnotationen angeregt hat, ist nach Vermutung Ehrenspecks die Übersetzung des Bildungsbegriffs unmöglich geworden (vgl. ebd.: 64). Im Französischen und Englischen gibt es beispielsweise nur ein Wort für Erziehung und Bildung, nämlich ‚éducation/education’. Dies zeigt die Nähe oder gar Untrennbarkeit dieser beiden Begriffe.

Gemäß Ehrenspeck (2004: 65) wird der Bildungsbegriff zwar „als Grundbegriff der Erziehungswissenschaften gehandelt,“ findet aber in anderen Disziplinen gleichermaßen seine Anwendung. Laut Böhm (2005: 91) wird der Bildungsbegriff von der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft abgelehnt und in „empirisch überprüfbare und

politisch steuerbare Prozesse“ wie beispielsweise Qualifikation und Sozialisation aufgelöst. Hamburger (2007: 97) weist daraufhin, dass „in der erziehungswissenschaftlichen Interpretation von B. [...] i.d.R. systemische und mehrdimensionale Modelle entwickelt“ und Ursache-Wirkungszusammenhänge als Prozesse rekonstruiert werden. So werden „in Bezug auf das Individuum [...] physische (Gesundheit), psychische (Belastungsfähigkeit), kognitive (Intelligenz) und kommunikative Dimensionen unterschieden, in denen“ (ebd.) Bildung zum Ausdruck kommt.

3.1.1 Bildungsdimensionen nach Ehrenspeck

Ehrenspeck ist der Überzeugung, dass der Bildungsbegriff nicht präzise definiert werden kann. Vielmehr schlägt sie eine Dimensionierung des Begriffes vor, die auf dem Vergleich unterschiedlicher Bildungstheorien basiert. Ehrenspeck unterteilt Bildung in Anlehnung an Lenzen (1999: 143-148) in die folgenden Dimensionen, „von denen sich wichtige Fragestellungen und Forschungsinteressen der Pädagogik ableiten lassen [...]:

1. Bildung als individueller Bestand
2. Bildung als individuelles Vermögen
3. Bildung als individueller Prozess
4. Bildung als individuelle Selbstüberstreitung und als Höherbildung der Gattung
5. Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ (Ehrenspeck 2004: 68).

Diese Dimensionen sollen im Folgenden in Anlehnung an Ehrenspeck (2004: 68-70) genauer beschrieben werden, da sie als Grundlage für die von Killinger (2007) herausgearbeiteten Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit dienen (siehe Kap. 3.2.2).

1. Bildung als individueller Bestand

Gemäß Ehrenspeck haftet diese Dimension nahezu allen Bildungstheorien an. Sie klassifiziert die Eigenschaften eines Gebildeten als ‚Besitz’ und ‚Bestand’. Der Gebildete muss einen bestimmten Bestand an Wissen und signifikante Kompetenzen vorweisen können. Somit bezeichnet diese Bildungsdimension einerseits die Teilhabe an Bildungsgütern und ist andererseits als Ergebnis individuellen Bildungserwerbs anzusehen. Sie ist zudem kennzeichnend für so genannte „materiale Bildungstheorien“.

2. Bildung als individuelles Vermögen

Infolge des Scheiterns materialer Bildungsauffassungen wurden in den Geisteswissenschaften Konzeptionen der so genannten „formalen Bildung“ bevorzugt. Letztere wird als von den Bildungsinhalten unabhängig angesehen und ist somit als individuelles Vermögen, i. S. von ‚Kompetenz’ und ‚Fähigkeit’ zu verstehen. Nach dieser Bildungskonzeption zeichnet sich der Gebildete durch die effiziente Nutzung von Kräften, Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten aus. Klafki entwickelte schließlich (Anfang der 1960er Jahre) die Konzeption der ‚kategorialen Bildung’. Hier steht nach Ehrenspeck (2004: 69) die „wechselseitige Erschließung von ‚Ich und Welt’“ im Mittelpunkt (vgl. ebd.).

3. Bildung als individueller Prozess

Im Gegensatz zum individuellen Vermögen steht hier die dynamische Komponente im Vordergrund, die von vielen traditionellen bildungsphilosophischen Ansätzen betont wird. In diesem Zusammenhang stehen auch der englische Begriff „life-long-learning“ sowie der klassische Begriff „Bildsamkeit“. Behelfausdrücke für letzteren sind beispielsweise Entfaltung, Genese oder Entwicklung einer Ich-Identität (vgl. ebd.).

4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung

Hier wird angenommen, dass, insofern sich die Menschen als Individuen bilden bzw. weiterbilden, eine gewisse Höherbildung der Menschheit möglich ist. Die Glaubwürdigkeit dieser Vorstellung wurde jedoch durch die Fortschrittserzählungen bzw. die so genannten „große(n) Erzählungen“ (Loytard, zit. n. Ehrenspeck 2004: 69) stark angezweifelt. Zudem gibt es heute kaum mehr ein kollektives Ziel, zu dessen Erreichen eine verpflichtende Höherbildung denkbar wäre (vgl. ebd.).

5. Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen

Zum Verständnis soll das Nennen einzelner „Bildungs-Komposita“ wie ‚Bildungswesen’ oder ‚Bildungsreform’ helfen. Es ist deutlich zu erkennen, dass es sich hier nicht um den inständigen Bildungsbegriff handelt, sondern vielmehr um jenen der ‚Ausbildung’ (vgl. ebd.). Folglich ist anzumerken, dass der Begriff ‚Bildung’ heute im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen in den meisten Fällen durch ‚Ausbildung’ ersetzt werden muss und die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs verloren zu gehen droht.

3.1.2 Bildungstheorie nach Klafki

Im Anschluss an die Bildungsdimensionen von Ehrenspeck (2004) sollen die *Neue(n) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* von Klafki (1994) beleuchtet werden. Zwar ist Klafki der ältere Erziehungswissenschaftler und auch seine „Neuen Studien" mögen auf den ersten Blick alt erscheinen. Dennoch stellt seine Auffassung von Bildung für das Thema der vorliegenden Arbeit eine noch tiefgreifendere Grundlage dar. Klafki legt den Bildungsbegriff als „Allgemeinbildung" aus (vgl. Klafki 1994: 52) und meint, dass „sofern das Grundrecht auf die ‚freie Entfaltung der Persönlichkeit' gewährleistet werden soll" (ebd.: 54) sämtliche Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen gefördert werden müssen (vgl. ebd.). So sollen neben den „kognitiven Möglichkeiten" beispielsweise der „lustvolle und verantwortliche Umgang mit dem eigenen Leib", das „handwerkschaftlich-technische" sowie die „Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten" und die „ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit" sowie die „ethisch-politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit" (alle ebd.) gebildet bzw. deren (Aus-)Bildung gefördert werden. Nicht zuletzt fasst er die Forderung nach dem Erwerb vielseitiger Interessen und Fähigkeiten des Menschen als

> Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren (Klafki 1994: 69).

3.1.3 Bildung aus kulturpädagogischer Sicht

An Klafkis Bildungstheorie knüpft der folgende Definitionsversuch aus kulturpädagogischer Perspektive an. So definiert Fuchs (2002: 9, zit. n. Killinger 2007: 29) Bildung als „Förderung der Persönlichkeit im Kognitiven und Emotionalen, im Sozialen und Motorischen" und rückt somit die Berücksichtigung der unterschiedlichen den Menschen ganzheitlich bildenden Aspekte in den Mittelpunkt. Denn ein kognitiv gebildeter Mensch ist nicht zwingend emotional und sozial gebildet. Um in der Gesellschaft Ansehen zu erlangen und im Leben auf den vielfältigsten Gebieten bestehen zu können, sind diese Bildungsaspekte jedoch unabdingbar. Da Schule in der westlichen Welt die einzige Institution darstellt, die nahezu von allen Menschen durchlaufen wird, ist es ihre bedeutungsvolle Aufgabe, ganzheitliche Bildung zu gewährleisten. Laut Hartmann ist

> Zirkus [...] für diese Art der Bildung ein hervorragendes Medium, weil beim Zirkusmachen der Aufbau von Denk-, Verhaltens-, und Motivationsstrukturen unmittelbar miteinander verknüpft sind und das Kind die Erfolge mit allen Sinnen erleben kann (Hartmann 2007: 44).

Seiner Auffassung nach ist Zirkus sowohl Ort als auch Medium ganzheitlicher Bildung.

Das oberste Ziel der Kulturpädagogik heißt „Kulturelle Bildung". Diese stellt eine Schnittestelle zwischen Kultur und Bildung dar und beinhaltet nach Scherr unter dem übergeordneten Ziel der „Subjekt-Bildung" u.a. folgende Aspekte:

> Ermutigung zu einer differenzierten und angstfreien Selbstwahrnehmung, die Förderung eines positiven Selbstwertgefühls [...] sowie die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung und zu gegenseitiger Anerkennung (Scherr 2008: 9).

Die hier aufgeführten Aspekte sind alle der Persönlichkeitsförderung zuzuordnen. Folglich geht kulturelle Bildung mit Persönlichkeitsbildung einher. Da meine eingangs aufgestellte Hypothese lautet: *Zirkuspädagogik stärkt und fördert die Schüler in ihrer Persönlichkeit*, kann an dieser Stelle zusätzliche folgende Hypothese aufgestellt werden: *Zirkuspädagogik leistet kulturelle Bildung*.

Treptow beschreibt das Besondere der kulturellen Bildung folgendermaßen:

> Kulturelle Bildung ermöglicht jene Balance von kognitiven und emotionalen, von zweckbezogenem und zweckfreiem, von leistungsbezogenem und leistungsentlastetem Geschehen zu gestalten, und sie nicht zugunsten einer einseitigen Betonung von Wissenserwerb und Wissensanwendung zu gefährden (Treptow 2007: 24).

Ihm geht es um ein ausgeglichenes Verhältnis kognitiver und emotionaler Bildung sowie um „eine eigenständige reflexive Zuwendung zum Wissen" (ebd.: 11), d.h. um den Bildungsprozess i. S. des reformpädagogischen Leitsatzes „der Weg ist das Ziel" und nicht um Wissensanhäufung. Kulturelle Bildung ist im Allgemeinen, gleichermaßen wie zirkuspädagogische Arbeit im Besonderen, prozess- und produktorientiert. Nach Szaktilla (2008: 11) geht es im Rahmen kultureller Bildungsarbeit darüber hinaus um „Lebensgestaltung, die im hiesigen und jetzigen Rahmen stattfindet und jeweils neu ausgehandelt werden muss". [9]

---

[9] Da eine detaillierte Beschreibung der Wirkungsfelder kultureller Bildung den Rahmen der Arbeit sprengen würde, diese aber sehr interessant und für die Pädagogik zukunftsweisend sein werden, soll hier zur Vertiefung auf vier Publikationen verwiesen werden: **Zacharias, W. (2001):** *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung,* **Fuchs, M. (1999)**: *Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis*, hier insbesondere das Kapitel „'Lebensstile': Zur Begründung kultureller Bildung" (S. 49-61) sowie auf ein aktuelles Sammelwerk von **Ermert, K. (2007):** *Kulturelle Bildung – Netzwerk oder Inseln? Herausforderung für Praxis, Theorie und Politik* und auf die *ph fr Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (2008) Heft 1, mit dem Themenschwerpunkt „Kulturelle Bildung".

Zacharias (2000: 24) ist der Auffassung, dass die „kulturell-körperbetonte Aktivität“ ein zukunftsträchtiges Feld der Bildung ist und „Zirkuskultur an der Schwelle auch zu anderen Kunstgattungen, generationenübergreifend [...] sich hier im Bildungsbereich natürlich“ anbiete.

Fuchs fasst Bildung schließlich als „Lebenskompetenz“ und meint, dass sie

> als diejenige individuelle Disposition verstanden werden [muss], die einen zu einem Leben befähigt, das bestimmte Qualitätsmerkmale erfüllt: Selbstbewusstsein, Genuss, Anstrengungsbereitschaft, insbesondere die Bereitschaft sein Leben selbst zu gestalten, selbst dafür zu sorgen, damit es ein gutes, gelungenes und vielleicht sogar glückliches Leben wird (Fuchs 2006: 19).

Diese Auffassung von Bildung sowie die zuvor aufgezeigten Parallelen zwischen kultureller Bildung im Allgemeinen und zirkuspädagogischer Arbeit im Besonderen streifen allesamt Komponenten der Persönlichkeitsbildung bzw. -förderung. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass zirkuspädagogische Arbeit einen Beitrag zur Kulturellen Bildung leistet bzw. kulturelle Bildung ist. Denn auch ihr geht es stark um die von Treptow hervorgehobenen Aspekte „Selbsttätigkeit“, „Selbstwirksamkeit“ sowie die „ästhetische Sinnenbildung“, einen gewissen „Ernsthaftigkeitscharakter“ und eine „produktive Auseinandersetzung“ mit einem Thema (alle: Treptow 2007: 12-15).

3.1.4 Zur Aktualität des Bildungsbegriffs

Im folgenden Kapitel soll die aktuelle Auffassung von Bildung beleuchtet werden. Zunächst einmal wird hierzu die Bedeutung und geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffs umrissen. Anschließend wird auf die Diskussion der Aktualität des Bildungsbegriffs eingegangen und schließlich die Bedeutung der Persönlichkeitsförderung im Rahmen der (Schul-)Bildung hervorgehoben. In diesem Zusammenhang soll zudem der von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) propagierte Ansatz der „Life-Skills-Erziehung“ erläutert werden.

Der Ursprung des Bildungsbegriffs ist in der Mystik des 14. Jahrhunderts anzusiedeln, wo er nach Böhm (2005: 90) „als Aktualisierung der Gottesebenbildlichkeit verstanden“ wurde. Zur Zeit der Aufklärung (aus geistesgeschichtlicher Sicht) und Emanzipation (aus politischer Sicht) erschien eine neue Dimension von Bildung. Diese zeichnete sich u.a. durch eine kritische Distanz gegenüber der Fremdbestimmung durch Metaphysik und Theologie sowie zur herrschenden Gesellschaftsklasse aus. Zudem war Bildung nun in Zusammenhang mit Autonomie zu sehen, die den Menschen Dank der Disposition der ihm eigenen Vernunft auszeichnet. Der Mensch wurde somit „vom (funktionellen)

Mittel zum Selbstzweck“ (Böhm 2005: 90), d.h. er konnte sich fortan durch Bildung „aus den überkommenen Verhältnissen“ (ebd.) befreien. So trat bei Rousseau neben das Bewusstsein des Bürgerseins jenes der Menschenbildung. Wenn der Mensch noch im Zeitalter der Aufklärung zu seinem individuellen Glück hingeführt sowie zur Tugend erzogen werden sollte, wurde in der Epoche des deutschen Humanismus und Idealismus ‚Bildung’ als „Selbstgestaltung des Menschen“ gedeutet (vgl. ebd.). Humboldt fasste die Ausformung einer solchen Individualität schließlich als „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (ebd.). Treptow (2007: 11) folgert daraus, dass Bildung von nun an „die Selbsttätigkeit des Subjekts in den Mittelpunkt [...] stellt(e)“. In Hegels Philosophie wurde diese schließlich „zum Moment der Selbstverwirklichung des Geistes“ (Böhm 2005: 91). Diese Ansicht wurde u.a. von Schopenhauer, Nietzsche und Marx heftig kritisiert. Sie siedelten Bildung sowie das Bestreben des Menschen nach Selbstverwirklichung vielmehr im historisch-gesellschaft-lichen Kontext an. Zudem entwarf Marx die Idee einer polytechnischen Bildung (vgl. ebd.).

Dennoch wurde laut Böhm (ebd.) erst nach 1945 „im Hinblick auf Arbeit, Technik und Politik“ ein neuer Bildungsbegriff angedacht, der u.a. „die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden, das Aushalten von Widersprüchen und das Ertragen von Spannungen“ hervorhob.

Für die Pädagogik machte Dilthey den Bildungsbegriff zu Beginn des 20. Jahrhunderts fruchtbar. Er verstand diese Disziplin weitestgehend „als Bildungslehre des Menschen“ (vgl. Ehrenspeck 2004: 67). Bald kam die Forderung nach Reformpädagogik auf. Es wurde erkannt, dass „nicht allein das Bildungssystem, sondern ‚das Leben selbst’“ bildet (Tenorth 2007: 94). Von Hentig schreibt hierzu in seinem Essay *Bildung*:

> ‚Bildung’ ist ein nützliches Wort für einen schwer fassbaren, aber identischen Vorgang. Wir sollen dankbar sein, daß [sic] unsere Sprache uns mit dem Wort ‚bilden’ auf keine spezielle Vorstellung festlegt. Das Wort bedeutet einer Materie oder einem Ding eine Form geben. ‚Bilden’ hat die vielfältigsten Objekte: Tonfiguren, einen Chor eine Vorstellung, einen Kreis, einen Satz; ‚sich bilden’ hat die vielfältigsten Subjekte: Wolken, Bläschen, eine Gruppe, eine Blüte, eine Kultur. Bildung ist ein Prozeß [sic], durch den etwas Gestalt, Idealisten werden sagen ‚seine Gestalt’ annimmt (von Hentig 1997: 39/40).

Von Hentigs Auffassung nach sollte ‚Bildung’ vielmehr - wenn dies überhaupt möglich ist - durch das Verb ‚bilden’ definiert werden. Denn „Bilden heißt sich selbst bilden“ (ebd.: 39). Zudem betont er die Doppelfunktion des Begriffes: „Das Nomen ‚Bildung’ [...] meint den Prozeß [sic] und das Ergebnis“ (von Hentig 1997: 21/22). Auch nach Ehrenspeck (2004: 66) wird der Bildungsbegriff „spätestens seit Beginn des 19. Jhs. in einer Bedeutung geführt, die einen Prozess wie einen Zustand beschreibt, in dem der

Mensch an Geist und Herz gebildet wird und ist“. Diese Auslegung entspricht der heutigen Auffassung ganzheitlicher Bildung bzw. der Persönlichkeitsbildung.

Nach Miller-Kipp ist die Abgrenzung von Erziehung und Bildung nicht eindeutig. So bezeichnet ihrer Auffassung nach Erziehung „zentral diejenigen Akte, die sich auf das heranwachsende Individuum richten und dessen Entwicklung [...] fördern wollen“ (Miller-Kipp 2007: 204). Nach heutigem Verständnis umfasst Bildung jedoch v.a. auch die Persönlichkeitsentwicklung bzw. -förderung (vgl. Kap. 3.2). Dies bestätigt die Nähe von Erziehung und Bildung und trägt dem Umstand Rechnung, dass es in anderen Sprachen, wie bereits erwähnt, nur ein Wort für beide Begriffe gibt. Auch wenn der Begriff ‚Erziehung’ ursprünglich das Wort ‚Zucht’ beinhaltet, wird in Anlehnung an soeben Beschriebenes in dieser Arbeit keine wesentliche Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung vorgenommen.

Seit einiger Zeit wird der Bildungsbegriff vielfach diskutiert und in Frage gestellt. Gemäß Zacharias (2001: 13) hat

> die Signatur ‚Informations- und Wissensgesellschaft’ aktualisiert und radikalisiert durch die ‚digitale Herauforderung’ mit den durchaus gegenläufigen Trends einer ‚Globalisierung’ wie einer ‚Individualisierung’ gleichermaßen [...] zu einer neuen Beschäftigung mit dem ‚Mega-thema Bildung’ geführt – zumindest als Anstoß.

Neben dem Gebrauch des Bildungsbegriffes i. S. von „Ausbildung“ (siehe Kap. 3.1.1) wird Bildung in der kritischen Erziehungswissenschaft allerdings als „Emanzipation“ verstanden oder wie beispielsweise bei Klafki aus dem politischen Gedanken von Selbstbestimmung und Mitbestimmung (vgl. Tenorth 2007: 94) heraus. Vertreter der skeptischen Pädagogik wiederum (Ballauff u.a.) beschreiben Bildung als „aus der Distanz gegenüber der Welt“ (ebd.). Jene der existenzphilosophischen Erziehungs-wissenschaft, Bollnow beispielsweise, beschreiben Bildung als „Begegnung“. In der hermeneutischen Pädagogik entsteht Bildung „aus dem Erlebnis des Lebens“ (ebd.) und in der soziologischen aus dem Teilhabegedanken sowie „der Konstruktion des Habitus, unter dem Primat der Demokratisierung und der politischen B. als Form der Konstruktion von Verantwortung“ (ebd.). All dies sind aktuelle Varianten des Bildungs-begriffs, was bedeutet, dass jede erziehungswissenschaftliche Variante letzteren individuell definiert (vgl. ebd.).

Wenn auch der Bildungsbegriff nicht abschließend definierbar ist, gibt es pädagogische Anliegen, die heute in jedem Fall durch Schulbildung abgedeckt werden müssen. Der erste Gedanke gilt hierbei wohl meist einer grundlegenden Bildung i. S. des Erwerbs von

Basiskenntnissen in diversen Schulfächern, sowie der Vermittlung von so genannter „Allgemeinbildung“. Dass heute darüber hinaus aber die Förderung von bereits in den vorhergehenden Kapiteln angedeuteten Bildungsdimensionen (z.B. die soziale, die emotionale und die motorische Dimension) von immer größerer Bedeutung und Teil des Schulauftrags ist, scheint vielen Menschen nicht bewusst zu sein.

Liest man die von Hartmut von Hentig geschriebene *Einführung in den Bildungsplan 2004* für die Grundschule Baden-Württemberg, erfährt man, dass die wesentliche Aufgabe der Institution Schule darin besteht, persönliche, praktische und politische Bildung in einem ausgeglichenen Verhältnis zu vermitteln (vgl. von Hentig 2004: 10). Von Hentig beschreibt die ‚persönliche Bildung’ als „das, was ‚der sich bildende Mensch’ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz“. Die ‚praktische Bildung’ beinhaltet ihm nach „das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm ermöglichen, sich in der von seinesgleichen ausgefüllten Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft zu überleben“. Die „politische Bildung [...] richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnung und Anstand“ (alle: ebd.).

Dr. Eva Maria Waibel, GHS-Lehrerin und Psychotherapeutin, bringt ihrerseits zum Ausdruck, dass Schule folgenden Doppelauftrag zu erfüllen hat:

> Der eigentliche Auftrag der Schule besteht nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern auch in einer umfassenden Menschenbildung. Die Demokratie lebt davon, daß [sic] Bürger selbständig denken, handeln und verantworten, d.h. ihrem Gewissen gemäß leben. Dort wo hauptsächlich Wissen abgefragt wird, kann sich genau jene geforderte Selbständigkeit des Denkens *nicht* entwickeln, die so nötig gebraucht wird (Waibel, 1994: 258).

Ihrer Auffassung nach muss neben der Wissensvermittlung die Persönlichkeitsförderung stehen. Alles in allem geht es in erster Linie darum, die Schüler zu autonomen und verantwortungsbewussten Bürgern zu erziehen.

Nach von Hentig bewährt sich Bildung, indem sie sich an den folgenden sechs Maßstäben orientiert:

1. Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
2. die Wahrnehmung von Glück
3. die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen
4. ein Bewusstsein [sic] von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
5. Wachheit für letzte Fragen

6. ein doppeltes Kriterium: die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica* (von Hentig 1996: 75).

Von Hentig spricht hier von „Bildungskriterien“, was bedeutet, dass die aufgeführten Kriterien seiner Meinung nach einen gebildeten Menschen ausmachen. De Haan merkt hierzu Folgendes an:

> Vom Zusammenhang zwischen Lehrplänen und Bildung ist bei ihm [von Hentig] nicht die Rede. [...] ‚Gebildet-Sein’ wird nicht als von einem Lehrplan abhängig erklärt, es ist vielmehr eine facettenreiche Haltung: Das Eintreten für Andere und gegen deren Leiden, Offenheit für Sinnfragen und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln gehören dazu (De Haan 2008: 42).

Um sich also als gebildeter Mensch bewähren zu können, ist eine starke Persönlichkeit notwendig. Da diese sich lebenslang weiterentwickelt, ihre Grundsteine jedoch im Kindesalter gelegt werden, gilt es von Seiten der Schule die Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit zu stärken und zu fördern. Gerade auch die WHO (Weltgesundheitsorganisation) verlangt nach der Förderung von „Life-Skills“ (Lebenskompetenzen) in der Schule, da es „in den unterschiedlichsten Kulturkreisen zahlreiche junge Menschen gibt, die unzulänglich mit diesen Fähigkeiten ausgestattet sind“ Burow/Aßhauer/Hanewinkel (1998: 9). Nach Anschauung der WHO könnte dies daraus resultieren, dass in vielen Familien „die Erziehung zu psychosozial kompetentem Verhalten“ (ebd.) nicht mehr geleistet werden kann. Somit scheint es notwendig, an Schulen „Life-Skills“ zu vermitteln und sie zum Inhalt der Lehrpläne bzw. der Schulcurricula zu machen. Gemäß Burow/Aßhauer/Hanewinkel (1998: 9) bestehen die „Life-Skills“ im Wesentlichen aus folgenden Elementen:

1. Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen
2. Umgang mit Stress und negativen Emotionen
3. Kommunikation
4. Kritisches, kreatives Denken
5. Problemlösen

Diese Aufzählung erhebt weder Anspruch auf Vollständigkeit noch sind die hier aufgeführten Kompetenzbereiche als voneinander unabhängig, sondern vielmehr als vernetzt zu betrachten (vgl. ebd.: 10).

Schwarz/Bühler weisen im *Arbeitspapier der Landesstiftung Baden-Württemberg - zum Bildungsverständnis in Baden-Württemberg* auf die „Leipziger Thesen“ hin, die 2002 von der Sachverständigenkommission des Bundesjugendkuratoriums des 11. Kinder- und Jugendberichtes formuliert wurden. Ihre These lautet:

> Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten (Schwarz/Bühler 2006: 7).

Zwar schreiben sie weiter, dass „junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, [...] nicht alleine Aufgabe der Schule“ (ebd.) ist, Persönlichkeitsförderung heute aber neben der Wissensvermittlung zumindest teilweise in den Aufgabenbereich der Schule fällt. Denn außerschulische Bereiche können sich zwar prinzipiell auf die Persönlichkeitsbildung auswirken, doch hat nicht jedes Kind die Gelegenheit, solche zusätzlichen Bildungsangebote wahrzunehmen.

3.2 Bildungstheoretische Begründung von Zirkusarbeit in der Schule

„Faszination, Spaß und Erlebnis sind wichtige Elemente von Lernsituationen [...] aber sie reichen nicht aus, ein Thema ausreichend zu legitimieren“ (Michels 2000: 15).

Welche Berechtigung hat zirkuspädagogische Arbeit folglich in der Schule? Welche Lernbereiche kann sie konkret ansprechen? Auf diese und weitere Fragen soll in diesem Kapitel eingegangen werden. Vorweg ein interessanter Gedankengang Nissens:

> Die Zirkuspädagogik hat ebenso einen, wenngleich noch nicht schriftlich definierten und bundesweit abgesegneten (Bildungs-) Auftrag, wie ihn die Schulen, in Deutschland durch die Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) definiert, haben. Dieser Auftrag unterscheidet sich auf den ersten Blick von dem, was Schule zu leisten hat. Doch bei genauerer Betrachtung werden schnell die übergeordneten oder vielleicht besser allgemeingültigen Ziele deutlich, die sowohl für die Schule als auch für „den Zirkus“ gelten (Nissen 2007: 75).

Solche Ziele sind beispielsweise die Förderung sozialer Kompetenzen sowie diverser bereits benannter Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. 1). Durch die Dimensionierung des neueren Bildungsbegriffs sollte klar geworden sein, dass der Auftrag der Schule seit geraumer Zeit über die Wissensvermittlung hinausgeht und ‚Persönlichkeitsförderung’ als globales Bildungs- und Erziehungsziel in den Fokus rückt. So müssen nach Waibel

> Kreativität, Kultur, Sport, soziales Engagement u.s.w. in der Schule gefördert werden, also das Herausgehen des Menschen aus sich und das sich ganz Zuwenden einer Person oder einer Sache, wodurch man sich selbst erfüllt. Dabei sind wir bei der Sinnfrage: sinnvoll leben wir, wenn wir Werte verwirklichen, die uns persönlich ein Anliegen sind. Da es somit weder eine Wert- noch eine Sinnverschreibung gibt, ist auch die Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen eine immer wiederkehrende Aufgabe der Schule (Waibel 1994: 31/ 32).

Da Zirkus sowohl Kultur als auch Sport ist und durch ihn sowohl Kreativität als auch soziales Engagement gefördert werden, eignet er sich als Medium zur Umsetzung der von Waibel im Kontext von Schule genannten persönlichkeitsstärkenden Maßnahmen:

- Thematisieren von alters- und/oder kulturtypischen Problematiken
- Schülern bewusst machen, dass ihre entwicklungsbedingten Probleme oft auch Freiräume oder Chancen darstellen
- Förderung des Gefühlsbereichs und des handwerklichen Bereichs, i. S. von „Lernen mit Kopf, Hand und Herz“ (Pestalozzi)
- Etablierung eines durch Offenheit und Vertrauen geprägten Schulalltags
- Integration, i. S. der Förderung der persönlichen Beziehungen unter den Schülern
- Förderung von Selbst- und Fremdverstehen
- Förderung sozialen Lernens; insbesondere der Konflikt(löse)fähigkeit
- Erziehung zu gegenseitiger Hilfsbereitschaft (vgl. Waibel 1994: 30-32)

All dies kann im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit erfolgen, und zwar ohne künstliches Initiieren von Lernprozessen. Hier lernen sich die Schüler im Vergleich zum Klassenzimmerunterricht in einem völlig anderen Kontext kennen. Bewährungsproben und soziales Lernen sind an der Tagesordnung. Alle Schüler arbeiten beim Erlernen der zirzensischen Künste gemeinsam - teils nebeneinander und oftmals miteinander. Das gegenseitige Unterstützen und Helfen wird von Anfang an miteingeübt, so dass es für die Beteiligten zu einer Selbstverständlichkeit wird. Im gewöhnlichen Schulalltag, eventuell aus Gründen wie Andersartigkeit, Schüchternheit u. ä. ausgestoßene Kinder, werden im Zirkustraining nahezu problemlos integriert. Denn schließlich sind Teamgeist, Kooperation und Kompromissbereitschaft Bedingung für das Gelingen von Zirkusstunden, die alle Beteiligten zufrieden stellen und erfolgreiche Auftrittsnummern als Ergebnis haben wollen. Zusammengehörigkeitsgefühl und Gemeinschaftssinn entstehen beim Zirkustraining ganz nebenbei. Hierzu ein Denkanstoß von Frankl (1987-2: 117, zit. n. Waibel 1994: 260): „Wahre Gemeinschaft ist wesentlich Gemeinschaft verantwortlicher Personen – bloße Masse, aber nur Summe entpersönlichter Wesen.“ Die Kunst liegt also darin, als Individuum einen verantwortungsbewussten Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten, ohne dabei in der Masse unterzutauchen. Mit Worten Kohnes (2007: 11) ausgedrückt, geht es um die „Stärkung des Einzelnen in Bezug zur Gruppe“.

Heute ist es eine unerlässliche Aufgabe der Schule Sucht- und Gewaltpräventionsarbeit zu leisten. Denn Schule ist nach Waibel (1994: 13) „die einzige Institution, durch die *alle* Jugendlichen angesprochen werden“. In erster Linie gilt es, bei der Persönlichkeitsbildung bzw. -förderung der Schüler anzusetzen. Waibel spricht hier von „Generalprävention“, was bedeutet, dass die Schüler in erster Linie in ihrer Persönlichkeit gestärkt und gefördert werden müssen. Ihrer Auffassung nach ist „eine starke

Persönlichkeit mit hohem Selbstwert und realistischen Lebensperspektiven [...] kaum gefährdet für ausweichende Verhaltensweisen und daher auch kaum suchtgefährdet" (Waibel 1994: 28). Des Weiteren meint sie, dass den Schülern beim Aufbau einer gewissen Beziehungs- sowie Kommunikationsfähigkeit geholfen und ihnen Möglichkeiten der Konfliktbewältigung aufgezeigt werden müssen. Auch gilt es ihrer Kreativität sowie auch ihren Freizeitinteressen Aufmerksamkeit zu schenken und sie in ihrer Entfaltung zu unterstützen. Darüber hinaus müssen Autonomie sowie ein Gespür für Eigenverantwortung gefördert werden (vgl. ebd.: 34).

Die eben aufgelisteten Aspekte der General- bzw. Primarprävention können nach den Erfahrungen Kohnes innerhalb von langfristig angelegten Zirkusprojekten weitestgehend gefördert werden. Kohne ist der Auffassung, dass, wenn man die innerhalb der *Expertise zur Primarprävention des Substanzmissbrauchs*[10] aufgelisteten Vorschläge

> den pädagogischen Möglichkeiten der Circuspädagogik gegenüber [stellt], [...] es in vielen Bereichen eine große Übereinstimmung [gibt]: altersadäquate Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit, Förderung von Lebenskompetenzen und positivem Selbstkonzept, Selbstsicherheitstraining und Stressmanagement, Förderung von Kompetenzen zur allgemeinen Lebensbewältigung (Kohne 2007: 10).

In seinem Aufsatz *Circus und Suchtprävention* beleuchtet Kohne (2007: 11-25) hierzu folgende Aspekte zirkuspädagogischer Arbeit:

1. Individuum, Gruppe und soziale Erfahrung
2. Grenzerfahrungen
3. Frustrationsbewältigung
4. Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit
5. Persönlichkeitsbildung
6. Spiel, Improvisation, Kreativität

Da deren Ausführung im Einzelnen den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, wird hier lediglich exemplarisch auf Punkt vier und fünf eingegangen.[11]

Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit

Kohne fasst als Selbstbewusstsein zum einen das Bewusstsein eigener Fähigkeiten bezüglich der zirzensischen Disziplinen und zum anderen eigenen Könnens sowie

[10] Eine Zusammenfassung der Expertise ist bei Kohne (2007: 9/10) nachzulesen.

[11] Zur Vertiefung wird die vollständige Lektüre des Aufsatzes Kohnes (2007) empfohlen sowie der Artikel „Schaut, was in uns steckt" von Hartmann (2007).

eigener Ziele und Grenzen im Rahmen der Zirkuskünste. Darüber hinaus umfasst Selbstbewusstsein das Bewusstsein über die Beziehung zu sich selbst sowie jene zur Gruppe. Auf dieser Grundlage können schließlich Handlungen und Erlebnisse hinzukommen, die auf Erfahrung und individuellen Fähigkeiten basieren. Hierbei kommt das Selbstvertrauen ins Spiel. Kohnes Erfahrungen nach gibt es im Kinder- und Jugendzirkusbereich eine Vielzahl von Situationen, die zur Stärkung des Selbstvertrauens der Beteiligten beitragen, wie beispielsweise

> das Absolvieren einer schwierigen Übungsform nach vorherigem intensiven Training, eine gelungene Konfliktlösung, das Erarbeiten neuer Bewegungsfolgen, das kreative Überwinden einer angstmachenden Situation oder einer Frustrationssituation usw. (Kohne 2007: 18).

Wiederholen sich solche Situationen, gewinnen die Beteiligten an Selbstsicherheit. Dieses Fortschreiten vom Selbstbewusstsein hin zur Selbstsicherheit hängt laut Kohne mit der „besonderen Dynamik des Settings des Kinder- und Jugendcircusses“ (ebd.) zusammen.

Persönlichkeitsbildung

Gemäß Waibel (1994: 84) „ist Persönlichkeit durch Werden und Zukunftsorientierung gekennzeichnet. Sie entsteht in der Auseinandersetzung mit dem jeweils bereits Gewordenen“. Hier wird deutlich, dass sich eine Persönlichkeit, auf der Grundlage von Reflexionen des eigenen Wesens, stets verändert. Im Zirkustraining lässt sich dies gut beobachten. Kohnes Erfahrungen nach wählt ein Kind zu Beginn oft intuitiv eine zirzensische Disziplin bzw. ein Requisit aus und setzt sich mit diesem auseinander. Folglich nähern sich der Bewegungsablauf des Artisten und jener des Requisits einander an. Nach Kohne (2007: 21) findet „hier eine materiell-persönliche Wechselbeziehung“ statt. Der Artist lernt zum einen die Reaktion seines eigenen Körpers sowie seiner Sinne (insbesondere des Gleichgewichtssinns) kennen und zum anderen jene des Requisits, mit dem er gerade arbeitet. Dieses Kennenlernen von Fremd- und Eigenreaktion ist für die Beherrschung zirzensischer Disziplinen sowie das Miteinander im Zirkus elementar. So müssen sich beispielsweise ein Seiltänzer oder ein Kugelläufer ständig bewusst machen, in welcher Position zum Raum er sich gerade befinden. Ebenso muss er stets einen neuen Bezug zu seinem zirzensischen Requisit bzw. einen neuen Halt auf diesem finden. Dieser steht in direktem Zusammenhang mit dem inneren Gleichgewicht und der Orientierung im Raum (vgl. Kohne 2007: 21, vgl. Ballreich 2000: 42-44). Unabhängig von der jeweiligen Disziplin haben laut Kohne (2007: 22) „die Artisten stets die Möglichkeit ihre gewonnenen körperlichen Erfahrungen in seelisch-geistige Qualitäten

zu transformieren“. Diese Transformation leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung der Kinder und Jugendlichen. Auch Funke-Wieneke meint, dass

> der Zirkus [...] mit seinen Objekten, Geschichten, Gestalten und Idealisierungen ein Milieu anbieten [kann], das in besonderer Weise der pädagogischen Forderung entspricht, eine reiche, symbolisierungsfähige Welt anzubieten, die dieser Selbstentdeckung – BITTNER spricht vom Selbst-Werden – von Kindern und Jugendlichen Nahrung gibt (Funke-Wieneke 2007: 1).

Folglich sollten auch Lehrer eine solche Stärkung im Klassenverband ermöglichen. Nach Michels geht es bei der Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung stets

> um die Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes und eines positiven Selbstwertgefühls von Kindern, welches Kinder stark macht. Diese und andere persönlichkeitsbildende Voraussetzungen können nicht ausschließlich mit dem Thema Zirkus gefördert werden, aber Zirkus kann dies – bedingt durch seine besondere Struktur – in einer besonderen Art und Weise (Michels 2000: 15).

Denn unabhängig von körperlichen Eigenschaften und Herkunft kann hier jedes Kind seinen individuellen Platz finden. Dies bestätigen auch die Lehrer der Schule „Cirquétudes“ (vgl. Kap. 4.4). Und genau diese Vielfalt macht den Zirkus erst so interessant. So schreibt Michels (2000: 16): „Im Zirkus können vielfältige Rollen eingenommen werden [...] und unterschiedliche Talente können gesichtet und gefördert werden.“ Er vertritt die Auffassung, dass eine einzelne Sportart i.d.R. eine solche Komplexität nicht bieten kann. Die Welt des Zirkus ist ein von Vielfalt und Innovation geprägtes Feld, in welchem im reformpädagogischen Sinne Pestalozzis mit „Kopf, Herz und Hand“ gelernt wird.

3.2.1 Erfahrungs- und Kompetenzbereiche

Der erfahrene Zirkuspädagoge Udo von Grabowiecki (1997: 35) ist der Meinung, dass die Zirkuspädagogik „geradezu beängstigend *vielseitige Zielperspektiven* [in sich birgt], die man sonst z.T. nur irgendwo in den Lehrplänen als heere [sic] Lernziele abgedruckt sieht“. Folglich ist es an der Zeit auf diese Zielperspektiven aufmerksam zu machen und ihnen eine Struktur zu verleihen. Dieser Ansicht war auch Felicitas Breuer, die im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit dem kritischen Titel *Macht Zirkus Kinder stark?* folgende „Erfahrungs- und Kompetenzbereiche“ zirkuspädagogischer Arbeit herausarbeitete, wobei die ersten drei auf Kiphard (1997: 17) basieren:

1. Körpererfahrung	Ich-Kompetenz
2. Materialerfahrung	Sach-Kompetenz
3. Sozialerfahrung	Sozial-Kompetenz
4. Erlebniserfahrung	Persönlichkeitsbildende Lernprozesse
5. Ästhetische Selbsterfahrung	Flow-Erfahrung

(vgl. Breuer 2004: 133)

Von Hentig (2004: 8) definiert Kompetenz allgemein als „eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt". Zudem erklärt er, dass der Bildungsplan 2004 folgende Kompetenzfelder benennt: die personale Kompetenz, die Sozialkompetenz, die Methodenkompetenz und die Fach- bzw. Sachkompetenz, „sich aber einer Festlegung der Bestandteile und ihrer Gewichtung" (ebd.: 12) enthält. Wie unschwer zu erkennen ist, liegen diese vier Kompetenzbegriffe nahe an den im Kasten aufgeführten Breuers, was darauf schließen lässt, dass durch zirkuspädagogische Arbeit die vier großen Kompetenzfelder gefördert werden können. Im Folgenden werden die „Erfahrungs- und Kompetenzbereiche" Breuers erläutert.

Nach Breuer wird die **Ich-Kompetenz** durch vielseitige Körpererfahrungen in erweiterten Handlungsräumen gefördert. Im Bereich der Akrobatik (Boden- und Luftakrobatik), jenem der Äquilibristik (Kugellaufen, Einradfahren, Seiltanz,...) sowie im Bewegungstheater kommen sowohl körpermotorische als auch so genannte Selbst-Erfahrungen zum Tragen (vgl. Breuer 2004: 133). Gemäß von Grabowiecki (1997: 36) entwickeln sich hier „volitive Fähigkeiten wie Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen [...] von ganz alleine und können durchaus ins Alltagsverhalten transferiert werden". In diesem Zusammenhang sind ebenso die Förderung der ‚Lern- und Leistungsbereitschaft' sowie jene der ‚Selbstaktivierung und -gestaltung' zu nennen (vgl. Breuer 2004: 134). Durch die hohe intrinsische Motivation, die von den Zirkuskünsten ausgeht, werden diese Teilaspekte begünstigt oder überhaupt erst erfahren. Insbesondere in der Anfangsphase sind erfahrungsgemäß sowohl die Motivation als auch der Wille, zirzensische Künste zu erlernen und schließlich zu gestalten, recht groß. Die Förderung der Ich-Kompetenzen spiegelt sich zusätzlich in den ‚persönlichkeits-bildenden Lernprozessen' wieder.

Die **Sach-Kompetenz** können Kinder und Jugendliche in zirkuspädagogischer Arbeit durch den mannigfaltigen Umgang mit Requisiten im Allgemeinen und mit Handgeräten bzw. Jongliermaterialien im Besonderen erwerben. Gemäß Breuer (2004: 134) erweitert

„dieser kreative Umgang mit den Gegenständen sowie der nicht-funktionale Gebrauch von Materialien [...] die manuelle Handlungskompetenz und die Kreativität der Kinder". Von zirzensischen Requisiten geht im Allgemeinen ein hoher Aufforderungscharakter aus, so dass die Beteiligten relativ schnell mit den Requisiten in Kontakt treten und erste Erfahrungen sowie kleine Erfolge verbuchen können. Bruders (1994: 9, zit. n. Breuer 2004: 134) meint darüber hinaus, dass der freie Umgang mit den Requisiten Kindern „nicht nur einen Zugang zu sich selbst, sondern ebenso zu neuen Problemlösungsstrategien" eröffnen kann und ihnen somit neue Perspektiven ermöglicht werden.

Die Förderung der **Sozial-Kompetenz** durch Sozial-Erfahrung ist im Rahmen der Zirkusarbeit offensichtlich. So folgert beispielsweise Oberschachtsiek (2003: 13) aus zahlreichen Erfahrungen im Rahmen seiner zirkuspädagogischen Arbeit: „Schließlich haben die Bewegungskünste positive Auswirkungen auf das soziale Handeln. Die Kommunikationsfähigkeit wird gefördert, das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt." Zudem bestehen vielfältige weitere Möglichkeiten soziale Kompetenzen zu fördern. Hierzu zählen u.a. die Aspekte ‚Motivation' und ‚Selbstmotivation', ‚Verantwortungsbereitschaft', ‚Selbstdisziplin', ‚Ertragenlernen' sowie ‚Vertrauen' und ‚Zuverlässigkeit' (vgl. Ballreich 2000: 36/37, 40). Nach Ballreich/von Grabowiecki kommen bei akrobatischen Menschenpyramiden zuletzt genannte Aspekte besonders zum Tragen:

> Jeder muss bereit sein, sich ein- und unterzuordnen, was nicht sofort gelingt, sondern auch gelernt werden muss. Die Prozesse, die stattfinden, bis ein schwieriges akrobatisches Gebilde steht, haben viel mit grundlegenden sozialen Fähigkeiten zu tun (Kommunikationsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft). Jeder muss sich auf den anderen verlassen können, sonst wird es in manchen Situationen gefährlich (Ballreich/von Grabowiecki 1999: 29).

Die Notwendigkeit einer guten Absprache und eines guten Timings bei Jongliermustern, bei denen mehrere Personen beteiligt sind, kann sich ebenfalls positiv auf das Sozialverhalten der Beteiligten auswirken (vgl. Ballreich 2000: 42).

Bei zirzensischen Übungen aller Art kommen stets auch Kinder miteinander in Kontakt, die im gewöhnlichen (Schul-)Alltag wenig miteinander zu tun haben. Da im Rahmen der Zirkusarbeit, insbesondere in den Bereichen Akrobatik und Äquilibristik, gegenseitiges Helfen und Sichern unabdingbar sind, wird sowohl Hilfsbereitschaft als auch wechselseitiges Vertrauen gefördert. Nach Ballreich/von Grabowiecki sind diese Erfahrungen

> in einer Klassengemeinschaft [...] sehr wertvoll. Schwerfällige, aber kräftige Kinder werden als Untermann oder -frau auf einmal sehr wichtig und finden die Anerkennung, um die sie sonst vergeblich buhlen. Zarte und kleine Kinder, die sonst immer abseits stehen, sind auf einmal als Spitze der Pyramide gefragt. Plötzlich sind sie ‚die Größten' und werden von allen beklatscht, wenn sie oben sicher stehen (Ballreich/von Grabowiecki 1999: 30).

Zirkuskünste lassen Kinder Anerkennung erfahren, nicht nur von Seiten des Publikums, sondern auch von Seiten der Mitschüler bzw. der anderen Artisten.

Darüber hinaus kann in der Zirkusarbeit, vorwiegend in den Bereichen Pantomime, Clownsspiel und Bewegungstheater, die Selbst- und Fremdwahrnehmung geübt und gefördert werden. Hier werden spielerisch die unterschiedlichsten Gefühlsbereiche erforscht, was nach Ballreich (2007: 3) zur Folge hat, „dass mit der Zeit die eigenen Gefühle differenzierter wahrgenommen werden und der Mut wächst, das auszudrücken, was man fühlt". Darüber hinaus wird „ein Gespür für stimmige Interaktionen mit Partnern" (ebd.) entwickelt.

Für Schüler der höheren Klassen, also etwa ab der achten Klasse, besteht die Möglichkeit der selbständigen Organisation und Durchführung kleinerer Auftritte. Hierbei müssen Verhandlungen geführt, Kompromisse geschlossen und Vereinbarungen eingehalten werden (vgl. Ballreich 2007: 6). All dies sind elementare Bestandteile des Berufslebens. Nach Ballreich gehen folglich

> Jugendliche, die in Zirkusprojekten solche Organisationserfahrungen gemacht haben, [...] später in ihrem Arbeitsleben in ein Unternehmen und sind in der Lage sich in einer Führungsposition oder auch als Teammitglieder zu bewähren (Ballreich 2007: 6).

Die Aufführung stellt zweifelsohne ein Feld sozialen Lernens dar, da hier „die Frage von Neid und Konkurrenz immer mehr oder weniger offen vorhanden" (Ballreich 2007: 7) ist, was bedeutet, dass der Einzelne lernen muss, Kompromisse einzugehen und den Anderen gleichermaßen Erfolg zu gönnen. Denn schließlich geht es bei der Aufführung um die Gesamtdarstellung und nicht um die Präsentation einzelner Glanznummern. Somit werden, in der nicht immer leichten Auseinandersetzung mit eigenen egoistischen Motiven und den ihnen gegenüberstehenden Zielen der Gruppe, wichtige Erfahrungen gesammelt. Gemäß Ballreich hat dies zur Folge, dass „der Einzelne lernt, sich als Teil des Ganzen zu sehen" (ebd.) und sich trotzdem seiner eigenen Stärken bewusst wird. „Freude und Begeisterung für die gemeinsame Sache" (ebd.) überstrahlen seiner Auffassung nach jegliche äußere Aktivitäten. Nicht zuletzt sind seiner Meinung nach alle hier genannten Aspekte für das Fortbestehen unserer heutigen Gesellschaft und die eigene Bewährung innerhalb dieser sehr wichtig, „denn die Qualität des menschlichen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens wird in Zukunft entscheidend von Menschen abhängen, die fähig und motiviert sind, soziale Prozesse kompetent zu gestalten" (ebd.).

Die **persönlichkeitsbildenden Lernprozesse** schildert Breuer in Anlehnung an den erlebnispädagogischen Charakter der Zirkusarbeit. So schrieb beispielsweise die

Arbeitsgruppe Konzept (1997: 63) auf der Fachtagung „Internationale Zirkuspädagogik“: Der Zirkus „ist ein ideales Medium, um über den eigenen Körper Mut, Ängste, Phantasie, Kreativität und Geschicklichkeit sinnlich zu erleben und weiterzuentwickeln“. Somit wird im Rahmen von Zirkusinitiativen gemäß Breuer (2004: 134) versucht, den Kindern bei ihrer Suche „nach außergewöhnlichen Erlebnissen, in denen sie handelnd und selbsterfahrend tätig werden“, weiterzuhelfen und ihrem Bewegungs- und Darstellungsdrang ein Stück weit gerecht zu werden.

Ballreich/von Grabowiecki heben unter dem Stichwort ‚Persönlichkeitsbildung’ insbesondere den Aspekt ‚Selbstsicherheit’ hervor:

> Selbständiges Entscheiden über das Wagen und Bestehen von scheinbar gefährlichen Übungen kann wichtig sein für die Einschätzung der eigenen Möglichkeiten. Wenn die Hilfestellung sicher ist, sollten die Kinder die Chance haben, ihre Angstgrenzen zu überschreiten. Auch das gibt Selbstvertrauen und stärkt die Persönlichkeit (Ballreich/von Grabowiecki 1999: 30).

Auch werden ihrer Erfahrung nach innerhalb der Zirkusarbeit kreative Fähigkeiten angeregt und weiterentwickelt; insbesondere „in dem Moment, wo es um die Gestaltung eines Auftrittes geht“ (ebd.).

Gemäß Frostig (1999: 69) fühlen sich heutzutage viele Menschen „von sich selbst als auch von der Welt entfremdet“. Kreative, also schöpferische Beschäftigung, zu der die zirzensischen Künste allemal zählen, kann diesem Gefühl von Haltlosigkeit entgegenwirken. Sie stärkt das Selbstbewusstsein und vermittelt Selbsterfüllung und Lebenssinn (vgl. ebd.).

Oberschachtsiek unterstreicht diese Erkenntnis für zirkus- und theater-pädagogische Arbeit:

> Nach zahlreichen Zirkus- und Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen kann bestätigt werden, dass das Selbstvertrauen und die Ichstärke von Einzelnen deutlich zugenommen hatten. Die gemachten Erfahrungen und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten motivierten diese Kinder Monate und beeinflussten ihre inneren Einstellungen und Verhaltensweisen (Oberschachtsiek 2003: 14).

Lernprozesse im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit sind somit in jedem Fall persönlichkeitsbildend.

Den Begriff der **Flow-Erfahrung** verknüpft Breuer zum einen in Anlehnung an Schiller mit der Bedeutung des Spiels bzw. des „sich ganz dem Spiel Hingebens“ und zum anderen, in Anlehnung an Zacharias (2000: 19), mit der „sinnlich-ästhetische[n] Erfahrung“ (vgl. Breuer 2004: 134). Eine komplexere Definition liefern uns Zuffellato/Kreszmeier in ihrem *Lexikon Erlebnispädagogik*:

> Mit dem Begriff „Flow“ bezeichnete erstmals der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi eine besondere Art von Glücksgefühl. Das englische ‚flow’ bedeutet wörtlich fließen und beschreibt den Moment des Verschmelzens mit der Tätigkeit und der Umgebung. [...] Eine Flowerfahrung führt sowohl zur Fokussierung und Konzentration, als auch zur Ausblendung äußerer Einflüsse oder anderer Gedanken. Diese Fokussierung paart sich mit Gefühlen von Transzendenz, von Glück, Befriedigung und Freude, so genanntem positiven Stress bzw. Eustress (Zuffellato/Kreszmeier 2007: 50).

Bezieht man diese Definition auf die zirkuspädagogische Arbeit, erkennen wir, dass, wenn ein Zirkusartist alles um sich herum ausblendet und sich vollständig seiner Technik bzw. den Bewegungen mit seinem jeweiligen Requisit hingibt, er sich in einem solchen Flow befindet. Mit den Worten Zacharias (2000: 25) liegt „der ‚zirzensische-flow’ [...] auf der Hand: Etwas endlich aus eigenem Vermögen können, sich öffentlich und erfolgreich präsentieren“. Diese Erfahrung führt zu Glücksgefühlen und ausgesprochener Befriedigung, was eine enorme Motivation für das Weiterüben darstellen kann. Zudem hat diese Erfahrung „wesentliche und exemplarische Bildungsqualitäten jenseits der einzelnen Felder und spezifischen Inhalte“ (ebd.).

Abschließend bleibt nun zu erwähnen, dass gemäß Breuer (2004: 136) „eine eindeutige und ausschließliche Zuordnung der Auswirkungen von Zirkuspädagogik auf die einzelnen Erfahrungs- und Kompetenzbereiche [...] nicht möglich ist“. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass in jeglichen zirkuspädagogischen Trainingseinheiten Lerninhalte aller fünf Handlungsbereiche ihre Anwendung finden. Die Grenzen der hier aufgeführten „Erlebnis- bzw. Kompetenzbereiche“ zirkuspädagogischer Arbeit sind somit fließend (vgl. ebd.). Die Gewichtung hängt von der Intention der jeweiligen Zirkusinitiative oder vielmehr der jeweiligen Trainingseinheit ab. Gerade im schulischen Kontext kann das ein oder andere Kompetenzfeld verstärkt fokussiert werden. Um die erwünschte Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 3.3) bewirken zu können, müssen entsprechende zirzensische Übungen ausgewählt, konsequent verfolgt sowie reflektiert werden.

3.2.2 Erforschte Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit

Neben der Einteilung der eben beschriebenen Erlebnis- bzw. Kompetenzbereiche von Breuer (2004), sind weitere Aspekte zirkuspädagogischer Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten zu nennen. Wie eingangs erwähnt, befragte Killinger (Pädagoge, Psychologe, Theaterwissenschaftler sowie Spiele- und Theaterpädagoge) im Jahr 2007 vier Zirkuspädagogen nach der bildenden Funktion von Zirkusarbeit bzw. nach den Möglichkeiten der Förderung von Bildungsaspekten. Er fand in seien Interviews heraus, dass folgende Dimensionen von Bildung und Erziehung in außerschulischen

Zirkusprojekten förder- und erzielbar sind, wobei die Gewichtung der zu fördernden Dimensionen von der Schwerpunktsetzung und dem Konzept der jeweiligen Zirkusarbeit abhängt.

Bildungsdimension	beinhaltet:
1. **motorische** (handwerklich-technische) Dimension	Umgang mit dem eigenen Körper
2. **soziale** Dimension	Zwischenmenschliche Beziehungsmöglichkeiten
3. **emotionale** Dimension	persönliche Betroffenheit, Empathiefähigkeit, Selbstvertrauen etc.
4. **politische und ethisch-religiöse** Dimension	gesellschaftliche Solidaritäts- und Handlungsfähigkeit sowie sinnstiftende Orientierung und moralische Verantwortlichkeit
5. **kognitive** Dimension	Denken und Erkennen
6. **ästhetische** Dimension	ästhetische Wahrnehmungs- Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit

(vgl. Killinger 2007: 30; 98-104)

Killinger (2007: 30) gibt ebenso wie Breuer zu bedenken, dass bei dieser Auflistung „keineswegs ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann und soll“ und die Dimensionen keine klare Trennung aufweisen, sondern die Grenzen vielmehr als fließend zu sehen sind (vgl. Kap. 3.2.1).

Einige Inhalte und Ziele der aufgeführten Dimensionen überschneiden sich offensichtlich mit Aspekten aus den „Erfahrungs- und Kompetenzbereichen“ Breuers (2004); beispielsweise „der Umgang mit dem eigenen Körper“ im Rahmen der motorischen Dimension, der bei Breuer unter den Punkt „Körpererfahrung“ und die damit verbundene „Ich-Kompetenz“ fällt. Dies gilt ebenfalls für die bei Killinger als „soziale Dimension“ aufgeführten „zwischenmenschliche(n) Beziehungsmöglichkeiten“, welche

Breuer als „Sozial-Kompetenz“ und „Sozialerfahrung“ bezeichnet. Auch trifft dies für die „ästhetische Selbsterfahrung“ im Zusammenhang der „Flow-Erfahrung“ und die „ästhetische Dimension“ zu. Die Überschneidungen unterstreichen Bedeutung und Bewusstsein der genannten Kompetenzbereiche bzw. Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit. Bei Killinger kommen die emotionale, die politische und ethisch-religiöse sowie die kognitive Dimension gewissermaßen hinzu. Seine Einteilung der Bildungsdimensionen lehnt sich in erster Linie an die Dimensionierung des Bildungsbegriffs nach Ehrenspeck (vgl. Kap. 3.1.1) sowie die Bildungstheorie Klafkis (vgl. Kap. 3.1.2) an. Auch die kulturpädagogische Sicht von Bildung beeinflusste die Formulierung der einzelnen Dimensionen (vgl. Kap. 3.1.3, vgl. Killinger 2007: 26-30).

Hier wird nicht näher auf Killingers Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit eingegangen, da das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit darin besteht, ihr Vorkommen im Rahmen des Konzeptes der Schule „Cirquétudes“ zu überprüfen bzw. sie um Teilaspekte zu erweitern (siehe Kap. 4).

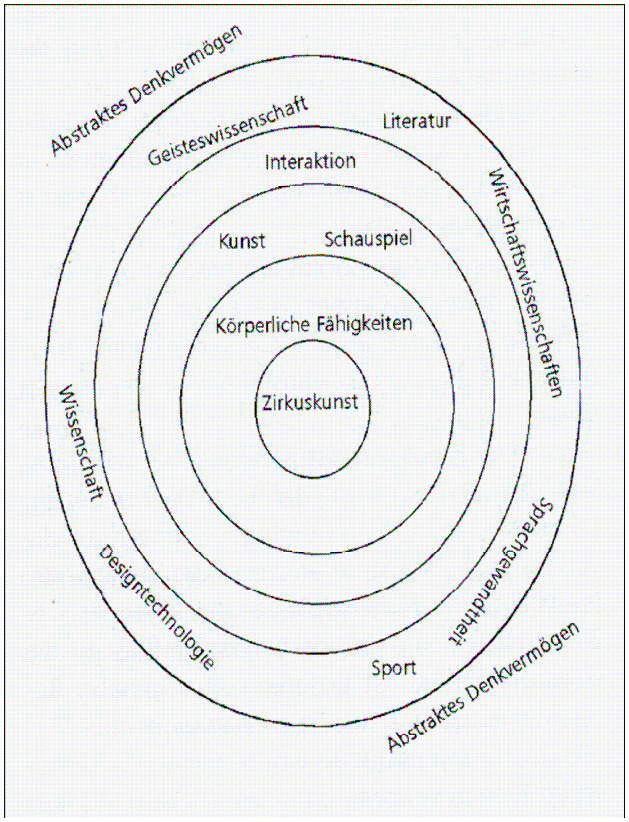
3.2.3 Pädagogische Lernbereiche nach Steve Ward

Zum Abschluss der bildungstheoretischen Begründung zirkuspädagogischer Arbeit in der Schule sei im Folgenden ein Schaubild Wards (2000) erläutert, das die pädagogischen Lernfelder der Zirkuskunst sowie ihre Korrelation mit schulischen Lernfeldern darstellt. Bereits in Kapitel 2.3.1 wurde auf die von ihm herausgearbeiteten pädagogischen Wirkungen von Zirkuskünsten eingegangen. Es wurden seine Acrostic zum internationalen Terminus „Circus“ aufgeführt, welche Teile kindlicher Entwicklung benennt und das Stichwort „Erfahrungsknotenpunkte“ erläutert (vgl. Kap. 2.3.1).

Laut Ward (2000: 92) „ist allgemein bekannt, daß [sic] Kinder durch spielerische Aktivitäten schnell lernen, hauptsächlich, weil es Spaß macht und es nicht als Arbeit empfunden wird“. Des Weiteren merkt er an, dass Kinder beim Spielen „gänzlich in ihre Handlungen vertieft“ (ebd.) sind - was der „Flow-Erfahrung“ (vgl. Kap. 2.3.1) nahe kommt - und dass hierdurch ihre Lernfähigkeit erhöht wird. Ward bezeichnet diese Erhöhung als „Superlearning“ (ebd.). Am Beispiel des Jonglierens erklärt er, wie es zu diesem kommen kann: Jonglieren ist die Aktivität. Da diese aufregend und neu ist, bringt das lernende Kind eine „First Energy“ auf, welche es ihm ermöglicht, schnell einen ersten Erfolg verbuchen zu können. Durch die Vertiefung in das Üben entsteht eine potentielle Lernfähigkeit, bei der Energie freigesetzt wird. Auf dieser Energie

begründet sich das „Superlearning“. Folglich können Jonglieren oder andere zirzensische Disziplinen das pädagogische Arbeitsfeld in der Schule erweitern und bereichern:

„Betrachtet man den Zirkus als ein pädagogisches Mittel, müssen wir es uns als eine Serie mit konzentrischen Ringen vorstellen, mit der Kunst des Zirkus als Zentrum“ (Ward 2000: 93).



(Abbildung: Ward 2000: 94)

Ward legt die Zirkuskunst bzw. -künste als eine eigenständige Kunstform aus, die nichts desto trotz auf andere Kunstformen wie Tanz, Musik, bildende Kunst, Theater sowie Schauspiel zurückgreift und folglich auch als synthetische Kunstform bezeichnet werden kann. Er stellt Zirkus als eine mögliche Kunstform in das Zentrum mehrerer konzentrischer Ringe. Von ihr gehen vielfältige pädagogische Wirkungen aus, die im Zusammenspiel mit anderen Disziplinen den Erziehungs- und Bildungsprozess in Gang bringen. Ward betont, dass die Komponenten des Modells individuell austauschbar sind. Im Zentrum des Modells könnte ebenso eine andere Kunstform wie z. B. Musik oder Theater stehen. Außerdem können weitere Bereiche in die äußeren konzentrischen Kreise aufgenommen werden. Des Weiteren weist Ward darauf hin, dass dieses Modell bislang wissenschaftlich noch nicht eindeutig belegt wurde.

Da die körperlichen Fähigkeiten mit der Artistik in Zusammenhang steht, stellen diese den innersten der konzentrischen Kreise dar, der zudem direkt an die Zirkuskunst anknüpft. Zu den körperlichen Fähigkeiten zählt Ward folgende Bereiche: Handhabung des Objekts, körperliches Gleichgewicht, Akrobatik und Clownerie. Die Fertigkeiten aus diesen vier Bereichen entsprechen seiner Meinung nach körperlich sowie geistig den Fähigkeiten von Kindern jeden Alters.

In der zweiten Ellipse werden weitere Kunstformen aufgeführt, nämlich das Schauspiel und die Kunst im Allgemeinen, welche hier als bildende Kunst (Zeichnen, Malen, Plastisieren) gedeutet wird. Dadurch, dass die unterschiedlichen Bereiche korrelieren, kommt es beispielsweise zur Förderung des sozialen Miteinanders. Ward nennt die nächste Ellipse dementsprechend auch „Interaktion". Nach außen hin decken die Ellipsen ein immer weiteres Feld ab. Im äußersten Ring tauchen schließlich Teile des Lehrplans aus unterschiedlichen Wissenschaften sowie Sport und Literatur auf. Die Korrelation aller Bereiche führt schließlich zum abstrakten Denken. Dieser äußere Bereich beruht nach Ward auf gründlichen Überlegungen Vincent Wauters, dem Direktor der Ecole de Cirque de Bruxelles (an der ich meine Ausbildung zur Zirkuspädagogin absolviert habe). Wauters hat laut Ward (2000: 94) „den an die Verwandlung von körperlichen Fähigkeiten in eine darstellende Kunst gekoppelten abstrakten Denkprozeß [sic] und das damit verbundene mögliche Lernpotential hervorgehoben".

Ward weist eindeutig darauf hin, dass er mit der Darstellung seines Modells vorrangig aufzeigen wolle, dass durch zirkuspädagogische Arbeit zahlreiche pädagogische Erfahrungen gemacht werden können. Außerdem betont er, dass es nicht seine Absicht sei, „Zirkus als ein allumfassendes Erziehungsheilmittel darzustellen, sondern ihn als ein berechtigtes Lernmittel innerhalb des Lehrplans des Kindes darzustellen".

Dies kann durch die positiven Ergebnisse seiner wissenschaftlichen Untersuchung belegt werden, mit der er herausfinden wollte, inwieweit durch zirkuspädagogische Arbeit das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung von Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 12 Jahren beeinflusst werden kann. Innerhalb eines Jahres wurden hierfür zweimal entsprechende Untersuchungen durchgeführt; jeweils mit 270 11- bis 12-jährigen Schülern. 23 Schüler stellten jeweils die Versuchsgruppe dar und die restlichen Schüler die Kontrollgruppe. Genaueres zu Methode und Testverlauf ist bei Ward (2000: 94/95) nachzulesen. Die anfänglichen Ergebnisse der analysierten Untersuchung verzeichnen eine bedeutende Steigerung des Selbstwertgefühls der beteiligten Schüler. Zudem wurde

deutlich, dass im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit insbesondere das Selbstwertgefühl der als leistungsschwach bekannten Schüler deutlich gesteigert werden konnte.

Fassen wir mit den Worten Nissens (2007: 76) zusammen: „Zirkuspädagogische Maßnahmen können bei entsprechender Abstimmung wichtige Impulse und Ergänzungen für den Bildungsauftrag bzw. die Bildungsdefizite der Schulen geben." Umfassende Persönlichkeitsförderung und nachhaltige Wirkungen stehen hierbei im Vordergrund. Dies soll in Kapitel 4 exemplarisch an der Schule „Cirquétudes" gezeigt werden.

Im Folgenden werden zuvor jedoch Kriterien qualitativ hochwertiger zirkuspädagogischer Arbeit im Kontext von Schule herausgearbeitet, um das Konzept der Schule „Cirquétudes" besser einordnen und nachvollziehen zu können.

3.3 Kriterien qualitativ hochwertiger Zirkusarbeit in der Schule

Auch wenn Zirkus nach Michels (2000:18) „durch seine spezifische Struktur besonders günstige Voraussetzungen für pädagogische Zielsetzungen" bietet, was gerade auch im vorhergehenden Unterkapitel beleuchtet wurde, darf er nicht als „pädagogischer Selbstläufer" angesehen werden, sondern muss stets angemessen organisiert sowie methodisch aufbereitet und schließlich inszeniert werden (vgl. ebd.). Folgende Kriterien sollten berücksichtigt werden:

Fachliche und pädagogische Qualität

Zunächst bedarf es entsprechend fachlicher und pädagogischer Qualitäten. Laut Nissen (2007: 74) hat „der Zirkuspädagoge von heute [...] die unterschiedlichsten beruflichen Wurzeln und Qualifikationen." Er meint, dass folglich die Arbeitsschwerpunkte je nach Interessensausrichtung und eigener Vita zwischen „einem rein pädagogisch motiviertem [sic]" und einem „fachlich-artistisch angelegten" Ansatz auseinander klaffen (vgl. ebd.).

Natürlich ist eine Ausbildung zum ‚Zirkuspädagogen' keine zwingende Voraussetzung, um in der Schule Zirkuskünste anbieten zu können. Dennoch sollten sowohl pädagogische als auch grundlegende zirzensische Kenntnisse vorhanden sein. Da es sich bei ‚Zirkuspädagoge' noch nicht um eine geschützte Berufsbezeichnung handelt, ist das Vorhandensein der genannten Fähigkeiten ausreichend, zirkuspädagogische Arbeit auszuüben. In welchem Rahmen die Grundtechniken der Zirkuskünste erlernt wurden, spielt eine untergeordnete Rolle. Jedoch bedarf es in jedem Fall methodischen Vorgehens und didaktischen Verständnisses.

Nissens (2007: 74) Ansicht nach werden „gerade im Grundschulbereich [...] die Schulen von Angeboten externer Anbieter überhäuft und greifen oft nach allem, was eine rote Pappnase im Gesicht hat“. Hier sei zu Vorsicht geraten, denn mittlerweile gibt es unzählige Angebote, doch leider entscheidet im Hinblick auf die geringen Schulbudgets oft der Preis und nicht die Qualität. Folglich kann es sinnvoller sein, in die Fortbildung eigener Lehrkräfte zu investieren, die i.d.R. pädagogisches Know-how vorweisen. So bietet Kohne beispielsweise im Vorfeld von einwöchigen Schulzirkusprojekten mit außerschulischen Partnern eintägige Schnupperlehrgänge für Lehrer an. Ziel ist, dass diese letztlich in der Schule eigene Projekte aufbauen und kontinuierlich weiterführen können (siehe Kohne 2008).

Kooperation

Wie bereits angesprochen, ist Kooperation im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit eine absolute Notwendigkeit. Einerseits ist gute Kooperation innerhalb des Kollegiums erforderlich, andererseits eventuell auch jene außerschulischer Institutionen, die wichtige Impulse und Hilfestellungen geben können. Gemäß Nissen bedarf es hier einer Ausgewogenheit zwischen den Interessen der Schule und jenen des Kooperationspartners. Eine hohe Vorlaufzeit bezüglich des Vorhabens sowie ein großzügig bemessener Finanzierungsplan sind i.d.R. Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation (vgl. Nissen 2007: 78).

Forum zur Erprobung neuer Lernformen

„Gerade hier bietet sich [...] wegen der ungebrochenen Attraktivität des Themas [Zirkus] die Chance, Formen des gemeinsamen Lernens zu erproben“ (Wopp 2000: 30).

Sowohl freies Lernen als auch voneinander Lernen sind hier Gang und Gäbe. Damit ist sowohl das Lernen der Lehrenden von den Kindern, als auch das gegenseitige Lernen und Lehren der Kinder untereinander gemeint. Im Zirkustraining können sich Beteiligte als Spezialisten in der einen oder anderen zirzensischen Disziplin erweisen und ihren Mitschülern mit Rat und Tat zur Seite stehen. Aus meiner Erfahrung heraus kann ich sagen, dass sich Kinder im Zirkus bereitwillig helfen und eigene Tricks gerne weitervermitteln. Hier besteht meist kein so großer Konkurrenzkampf, wie es im Klassenzimmer häufig der Fall ist. Im Idealfall überträgt sich dies schließlich auf den gewöhnlichen Unterricht (vgl. hierzu Kap. 4.2.1).

Einklang zwischen Prozess- und Produktorientierung

Bei der Zirkusarbeit steht zunächst der (Lern-)Prozess im Vordergrund. Es geht um das spielerische Ausprobieren und Erlernen von zirzensischen Fertigkeiten, die schließlich in einer Aufführung zu einem Produkt werden. Dieses gilt es überzeugend zu präsentieren. Nach Wopp (2000: 30) besteht „der besondere pädagogische Wert von Zirkusprojekten [...] darin beides [Prozess und Produkt] in Einklang bringen zu müssen". Dies ist nicht immer leicht und bedarf einigen Feingefühls von Seiten der pädagogischen Leitung.

Feedback-Kultur

Nach Ballreich (2000: 34) „ist es nötig, sich gegenseitig Feedback zu geben und gemeinsam die Fehler aufzuspüren und zu beseitigen". Dies sollte in der Schule allgemein auf der Tagesordnung stehen, doch fehlt oftmals die Zeit zum Etablieren einer solchen „Feedback-Kultur". Oft mangelt es aber auch schlichtweg an der Einsicht, dass dies für die Entwicklung der Schüler bedeutend ist. Laut Oberschachtsiek

> steckt in der Beschäftigung mit den Bewegungskünsten [Zirkuskünsten] die Chance, eigene Einstellungen und Verhaltensweisen kritisch zu reflektieren und die gewonnenen Erfahrungen auf andere Lebensbereiche zu übertragen. Wer seine Selbstzweifel bei einem Auftritt überwunden hat, tut dies auch in anderen schulischen Unterrichtsfächern, so die Erfahrungen nach zahlreichen Theater- und Zirkusprojekten mit Kindern (Oberschachtsiek 2003: 14).

In Hinblick auf die ‚Kulturelle Bildung', zu der zirkuspädagogische Arbeit einen beachtlichen Beitrag leisten kann (vgl. Kap. 3.1.3), schreibt Treptow:

> Es zeigt sich weiterhin, dass mit der Überschreitung des traditionellen Binnenraums schulisch-curricularer Wissensvermittlung zugleich eine Überschreitung einer Auffassung von Bildung einhergeht, die dieses Wissen durch kritisches Reflektieren der Entstehungsbedingungen kulturellen Ausdrucks erweitert (Treptow 2007: 20).

‚Kulturelle Bildung' wird hier i. S. eines erweiterten Bildungsbegriffs beschrieben, der sich auf die Kraft der kritischen Reflexion stützt.

Nachhaltigkeit

Mit der Feedback-Kultur geht auch Nachhaltigkeit einher. Ein Zirkusprojekt bzw. -angebot ist dann nachhaltig, wenn es auf einen längeren Zeitraum ausgelegt ist und im besten Falle von den beteiligten Lehrern mit ihren Schülern vor- und nachbereitet wird. Nissens Erfahrungen zufolge bleibt das Erlebnis einer Schulzirkuswoche, „in den meisten Fällen, jedoch ein einmaliges Ereignis, das sich wohltuend vom sonstigen Schulalltag abhebt" (Nissen 2007: 76). Für kurze Zeit bekommt die Schule ein freundlicheres Gesicht. Doch bereits nach einer Woche ist alles vorbei und die „Beteiligten können nur darauf hoffen, dass ‚so etwas' mal wieder passiert" (ebd.).

Hier muss klar gestellt werden, dass es sich bei den nachhaltigen pädagogischen Wirkungen von Zirkus um einen Prozess handelt, der über Jahre hinweg dauern kann. Projektwochen sind als Einstieg in kontinuierliche zirkuspädagogische Angebote durchaus begrüßenswert, insofern innerhalb einer intensiven Zirkuswoche wichtige Grundsteine für eine Zirkusinitiative gelegt werden können. Jedoch gilt es von vornherein, eine mögliche Weiterführung des „Projektes" im Blick zu haben, um kein „verfälschtes Bild von Leichtigkeit und damit letztendlich auch Unverbindlichkeit zirzensischer Künste" (Nissen 2007: 77) zu vermitteln. Denn

> im Vordergrund sollte immer die langfristige Anerkennung und Integration bewegungsorientierter Bildung in immer mehr schulischen Bereichen als Mittel zum Erreichen der gemeinsamen pädagogischen Ziele stehen (Nissen 2007: 77).

So kritisiert auch Pruisken im Zusammenhang von Zirkusprojektwochen in Schulen, dass oftmals die Chance der Nachwirkung bzw. Übertragung der durch die Zirkusprojektwoche angeschnittenen Fördermöglichkeiten vertan wird:

> Niemand bestreitet, dass die jungen Artist/innen selbstbewusster werden und vor allem durch das Gemeinschaftserlebnis viele sogenannte Schlüsselqualifikationen erwerben. Selten ist aber der Rückschluss und der Versuch, auch die Arbeit in den Kernbereichen zu verändern und zu versuchen, das Erfahrungslernen, das Lernen aus Versuch und Irrtum auch in den klassischen Teilen der Schule zu praktizieren (Pruisken 2007: 62).

Dass dies jedoch durchaus möglich ist, soll im nun folgenden empirischen Teil der Arbeit am Beispiel der Schule „Cirquétudes" in Brüssel aufgezeigt werden.

4. „Cirquétudes“ in Brüssel – eine Fallstudie

Nach der umfassenden Beschreibung der pädagogischen Wirkungsfelder sowie dem Aufzeigen bildungstheoretischer Begründungen und Kriterien qualitativ hochwertiger zirkuspädagogischer Arbeit in der Schule, soll nun im dritten Teil der Arbeit - in Form einer empirischen Studie - ein Beispiel einer solchen Umsetzung vorgestellt werden: das Konzept „Cirquétudes“ der gleichnamigen Schule.

Zur Untersuchung wurden an der Schule „Cirquétudes“ in Brüssel Interviews mit Lehrern und dem Direktor geführt und den Schülern der oberen Klassen Fragebögen vorgelegt, die anschließend analysiert und auf Bildungsdimensionen und pädagogischen Mehrwert hin untersucht wurden. Bei diesem Vorgehen handelt es sich um qualitative Sozialforschung, deren Ziel im Allgemeinen darin liegt, unter Einbezug der subjektiven Wahrnehmung, Zusammenhänge zu interpretieren und die Ergebnisse vergleichend nebeneinander zu stellen. Hierbei wird keine statistische Verallgemeinerung anvisiert, sondern vielmehr versucht, Zusammenhänge „aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardoff/Steinke 2000: 14, zit. n. Killinger 2007: 35). Die beispielhafte Darstellung steht dabei im Vordergrund. Killinger (2007: 35) vertritt die Ansicht, dass „eine qualitative Herangehensweise an die Zirkuspädagogik grundsätzlich einen adäquaten Ansatz darstellt, zumal diese bisher einen wenig untersuchten Bereich pädagogischen Handelns darstellt“. Auch ergibt sich die Wahl der qualitativen Herangehensweise seiner Auffassung nach aus der Tatsache heraus, dass der Begriff ‚Bildung’ sehr komplex ist und weitgehend über Dimensionen definiert wird (vgl. 3.1) und darüber hinaus stellt keine mathematisch messbare Größe darstellt. Schlussfolgernd meint Killinger, dass es somit naheliegend sei, „dem Bildungsgehalt von Zirkus-pädagogik über die qualitativ erfasste subjektive Einschätzung von Betroffenen nachzugehen“ (Killinger 2007: 35).

Im Gegensatz zu Killingers Vorgehensweise wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht nur die Pädagogen als Betroffene, sondern insbesondere auch die unmittelbar betroffenen Schüler befragt. Wenn diese auch vermutlich im Allgemeinen noch keine gleichermaßen ausgeprägte Selbstreflexionskompetenz wie Erwachsene besitzen, erachte ich ihre Informationen als sehr wesentlich. Allerdings bedarf es hier zum Teil einer stärkeren Interpretation als bei Erwachsenen, da die sprachliche Ausdrucks-fähigkeit der Schüler in den unteren Klassenstufen noch nicht in gleichem Maße entwickelt ist.

Gerade das Interpretieren war jedoch einer der spannendsten und interessantesten Arbeitsschritte innerhalb des Entwicklungsprozesses der vorliegenden Arbeit.

An dieser Stelle sollen die Forschungsschritte und das Erhebungsverfahren kurz erläutert werden: In einem ersten Schritt wurde ein Leitfaden (Anhang I) für die geplanten Interviews sowie eine Rohfassung der Fragebögen erstellt (Anhang II). Beide Dokumente wurden dann der Schule zugesendet, um den Zielpersonen einen Einblick in das Forschungsanliegen und die Thematik zu ermöglichen und ihr Einverständnis für die Teilnahme an der Studie zu erhalten. Schließlich konnte ich im März 2008 an der Schule „Cirquétudes“ in Brüssel die Leitfadeninterviews mit dem Direktor, einer Lehrerin, die Mitbegründerin des Konzeptes ist, den drei Zirkuslehrerinnen sowie der Förderlehrerin durchführen. Zudem wurden die Fragebögen von den Schülern der fünften und sechsten Klassen bearbeitet.

Zwei Wochen lang konnte ich das Schulgeschehen im Allgemeinen sowie die Zirkusstunden im Besonderen mitverfolgen und die Schüler in diesem Rahmen beobachten. Allerdings ist dies m. E. ein zu kurzer Zeitraum, um hier die teilnehmende Beobachtung als eigene Forschungsmethode einzusetzen. Da meine Beobachtungen jedoch zum Teil die Ergebnisse aus den Interviews und Fragebögen untermauern, werden sie dennoch in die Studie mit einfließen. Auch vereinzelte Dokumente der Schule sind Gegenstand der Untersuchung.

Das Leitfadeninterview zielt darauf ab, nach Dingen zu fragen, die für die Gesprächspartner Alltag und Routine und ihnen somit dauerhaft präsent sind. Somit werden gemäß Meuser/Nagel (2003: 58, zit. n. Killinger 2007: 39) „Entscheidungsverläufe und offizielle Entscheidungskriterien, nicht aber die fundierte Logik des Entscheidens und der Routinen des Expertenhandelns“ erfragt. In der Auswertung müssen die Aussagen schließlich rekonstruiert und in ihrer Komplexität dem Forschungsfokus entsprechend kodiert werden. Gleiches gilt für die Auswertung der Fragebögen. Letztere setzen sich in der vorliegenden Studie aus offenen und geschlossenen Fragen zusammen. Hierdurch können vielfältige Antworten erhalten und schließlich Tendenzen der Förderung einzelner persönlichkeitsbildenden Aspekte zirkuspädagogischer Arbeit im Kontext von Schule aufgezeigt werden. Zwar befindet sich innerhalb des Fragebogens eine quantitativ ausgelegte Aufgabe, doch möchte auch diese lediglich Tendenzen aufzeigen und erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Im Folgenden wird zunächst die Schule „Cirquétudes“ und ihr Konzept vorgestellt (Kap. 4.1). Anschließend soll ihr globales Erziehungs- und Bildungsziel ‚Persönlichkeitsförderung’ erläutert und in diesem Zusammenhang das Hauptanliegen der Integration der zirkuspädagogischen Arbeit in der Schule „Cirquétudes“ dargestellt werden (Kap. 4.2). Hierzu wird das Konzept hinsichtlich der Förderung von Teilaspekten der Persönlichkeitsförderung untersucht; zum einen anhand der Leitfadeninterviews (Kap. 4.2.1) und zum anderen anhand der Fragebögen (Kap. 4.2.2). Zusätzliche Informationen liefern vereinzelte Dokumente, persönliche Beobachtungen sowie Gespräche mit ehemaligen Schülern. In Kapitel 4.3 („Triangulation“) sollen die Ergebnisse der Interviews und Fragebögen schließlich verknüpft und den von Killinger (2007) erforschten Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit im außerschulischen Bereich zugeordnet bzw. letztere erweitert werden. In Kapitel 4.4 wird abschließend auf den pädagogischen Mehrwert und die Nachhaltigkeit des Konzeptes eingegangen. Hierbei dienen die Ergebnisse der Leitfadeninterviews erneut als Grundlage.

Sowohl Interviews als auch Fragebögen wurden in französischer Sprache durchgeführt. Da die vorliegende Arbeit aber auch von Lesern mit mäßigen Französischkenntnissen ohne nennenswerte Einschränkung verstanden werden soll, werden die verwendeten französischen Zitate zum größten Teil paraphrasiert. Die Übersetzungen einzelner Wörter werden direkt in eckigen Klammern angegeben. Übersetzungen von Sätzen und längeren Satzteilen werden als Fußnoten geliefert. Zur Wahrung der Authentizität wurden die Zitate nicht sprachlich geglättet, sondern analog übernommen. Die vollständigen Transkriptionen der Interviews sind der Arbeit auf CD-Rom (Anhang IV) angehängt. „Z.“ steht im Folgenden für Zeile.

Alle verwendeten Fotos stammen, sofern nicht anders angegeben, von der Online-Fotogallerie der Schule (vgl. Cirquétudes 2008).

4.1 Schule und Konzept

Die Schule „Centre scolaire du Souverain d'Auderghem – Cirquétudes" besteht aus einem Kindergarten und einer Grundschule. Sie befindet sich im Stadtteil Auderghem, im Osten Brüssels (Belgien). Laut Aussage des Schuldirektors D. Aglave treffen in diesem Stadtteil, und damit auch in der Schule, die unterschiedlichsten sozialen Schichten und Kulturen aufeinander:

(eigene Aufnahme)

> Ici, on couvre depuis les hauts fonctionnaires, genre médecin etc. jusqu'au petit ouvrier du quartier, ben, petit ouvrier; c'est très bien, on a des gens de tous les milieux et c'est ça le propre de l'école communale, c'est de grincer toutes les cultures et toutes les tranches [...] de la société (Aglave, Z. 1159-1162).

Das vor 15 Jahren entstandene Projekt „Cirquétudes" verknüpft zirzensisches und schulisches Lernen i. S. einer aktiven Pädagogik. „Cirquétudes" ist keine Privatschule, sondern eine öffentlich rechtliche Schule. Da kein Schulgeld anfällt, es keinen Aufnahmetest gibt und keine speziellen Anforderungen an die Schüler gestellt werden, kann prinzipiell jedes Kind diese Schule besuchen. Somit erfolgt nach Aussage des Schulleiters keinerlei Selektion:

> Donc quelqu'un qui se présente ici, si j'ai de la place, je suis obligé de [le prendre]. Chez nous, il y a pas de critères de sélection. Je dois pas avoir les élèves si ils sont bâtis comme des athlètes, c'est pas mon but (Aglave, Z. 938-941).

Dennoch werden die Kinder, die bereits „die Maternelle"[12] der „Cirquétudes" besucht haben, bevorzugt in die erste Klasse aufgenommen, da sie bereits an der Schule angemeldet sind und deren Konzept kennen.

In Belgien geht die Grund- bzw. Primarschule von der ersten bis zur sechsten Klasse. Die Schule „Cirquétudes" hat derzeit 12 Klassen, d.h. zwei Parallelklassen pro Klassenstufe. Nach Aussage des Schulleiters darf diese Zahl nicht überschritten werden, um das Projekt „Cirquétudes" aufrecht erhalten zu können (vgl. Aglave, Z. 1012 f.).

Auf Grund der gestiegenen Nachfrage gibt es neuerdings eine Warteliste. Die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse liegt derzeit in den ersten Klassen bei 21. Laut Aglave sind 22 Schüler die absolute Obergrenze, um dem Konzept der Schule noch gerecht werden zu können. Mit mehr Schülern gleichzeitig können v.a. die

[12] entspricht unserem deutschen Kindergarten, wobei das letzte Jahr der „Maternelle" eine Art Vorbereitungsklasse darstellt. Die Kinder gehen in Belgien im Alter von 2,5 Jahren bis zu ihrem sechsten Lebensjahr in den Kindergarten. Dieser ist meist direkt an eine Primarschule angegliedert.

Zirkuspädagoginnen nicht mehr effektiv arbeiten. Bereits die Anzahl von 21 Kindern ist nach den Aussagen der Zirkuslehrerin France De Staercke sehr kritisch, da hier die Sicherheit aufs Spiel gesetzt wird: « 21 élèves, pour moi, c'est vraiment un maximum d'enfants dans une classe de première année en cirque; ça comporte de danger, il faut la sécurité » (Z. 88-90). Ihrer Meinung nach wären Klassen mit 15 Schülern ideal. Aline Delvaux ist derselben Meinung : « une quinzaine d'enfants, c'est idéal. En-dessous de 10, c'est un peu mou pour la dynamique de groupe, mais une quinzaine, là c'est bien, je pense » (Z. 1388 f.). In den höheren Klassen herrscht noch immer das Privileg weniger als 20 Schüler in der Klasse zu haben.

Auch dem Unterricht in anderen Fächern kommen diese recht kleinen Klassen sehr zugute, da projektorientiertes Arbeiten und Erkundungsausflüge neben der Integration der zirzensischen Künste wesentlicher Bestandteil des Schulkonzeptes sind (vgl. *Projet d'établissement*, S. 2). Je kleiner die Klassen, desto einfacher ist es, dem Anspruch einer aktiven Pädagogik gerecht zu werden. Nach Aussagen der Lehrerinnen sind das projektorientierte Arbeiten und hiermit verbundene Ausflüge sehr wichtig, « pour que les enfants soient acteurs de leur ville et de leur vie »[13] (De Staercke, Z. 408 f.).

Die Kinder der Schule „Cirquétudes" haben, ebenso wie alle Schüler an der „Communauté française" untergeordneten Schulen in Belgien, 28 Stunden Regelunterricht, der sich u.a. aus Fächern wie Mathematik, Französisch, Niederländisch, den Naturwissenschaften zusammensetzt. Neben dem Sportunterricht haben sie wöchentlich drei Stunden Zirkusunterricht, welcher an der Schule „la circo"[14] genannt wird (vgl. Aglave, Z. 847-853). Diese zusätzlichen Stunden setzen das Engagement und den Willen voraus, etwas mehr Zeit in der Schule zu verbringen. Nach Auffassung des Schulleiters müssen die Kinder, die in die Schule „Cirquétudes" gehen, in hohem Maße geistig fit und autonom sein, um an dem Projekt teilnehmen zu können (vgl. Z. 825-828). Allerdings scheinen manche Leute zu glauben, « qu'on était une école thérapeutique alors que c'est plutôt le contraire »[15] (Aglave, Z. 824 f.). Seiner Meinung nach kann der Zirkus bzw. die Arbeit der Zirkuspädagoginnen zwar bei der Bewältigung sehr unterschiedlicher Probleme der Schüler helfen, doch wird von jedem Kind erwartet, dass

---

[13] [damit die Kinder aktive Bürger ihrer Stadt sind und ihr Leben aktiv gestalten.]

[14] Abkürzung von „circomotricité", setzt sich aus den französischen Wörtern ‚cirque' und ‚psychomotricité' zusammen und ist mit dem deutschen Begriff ‚Zirkuspädagogik' vergleichbar.

[15] [dass sie eine therapeutische Schule seien, wobei eher das Gegenteil der Fall ist.]

es sich ausdrücken kann und den Willen hat sich zu bewegen, um schließlich gewisse Übungen zeigen zu können.

> Le cirque parvient à remédier à beaucoup de choses parce que les filles [les circomotriciennes] quand elles peuvent, elles mettent en place dans les cours de circo des choses qui peuvent aider les professeurs dans le développement ou pour aider certains enfants. Mais à partir d'un certain moment, ben, on ne vise pas la performance. Donc ben chaque enfant doit pouvoir s'exprimer et avoir la volonté de se déplacer pour arriver à montrer certains exercices, quoi (Aglave, Z. 831-837).

Das Streben nach Leistung spielt somit in den Zirkusstunden eine eher untergeordnete Rolle. Auf Grund meiner Beobachtungen kann ich bestätigen, dass letztlich jeder Schüler in der Lage ist, auf seinem Niveau etwas vorzuführen. Fasziniert hat mich, dass sich die Schüler souverän vor ihr Publikum stellen, auch wenn sie einen Trick noch nicht vollends beherrschen.

Bevor einzelne Teilaspekte der Persönlichkeitsförderung und deren Umsetzung geschildert werden, soll hier die Entstehungsgeschichte des Konzeptes „Cirquétudes“ umrissen sowie auf die jährlich stattfindende Schulaufführung eingegangen werden.

Die Entstehung von „Cirquétudes“ basiert auf der Idee des Brüssler Bürgermeisters Didier Gosuin. Dieser sicherte im Jahr 1993 dem Direktor der „Ecole de Cirque de Bruxelles“ (ECB) neue Räume für seine Berufsartistenausbildung zu, welche sich im gleichen Gebäudekomplex wie das Schulzentrum „Centre scolaire du Souverain d’Auderghem – Cirquétudes“ befinden. Gosuin stellte laut Aglave vor 15 Jahren folgende Bedingung:

> j'ai un local, un demi préau du centre scolaire du Souverain et quelques locaux annexes que je te louerais pour le franc symbolique[16] [...] mais en contrepartie, tu vas me donner un demi-horaire de cours en Maternelle et un demi-horaire de cours en Primaire (Aglave, Z. 700-702).

Vincent Wauters, Direktor der ECB, sollte also der Schule „Cirquétudes“ eine Lehrkraft zur Verfügung stellen, die sowohl in der „Maternelle“ als auch in der „École primaire“ jeweils ein halbes Deputat mit Zirkusunterricht abdecken sollte. Diese Vereinbarung wurde allerdings getroffen, ohne dass Lehrer und Schulleiter nach ihrer Meinung gefragt wurden (vgl. Aglave Z. 705 f.). Letzterer wurde schließlich in die Gemeindeverwaltung gerufen, wo man ihm diesen Beschluss mitteilte und ihn aufforderte, ein Schulkonzept zu entwickeln, welches die Zirkuskünste integrieren sollte (vgl. Z. 713 f.). Nicht alle Lehrer und Eltern waren von dieser Idee begeistert. Obwohl der Schulrat den Schulleiter stets bei der Projektplanung und -verteidigung unterstützte, meldeten einige Eltern ihre

[16] ein Minimalbetrag; hier für die Nebenkosten (Heizung, Strom, Licht,...)

Kinder von der Schule ab und zwei von dem Projekt weniger begeisterte Lehrer wurden versetzt. Zum Zeitpunkt der Gründung von „Cirquétudes“, im September 1993, waren gerade noch 39 Kinder an der Schule angemeldet, die von vier Lehrern unterrichtet wurden (vgl. Aglave, Z. 723-729). Gemäß France de Staercke haben „die Leute“ mit der Zeit verstanden, « qu'on allait pas faire de leurs enfants des bêtes de cirque et que le cirque n'était pas que des clowns et des animaux »[17] (Z. 24-26) und dass der Projektansatz bzw. das neue Schulkonzept durchaus pädagogisch sinnvoll ist. Dies begründet schließlich das stetige Ansteigen der Schülerzahlen in den vergangenen 15 Jahren von 39 auf etwa 215 Schüler (vgl. Z. 26-28).

Anfangs unterrichtete neben der Zirkuspädagogin von der ECB das gesamte Kollegium, einschließlich des Direktors, Elemente der Zirkuskünste; v.a. in der Vorbereitungsphase der ersten Zirkusaufführung am Schuljahresende (vgl. Aglave, Z. 757-759). In den Wochen vor der großen Schulaufführung sind noch heute alle Lehrer und Schüler in die Vorbereitung selbiger involviert. Die unterschiedlichen Klassenstufen übernehmen dabei folgende Aufgaben: Die ersten Klassen gestalten Plakate und Programmheftchen, die zweiten Klassen sind für die Dekoration der Eingangshalle sowie den dortigen Empfang der Zuschauer verantwortlich. Die dritten Klassen stimmen die Zuschauer im Aufführungssaal mit einem kleinen thematisch passenden szenischen Spiel auf die große Aufführung ein. Die Schüler der vierten Klassen stellen die Kostüme der Fünft- und Sechstklässler weitestgehend selbstständig her und sind „garçons de piste“ (Bühnenhelfer). Die fünften und sechsten Klassen gestalten gemeinsam das Programm: Während die Fünftklässler im Klassenverbund auftreten, präsentieren die Sechstklässler in Kleingruppen, je zwei Zirkusdisziplinen, auf die sie sich einige Wochen vor der Aufführung spezialisiert haben (vgl. Z. 1615-1629).

Die Zirkus- und Psychomotoriklehrerin Katia Manconi ist der Auffassung, dass die Einteilung und Übernahme der unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Hierarchie eines traditionellen Zirkusunternehmens folge:

> Et je pense que c'est toute une évolution aussi que chaque enfant passe par toutes les étapes, des postes différents un peu comme, je dirais dans un cirque, ben, il y a aussi celui qui monte le chapiteau, […] ils peuvent aussi un petit peu se tester à tous les postes, eh, garçon de piste, diffuseur d'affiches, vendeur de programmes, costumier (Manconi, Z. 1607-1612).

Auch Martine Marbaix, Gründungsmitglied des Konzeptes „Cirquétudes“, hebt hervor,

[17] [dass man aus ihren Kindern keine „Zirkustiere“ (professionelle Artisten) machen würde und dass Zirkus nicht nur aus Clowns und Tieren besteht.]

dass den Kindern bezüglich der Jahresaufführung klar gemacht werden muss, dass Zirkus harten Trainings, eines längeren Entwicklungsprozesses und v.a. Durchhaltevermögens bedarf:

> […] on s'est vite rendu compte que, eh, un enfant, un tout petit de quatre ans ou deux ans et demi qui monte sur scène, il pleure, il pleure, il fait rien, il bouge pas, il est applaudi de la même façon qu'un autre […] qui travaille et tout. Donc, on a dit, on veut faire comprendre aux enfants qu'il y a une évolution. […] on voulait vraiment que le spectacle ne soit plus fait que vraiment [par] les sixièmes [comme] acteurs, d'abord aussi pour une question de nombre, mais surtout pour qu'ils comprennent que pendant toutes les années avant, il faut travailler différentes techniques, il faut persévérer et être plein de courage et une motivation pour arriver à quelque chose (Marbaix, Z. 1943-1956).

Um ihren Schülern dies verständlich zu machen, besuchten die Lehrer im Anschluss an ihre erste große Schulaufführung mit ihren Klassen eine Aufführung der staatlichen Artistenschule ESAC, die sich, wie bereits erwähnt, im selben Gebäudekomplex befindet. Außerdem wollten sie ihnen zeigen, wie hart die zukünftigen Berufsartisten für eine solche Aufführung arbeiten müssen und dies kein Kinderspiel ist: « Donc, c'est pas, il suffit de claquer les doigts, oui, j'aime bien, ça va aller. Non! » (Marbaix, Z. 1951 f.).

Mittlerweile fühlen sich die Schüler laut Marbaix « très responsabilisés par rapport à leur spectacle »[18] (Z. 1957). Ihrer Aussage nach liefern die Schüler Vorschläge und sind wahrhaftig kreativ, so dass es wirklich « leur bébé [...] leur truc et leur spectacle »[19] werden (vgl. Marbaix, Z. 1961 f.). Nach Auffassung Aline Delvauxs' stellt die große Zirkusaufführung für die Sechstklässler schließlich den Höhepunkt sowie Abschluss ihrer Grundschulzeit dar: « Ici c'est l'aboutissement aussi de leur scolarité [...]» (Z. 1353 f.). Des Weiteren meint sie, dass es für die Schüler von großer Bedeutung sei, einmal wirklich im Rampenlicht zu stehen (vgl. ebd.). Martine Marbaix bestätigt dies mit folgenden Worten: « […] on sait bien que tous les ans à la fin du spectacle, ben les sixièmes disent: 'Oh, maintenant c'est fini quoi et il n'y en aura plus!' et vraiment c'est l'aboutissement pour eux. Ils sont très fiers aussi » (Z. 1962-1965). Die Bedeutsamkeit der Aufführung ist auch darin zu erkennen, dass nach Aussagen der Lehrer viele Ehemalige noch Jahre nachdem sie ihre Grundschule verlassen haben, zu den Schulaufführungen kommen. Nach De Staercke erinnern sie sich etwas wehmütig an ihren eigenen großen Auftritt: « Ils viennent dire: ‚Oh c'est dommage, le cirque ça me manque' déjà ça et ils reviennent à l'école » (Z. 270 f.).

Der Schulleiter fügt dem etwas Nostalgie hinzu, zweifelt jedoch daran, dass die

[18] [für ihre Aufführung sehr verantwortlich]

[19] [ihr Baby [...] ihre Sache und ihre Aufführung]

Ehemaligen bereit wären, erneut für solch einen Auftritt zu trainieren:

> […] nos anciens, quand ils voient le spectacle et tout ce qui vaut autour, ben c'est des pleins de souvenirs qui reviennent pour eux et ils regrettent le temps où ils étaient en spectacle. Mais bon, je ne sais pas s'ils seraient prêts à retravailler (Aglave, Z. 980-983).

Dass viele Schüler für die Aufführung tatsächlich zurück an die Schule kommen und entgegen der Zweifel des Direktors auch bereit sind, nochmals ein wenig zu trainieren, wurde bei der 15. Aufführung im Mai dieses Jahres deutlich. Zu diesem Anlass wurden Ehemalige angeschrieben und gefragt, ob sie noch einmal bei der großen Schulaufführung mitwirken wollten. Letzten Endes kamen etwa 70 Ehemalige, die mit wenigen Trainingsterminen eine bunte Zirkusnummer entwickelt haben. Auch in den vergangenen Jahren waren Ehemalige stets im Publikum präsent. Nach der Auffassung Katia Manconis bezeugt ihr Besuch in jedem Fall, dass sie mit ihrer Grundschule schöne Erfahrungen verbinden und gerne an diese Zeit zurückdenken (vgl. Z. 1633 f.).

4.2 Persönlichkeitsförderung – ein globales Bildungs- und Erziehungsziel

Die ursprüngliche Motivation, zirkuspädagogische Arbeit an der Schule zu leisten, basiert laut De Staercke auf der Annahme, dass zirkuspädagogische Arbeit Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und ihnen Freude bereiten kann: « [...] on visait pas les performances, mais on visait le développement et le plaisir que les enfants pouvaient avoir à travailler la circomotricité » (Z. 137-139). Von Anfang an waren somit der Gedanke der Persönlichkeitsentwicklung und die Freude an der zirzensischen Arbeit von großer Bedeutung. So liest man schließlich im *Projet d'établissement* (Schulkonzept) an oberster Stelle der Ziele: « Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves par la mise en interaction de la pédagogie, des apprentissages et des arts du cirque […] » (*Projet d'établissement,* S. 1). Durch die wechselseitige Beziehung der Pädagogik, der Lehren und der Zirkuskünste sollen das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers gefördert werden. Untergeordnete Ziele stellen hierbei die Entwicklung und Förderung von Selbstbehauptung, Kreativität, Ausdrucksvermögen, Kommunikation und Körperbewusstsein sowie der Handlungs- und Sozialkompetenz dar (vgl. ebd.).

Auf die Frage nach ihren Erziehungs- und Bildungszielen antwortete Marbaix, dass es beim Konzept „Cirquétudes" hauptsächlich um die körperlich und geistig gesunde Entwicklung der Kinder gehe, die schließlich zum besseren Lernen beitrage:

> Je dirais que le primordial c'est le développement, je dirais c'est un esprit sain dans un corps sain. Donc si on développe le physique et les enfants se sentent bien dans leur peau, ils veulent forcement mieux apprendre et se sentir mieux par rapport à leurs apprentissages scolaires, aussi (Marbaix, Z. 1795-1798).

Die Zirkus- und Psychomotoriklehrerin Katia Manconi unterstreicht dies mit den Worten: « Alors, je pense que c'est surtout un développement personnel de l'enfant donc. Ça leur permet de s'exprimer, de bouger avec leur corps, ça c'est l'objectif principal »[20] (Z. 1473-1475). Die Ziele ihrer Arbeit definiert sie insbesondere für die „Maternelle" folgendermaßen: « […] ce que je veux c'est que justement l'enfant apprenne à respecter l'autre, l'enfant se lance, ose se montrer devant les autres. C'est ça mes objectifs. C'est pas vraiment des objectifs techniques » (Z. 1533-1535). Ihr geht es darum, dass die Kinder bereits in der „Maternelle" lernen, sich gegenseitig zu respektieren, sich auf etwas einzulassen und sich trauen, vor anderen etwas zu präsentieren. Hier wird erneut deutlich, dass es im Konzept „Cirquétudes" in erster Linie nicht um das Erlernen spezifischer technischer Fertigkeiten geht, sondern um Persönlichkeitsbildung und Freude am Lernen.

4.2.1 Darstellung und Interpretation der Interviewergebnisse

Im Folgenden soll anhand der Interviewergebnisse aufgezeigt werden, welchen Beitrag zirkuspädagogische Arbeit an der Schule „Cirquétudes" zur Persönlichkeitsförderung der Schüler leistet.

Mit Hilfe des Prinzips der Kodierung und Kategorisierung wurden Teilaspekte dieser herausgearbeitet. In manchen Fällen ist eine direkte Zuordnung jedoch nicht möglich, so dass innerhalb der einzelnen Abschnitte Schlagworte zuvor bereits genannter Aspekte auftauchen. Dies zeigt erneut, dass die Grenzen der Bildungs- bzw. Persönlichkeits-förderungsaspekte fließend sind (vgl. Kap. 3.2.2).

Da es nach Killinger (2007: 51) Ziel ist, „das gesamte Spektrum der Sichtweisen in den Blick zu nehmen, wobei dieses sich in seiner konkreten Ausformung aus den individuellen Aussagen speist", werden im Folgenden vermehrt direkte Zitate aufgeführt, die der Veranschaulichung dienen. Was bereits in Kapitel 3.2 erläutert wurde, fand in den Interviews mit den Lehrern der Schule „Cirquétudes" seine

[20] [Also, ich denke, dass es hauptsächlich um die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes geht. Es [die Zirkusarbeit] hilft ihnen sich auszudrücken, sich mit ihrem Körper zu bewegen, das ist das Hauptziel.]

Bestätigung. Folgende bildungswirksamen Aspekte wurden thematisiert:

Stärkung des Selbstbewusstseins, Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Respekt

Insbesondere durch die Aufführung wird das Selbstbewusstsein der Schüler gestärkt, was sich gemäß France De Staercke positiv auf die schulische Gesamtsituation des Kindes auswirkt:

> Mais c'est lié aussi. Si un enfant a des difficultés scolaires et va bien travailler en cirque, il va se sentir déjà mieux dans l'école; il va être reconnu par les profs et par les autres élèves et aura déjà une meilleure confiance en lui (De Staercke, Z. 211-213).

Des Weiteren tragen ihrer Ansicht nach auch die in den Zirkusstunden methodisch angewandten Selbstevaluationen zum erhöhten Selbstbewusstsein sowie zur besseren Selbsteinschätzung der Schüler bei: « Et donc là, au niveau de l'auto-évaluation et la confiance, là, il y a quand-même quelque chose qui se passe à ce niveau-là » (Z. 420 f.). Auch Fremdwahrnehmung, Einfühlungsvermögen sowie gegenseitiger Respekt werden gefördert. Besonders zu Anfang eines jeden Schuljahrs werden in den Zirkusstunden verstärkt Übungen und Spiele angeboten, welche in erster Linie Kooperation fordern und fördern. Laut De Staercke dienen diese New Games aber auch dazu sich selbst und ihren eigenen Körper sowie jene der anderen besser kennen zu lernen. Zudem erkunden sie den Raum und steigern so auf lange Sicht ihren Orientierungssinn und ihr räumliches Vorstellungsvermögen (vgl. Z. 348-351). Aline Delvaux meint zudem, dass Kinder innerhalb der zirkuspädagogischen Arbeit auch lernen « le respect de ce qu'on montre, le travail bien fait »[21] (Z. 1425 f.).

Selbstentfaltung und Kreativität

Das Hauptziel der Schule formuliert Delvaux mit den Worten: « […] l'objectif principal est d'apporter aux enfants une autre façon de s'épanouir que le travail purement scolaire »[22] (Z. 1256 f.). Im gleichen Atemzug weist sie auf das Ziel der Kreativität hin: « Le but c'est la créativité et de s'épanouir dans autre chose quoi » (Z. 1260). Letztere wird ihrer Ansicht nach im Zirkus auf eine besondere Art und Weise gefördert (vgl. Z.1411 f.).

[21] [Dinge, die gezeigt werden zu respektieren, eine Arbeit gut zu machen]

[22] [Hauptziel ist es, den Kindern eine andere Möglichkeit der Selbstentfaltung zu geben, als in der rein schulischen Arbeit.]

Auch der Direktor stellt bei der zirkuspädagogischen Arbeit im Kontext der Schule die Förderung von Selbstbewusstsein und Kreativität als bedeutende Ziele dar:

> […] la confiance en soi, promouvoir le sens artistique créatif, aller chercher certaines choses au fond de certains enfants, qui sont peut-être des choses enfouis profondément et que par le cirque ils font sortir, ils osent faire des choses (Aglave, Z. 814-817).

Seiner Ansicht nach können durch Zirkusaktivitäten Seiten einzelner Kinder zum Vorschein kommen, die vielleicht tief in ihnen vergraben sind. Katia Manconi betont hinsichtlich der Frage nach Bildungs- und Erziehungszielen ihrer zirkuspädagogischen Arbeit ebenfalls, dass es ihr sehr wichtig sei, dass die Kinder in ihrer Kreativität und Phantasie sowie in der Verwirklichung ihrer Träume gefördert werden (vgl. Manconi, Z. 1658).

Förderung sozialer Kompetenzen

Ein heute immer wichtigeres Teilbildungsziel ist die Förderung sozialer Kompetenzen. Diese sind notwendig, um sich im Leben bewähren und soziale Beziehungen pflegen zu können. Wie bereits im ersten Teil der Arbeit beschrieben, leistet zirkuspädagogische Arbeit hierzu i.d.R. einen Beitrag, was auch die Leitfadeninterviewergebnisse bestätigen. Im Wesentlichen haben sich folgende Aspekte herauskristallisiert:

- **Hilfsbereitschaft**

Dass in der Schule die « sociabilité » gefördert werden soll, lässt sich wiederum auf der ersten Seite des *Projet d'établissement* nachlesen.

Inwiefern dies durch die Integration der Zirkuskünste realisiert wird, soll anhand zweier Beispiele (Kugel- und Seillaufen) Marbaixs' (Z. 1826-1830) geschildert werden:

> […] c'est sûr, ça développe l'esprit d'entraide entre les enfants. Si ceux qui s'entraînent, un exemple : pour monter sur la boule en séance de circo, ben ils sont, quand ils sont plus petits, ils sont obligés d'être deux ou trois et il y en a deux qui tiennent et un qui monte, ben ils sont obligés de s'entraider, le câble, il y en a un qui doit tenir l'autre, ils sont obligés de s'entraider.

Marbaix bringt hier ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass die zirkuspädagogische Arbeit die gegenseitige Hilfsbereitschaft der Schüler fordert und fördert. Ihrer Erfahrung nach wirkt sich dies zum Großteil auf den Klassenunterricht aus.

Des Weiteren meint sie, dass der Teamgeist der Schüler im Allgemeinen erweitert wird:

> Et je pense que ça développe chez beaucoup d'enfants cet esprit d'entraide, on le retrouve en classe aussi, je pense ça oui. Mais, là on a pas fait d'études là-dessus donc on peut pas dire 'oui' avec certitude mais avec 15 ans derrière nous, je crois que oui, on a vu qu'on développait aussi énormément l'esprit social, l'esprit d'entraide, en tout cas (Marbaix, Z. 1834-1838).

Verweigern die Schüler im Klassenzimmer effektive Gruppenarbeit bzw. gegenseitige Hilfsbereitschaft, werden sie von ihrer Lehrerin an die Zirkusstunden erinnert, wo dies einerseits Voraussetzung und andererseits selbstverständlich zu sein scheint (vgl. Z. 1830-1833). Außerdem meint Marbaix, dass die Schüler hier einen « esprit de non-compétition »[23] (Z. 2001) entwickeln, der für das Zusammenleben sehr wichtig ist.

- **Kooperationsfähigkeit/Teamgeist**

Die Förderung der Kooperationsbereitschaft und des damit verbundenen Teamgeistes hat in der „Cirquétudes" ebenfalls einen hohen Stellenwert. Bei den bereits genannten Kooperationsspielen bzw. New Games zu Anfang des Schuljahrs geht es nicht darum als Einzelperson zu gewinnen, sondern zu kooperieren und meist als Gruppe ein Ziel zu erreichen. Hierbei lernen die Kinder aufeinander zu achten und zusammenzuarbeiten (vgl. De Staercke, Z. 348 f., 354). Katia Manconi weist darauf hin, dass sich die Institution Zirkus seit jeher durch ihr Gruppenleben auszeichnet:

> […] le cirque à l'époque, c'était vraiment la vie de groupe. Donc quelque part, on retrouve ça un peu ici, la vie de groupe, la vie de collaborer que si on a un en bas, ben, qui flanche, ben, c'est toute la pyramide qui tombe donc ça […] c'est quand-même important (Manconi Z. 1668-1672).

Ihrer Ansicht nach wird die Kooperationsfähigkeit durch gruppenakrobatische Übungen, wie beispielsweise Menschenpyramiden gefördert. Zudem wird hier das gegenseitige Vertrauen gestärkt. Auch nach Auffassung De Staerckes ist Kooperationsfähigkeit für das Leben der Schüler und das Zusammenleben allgemein von großer Bedeutung:

> […] la coopération c'est sûr que oui, un enfant qui coopère bien, c'est très important pour nous et un enfant qui sait pas coopérer, c'est difficile et il doit apprendre parce que c'est dans la vie; on grandit pas tout seul et on peut pas travailler seul; pas vivre tout seul (De Staercke, Z. 220-223).

Das folgende Erziehungs- und Bildungsziel ist mit eben Beschriebenem in unmittelbarem Zusammenhang zu sehen.

[23] [kein Konkurrenzdenken]

- **Erziehung zum verantwortungsbewussten Bürger**

Katia Manconi antwortete auf die Frage nach den wesentlichen Erziehungs- und Bildungszielen der Integration von Zirkuskünsten in der Schule: « Je pense que c'est éducation à la citoyenneté, c'est un peu ça. C'est savoir travailler avec les autres, collaborer, être dans un projet, le respect » (Z. 1656 f.). Ihrer Ansicht nach sollen Kinder zu Teamfähigkeit und Respekt gegenüber Mitmenschen erzogen werden und das Gefühl vermittelt bekommen, Teil eines Projektes zu sein.

- **Kritikfähigkeit – Kritik ausüben und annehmen**

Im Rahmen von kleinen Aufführungen innerhalb des Klassenverbands lernen die Schüler nach Ansicht De Staerckes angeschaut zu werden, aufmerksam zuzuschauen

sowie positive Kritik anzunehmen: « la démonstration, montrer ce qu'on a fait peut apporter beaucoup parce que là, on apprend vraiment aux enfants à être regardé, à regarder, à respecter et à avoir une critique positive » (Z. 332-334). Prinzipiell geht es darum zu lernen, konstruktive Kritik zu üben und auch selbst anzunehmen. Die Ergebnisse der Fragebögen (Kap. 4.1.2) lassen eine Tendenz erkennen, inwieweit die „Cirquétudes"-Schüler hierzu in der Lage sind.

- **Konstruktivität, Kommunikationsfähigkeit und selbstischeres Auftreten - besondere Stärken der „Cirquétudes"-Schüler**

Auf die Frage, ob die Schüler der Schule „Cirquétudes" tendenziell eine stärkere Persönlichkeit und höhere soziale Kompetenzen aufweisen als Schüler anderer Schulen, berichtete France De Staercke, dass Lehrer anderer Schulen betonen würden, dass ehemalige „Cirquétudes"-Schüler „wirklich anders" seien, insofern sie vorgeschlagene Projekte stets annähmen und sehr konstruktiv vorgingen (vgl. Z. 577-579).

Aline Delvaux erwähnt zudem das Auftreten gegenüber anderen Leuten. So haben ihren Beobachtungen nach „Cirquétudes"-Schüler keine Angst in der Öffentlichkeit das Wort zu ergreifen und zeigen allgemein weniger Scheu vor Publikum:

> Moi, je crois qu'on voit une différence par rapport à leur présence face aux gens, des choses comme ça, ils ont pas peur de prendre la parole, de se mettre face à un public, face à un groupe. Je pense que c'est là vraiment qu'il y a une différence (Delvaux, Z.1406-1408).

De Staercke stellt das Selbstbewusstsein sowie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit betreffend allgemein signifikante Unterschiede zwischen denjenigen Schülern, die ihre gesamte Grundschulzeit an der „Cirquétudes“ verbringen und jener, die erst später hinzukommen, fest (vgl. auch Manconi Z. 1514-1517):

> on le voit très bien la différence quand un enfant arrive en fin de cycle; il arrive en quatrième, cinquième ou sixième ce sont des enfants qui ne se sont pas touchés qui n'ont pas coopéré, qui savent pas ce qui est écouter un autre et qui font parfois des critiques très négatives par rapport à un autre. Pourquoi? Parce que eux, ils n'oseraient pas à le faire (De Staercke , Z. 238-243).

Außerdem tun sich ihrer Erfahrung nach Schüler, die erst im Laufe ihrer Grundschulzeit an die Schule „Cirquétudes“ wechseln, mit direktem Körperkontakt schwer. Dieser ist jedoch v.a. bei der Partner- und Gruppenakrobatik notwendig:

> […] quand on fait des acrobaties, on se fait la tête à l'envers que l'on se retrouve près des fesses de l'autre c'est sûr qu'on peut pas avoir des idées différentes que du mouvement et de l'acrobatie et ces enfants-là, on voit vraiment que ça les dégoûte qu'ils vont pas donner la main […] (De Staercke, Z. 250-253).

Um derartige Hemmschwellen abzubauen, ist es sehr wichtig, früh mit solchen Übungen zu beginnen und die Kinder mit ihrem Körper vertraut zu machen. Gemäß De Staercke ist es eine absolute Notwendigkeit, sich im eigenen Körper wohl zu fühlen. Kinder, die sich selbst so akzeptieren, wie sie sind, sind weniger gefährdet von Magersucht und Fettleibigkeit. Selbstakzeptanz ist eine Voraussetzung dafür, Mitmenschen zu akzeptieren und gute soziale Kontakte aufzubauen:

> […] je pense, une personne qui arrive à bien connaître son corps va s'accepter, va avoir moins de problèmes de que ce soit d'obésité ou d'anorexie fin de s'accepter soi-même. Si on peut s'accepter soi-même, on peut alors accepter l'autre, alors, on peut avoir de bonnes relations et ça engendre je pense des personnes qui sont plus équilibrés fin, je pense (De Staercke, Z. 263-267).

Im Zirkustraining und schließlich bei der Aufführung, insbesondere bei akrobatischen Übungen befinden sich die Schüler in Positionen, die anderen Kindern und Jugendlichen peinlich oder befremdlich, für „Zirkuskinder“ aber normal sind.

4.2.2 Darstellung und Interpretation der Fragebogenergebnisse

Im Folgenden soll anhand der Fragebogenergebnisse gezeigt werden, welche Bedeutung den Zirkusstunden für die Schüler zukommt und welchen Beitrag diese ihrer Meinung nach für ihr Leben bzw. für ihre Zukunft leisten. In diesem Zusammenhang sollen Tendenzen des Sozialverhaltens sowie der Persönlichkeitsentwicklung aufgezeigt werden. Auch hier dient das Prinzip der Kodierung und Kategorisierung als Grundlage, ebenso wie der Grundgedanke, möglichst viele Sichtweisen zu beleuchten und nicht zu sehr den Einzelfall zu interpretieren (vgl. Kap. 4). M. E. stellen die 71 befragten Schüler eine durchaus repräsentative Gruppe für die Schule dar, insofern es sich hierbei um die vier obersten Klassen der Schule handelt und die Mehrzahl der Schüler ihre komplette Grundschulzeit an der „Cirquétudes“ verbracht hat. Alle Fragebögen wurden durchnummeriert und der Arbeit auf CD-Rom angehängt (Anhang V). „F“ steht im Folgenden für „Fragebogen“. Somit sind alle Zitate im Kontext nachlesbar. Die Schülerzitate sind authentisch. Lediglich an einzelnen Stellen wurden zum Besseren Verständnis Fehler korrigiert und die vermutlich korrekte Aussage in Klammern und in kursiver Schreibweise hinzugefügt.

Die erste Frage lautete, ob die Schüler aus eigenem Willen oder auf Grund der Entscheidung der Eltern die Schule „Cirquétudes“ besuchen. Da die meisten Kinder entgegen meiner Annahme von der „Maternelle“ an, also seit sie 2½ Jahre alt sind, diese Schule besuchen, lieferte diese Frage keine verwertbaren Ergebnisse. Die zweite Frage hingegen ist von großer Bedeutung. Hier sollten die Schüler angeben, ob die Tatsache, dass es an der Schule die komplette Grundschulzeit hinweg Zirkusstunden für alle Kinder gibt, eine wichtige Rolle für die Schulwahl gespielt hat. 52 der 71 befragten Schüler, also die absolute Mehrheit, kreuzte „ja“ an. Ein Schüler schrieb von sich aus hinzu: « cela m’a donné encore plus envie »[24] (F16). 13 Kinder kreuzten „nein“ an und sechs Kinder sowohl „ja“ als auch „nein“, da vermutlich andere Gründe nicht unwesentlich waren, oder sie sich aber nicht daran erinnern konnten, ob die Integration der Zirkusstunden für die Schulwahl von Bedeutung war. Auch Frage drei, ob die Kinder gerne in die Schule gehen, gibt Aufschluss darüber, dass die Zirkusstunden sehr wichtig sind, insofern einige Kinder ohne jegliche Aufforderung die zirkuspädagogische Arbeit als Begründung anführten, gerne zur Schule zu gehen. Einzelne Zitate werden weiter unten angeführt.

[24] [das hat mir noch mehr Lust gemacht]

Eine der interessantesten und wichtigsten Fragen war: „Was hast du in den Zirkusstunden bisher gelernt?“ Diese vierte Frage wurde bewusst offen gehalten, um zu sehen, inwieweit die Fünft- und Sechstklässler schon in der Lage sind, ihr Lernen zu reflektieren. Einige Schüler zählten, wie zu erwarten, schlicht die Zirkusdisziplinen oder -techniken auf, die sie bislang erlernt hatten. Zudem nannte jedoch etwa die Hälfte aller befragten Schüler Lerninhalte und Kompetenzen, die eindeutig über das Techniklernen hinausgehen und auf reiferes Reflexionsvermögen schließen lassen. Die Antworten können unter folgenden Schlüsselbegriffen zusammengefasst und anhand von Beispielzitaten veranschaulicht werden:

- **Teamarbeit**
  - « que le travail d’équipe est important » (F2), (vgl. F52)
  - « de/à travailler en groupe » (F10), (F29), (F33)
  - « j’ai appris aussi à mieux connaître les autres dans le travail en groupe » (F5)
  - « à s’intégrer » (F33)
- **Verantwortungsbewusstsein**
  - « être responsable des autres, du matériel » (F6)
- **Hilfsbereitschaft**
  - « d’aider les autres si ils ont un problèmes » (F3)
  - « j’ai appris à aidé les autre » (F16)
  - « Que je peux édé les autres » (F45)

(Anmerkung: In diesem Schülerzitat wird deutlich, dass das Bewusstsein anderen helfen zu können, gleichzeitig das Selbstvertrauen stärkt!)

- **Besseres Zuhören**
  - « écouter plus les autres » (F25)
- **Respekt**
  - « d’avoir du respect pour les autres mais aussi pour soi-même » (F2)
  - « être gentil avec les autres » (F6)
  - « à respecter les autres » (F12), (F20), (F33)
  - « Qu’il faut respecter le travaille de soi, respecter les autres et se respecter soi-même. » (F24)

- **Autonomie**
  - « dais *(dès)* qu'on a à faire un dravail et que la prof nes *(n'est)* pas la *(là)* on ces *(sais)* ce qu'on doi faire » (F9)
  - « être plus autonome » (F25)
  - « j'ai appris à être autonome » (F28), (F53), (F68)
  - « [travailler] tout seul » (F33)
  - « me debrouller *(débrouiller)* seule des technique » (F52)
- **Stärkung des Selbstbewusstseins/Vertrauens**

  - « J'ai appris à avoir confiance en moi » (F41)
  - « j'ai surtout appris avec les cours de circo à avoir confience » (F66) (Anmerkung: hier kann sowohl das Selbstvertrauen als auch das Vertrauen in andere gemeint sein.)
- **Steigerung des Selbstwertgefühls**
  - « maintenant je veut apprendre à faire du monocycle, j'ai un peu appris et je suis contente de moi! » (F70)
- **Überwindung von Schüchternheit**
  - « J'ai aussi fait du jeux d'acteur qui ma aidé à vaincre ma timidité. » (F1)
  - « depuis que je fais du cirque je suis moins timide par raport à avant » (F10)
- **Überwindung von Ängsten**
  - « à surmonter mes peurs (le vertige, un peu) » (F29)
- **Steigerung des Durchhaltevermögens**
  - « qu'il faut toujours essayer de s'améliorer […] et être persévérant. » (F2)
  - « faire des efforts » (F24)
- **Verbesserung des Gleichgewichtsinns bzw. der Gelenkigkeit**
  - « à rester en écilibre » (F63)
  - « a avoir équilibre » (F68)
  - « à être plus souple » (F43)

- « Mon équilibre[25] devient de mieux en mieux » (F17)

- **Verbesserung der Konzentration**
  - « être consantrée » (F20)
- **Lebensfreude**
  - « J'ai appris que ce qui compte c'est de s'amuser » (F2)
- **Korrektes Arbeiten**
  - « faire un travail corect » (F2)

Hier zeigt sich erneut, dass soziale Kompetenzen im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit erlernt und erweitert werden. Die Schüler nannten hier mehrfach die Aspekte ‚Teamarbeit', ‚Hilfsbereitschaft' und ‚Respekt' sowie vereinzelt ‚Verantwortungsbereitschaft' und ‚besseres Zuhören'. Auch persönliche Kompetenzen wie ‚Autonomie' und ‚Steigerung des Durchhaltevermögens' sowie Aspekte der Persönlichkeitsstärkung, nämlich die ‚Stärkung des Selbstbewusstseins bzw. -vertrauens', die ‚Steigerung des Selbstwertgefühls' sowie die hiermit eng verbundene ‚Überwindung der Schüchternheit' und jene diverser Ängste wurden häufig genannt. Weitere Aspekte wie ‚Verbesserung der Konzentration' und ‚Korrektes Arbeiten' sind ebenfalls den persönlichen Kompetenzen zuzuordnen. Viele Schüler betonten zudem den Aspekt ‚Verbesserung des Gleichgewichtssinns bzw. der Gelenkigkeit' der motorischen Dimension. Die ‚Lebensfreude' ist keinem der zuvor genannten Aspekte zuzuordnen, aber ein weiterer positiver Effekt.

Auch die Antworten der Frage neun des zweiten Fragebogens (Anhang III) bestätigen Zuwachs und Förderung eben geschilderter Aspekte. Zusätzlich erwähnte hier ein Schüler, dass er durch die Arbeit mit den Zirkuskünsten gelernt hätte, sein Lampenfieber zu überwinden. Ein anderer hob hervor, dass er gelernt habe, Verantwortung zu übernehmen, und wieder ein anderer, seine Frustration zu überwinden. Außerdem meinte ein Schüler, dass er gelernt habe, « à ne pas se moquer des autres »[26]. Auch wurde von einigen Schülern hervorgehoben, durch intensives Training und gute Konzentration ein anschauliches Ergebnis erreicht zu haben.

---

[25] „équilibre" heißt nicht nur Gleichgewicht, sondern auch Handstand, da dieser Schüler aber bereits zuvor das Wort „poirié" für letzteren verwendet hat, kann davon ausgegangen werden, dass er hier allgemein das Gleichgewicht bzw. den Gleichgewichtssinn meint

[26] [sich nicht über andere lustig zu machen]

Zusammenfassend stellte ein Schüler fest, « que le cirque, ça sert à quelque chose »[27].

Bei Frage sechs des ersten Fragebogens („Denkst du, dass dir die Arbeit der Zirkuskünste für deine Zukunft etwas nutzt? Begründe!“) fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Viele Schüler brachten die Frage direkt mit ihrem Berufswunsch in Verbindung. 34 von 71 Schülern konnten, selbst wenn sie bei Frage vier einzelne Schlüsselqualifikationen genannt haben, den Nutzen von Lerninhalten der Zirkusstunden für ihr späteres Privat- und Berufsleben nicht erkennen: « Je ne vois pas à quoi sa pourais nous sairvir *(servir)* » (F56). Lerninhalte der Zirkusarbeit scheinen für ihren Berufswunsch nicht von Belang zu sein. Einige gaben als Grund an, nicht in einem Zirkus arbeiten zu wollen: « Je ne vais pas travailler dans un cirque. » (F36), « Je n'ai pas très envie de faire ce métier » (F57), « car je qu'onlte *(compte)* pas faire cloune *(clown)* »[28] (F13). Hierzu ist anzumerken, dass der Ausdruck « travail des arts du cirque » die Schüler vermutlich und v.a. unbeabsichtigt in die Berufsrichtung gelenkt hat. So kreuzte ein Schüler mit der Begründung « je trouve que le cirque est un loisir »[29] (F62) „nein“ an. Folgende Formulierung wäre vielleicht besser gewesen : « l'apprentissage des techniques des arts du cirque »[30] oder aber die Fragestellung: « Est-ce que tu penses que ce que tu as appris dans les cours de circo te servira pour plus tard dans la vie? »[31] Wobei auch hier nicht gewährleistet ist, dass dies tatsächlich andere Reflexionen hervorgerufen hätte. Schließlich ist eine solche Reflexion für 10- bis 12-Jährige recht schwierig. Nichts desto trotz haben 28 Schüler bemerkenswerte Begründungen für die nachhaltige Wirkung der Zirkusstunden gefunden, die hier als Schlagwörter zusammengefasst und anhand entsprechender Zitate veranschaulicht werden:

- **Beweglichkeit**
  - « être souple pour les étirements » (F6)
  - « Pour être souple. » (F60), (vgl. F38)
  - « peut-être je ne sais pas trop mais en tout cas je serais souple » (F47)
  - « peut-être parce-que ça peut nous aider pour être souple » (F 69)

[27] [dass der Zirkus zu etwas nützlich ist]

[28] [ich habe nicht vor, Clown zu werden]

[29] [ich finde, dass der Zirkus ein Hobby ist]

[30] [das Lernen der Zirkuskünste]

[31] [Denkst du, dass dir das, was du in den Zirkusstunden gelernt hast, etwas für deine Zukunft bringt?]

- **bessere Körperbeherrschung/Gleichgewichtssinn**

  - « Parce que si jamais je tombe ou je suis coincé, des acrobaties (par exemple) pouront m'aider à remonter. » (F19)
  - « par exemple grace a l'équilibre je sais resté pendant 10 minute sur 1 pied sans tomber » (F16)
  - « part exemple si on t'agresse pour n'importe quoi et qu'il y a un tonneau vide et que l'assassin te le lance et bien tu peux resté en équilibre » (F37)
  - « l'équilibre peut beaucoup servir » (F42)
  - « avoir des reflex » (F55)
  - « pour les acrobaties et on peut toujours se détendre avec la gim *(gym)* » (F61)

- **Teamgeist**
  - « Parce que je cerai *(saurais)* que je peux travaillé en groupe ou avec des amis. » (F45)
- **Ausdrucksfähigkeit**
  - « Oui car par exemple le jeu d'acteur peut nous servir pour parler devant des gens. » (F25)

- **Sinnperspektiven**

Besonderes Können/Unterhaltungswert

  - « ces *(c'est)* mieux comme sa *(ça)* ces *(c'est)* une nouvelle chose qu'on ses *(sait)* faire » (F9)
  - « parce que je le montrerai à mes parents » (F28)
  - « Pour faire rire mes parents ou les enfants que j'auret plus tard. » (F44)
  - « Pour divertire mes enfant et leur apprendre le cirque. » (F46)
  - « parce que pour une fête ou un évainement ça peut-être cimpa *(sympa)* » (F36)

Engagements/Arbeit

  - « parce que si on nous propose de faire quelque chause sa pourais nous aider » (F38)
  - « pour des petis boulots » (F52)
  - « Parce que ce sera plus facile pour trouver du travail. » (F16)

Geschicklichkeit im Beruf

- « Je veux devenir joueur de foot […] pour les métrise des bales sa poura m'aider. » (F6)
- « j'aimerais être une championne de jeux olimpique » (F70)
- « Si ont est serveur, ont sais mieux tenir les objet. » (F12)

Schauspiel/Bühnenkunst

- « Je pense que ça peut toujours m'aider plus tard parce que par exemple si on devient acteur le jeu d'acteur à pus *(a pu)* aider. » (F1)
- « Pour faire des spectacle ou des films car après on sait jongler avec n'importe quoi : avec des verres, des bouteille, […] » (F3)
- « Si je fais du cirque ou du théâtre ça peut me servir. » (F7)
- « Parce que je veux devenir actrice et sa mèdra *(m'aidera)* beaucoup je pence *(pense).* » (F53)
- « le jeu d'acteur cela peut servir » (F42)

Professioneller Artist

- « Sa me servira pour faire des spectacles et jouer dans un cirque. » (F54)
- « J'ai envie de faire des études de cirque plus tard mais je veux aussi être actrice. » (F68) (Anmerkung: Diese Schülerin brachte die Inhalte der Zirkus-stunden offenbar nicht mit Schauspielkunst in Zusammenhang.)
- « Parce-que je veux travailler dans un cirque plus tard pour developpér mon corps d'athlète. » (F15) (Anmerkung: Dieser Schüler thematisiert die Körper-formung.)
- « Parce que plus tard, je vais travailler dans un cirque peu-tètre » (F17)
- « Parce que si je veux travailler dans un cirque, j'aurais moins à apprendre et je pourrai plus aider les autres qui travaille avec moi. » (F24), (vgl. F10)
- « si je ne trouve pas de métier je peux faire supérieur en cirque et puis travaillez au cirque » (F40)

Die Schüler erkannten hier eher Aspekte der motorischen Dimension (‚Beweglichkeit', ‚bessere Körperbeherrschung/Gleichgewichtssinn', ‚Geschicklichkeit') als solche der sozialen Dimension (‚Teamgeist' mit nur einer Nennung). Auffallend viele Schüler

nannten Aspekte der ‚Sinnperspektiven', z.B. , Besonderes Können/Unterhaltungswert'. Letzteres lässt u.a. auf einen gewissen Stolz der Schüler schließen. Einzelne Schüler merkten an, dass ihre verbesserte Geschicklichkeit für bestimmte Berufe von Vorteil sei. Das Berufsfeld ‚Schauspiel/Bühnenkunst' wurde gleichermaßen hervorgehoben wie die Möglichkeit als Berufsartist zu arbeiten bzw. sich durch zirzensische Engagements Geld zu verdienen. Einige Schüler sehen also durchaus einen weiterführenden Sinn in der Arbeit mit den Zirkuskünsten.

Die folgenden vier „Nein-Begründungen" sprechen letztlich ebenfalls dafür, dass die Arbeit mit den Zirkuskünsten für das spätere Leben etwas bringt. Sie zeigen jedoch, dass die Schüler dies (noch) nicht erkennen bzw. das Wort « travail » - wie fast alle anderen Schüler, die „nein" angekreuzt haben - ausschließlich mit dem Beruf in Verbindung gesetzt haben:

- « par ce que sa servira a faire rigoler les autres personnes » (F63)
- « parce que je trouve que le cirque est un loisir » (F62)
- « parce que on travaille, on s'amuse » (F64)
- « c'est juste pour m'amusée » (F31)

Doch gerade in dem Spaß, den zirkuspädagogische Arbeit den Beteiligten sowie den Zuschauern bringt, liegt ein Mehrwert. Nebenbei lernen die Beteiligten Vieles.

Die Antwort « Je ne vois pas à quoi sa pourais nous sairvir *(servir)* »[32] (F56) sollte m. E. zum Anlass genommen werden, mit den Schülern über den Sinn der Zirkusstunden zu sprechen. Dabei muss nicht jeder Schüler Zirkus als Selbsterfüllung ansehen. Jeder sollte sich aber zumindest darüber bewusst sein, dass das Erlernen der Zirkuskünste etwas Besonderes und ist und die eigene Persönlichkeit und folglich das eigene Leben in vielerlei Hinsicht bereichern kann (vgl. Kap. 4.3 „pädagogischer Mehrwert und Nachhaltigkeit").

Aus den Antworten der achten Frage („Was ist für dich das Beste an der Arbeit in den Zirkusstunden?") lassen sich diesbezüglich einige Besonderheiten ableiten: Mehrere Schüler nannten hier erneut die Aspekte ‚Gruppenarbeit', ‚gegenseitige Unterstützung' und ‚Kooperation' (vgl. F2, F3, F5, F8, F17, F56, F68) sowie ‚Hilfsbereitschaft': « de s'entraîner et de s'entrédé *(s'entraider)* »[33] (F47). Im Gegenzug wurde auch « le travail

[32] [Ich sehe nicht wozu uns das nutzen könnte]

[33] [zu trainieren und sich gegenseitig zu helfen]

individuel » [die Einzelarbeit] (F16) und « l'autonomie » (F52) als „das Beste an den Zirkusstunden" angegeben.

Einige Schüler stellten das Erlernen der « techniques » [Zirkusdisziplinen] mit unterschiedlichen Bergündungen in den Vordergrund (vgl. u.a. F10, F12, F30, F54, F23, F24, F71). So schrieb beispielsweise ein Schüler, dass ihm die Luftakrobatik dazu verholfen habe, seinen Schwindel zu überwinden, und die Äquilibristikübungen dazu, seinen Gleichgewichtssinn zu verbessern (vgl. F1). Auch die Disziplinen Einradfahren (vgl. F6, F13, F61) und Seiltanz (vgl. F49) wurden mit ausführlicheren Begründungen genannt. Viele Schüler nannten schlicht ihre Lieblingsdisziplinen, was jedoch eigentlich in Frage neun („Was ist deine Lieblingsdisziplin unter den Zirkuskünsten?") gefragt war.

Zwei Schüler hoben « s'améliorer »[34] (F57, F61, F58) als das Beste an den Zirkusstunden hervor. Auch Aufwärmspiele scheinen bei den Schülern einen hohen Stellenwert zu haben (vgl. auch F4, F6, F9, F20, F26, F63). Beispielsweise antwortete ein Schüler: « faire les jeux avant de travailler »[35] (F34). Gleichzeitig wies ein anderer Schüler auf die nette Athmosphäre hin, die u.a. durch den Einsatz von Musik entsteht: « on travaille dans la musique sa donne une meilleur ambise *(ambiance)* » (F9). Eine recht große Bedeutung wurde auch dem « jeu d'acteur » [Schauspiel] (F29) zugeschrieben (vgl. auch F8, F66). Ein Schüler betonte, dass man hier lernt, Gefühle auszudrücken (vgl. F21).

Ein anderer äußerte eine sehr reife Überlegung: « D'être soit même et de ne pas récopier les autres »[36] (F20). Diese Individuation ist ein übergeordnetes Ziel der Persönlichkeitsförderung und kommt insbesondere während der Pubertät zum Tragen. Es ist beachtlich, dass ein Primarschüler für sich in der Zirkusarbeit eine Möglichkeit sieht, sich selbst auszudrücken bzw. dies zu lernen. Ein anderer meinte, dass sich „Cirquétudes"-Schüler dank der Zirkusstunden besser ausdrücken können und letztere « un moyen de travailler mais en s'amusant »[37] (F25) darstellen.

Der Spaßfaktor wurde von mehreren Schülern in den Vordergrund gestellt (vgl. F40, F58, F59). Außerdem erwähnten einige, dass sie sich innerhalb der Zirkusstunden austoben oder gar abreagieren könnten: « On n'est pas tous le temps à écrire et a rester

[34] [sich zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln]

[35] [das Spielen vor dem Arbeiten]

[36] [Man selbst zu sein und nicht die anderen zu kopieren]

[37] [eine Möglichkeit mit Freude zu arbeiten]

assi sur un banc on peut un peut se defouler se lacher » (F28, vgl. F60 und F68). Gleichzeitig schrieb aber ein anderer: « [je] me défoule et j'apprend des choses » (F62). Ihm geht es neben dem Toben auch darum, etwas zu lernen (vgl. auch F64).

Ein weiterer Schüler betonte das gesteigerte Durchhaltevermögen (vgl. F47) und wieder ein anderer meinte schlicht: « que c'est chouette de faire des choses différentes que l'école » (F32). Zirkusunterricht scheint für die meisten Schüler eine willkommene Abwechslung zum gewöhnlichen Unterricht zu sein und den meisten Schülern viel Freude zu bereiten. Dies kann man auch daran ablesen, dass einige Schüler angaben, dass « tout » (alles) das Beste an den Zirkusstunden sei (vgl. F39, F42, F48, F53).

Auch die Begründungen für Frage drei („Gehst du gerne in die Schule?") bestätigen dies: So gaben 60% der befragten Fünft- und Sechstklässler an, sehr gerne in die Schule zu gehen. 30% der Schüler kreuzten „ja" und „nein" an, viele mit der Begründung, dass dies tagesabhängig sei und einige ihr „Ja-Kreuz" in direkten Zusammenhang mit den Zirkusstunden brachten:

Ich gehe gerne in die Schule, weil...

« …les cours sont bien et j'adore le cirque. » (F9), (vgl. F 28)

« …surtout pour aller faire du cirque. » (F25), (vgl. F54, F63, F57)

« …[…] des fois, ça se passe pas bien […], mais j'aime venir pour faire de la circo. » (F68)

« …on fait du cirque si il y avait pas le cirque non. » (F10)

«…j'apprend plin *(plein)* de chause *(choses)* et […] c'est chouette d'aprendre le cirque à des enfants. » (F38)

« … quand j'ai circo, j'apprend aussi de nouvelle chose, j'adore la circo. » (F41), (vgl. F53)

« … les cours de cirques nous fons *(font)* aprendre le cirque et à devenir souple. » (F46)

« …on fais plus d'activité et donc un peu moin de travailles que dans mon ancien école; avant on faisait gym, piscine, travaille et maintenant gyms, piscine, circo, travaille et on travaille plus sur le thème de fin d'année. » (F40)

« …[…] oui mais pas les jours de sport et de picine […] le cirque c'est très chouette. » (F 69)

Im Folgenden soll kurz auf Frage fünf („Arbeitest du gerne in Kleingruppen (2-5 Schüler)? Begründe!“) eingegangen werden, da die Arbeit in Kleingruppen in den Zirkusstunden ein fester Bestandteil ist. 52 der 71 befragten Kinder gaben an, gerne in kleineren Gruppen zu arbeiten und nannten hierfür folgende beachtliche Gründe:

- **Besseres Kennenlernen und Respektieren der Mitschüler**
  - « parce que j'apprens à connaître et respecter les autres […] » (F28), (vgl. F 34, F56, F2)
- **Gegenseitiges Helfen und Verbessern**
  - « par ce que les autres personnes peuve t'édé *(t'aider)* » (F60), (vgl. F6, F 20, F40, F46)
- **Besseres Zuhören**
  - « on s'écoute plus » (F1)
- **Möglichkeit der individuellen Meinungsäußerung**
  - « parce que on peut tous donné sont *(son)* avis » (F 47), (vgl. F11, F30, F36)
- **Bedeutung des Einzelnen**
  - « parce qu'on me prète plus d'attention et je suis plus important » (F19)
- **Bessere Lern- und Arbeitsvoraussetzungen**
  - « c'est plus facile pour apprendre » (F7, vgl. F38)
  - « parce que c'est plus facile pour travailler » (F57)
  - « […] mieu se concentrer » (F43), (vgl. F54, F31)
- **Nettere Atmosphäre**
  - « il y a plus d'ambiance » (F18), (vgl. F52, F32, F10, F13, F15)
- **Ideenreichtum**
  - « parce qu'on a plus d'idées » (F42, F 21) (vgl. F25, F17, F23, F26, F30, F33, F9, F2, F11, F20)
- **Teamgeist**
  - « parce que on apprends à travailler en groupe » (F50)
- **Zirzensische Gruppenübungen**
  - « parce que j'aime bien faire des acrobaties ensemble » (F22), (vgl. F55)

Die hier genannten Aspekte sprechen zweifelsohne dafür, der Arbeit in Kleingruppen auch im gewöhnlichen Fachunterricht einen größeren Platz einzuräumen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Frage neun („was ist deine Lieblings-zirkusdisziplin?“) erläutert. Insbesondere die Begründung zur Wahl der Lieblingstechnik trägt wesentlich zum Forschungsfokus bei. Beispielsweise ernannten Schüler das Einradfahren aus folgenden Gründen zu ihrer Lieblingsdisziplin: « c’est magique, c’est exepssionel *(exceptionnel)* » (F3), « sa impressionne les gens » und « parceque plun *(plein)* de gens ne save pas en faire et dai *(dès)* qu’il me voi il dise ouas »[38] (F9). Hier wird deutlich, dass es im Zirkus u.a. um **Selbstwirksamkeitserfahrung** geht, d.h. die Schüler erfahren, dass sie durch ihr außergewöhnliches Können andere beeindrucken können und fühlen sich dadurch stark und selbstsicher. Ein anderer Schüler erwähnte, dass durch das Einradfahrenlernen sein **Durchhaltevermögen** erheblich gestiegen ist (vgl. F2). Ein weiterer Schüler wies bezüglich des Einradfahrens auf die Verbesserung des **Gleichgewichtssinns** hin (vgl. F50). Diese Begründung wurde auch für die Luftakrobatik angeführt (vgl. F56). Die Mehrheit der Schüler wählte Luftakrobatik, also « trapèze » [Trapez], « cerceau » [Luftring] und « tissu » [Tuch] jedoch aus anderen Gründen zu ihrer Lieblingsdisziplin: Man kann hier « de belle figure » [39] (F 31) machen und Luftakrobatik ist « un sport assez élégant » [40] (F66, vgl. auch F62, F68). Darüber hinaus kann man in diesem Bereich viele Figuren selbst erfinden (vgl. F32). Insgesamt wurden die Luftakrobatiktechniken mit „schön“ (vgl. F53, F67, F70) betitelt. Ein anderer Schüler nannte die eben erwähnte Eleganz aber auch im Zusammenhang mit dem Tellerdrehen: « [...] je trouve que c’est assez gracieux aussi » (F26). Ein Weiterer begründete seine Liebe zum Diabolo mit den Worten: « j’aime bien le contact avec le diabolo et avec le fil » (F37). Alles in allem kommt hier die **ästhetische Wahrnehmung** zum Ausdruck. Einige Schüler begründeten ihre Lieblingsdisziplin dadurch, dass sie diese innerhalb der Zirkuskünste am Besten beherrschten. So schrieb beispielsweise ein Schüler: « le diabolo parce que c’est la technique que je sais le mieux faire » (F59, vgl. auch F8, F13, F27, F28, F43, F54, F69).

Zwei Schüler gaben die Stelzen als ihre Lieblingsdisziplin an, mit der Begründung, sich mit ihnen größer zu fühlen: « Echasses, parce-que je me sens plus grande er pour le moment je me sens très petite (je n’ai pas la taille de mon âge) » (F20,

[38] [viele Leute können das nicht und sobald sie mich sehen, sagen sie „wow“]

[39] [schöne Figuren]

[40] [ein recht eleganter Sport]

vgl. F16, F24). Hierbei kommt erneut das gesteigerte **Selbstwertgefühl** zum Ausdruck. Hinsichtlich des Stelzen- und Kugellaufens bemerkten die Schüler zudem, dass sie hier gleichzeitig jonglieren könnten: « ce n'est pas très dur et c'est facile de faire d'autres techniques [...] en même temps » (F23), « en plus d'être dessus on peut aussi jongler » (F39). Hier wird die Möglichkeit hervorgehoben, mit mehreren Techniken gleichzeitig zu arbeiten. Einige Schüler betonten die Liebe zum Spiel mit dem Gleichgewicht: « Le rola-rola. Parce que j'aime bien essayer de tenir en équilibre » (F30, vgl. auch F 12, F3, F42). Andere wiederum gaben schlicht an, dass sie die erwählte Disziplin, wie beispielsweise « le jeux d'acteur » [das Schauspiel] (F11), « chouette » [nett], « rigolo » [witzig] und « amusant » fänden (vgl. F13, F14, F38, F44, F54, F63, F71) und stellen somit den **Spaßfaktor** in den Vordergrund.

Frage sieben ist quantitativ ausgelegt. Deshalb werden im Anschluss an die Tabelle die Ergebnisse prozentual ausgedrückt. Die Frage- bzw. Aufgabenstellung lautete: „Bist du mit folgenden Aussagen einverstanden? Kreuze bitte das Kästchen an, das für dich am ehesten zutrifft!"

	tout à fait	vrai en majorité	pas tout à fait	pas du tout
« J'adore les cours de « circo ». »	41	20	8	1
« Par le travail des arts du cirque, j'ai plus confiance en moi. »	23	22	15	10
« Je m'intéresse également au succès de mes camarades de classe et les encourage. »	28	32	8	3
« Pendant les cours de « circo », je travaille, pour la plupart du temps, de manière persévérante et concentrée. »	25	28	14	2
« Après un cours de « circo », j'arrive mieux à me concentrer sur le cours qui suit. »	9	17	26	18
« Je m'engage beaucoup dans les cours de « circo ».	35	23	10	2
« Les cours de « circo » passent toujours trop vite. »	52	5	6	6
« Chaque élève trouve sa place dans les arts du cirque/ dans le spectacle. »	35	28	7	1
« J'aide mes camarades de classes d'avantage, s'ils ont un problème avec un exercice. »	16	40	14	1
« Par les exercices de « circo », j'ai appris à mieux exprimer mes sentiments et de mieux contrôler mes émotions négatives. »	13	25	17	16
« Je suis capable de développer un petit numéro de cirque tout en autonomie (tout,e seul,e). »	43	13	12	3
« Je fais part de réactions honnêtes aux représentations d'exercices de mes camarades. »	24	39	7	0

« J'accepte la critique de mes camarades de classe. »	15	26	19	16
« Pour la plupart du temps, la critique de mes camarades est constructive. »	18	28	20	5

Eine von 71 abweichende Summe der gesamten Stimmenzahl resultiert daraus, dass einige der befragten Kinder die Frage fälschlicher Weise vermutlich als Multiple-Choice-Frage interpretierten, insofern sie zwei oder gar kein Kreuz setzten. Diese Antworten sind ungültig und fließen deshalb nicht in die Auswertung mit ein.

Zum Vergleich der Sichtweisen wurde den drei Zirkuslehrerinnen eine ähnliche Aufgabe gestellt (siehe Anhang VI auf CD-ROM). Ihre Antworten fließen in die folgende Auswertung an verschiedenen Stellen mit ein.

58% der Schüler gaben an, dass sie die Zirkusstunden über alles liebten und 28%, dass dies im Großen und Ganzen auf sie zuträfe. Gut 77% der befragten Schüler sind der Ansicht, dass sie durch die Zirkusstunden „absolut“ oder zumindest „ziemlich“ an Selbstbewusstsein gewonnen hätten. Zwar scheint ihr **Zuwachs an Selbstbewusstsein** unterschiedlich groß, aber dennoch vorhanden zu sein, was die Zirkuslehrerinnen bestätigten.

84,5% der Befragten gaben an, sich „immer“ oder „meistens“ auch für den Erfolg ihrer Mitschüler zu interessieren und diese in ihrem Lernprozess zu ermutigen. Hier kommt die **Empathiefähigkeit** zum Ausdruck. Auch die Lehrerinnen bestätigen diese Tendenz.

Knapp 75% der befragten Schüler gaben an, während den Zirkusstunden „immer“ oder „meistens“ **ausdauernd und konzentriert** zu arbeiten, was darauf schließen lässt, dass das Erlernen der Zirkuskünste ihnen Spaß macht und ihnen wichtig ist. Auch zwei der drei Zirkuslehrerinnen meinten, dass die Schüler in ihren Stunden meist ausdauernd und konzentriert arbeiteten. Die dritte meinte, dass dies eher weniger der Fall sei. Weniger eindeutig ist das Ergebnis der darauffolgenden Aussage: 37% der Schüler gaben an, sich in der auf die Zirkusstunden folgenden Schulstunde eher nicht besser konzentrieren zu können. 25% konnten hier gar keinen Unterschied feststellen. Lediglich 13% konnten hier eine eindeutige Verbesserung feststellen. Zwar können nur relativ wenige Schüler eine eindeutige Verbesserung ihrer Konzentration nach den Zirkusstunden erkennen. Nach Ansicht der Lehrer muss hierbei allerdings in Betracht gezogen werden, dass oftmals die Pause zwischen der Zirkus- und der darauffolgenden Stunde liegt und dies die ursprüngliche Wirkung aufheben bzw. verfälschen könnte. Auch darf man aus diesem Ergebnis nicht ableiten, dass sich die Schüler nach den Zirkusstunden schlechter

konzentrieren können. Für eine fundierte Aussage bezüglich der **Verbesserung der Konzentration** durch zirkuspädagogische Arbeit bedürfte es einer eigenen Studie, für die Schüler über einen langen Zeitraum hinweg beobachtet und unterschiedliche Situationen initiiert werden müssten.

Was das **Engagement** der Schüler in den Zirkusstunden betrifft, ist das Ergebnis ziemlich eindeutig: 49% scheinen sich in den Zirkusstunden immer zu engagieren und 32% meistens. Dies lässt auf eine **große Motivation** schließen. Gleiches gilt für das eindeutig positive Ergebnis hinsichtlich der zu schnell vorübergehenden Zirkusstunden. 73% der Schüler stimmten dieser Aussage „absolut" zu. 89% der befragten Schüler sind der Meinung, dass innerhalb der Zirkuskünste und v.a. in der Aufführung **jedes Kind** „absolut" oder zumindest „überwiegend" **seinen Platz findet**. Dies spricht zweifelsohne für den Einsatz dieses Mediums in der Schule. 56% der Befragten gaben an, ihren Mitschülern „meistens" bereitwillig zu helfen, wenn diese Schwierigkeiten bei einer Übung haben. 22,5% kreuzten „immer" an. Dies zeigt erneut, dass innerhalb der Zirkusarbeit **Hilfsbereitschaft** in hohem Maße gefördert wird und für viele Beteiligten eine Selbstverständlichkeit ist.

Lediglich 18% der Schüler gaben an, dass ihnen die Übungen der Zirkusstunden „absolut" helfen würden, ihre Gefühle besser ausdrücken sowie ihre negativen Emotionen besser verarbeiten zu können. Gut 35% kreuzten „meistens" an, 24% „eher weniger" und 22,5% „gar nicht". Auch wenn sich die Meinungen der Schüler hier sehr teilen, soll hervorgehoben werden, dass meiner Erfahrung nach zirkus- oder vielmehr theaterpädagogische Übungen den Kindern prinzipiell zur besseren **Wahrnehmung ihrer Gefühle** sowie zu einem besseren **Umgang mit negativen Emotionen** verhelfen können.

Knapp 61% der Befragten gaben an, dass sie „absolut" in der Lage seien, eine kleine Zirkusnummer **autonom** zu erarbeiten und zu gestalten. Hierzu ist anzumerken, dass zwei der drei Zirkuslehrerinnen „trifft meistens zu" ankreuzten und sie ihre Schüler somit weniger autonom einschätzen als diese sich selbst. Knapp 34% der Kinder gaben an, ihren Mitschülern bezüglich kleinen Darbietungen „immer" und 55% „meistens" ehrlich gemeinte Rückmeldungen zu geben. Hier wird folglich die **Kommunikations- und Urteilsfähigkeit** geschult. Die Tatsache, dass zwei der drei Lehrerinnen ebenfalls „meistens" ankreuzten, bestätigt die Schülerantworten. Knapp 58% der Schüler meinten, dass sie die Kritik ihrer Mitschüler „ganz" oder „im Großen und Ganzen" akzeptierten.

Hierzu ist jedoch anzumerken, dass zwei der drei Lehrerinnen „teilweise“ ankreuzten und somit die Mehrzahl der Schüler als eher wenig kritikfähig einordnen. Auch bei der **Äußerung konstruktiver Kritik** gehen die Meinungen der Lehrerinnen und der Schüler auseinander. So gaben 25% der Schüler an, dass die Kritik ihrer Mitschüler „immer“ konstruktiv sei und gut 39% „überwiegend“. Alle drei Lehrerinnen kreuzten hingegen „teilweise“ an. Das lässt darauf schließen, dass die Schüler zwar wohlwollend gegenüber ihren Mitschülern sind, das Äußern konstruktiver Kritik jedoch aus Sicht der Lehrerinnen noch einiger Übung bedarf. Wenn auch hier nicht direkt hervorgeht, dass das Ausüben und Annehmen konstruktiver Kritik in den Zirkusstunden an der Schule „Cirquétudes“ gefördert wird, ist dies meiner Erfahrung nach im Allgemeinen ein positiver Nebeneffekt zirkuspädagogischer Arbeit.

4.3 Triangulation

Nach Flick (2003: 161) bezeichnet „dieser Begriff [...] in der Sozialforschung die Betrachtung des Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“.

Folglich sollen hier die Ergebnisse der beiden angewandten Forschungsmethoden (Leitfadeninterviews und Fragebögen) miteinander verglichen und in zusammengefasster Form dargestellt werden. Die herausgearbeiteten Ergebnisse lassen sich als Teilaspekte der Persönlichkeitsförderung fassen. Ihre Formulierung lehnt sich zum Teil an jene des Projektes „Fit und stark fürs Leben“ von Burow/Aßhauer/Hanewinkel (1998: 8/9) an (vgl. Kap. 3.1.4). Diese wiederum werden Killingers (2007: 98) im außerschulischen Bereich erforschten „Dimensionen von Bildung in der Zirkuspädagogik“ und deren „Inhalten“ zugeordnet (vgl. ebd.: 98-104, vgl. auch Kap. 3.2.2).

Soziale Dimension:

„Förderung der zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten“:

- Teamarbeit/Teamgeist
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit
- Hilfsbereitschaft
- Kooperationsfähigkeit
- Besseres Zuhören
- Respekt

Die Förderung und Erweiterung aller hier aufgeführten sozialen Kompetenzen wurde sowohl in den Interviews von den Lehrern und Ehemaligen als auch in den Fragebögen von den Schülern mehrfach thematisiert und als positiv gewertet. Somit liegt eine große Gewichtung auf der sozialen Dimension, gerade im Kontext von Schule.

Politische und ethisch-religiöse Dimension:

„gesellschaftliche Solidaritäts- und Handlungsfähigkeit/sinnstiftende Orientierung und moralische Verantwortlichkeit“

- Erziehung zum verantwortungsbewussten Bürger

Dieser Punkt wurde in den Interviews direkt und in den Fragebögen indirekt thematisiert. So meinten die Lehrerinnen, dass es übergeordnetes Ziel sei, die Schüler zu verantwortungsbewussten Bürgern zu erziehen und dass diese im Rahmen der Zirkusstunden lernten, Verantwortung zu übernehmen. Einige Schüler erwähnten ihre gestiegene Verantwortungsbereitschaft gegenüber anderen sowie auch der Materialien.

Emotionale Dimension:

„persönliche Betroffenheit, Empathiefähigkeit, Selbstvertrauen etc.“:

- Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls
- Stärkung der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Stärkung des Einfühlungsvermögens (Empathie)
- Erlernen eines positiven Umgangs mit negativen Gefühlen und Stress
- Überwindung von Schüchternheit und Ängsten
- Zuwachs an Selbstvertrauen

Auch die hier aufgeführten Teilaspekte der emotionalen Dimension waren in beiden Forschungsmethoden Thema und wurden von der Mehrheit der Befragten ebenfalls als in der zirkuspädagogischen Arbeit förderbar eingestuft. Von Seiten der Schüler wurden Stärkungen im emotionalen Bereich bestätigt. Alles in allem sind die Stärkung des Selbstbewusstseins sowie des Selbstwertgefühls insbesondere in Verbindung mit der Aufführungen zu sehen. Sie können aber auch bereits durch die den Schüler überraschende Fortschritte erreicht werden und sich folglich selbstwirksam auf andere Bereiche ausdehnen. Die Stärkung der Selbstwahrnehmung sowie des Einfühlungsvermögens (Empathie) wurden ebenfalls in beiden Forschungsmethoden thematisiert und bestätigt. Der Umgang mit negativen Gefühlen wurde lediglich in den Fragebögen angesprochen, wobei sich zeigte, dass zirkuspädagogische Arbeit durchaus einen Beitrag zum Erlernen eines besseren Umgangs mit negativen Emotionen führen kann. Auch der Umgang mit Stress wurde in den zweiten Fragebögen (die im Anschluss an die Aufführung von den Fünft- und Sechstklässlern bearbeitet wurden) thematisiert und von den Schülern positiv gewertet. Im Rahmen der zirkuspädagogischen Arbeit können somit Möglichkeiten zum Stressabbau erarbeitet werden. Einzelne Schüler schrieben zudem, dass ihnen die Zirkusstunden verhälfen diverse Ängste und v.a. ihre Schüchternheit zu überwinden. Letzteres wurde auch von einer Ehemaligen in einem Interview bestätigt ebenso wie der Zuwachs an Selbstvertrauen.

Kognitive Dimension:

„Denken und Erkennen“:

- Erarbeitung von Problemlösefertigkeiten
- Äußerung konstruktiver Kritik/Förderung des Kritischen und kreativen Denkens
- Verbesserung der Konzentration

Innerhalb der Interviews kam mehrfach die kognitive Dimension zur Sprache. Hier

wurde allgemein der Zusammenhang von Problemlösefertigkeiten und motorischen Übungen in den Zirkusstunden und insbesondere die Förderung von Kreativität betont. Im Rahmen des Fragebogens war letztere eher weniger Thema. Die Förderung des kritischen Denkens wurde in beiden Methoden indirekt durch das Ausüben konstruktiver Kritik bestätigt. In den Fragebögen wurde zudem die Konzentration thematisiert und deren Förderung von einzelnen Schülern bestätigt. Viele Schüler meinten jedoch, dass die Zirkusstunden nicht dazu beitrügen, dass sie sich in der auf die Zirkusstunde folgende Schulstunde besser konzentrieren können. Um hier aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, müsste man die Schüler über einen langen Zeitraum hinweg vor und nach den Zirkusstunden beobachten.

Ästhetische Dimension:

„ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit“

- Förderung von Selbstentfaltung und Kreativität
- Schulung der ästhetischen Wahrnehmung

Die Förderung der ästhetischen Dimension kommt insbesondere in den Fragebogenergebnissen zum Ausdruck. Einige Schüler erwähnten hier im Zusammenhang mit den Zirkuskünsten das Ästhetische bzw. die ästhetische Wahrnehmung. Auch wurde die Urteils- und Kritikfähigkeit thematisiert und die Entwicklung diesbezüglicher Fähigkeiten im Rahmen der Arbeit mit Zirkuskünsten von vielen Befragten bestätigt. Insbesondere in den Interviews wurde zudem die Förderung der Kreativität betont.

Motorische Dimension:

„Umgang mit dem eigenen Körper“

- Verbesserung des Gleichgewichtsinns und der Körperbeherrschung
- Zuwachs an Gelenkigkeit
- Verbesserung der Geschicklichkeit

Zu guter Letzt wurde, obwohl nicht direkt danach gefragt, mehrfach die motorische Dimension angesprochen. Im Rahmen der Interviews wurde das Zusammenspiel von Bewegung, Körperwahrnehmung und Lernen in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Die Schüler gaben in den Fragebögen mehrfach den Zuwachs an Gelenkigkeit, die Verbesserung des Gleichgewichtsinns, der Körperbeherrschung sowie der Geschicklichkeit an.

4.4 Pädagogischer Mehrwert und Nachhaltigkeit

Sowohl die Ergebnisse der Interviews als auch jene der Fragebögen lassen auf einen pädagogischen Mehrwert und Nachhaltigkeit des Konzeptes „Cirquétudes“ schließen, was in diesem Kapitel näher erläutert werden soll.

Nach France De Staercke wirken sich die zirzensischen Übungen auf die unterschiedlichsten Schul- und Lebensbereiche aus:

> Il y a toutes les compétences motrices aussi qui vont guider tout ce qui est mathématique, il y a une question de rythme quand on jongle, c'est du rythme donc pour les maths, pour moi c'est très important. Le sens de l'écriture quand on travaille les assiettes, mais toutes ces petites compétences, […] graphomotrice, espace, rapport de distance, espace-temps, gérer du temps pour préparer, tout ça c'est indispensable (De Staercke, Z. 533-538).

Durch die Zirkuskünste werden ihrer Erfahrung nach, neben den bereits genannten überwiegend sozialen Kompetenzen, insbesondere auch die motorischen Kompetenzen gefördert, welche wiederum Bereiche von Mathematik und Deutsch beeinflussen. Jonglieren ist rhythmisch und kann somit beispielsweise zum Verständnis mathematischer Zusammenhänge beitragen. Durch das Tellerdrehen können die Kinder ihrer Auffassung nach ein besseres Gefühl für das Schreiben entwickeln. Darüber hinaus werden im Zirkustraining v.a. auch Raum- und Zeitwahrnehmung sowie ein Gespür für Distanzen und Zeitmanagement geschult - für das Leben elementare Fähigkeiten.

Prinzipiell sollte die so genannte „aktive Pädagogik“ laut De Staercke zwar vom Klassenlehrer ausgehen, doch kann sie darüber hinaus in den Zirkusstunden ihre Fortführung finden: « La pédagogie active vient de l'instituteur, mais il peut être très bien aidé par un circomotricien ou une circomotricienne » (Z. 552 f.).

15 Jahre Erfahrung mit dem Konzept „Cirquétudes“ haben Martine Marbaix gezeigt, dass die Integration der Zirkuskünste vor allem denjenigen Schülern zugute kommt, die Schwierigkeiten in der Schule haben. Ihrer Aussage zufolge versuchen die Zirkuspädagoginnen stets eine Verknüpfung zwischen dem zirzensischem und dem schulischen Lernen herzustellen:

> Donc, j'ai eu le temps de voir pendant longtemps que ça apportait vraiment à des enfants qui avaient des difficultés scolaires en classe: d'apprentissage de la lecture ou mathématiques et bien en arrivant à relier avec les séances de circomotricité d'abord par le travail avec les circomotriciennes où elles travaillaient vraiment des matières aussi qu'on faisait en classe et le travail avec le corps en séances en circomotricité ben le travail avec le corps, les enfants retenaient mieux parce que tout ce qui est vécu par le corps est mieux imprégné chez n'importe quel individu, j'imagine (Marbaix, 1801-1809).

Marbaix thematisiert hier die verbreitete Erkenntnis, dass sich besser einprägt, was man über den Körper erfahren hat. Darüber hinaus meint sie, dass die Klassenlehrer, indem

sie den Zirkusstunden beiwohnen können, eine einmalige Gelegenheit erhalten, ihre Schüler in einem anderen Kontext wahrzunehmen bzw. kennen zu lernen. Dadurch können sie die einzelnen Schüler in ihrer Persönlichkeit im Unterricht besser fördern:

> […] le travail d'un enseignant c'était aussi d'aller voir les séances et de voir ces enfants-là qui peut-être en classe ne parlaient pas ou avaient du mal de s'exprimer et de voir que ils s'étaient épanouis et de retour en classe, je pouvais dire: 'Oui, mais regarde, pense quand tu fais ta séance et que là tu te sens bien et tout va bien, et bien ici aussi t'as le droit de faire des erreurs et de pouvoir progresser' (Marbaix, Z. 1811-1816).

Auch nach Auffassung der Förderlehrerin Sawa Opalt ist es sehr interessant, die Kinder in diesem ganz anderen Kontext kennen zu lernen: « Donc, on voit à travers, je dirais, ce projet cirque, comment réagissent les enfants face à, je veux dire, à des situations tout à fait particulières que tu n'as pas dans la classe » (Opalt, Z. 2091-2093). Denn im Rahmen der Zirkusstunden werden die Schüler mit ganz neuen Situationen konfrontiert, die so im gewöhnlichen Unterricht nicht vorkommen.

Die befragten Schüler meinten in diesem Zusammenhang, dass sie hier die Gelegenheit hätten, sich besser kennen zu lernen und erwähnten insbesondere die nette Atmosphäre und intrinsische Motivation, die von den Zirkusstunden ausgeht. Nahezu alle Schüler scheinen sich in den Zirkusstunden zu engagieren und hier v.a. ausdauernd und mit Freude zu arbeiten (vgl. Kap 4.2.3).

Einige Lehrer erwähnten, dass sie auf Grund der stetig gestiegenen Schülerzahl und aus Zeitgründen zunehmend Schwierigkeiten hätten, den Zirkusstunden beizuwohnen und die einzelnen Schüler zu beobachten. Die Zusammenarbeit der Klassenlehrer und Zirkuslehrerinnen scheint ebenfalls aus Zeitgründen nachgelassen zu haben. Vor und während der Aufführungen (Tag der offenen Tür und Jahresaufführung) wird dieser Zusammenarbeit allerdings nach wie vor eine große Bedeutung zugeschrieben, da « c'est impossible de mener un spectacle à bien sans qu'il y ait la concertation entre tous les acteurs du spectacle »[41] (Marbaix, Z. 1933 f.).

Den Mehrwert von Zirkus gegenüber anderen Sportarten begründet der Schulleiter D. Aglave im dem Zirkus eigenen „Sieg über sich selbst":

> Oui, j'espère que ça va leur rester quoi le, d'être attentif à l'autre, une certaine non-compétitivité dans le développement parce que, comment dire, ça c'est le propre du cirque; c'est une victoire sur soi et c'est pas pour battre une équipe dans le sport, mais bon c'est la volonté de dépassement de soi, ça on espère que ça va leur rester (Aglave, Z. 1221-1225).

[41] [es unmöglich ist, eine Aufführung gut hinzubekommen, ohne dass es eine klare Abstimmung aller an der Aufführung Beteiligten gibt]

Außerdem bringt er hier seine Hoffnung zum Ausdruck, dass sich die Schüler die durch die Zirkusstunden vermittelte gegenseitige Achtsamkeit erhalten und kein übermäßiges Konkurrenzdenken entwickeln, sondern vielmehr den Willen haben sich selbst zu übertreffen.

Marbaix beruft sich auf langjährige Erfahrung an unterschiedlichen Schulen, wenn sie sagt, dass sie Wert und Wirkungen der zirkuspädagogischen Arbeit im Rahmen der Schule sehr schätzt. Sie betont, dass „Cirquétudes“ etwas sehr Besonderes ist:

> […] j'ai vu beaucoup de milieux scolaires donc je peux apprécier d'autant mieux ce que ça apporte aux enfants. Mais ça tu ne peux le voir avec le recul et ce que t'as fait avant que voir que toutes ces têtes par la circomotricité que laisser s'exprimer les enfants et tout, ça n'existe pas forcément ailleurs, alors que c'est vraiment quelque chose d'exceptionnel (Marbaix, Z. 1972-1976).

Katia Manconi hebt in ihrer Argumentation für den Einsatz zirkuspädagogischer Arbeit in der Schule hervor, dass es den Kindern durch diese Arbeit viel leichter fallen wird, etwas (beispielsweise ein Referat) vor der Klasse zu präsentieren. Denn sie verfügen über eine gewisse Auftrittserfahrung und sind es somit gewohnt, vor anderen zu stehen und ihnen etwas bzw. sich selbst zu präsentieren:

> Et pour leurs études plus tard aussi, je pense, l'expression est très importante; devoir présenter une élocution en classe par exemple, ben le fait d'avoir déjà fait des spectacles/présenté devant un publique et bien ils sont beaucoup plus à l'aise dans le futur pour pouvoir faire ce genre d'expérience (Manconi, Z. 1479-1483).

Dies kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen. Die für Ausbildung und Beruf so wichtige Schlüsselqualifikation ‚Präsentationskompetenz’ wird im Rahmen zirkuspädagogischer Arbeit zweifelsohne in bemerkenswertem Ausmaß gefördert.

Hierin liegt die nachhaltige Wirkung, welche allgemein ein erstrebenswertes Ziel von projektorientiertem Arbeiten ist. Folgende Worte des Schulleiters unterstreichen den nachhaltigen Entwicklungsbeitrag, den zirkuspädagogische Arbeit im Rahmen der Schule leisten kann: « [...] cette petite partie du développement, hein, qu'on donne aux enfants, cette petite fibre artistique, [...] si infime qu'elle soit, elle restera toujours dans le fond des enfants »[42] (Aglave, Z. 1200-1202). Seiner Auffassung nach prägt die Zirkusarbeit die Schüler also in ihrer Persönlichkeit, die einen mehr, die anderen weniger. Die meisten werden sich noch lange an diese besondere Erfahrung erinnern, was einige ehemalige „Cirquétudes“-Schüler bestätigten.

---

[42] [dieser kleine Teil der Entwicklung, den man den Kindern mitgibt, diese kleine künstlerische Ader, nicht wahr?, so klein sie auch sein mag, sie wird den Kindern immer erhalten bleiben.]

Schließlich wurden die Interviewpartner nach Beispielfällen gefragt, anhand derer der pädagogische Mehrwert für die Persönlichkeitsbildung bestätigt werden könne. Martine Marbaix berichtete daraufhin von einem sehr intelligenten Jungen, der in der ersten Klasse fast nicht sprach, dank der Korrelation von Zirkus und aktiver Pädagogik an der Schule jedoch gelernt hat, aus sich herauszugehen und das Wort zu ergreifen:

> Il avait vraiment peur de s'exprimer. Il mettait même son capuchon sur la tête, en classe. […] Cet enfant-là était tout à fait épanouit, prenait la parole et même les parents me disaient: 'On le reconnaît plus, quoi!' (Marbaix, Z. 1878-1886).

Selbst die Eltern erkannten ihren Sohn nach einiger Zeit an der Schule „Cirquétudes" kaum wieder. Und dies ist nach Aussage der Lehrerin nur einer von vielen Fällen (vgl. Z. 1886 f.). Auch den Erfahrungen Manconis nach helfen die Zirkusstunden i.d.R. introvertierten Kindern, aus sich herauszugehen: « On a eu justement des enfants qui étaient très très très introvertis et qui ont surmonté justement cette peur de se montrer, avec qui on a eu un résultat magnifique en fin d'année quoi » (Z. 1496-1498).

Einen weiteren Beispielfall auffallend positiver Veränderung stellt gemäß Marbaix ein hochbegabter Junge dar, der mit neun Jahren bereits in die sechste Klasse geht und somit kurz vor seinem Grundschulabschluss steht. Seine Klassenkameraden sind i.d.R. elf oder zwölf Jahre alt. Ein solches Kind hat allgemein Schwierigkeiten, seinen Platz in einer Klasse zu finden, in der er entweder stark unterfordert ist, oder aber seine Klassenkameraden viel älter sind. Seit dieser Junge an der Schule „Cirquétudes" ist, hat er nach Aussage der Klassenlehrerin Martine Marbaix einen sehr positiven Wandel durchgemacht. So sagte die Mutter des Jungen eines Tages zur Lehrerin: « Mon fils est métamorphosé parce qu'ici il a trouvé sa place »[43] (Z. 1899). Marbaix erklärt diese Entwicklung mit den Worten:

> Bon il y a le fait qu'il a sauté une classe donc, il a des défis plus grands en classe. Mais, c'est sûr que la circo il y est pour quelque chose aussi, puisque là, il peut s'épanouir aussi physiquement parce que des enfants souvent intellectuellement surdoués ont des problèmes psychomoteur et/ou sont pas très débrouillards (Marbaix, Z. 1899-1903).

Ihrer Meinung nach hat zum einen das Überspringen einer Klassenstufe einen Beitrag zur positiven Entwicklung des Jungen geleistet, doch kommt zum anderen v.a. auch den Zirkusstunden eine große Bedeutung zu. Geistig hochbegabte Kinder haben oftmals psychomotorische Probleme. Das Erlernen von Zirkuskünsten kann helfen, diese zu reduzieren oder gar zu überwinden.

---

[43] [Mein Sohn ist wie verwandelt weil er hier seinen Platz gefunden hat.]

Der Motivation und dem Nutzen der Integration zirkuspädagogischer Arbeit in der Schule verleiht France De Staercke stellvertretend für die Entwickler des Konzeptes „Cirquétudes“ mit folgenden Worten Ausdruck:

> [on a pensé] que c'était vraiment très important de travailler cette coordination croisée pour jongler, d'apprendre à se toucher, à être ensemble, à prévoir, à veiller à ses sécurités, à coopérer avec les autres, à travailler ensemble, tout ça c'était très important pour que les enfants soient bien dans leurs peaux. Donc, on s'est dit, bon le cirque, oui c'est bien pour le plaisir en loisirs, mais dans les écoles, ça doit être indispensable comme le chant, la peinture, la danse, le chant, mais le cirque a sa place à l'école, ça c'est clair, fin pour nous, c'est très clair ! (De Staercke, Z. 141-148)

Hier wird deutlich, dass die Zirkuskünste in den Katalog der bereits anerkannten künstlerischen Schulaktivitäten wie Theater, bildende Kunst, Musik und Tanz aufgenommen werden sollten, da sie vielfältige Aspekte der Persönlichkeit fördern und erheblich zum Gemeinschaftsgefühl beitragen. Außerdem verbessern die Schüler durch die Arbeit mit den Zirkuskünsten u.a. ihre Rechts-links-Koordination, bauen Berührungsängste ab, lernen auf sich Acht zu geben und mit anderen zusammenzuarbeiten. Dies alles trägt dazu bei, dass sie sich in ihrer Haut wohl fühlen werden.

Konzept und Philosophie der Schule „Cirquétudes“ stimmen somit in vielerlei Hinsicht mit dem Modell Steve Wards überein (vgl. Kap. 3.2.3). Denn auch France De Staerke vertritt die Auffassung, dass die im Modell aufgezeigten vielfältigen pädagogischen Wirkungen ebenso gut durch andere künstlerische Disziplinen als Zirkuskünste erreicht werden können, der Zirkus jedoch sehr viele Facetten berührt:

> Ça peut être fait dans n'importe quelle discipline: moi, je pense que si ils font de l'art ou de dessin, un projet artistique de toute façon, mais le cirque, oui c'est clair qu'on touche à énormément de choses. Je suis convaincue (De Staerke, Z. 555-558).

Ihre Kollegin Martine Marbaix ist derselben Ansicht, wenn sie sagt: « Il n'y a pas que le cirque. C'est le fait de lier […] la pédagogie avec quelque chose » (Z. 1979-1981). Sie betont die Verknüpfung einer Sache mit der Pädagogik und bringt zum Ausdruck, dass diese Verbindung zu einem guten Ergebnis führt:

> Je pense que c'est vraiment le lien entre le projet et la pédagogie qui fait qu'on arrive à un bon résultat. Et pas LES techniques de cirque ou pas LA peinture ou pas LA natation ou je pas, mais dans les techniques de cirque, tu peux être très créatif, c'est sûr ! (Marbaix, Z.1992-1995).

Auch sie hebt dennoch letztlich die kreative Vielfalt des Zirkus hervor.

Die Besonderheit des Mediums Zirkus liegt nach Delvaux schließlich in der einzigartigen Vielfalt: « […] comme il y a tellement de techniques variées dans le cirque, il y a

toujours bien une technique qui va correspondre à un enfant »[44] (Z. 1257-1259). Manconi unterstreicht dies mit den Worten: « le cirque est un outil pédagogique merveilleux parce que chaque enfant peut s'y retrouver »[45] (Z. 1475- 1477). Dies wird von den Schülern in den Fragebögen bestätigt (vgl. Kap. 4.2.2). Auch wenn es nach Aussage des Schulleiters D. Aglave an der Schule „Cirquétudes“ zirzensisch begabte und unbegabte Kinder gibt, gelingt es letzten Endes jedem Kind, etwas vorführen zu können (vgl. Z. 950-952).

Die Erfahrungen, welche die Schüler in den Zirkusstunden sammeln, bringen den Kindern nach Ansicht des Direktors für ihre persönliche Entwicklung und ihr zukünftiges Leben weitaus mehr als pures Faktenwissen. So verkündet er:

> Donc, je suis effectivement convaincu du projet pour le bien-fondé des enfants et même s'il y a peut-être certaines matières qui sont moins approfondies, ce qu'on leur apporte sur le plan physique, émotionnel, art de la parole, gestuel, aisance à se présenter en public dominent pour moi (Aglave, Z.1097-1100).

Hierin liegt also der pädagogische Mehrwert der Integration der Zirkuskünste in den Stundenplan. Es geht um mehr als um rein schulisches Lernen.

De Staercke weist dem Schulkonzept „Cirquétudes“ dennoch skeptisch gegenüberstehende Eltern und Pädagogen darauf hin, dass die Zirkusarbeit auf lange Sicht Entwicklungsprozesse positiv beeinflusst und Zirkus etwas Produktives ist (vgl. De Staercke, Z. 506-508).

Nach Aussage des Direktors ist das Kollegium der Schule „Cirquétudes“ schließlich fest davon überzeugt, « que les trois petites périodes de cirque qu'ils ont par semaine leur apportent énormément au développement des enfants »[46] (Z. 1194-1196).

---

[44] [... da es so viele unterschiedliche Disziplinen im Zirkus gibt, gibt es immer gut eine Disziplin, die einem Kind entsprechen wird.]

[45] [Der Zirkus ist ein traumhaftes pädagogisches Mittel, weil jedes Kind hier seinen Platz finden kann.]

[46] [dass die drei Zirkusstunden, die sie pro Woche haben, enorm zur Entwicklung der Kinder beitragen.]

Bedeutung der Jahresaufführung

Insbesondere der Schulaufführung kommt hier eine große Bedeutung zu. Sawa Opalt hebt hervor, dass bei dieser schließlich alle Schüler zusammenkommen und die Eltern sehen können, zu was ihre Kinder in der Lage sind:

> […] ce qui est beau aussi c'est que ce sont des projets, pendant l'année, de classe en classe et puis un certain moment c'est tous les enfants de l'école qu'on met ensemble. Ça c'est une expérience assez étonnante et puis les parents finalement voient ce que l'enfant est capable de faire (Opalt, Z. 2132-2136).

Des Weiteren meinte sie, dass die Aufführung das Bild, das man von sich selbst hat sowie auch jenes, das man vermittelt, positiv beeinflussen und schließlich auch das Bild der Schule in ein besseres Licht rücken kann (vgl. Opalt, Z. 2138-2141).

Einige Beispielzitate der Schüler sollen die herausgearbeiteten Aspekte zur Frage „Welche Bedeutung hat/hatte die Jahresaufführung für dich?“ (Anhang III, 1. Frage) veranschaulichen:

- **Präsentation des Könnens**
  - « Le spectacle c’est ce que l’on a appris depuis la 1ère année et c’est un moment où on peut montrer ce qu’on sait faire. »
  - « De montrer ce que je suis capable de faire. »

- **Freude, den Eltern die eigene künstlerische Entwicklung zeigen zu können/etwas Beeindruckendes zu Präsentieren**
  - « Pour moi, je trouve ça chouette que mes parents me voient évoluer sur scène et me voir m’amuser sur scène. »
  - « C’est le moment où on peut montrer ce qu’on sait faire aux parents. »
  - « Le spectacle montre des techniques qui sont éblouissantes et très impressionnantes. »

- **Stolz/Selbstwirksamkeitserfahrung**

  - « Eh bien, ça me fait du bien que tout le monde me regarde parce que je n'aurai pas tout le temps un spectacle comme ça. »
  - « Nos parents nous regardaient comme stars dans les deux spectacles. »
  - « J'ai adoré. On s'est aidé et on a fait un magnifique spectacle. »
  - « Je me suis bien amusée et je suis fière que mes parents soient venus me voir parce que le spectacle était réussi, je suis fière de moi. »
  - « Le spectacle nous donne l'occasion de montrer ce qu'on a appris et d'être pendant quelques heures les stars de l'école. Et pour que nos parents soient fiers. »

- **Bewältigung einer Lebensaufgabe**
  - « La signification que le spectacle de fin d'année a eu pour moi c'est que l'on a réussi à le faire parce qu'on a fait un travail ensemble et donc on a réussi à surmonter un épreuve de la vie. »

- **Etwas Besonderes/ein großes Fest**
  - « Comme si c'était mon anniversaire. »
  - « Pour moi c'était une grande fête où le but est de s'amuser. »
  - « C'est le jour de l'anniversaire de l'école. »

- **Abschalten vom Schulalltag/(Lebens-)Freude**
  - « De me relacher et de ne plus écrire ni calculer. »
  - « Je me sentais bien et je trouve que c'est ce qui compte pour faire un super spectacle. »
  - « Le spectacle a eu la signification de, pour moi, me donner vie. »
  - « J'ai eu que de la joie. »

- **Beginn einer Artistenkarriere/Echtheit des Zirkus**
  - « Un premier pas vers les arts du cirque (pour plus tard). »
  - « La sincérité du cirque. »
- **Letzte Aufführung/Ende der Grundschulzeit/Abschied**
  - « important parce que c'est le denier spectacle »
  - « Pour moi, c'est un souvenir vraiment chouette. »
  - « Que c'est la fin et que c'est pour nous faire plaisir. »

- « C'est ma façon de dire au revoir à la circo. »
- « C'est la fin de mes années primaires mais je ne veux pas quitter cette école !!! »

- **Applaus und Ehre**
  - « Les applaudissements et la gloire. »
  - « Pour moi, ce fut un grand moment. Me sentir sous les feux des projecteurs et être applaudie a une énorme importance pour moi. Cela signifie que, je deviens grande et que je peux enfin prouver mon talent (même si peut-être je n'en ai pas !). »

Wie im Theorieteil bereits geschildert, ist die Aufführung wesentlicher Bestandteil eines jeden „Zirkusprojektes" und für die jungen Artisten von großer Bedeutung, was die angeführten Schülerzitate belegen. Eine gelungene Aufführung löst Freude, Glücksgefühle und Stolz aus. Sie gibt den jungen Artisten das Gefühl etwas Besonderes zu sein und vermittelt ihnen ein anderes Lebensgefühl. Schule ist für „Cirquétudes"-Schüler weit mehr als Rechnen und Schreiben. Durch die Zirkuskünste können die Kinder und Jugendlichen sich in ihrer Persönlichkeit ausdrücken. Außerdem machen sie Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihnen Lebensmut und Freude vermitteln und sie stärker werden lassen.

Nach Holzbrecher (2008: 7) bewirkt „kaum etwas [...] mehr Erfahrungen von Selbstwirksamkeit als Präsentationen, für die man öffentliche Anerkennung bekommt". Während eines Auftritts wirken die Artisten auf die Zuschauer. Sie lösen Emotionen aus und durchleben oftmals selbst ein Bad von Gefühlen, dass sich von Lampenfieber, Angst

und Scham hin zu Freude und Gelöstheit oder gar zum Flow-Erlebnis (vgl. Kap. 3.2.1) entwickeln kann. Wird eine Nummer ausdrucksstark präsentiert, löst sie bei den Zuschauern Begeisterung aus. Diese erreicht die Artisten in Form von Jubel und Beifall. So schreibt Pruisken, W. (2000: 73): „Gradmesser für ihren Erfolg ist der Applaus des Publikums, und um dieses Erlebnis sollte es gehen, wenn Zirkus in der Schule nicht nur Verlängerung des normalen pädagogischen Alltags werden soll."

(eigene Aufnahme)

5. Fazit und Perspektiven

Abschließend sollen die Forschungsergebnisse in den theoretischen Kontext eingeordnet sowie Herausforderungen der Übertragbarkeit des Konzeptes für Schulen in Deutschland aufgezeigt werden.

„Fit und stark fürs Leben“ lautet das Motto eines von Burow/Aßhauer/Hanewinkel Ende der 90er Jahre ins Leben gerufenen Projektes zur Persönlichkeitsförderung an Schulen. Das Projektkonzept, das ursprünglich auf suchtpräventiven Gedanken basierte, stützt sich auf Empfehlungen der WHO (Weltgesundheitsorganisation) und hat nun vielmehr die Persönlichkeitsstärkung von Schülern zum Ziel. Diese beinhaltet gemäß Burow/Aßhauer/Hanewinkel (1998: 4) die Förderung der sozialen Kompetenzen von Schülern, die Stärkung ihres Selbstwertgefühls, die Anregung zu positivem „Umgang mit negativen Emotionen“ und die gemeinsame Erarbeitung von Problemlösefertigkeiten (vgl. Kap. 3.1.4). Langfristig soll durch die Arbeit mit diesen Aspekten der Persönlichkeitsförderung die Lebensqualität der einzelnen Schüler erhöht werden (vgl. ebd.). Burow/Aßhauer/Hanewinkel stellen dazu folgende Forderung an Schulen bzw. Lehrkräfte:

> Damit die Schule mehr ist als nur ein Ort der reinen Wissensvermittlung und sie den ihr eigenen Erziehungsauftrag ernst nimmt, wird von allen Lehrerinnen und Lehrern viel Engagement und Mut, Neues auszuprobieren, gefordert (Burow/Aßhauer/Hanewinkel 1998: 4).

Der Direktor und einzelne Lehrer der Schule „Cirquétudes“ haben vor 15 Jahren ein solches Engagement sowie den Mut aufgebracht, Neues auszuprobieren (vgl. Kap. 4). Sie leisten durch ihr Konzept, zirkuspädagogische Arbeit in den Schulalltag zu integrieren und konsequent eine aktive bzw. projektorientierte Pädagogik zu verfolgen, einen großen Beitrag zu dem globalen Bildungs- und Erziehungsziel der Persönlichkeits-förderung ihrer Schüler. Sie eröffnen den Schülern neue Sinnperspektiven, neue Lebensqualität und bringen sie dazu, gerne zur Schule zu gehen. Nachhaltigkeit und ein signifikanter pädagogischer Mehrwert kennzeichnen das Konzept (vgl. Kap. 4.4).

Der Schulleiter D. Aglave sowie sämtliche Lehrkräfte und Eltern sind sich darin einig, dass die Schüler in erster Linie über eine fundierte Grundschul-ausbildung verfügen müssen und « doivent être capables de suivre des études dans n'importe quelle autre matière en secondaire »[47] (Z. 1081 f.). Zusätzlich nehmen die Sechstklässler jedoch etwas Besonderes aus ihrer Grundschulzeit mit, was Aglave durch die Metapher eines

[47] [müssen fähig sein, jegliches Fach in der Sekundarstufe verfolgen zu können]

kleinen zusätzlichen Rucksacks beschreibt: « C'est le petit sac à dos en plus et le plaisir qui marque nos élèves qui sortent de la sixième » (Z. 1232 f.). Die von ihm hier betonte Freude, mit der seine Schüler zur Schule gehen, wird von den Schülern bestätigt und meist mit den Zirkusstunden in Verbindung gebracht (vgl. Kap. 4.1.2).

Das Ziel der mündlichen sowie schriftlichen Befragung lag zum einen darin, die Sichtweisen der Lehrer und Schüler zusammenzuführen. Zum anderen sollte die Theorie exemplarisch am Beispiel „Cirquétudes“ überprüft und darüber hinaus zusätzliche mögliche Aspekte der Persönlichkeitsförderung durch zirkuspädagogische Arbeit aufgezeigt werden. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsstudie wurde schließlich herausgearbeitet, dass alle von Killinger (2007) bereits im außerschulischen Bereich herausgearbeiteten Bildungsdimensionen zirkuspädagogischer Arbeit (vgl. Kap. 3.2.2) der Persönlichkeitsförderung zuzuordnen sind und im Kontext von Schule gefördert werden können. Mittels der Interviews und Fragebögen wurde die Förderung zahlreicher Teilaspekte thematisiert und bestätigt (vgl. Kap. 4.3 „Triangulation“).

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass der motorischen (handwerklich-technischen) Dimension in der vorliegenden Arbeit eher wenig Raum eingeräumt wurde, da sie ein eigenes großes Themenfeld darstellt und im Rahmen der Sportpädagogik betrachtet werden sollte; beispielsweise zum Thema „Bildung durch Bewegung - am Beispiel der Zirkuspädagogik“. Dies könnte ein Anstoß für eine weitere Arbeit im zirkus-pädagogischen Bereich sein. Dass durch das Erlernen zirzensischer Künste in großem Maße die Motorik geschult und ein besseres Körpergefühl gewonnen wird, ist jedoch offensichtlich.

Anhand der Fallstudie wurde letztlich herausgearbeitet, dass zirkuspädagogische Arbeit einen bedeutenden Beitrag zur Förderung der den Menschen als Ganzes ansprechenden Bildungsdimensionen leisten kann. Die Hypothese *Zirkuspädagogik stärkt und fördert Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit* hat sich somit bestätigt.

Insbesondere im Rahmen der Fragebögen konnten folgende Sinnperspektiven herausge-arbeitet werden: ‚Besonderes Können/Unterhaltungswert’, ‚Engagements/Arbeit’, ‚Ge-schicklichkeit im Beruf’, ‚Schauspiel/Bühnenkunst’ sowie ‚Professioneller Artist’.

Hier soll noch einmal die ästhetische Dimension hervorgehoben werden. Denn der ‚Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit’ kommt in der Zirkuspädagogik eine sehr große Bedeutung zu. Gemäß Fauser/Veith (2006: 27/28) „fordert und fördert das ästhetische Lernen über die Bildung der Sinnestätigkeit alle übrigen Formen des

praktischen und theoretischen Verstehens“. Laut Frostig (1999: 69) stärkt kreative Beschäftigung u.a. das Selbstbewusstsein und vermittelt Selbsterfüllung sowie Lebenssinn. Dies wurde von einigen Kindern im Zuge der Frage nach der nachhaltigen Wirkung der Zirkusstunden bestätigt. Demzufolge sollte jedes Kind an kulturellen Geschehnissen teilhaben und dadurch Selbstwirksamkeit erfahren, Zugehörigkeit erleben und eigenes Lernen mit Autonomie verbinden können (vgl. Fauser/Veith 2006: 30). In der Schule „Cirquétudes“ ist dies möglich, wenn der Direktor D. Aglave sie auch nicht als „kulturellen Ort“ ansieht: « [...] disons que nous, on en développe, on l'utilise, mais on est pas un milieu culturel quoi, en soi »(Z. 1189 f.). Hier wird Kultur entwickelt und mit Kultur gearbeitet. Die Schüler werden in ihrer Persönlichkeit gefördert bzw. gestärkt. Sie erleben kulturelle Bildung. Insbesondere der Jahresaufführung kann hier eine große Bedeutung zugeschrieben werden, denn hier erfahren sich die Schüler als selbstwirksam (vgl. Kap. 4.4). Nicht zuletzt kann Zirkus das Schulklima erheblich verändern und Schule sowohl für Schüler als auch Lehrer zu einem angenehmen und lebendigen Lernort werden lassen, an den sie sich später noch gerne erinnern.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Arbeit mit den Zirkuskünsten sehr vielfältige pädagogische Wirkungen zugeschrieben werden können und zirkuspädagogische Arbeit dem Anspruch der aktuellen Auffassung von Bildung, i. S. der Persönlichkeitsförderung Rechnung trägt. Besonders in langfristig angelegten (Schul-)Zirkusinitiativen kann diesbezüglich ein umfassender Prozess angeregt werden. Die den ganzen Menschen umfassenden Bildungsdimensionen werden auf spielerische Weise gefördert.

De Haan fasst das aktuelle Ziel von Bildung wie folgt zusammen:

> Systematisch betrachtet zielt Bildung in modernen Gesellschaften auf eine Persönlichkeitsentwicklung, die Selbstverwirklichung, Autonomie, Individualität, Selbstreflexivität [...] umfasst. [...] Ferner gehört zur Bildung die Einsicht, dass Selbstverwirklichung und Individualisierung nur im Kontext von Gemeinschaften verwirklicht werden können [...]. Dieses Bildungsverständnis scheint auf den ersten Blick durchaus mit den Schlüsselkompetenzen vereinbar zu sein (De Haan 2008: 40).

Wie exemplarisch an der Fallstudie von „Cirquétudes“ aufgezeigt, kann zirkuspädagogische Arbeit in hohem Maße zur Förderung der „Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen“ (Zuffellato/Kreszmeier 2007: 118) beitragen. Schlüsselqualifikationen werden durch sie spielerisch gefördert. Auch kann sie in diesem Zusammenhang einen bedeutenden Beitrag zu Gewalt- und Suchtprävention leisten und sollte auch deshalb in den Schulen ihre berechtigte Anwendung finden (vgl. Kap. 2.2.3, Kap. 1.4). Denn Schule ist der Ort, den jedes Kind und jeder Jugendliche, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, zumindest in unserer Gesellschaft durchläuft und somit die

Institution, durch die jeder erreicht werden kann (vgl. Kap. 3.2).

Abschließend sollen die Herausforderungen, ein solches Projekt in Deutschland zu realisieren, beleuchtet werden. Die Zirkuslehrerin France De Staercke würde die Entstehung weiterer „Cirquétudes“ durchaus befürworten. Ihrer Meinung nach bedarf es zur Gründung v.a. einer klaren Linie und sehr motivierten und engagierten Lehrern:

> […] ça me dérange pas qu'y ait d'autres gens qui le fassent, vraiment pas, mais je ne veux pas aller le faire à leur place. Et il faut qu'il y ait une direction, qu'il y ait des profs et des gens qui viennent et qui soient motivés par ce projet (De Staercke, Z. 664-666).

Nicht jede Schule wird ein entsprechendes Konzept auf die Beine Stellen können, da dies an viele Rahmenbedingungen geknüpft ist. Doch sollte zumindest versucht werden eine Integration der Zirkuskünste im Ansatz umzusetzen, beispielsweise durch die Integration der Zirkuskünste in den Sportunterricht, oder als AG, wie es schon an einigen Schulen der Fall ist.

In der Schule „Cirquétudes“ kamen einige glückliche Umstände zusammen, die dazu beitrugen, dass das Projekt schnell und ohne all zu hohe Kosten gestartet werden konnte. Von Anfang an standen Bürgermeister und Gemeinde bedingungslos hinter dem Projekt: « On a des gens dévoués et surtout la commune a mis à notre disposition des finances que d'autres communes ne mettront pas » (Aglave, Z. 1047-1049). Zudem wird es von dem gemeinnützigen Verein „Cocof“ (Commission communautaire française) finanziell unterstützt. Kooperationspartner und Rückhalt sind Notwendigkeiten zur Umsetzung eines solchen Konzeptes.

„Cirquétudes“ ist trotz seines Erfolges, der sich durch die immer größere Resonanz ausdrückt, seit 15 Jahren lediglich Pilotprojekt ist und erhält von der Communauté française noch immer keine Förderung bzw. offizielle Anerkennung (vgl. De Staercke, Z. 163, 585 f.). Denn Zirkus scheint auch in Brüssel noch immer nicht denselben Stellenwert wie z.B. Theater, bildende Kunst oder diverse Sportprojekte wie « football-études » oder « tennis-études » zu haben (vgl. France, Z. 590 f.). Um so wichtiger ist die Unterstützung der Gemeinde und der Glaube an das Projekt.

Auch sollte bedacht werden, dass das Projekt „Cirquétudes“ zwar sehr positive Effekte hervorrufen, aber nicht sämtlichen Problemen der Schüler entgegenwirken kann. Da die Schule über Schulpsychologen verfügt, besteht die Gefahr, dass Eltern gerne Kinder mit psychischen Problemen in diese Schule schicken. Trotz der privilegierten Möglichkeiten der Schule (kleine Klassen, Integration der Zirkuskünste, gute Räumlichkeiten) darf sie nach De Staercke nicht als therapeutische Schule angesehen werden:

> […] il y a des enfants […] qui ont des gros soucis donc il y a une motivation parce que ici, on est une école où les psychologues vont conseiller notre école, c'est gentil, c'est bien, mais il ne faut pas non plus qu'on devient une école thérapeutique parce que c'est pas le but en plus (De Staercke, Z. 293-296).

Die Ziele und v.a. die Grenzen des Konzeptes „Cirquétudes" müssen deshalb für Eltern, die ihre Kinder an einer solchen Schule anmelden möchten, transparent sein.

Darüber hinaus muss ins Bewusstsein gerufen werden, dass „Cirquétudes" eine Ganztagsschule ist und somit über einen größeren zeitlichen und pädagogischen Spielraum verfügt als viele deutsche Grundschulen. Außerdem verfügt sie über entsprechende Räume (drei Sporthallen) sowie eine durch die ESAC begünstigte zirzensische Infrastruktur und inspirierende Atmosphäre:

> Et puis, on a cette infrastructure avec l'ESAC, on a cette ambiance: Nos élèves, ils passent dans le préau et voient dans le préau des étudiants […], ben ils voient l'activité de l'ESAC. C'est quand-même, il y a quand-même une ambiance de cirque, fin une ambiance ou l'esprit circassien règne (Aglave, Z. 1042-1047).

Weitere Grenzen setzen die zum Teil sehr hohen Materialkosten sowie das Verlangen nach zirzensisch und pädagogisch gleichermaßen ausgebildetem Fachpersonal. Doch gerade hier sollte nicht gespart werden, wenn mit dem Projekt nachhaltige Wirkungen erzielt werden sollen. Allerdings können einige Zirkusrequisiten, wie beispielsweise Jonglierbälle, Rola-Rolas und Stelzen leicht selbst hergestellt werden. Auch dürfte jede Schulturnhalle über gewisse Grundelemente wie Matten, Bänke, Sprossenwände und Trampoline verfügen. Wenn auch jede Zirkusinitiative im Kleinen beginnt, macht gerade eine gute und vielfältige materielle Ausrüstung die Zirkusarbeit erst richtig interessant, erlebnisreich und wirkungsvoll. Solche eine Investition lohnt sich in jedem Fall. Denn wie aufgezeigt, stärkt und fördert qualitativ hochwertige zirkuspädagogische Arbeit Kinder und Jugendliche schließlich umfassend in ihrer Persönlichkeit.

Zusammenfassend lassen sich folgende Hypothesen generieren:

- Zirkuspädagogik trägt dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule Rechnung, indem sie vielfältige pädagogische Wirkungen hervorruft.
- Die Integration von Zirkusstunden bzw. zirkuspädagogischen Einheiten erhöht die Schulmotivation.
- Zirkuspädagogische Arbeit stärkt und fördert die Schüler in ihrer Persönlichkeit, indem sie vielfältige Selbst- und Sozialkompetenzen fördert.
- Zirkusarbeit eröffnet den Schülern neue Sinnperspektiven und ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrung.

Letztlich ist jedoch schwierig zu beurteilen, ob die zum Teil sehr positive Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen ausschließlich aus der zirkuspädagogischen Arbeit resultiert. Hier muss noch einmal betont werden, dass Sozialforschung nicht messbar ist und ihr Ziel vielmehr darin besteht, ein breites Spektrum von Möglichkeiten aufzuzeigen. Dass sich zirkuspädagogische Arbeit aber als Medium zur Persönlichkeitsförderung bewährt, sollte durch die vorliegende Arbeit deutlich geworden sein.

Im Mai bin ich erneut nach Brüssel gefahren, um die Jahresaufführung der Schule zu sehen. In diesem Zusammenhang nutzte ich die Gelegenheit ehemalige „Cirquétudes"-Schüler im Allgemeinen nach ihren Erinnerungen an ihre Grundschulzeit und im Besonderen an die Zirkusstunden und deren nachhaltige Bildungswirksamkeit zu interviewen. Zudem erstellte ich einen weiteren Fragebogen für die Schüler der fünften und sechsten Klassen, welcher jedoch auf Grund des Umfangs der Arbeit nur geringfügig berücksichtigt werden konnte. Die Bedeutung der Zirkusstunden sowie jene der Aufführung unter dem Gesichtspunkt nachhaltiger Wirkung sowie die Untersuchung zirkuspädagogischer Arbeit auf die Selbstwirksamkeitstheorie hin, würde genügend Material für eine eigene Arbeit liefern. Hierzu würde es sich anbieten, ehemalige „Cirquétudes"-Schüler anzuschreiben und zu fragen, ob sie bereit wären, sich in kleinen Gruppen zu diesem Thema interviewen zu lassen, oder ihnen einen Fragebogen zum Thema zu schicken. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass innerhalb eines Interviews weitaus mehr Aspekte angesprochen werden als es allgemein im Rahmen von Fragebögen der Fall ist. Zudem können Missverständnisse, gerade auch sprachlicher Art, direkt ausgeräumt werden. Auch können die Schüler in einem Gruppeninterview viele interessante Gesichtspunkte aufzeigen, die der Einzelne, wenn er vor einem Fragebogen sitzt, oftmals nicht bedenkt.

Ansatzpunkt einer weiterführenden Arbeit könnte auch die folgende Schülerantwort auf die Frage „Gehst du gerne in die Schule?" sein: « Oui, […] j'adore faire du cirque […] mais je n'aime pas trop la gym […] » (F5). Hier wird deutlich, dass der betroffene Schüler keinen Sportunterricht, wohl aber die Zirkusstunden mag, die auch eine Form von Bewegungsunterricht darstellen. Folglich wäre es interessant eine Studie zu starten, die den pädagogischen Mehrwert der Zirkuskünste gegenüber herkömmlichem Sportunterricht genauer herausarbeitet.

Interessant wäre es auch nach grenzübergreifenden schulischen Zirkusprojekten zu forschen und deren Beitrag zur Völkerverständigung herauszuarbeiten. Denn Zirkus ist

nicht nur ein Ort kultureller sondern auch interkultureller Begegnung und hat den Vorteil, dass in ihm Vieles auf Nonverbalität basiert und dies die Kommunikation erheblich erleichtert.

Abschließend möchte ich das Zitat eines Schülers der Schule „Cirquétudes“ anführen, der auf die Frage „Was hast du letztlich in allgemeiner Hinsicht durch die Zirkusstunden gelernt ?“ antwortete: « C’est mieux de faire de la circo que de regarder la télé pendant trois heures. »[48]

[48] [Die Arbeit mit den Zirkuskünsten ist besser als drei Stunden Fernzusehen.]

6. Literaturverzeichnis

Ammen, K. (2006): *Abenteuer Zirkus. Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in der Sekundarstufe I. Lüneburg:* Edition Erlebnispädagogik.

Arbeitsgruppe Konzept (1997): Zum Begriff der circensischen Bewegungskultur. In: Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.): *Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen.* Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik, S. 62-66.

Ballreich, R./Grabowiecki, U. (von) (Hrsg.) (1999): *Zirkus-Spielen. Ein Handbuch für Artistik, Akrobatik, Jonglieren, Äquilibristik, Improvisieren und Clownspielen*. 3. kompl. überarb. und erg. Aufl., Stuttgart: Hirzel.

Ballreich, R. (2000): Soziales Lernen in Zirkusprojekten. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): *Zirkuslust.* Unna: LKD-Verlag, S. 32-49.

Bardell, B./Schulz, A. (2006): *Circus - Bewegungskünste - mit Kindern.* Neuaufl., Moers: Edition Aragon.

Behrens, E.: Aspekte der Zirkuspädagogik. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 27 (2007) H. 11/12 (Zirkuspädagogik - Versuche einer Standortbestimmung), S. 7-15.

Böhm, W. (2005): Bildung. In: *Wörterbuch der Pädagogik.* 16. überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 90/91.

Breuer, F.: Macht Zirkus Kinder stark? In: *Praxis der Psychomotorik* 29 (2004), H.2., S. 131-140.

Burow,F./Asshauer,M./Hanewinkel,R. (1998): *Fit und stark fürs Leben. Unterrichtsideen 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht.* 1. Aufl., Leipzig: Klett.

Centre scolaire du Souverain Cirquétudes: *Projet d'établissement*, unveröffentlichtes Dokument.

Ehrenspeck, Y. (2004): Bildung. In: Krüger H.H./Grunert, C. (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 64-71.

Fauser, P./Veith, H. (2006): Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen. In: *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Großer Zirkus in der Ganztagsschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen" kooperieren lernen.* Berlin: DKJS, S. 22-31.

Flick, U. (2003): Triangulation. In: Bohnasack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 161/162.

Frostig, M. (1999): *Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik.* 6. Aufl., München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Fuchs, M. (2006): Bildung als Lebenskompetenz. Zur Rolle ästhetischer und wissenschaftlicher Zugangsweisen zur Welt. In: Bielenberg, I. (Hrsg.): *Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft.* München: Kopaed, S. 17-27.

Glaunec, M. (2001): Entrée en piste. In : Conseil général des Côtes d'Armor (Hrsg.): *Les Arts du Cirque.* Rennes: Editions Apogée, S.7-9.

Grabowiecki (von), U. (1997): Zirkuspädagogik. Eine schillernde und pädagogische Angelegenheit. In: Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.): *Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen.* Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik, S. 30-42.

Hamburger, F. (2007): Bildungsbenachteiligung. In: Tenorth, H.-E./ Tippelt,R. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 96/97.

Haan (De), G. (2008) : Ungewisse Zukunft, Kompetenzerwerb und Bildung. In: Ehrenspeck, Y./Haan (De), G./Thiel, F. (Hrsg.): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-44.

Hartmann, E.: Schaut was in uns steckt. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 27 (2007) H. 11/12 (Zirkuspädagogik - Versuche einer Standortbestimmung), S. 39-47.

Hentig (von), H. (1997): *Bildung. Ein Essay.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hentig (von), H. (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bildungsplan für die Grundschule.* Stuttgart: Neckar Verlag, S. 7-19.

Holzbrecher, A.: Kulturelle Bildung – ein notwendiger Luxus. Perspektiven für schulisches Lernen. In: *ph fr Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (2008) H.1, S. 6/7.

Hotier, H. (2005): *L'imaginaire du Cirque.* Paris: L'Harmattan.

Kapustin, P. (2000): Spiel – Sport – Kultur als Einheit? In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): *Zirkuslust.* Unna: LKD-Verlag, S.10-14.

Killinger, J. (2007): *Bildung und Zirkus. Eine Studie anhand von ExpertInneninterviews*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Kiphard, E. J. (1997): Pädagogische und therapeutische Aspekte des Zirkusspiels. In: Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.): *Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen.* Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik, S. 14-19.

Kiphard, E. J. (1998): *Motopädagogik. Psychomotorische Entwicklungsförderung – Band 1.* 8. erw. Aufl., Dortmund: verlag modernes lernen.

Kiphard, E. J. (1999): Geleitwort. In: Gaal, J.: *Reihe Motorik. Band 16. Bewegungskünste. Zirkuskünste. Jonglage – Einradfahren – Akrobatik für Schule, Verein und Freizeit.* 2. verb. Aufl., Schorndorf: Karl Hofmann, S. 13.

Klafki, W. (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* 4. durchgesehene Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Kluge, F. (2002): Zirkus. In: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* 24. erw. Aufl., Berlin: Walter de Gruyter GmbH, S. 1014.

Köhler, W./Labonté, E. (Hrsg.) (1997) : *Circus Roncalli. Geschichte einer Legende*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Kohne, M.: Circuspädagogik und Suchtprävention. In: *Suchtprävention konkret – Aktuelle Beiträge aus Hessen (2007)* H. 10., 2. Aufl., Hessische Landesstelle für Suchtfragen e.V.

Kruse, V. (1997): Zirkus als erlebnispädagogische Möglichkeit in der Schule. In: Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.): *Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen.* Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik, S. 50-58.

Lenzen, D. (1999): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Hoffmann, D. (Hrsg.): *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 141-160.

Michels, H. (2000): Zirkus macht Kinder stark?! In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): *Zirkuslust.* Unna: LKD-Verlag, S. 15-18.

Miller-Kipp, G. (2007): Erziehung. Struktur und Begriff. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 204-206.

Nissen, P.: Zirkus und Schule – Zwei Welten nähern sich an. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik 27* (2007) H. 11/12 (Zirkuspädagogik - Versuche einer Standortbestimmung), S. 73-80.

Nolte, H.: Vorwort. In: *Suchtprävention konkret – Aktuelle Beiträge aus Hessen (2007)* H. 10 (Circuspädagogik und Suchtprävention), 2. Aufl., Hessische Landesstelle für Suchtfragen e.V., S. 5/6.

Oberschachtsiek, B. (2003): *Jonglieren und mehr. Handbuch Bewegungskünste für Schule, Verein und Freizeit.* Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Pruisken, W.: Erziehung an der Kunst: Zirkus an und in Schulen. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 27 (2007) H. 11/12 (Zirkuspädagogik - Versuche einer Standortbestimmung), S. 59-66.

Scherr, A.: Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen. Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte. In: *ph fr Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (2008), H.1, S. 8/9.

Schmitt, W.C./Degener, V.W. (1991): *Zirkus. Geschichte und Geschichten.* München: Lentz.

Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.) (2000): Zirkuslust. *Zirkus macht stark und ist mehr … Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik.* Unna: LKD-Verlag.

Szaktilla, D.: Impulse setzen – Chancen einer Schulsozialarbeit. Bildungsbegriff und pädagogische Angebote. In: *ph fr Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (2008) H.1, S. 10/11.

Tenorth, H.-E. (2007): Bildung. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 92-95.

Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2007): Pädagogik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 540/541.

Treptow, R. (2007): Von der Wissensvermittlung zur Bildung – Ästhetische Bildung und die Bedingungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen heute. In: Ermert, K. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung und Schule – Netzwerk oder Inseln? Herausforderung für Praxis, Theorie und Politik.* Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, S. 10-24.

Waibel, E. M. (1994): *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen.* In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg): Reihe Innovation und Konzeption. 1. Aufl., Donauwörth: Auer Verlag.

Ward, S. (2000): Pädagogische Wirkungen von Zirkus. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): *Zirkuslust.* Unna: LKD-Verlag, S. 92-95.

Wopp, C. (2000): Der Sport, die Sportpädagogik und die Lust am Zirkus. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): *Zirkuslust*. Unna: LKD-Verlag, S. 28-31.

Zacharias, W. (2000): Zirkus ist mehr... In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): *Zirkuslust*. Unna: LKD-Verlag, S. 19-26.

Zacharias, W. (2001): *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.

Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.) (1997): *Zirkuspädagogik. Grundsätze - Beispiele - Anregungen. Eine Dokumentation anläßlich des Internationalen Kinder- und Jugend-Circus- & Theaterfestivals in Hamburg 1997.* Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Zuffellato, A./Kreszmeier, A. H. (2007): *Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive.* Augsburg: ZIEL-Verlag.

Internetressourcen

BAG (2006): *Über uns,* http://www.bag-zirkus.de/ueber_uns.php [02.06.2008]

BAG (2007): *Satzung der Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik e.V. vom 01.01.2007,* http://www.bag-zirkus.de/mitgliedschaft.php Download Satzung (PDF) [02.06.2008]

Ballreich, R. (2007): *Soziales Lernen in Zirkusprojekten*, http://www.calibastra.de/Circus/Lesestoff/Sozialeslernen/sozialeslernen.pdf [20.06.2008]

Bildungskommission (2007): *Zielsetzungen und Aufgaben der Bildungskommission,* http://www.bag-zirkus.de/bildungskommission.php [2.06.2008]

Kohne, M. (2008), *Circuspädagogische Fortbildungen,* http://www.centrum-mikado.de/circus/angebot_circuspaed.php [29.06.2008]

Focus online (2007): *Erfolgsgaranten: Soft Skills*, http://www.focus.de/jobs/karriere/schluesselqualifikationen [04.06.2008]

Funke-Wieneke, J. (2006): *Der Zirkus als Erzieher. Überlegungen zu einer pädagogischen Interpretation einer volkstümlichen Kunst.* Vortrag auf der Fachtagung der BAG Zirkuspädagogik e.V. vom 10.-12.11.2006 in Gschwend, „Zwischen Kunst und Pädagogik - Zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik“, http://www.bag-zirkus.de/dokumente/Vortrag_Funke-Wieneke.pdf [20.06.2008]

Funke-Wieneke, J. (2007): *Zirkus in der Schule: Grundsätzliche Überlegungen.* Vortrag während der BAG Zirkuspädagogik e.V. Tagung „Kinderzirkus und Schule“ am 25.02.07 in Hamburg, http://www.bag-zirkus.de/dokumente/FunkeWienekeVortragHH.pdf [20.06.2008]

Jornot, S. (2006): *Zirkuspädagogik – Techniktraining oder Kunsterziehung?* Manuskript eines Vortrags auf der Fachtagung der BAG Zirkuspädagogik e.V. vom 10.-12.11.2006 http://www.bag-zirkus.de/dokumente/Vortrag_Samuel_Jornot.pdf [20.06.2008]

Schule-bw (2007): *Evaluation von Schlüsselqualifikationen,* http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/sevstart/esq [04.06.2008]

Schwarz, A./Bühler, J. (2006): *Zum Bildungsverständnis in Baden-Württemberg.* Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg, http://www.landesstiftung-bw.de/publikationen/files/ap_b_1_bildungsverst.pdf [04.06.2008]

7. Weiterführende Literatur für die Praxis

Blume, M. (2006): *Akrobatik mit Kindern & Jugendlichen.* Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Borkens, K./Renneberg, T. (1993): *Gaukelcircus. Ein Handbuch fürs Gaukeln mit Kindern.* Münster: Ökotopia Verlag.

Butte, A. (1996): *Bewegungskünste und Zirkus in Schule und Verein.* Celle: Pohl-Verlag.

Ganselmeier, K./Kuhn, P. (2003): *Bewegungskonzepte, Bewegungskünste. Ein Handbuch für Schule, Studium und Verein. Praxis Ideen.* Schorndorf: Karl Hofmann.

Hense, J./Kötter, H./Türk, U. (1992): *Circusspiele. Ideen für die Circuspraxis.* Köln: Kölner Spielecircus.

Hertel, J. (1993): *Trapezakrobatik für Kinder.* Moers: Edition aragon.

Höher, S. (2002): *Einradfahren.* Hamburg: Rowohlt.

Hoyer, K. (1998): *AOL Zirkus.* Lichtenau: Aol-Verlag.

Runde, R. (1993): *Das große Diabolobuch. Über 100 Tricks für Anfänger und Fortgeschrittene.* Köln : Du Mont.

Spiers, O./Wondrak J. (1996): *Pulcinellas Circus & Varieté. Das Praxisbuch für Akrobatik, Trapez, Einrad und Jonglage.* München: Hugendubel.

Schebeczek, **W. (2007):** *Jonglieren und andere Zirkuskünste im pädagogischen Umfeld. Eine Bibliografie,* http://www.jonglieren.at/medien/paedagogik/index.html [06.07.2008]

Strong, T. (1992): *Diabolo spielend lernen.* Moers: Edition aragon.

Ubben, H. (2001): Zirkus in der Schule. In: Köppe, G./Schwier, J. (Hrsg.): *Grundschulsport und neue Sportarten.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 175-192.

8. Anhang

Questions directrices pour les interviews (avec France De Staercke, Aline Delvaux, Katia Manconi et Didier Aglave)

Décrivez votre conception du Cirquétudes sous les aspects suivants, s.v.p.:

1. **Qui** a fondé « Cirquétudes » ? **Quand? Pourquoi (motifs) ?**

2. **Quelle est l'importance du travail de la pédagogie des arts du cirque dans votre école ?** Quels en sont les **objectifs principaux ?**

3. **Comment est-ce que ce travail est enraciné dans votre conception de l'école?** Est-ce que vous vous orientez d'après des critères « de standards d'éducation » ? Quelle est donc l'importance du travail de la pédagogie des arts du cirque ?
   Est-ce que tous les élèves ont le même nombre de cours de « circo » de la Première à la Sixième ? **Nombre d'heures de « circo » par rapport à la totalité des heures de cours** ?

4. **Quel est le déroulement d'un cours ?** Y a-t-il des **unités par thèmes** ? Y a-t-il pour les cours de « circo » un **programme pour toute l'année ?** Objectifs annuels ?
   Quelles sont les **méthodes principales** que vous utilisez pour les cours de « circo » ?
   Est-ce que vous **travaillez seul,e** ou bien **en équipe ?**/Est-ce que les professeurs de « circo » travaillent seuls ou bien en équipe ? Pourquoi ?

5. Quelle est la **signification du spectacle** dans le cadre de votre travail ?
   Est-ce que le spectacle est toujours placé en fin d'année ou bien y a-t-il des présentations au courant de l'année scolaire ?

6. Quelle place tient la réflexion sur votre travail et celui de vos élèves ?
   Comment est-ce que les cours sont évalués ? Y a-t-il des notes ? Y a-t-il des auto-évaluations ? Est-ce que vous en parlez régulièrement avec les titulaires des classes ? Donnez-moi une **description précise d'une** telle **évaluation,** s.v.p. !

7. **D'après vous, quelles dimensions de l'éducation/quels aspects peuvent être avancé(e)s par la pédagogie des arts du cirque ?**
   Est-ce qu'en général on peut dire que les élèves de votre école sont plus compétents au point de vue social et qu'ils ont une personnalité plus forte que des élèves d'autres écoles dans les environs ? Y a-t-il des études scientifiques sur ce sujet-là ?

Pour les titulaires (question 7 et la suite):

Est-ce que vous remarquez des différences par rapport aux comportements des élèves quand ils ont eu un cours de « circo » auparavant ? (meilleure concentration ou plutôt excitation ?) Est-ce que vous êtes en contact régulier avec les profs de « circo » ? Comment est-ce que le travail de la pédagogie des arts du cirque se montre dans le développement des élèves ? Pourriez-vous me parler des cas d'élèves qui ont beaucoup évolué grâce aux cours de « circo » ?

Pour tous: Est-ce que vous acquiescez à la thèse suivante ?

« La pédagogie des arts du cirque contribue beaucoup au **développement de la personne** et à **l'éducation** des élèves. »

Justifiez s.v.p. !

Chers élèves,

dans le cadre de mes études, j'écris un travail scientifique sur « la pédagogie des arts du cirque ». Comme je ne connais pas d'école en Allemagne qui a enraciné le travail pédagogique des arts du cirque dans sa conception d'école, je veux me faire une idée de votre travail scolaire en ce qui concerne les arts du cirque. Suite à mes observations dans votre école, j'aimerais formuler des propositions de transfert pour des écoles allemandes.

Pour cela, j'ai besoin de votre aide : **Répondez aux questions suivantes de manière soigneuse, s.v.p.! Soyez honnête! Chacun/e pour soi!**

(Si les lignes ne te suffisent pas, tu peux également écrire au verso. Indique le numéro de la question, s.t.p. ! Merci !)

1. Pourquoi est-ce que tu es inscrit,e au « Cirquétudes »? *(Coche, s.t.p. !)*
   ...par ma propre volonté ☐ ou bien ...par la volonté de mes parents ☐

2. D'après toi, est-ce que le travail des arts du cirque a joué un rôle important pour le choix de l'école? Oui ☐ Non ☐

3. « J'aime bien aller à l'école. » Oui ☐ Non ☐ Pourquoi?

4. Qu'est -ce que tu as appris dans les cours de « circo » jusqu'à présent?

5. Est-ce que tu aimes travailler en petits groupes (2 à 5 élèves)?
   Oui ☐ Non ☐ Pourquoi?

6. Est-ce que tu penses que le travail des arts du cirque te servira pour plus tard dans la vie? Oui ☐ Non ☐ Explique:

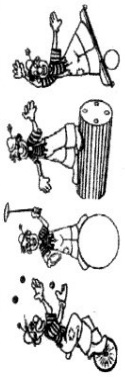
- « Par les exercices de « circo », j'ai appris à travailler de manière autonome et d'agir. » tout à fait ☐ vrai en majorité ☐ pas tout à fait ☐ pas du tout ☐

--> Est-ce que cela se montre aussi à l'extérieur de l'école? Explique:

8. Pour toi, qu'est ce qui est le mieux dans le travail de « circo »?

9. Quelle est ta discipline préférée dans les arts du cirque? Pourquoi?

Merci beaucoup pour tes informations! ☺



7. Est-ce que tu es d'accord pour les phrases suivantes? Coche la case qui te convient le plus, s.t.p!

	tout à fait	vrai en majorité	pas tout à fait	pas du tout
« J'adore les cours de « circo ». »				
« Par le travail des arts du cirque, j'ai plus confiance en moi. »				
« Je m'intéresse également au succès de mes camarades de classe et les encourage. »				
« Pendant les cours de « circo », je travaille, pour la plupart du temps, de manière persévérante et concentrée. »				
« Après un cours de « circo », j'arrive mieux à me concentrer sur le cours qui suit. »				
« Je m'engage beaucoup dans les cours de « circo ».				
« Les cours de « circo » passent toujours trop vite. »				
« Chaque élève trouve sa place dans les arts du cirque/ dans le spectacle. »				
« J'aide mes camarades de classes d'avantage, s'ils ont un problème avec un exercice. »				
« Par les exercices de « circo », j'ai appris à mieux exprimer mes sentiments et de mieux contrôler mes émotions négatives. »				
« Je suis capable de développer un petit numéro de cirque tout en autonomie (tout,e seul,e). »				
« Je fais part de réactions honnêtes aux représentations d'exercices de mes camarades. »				
« J'accepte la critique de mes camarades de classe. »				
« Pour la plupart du temps, la critique de mes camarades est constructive. »				

Anhang II

Chers artistes,

Bruxelles, mai 2008

comme vous avez certainement remarqué, je suis revenue pour voir votre spectacle de fin d'année. Félicitations ! C'était vraiment chouette, vous avez fait du très bon travail ! Avant de vous tourner le dos définitivement, et avant de vous souhaiter « bon vent » pour le secondaire, j'aimerais bien vous poser encore quelques petites questions concernant le spectacle et la période de préparation (toujours dans le cadre de mon travail scientifique sur « la pédagogie des arts du cirque »). Je vous serais reconnaissante de prendre quelques minutes pour répondre tranquillement aux questions suivantes. A mon avis, ces réflexions ne peuvent être intéressantes que pour moi, mais aussi pour chacun et chacune d'entre vous ! (Donc, faites-vous plaisir ! J Ecrivez sur une feuille de votre choix !)

1. Quelle signification a (a eu) le spectacle de fin d'année pour toi ?
2. Comment est-ce que tu t'es senti(e) avant le spectacle, sur scène et après ?
3. Est-ce que tu avais le trac ? Si oui, es-tu arrivé(e) à le surmonter ? Comment ?
4. Est-ce que tu te rappelles d'une situation pendant les entraînements où tu as pensé que tu ne t'en sortiras jamais ? Si oui, qu'est-ce que tu as fais, finalement, pour t'en sortir/ qu'est-ce que vous avez fait ensemble, pour vous en sortir ?
5. Est-ce que vous avez fait des exercices de détente, de temps en temps? En général, est-ce que cela t'aide ? Explique, s.t.p. !
6. Est-ce que tu trouves que tu t'es encore beaucoup amélioré(e) techniquement ces derniers temps ? --> Est-ce que tu as atteint tes objectifs artistiques ?
7. Est-ce que tu as vécu des moments de frustration ? Comment les as-tu surmontés ?

8. Quels exercices avez vous travaillés en jeu d'acteur, principalement ?
9. Finalement, qu'est-ce que tu as appris, de manière générale, grâce à la circo ?