Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften

Zirkuskünstler – Lebenskünstler ?!

Zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik

Freie wissenschaftliche Arbeit
für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft,
Fachrichtung Sozialpädagogik und Sozialarbeit
an der Technischen Universität Dresden

Vorgelegt von: Wiebke Wulf
Matrikelnummer: 3235323

1. Gutachter: Dr. phil. Karsten Fritz
2. Gutachter: Prof. Dr. phil. habil. Frank Nestmann

Dresden, den 19.04.2011

Inhalt

EINLEITUNG 4
1 EINFÜHRUNG IN DIE ZIRKUSPÄDAGOGIK 8
1.1 Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik 8
1.1.1 Geschichte des Zirkus 9
1.1.2 Entwicklung der Zirkuspädagogik 12
1.2 Zirkuspädagogik in Deutschland 14
1.2.1 Formen zirkuspädagogischer Einrichtungen 14
1.2.1.1 Kurzfristige Angebote 15
1.2.1.2 Mittelfristige Angebote 15
1.2.1.3 Langfristige Angebote 17
1.2.2 Struktur und Vernetzungsarbeit 19
1.2.3 Berufsbild Zirkuspädagoge 21
2 THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN 26
2.1 Zirkuskünste im Kinder- und Jugendzirkus 26
2.2 Dimensionen der Zirkuspädagogik 29
2.2.1 Körperliche Dimension 30
2.2.2 Individuelle Dimension 34
2.2.3 Soziale Dimension 39
2.2.4 Künstlerisch-Kulturelle Dimension 44
2.3 Berührungspunkte mit anderen pädagogischen Konzepten 47
2.3.1 Sport- und Motopädagogik 48
2.3.2 Erlebnispädagogik 50
2.3.3 Kultur- und Theaterpädagogik 52
2.3.5 Sozialpädagogik 53
2.3.6 Diskussion und Entwicklung der Untersuchungsleitfrage 55
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG 60
3.2 Das Erhebungsverfahren 60
3.2.1 Das Leitfadeninterview 64
3.2.2 Stichprobe und Durchführung der Untersuchung 66
3.2.3 Leitfadenentwicklung 69
3.3 Auswertungsverfahren 74
3.3.1 Datenaufbereitung 74
3.3.2 Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse 75

3.4 Darstellung der Ergebnisse **84**
3.4.1 Körperliche Dimension (K1) 85
3.4.2 Individuelle Dimension (K2) 89
3.4.3 Soziale Dimension (K3) 98
3.4.4 Künstlerisch-Kulturelle Dimension (K4) 106
3.4.5 Einschätzungen zur Standortbestimmung 112
3. 5 Methodenreflexion **118**
4 ZUSAMMENFÜHRUNG THEORIE UND EMPIRIE 122
4.1 Zusammenfassung **122**
4.2 Zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik **124**
4.3 Ausblick **128**
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS 130
ANHANG 137
Abkürzungsverzeichnis **137**
Abbildungsverzeichnis **137**
Inhalt des Datenträgers **138**
Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Zirkuspädagogik **139**
Vorläufiger Kodierleitfaden der strukturierenden Inhaltsanalyse **141**
Vollständiger Kodierleitfaden Körperliche Dimension (Hauptkategorie 1) **144**
Vollständiger Kodierleitfaden Individuelle Dimension (Hauptkategorie 2) **146**
Vollständiger Kodierleitfaden Soziale Dimension (Hauptkategorie 3) **150**
Vollständiger Kodierleitfaden Künstlerisch-Kulturelle Dimension (Hauptkategorie 4) **153**
Häufigkeitsangaben der Interviewaussagen **155**
SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG 159

EINLEITUNG

„The circus is a compendium of beauty, danger, virtuosity,
and the grotesque, which combine to create a unique mixture
of motion, spectacle, exoticism, and a dazzling simultaneity.
The beauty of the circus is often either shabby or excessively flashy,
but its glitter creates an indelible impression"
(Gustafson 2001, 92).

Es gibt hierzulande wohl kaum jemanden, der noch nie eine Zirkusvorstellung besucht hat. Die Bilder und Eindrücke, die Menschen vom Zirkus in sich tragen, sind so vielfältig wie die Namen der umherziehenden Zirkusunternehmen, in jedem von uns ruft ‚Zirkus' andere Erinnerungen und Assoziationen wach: athletische Artisten am Trapez hoch unter der Zirkuskuppel, galoppierende Pferde in der Manege, elegante Frauen auf dem Hochseil, Jongleure, Akrobaten, Clowns, Tiger, Elefanten, der Geruch von Sägespänen, bunte Kostüme, Musik in einem Zelt umringt von Wohnwagen…

Exotik und Schönheit, Körperbeherrschung, Kraft und Wagnis faszinieren Menschen seit jeher. Der Zirkus vereint all diese Elemente, um Menschen zum Staunen, Lachen und Weinen zu bringen, um sie zu begeistern und bei ihnen Bewunderung hervorzurufen. Dem Zirkus haftet etwas Fantastisches und zugleich Unwirkliches an, Gedanken an eine bunte Glitzerwelt im Scheinwerferlicht vermischen sich mit den Vorstellungen über das Zigeunerleben des ‚fahrenden Volkes'. „The circus is the only ageless delight that you can buy for money", schrieb Ernest Hemingway, „It is the only spectacle I know that while you watch it gives the quality of a truly happy dream" (Hemingway 1953, 130). Nach einem Zirkusbesuch träumen viele davon, selbst einmal leichtfüßig über ein dünnes Seil balancieren zu können oder mit den Artisten in die nächste Stadt ziehen zu dürfen, nur wenige lässt die Anziehungskraft eines Zirkus gänzlich unbeeindruckt. Dieses Phänomen machen sich seit einigen Jahrzehnten auch Mitarbeiter in pädagogischen und kulturellen Projekten, Vereinen und Schulen zu Nutze. Unter dem Stichwort ‚Zirkuspädagogik' entwickelt sich seit den 1980er Jahren ein Praxisfeld, das sich in den letzten Jahren zu einem wahren ‚Zirkusboom' ausgeweitet hat, allein in Deutschland wird mittlerweile in mehreren hundert Zirkusprojekten verschiedenster Art trainiert (vgl. Winkler 2007a, 6). Die zirkuspädagogisch arbeitenden Einrichtungen verstehen sich dabei weitestgehend nicht als ‚Artistenschule' im Sinne einer Ausbildung professioneller Zirkuskünstler, sondern als Projekte, die das Medium Zirkus in verschiedenen Handlungsfeldern mehr oder weniger pädagogisch einzusetzen versuchen.

Die konkreten Zielsetzungen der einzelnen Einrichtungen variieren dabei jedoch teilweise stark voneinander: je nach Ausrichtung des Zirkus, seinem Konzept und professionellen Hintergründen der Mitarbeiter stehen eher pädagogische, artistische oder kulturelle Ziele im Vordergrund der Arbeit. Zudem wird Zirkuspädagogik häufig als Zweig anderer pädagogischer Richtungen betrachtet; in der Literatur finden sich Zuordnungen zur Erlebnis-, Moto-, Sport-, Spiel-, Sozial-, Heil-, Kultur- oder Theaterpädagogik. Diese Heterogenität stellt die Zirkuspädagogik jedoch auch vor einige Probleme: trotz der vielen erfolgreichen Projekte in Deutschland hat die Zirkuspädagogik sowohl in der öffentlichen als auch der wissenschaftlichen Diskussion noch keinen festen und anerkannten Stand erlangen können. Bislang fehlt es an einer gemeinsamen Definition und Richtungsvorgabe von Zirkuspädagogik als Basis für weitergehende Diskussionen, Forschungen und der Bestimmung von Zuständigkeiten. In der Praxis kommt dies nicht selten einem Spießrutenlauf durch verschiedenste Institutionen gleich, denn die Einordnung von Zirkusprojekten in die Bereiche Kultur, Sport oder Pädagogik entscheidet maßgeblich über die verantwortlichen Ansprechpartner zur Förderung bereits bestehender bzw. der Initiierung neuer Projekte: Jugendämter argumentieren, es handele sich bei Kinder- und Jugendzirkussen vornehmlich um sportliche Aktivitäten und schicken Antragssteller zu entsprechenden Sportstiftungen, diese ordnen Zirkuspädagogik der Kunst und Kultur zu und verweisen auf Geldgeber in diesem Bereich, diese wiederum betrachten Zirkusprojekte als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und delegieren wieder an die jeweiligen Jugendämter usw. So lange der Begriff der Zirkuspädagogik beliebig erklärbar bleibt und die Mitarbeiter in Zirkusprojekten keinen Konsens im Selbstverständnis ihrer Arbeit finden, wird dieses Dilemma weiterhin bestehen bleiben. „Die Etablierung einer zeitgemäßen Zirkuspädagogik im Kanon der anerkannten Pädagogiken […] 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“ (Nissen 2007, 79). Die seit 2005 existierende Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik (BAG) als Dachverband der Zirkuseinrichtungen in Deutschland versucht im gemeinsamen Dialog mit ihren Mitgliedern eine Lösung für dieses Problem zu finden, konnte sich bisher jedoch noch nicht eindeutig positionieren. Eng mit diesem Sachverhalt verbunden ist die Tatsache, dass es sich bei sogenannten ‚Zirkuspädagogen‘ um keine eigenständige und anerkannte Berufsbezeichnung handelt. In den letzten Jahren haben sich vereinzelte Aus- und Wei-

terbildungen im Bereich Zirkuspädagogik entwickelt, die in ihren Umfängen und Inhalten allerdings stark divergieren. Das Problem des fehlenden Selbstverständnisses spiegelt sich auch in diesem Fall wieder, denn während die einen Ausbildungsstätten die Artistik als Kern ihrer Qualifizierungsmaßnahmen betrachten, legen andere stärkeren Fokus auf die pädagogische oder künstlerische Arbeit. Auch hier versucht die BAG die verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten zu vereinheitlichen und die Bezeichnung ‚Zirkuspädagoge' als anerkanntes Berufsbild in Öffentlichkeit und Politik zu etablieren.

Diese Arbeit möchte sich an der gegenwärtigen Standortbestimmungsdiskussion und der Bildung eines zirkuspädagogischen Selbstverständnisses beteiligen. Bislang beruhen die Beiträge hierzu vor allem auf den Praxiserfahrungen langjährig Beschäftigter in diesem Arbeitsfeld. Diese Erkenntnisse müssen ausreichend Beachtung finden, sollten aber durch wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema überprüft, bestätigt, ergänzt oder gegebenenfalls auch korrigiert werden. In den wenigen veröffentlichten universitären Arbeiten zur Zirkuspädagogik finden sich vor allem Beschreibungen verschiedener Zirkusprojekte und deren Möglichkeiten (z.B. Ammen 2006, Busse 2008) oder theoretische Abhandlungen zu Begriffen und Konzepten der Zirkuspädagogik (Christel 2009). Mir sind nur zwei methodische Untersuchungen zum Thema bekannt: eine empirische, allerdings nicht in Deutschland durchgeführte Studie über die Auswirkungen zirkuspädagogischer Maßnahmen auf die motorische, soziale und persönliche Entwicklung von Kindern (Ward 2000a), sowie eine qualitative Studie anhand von Experteninterviews zum Thema ‚Bildung und Zirkus' (Killinger 2007). Aus diesem Grund möchte ich einen weiteren qualitativen Zugang zum Thema versuchen, der einmal diejenigen zu Wort kommen lassen soll, die selbst langjährig als Kinder und Jugendliche in zirkuspädagogisch arbeitenden Einrichtungen trainiert und gelernt haben: Wie reflektieren junge Erwachsene als ehemals aktive ‚Zirkuskinder' über ihre Zeit im Kinder- und Jugendzirkus? Welche Erfahrungen haben sie dort machen können? Und können die Analysen der Interviews einen Beitrag zur Selbstverständnisfrage der Zirkuspädagogik leisten?

Als Einführung in die Thematik werde ich zunächst einen kurzen Überblick über die Geschichte des Zirkus und die Entwicklung der Zirkuspädagogik geben (Kapitel 1.1). Anschließend wird in Kapitel 1.2 der aktuelle Stand der Zirkuspädagogik in Deutschland beschrieben. Besonderer Fokus liegt dabei auf den momentanen Qualifizierungsmöglichkeiten für ‚Zirkuspädagogen', da hier das bereits angerissene Problem des feh-

lenden Selbstverständnisses und einheitlicher Ausbildungsstandards besonders deutlich wird. Ich erachte dieses relativ umfangreiche Kapitel einerseits als notwendig, um dem Leser Einblicke in die Zirkuspädagogik zu ermöglichen, die auf Grund ihrer Spezifik und relativ jungen Tradition nicht als bekannter pädagogischer Bereich vorausgesetzt werden kann. Auf der anderen Seite werden erst aus der Darstellung der momentanen Praxis auch die angerissenen Schwierigkeiten ersichtlich, was für den Forschungsablauf der empirischen Untersuchung, vor allem für die konkrete Problem- und Gegenstandsbenennung, essentiell ist.

Diese Arbeit vermutet eine eigenständige Berechtigung der Zirkuspädagogik in der Bandbreite anderer bereits anerkannter Pädagogiken. Im theoretischen Bezugsrahmen (Kapitel 2) werden nach einer Darstellung der in Kinder- und Jugendzirkussen eingesetzten Zirkuskünste (Kapitel 2.1) daher zirkuspädagogische Wirkungsweisen aus motorischer, individueller, sozialer und künstlerisch-kultureller Sicht beleuchtet (Kapitel 2.2), um anschließend die gegenwärtig meist diskutierten Standortbestimmungsversuche überblicksartig darzustellen und Besonderheiten einer Zirkuspädagogik in Abgrenzung zu diesen pädagogischen Richtungen aufzuzeigen (Kapitel 2.3). In Kapitel 3 soll sich der Vermutung einer Eigenständigkeit der Zirkuspädagogik anhand einer qualitativen Untersuchung aus der Sicht junger Erwachsener genähert werden. Nach der Erläuterung der verschiedenen Schritte des Erhebungsverfahrens (Kapitel 3.2) sowie der Skizzierung des Auswertungsverfahrens (Kapitel 3.3), werden die Ergebnisse anschließend dargestellt (Kapitel 3.4). und methodisch reflektiert (Kapitel 3. 5). Im 4. Kapitel werde ich den Theorie- und Forschungsabschnitt wieder zusammenführen und mich auf die Ausgangsfragestellung zurückbeziehen: Ist eine Eigenständigkeit der Zirkuspädagogik tatsächlich gerechtfertigt? Wie können die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf die Zukunft dieser Pädagogik verwendet werden?

Zwar erschienen in den letzten Jahren einige Abschlussarbeiten zum Thema Zirkuspädagogik, die universitäre und empirische Forschung steckt in diesem Bereich aber immer noch in ihren Anfängen. Ich hoffe, mit der vorliegenden Arbeit Anreize schaffen zu können, sich auch in umfassenderen wissenschaftlichen Studien mit der Zirkuspädagogik, ihren Möglichkeiten, Grenzen und theoretischer Fundierung auseinanderzusetzen.

1 EINFÜHRUNG IN DIE ZIRKUSPÄDAGOGIK

„ Es war n wirklich prima Zirkus. Und am größartigsten wars anzuschaun, wie sie alle reingereitet sind, immer zwei nebeneinander, n Schentlmän und ne Lädy […] Und dann sind sie einer nachm andern aufn Sattel raufgesteigt und sind so was von mühlos und grazijös im Kreis rumgetrabt, und die Männer haben so groß und beweglich und kerzengrad ausgesehn, und die Köpfe sind mitgewippt, und husch und vorbei unterm Zeltdach, und die Röckchen von alle Lädys warn wie Rosenblätter und sind ihnen unterm Bauch rumgeschwappelt, ganz weich und seidich, daß sie ausgesehn haben wie wunderschöne Sonnenschirme“ (Twain 1995, 233 f.).

Bei der Zirkuspädagogik handelt es sich bislang noch um einen eher randständigen Bereich pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Selbst Studenten, Mitarbeiter und Dozenten[1] pädagogischer Institute und Hochschulen wissen den Begriff ‚Zirkuspädagogik‘ nicht immer fachgemäß einzuordnen. Um das Thema für den Leser besser verständlich zu machen, möchte ich deshalb zunächst einen Abriss über die historische Entwicklung des Zirkus geben, die schließlich in die Entstehung der Zirkuspädagogik mündete. Der zweite Teil dieses Kapitels wird sich mit dem aktuellen Stand der Zirkuspädagogik auseinandersetzen. Zum einen werden dazu die konkreten Formen und Arbeitsfelder zirkuspädagogischer Praxis skizziert, die Organisationsstruktur und Vernetzungsarbeit der Einrichtungen sowie das ‚Berufsbild‘ Zirkuspädagoge erläutert, zum anderen werden die gegenwärtigen Standortbestimmungsversuche einer Zirkuspädagogik diskutiert.

1.1 Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik

In vielen Köpfen existiert heute noch ein eher traditionelles Bild vom Zirkus, dass in etwa der Definition der Internationalen Gesellschaft der Circushistoriker entspricht: sie bezeichnet Zirkus als „Veranstaltungsform eines künstlerisch gestalteten Programmes mit musikalischer Begleitung, das getragen wird von equestrischen Darbietungen, akrobatischen Nummern, Clownerien und Dressuren gezähmter und domestizierter Tiere innerhalb einer runden oder ovalen Vorführungsfläche, die zumeist von einer Piste umschlossen wird“ (Ehlert/Schulz 1988, 10). Wo die Ursprünge dieser Zirkusverständnisse

[1] Um den Lesefluss der Arbeit nicht zu stören, werde ich Begriffe wie Mitarbeiter, Pädagoge, Artist usw. in der männlichen Form gebrauchen, meine damit jedoch immer beide Geschlechter, soweit nicht anders hervorgehoben.

liegen und welche Veränderungen und Entwicklungen bis hin zum Kinder- und Jugendzirkus durchlebt wurden, soll der folgende Abriss der Zirkus- und Zirkuspädagogikgeschichte verdeutlichen.

1.1.1 Geschichte des Zirkus

Verschiedene Künste, die heute zu den ‚Zirkuskünsten' gezählt werden, waren bereits im Altertum bekannt. Auf altägyptischen und -griechischen Vasen, Grabstätten und Wandreliefs finden sich bereits Darstellungen von Tänzerinnen, Kunstreitern, jonglierenden Frauen, Seiltänzern und akrobatischen Kunststücken. Auch die ersten Dressuren und Paradezüge (exotischer) Tiere lassen sich anhand gefundener bildlicher Zeugnisse auf die Zeit zwischen 3000 v. Chr. und 540 v. Chr. zurückdatieren (vgl. Croft-Cooke/Cotes 1977,7 ff.; Halperson 1926, 17-24).
Der etymologische Ursprung des Wortes ‚Zirkus' liegt im griechischen ‚kírkos' (‚Ring') bzw. dem lateinischem ‚circus' (‚Kreis, Ring'), welches erstmals im römischen Reich als Bezeichnung für langgestreckte, u-förmige Arenen verwendet wurde (vgl. Duden 2007, 950). In den eigens für die ‚ludi circences' (‚Zirkusspiele') errichteten Stätten wurden ab dem 6. Jh. v. Chr. vor allem Wagenrennen, vor der Entwicklung von Amphitheatern und Stadien auch Gladiatorenkämpfe, Tierhetzen und athletische Wettkämpfe zur Massenunterhaltung der römischen Bevölkerung abgehalten. Zirkushistoriker führen die Entstehung des modernen Zirkus in der Regel nicht mehr auf den römischen Circus zurück: zum einen trugen die vorgeführten ‚Darbietungen' eher Wettkampf- als Kunstcharakter und wären in heutigen Zirkussen undenkbar, zum anderen „ging der antike ‚Circus' mit dem Zerfall des Römischen Reiches unter, ohne in irgendeinem Land der Welt eine Fortsetzung zu finden (im Mittelalter und in der Renaissance gab es nicht einen einzigen Zirkus, selbst die Begriffe Zirkus, Zirkusartist und Zirkuskunst tauchten nicht auf)" (Kusnezow 1970, 9f.). Trotzdem kann man einige Anknüpfungspunkte ausmachen, so konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass neben den sportlichen Wettkämpfen auch Tierschauen und Kunstreitervorführungen im Circus abgehalten wurden (vgl. Letzner 2009, 100-105), eine Tradition, die im Zirkus des 18. und 19. Jh. wieder aufgegriffen wurde. Noch deutlicher ist vielleicht die Gemeinsamkeit des volkstümlichen Charakters, denn sowohl der antike als auch der moderne Zirkus hatten das Ziel, Menschen zu unterhalten und zu begeistern.

Nach dem Untergang des Römischen Reiches zogen Gaukler und Spielleute durch Europa, um sich durch Vorführungen verschiedenster Künste ihren Unterhalt zu verdienen. Unter ihnen waren anfangs auch ehemalige Gladiatoren, die als ‚Fechtbrüder' ihren geschickten Umgang mit Waffen zur Schau stellten. Bis in die frühe Neuzeit hinein präsentierte das ‚fahrende Volk' sein Können auf Messen, Jahrmärkten und Festen, teilweise auch an Königshäusern und Fürstenhöfen. Bereits im frühen Mittelalter lassen sich dabei Künste nachweisen, die später Einzug im Zirkus halten sollten: neben den Waffenkämpfern waren dies „starke Männer und Ringer, Possenreißer und Mimiker, dann Seiltänzer, Puppenspieler, Leute mit abgerichteten Tieren, Bären, Affen, Hunden, Schlangen, allerlei Spielleute, Zauberer, Wahrsager" (Bose/Brinkmann 1978, 20). Die Jahrmärkte des 16. - 18. Jh. kannten außerdem Feuerschlucker, Marionettenspieler, Luftakroabten und Jongleure. Berichte über Kunstreiter sind dagegen nur vereinzelt vorhanden (vgl. Kusnezow 1970, 10ff.). Obwohl sich die Fahrenden mit ihren dargebotenen Künsten großer Beliebtheit beim Volk erfreuten, wurden sie von Kirche und Obrigkeit als recht- und ehrlos gebrandmarkt und fristeten ihr Dasein zum größten Teil in ärmlichen Verhältnissen. Auch wenn das Mittelalter keinen Zirkus im heutigen Sinne kannte, so können die Gaukeleien der Spielleute auf den Märkten doch als „Vorboten des modernen Zirkus" (Croft-Cooke/Cotes 1977, 33) bezeichnet werden.

Die Wiegen des heutigen Zirkus stehen in England und Frankreich. Der ehemalige Kavallerist Philiph Astley (1742-1814) gründete 1772 eine Reitschule in London, in der auch verschiedene Pferdeveranstaltungen durchgeführt und Kunstreiter präsentiert wurden. Kunstreitervorführungen gab es in England zu dieser Zeit einige, aber „Astley wird zugeschrieben, daß er als Erster auf die Idee kam, seine Vorstellungen mittles Darbietungen der verschiedensten Genre des Jahrmarktes und der Schaubude zu ergänzen" (Ehlert/Schulz 1988, 10f.). Er gilt damit als Begründer des heutigen Zirkus, auch wenn er sich selbst sein Leben lang gegen diesen Begriff wehrte und die Gauklerkünste anfangs nur der Pausenüberbrückung dienten. Die Dominanz der Pferdedarbietungen erklärt sich durch die bedeutende Rolle des Pferdes im 18. Jh: es wurde in der Kavallerie, der Landwirtschaft, dem Transport- und Jagdwesen eingesetzt, außerdem erfreuten sich Pferdesport und –paraden großer Beliebtheit unter der wohlhabenderen Bevölkerung (vgl. Günther/Winkler 1986, 11 ff.). Das Publikum von Astleys Vorführungen bestand zunächst hauptsächlich aus Mitgliedern des Adels und

Militärs, die Einbeziehungen von Kraftmenschen, Seiltänzern, Pantomimen, Menschen mit Missbildungen und dressierten Kleintieren in seine Programme sicherte ihm jedoch bald auch den Erfolg beim einfachen Volk (vgl. Ehlert/Schulz 1988, 10f.). 1779 ließ Astley die Reitbahn überdachen und einige Jahre später zum festen Gebäude, ‚Astleys Amphitheater' ausbauen. 1782 errichtete er in Paris einen zweiten festen Bau für Pferdedarbietungen und andere Künste, das ‚englische Amphitheater'. Dieses Gebäude wurde 1793 vom Franzosen Antoine Franconi übernommen, dessen Söhne es später an anderer Stelle unter dem Namen ‚Cirque Olympique' neu errichteten und mit dieser Bezeichnung den neuen Kunstgattungsbegriff ‚Zirkus' schufen (vgl. Kusnezow 1970, 24f.). Anfang des 19. Jh. entstanden auch in anderen Städten Europas feste Zirkusse, deren Programme im Laufe der Jahre um (Raubtier-)dressuren, Clownerie und Akrobatik erweitert wurden, so dass die vorherrschenden equestrischen Darbietungen nach und nach an Bedeutung verloren. Ab 1845 erlangten die deutschen Zirkusse ‚Brilloff' und ‚Renz' internationale Bedeutung, bis sich Ende des 19. Jh. eine entscheidende Neuerung in der Zirkusgeschichte durchsetzte: der Zeltzirkus. Das Chapiteau, in den USA bereits um 1830 entwickelt, ermöglichte Vorführungen auch in Städten ohne feste Zirkushäuser sowie kürzere Aufenthalte und schnelles Weiterreisen. Neben dem Zeltzirkus kamen weitere Neurerungen aus den USA: 1898/99 bereiste das Zirkusunternehmen ‚Barnum & Bailey' mit seiner ‚Greatest Show on Earth' Europa. Sie präsentierten eine Show unvorstellbaren Ausmaßes (bis zu 80 Darbietungen pro Vorstellung in drei gleichzeitig bespielten Manegen) und ersetzten „Qualität durch Quantität; Zahlen bestimmten Wert oder Unwert eines Zirkusprogrammes. Damit erhielt der klassische Zirkus endgültig seinen Todesstoß" (Kusnezow 1970, 170). Der Amerikanisierung des Zirkus trat Anfang des 20. Jh. die Modernisierung der Zirkuskunst entgegen: zum einen durch die Präsentation von Rekordleistungen, Sensationsakrobatik (Todesnummern) und neuen, originellen Darbietungen, zum anderen durch wirtschaftlich und werbetechnisch clever geführte Unternehmensstrukturen (vgl. Günther/Winkler 1986, 115ff.). Auch die Artistik erhielt im Zuge der Varietéentwicklung einen immer größeren Stellenwert in den Vorführungen. Die Zirkusse ‚Schumann' und ‚Busch', vor allem aber ‚Sarassani' und ‚Krone' begründeten mit neuen Show- und Geschäftsideen das „‚goldene Zeitalter'" (ebd., 115) des Zirkus, das trotz großer existenzbedrohender Einschnitte durch den Ersten Weltkrieg und die Weltwirtschaftskrise bis zum Zweiten Weltkrieg andauerte.

Obwohl nach dem Zweiten Weltkrieg viele namhafte Zirkusunternehmen ihren Spielbetrieb (in eingeschränktem Maße) wieder aufnehmen konnten, setzte in den 1950er Jahren ein wahres ‚Zirkussterben' ein. Gründe dafür waren zum einen steigende Reise- und Tierhaltungskosten, zum anderen entstand durch die „zunehmende Anziehungskraft des aufkommenden Massenmediums Fernsehen […] eine neue Konkurrenz für die Circuskunst" (Ehlert/Schulz 1988, 24). Veränderte Showkonzepte und die Einbeziehung anderer Kunstformen wie Tanz, Theater und Musik haben den Zirkus Ende der 1970er Jahre aufs Neue belebt und mit dem ‚Cirque Nouveau' eine neue Stilepoche eingeleitet, die bis heute fortdauert. Das alte Nummernprogramm wurde aufgegeben, „[d]ie inszenatorische Konzeption des Programms hat Vorrang vor der Einzelleistung, die nicht länger hervorgehoben wird und sich zudem weniger an der Höchstleistung als vielmehr an der Ausstrahlung ausrichtet" (ebd., 40). Größter und bekanntester Vertreter dieses ‚Neuen Zirkus' ist der bis heute existierende ‚Cirque du Soleil' aus Montréal, der seine Nummern in ein dramaturgisches Gesamtkunstwerk einbindet und auf Tierdarbietungen vollständig verzichtet.
Zirkus war, ist und bleibt eine „Einheit der Vielfalt" (Kusnezow 1970, 7). Zwar haben sich Form und Ausprägung im Laufe der Zeit verändert und werden sich auch weiterhin verändern, nach wie vor gilt allerdings, dass Zirkus verschiedenste Künste, Menschen und Charaktere verbindet und zu einem großen Ganzen zusammenfügt. Die heutige Zirkuslandschaft präsentiert sich dementsprechend äußerst heterogen: klassische Zirkusse mit traditionellen Nummernprogrammen aus Dressuren, Artistik und Clownerie bestehen neben Zirkussen mit hohem Varieté- und/oder Theateranteil im Programm; umherziehende Familienbetriebe existieren genauso wie große, wirtschaftlich geführte Zirkusunternehmen; neue Konzeptideen wie beispielsweise die des Zirkus Sarrasani, der eine Zirkus-Varieté-Show mit einem mehrgängigen Dinner kombiniert, entwickeln den Zirkus ständig weiter. Auch die Kinder- und Jugendzirkusse, auf deren Entwicklung im Folgenden eingegangen werden soll, tragen zum Fortbestehen des Zirkus bei.

1.1.2 Entwicklung der Zirkuspädagogik

Die Ursprünge der Zirkuspädagogik lassen sich Anfang des 20. Jahrhunderts in der Reformpädagogik finden. 1917 gründete Pater Flanagan in den USA die ‚Boys Town', eine Stadt für elternlose Jungen, die Elemente des Zirkus nutzten, um auf sich und ihre

Lebenssituation aufmerksam zu machen und Gelder für ihre Gemeinschaft zu sammeln (vgl. Bardell/Schulz 2006, 12). In Europa entstanden die ersten bedeutenden Kinderzirkusse in der Nachkriegszeit, so zum Beispiel der Zirkus ‚Elleboog' 1949 in Amsterdam oder später in den 1960er Jahren ‚Los Muchachos' in Spanien. Auch diese Zirkusse verstanden sich als sozialarbeiterische Projekte, die Straßenkindern ein neues zu Hause gaben und ihnen mit dem Erlernen von Zirkuskünsten eine sinnstiftende Betätigung eröffnen wollten (vgl. Winkler 2007a, 4).

Der Zirkusartist, Sportlehrer und spätere Begründer der Psychomotorik und Motopädie Ernst Kiphard erkannte bereits in den 1960er Jahren die therapeutischen Möglichkeiten von Bewegung und Zirkuskünsten und setzte sie in seiner Arbeit mit psychisch kranken, behinderten und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ein (vgl. Bechstein 2009, 7**)**. Größere Verbreitung fanden Kinder- und Jugendzirkusse in Deutschland und Europa aber erst ab den 1980er Jahren. Neben der Entwicklung der Spiel- und Kulturpädagogik erfuhr in diesen Jahren die Reformpädagogik, allen voran die Erlebnispädagogik, einen erneuten Aufschwung und wandte sich nun auch dem Zirkus als möglichem Erlebnis- und Erfahrungsort für Kinder und Jugendliche zu. Zeitgleich wurden in Grund- und Sekundarschulen kleinere Zirkusprojekte initiiert, um neue Formen ganzheitlichen Lernens zu erproben und den „(Sport)Unterricht vom allgegenwärtigen Leistungsaspekt und der damit einhergehenden Konformität zu befreien" (Killinger 2007, 14). Dass Pädagogen ihre Aufmerksamkeit erst jetzt auf den Zirkus richteten, könnte neben der Suche nach alternativen Lernkonzepten mit einigen kulturell-gesellschaftlichen Entwicklungen zusammenhängen: die Entstehung des ‚Cirque Nouveau' in den späten 1970er Jahren (vgl. Kapitel 1.1.1) konnte generell neues Interesse am Zirkus entfachen und ihn wieder stärker in das Bewusstsein der Menschen rücken. Auch die Einbeziehung verschiedener Zirkuskünste in Fernsehsendungen und Kinofilme signalisierte deren „allmähliche Salonfähigkeit" (Grabowiecki 1997, 30) in der Gesellschaft. Des Weiteren entwickelten sich in dieser Zeit Trendsportarten wie BMX-Fahren oder Skaten, die haupsächlich auf öffentlichen Plätzen durchgeführt wurden und in diesem Zuge auch die alten Gaukelkünste erneut aufblühen ließen: Pantomime, Jonglage und Einradfahren wurden wieder vermehrt zu Straßenkünsten und konnten so einen breiteren Zugang zur Gesellschaft und damit auch Eingang in die Arbeit von Pädagogen und Lehrern finden (vgl. ebd., 31).

1.2 Zirkuspädagogik in Deutschland

Die Anzahl der Kinder- und Jugendzirkusse in Deutschland ist seit den 1980er Jahren stetig angestiegen. Eine konkrete Zahl zu nennen gestaltet sich jedoch schwierig, da (noch) kein zentrales Überblicksverzeichnis über die aktuelle Kinder- und Jugendzirkuslandschaft existiert. In Literatur und Internet lassen sich nur sehr unterschiedliche und ungenaue Angaben finden, so heißt es beispielsweise in einem im Auftrag der BAG Zirkuspädagogik erstellten Themenheft zur Standortbestimmung der Zirkuspädagogik, dass „[i]n Deutschland […] gegenwärtig von mehr als 350 Kinderzirkusprojekten ausgegangen werden [kann]“ (Winkler 2007a, 6). Grabowiecki und Lang (vgl. 2007, 29) sprechen im momentanen ‚Standardwerk‘ der Zirkuspädagogik sogar von ca. 400 Kinder-, Jugend- und Schulzirkussen, Busse (vgl. 2008, 58) dagegen nur von etwa 150 Einrichtungen, die länger als fünf Jahre bestehen. Killinger (vgl. 2007, 14) beruft sich auf eine nicht mehr verfügbare Angabe des Berliner Kinder- und Jugendzirkus Cabuwazi, die wiederum von ungefähr 200 aktiven Projekten in Deutschland ausgeht. Die tatsächliche Anzahl liegt wahrscheinlich irgendwo dazwischen. Einigkeit besteht indessen darin, dass sich die existierenden Projekte in Ausprägung und Schwerpunkten zum Teil erheblich voneinander unterscheiden, wahrscheinlich ist auch dies ein Grund für die schwierige Erfassbarkeit. Im Folgenden sollen die verschiedenen Formen zirkuspädagogischer Einrichtungen, die aktuelle Struktur und Vernetzungsarbeit sowie das Berufsbild Zirkuspädagoge näher erläutert werden.

1.2.1 Formen zirkuspädagogischer Einrichtungen

Zirkuspädagogik hat in unterschiedliche sport-, kultur- und sozialpädagogischen Handlungsfeldern Eingang gefunden. Mittlerweile besteht eine schwer überschaubare Vielfalt an Zirkusprojekten, die sich vor allem durch die verschiedenen Qualifikationshintergründe ihrer Initiatoren erklären lässt. Eine Systematisierung gestaltet sich dementsprechend schwierig und wurde erst selten versucht[2], die meisten Autoren beschränken sich auf eine ungeordnete Auflistung der verschiedenen Projektformen. Ich möchte im Folgenden eine Systematisierung der zirkuspädagogisch arbeitenden Einrichtungen hinsichtlich ihrer Durchführungsdauer in kurz-, mittel- und langfristige Projekte versu-

[2] Eine institutionelle Differenzierungsmöglichkeit in schulische und außerschulische Zirkusarbeit liefert z.B. Killinger 2007, 16-19.

chen und innerhalb dieser Einteilung die verschiedenen institutionellen Anbindungen, Ausprägungen und Akzentuierungen darstellen, ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit aller existierenden Zirkuspädagogikformen zu erheben.

1.2.1.1 Kurzfristige Angebote

Zu den kurzfristigen Zirkusformen zählen verschiedene Formen der Zirkusanimation, die auf einen sehr kleinen Zeitraum, oftmals nur einen Nachmittag oder Tag, begrenzt sind. Dazu gehören vor allem Kinderbetreuungsangebote und Zirkus-Mitmach-Aktionen auf Festen, Messen, Veranstaltungen usw., aber auch Spielmobile mit zirzensischen Materialien. „Zentral ist hier der Spiel-, Erlebnis- und Partizipationscharakter: Die Offenheit und Zugänglichkeit zur Zirkusaktion, in der das Spiel an sich im Vordergrund steht“ (Killinger 2007, 18). Zwar werden Zirkusanimationen zum Teil von (pädagogischen) Mitarbeitern fester Kinder- und Jugendzirkuseinrichtungen angeboten, konkrete pädagogische Zielsetzungen sind in dieser Form trotzdem kaum vorhanden und könnten in der Kürze der Zeit auch nicht umgesetzt werden. Es geht vielmehr um den Spaß sowie das Kennenlernen und Ausprobieren von Zirkuselementen und -materialien, weshalb zu überlegen wäre, ob dieses Einsatzgebiet tatsächlich zur Zirkus*pädagogik* gezählt werden kann.

1.2.1.2 Mittelfristige Angebote

Mittelfristige Angebote der Zirkuspädagogik haben vor allem in Grund- und Gesamtschulen, zunehmend auch in Kindergärten und Einrichtungen der Heimerziehung als zeitlich begrenzte Projekttage und –wochen Verbreitung gefunden. Des Weiteren können Ferienangebote und Freizeitfahrten für Kinder, Jugendliche, aber auch Familien zum Thema Zirkus zu den mittelfristigen Formen gezählt werden. Diese Angebote werden meist von externen Projektträgern durchgeführt, entweder von festen Kinder- und Jugendzirkussen oder von Vereinen und Initiativen, die sich ausschließlich der Durchführung solcher Ferienaktivitäten und Projektwochen widmen. Meist ist die Erarbeitung einer Zirkusvorstellung Ziel dieser Aktionen, die konkreten Ausrichtungen und Abläufe differieren jedoch je nach Projektträger: einige Angebote beschränken sich auf das reine Training der zirzensischen Disziplinen während andere die Kinder und Jugendlichen in die ‚Gesamtorganisation Zirkus‘, d.h. auch in den Prozess der Darbietungserstellung, in

die Requisiten-, Kulissen- und Kostümarbeit, Werbung für die Abschlussvorstellung usw., einbinden. Es gibt Projektwochen und Ferienangebote, in denen nur ein zirzensisches Genre (z.B. Akrobatik oder Clownerie) trainiert wird und wieder andere, die ein weit gefächertes Workshopangebot zum Thema Zirkus bieten. Manche Projektträger führen alle Workshops und die Organisation der Projektwochen/Ferienaktionen selbstständig durch, während andere die verantwortlichen Lehrer bzw. Betreuer aktiv mit einbeziehen, indem sie diese vorher z.B. in Sicherungs- und Haltetechniken einarbeiten und so unterstützend an den Workshops teilnehmen lassen. Außerdem kann zwischen Projektträgern, welche mit ihren Angeboten die entsprechenden Einrichtungen aufsuchen und solchen, die von den Kinder- und Jugendgruppen aufgesucht werden, unterschieden werden (vgl. Rosemann 2007, 1).

Die pädagogischen Zielsetzungen der mittelfristigen Formen lassen sich teilweise aus den konkreten Angebotsanliegen erschließen, so kann Zirkus beispielsweise als Verständigungsmittel in Projekten zum interkulturellen oder integrativen Austausch eingesetzt werden. Allgemeine pädagogische Zielsetzungen wie die Entwicklung von individuellen und sozialen Kompetenzen werden in den mittelfristigen Angeboten zwar bereits stärker forciert als bei den kurzfristigen Formen, können innerhalb der wenigen Tage bei den meisten Teilnehmern sicherlich aber auch nur angeregt werden. Spaß, Bewegung, Erleben und das Ereignis Zirkus an sich stehen auch hier im Vordergrund der Aktionen. Nicht selten werden mittelfristige Projekte aber zum Sprungbrett für Kinder und Jugendliche, einem festen Kinderzirkus beizutreten. Auch viele langfristige Zirkusprojekte wie Zirkus-AGs an Schulen (siehe unten) sind einst aus solchen einmaligen Projekten entstanden.

In Niedersachsen, Bayern und Hessen haben Zirkuskünste, in diesem Zusammenhang auch als ‚Bewegungskünste' bezeichnet, im Schulsport Eingang in die Lehrpläne der Sekundarstufe I und II gefunden (vgl. Killinger 2007, 16f.; Christel 2009; 17ff.). Die Zuordnung dieser Zirkusaktivitäten zu kurz-, mittel- oder langfristigen Projekten oder überhaupt zur Zirkuspädagogik gestaltet sich meiner Ansicht nach aus folgenden Gründen schwierig: unter die Zirkus- oder Bewegungskünste im Sportunterricht fallen meist nur ausgewählte einzelne Zirkusdisziplinen wie Jonglage, Akrobatik oder Einrad fahren (vgl. Christel 2009, 17ff.). Meines Erachtens können damit aber die vielfältigen pädagogischen Möglichkeiten der Zirkuspädagogik, die unter anderem auch auf ihren

breiten Fächerkanon zurückzuführen sind, nicht vollständig ausgeschöpft werden[3]. In diesem Zusammenhang steht auch das ‚Erleben Zirkus', denn entscheidend für die Wirksamkeit einer Zirkuspädagogik ist auch das Empfinden, Teil einer großen Zirkusgemeinschaft zu sein und über längere Zeit hinweg gemeinsam eine Aufführung zu erarbeiten. Meiner Meinung nach wird dieses Zusammengehörigkeitsgefühl in zwei oder drei Sportstunden pro Woche und das wenige Wochen pro Jahr, schwieriger zu erreichen sein als in langfristigen Projekten. Es geht im Sportunterricht wahrscheinlich mehr um das technische Erlernen zirzensischer Disziplinen als um die Entwicklung individueller und sozialer Kompetenzen, auch wenn dies in den Lehrplänen teilweise anders vermerkt ist (vgl. z.B. Niedersachsen). Zudem werden Zirkuskünste oftmals nur optional als Wahlfach angeboten, ihre tatsächliche Durchführung ist damit abhängig vom jeweiligen Lehrer oder Wahlsystem der Schule und somit längerfristig nicht unbedingt gesichert (vgl. Killinger 2007, 16).

1.2.1.3 Langfristige Angebote

Langfristige Zirkusprojekte sind in schulischen und außerschulischen Kontexten zu finden. Sie bieten ein kontinuierliches Zirkusangebot mit regelmäßigen Trainingseinheiten (ein- oder mehrmals pro Woche) und erarbeiten über die Jahre hinweg immer wieder neue Aufführungsprogramme. Bei dieser Projektform werden in den Ferien häufig zusätzliche Aktionen wie Trainingslager, Freizeitfahrten oder Tourneen für die Kinder und Jugendlichen organisiert, was die Identifikation mit dem Zirkus zusätzlich verstärkt.
In Schulen haben sich, meist auf Initiativen engagierter Lehrer, Schüler oder Eltern, Zirkus-AGs, Trainingsgruppen und auch komplette Schulzirkusse gegründet, die außerhalb der regulären Unterrichtsstunden einen wesentlich nachhaltigeren Umgang mit dem Thema Zirkus ermöglichen als die bisher genannten kurz- und mittelfristigen Angebote[4]. „Hier wird am intensivsten geprobt, denn die Bewegungskünste, die im regulären Unterricht meist nur ansatzweise zum Tragen kommen können, werden hier vertieft, auf ein größeres Ensemble abgestimmt und schließlich auf eine Vorstellung hin verfeinert" (Killinger 2007, 17). Koordiniert werden diese Zirkusse entweder von Lehrern mit

[3] Auf die vielfältigen Wirkungsweisen der Zirkuspädagogik und ihrer einzelnen Disziplinen wird im theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit (Punkt 2) noch genauer eingegangen werden.
[4] Einer der bekanntesten und größten deutschen Schulzirkusse ist z.B. der seit 1985 existierende Circus Calibastra e.V. der freien Waldorfschule ‚Michael-Bauer' in Stuttgart-Vaihingen, in dem zur Zeit über 150 Schüler von über 20 Trainern unterrichtet und trainiert werden (vgl. Circus Calibastra e.V. 2009).

persönlichem Bezug zum Thema oder von eigens dafür angestellten Zirkustrainern oder ‚Zirkuspädagogen'.

Die außerschulische Kinder- und Jugendzirkusszene ist weitaus schwieriger überblick- und systematisierbar, schon die Gründungszusammenhänge sind sehr unterschiedlich: „[d]ie meisten Kinderzirkusse sind in außerschulischen Institutionen entstanden, z.B. in Sportvereinen, die Sportakrobatik oder Zirkuskünste anbieten. Andere wieder kommen aus der offenen Jugendarbeit. Zuweilen führen Fortbildungsangebote durch Volkshochschulen oder durch Kirchengemeinden zur Bildung einer Zirkusgruppe. Außerdem gibt es städtische Initiativen […], Zirkusinitiativen als eingetragener Verein sowie Integrationsprojekte für Randgruppen und Sondergruppen, die oft von Jugendämtern oder Sozialämtern organisiert werden" (Kiphard 1997, 18). Zirkusprojekte können außerdem in der Kinder- und Jugendkulturarbeit, an Jugendkunst- und Musikschulen, (sozial-) pädagogischen und therapeutischen Einrichtungen oder bei freien Trägern, die sich durch öffentliche Förderung oder Sponsoring, Mitgliederbeiträge und andere Einnahmen finanzieren, verortet sein. Einige dieser Zirkusse müssen sich extra Räumlichkeiten für das Training anmieten und ihr Material jedes Mal zum Trainingsort transportieren, während andere Projekte ein eigenes Gelände mit Trainingsräumen oder sogar Zelten und Wagen besitzen.

Die verschiedenen institutionellen Anbindungen übertragen sich auch auf die Professionen der durchführenden Mitarbeiter: in langfristigen Zirkusprojekten arbeiten Artisten, (Sport-) Lehrer, Theater-, Spiel-, Kultur- und Erlebnispädagogen, kirchliche Mitarbeiter, Erzieher, Therapeuten, Sonder- und Sozialpädagogen, aber auch Personen ohne jegliche pädagogische, artistische oder künstlerische Qualifikation. Es gibt keine Festlegung, welche beruflichen Grundlagen zum Ausüben zirkuspädagogischer Arbeit notwendig sind. Entsprechend der institutionellen Anbindungen, Mitarbeiterprofessionen, finanziellen Mittel und räumlichen Gegebenheiten werden auch die inhaltlichen Schwerpunkte (wie auch beim richtigen Zirkus vgl. Kapitel 1.1.1) und Ziele unterschiedlich gesetzt: neben Projekten mit einer großen Angebotsbreite klassischer Zirkusdisziplinen, bei denen traditionelle Nummernprogramme erarbeitet werden und das (technische) Training im Vordergrund steht, gibt es Varietés oder Theater mit Zirkuselementen, die größeren Wert auf die künstlerisch-kreative Ausgestaltung der Programme legen. In sozialpädagogischen Kontexten lassen sich nach wie vor Projekte in der Tradition der ersten Kinderzirkusse (vgl. Kapitel 1.1.2) finden, die mit Hilfe

des Mediums Zirkus Integration und Resozialisation von Kindern und Jugendlichen aus problembelasteten Milieus und Familien betreiben. In der Sonder- und Heilpädagogik soll die Auseinandersetzung mit Zirkus dem Abbau psychischer und physischer Einschränkungen dienen (vgl. Killinger 2007, 18). Die meisten Kinder- und Jugendzirkusse besitzen jedoch nicht solche eindeutigen pädagogischen Zielsetzungen und stehen allen Interessierten offen. Von außen betrachtet ist eine Teilnahme an Zirkusprojekten dann eher eine Hobby- und Freizeitaktivität, ähnlich dem Besuch eines Sportvereins oder einer Musikschule. Konkrete pädagogische Intentionen sind zunächst meist nicht offensichtlich. Bei einer genaueren Betrachtung der Konzepte wird jedoch deutlich, dass die langfristig angelegten Kinder- und Jugendzirkusse häufig eine positive Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender anstreben. Im Sinne einer ganzheitlichen Pädagogik versuchen sie auf motorischer, sozialer, individueller und/oder kulturästhetischer Ebene charakterbildende und -stabilisierende Fähigkeiten sowie überdauernde Persönlichkeitsmerkmale zu entwickeln.

Im Gegensatz zu diesen Projektformen stehen professionelle Artistenschulen zur Ausbildung von ‚Zirkusnachwuchs'. Sie arbeiten eher ergebnis- als zielorientiert, „[d]ie Fragen *Wie* wird (am besten) gelernt und *Was* sind die Lerninhalte spielen eine größere Rolle als *Warum* wird etwas gelernt. […] Es geht nicht darum, übergeordnete pädagogische Ziele zu erreichen, sondern eben die Zirkuskünste zu lernen und bestmögliche Aufführungen zur erarbeiten" (ebd.). Aus diesem Grund sind sie meiner Ansicht nach nicht dem Begriff Zirkuspädagogik, wie er hier verstanden wird (vgl. Kapitel 2.1) zuzuordnen und werden somit auch nicht in die weiteren Darstellungen einbezogen.

1.2.2 Struktur und Vernetzungsarbeit

Eine einheitliche Organisation und Vernetzung zirkuspädagogischer Einrichtungen ist hierzulande erst in der Entstehung begriffen. Entsprechend der praxis- und bedarfsorientierten Gründungszusammenhänge der Kinder- und Jugendzirkusse hat sich auch die Struktur und Verbandsarbeit von unten nach oben, d. h. zunächst in den Kommunen und erst später auf Landes- und Bundesebene, entwickelt. Auf die unterschiedlichen institutionellen Anbindungen der einzelnen Kinder- und Jugendzirkusprojekte wurde bereits im vorherigen Punkt eingegangen, an dieser Stelle sollen daher die regionalen, nationalen und internationalen Strukturen dargestellt werden.

In einigen Regionen Deutschlands sind die Zirkusse in bereits bestehende Verbände eingegliedert, beispielsweise in den Landes- und/oder Bundesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung (LKJ/BKJ), dem Kreisjugendring oder dem Bundesverband Theaterpädagogik (vgl. Killinger 2007, 15; Winkler 2007a, 6). Viele Zirkusse gehören zwar einer Schule oder einem Verein, jedoch keinem größerem Verband oder Netzwerk an und kämpfen weitestgehend für sich allein.

1994 enstand die erste Landesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik (LAG) in Niedersachsen. Zusammen mit der LKJ Niedersachsen versuchte sie „den Bereich ‚Kinder- und Jugendzirkus' neben den anerkannten Künsten wie Theater, Musik, Tanz, Bildende Kunst, als gleichwertige Kunstform in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung zu etablieren" (Hömberg/Köckenberger 2007, 84), indem sie die Zusammenarbeit der niedersächsischen Zirkusprojekte förderte und Festivals, internationale Jugendbegegnungen und zirkuspädagogische Fortbildungen organisierte. Im selben Jahr wurde die LAG Baden-Württemberg gegründet, 2003 die LAG Berlin/Brandenburg, 2006 und 2008 folgten die LAGs Nordrhein-Westfalen und Bayern[5].

Im Herbst 2005 wurde von Vertretern aus den LAGs und nahezu allen Bundesländern die Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik e.V. in Berlin als Dachverband der zirkuspädagogisch arbeitenden Einrichtungen in Deutschland gegründet. „Zweck des Vereines ist die Förderung der Zirkuspädagogik, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe und -bildung, der Erwachsenenbildung und die Förderung von Zirkus als eigenständige Kunstform" (BAG Zirkuspädagogik 2009, 3). Diese Ziele sollen durch eine Reihe von Maßnahmen erreicht werden, so zum Beispiel durch gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen BAG-Mitglieder und anderen Interessierten, Organisation von Festivals und Fachtagungen, Unterstützung bestehender und Aufbau weiterer Projekte und Landesverbände sowie regionaler, nationaler und internationaler Vernetzung. Zentral ist auch die Erarbeitung einheitlicher Standards für die Aus- und Weiterbildung von Zirkuspädagogen und die Vertretung und Durchsetzung gemeinsamer Interessen gegenüber Öffentlichkeit und Behörden (vgl. ebd.). Seit der Gründung der BAG konnten bereits einige Erfolge wie steigende Mitgliederzahlen, die Gründung

[5] In einigen Quellen (z.B. BAG Zirkuspädagogik o.J.a); Christel 2009, 2; Winkler 2007, 6) ist zudem von einer Arbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik Nord zu lesen, die unter diesem Namen jedoch keine Internetpräsenz mit näheren Informationen bietet. In Schleswig-Holstein existiert jedoch ein zirkuspädagogisches Zentrum, dass ähnliche Ziele wie die LAGs forciert und die Gründung einer LAG Schleswig-Holstein anstrebt (vgl. ZiB o.J.).

der LAG Nordrhein-Westfalen oder die jährlich stattfindenden Fachtagungen zur theoretischen und praktischen Weiterbildung der Mitglieder verzeichnet werden. Aus der Bildungskommission als einem gewählten Organ des Vereins haben sich sechs Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit dem Fächerkatalog einer Zirkuspädagogik, Qualitätskriterien, Fragen zur Gesundheit und Sicherheit in Zirkusprojekten, dem Berufsfeld Zirkuspädagoge (vgl. Kapitel 1.2.3), einer Jugendleiterausbildung und den entsprechenden Ausbildungsinstitutionen beschäftigen (vgl. BAG Zirkuspädagogik o.J.b). Inwieweit diese Arbeitsgruppen die Ziele und Aufgaben der BAG tatsächlich bewerkstelligen können, bleibt abzuwarten.

Auf internationaler Ebene beruhen die meisten Kontakte zwischen deutschen und internationalen (meist europäischen) Kinder- und Jugendzirkussen auf persönlichen Bekanntschaften und dem Austausch gemeinsam besuchter Festivals. Strukturierte Kooperations- und Vernetzungsarbeit gestaltetet sich aus deutscher Sicht bislang schwierig. Zwar wurden ab den 1990er Jahren einige internationale Zirkusnetzwerke wie das ECU (European Circus Union) oder N.I.C.E. (Network of International Circus Exchange) gegründet, aktuelle Berichte über die Aktivitäten dieser Organisationen lassen sich allerdings kaum finden, wodurch deren tatsächlich stattgefundenen Prozesse und Erfolge zu hinterfragen sind. Allein Deutschlands größter Kinder- und Jugendzirkus Cabuwazi aus Berlin ist international auch strukturell vernetzt. Er ist Mitglied der ‚Caravan Association', einem Zusammenschluss acht europäischer Kinderzirkusse, und arbeitet zudem mit dem Europäischen Freiwilligendienst (EFD) zusammen, indem er ausländische Jugendliche im Zirkus aufnimmt bzw. deutsche Jugendliche in andere Länder entsendet (vgl. Cabuwazi o.J.a; Cabuwazi o.J.b).

1.2.3 Berufsbild Zirkuspädagoge

Auch wenn die Bezeichnung ‚Zirkuspädagoge' immer wieder von Mitarbeitern in Zirkuseinrichtungen als (Zusatz-)Qualifikation angegeben wird, handelt es sich bei diesem Begriff, wie bereits mehrfach erwähnt, um keine geschützte Berufsbezeichnung, die man durch eine staatlich (und öffentlich) anerkannte Ausbildung erlangen kann. „[Die] Zirkuspädagoge[n] von heute ha[ben] die unterschiedlichsten beruflichen Wurzeln und Qualifikationen. […] Ihre jeweiligen Schwerpunkte liegen aufgrund der eigener [!] Herkunft, Vita und Interessensausrichtung zwischen einer stark fachlich-artistisch angelegten Arbeit und einem rein pädagogisch motiviertem Ansatz" (Nissen 2007, 74).

So gibt es Erzieher und Lehrer in Kindergärten und Schulen oder Mitarbeiter in kulturellen und kulturpädagogischen Einrichtungen, die ihre Arbeit durch den Einsatz zirkuspädagogischer Mittel beleben und bereichern wollen; (Sozial-) Pädagogen und Therapeuten arbeiten mit dem Medium Zirkus gezielt an sozialisations- oder entwicklungsbedingten Problemlagen oder streben eine positive Persönlichkeitsentwicklung als allgemeines Bildungs- und Erziehungsziel an; es gibt professionelle Artisten, die ihre Fertigkeiten an die nächste Generation weitervermitteln möchten und auch zirkusinteressierte Personen ohne jeglichen pädagogischen, kulturellen oder artistischen Berufshintergrund, die diese Pädagogik als Quereinsteiger in unterschiedlichsten Bereichen nutzen wollen. Das für diese vielfältigen Handlungsfelder benötigte Wissen und Können stammt dabei aus ganz unterschiedlichen Zusammenhängen: eigene Erfahrungen aus einem früher besuchten Kinder- und Jugendzirkus, autodidaktische Aneignung von Zirkuskünsten sowie Besuche von Wochenendkursen waren lange Zeit die geläufigsten ‚Fortbildungsmöglichkeiten' für ‚Zirkuspädagogen'[6].

Interessant ist der Vergleich der Ausbildungssituation in der Zirkuspädagogik mit der Entwicklung theaterpädagogischer Fortbildungsmöglichkeiten vor einigen Jahren, die in schulischen Kontexten begann: „Anfangs machte das der/die Deutschlehrer/in wegen ihrer Liebe zum Theater. An wenigen Schulen gab es Kollegen, die ausgebildete Schauspieler waren oder Theaterwissenschaften studiert hatten. Viele bildeten sich bei den unterschiedlichsten Einrichtungen auf eigene Faust fort. Dann folgten Lehrerfortbildungsprogramme; Fachverbände für Schultheater, Theaterpädagogische Zentren und nicht zuletzt der Bundesverband Theaterpädagogik [BuT] sorgten für eine zunehmende Verbesserung der Ausbildungssituation" (Pruisken 2007, 61). Dieser graduelle Aufbau theaterpädagogischer Fortbildungsmöglichkeiten ist in der Entwicklung der schulischen und außerschulischen Zirkuslandschaft ebenso zu erkennen: auch hier erfolgte der Einsatz zirkuspädagogischer Maßnahmen zunächst auf Grund des Engagements interessierter Einzelpersonen. Nachdem sich ab den 1980er Jahren vermehrt zirkuspädagogische Projekte für Kinder und Jugendliche gründeten und sich sowohl der artistisch-künstlerische als auch der pädagogische Anspruch an diese Maßnahmen erhöhte, stieg auch der Bedarf an umfangreicheren qualifizierten Aus- und

[6] Auch wenn der Begriff ‚Zirkuspädagoge' als Berufsbezeichnung nicht existiert, wird er zur besseren Lesbarkeit im Folgenden dennoch in Anführungszeichen verwendet und meint damit mit dem Medium Zirkus arbeitende Personen in schulischen und außerschulischen Kontexten.

Weiterbildungsmöglichkeiten. „Um die pädagogischen und therapeutischen Möglichkeiten der Zirkuspädagogik verantwortungsvoll und zielorientiert nutzen zu können, bedarf es geschulter und reflektierter Anleitung“ (Nitsch/Zühlke 2007, 89). Viele zirkuspädagogische Disziplinen bergen außerdem ein nicht zu unterschätzendes Verletzungspotential und bedürfen daher „kompetenter artistischer Begleitung, Hilfestellung und Sicherheit“ (ebd.). Als Reaktion darauf entwickelten sich, ähnlich der Theaterpädagogik, zunächst kleinere Fortbildungsmöglichkeiten wie Wochenendkurse zur Vermittlung artistischer und didaktischer Grundlagen, später kamen Wahlfachbelegungen wie ‚Zirkus-und Bewegungskünste‘ in der Berufs- (zumeist Sportlehrer-)ausbildung und die Gründung regionaler Verbände (LAGs) dazu. Anfang der 1990er Jahre wurde die erste kontinuierlich berufsbegleitende Fortbildung für ‚Zirkuspädagogen‘ durchgeführt, 2005 gründete sich der Dachverband BAG Zirkuspädagogik, der sich um die Verbesserung der Ausbildungssituation bemüht und den anerkannten Qualifikationsabschluss ‚Zirkuspädagoge‘ anstrebt. Mittlerweile gibt es deutschlandweit mehrere Einrichtungen, die einjährige zirkuspädagogische Fortbildungen durchführen: das ‚Jojo-Zentrum für Artistik und Theater‘ in Baden-Württemberg, das ‚ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln‘, das ‚TPZ Lingen‘, das ‚ZPZ Harlekids‘ in Brandenburg und die ‚shake!Akademie‘ in Berlin. Im Anhang sind diese mit ihren unterschiedlichen Umfängen, Inhalten und Schwerpunkten überblicksartig dargestellt.

Es muss allerdings auch betont werden, dass sich die Zirkuspädagogik in einer schwierigeren Ausgangslage als ihrerzeit die Theaterpädagogik befindet, „da im Gegensatz zum Theater insbesondere an Gymnasien der Stellenwert von Zirkus noch immer begründet werden muss. Dort spürt man besonders deutlich, dass Zirkus im Gegensatz zum Theater keine anerkannte Kunstform ist und man annimmt, das sei eher ein Bereich, in dem eigentlich nichts Nützliches gelernt wird. Zirkus wird dort lediglich zur Erholung oder zum Ausgleich akzeptiert“ (Pruisken 2007, 61). Es bleibt abzuwarten, ob die Akzeptanz von Zirkus als eigenständiger Kunstform weiter erhöht werden kann und es die Zirkuspädagogik trotz dieser Grundvoraussetzungen schafft, einen ähnlichen Weg wie die Theaterpädagogik einzuschlagen.

Der Vergleich der Weiterbildungsmöglichkeiten offenbart einige Unterschiede: aktuell bietet das ‚Jojo-Zentrum‘ berufsbegleitend sowohl eine Grund- als auch eine Aufbauausbildung im Bereich Zirkuspädagogik an, während sich drei weitere Ausbildungsinstitute (noch) auf eine berufsbegleitende Grundausbildung beschränken und die ‚shake!

Akademie‘ einjährig in Vollzeit weiterbildet. Entsprechend schwanken die Umfänge der Bildungsgänge zwischen 200 und 1700 Stunden. Zudem besitzen die Einrichtungen keine einheitlichen Zugangsvoraussetzungen: drei Fortbildungen stehen (zumindest in der Grundausbildung) jedem Interessiertem offen, dagegen verlangt die ‚shake! Akademie‘ eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung oder mehrjährige Berufstätigkeit im zirkuspädagogischen Bereich, im ‚ZAK Köln‘ werden alternativ auch artistische oder künstlerische Berufserfahrungen bzw. Qualifikationen anerkannt. Neben diesen uneinheitlichen Zugangsvoraussetzungen sind auch die Schwerpunkte in den Curricula der Ausbildungsinstitute zum Teil sehr unterschiedlich gesetzt: während beispielsweise das ‚Jojo-Zentrum‘ die Verbindung von Zirkus und Theater forciert, also eher künstlerische Aspekte in der Ausbildung berücksichtigt, beschäftigt sich das ‚ZPZ Harlekids‘ intensiver mit pädagogischen Fragestellungen wie der Reflexion von Lernprozessen und der Arbeit mit körperlich, geistig und sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Natürlich vermitteln alle Einrichtungen zirzensische Inhalte, allerdings divergieren auch hier die Bandbreiten der Angebote von ‚nur‘ Trainingseinheiten verschiedener Zirkusdisziplinen über Schmink-, Kostüm-, Requisitenworkshops oder umfangreiche Theater-, Choreographie-, und Inszenierungsübungen bis hin zu Sicherheits-, Projektplanungs- und Marketingaufgaben. Manche Einrichtungen verlangen eine ‚Lehrprobe‘ oder ein Praktikum mit einer abschließenden Zirkusaufführung mit Kindern, während andere Institute mit den Fortbildungsteilnehmern selbst eine Abschlussgala erarbeiten.

Obwohl unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Bildungsangeboten durchaus wünschenswert sind, muss es doch eine sinnvolle Vereinheitlichung und Basis grundlegender Inhalte einer Zirkuspädagogikausbildung geben. Dazu muss geklärt werden, welche Inhalte für den Beruf ‚Zirkuspädagoge‘ von Bedeutung sind und welche Zielsetzungen man mit der Ausbildung verfolgt: liegt der Fokus dieser Qualifizierung im künstlerischen, artistischen oder pädagogischen Bereich? Müssen Teilnehmer dieser Weiterbildungen bereits einen Berufsabschluss als Erzieher, Pädagoge oder Sozialpädagoge vorweisen? Wenn nicht, wie stark muss im Ausbildungscurriculum dann noch auf pädagogische Sachverhalte wie Gruppenprozesse, Persönlichkeitsentwicklung oder die Arbeit mit problembelasteten Kindern und Jugendlichen eingegangen werden? Müssen ausgebildete Artisten, die in den zirkuspädagogischen Bereich wechseln wollen, lediglich noch ein paar zusätzliche ‚Pädagogik-Seminare‘ besuchen um sich ‚Zirkuspädagoge‘ nennen zu dürfen? Welche Vorkenntnisse zirzensischer Disziplinen sind erforder-

lich und wie wichtig sind Bereiche wie Inszenierung, Regie, Kulissen-, Ton- und Lichttechnik für diese Qualifikation?

Die Darstellung der momentanen Ausbildungssituation von ‚Zirkuspädagogen' verdeutlicht die Notwendigkeit eines einheitlichen Selbstverständnisses der Zirkuspädagogik. Nur ein Konsens darüber, wo die Zirkuspädagogik zu verorten ist, welche Ziele sie verfolgt und wie diese erreicht werden sollen, kann zur Entwicklung einheitlicher, vergleichbarer Fortbildungsstandards führen, die auch zur professionellen Arbeit in zirkuspädagogischen Projekten befähigen. „Bezeichnend für die etwas diffuse Struktur in Deutschland ist, dass die [..] Anerkennung [einiger Fortbildungen] durch einen Theaterverband, den BuT vergeben wird, nämlich als ‚Zirkus- und TheaterpädagogIn' und nicht durch eine Institution, die sich nur auf den/die ‚ZirkuspädagogIn' bezieht". (Killinger 2007, 15). Die Arbeitsgruppen ‚Berufsfeld Zirkuspädagoge' und ‚Ausbildungsinstitutionen' der BAG Zirkuspädagogik versuchen zusammen mit ihren Mitgliedern und den Ausbildungsinstituten einheitliche Lehrstandards für den Beruf ‚Zirkuspädagoge' zu schaffen, die zunächst durch den Dachverband selbst und somit später auch staatlich anerkannt werden können.

2 THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

„[Zirkus] spricht alle Sinne an, lehrt das Staunen, beflügelt die Phantasie,
entrückt dem Alltag, macht das ‚ganz Andere' vorstellbar, bietet neue Eindrücke,
bereichert die Erlebnisfähigkeit, gewährt Einblicke in unbekannte Welten,
führt spielerisch die Überwindung mancher Grenzen vor
und trägt quasi-therapeutisch zur unterhaltsamen Entspannung des Publikums bei."
(Claußen 2003b, 361)

Nachdem in Kapitel 1 die allgemeinen praktischen Formen, Strukturen und Ausbildungsmöglichkeiten der Zirkuspädagogik in Deutschland beschrieben wurden, soll in Kapitel 2 der theoretische Bezugsrahmen zirkuspädagogischer Arbeit geschaffen werden. Diese Darstellungsweise der Praxis vor der Theorie folgt der Entstehungsgeschichte der Zirkuspädagogik, in der praktische Projekte durchgeführt wurden, lange bevor eine dazugehörige Theorie aufgestellt wurde.

In Kapitel 2.1 werden zunächst die im Kinder- und Jugendzirkus eingesetzten Zirkuskünste überblicksartig dargestellt, um dem Leser ein besseres Verständnis der in Kapitel 2.2. beschriebenen Dimensionen der Zirkuspädagogik zu ermöglichen. Dieser Darstellung der motorischen, individuellen, sozialen und künstlerisch-kulturellen Wirkungsweisen zirkuspädagogischer Arbeit (Kapitel 2.2.1 – 2.2.4) folgt die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Richtungen, denen die Zirkuspädagogik in der Literatur häufig zugeordnet wird (Kapitel 2.3). Ziel des theoretischen Bezugsrahmens ist es, die aktuelle Literatur zur Zirkuspädagogik zu sichten sowie die in der Praxis auftretenden Kontroversen aus dem theoretischen Blickwinkel aufzuarbeiten und in ein stimmigeres Konzept zu bringen. Darauf aufbauend soll eine Leitfrage für die empirische Untersuchung in Kapitel 3 formuliert werden.

2.1 Zirkuskünste im Kinder- und Jugendzirkus

In der zirkuspädagogischen Literatur existieren verschiedene Systematisierungsversuche der Zirkuskünste[7]. Abbildung 1 liefert einen Überblick, der sich vor allem am Ord-

[7] Obwohl diese bestehenden Übersichten in der zirkus*pädagogischen* Literatur zu finden sind, beziehen sie sich oftmals auf dargestellte Künste im (großen) Zirkus (z.B. Winkler 2007b, 124; Christel 2009, 45f.). In diesen Systematisierungen sind daher auch Disziplinen aufgeführt, die in einem Kinder- und Jugendzirkus aus technischen, finanziellen und/oder sicherheitsbedenklichen Gründen praktisch keine Anwendung finden, wie beispielsweise magische Großillusionen, Todesrad oder Raubtierdressuren. Obgleich diese Ordnungsansätze somit einen umfangreichen und interessanten Überblick über die Vorführungsmöglichkeiten im Zirkus geben, werde ich solche Teildisziplinen aus meiner Darstellung ausklam-

nungssystem von Grabowiecki/Lang (vgl. 2007, 30) orientiert, jedoch auch Aspekte der Systematisierung Christels (vgl. 2009, 45f.) aufnimmt. Der Ansatz teilt die Zirkuskünste in die sechs großen Bereiche Akrobatik, Äquilibristik, Hand- und Fußgeschicklichkeiten, zirzensisches (Bewegungs-) Theater, fantastische Aktionen und weitere zirzensische Tätigkeitsfelder auf, denen wiederum verschiedene (Teil-) Disziplinen zugeordnet sind. Wie in Kapitel 1.1.1 (Geschichte des Zirkus) dargestellt wurde, ist Zirkus als Einheit der Vielfalt eine Kunstform, die verschiedenste zirzensische Künste mit anderen Genres wie Tanz, Musik, Theater oder Sport zu einem neuen Ganzen zusammenfügt. Deutlich wurde auch, dass sich Zirkus im stetigen Wandel befindet und immer wieder andere Künste in den Vordergrund rücken. Genauso entwickelt sich auch die Kinder- und Jugendzirkusszene beständig weiter, traditionelle Zirkuskünste werden durch moderne Tanzformen, Trendsportarten oder Straßenkünste ergänzt. Eine vollständige Auflistung und detaillierte Darstellung aller Künste und Disziplinen ist durch die fortwährenden Neuerungen somit nicht möglich[8].

Der dargestellte Ordnungsansatz orientiert sich an den charakteristischen (Bewegungs-) Qualitäten der verschiedenen Zirkuskünste. Während beispielsweise die Hand- und Fußgeschicklichkeiten eine gute Feinmotorik fordern und fördern, geht es in der Äquilibristik um das Gleichgewicht des gesamten Körpers. Zirzensisches Bewegungstheater erfordert Ausdrucks- und Improvisationswillen, fantastische Aktionen verlangen vom Ausführenden Mut und Überwindung, müssen dabei aber gut präsentiert werden können, um beim Publikum zu wirken. Auch innerhalb der verschiedenen Künste stellen die jeweiligen Disziplinen unterschiedliche Anforderungen an die Artisten: in der Akrobatik brauchen Kontorsionisten eine große Beweglichkeit, Luft-Akrobaten dagegen viel Kraft; Rope Skipping erfordert eine gute Kondition, während beim Pyramidenbau Vertrauen und Kommunikation unerlässlich sind. Jeder Bereich der Zirkuspädagogik spricht so ganz unterschiedliche Sinne und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen an, die motorischen, kognitiven, sozialen und persönlichen Anforderungen an den Artisten variieren von Disziplin zu Disziplin.

Erwähnt sei in diesem Zusammenhang noch, dass die Bereiche Akrobatik, Äquilibristik,

---

mern und mich auf die Zirkuskünste konzentrieren, die in Kinder- und Jugendzirkussen tatsächlich durchgeführt werden (können).

[8] Wenn einige genannte Disziplinen unbekannt sein sollten, so liefern z.B. Ballreich/Lang/Grabowiecki (2007) ausführliche Praxisbeispiele und –anleitungen vieler verschiedener Zirkuskünste. Natürlich kann bei Interesse auch im Internet nach den verschiedenen Zirkuskünsten gesucht werden, auf www.youtube.com existieren unzählige Videos, in denen die vielfältigen Disziplinen dargestellt werden.

Zirkuskunst	Akrobatik	Äquilibristik/ Balancierkünste	Hand- und Fußgeschicklichkeiten	Zirzensisches (Bewegungs-) Theater	Fantastische Aktionen	Weitere zirzensische Tätigkeitsfelder
Zirkuskunstdisziplin	**Bodenakrobatik:** Partnerakrobatik Pyramidenbau Leiterpyramiden Kaskadeure Tisch-/Stuhlakrobatik Adagioakrobatik Kontorsionistik Kraftakrobatik Handwurfakrobatik **Luftakrobatik:** Trapez (Solo-/Mehrfach-/Schwungtrapez) Luftring Vertikaltuch/-seil Strapaten Schwungseil/-tuch **Sprungakrobatik:** Parterrespringen Trampolinspringen Rope Skipping **Spezialakrobatik:** Hula Hoop Rhönradakrobatik	**Auf etwas balancieren:** Draht-/Hochseil Schlappseil/Slackline Kugel Fass Rad (Ein-/Kunst-/Hochrad/BMX) Rola Bola Stelzen Artistikleiter Stuhl Inlineskating Skateboard **Etwas balancieren:** Stäbe/Keulen/drehende Bälle usw. auf Finger, Hand, Fuß, Stirn usw.	**Jonglage:** Tücher/Bälle/Keulen/Ringe u.a. **Objektmanipulation:** Contact Jonglage Diabolo Devilstick Tellerdrehen Poischwingen Keulenschwingen Stabschwingen Zigarrenkisten Hut-Manipulationen Lasso Jojo	Clownerie Pantomime Improvisation Theater Schwarzes Theater Schattenspiel	**Zauberkünste:** Handgeschicklichkeitszauberei Kartenkunst Mentalmagie Entfesselungszauberei Bühnenmagie **Fakirkünste:** Scherbenlaufen Nagelbrett **Feuerkünste:** Feuerspucken Feuerschlucken Hand- und Fußgeschicklichkeiten mit brennenden Objekten (Keulen, Diabolo, Pois, Stab) Feuer-Hula Hoop Feuer-Rope Skipping	**Dressur:** Kleintierdressur Pferdedressur **Tanz:** Modern Dance Jazzdance Stepptanz Ausdruckstanz Ballett usw. **Musik:** Zirkusband/-chor/-orchester
	Mehrfachhandlungen: Kombinationen aus zwei oder mehreren Disziplinen der verschiedenen Zirkuskünste, z.B. Jonglage auf dem Einrad, Partnerakrobatik auf dem Rola Bola mit Diabolospiel usw.					

Abbildung 1: Zirkuskünste im Kinder- und Jugendzirkus (nach Grabowiecki/Lang 2007, 30; Christel 2009, 45f.)

Hand- und Fußgeschicklichkeiten sowie deren Mehrfachhandlungen in der Literatur auch unter dem Begriff ‚Bewegungskünste' zu finden sind. Für Christel (2009) bilden sie den Kern der Zirkuspädagogik, da sie zum einen in den meisten Zirkusprojekten zu finden sind und zum anderen motorisches Lernen, d.h. den Erwerb motorischer Fertig- und Fähigkeiten und damit auch die Entwicklung individueller und sozialer Kompetenzen besonders intensiv fördern (vgl. ebd. 70f./120; Kapitel 2.2.1).

Auf Grund des großen historischen Stellenwerts der Dressur und Clownerie im traditionellen Zirkus stellen diese beiden Künste in manchen Ordnungsansätzen gesondert aufgeführte Bereiche dar (z.B. Winkler 2007b, 124; Grabowiecki 1997, 38). Ich habe die Dressur den weiteren zirzensischen Tätigkeitsfeldern zugeordnet, da sie aus finanziellen und ethischen Gründen im Kinder- und Jugendzirkus eine sehr untergeordnete Rolle spielt und somit in einer zirkuspädagogischen Kategorisierung meiner Meinung nach keinen eigenen Bereich rechtfertigt. Die Kunst der Clownerie dagegen ist auch im Kinderzirkus häufig vertreten, jedoch wird sie hier mit anderen Künsten wie dem Theater, Schattenspiel oder der Pantomime zusammengefasst, da diese Disziplinen zum Teil fließend ineinander übergehen und im Vergleich zu anderen Zirkuskünsten nicht besondere körperliche Fähigkeiten oder artistische Tricks präsentieren, sondern mit dem Körper Geschichten erzählen und Emotionen ausdrücken bzw. hervorrufen wollen. Aus diesem Grund erachte ich die von Christel (2009, 43ff.) vorgeschlagene Subsumierung unter dem Begriff ‚Zirzensisches (Bewegungs-) Theater' als folgerichtig. Die Bezeichnung ‚Fantastische Aktionen' wurde vom ZPZ Harlekids übernommen, welches ihr Ausbildungsmodul für Fakir-, Feuer- und Zauberkünste mit diesem Begriff überschreibt (vgl. 1.2.3).

2.2 Dimensionen der Zirkuspädagogik

Die Zirkuspädagogik nimmt für sich in Anspruch, vielen Erziehungs- und Bildungszielen nachkommen zu können. Ihr wird zugesprochen, Heranwachsende in ihrer Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften, Interessen und Fähigkeiten besonders gut unterstützen zu können, damit diese selbstständig und sozialverantwortlich in Alltag, Familie, Beruf und Gesellschaft bestehen können.

Grabowiecki/Lang (2007) schlüsseln die Möglichkeiten der Zirkuspädagogik in fünf Dimensionen auf, in denen sich die Erziehungs- und Bildungsfunktion wiederspiegelt: der körperlichen Dimension, der sozialen Dimension, der Dimension der individuellen

Entwicklung, der ästhetisch-künstlerischen Dimension und der kulturellen Dimension (vgl. ebd., 27). Jedem Bereich sind wiederum spezielle Erziehungs- und Bildungsziele zuordenbar, die im Kinder- und Jugendzirkus gefördert werden (können). *Wie* dies konkret funktionieren kann, soll im Folgenden entlang der genannten Dimensionen möglichst anschaulich dargestellt werden. Da sich die Inhalte der vierten und fünften Dimension in der Literatur teilweise überschneiden, wurden sie hier zur künstlerisch-kulturellen Dimension zusammengefasst.

2.2.1 Körperliche Dimension

Um einen funktionstüchtigen Organismus ausbilden und sich gesund entwickeln zu können, brauchen Heranwachsende vor allem vielfältige Bewegungsmöglichkeiten. „Sinneserfahrungen und Körpererlebnisse sind [..] unerlässlich, damit wir unseren Körper bewusst erfahren und mit ihm umgehen können“ (Breithecker 2008). Die Entwicklung von Gleichgewichtssinn, Koordination, Kraft und Kondition, die Wahrnehmung von körperlicher Belastung und Entspannung oder das richtige Einschätzen von Gefahren und Körpergrenzen sind wichtige Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters, um motorische Anforderungen des Alltags bewältigen zu können und das persönliche Wohlbefinden zu steigern. Bewegung und aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt ist ein grundlegendes kindliches Bedürfnis, das nicht nur der Prävention heutiger ‚Wohlstandkrankheiten‘ wie Übergewicht, Herz-, Kreislauf- und Rückenerkrankungen dienen kann, sondern auch die Basis für geistige und seelische Entwicklungen des Menschen bildet. Vor allem im städtischen Raum sind die Lebenswelten heutiger Kinder geprägt von immer beengteren Spiel- und Bewegungsräumen, weniger werdenden Spielpartnern und einer eher passiven Beschäftigung mit den verschiedensten modernen Medien. Die Folgen dieser Lebenssituation sind unzureichende körperliche Aktivitäten und Sinneserfahrungen, die sich im Kindergarten- und Grundschulalter in fein- und grobmotorischen Defiziten bemerkbar machen können, wie beispielsweise einer zunehmenden Sturz- und Verletzungshäufigkeit auf Grund schlechter Reaktionsfähigkeit oder mangelndem Gleichgewichtssinnes. Im weiteren Entwicklungs-verlauf können diese Auffälligkeiten Entwicklungsstörungen der Wahrnehmung, Koordination und Haltung, aber auch emotionale sowie Lern- und Verhaltensstörungen nach sich ziehen (vgl. Breithecker

2008; Arbeitsgruppe Konzept des Projektes 'Circensische Bewegungskultur' der Universität Hamburg 1997, 62f.).

Die Teilnahme in einem Zirkusprojekt kann Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, vielfältige Körpererfahrungen zu sammeln, um sich gesund zu entwickeln und Störungen vorzubeugen. Viele Zirkuskünste, v.a. die in Kapitel 2.2 (Zirkuskünste im Kinder- und Jugendzirkus) als ‚Bewegungskünste' aufgeführten Bereiche der Akrobatik, Äquilibristik, Hand- und Fußgeschicklichkeiten, präsentieren besondere körperliche Leistungen, die verschiedenste motorische Anforderungen an den Durchführenden stellen.

In seiner Untersuchung zum Bezug zwischen Bewegungskünsten und Sportmotorik liefert Christel (2009) eine detaillierte Darstellung der motorischen Fähigkeiten, die beim Trainieren dieser Zirkuskünste gleichermaßen gefordert und gefördert werden, d.h. sie sind „nicht nur Voraussetzung, sondern werden immer auch gleichzeitig bei der Ausübung von Bewegungskunststücken trainiert" (ebd., 98). Die motorischen Fähigkeiten gliedern sich in die drei Bereiche konditionelle Fähigkeiten, koordinative Fähigkeiten und Beweglichkeit. Konditionelle Fähigkeiten sind demnach Kraft, Ausdauer und Schnelligkeit und vor allem in den verschiedenen Disziplinen der Akrobatik von Bedeutung. So wird beispielsweise Sprungkraft beim Ausführen von Rollen, Saltos oder Trampolinsprüngen benötigt, ausdauernde Kraft, um sich in der Luftakrobatik über einen längeren Zeitraum überhaupt am Gerät halten zu können oder Körperspannung und die sogenannte Maximalkraft in der Partnerakrobatik, um sich und den anderen in verschiedenen Positionen halten zu können (vgl. ebd., 96 ff.). Ausdauer- und Schnelligkeitsfähigkeit werden in Christels Darstellungen ausgeklammert, da sie seiner Ansicht nach eine geringere Rolle in den Bewegungskünsten spielen, ich möchte allerdings darauf hinweisen, dass die im Kinder- und Jugendzirkus häufig trainierten akrobatischen Disziplinen Trampolin- oder Seilspringen ohne Ausdauer und Schnelligkeit schwer durchführbar sind und sich somit auch in diesen Bereichen Förderungsmöglichkeiten ergeben.

„Bewegungskünste sind weniger konditionell, als vielmehr koordinativ geprägte Tätigkeiten" (Christel 2009, 98). Christel legt besonderen Fokus auf die Darstellung der Bezüge zwischen Bewegungskünsten und koordinativen Fähigkeiten und orientiert sich dabei am Arbeitsmodell der Leipziger Koordinationsforscher für den Nachwuchsleistungssport, das zwischen sieben koordinativen Fähigkeiten unterscheidet. So können

durch Akrobatik sowie Hand- und Fußgeschicklichkeiten *Differenzierungsfähigkeiten* erworben werden, d.h. hohe Feinabstimmungen einzelner Bewegungsphasen (Geschicklichkeit) sowie genaue und ökonomische Bewegungen. Körperliche Fehlbelastungen, unnötige Krafteinsätze und Bewegungen, die den flüssigen Ablauf der Jonglage, Manipulation oder akrobatischen Übung stören, werden so vermieden. Unter *Kopplungsfähigkeit* wird die Fähigkeit verstanden, Teilkörperbewegungen untereinander und auf den ganzen Körper abzustimmen, was in besonderem Maße auf die Jonglage und Objektmanipulationen zutrifft. Ebenfalls durch Hand- und Fußgeschicklichkeiten wird die *Reaktionsfähigkeit* auf ein bewegtes Objekt geschult, aber auch in der Äquilibristik spielt sie als Reaktion auf Lage- und Gleichgewichtsveränderungen eine entscheidenden Rolle (vgl. Christel 2009, 103-107).

Dass diese ersten drei koordinativen Fähigkeiten tatsächlich durch das Trainieren von Zirkuskünsten verbessert werden können, wird in einer empirischen Studie von Ward (2000a) bestätigt. In seiner Untersuchung mit Schülern im Alter von 11-12 Jahren, die über sechs Wochen an einem Zirkusprogramm mit drei einstündigen Übungseinheiten pro Woche teilnahmen und die angebotenen Disziplinen Jonglage, Tellerdrehen, Rola Bola und Stelzenlauf trainierten, konnte er signifikante Fortschritte in der manuellen Geschicklichkeit und der Augen-Hand-Koordination im Vergleich zur Kontrollgruppe nachweisen (ebd., 72ff.)[9]. Auch Kiphard (1997) weist auf die Verbesserung der Augen- sowie Feinmotorik durch Jonglage oder Zauberei hin, besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Motorik- oder Wahrnehmungsstörungen in diesen Bereichen (vgl.ebd., 17).

Als weitere koordinative Fähigkeit wird die *Orientierungsfähigkeit* durch äquilibristische Disziplinen wie Einradfahren oder Stelzenlaufen sowie durch Boden-, Luft-, Sprungakrobatik und Pyramidenbau geschult, da die Positionsveränderungen ständig neue Orientierung im Bezug zur Lage des Körpers im Raum und zu anderen Personen verlangen. *Gleichgewichtssinn* ist die Kernfähigkeit aller äquilibristischen Disziplinen und muss je nach Gerät auf labiler und begrenzter Unterlage (Rola Bola, Drahtseil) oder zusätzlich mit Richtungs- und Geschwindigkeitsänderungen (Kugel, Stelzen, Einrad) beibehalten werden (vgl. Christel 2009, 107-112). Dazu müssen Muskeln bewusst für Ausgleichsbewegungen eingesetzt, hektische Bewegungen vermieden und Körperspan-

[9] Er wiederholte das Trainingsprogramm ein Jahr später mit einer anderen Schülergruppe und kam zu ähnlichen, wenn auch nicht ganz so deutlichen, Ergebnissen. Allerdings wurde diese Studie in Großbritannien durchgeführt, eine vergleichbare Studie für den deutschsprachigen Raum ist mir nicht bekannt.

nung gehalten werden ohne dabei zu verkrampfen. Auch in der Partner- und Gruppenakrobatik müssen „feine Spür- und Ausgleichsbewegungen [...] gemacht werden. Jeder muß die Lage des eigenen Körpers fortwährend fühlen. Dadurch wird die Tiefensensibilität für den eigenen Körper geschult, d.h. das eigene Körpergefühl und die Körperwahrnehmung entwickeln sich“ (Ballreich 2000, 41).

In Verbindung dazu steht auch die *Umstellungsfähigkeit*, d.h. sich äußeren Situationsveränderungen anzupassen. In Zirkusprojekten kann dies beispielsweise bedeuten, eine Nummer in einer Aufführung vor Publikum und unter anderen Lichtverhältnissen genauso gut zu bewältigen wie im Training. Die *Rhythmisierungsfähigkeit* schließlich meint zum einen Choreografien der verschiedenen Zirkuskünste auf Musik und äußere Rhythmik abzustimmen und sie nicht nur damit zu ‚untermalen‘, zum anderen aber auch einen inneren Rhythmus zu finden, um Kunststücke und Bewegungen exakt und fließend auszuführen. Beispiel hierfür sind Hand- und Fußgeschicklichkeiten wie Jonglage oder Poi-Schwingen, die erst durch einen gleichmäßigen (Flug-)Rhythmus richtig auf den Zuschauer wirken (vgl. Christel 2009, 107-114).

Die letzte motorische Fähigkeit ‚Beweglichkeit‘, dient der Vermeidung von Verletzungen und Überbelastung und kann durch Dehnübungen, meist in der Aufwärmphase des Trainings, verbessert werden. Sie kann aber auch selbst künstlerisches Element sein und als ästhetische Ergänzung in andere Bewegungskünste integriert werden, z.B. als Brücke in der Akrobatik, Spagat auf dem Drahtseil/am Vertikaltuch oder im Extremfall in der Kontorsionistik (vgl. ebd. 2009, 115).

Unterstützung erhalten Christels Annahmen von Killinger (2007), der anhand von Experteninterviews mit ‚Zirkuspädagogen‘ ebenfalls zu dem Ergebnis kommt, dass Zirkuskünste in grundlegenden motorischen Fähigkeiten und allen Bereichen des Körperlichen bilden. Gleichzeitig ist die Auseinandersetzung mit den Zirkuskünsten aber auch ein sehr spezielles technisches Können bzw. eine besondere ‚motorische Fertigkeit‘, die Ergebnis eines langen und intensiven Lernprozesses ist (vgl. ebd., 98; Christel 2009, 74f.).

Die ungewöhnlichen und besonderen Bewegungsabläufe der Zirkuskünste können Spaß und Freude an Bewegung und sportlicher Aktivität bei Kindern und Jugendlichen (neu) erwecken. Durch die unmittelbaren körperlichen Erfahrungen und dem Erleben der eigenen motorischen Fähig- und Fertigkeiten können sie ein natürliches Körperbewusstsein und positives Gefühl zum eigenen Körper, unabhängig ihrer physischen Konstituti-

onen, erlangen. Aber auch die eigene körperliche Belastbarkeit kann erlebt und negative Erfahrungen wie Verletzbarkeit und Schmerz gemacht werden (vgl. Killinger 2007, 98f.). In der Partner- und Gruppenakrobatik, in der Körperkontakt unvermeidbar ist und der normalerweise vorhandene Schutzraum einer Person nahezu aufgehoben wird, kann zudem ein sachlicher und natürlicher Umgang mit körperlicher Nähe ohne Sexualisierung erlernt werden (vgl. Killinger 2007, 99; Ballreich 2000, 39). Die vielfältigen Körpererfahrungen können also neben einem gesunden und leistungsfähigen Körper auch zur Ausbildung eines positiven Selbstbildes führen. „Die Bedeutung der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten als Grundlage für die seelisch-geistige Entwicklung, Aspekte wie das Ansprechen von unterschiedlichen Sinnen und Lernen anhand von konkreten Erlebnissen und Erfahrungen werden immer mehr als wichtige Grundpfeiler einer ganzheitlichen Pädagogik erkannt“ (Ballreich/Lang 2007, 33). Dieser Zusammenhang zwischen körperlicher sowie kognitiver und emotionaler Entwicklung wird mittlerweile auch durch Erkenntnisse der Neurobiologie unterstrichen, nach denen (theoretisches) Lernen ohne das Aneignen motorischer Fähigkeiten nicht möglich ist (vgl. Nissen 2007, 75). Im folgenden Abschnitt soll nun näher auf diese emotional-kognitiven Entwicklungsprozesse in der Zirkuspädagogik eingegangen werden.

2.2.2 Individuelle Dimension

Bewegungsprozesse stehen immer auch in Verbindung mit Denk- und Gefühlsprozessen. „Erst wenn man mit einem beweglichen Denken klar weiß, was die Hände oder Füße tun sollen, kann eine Übung gelingen. Im gedanklichen Verstehen eines Bewegungsablaufs, im körperlichen Tun und im Gefühl der Stimmigkeit [...] vereinigen sich gedankliche, körperliche und emotionale Prozesse zu einer ganzheitlichen Lernerfahrung“ (Ballreich/Lang 2007, 35). Für jedes Kunststück, dass man erlernen möchte, existiert eine Bewegungsvorstellung im Kopf, aber erst, wenn das Bewusstsein den Überblick über die benötigten motorischen Abläufe gewinnt und somit die einzelnen Bewegungen richtig dirigieren kann, kann auch der Trick gelingen. In der Jonglage ist dies besonders gut nachvollziehbar: häufig fliegen die Bälle anfangs zu hoch oder zu niedrig, zu weit nach vorne oder zu schräg. Erst wenn sich der Jongleur diese Bewegungsunstimmigkeiten bewusst macht, können sie auch fokussiert und durch Übung korrigiert werden. „Der Schüler wird mit diesen Fragen zur Reflektion der eigenen Bewegung herausgefordert, er schult dadurch seine Selbstwahrnehmung und

kann neue Bewegungsformen entwickeln“ (ebd., 37). Gleichzeitig findet beim Training der Zirkuskünste ein Transfer von Regeln und Strukturen statt, das bedeutet, dass der Lernende beim Üben einer Bewegungsfertigkeit gewisse Erfahrungen macht, die er dann auf Lernprozesse anderer Bewegungsfertigkeiten übertragen kann. Beispielsweise folgt das Erlernen der klassischen Drei-Ball-Jonglage üblicherweise einer Methodik von einem Ball, über zwei hin zu drei Bällen. Diese Methodik kann anschließend auch auf das Erlernen der Jonglage mit drei Ringen oder Keulen übertragen werden (vgl. Christel 2009, 91). In der Äquilibristik gilt für fast alle Disziplinen, dass der Körper aufrecht und gespannt oder man sich mit den Augen auf einen entfernten Punkt konzentrieren muss, damit der Balanceakt gelingt. Wer das auf dem Rola Bola lernt, kann es später auch auf dem Drahtseil oder der Laufkugel leichter umsetzen. Killinger (2007) führt in seiner qualitativen Untersuchung aus, dass die Zirkuskünste zwar nicht offenkundig als kognitive Bildung angesehen werden können, sie dennoch das Körperbewusstsein in dem Maße fördern, dass sensumotorische Strukturen aufgebaut werden können. Es entsteht ein ‚analytisches Körperbewusstsein‘, mit dem bestimmte Schemata und Lernstrukturen erworben werden können (vgl. ebd., 103f.).

Die Balancierkünste, egal ob auf Stelzen, Einrad oder Drahtseil, erfordern einen ausgeprägten Gleichgewichtssinn durch das Beachten eigener Körpersignale und entsprechende Ausgleichsbewegungen (vgl. Kapitel 2.3.1). Die natürliche Angst vor dem Hinunterfallen führt oftmals dazu, dass man automatisch verkrampft oder hektische Bewegungen wie das Rudern mit den Armen durchführt und dadurch erst recht das Gleichgewicht verliert. „Beim Balancieren [...] geht es darum, den Umgang mit diesen Ängsten zu üben und Vertrauen zu finden in der eigenen Mitte. [...] Dies entsteht, indem ich durch das Üben immer besser lerne, mich in schwankenden Situationen zurechtzufinden. Ich lerne immer mehr, unsichere Situationen auszuhalten, ohne gleich in Panik zu geraten“ (Ballreich 2000, 43). Die weiterführende Annahme daraus ist, dass sich das Suchen und Finden des körperlichen Gleichgewichts auch auf die innere Ausgeglichenheit überträgt und somit eine Art „seelische Grundsubstanz“ (ebd.) entsteht, die dabei hilft, sich auch in unsicheren Berufs- und Alltagssituationen etwas zuzutrauen und die richtige Einordnung zwischen Absicherung und Wagnis zu finden. „Auf der Stufe der Körperbeherrschung wird das geübt, was für das spätere Leben als seelische Kraft nötig ist: [...] sich immer wieder in eine ausgeglichene Mitte bringen zu können. Das muss auf dem Seil, wie im ‚wirklichen‘ Leben, jeden Moment neu

errungen werden“ (Ballreich/Lang 2007, 39). Diese Wirkungshypothese der Zirkuspädagogik muss allerdings kritisch betrachtet werden. Zwar ist es richtig, dass ein Balanceakt ohne innere Ruhe und Konzentration nicht gelingt, ob ein Kind oder Jugendlicher diese benötigte Ausgeglichenheit jedoch auch auf andere Situationen übertragen kann, ist schwer nachweisbar. Dazu bemerkt Jornot (2007): „Als Zirkuspädagogen dürfen wir uns schlicht freuen zu beobachten, wie ein Kind sich auf dem Seil damit vergnügt, mit dem körperlichen [nicht seelischen!] Gleich- und Ungleichgewicht zu kämpfen. Wenn wir ihm dann noch einen greifbaren Ratschlag geben können, wie es diesen Kampf gewinnen kann, haben wir hoffentlich ein klein wenig dazu beigetragen, das Vertrauen in seine eigenen Begabungen zu stärken. Ob wir auch etwas zu seiner späteren besseren Lebensgestaltung beigetragen haben, ist wohl kaum zu belegen“ (Jornot 2007, 27).

Plausibler ist dagegen die Annahme, dass sich die Überschreitung von Angstgrenzen und das Meistern von Herausforderungen (nicht nur in der Äquilibristik, sondern auch in sämtlichen anderen Disziplinen) positiv auf das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten auswirken können. „Der beste Weg zur Stärkung der positiven Selbstwertschätzung bei Kindern und Jugendlichen ist die Erfahrung von Erfolg“ (Hartmann 2007, 43). Zirkusprojekte können Herausforderungen und Erfolgserlebnisse auf verschiedenen Ebenen bieten, so schafft das erstmalige Gelingen eines neuen Tricks ein direkt erfahrbares Erfolgserlebnis und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. „Wir können [...] annehmen, dass sich Selbstbewusstsein dauerhaft nur bilden kann, wenn das Kind erlebt, dass es selbst Wesentliches zum Erfolg seiner Bemühungen beigetragen hat“ (Jornot 2007, 26). Auf eine Bühne vor Publikum zu treten und sich damit der Bewertung anderer auszusetzen, erfordert Selbstüberwindung. Wird diese Situation jedoch immer wieder erfolgreich bewältigt und bekommen die Artisten in Form von Applaus Anerkennung für *ihre* Leistungen und Fähigkeiten, erfüllt das mit Stolz. Kinder und Jugendliche können so Bestätigung und Wertschätzung erfahren – die Grundlage für die Ausbildung von Selbstbewusstsein. Auch Ward (2000a; 2000b) bestätigt in seiner bereits erwähnten Studie die Steigerung von Selbstachtung und Selbstbewusstsein durch die Teilnahme an Zirkusprojekten. Basierend auf einem Selbstwahrnehmungstest, dem ‚Harter Self Perception Profile‘, zeigten dabei seine beiden untersuchten Schülergruppen eine ca. 63-prozentige positive Abweichung vom Mittel im Vergleich zur Kontrollgruppe mit ca. 16 bzw. 8 %.

Bemerkenswert ist zudem, dass die Schüler, die als die Schlechtesten galten, die deutlichste Steigerung ihres Selbstwertgefühls erlebten (vgl. ebd. 2000a, 73ff.; ebd. 2000b, 94f.).

Eng verbunden mit der Erfahrung von Erfolg ist auch der Umgang mit Frustration und Scheitern. Das ständige Üben des gleichen Tricks kann sehr frustrierend sein und sich negativ auf die Motivation auswirken. Vor allem in der Jonglage oder anderen Objektmanipulationen bückt man sich anfangs mehr nach den heruntergefallenen Gegenständen, als dass man sie tatsächlich in der Luft hält. Wer Zirkuskünste wirklich lernen will, braucht Geduld, Durchhaltvermögen und eine gewisse Frustrationstoleranz. Christel (2009) bemerkt, „dass es auch in der zirkuspädagogischen Arbeit nötig ist, immer wieder an der Motivation zu arbeiten, trotz der zu anfang vorhandenen hohen Motivation. Denn ein Selbstläufer sind die Bewegungskünste nicht“ (ebd., 83). Das Ziel ‚Aufführung‘ gibt den meisten Kinder jedoch Anlass, sich immer wieder neu zu motivieren, weiter zu trainieren und auf ihr Ziel hinzuarbeiten (vgl. Ballreich 2000, 35; Christel 2009, 83f.; Killinger 2007, 77f.). „Kinder verstehen sehr wohl, dass viel Übung, Konzentration und Wille notwendig sind, um das zu erreichen, was sie selbst als echten Zirkus empfinden: das Herausfordern und Meistern schwieriger Situationen. Es sind Fähigkeiten, welche die ehrliche Bewunderung des Zuschauers wecken. [...] Und sie sind bereit, für dieses Können Anstrengungen zu unternehmen, ernsthaft zu arbeiten. [...] Die Möglichkeit eines Scheiterns wird dabei nicht nur eingeräumt, sondern als wichtiger Bestandteil der Aufgabe begriffen und akzeptiert“ (Jornot 2007, 25f.). Vor einem Auftritt können Zweifel am eigenen Können verbunden mit der Angst vor einer Blamage entstehen und natürlich können Nummern bei der Aufführung auch tatsächlich nicht klappen. An dieser Stelle ist besonderes Einfühlungsvermögen durch den Zirkuspädagogen notwendig, um Lampenfieber überwinden und dem Kind Wertschätzung auch unabhängig von dessen Leistung entgegenzubringen (vgl. Killinger 2007, 102).

Die Auseinandersetzung mit Emotionen steht in der Clownerie im direkten Fokus der Arbeit. Clowns berühren emotional, indem sie zeigen, was sie fühlen. „Ein Clown, der nur eine Rolle auswendig lernt, ist ein Schauspieler, aber kein Clown. Ein Clown erfindet im Moment, reagiert situativ auf das Publikum, auf Gegenstände und auf Situationen. Ein Clown zeigt seine Gefühle, wie es sonst erwachsene Menschen nicht zeigen“ (Ballreich 2000, 44). Einen solch offener Umgang mit Gefühlen muss von

Kinder und Jugendlichen in vielen Fällen erst (wieder) erlernt werden, denn die Angst ausgelacht zu werden, rationale Überlegungen und gesellschaftliche Normen hemmen im Alltag oftmals das freie Ausleben von Emotionen. Das Faszinierende an einem Clown ist, dass er sich nicht um gesellschaftliche Konventionen schert. „In der Rolle des Clowns sind den Kindern bzw. Jugendlichen Dinge erlaubt, die sie sonst nicht tun dürften oder sich nicht trauen würden. So ermöglicht die Clownrolle, Grenzen zu überschreiten, aus dem Anpassungsverhalten herauszutreten“ (Ballreich/Lang 2007, 39). Normen und Tabus können so überhaupt erst einmal erkannt und bewusst gemacht und anschließend in spielerischer, clownesker Form reflektiert und aufgelockert werden. Zudem wird beim Clownspielen ein Raum geschaffen, in dem Gefühlsbereiche kennengelernt und ausprobiert werden können, die einem eigentlich schwer fallen oder der normalen Rollenzuschreibung einer Person im Leben widersprechen. So wird „das eigene Erlebnis- und Ausdrucksvermögen erweiter[t]. Das bewirkt, daß mit der Zeit die eigenen Gefühle deutlicher gespürt werden. Die Gefühlswahrnehmung verändert sich und auch der Mut, das auszudrücken, was man fühlt“ (Ballreich 2000, 45). Durch sensibles Trainieren des Körpergefühls (nur wer sich in seinem Körper wohlfühlt, traut sich auch, sich emotional auszudrücken), der Ausdrucksfähigkeit (Mimik und Gestik als Spiegel von Emotionen) und der Improvisation (als spontanes Spiel mit Situationen und Emotionen) kann an das Clownspiel herangeführt und so ein offener Umgang mit Gefühlen und inneren Hemmnissen geübt werden (vgl. Ammen 2006, 59f.). Auch bei dieser zirzensischen Disziplin existiert die Annahme, dass sich der so geübte Umgang mit Emotionen auf das ‚wahre Leben‘ überträgt, beispielsweise können zwischenmenschliche Spannungen in Beruf oder Partnerschaft nur gelöst werden, wenn Unzufriedenheit rechtzeitig wahrgenommen und auch kommuniziert wird. „Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten ist möglich, wenn das eigene Erleben und Fühlen offen artikuliert wird“ (Ballreich 2000, 46). Das stete Üben der Wahrnehmung und des Ausdrückens eigener Gefühle in der Clownerie soll so auch in vielen ‚echten‘ Situationen eine offenere und direktere Kommunikation ermöglichen, da Gefühle nicht mehr so schnell unterdrückt, sowie einschränkende gesellschaftliche Normen und Tabus eher erkannt und reflektiert werden. Ballreich (2000) stellt jedoch auch selbstkritisch dar, dass es nicht direkt nachweisbar ist, dass clowneske Übungen einen positiven Einfluss auf das spätere Sozialverhalten haben, sich bei den Kindern und Jugendlichen jedoch „eine andere Gefühlsbeweglichkeit und Gefühlstiefe entwickelt“ (ebd., 48).

Emotionale Kompetenzentwicklung ist aber auch auf anderer Ebene möglich, so kann Zirkus „einen geschützten Raum anbieten, in dem die Heranwachsenden auch ihre allgemeinen Sorgen und Ängste artikulieren können“ (Killinger 2007, 101). Im Sinne einer offenen Kinder- und Jugendarbeit kann Zirkus so auch ein Ort sein, an dem junge Menschen bei schulischen, familiären und anderen Schwierigkeiten unterstützt und ‚aufgefangen‘ werden, wo sie sich mit ihren Gefühlen ernst und angenommen fühlen können und es ihnen auch einmal schlecht gehen darf.

2.2.3 Soziale Dimension

Beim Trainieren von Zirkuskünsten, vor allem aber bei der Erarbeitung und Organisation von Aufführungen sowie dem letztendlichen Auftreten vor Publikum können bei Kindern und Jugendlichen soziale Prozesse angeregt und erfahrbar gemacht werden.

In der Gruppenakrobatik kann jedes Kind seinen Platz im Gefüge finden. Kräftigere Kinder bilden die starke Basis der Pyramide, für die oberen Stockwerke sind sie die unverzichtbare Stütze. Im Gegenzug sind die eher kleinen Kinder auf einmal ganz groß. „Scheinbare körperliche Nachteile werden in diesem Zusammenhang unter Umständen zum Vorteil. Für die Korrektur von negativen Selbst-Bildern ist das nicht unwichtig“ (Ballreich 2000, 38). In anderen sozialen Zusammenhängen würden diese Kinder vielleicht als ‚dick‘, ‚unsportlich‘ oder ‚schmächtig‘ verlacht und gehänselt werden, in der Akrobatik werden diese Eigenschaften auf einmal notwendig und von den anderen geschätzt. „Im übertragenen Sinn erleben Kinder und Jugendliche dabei, dass jeder seinen Platz in einem Team und im Leben finden kann“ (Ballreich/Lang 2007, 49). Ammen (2006) bemerkt, dass die Zirkuspädagogik zudem eine besondere Möglichkeit bietet, den starken körperlichen Veränderungen in der Pubertät und der damit oftmals einhergehenden äußerlichen Unzufriedenheit bei Jungen und Mädchen zu begegnen, da der Blick vom eigenen Aussehen auf das Wesentliche, nämlich das Gelingen einer Gemeinschaftsleistung, gelenkt werden kann (vgl. ebd., 50f.). Auch für die Identitätsentwicklung Jugendlicher kann Zirkus einen passenden Raum bieten: „Kids wollen zeigen, daß sie etwas Besonderes können. Und dies wollen sie auch darstellen, wollen sich über diese Darstellung abgrenzen gegenüber anderen, aber zugleich auch einer Gruppe zugehörig zeigen“ (Michels 2000, 17). Das Beherrschen von Zirkuskünsten ist etwas Besonderes und bietet als außergwöhnliche Tätigkeit ein hohes

Identifikationspotential für Kinder und Jugendliche. Durch die Begegnung mit Gleichaltrigen können Freundschaften enstehen, die Heranwachsenden Unterstützung und Orientierungshilfe bieten. Allerdings besteht ein Unterschied zu ‚normalen Peergruppen', da eine Zirkusgruppe auf Dauer nur als große Gemeinschaft bestehen kann. Auch wenn es natürlich einzelne Untergruppen und unterschiedliche Sympathien gibt, so werden andere Persönlichkeiten trotzdem akzeptiert und in die große Gruppe aufgenommen. Nicht die Homogenität sondern eine vielfältige Heterogenität ist dabei entscheidend für einen guten Kinder- und Jugendzirkus (vgl. Ammen 2006, 52).

Während in der Äquilibristik Konzentration auf und Verntwortung für sich selbst trainiert wird, rücken in der Partner- und Gruppenakrobatik auch andere Personen in den Blickpunkt. Zum Aufbau von Menschenpyramiden benötigen Kinder und Jugendliche neben Vertrauen in sich selbst vor allem auch Vertrauen in die anderen sowie einen starken Zusammenhalt. Verantwortungsübergabe und -übernahme sind entscheidend für das Gelingen solch einer akrobatischen Übung, besonders wenn die Pyramide mehrere Stockwerke besitzen soll. "Hier lernt der, der sich gerne anklammert, jemanden zu halten, und derjenige, der das Risiko sucht, lernt Rücksicht zu nehmen" (Busse 2008, 65). Unkonzentriertheit oder Albernheiten können gefährliche Situationen und damit ein nicht zu unterschätzendes Verletzungsrisiko für alle Beteiligten verursachen. Die gesamte Gruppe muss selbstdiszipliniert und gemeinsam agieren, um dieses Risiko so gering wie möglich zu halten. Die unteren Kinder dürfen auch bei Schmerzen durch die ungewohnten Belastungen nicht einfach loslassen oder weggehen, sondern müssen Verantwortung für die oberen Etagen übernehmen. Diese wiederum trauen sich auch nur nach oben, wenn sie das Gefühl haben, sich auf die ‚Basis' verlassen zu können. Akrobatik kann so „Vertrauen in das Tragen und Getragen werden" (ebd.) vermitteln. Das sich entwickelnde Bewusstsein anderen eine Stütze sein zu können bzw. selbst gestützt zu werden, kann dann im Idealfall in andere Lebenszusammenhänge übertragen werden. Akrobatik und Pyramidenbau hat „mit dem Motiv der Gemeinschaft und des Beziehungsbildens auf einer elementar körperlichen Ebene zu tun" (Ballreich/Lang 2007, 49). Jeder Einzelne ist dabei wichtiger Bestandteil, das gewünschte Ergebnis ergibt sich jedoch erst im Zusammenspiel aller Akteure. Auf- und Abbau müssen kommuniziert, Kommandogeber bestimmt und Signalwörter abgesprochen werden. Der Aufbau einer mehrstöckigen Pyramide gelingt selten beim ersten Versuch. Die Mitglieder müssen lernen, sich nach einem Misserfolg gegenseitig

Rückmeldungen über die Übung und ihre Körpererfahrungen zu geben, um sie beim nächsten Anlauf besser zu machen (‚Du standest nicht richtig auf meiner Schulter, das hat mir weh getan.‘; ‚Deine Körperspannung war diesmal besser, ich konnte dich viel leichter halten.‘). Auch bei jeder Erarbeitung von Nummern, in denen mehrere Kinder und Jugendliche gleichzeitig auftreten wollen, müssen Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen Akteuren stattfinden und Kritik sachlich und ohne persönliche Angriffe geäußert werden, um Streit zu vermeiden und die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (vgl. Ballreich/Lang 2007, 48). „Kinder und Jugendliche werden in Zirkusprojekten in besonderer Weise dazu herausgefordert, Probleme, Konflikte und Spannungen zu lösen und ihnen nicht aus dem Weg zu gehen“ (Grabowiecki/Lang 2007, 27).

Bei der Erarbeitung, Organisation und Durchführung einer Aufführung wird dies noch einmal auf einer größeren Ebene verlangt: ein Rahmenthema für die Show muss gefunden und/oder sich auf die Ausgestaltungen der einzelnen Darbietungen geeinigt werden. Damit kontinuierlich am Programm gearbeitet werden kann, müssen Probentermine gefunden, eingehalten und spezielle Aufgaben (wer näht Kostüme, baut Requisiten, findet passende Musik, schminkt, bedient die Scheinwerfer, moderiert, verkauft Karten, kontrolliert den Einlass usw.?) verteilt werden. Um dafür Entscheidungen zu treffen, müssen die Kinder und Jugendlichen selbstorganisatorisch und eigenverantwortlich wirksam werden, d.h. sie müssen lernen, eigene Wünsche, Ideen und Meinungen einzubringen und der Gruppe gegenüber zu behaupten, aber auch anderen zuzuhören, Konflikte offen, aber sachlich, auszutragen und Kompromisse einzugehen. Hier wird die besondere Chance der Zirkuspädagogik deutlich, denn eine Eigenschaft des Zirkus besteht darin, dass er ein Publikum benötigt, um zu funktionieren. „Soziales Lernen braucht ein bestimmtes Milieu. Ganz besonders geeignet sind dafür Aktivitäten oder Projekte, in denen in einer Gruppe auf ein herausforderndes Ziel hingearbeitet wird“ (Ballreich/Lang 2007, 48). Aufführungen liefern solch ein herausforderndes Gesamtziel, sie sind „Momente der Bewährung, in denen das Spiel zum Ernst [...] wird. Die mögliche soziale Blamage ist real, ebenso wie auch die soziale Anerkennung durch erfolgreiche Aktionen“ (ebd., 52). Das Gelingen einer Show erfordert dabei immer das Zusammenwirken der gesamten ‚Zirkusfamilie‘ und das Einhalten von Absprachen. Jedes Mitglied muss sich seiner Rolle in diesem Gefüge absolut bewusst sein. Erweist sich jemand als unzuverlässig oder verantwortungslos, wird es schwierig, das gemeinsame Ziel zu erreichen. Wird diese

Herausforderung jedoch angenommen und erfolgreich bewältigt, kann dies ein gemeinschaftliches Hochgefühl auslösen, da „jeder individuell seine besten Kräfte eingesetzt hat, [...] aber das Ergebnis eine gemeinsame Leistung ist“ (Ballreich 2000, 41). Dies wiederum bewirkt einen großen Motivationsschub für zukünftige Vorstellungen und Aufgaben. „Den Heranwachsenden wird so nicht zuletzt ermöglicht den Zirkus als etwas großes Ganzes zu erleben, als Teil einer Gemeinschaft“ (Killinger 2007, 100).

Nach Auswertung der Experteninterviews stellt Killinger (2007) heraus, dass Zirkuskünste zwar fast ausschließlich als Gruppenleistungen präsentiert werden und Teamarbeit deshalb automatisch notwendig wird, sich Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Solidarität und Zuverlässigkeit aber nur dann entwickeln können, wenn den Kindern und Jugendlichen vermittelt werden kann, dass es nicht um Wettkampf und Einzelleistungen geht, sondern eine erfolgreiche Nummer bzw. Aufführung durch das Zusammenwirken aller Beteiligten entsteht (vgl. ebd., 66f.; 99f.). Pruisken (2007) berichtet in diesem Zusammenhang von klassen- und jahrgangsübergreifenden Zirkusprojekten in Schulen, in denen Konkurrenzdenken zu Gunsten einer ergiebigen Zusammenarbeit aufgegeben werden konnte (vgl. ebd., 63). Dazu bemerkt Ballreich (2000): „Einerseits ist die Frage von Neid und Konkurrenz immer mehr oder weniger offen vorhanden. Andererseits wirken Zirkusaufführungen nicht nur durch einzelne Glanznummern. Auch das Ganze muß stimmen. [...] Dabei werden wichtige Erfahrungen gemacht in der Auseinandersetzung mit den eigenen egoistischen Motiven und den Zielen der ganzen Gruppe. Der einzelne lernt, sich als Teil des Ganzen zu sehen“ (ebd., 37).

Die unterschiedliche Zusammensetzung einer Zirkusgruppe ermöglicht auf besondere Art und Weise voneinander zu lernen. In altersheterogenen Gruppen übernehmen ältere Kinder und Jugendliche oft Mitverantwortung für die Jüngeren. Indem sie als ‚Ko-Trainer‘ fungieren, betreten sie „ein Lernfeld, auf dem es sich nicht nur um die Vermittlung von artistischen Techniken handelt. Hier geht es auch um die Gestaltung von Lernprozessen, um Menschenverständnis, um Menschenführung und soziale Kompetenzen“ (Ballreich/Lang 2007, 51). Das verlangt von ihnen, von der Rolle des Lernenden in die des Lehrenden zu wechseln, Sensibilität und Empathie gegenüber Ängsten und Unsicherheiten der Kinder an den Tag zu legen, aber auch deren Erfolge mitzufeiern. Im Gegenzug wissen die Jüngeren um die jahrelange Übung und die

Kenntnisse der Älteren, wodurch Ratschläge praxisnah und authentisch angenommen werden können. Die Jugendlichen werden so nicht selten zu Vorbildern, die eine große Motivationssteigerung bei den Kindern hervorrufen können. Killinger (2007) weist jedoch auch auf Nachteile und ein gewisses Konfliktpotential altersgemischter Gruppen hin, da mit Anfängern die Grundlagen immer wieder neu erarbeitet werden müssen und somit weniger Zeit für das Training mit Fortgeschrittenen bleibt. Das Niveau der Gruppe kann sich damit selten auf einem höheren Level halten, was zu einer Motivationsabnahme bei den Älteren führen kann (vgl. ebd., 68).

Zirkusgruppen sind selten milieuspezifisch, als ‚Einheit der Vielfalt' bieten sie Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen und familiären Umfeldern eine Heimat. Häufig sind in den Gruppen deshalb auch Kinder zu finden, die in irgendeiner Weise auffällig sind, sich dadurch nicht problemlos integrieren können und mit denen sich die anderen normalerweise nicht befassen würden. Für eine gute Teamarbeit ist es jedoch wichtig gelernt zu haben, „[d]aß sie solche Personen nicht ausstoßen und an den Rand drängen" (Ballreich 2000, 39). Die besondere Struktur des Zirkus eröffnet hier für alle Beteiligten Chancen, soziale Lernprozesse anzuregen, wie sie in anderen Lernzusammenhängen, beispielsweise der Schule, oftmals nicht möglich sind: unter den vielfältigen Disziplinen finden auch ‚schwierige Kinder' meist eine Nische, in der sie sich entfalten können und von den anderen wertgeschätzt werden. Für die Erarbeitung von Gruppennummern, beispielsweise beim Pyramidenbau, „ist ein Mindestmaß an Vertrauen untereinander nötig. Streit und Ausgrenzung erzeugen Unsicherheit und Misstrauen und gefährden das gemeinsame Werk" (Ballreich/Lang 2007, 49). Auch das große Gesamtziel, die Aufführung, ist ohne gegenseitigen Respekt und Toleranz für unterschiedliche Gruppenmitglieder schwer zu erreichen.

Die Förderung sozialer Interaktion bestätigt auch Ward (2000a) in seiner Studie: anhand von Beobachtungen während des Trainingsprogrammes konnten bei den meisten Schülern Verbesserungen ihrer sozialen Interaktionsfähigkeiten festgestellt werden. Nur wenige blieben auf dem gleichen Niveau, negative Abweichungen zeigte niemand. Bemerkenswert ist dabei das Ergebnis, dementsprechend einige Schüler, die als ‚besonders erziehungsbedürftig' galten, die größten Fortschritte aufwiesen (vgl. ebd., 73ff.)[10].

[10] Kritisch anzumerken ist jedoch, dass zum einen aus der vorliegenden Kurzdarstellung des Forschungsprogrammes nicht ersichtlich wird, was genau Ward unter ‚Sozialer Interaktion' versteht und

2.2.4 Künstlerisch-Kulturelle Dimension

Kulturelle Bildung ist grundlegendes Element allgemeiner Bildung und befähigt zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaften Leben. „Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermert 2009, 1). Wer sich kulturell bildet, beschäftigt sich mit den ethnischen Zusammensetzungen, Wert- und Normvorstellungen, religiösen und philosophischen Bezugssystemen sowie den Verhaltensmustern des Zusammenlebens einer Gesellschaft. Zum anderen befasst man sich aber auch in einem engeren Sinne mit Kultur, d.h. mit den konkreten darstellenden, bildenden und angewandten Künsten wie Literatur, Malerei, Theater, Musik, Film, Architektur usw. (vgl. Ermert 2009, 1). „Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension“ (ebd.), dabei ist sie mehr als bloße Freizeitbeschäftigung, sondern kann als „Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (ebd.) bezeichnet werden. Da in den meisten Schulen die musisch-künstlerische Ausbildung im Vergeich zu naturwissenschaftlichen Fächern eine untergeordnete Rollen spielt, sind zusätzliche AGs oder außerschulische Einrichtungen für kulturelle Bildung unersätzlich. Wie Kinder- und Jugendzirkusse dazu beitragen können, soll im Folgenden dargestellt werden:

Als erstes dient künstlerisch-kulturelle Bildung dem Bestehen von Kunst und Kultur für gegenwärtige und nachfolgende Generationen. Als Vorbereitung auf die eigene Berufstätigkeit ist kulturelle Bildung „unverzichtbar für die Ausbildung künftiger Künstlerinnen und Künstler“ (Schulz 2009, 4). Der Arbeitsmarkt der Kulturberufe ist in den letzten Jahren so stark expandiert, dass die Kultur- und Kreativwirtschaft gemessen an ihrer Bruttowertschöpfung vor der Chemischen Industrie und der Energiewirtschaft liegt (vgl. Ermert 2009, 2). Es ist zwar nicht Ziel der Zirkuspädagogik, professionelle Artisten auszubilden, einige Heranwachsende trainieren jedoch so begeistert und intensiv in Zirkusprojekten, dass dies den Grundstein für eine spätere Ausbildung in diesem Bereich legen kann. Behrens (2007) bemerkt, dass „mittlerweile aus der Kinderzirkus-

---

zum anderen für diesen Untersuchungsparameter keine Beobachtungen mit Kontrollgruppen durchgeführt wurden.

bewegung viele gute Berufsartisten hervorgegangen [sind]“ (ebd.., 14). Ein Kinderzirkus kann also Orientierungshilfe für die spätere Berufswahl geben. Zudem sind „Zirkuskünste [...] ein Jahrhunderte altes internationales Kulturgut“ (Grabowiecki/Lang 2007, 27), das auch durch die Existenz der Kinder- und Jugendzirkusse für die Nachwelt aufrechterhalten wird. Trotzdem ist Zirkus niemals ‚starr‘, die besondere „strukturelle Offenheit“ (Michels 2000, 16) ermöglicht es, immer wieder auch andere Künste oder aktuelle sportliche Trends einzubeziehen. Gegenwärtig orientieren sich beispielsweise viele Kinder- und Jugendzirkusse am Trend des ‚Cirque Nouveau‘ (vgl. Kapitel 1.1.1), nach dem die gesamte Aufführung unter ein Rahmenthema gestellt und/oder theatralisch inszeniert wird (vgl. Gröger 2007, 33). Für Jornot (2007) kann Zirkuspädagogik Kunsterziehung sein, wenn diese nicht als Reproduktion unserer Vorstellung von Zirkus bzw. der Kopie von Nummern und Artisten verstanden wird: “[N]icht das Niveau der Leistung, nicht die Einmaligkeit eines Tricks [ist] ausschlaggebend [...] für die emotionale Kraft zirzensischer Bilder, sondern die Handlung selbst sowie die Ernsthaftigkeit und Ehrlichkeit ihrer Ausführung. Der Artist [...] kann sein technisches Vermögen kreativ einsetzen, um immer neue Varianten des Grundthemas zu erschaffen“ (Jornot 2007, 27f.). Erst wenn ein Kind die Technik einer Disziplin beherrscht, gibt ihm das die Möglichkeit, fantasievoll damit umzugehen, eigene Tricks zu entwickeln, künstlerisch tätig zu sein. „Es erschafft Kunst mit Hilfe seiner Technik. Und die Technik selber wird zur Kunst“ (ebd., 29). Kulturelle Bildung im Zirkus dient somit dem Erhalt bzw. der Weiterentwicklung und Neuerschaffung von Kunst und Kultur und gewährleistet damit auch nachfolgenden Generationen Kulturgenuss.

Zweitens erfüllt kulturelle Bildung eine soziale Funktion und ermöglicht gesellschaftliche und politische Teilhabe. Bei kulturellen Angeboten und Kursen trifft man auf Menschen mit ähnlichen Interessen und beginnt sich mit ihnen auseinanderzusetzen. „Kulturelle Bildung kann von der Nachbarschaftsbegegnung bis zur Völkerverständigung wirken. [...] Das ist aus sozialpädagogischer [und auch politischer] Sicht im Hinblick auf ‚Integration‘ in all ihren Facetten von Bedeutung“ (Scherz-Schade 2009, 2; Einfügung: Wulf). Projekte, die Kommunikation und Zusammenarbeit erfordern, können sich positiv auf gesellschaftliche Probleme auswirken, indem sie den Austausch zwischen Personen mit unterschiedlichen kulturellen, familiären und sozialen Hintergründen sowie geistigen und körperlichen Voraussetzungen anregen. Kinder- und Jugendzirkusse eignen sich dafür in besonderer Weise, da das „kollektive Urbild des Zirkus bunte, kultu-

relle Vielfalt [bedeutet]“ (Noll 2000, 79) und ein Gesamtkunstwerk verschiedener Menschen, Charaktere und Kulturen darstellt. Die große Bandbreite zirzensischer Disziplinen spricht eine äußerst heterogene Zielgruppe, den sozialen, kulturellen und persönlichen Hintergrund betreffend, an und bringt so Menschen zusammen, die unter normalen Gegebenheiten bedeutend weniger Kontakt miteinander haben würden. „Aus dem Wertesystem des Schulalltags, der Eltern oder Peergroup herausgelöst begegnen sich hier einzelne Kinder mit ihren unterschiedlichen Interessen und Begabungen auf gleicher Ebene“ (ebd., 80). Für Gröger (2007) bedeutet der große Altersquerschnitt, das Nebeneinander der Geschlechter, die Multikulturalität, die unterschiedlichen Interessen und sozialen Hintergründe der Mitglieder eine fruchtbare Erweiterung des Kreativpotentials einer Zirkusgruppe (vgl. ebd., 30). Die gemeinsame künstlerische Arbeit für ein konkretes Ziel sowie das erforderliche gegenseitige Vertrauen und Unterstützen sowohl beim Training als auch bei der letzendlichen Vorstellung, kann bei entsprechender pädagogischer Begleitung kulturelle, soziale und geistige Unterschiede unwichtiger werden lassen, Vorurteile und Klischees abbauen und damit Diskriminierungen und Feindlichkeiten jeglicher Art entgegenwirken. Ein (internationaler) Austausch mit anderen Zirkusprojekten kann dafür zusätzliche Impulse geben. In seiner Untersuchung mit Zirkusexperten bestätigt Killinger (2007) die Möglichkeiten einer gesellschaftspolitischen Teilhabe durch Zirkusprojekte: „[i]m praktisch-politischen Sinne lassen sich [...] Strukturen in den Zirkussen sehen, die mehr oder weniger deutlich an demokratischen Prinzipien ausgerichtet sind, und wo Mitsprache, Transparenz, Kritik und Feedback einen hohen Stellenwert einnehmen“ (ebd., 103). Zusätzlich können Diskussionen über ethische und politische Themen entstehen, die in einer zirkusästhetischen Bearbeitung gipfeln können (vgl. ebd., 102).

Drittens trägt kulturelle Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung des Menschen bei und „regt auf besondere Weise die Psyche junger Menschen an“ (Scherz-Schade 2009, 2). Sinnliche Wahrnehmung der Umwelt ist von Geburt an Grundlage für Lernen und Bildung, künstlerische Prozesse geben Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Umwelt zu erschließen und sie auch mitzugestalten. Im Zirkus ermöglicht die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Zirkusmaterialien und dem eigenen Körper Lernen über körperliche Wahrnehmung, freies Ausprobieren, Erleben, spielerisches Experimentieren und das Anknüpfen an eigene Erfahrungen. Auf diese Weise können Möglichkeiten, aber auch Grenzen der eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit gefun-

den werden (vgl. Killinger 2007, 105ff.). Durch künstlerische Förderung erhofft man sich somit auch die Entwicklung bestimmter ‚soft skills', allen voran der Kreativität als „höchst gefragte Schlüsselkompetenz mindestens in qualifizierteren Zusammenhängern der Arbeitswelt" (Ermert 2009, 2). Kinder- und Jugendzirkusse sind durch ihren hohen Aufforderungs- und Spielcharakter ohne Zweifel Kreativprojekte: „Die Ästhetik der Bewegung, die künstlerische Ausgestaltung von Nummern, das Spielen und Improvisieren von Szenen und von ganzen Programmen" (Grabowiecki/Lang 2007, 27) zeigen die künstlerische Bedeutung der Zirkuskünste auf. Neben den Aktivitäten auf der Bühne schaffen die Mitwirkung beim Requisitenbau, der Kostümschneiderei, Licht- und Tontechnik oder Werbung ein ‚Gesamtkunstwerk', das Fantasie und Hingabe in den unterschiedlichsten Bereichen fordert. Schafft es ein Zirkusprojekt, den Kinder und Jugendlichen Mitbestimmungsrechte in diesen Bereichen zuzusprechen, bewirkt dies eine Motivationssteigerung im Training und erhöht die Identifikation mit ‚ihrer Aufführung' enorm (vgl. Gröger 2007, 34). Heranwachsende können so eigene Fähigkeiten und Talente entdecken, Kreativität und ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln und dadurch Selbstwirksamkeit und Selbstverwirklichung erfahren. In Zirkusprojekten machen Kinder und Jugendliche zudem vielfältige ästhetische Erfahrungen, sie „entwickeln im Spiel mit den Zirkuskünsten einen Sinn für das Schöne, für Harmonie und Ausgewogenheit, indem sie mit den Extremen, Polaritäten und Einseitigkeiten spielen" (Grabowiecki/Lang 2007, 29), dabei müssen sie jedoch immer wieder auch die Wirkung ihrer Bewegungen auf die Zuschauer hinterfragen. In diesem Sinne kann auch von einer „ästhetischen Selbsterziehung" (Funke-Wieneke 2007, 17) gesprochen werden: „Im hilfreichen Milieu der Zirkuskonstruktion entwickeln sich Selbst-Aufforderungen dazu, sich in jemanden zu verwandeln, der etwas Eindrucksvolles kann, dieses Können motiviert verfolgt und ausbaut und sich an den Ansprüchen der sachlichen Aufgabe weiter entwickelt. Wie H. v. Hentig immer gesagt hat: Es geschieht keine Erziehung für die Kunst, sondern eine Erziehung an der Kunst" (ebd., 17ff.).

2.3 Berührungspunkte mit anderen pädagogischen Konzepten

Die Darstellung der zirkuspädagogischen Dimensionen lässt Berührungspunkte mit anderen pädagogischen Konzepten erkennen, in denen die Zirkuspädagogik momentan verortet wird. Ihre gegenwärtig meist diskutierten Standortbestimmungen sollen im Folgenden hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt und reflek-

tiert werden. Im Hinblick auf die Dimensionen der Zirkuspädagogik und ihre Berührungspunkte mit anderen Pädagogiken wird anschließend eine Leitfrage formuliert, der in der empirischen Untersuchung in Kapitel 3 nachgegangen werden soll.

2.3.1 Sport- und Motopädagogik

Um zu klären, ob zirkuspädagogische Projekte dem sportlichen Bereich zuzuordnen sind, muss man sich zum einen mit dem Verhältnis zwischen Sport und Zirkus und zum anderen mit zwei Strömungen innerhalb der Sportwissenschaften, nämlich der Sport- und der Motopädagogik, auseinandersetzen.

Lange Zeit waren Sport und Zirkus eher durch ein opponierendes denn ein partnerschaftliches Verhältnis gekennzeichnet, bis in die 1960er Jahre hinein wurde unter Sport „ein leistungs- und wettkampforientiertes Handeln verstand[en], [...] gekennzeichnet durch Authenzität, Zielstrebigkeit, Ernsthaftigkeit und Leistungsbereitschaft“ (Franke 2000, 36f.). Zirkus dagegen galt als aufgesetzte Show, deren subjektive Leistungen keinem objektiven Güte- und Bewertungsmaßstab standhalten konnten, „[d]ie Leichtigkeit, mit der [...] Kunststücke präsentiert werden, relativiert die Qualität des Gesehenen, ja erweckt den Eindruck, dem Zuschauer wird ein Spiel präsentiert, in dem alle Mitspieler nicht nur die Regeln, sondern auch schon das Ergebnis kennen“ (Franke 2000, 37). In den letzten Jahrzehnten änderte sich das traditionelle Verständnis von Sport jedoch erheblich und damit auch die Beziehung zwischen Sport und Zirkus: abgesehen vom beschriebenen ‚wettkampfbezogenen Sportmodell‘ existieren heute drei weitere Modelle von Sport: neben dem ‚kommerziellen Modell‘, dem der Profisport oder auch gewerbliche Sportstudios zugeordnet werden, und dem ‚funktionalistischen Modell‘ (z.B. Sport zur Gesundheitsförderung), ist für die Zirkuspädagogik vor allem das ‚expressive Modell‘ interessant, zu dem sportliche Aktivitäten gehören, bei denen Darstellung und Ausdruck im Vordergrund stehen (z.B. Rhythmische Sportgymnastik, Kunstturnen oder eben auch das Jonglieren). Natürlich sind die Grenzen dieser Modelle fließend, auch in ursprünglich expressiven Sportarten wie dem Tanzen oder Skateboardfahren werden mittlerweile Wettkämpfe und Meisterschaften veranstaltet, in denen Technik, Schwierigkeit, Choreografie und Ausdruck mehr oder weniger objektiv von Kampfrichtern bewertet werden (vgl. Heinemann 2007, 33; Grupe/Krüger 1997, 51f.). Diese Entwicklung kann auch auf einige Zirkuskünste übertragen werden, so werden in der Partner- und

Gruppenakrobatik unter dem Begriff ‚Sportakrobatik' offizielle Wettkämpfe bis hin zu Weltmeisterschaften ausgetragen, Trampolinturnen ist seit 2000 sogar olympische Disziplin[11]. Auch die Sportpädagogik hat sich mit der Erweiterung des Sportbegriffes auseinandergesetzt: beschäftigte sie sich lange Zeit lediglich mit dem klassischen Feld des Schulsports sowie der Ausbildung von Sportlehrern und Trainern, befasst sie sich mittlerweile (zumindest theoretisch) mit nahezu allen Einrichtungen und Institutionen, in denen Sport und körperliche Erziehung eine Rolle spielen. Sport steht hier mittlerweile auch für Bewegung und Spiel, nicht nur für Leistung und Wettkampf (vgl. Grupe 2009, 13; Grupe/Krüger 1997, 38+48; Haag 2009, 11). „Die Sportpädagogik verstehen wir heute als diejenige Teildisziplin der Sportwissenschaft, der es im weiteren Sinne um Erziehung, Bildung und Entwicklung im, durch, mit Hilfe und aus Anlass des Sports geht" (Grupe 2009, 13). Sowohl kommerzieller, als auch Vereins- oder Schulsport erfüllen dabei immer zwei Aufgaben: die Erziehung *zum* Sport, also Bewegungsbildung, und die Erziehung *durch* den Sport, d.h. allgemeine Bildung (vgl. Prohl 2006, 190-195). Ein grundlegendes Ziel der Sportpädagogik besteht folglich darin, die Balance zwischen einer sportlich-fachlichen Ausbildung im traditionellen Sinne, Spiel- und Bewegungsfreude sowie einer ganzheitlichen ‚Menschenbildung' herzustellen (vgl. Grupe/Krüger 1997, 61). Das Potential diese drei Elemente zu verbinden besitzt auch die Zirkuspädagogik, obwohl Ziele und Aufgaben noch nicht deutlich formuliert wurden und bei Mitarbeitern zirkuspädagogischer Projekte Uneinigkeit in der Gewichtung der sportlich-technischen Ausbildung auf der einen und der Erziehungs- und Bildungsfunktion auf der anderen Seite besteht.

Die in Deutschland ab 1955 entwickelte Motopädagogik, oder auch ‚Psychomotorik', vereint Erkenntnisse aus Sport und Pädagogik auf andere Art und Weise. Durch ‚praktisches Ausprobieren' erarbeitete der Sportpädagoge und ehemalige Artist Ernst J. Kiphard damals ein Konzept zur therapeutischen Bewegungsbehandlung entwicklungsauffälliger und psychomotorisch behinderter Kinder, das er im Laufe der Zeit durch Erkenntnisse der Bewegungslehre auch theoretisch fundierte. Heute ist neben dieser ‚Mototherapie' die Motopädagogik als allgemeines „Konzept einer ganzheitlichen Erziehung und Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse und Verhaltensände-

[11] Andere Zirkuskünste setzen sich (zumindest in Deutschland) bislang höchstens in offenen Meisterschaften oder kleineren Wettbewerben einer Jury aus. Es gibt jedoch auch andere Veranstaltungen zur Auszeichnung von Artisten, berühmtestes Beispiel ist das jährlich stattfindende ‚Internationale Zirkusfestival von Monte Carlo', bei dem die weltbesten Zirkuskünstler prämiert werden.

rungen“ (Kiphard 1998, 29) zu finden. Laut Kiphard (1997) eignet sich „die Motopädagogik als angewandte Motologie (Bewegungslehre) besonders als theoretischer Überbau für die breit gefächerte Praxis zirzensischer Bewegungsaktivität“ (ebd., 15), da sie dem Kind eine sinnvolle Auseinandersetzung mit sich, seiner dinglichen und personalen Umwelt gemäß dem motologischen Modell der Adaption ermöglicht. Durch motorische Einzel- und Gruppenübungen, welche die Wahrnehmung, Grob- und Feinmotorik sowie die emotional-soziale Entwicklung fördern, durchlaufen Heranwachsende dabei drei Erfahrungs- und Kompetenzbereiche: erstens die ‚Ich-Kompetenz‘, d.h. sich und seinen Körper kognitiv erfahren und affektiv erleben lernen, was in der Zirkuspädagogik durch körpermotorische Übungen der Akrobatik, Äquilibristik, Clownerie oder Pantomime geschehen kann; zweitens die ‚Sachkompetenz‘, d.h. sich an die materielle Umwelt anzupassen bzw. diese an sich anzupassen, in der Zirkuspädagogik ist dies durch Jonglieren, Zaubern und andere Hand- und Fußgeschicklichkeiten möglich; drittens ‚Sozialkompetenz‘, d.h. anderen Personen nachgeben, aber auch eigene Bedürfnisse durchsetzen zu können, was durch Partner- und Gruppenarbeit in den genannten Disziplinen erreicht werden kann (vgl. Kiphard 1997, 15f.; ebd. 1998, 30).

2.3.2 Erlebnispädagogik

Sehr häufig wird Zirkuspädagogik als Teilgebiet der Erlebnispädagogik verstanden (z.B. Ammen 2006; Ballreich/Lang/Grabowiecki 2007; Busse 2008; Ziegenspeck 1997). Ausgangspunkt dieser Pädagogik ist die Annahme, dass heutige Kinder und Jugendliche unter einer Bewegungs-, Beziehungs- und Erlebnisarmut leiden, deren Folgen Unsicherheit, Angst vor der Zukunft, Gefühle der Leere, Mangel an Geborgenheit, das Fehlen eigener Erlebnisse von Nervenkitzel und Überwindung sowie innere Frustration sein können. Heranwachsende begegnen diesen Gefühlen entweder mit Anklammern an bekannte Sicherheiten oder mit der ständigen Suche nach extremen Situationen und Reizen, beispielsweise durch das Ausüben von Risikosportarten. Allerdings sind solche Aktivitäten nicht überall möglich und zudem teuer, was Kinder und Jugendliche dazu veranlassen kann, nach anderen Möglichkeiten einer aufregenden Freizeitgestaltung zu suchen und Grenzen zwischen Abenteuer und delinquentem Verhalten verschwinden zu lassen: S-Bahn-Surfen, Diebstähle, Schlägereien und Drogenkonsum können zum Teil auch darauf zurückgeführt werden, dass es manchen Jugendlichen an aufregenden Sinnesreizen fehlt (vgl. Ballreich/Lang 2007, 43f.; Kiphard 2007, 6). „Sowohl bei der

‚Flucht nach vorne‘ in den Nervenkitzel als auch beim ängstlichen Festhalten an gewohnten, vertrauten Situationen gehen der lebendige Kontakt mit sich selbst und eine achtungsvolle, von gegenseitiger Wertschätzung getragene Beziehung zur Umwelt verloren“ (Ballreich/Lang 2007, 45). Die Erlebnispädagogik versucht dieser Problematik zu begegnen, indem sie „durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderugen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung förder[t] und sie dazu befähig[t], ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair/Michl 2008, 115). Das Schaffen besonderer und herausfordernder Erlebnisse in der Gemeinschaft soll bei den Kindern und Jugendlichen nachhaltige Lernprozesse im individuellen und sozialen Bereich auslösen, „damit sie nicht in krankmachende Bereiche abrutschen müssen, sondern den Weg zurück in die Mitte und zu sich selbst wieder finden“ (Ballreich/Lang 2007, 45). Grundprinzip dieser Pädagogik ist dabei das Gleichgewicht zwischen äußerer Ereignis- und innerer Erlebniswelt: auf der einen Seite befinden sich die äußeren Ereignisse, die vom Pädagogen vermittelt und anschließend vom Individuum eingeordnet, interpretiert und so (im Idealfall) zum Erlebnis verarbeitet werden; dem Pädagogen kommt nun auf der anderen Seite die Aufgabe zu, diese inneren, subjektiven Erlebnisse wieder zum Ausdruck zu bringen, d.h. bei der Reflexion und dem Transfer der Erfahrungen ins Alltagsleben zu helfen (vgl. Heckmair/Michl, 2008; Michl 2009, 9f.). Zusammengefasst: „Wer keine *Erlebnisse* hat(te), kommt zu keinen *Erfahrungen*. Und wem es an *Erfahrungen* mangelt, dem dürfte es auch an *Erkenntnissen* mangeln. Oder: vom Bauch zum Kopf – das ist ein langer Weg“ (Ziegenspeck 2000, 54).

Schad/Michl (2004) beschreiben die Erlebnispädagogik (unter dem Begriff ‚Outdoor-Training‘) durch charakteristische Eigenschaften, in denen einige Gemeinsamkeiten mit der Zirkuspädagogik deutlich werden: die hohe physische Handlungskomponente, die Arbeit mit Herausforderungen und die Gruppe als wichtiger Katalysator der Veränderung sind Komponenten, die ohne Frage auch auf die Zirkuspädagogik zutreffen. Die Erlebnispädagogik nutzt zudem häufig spezielle künstliche Anlagen (z.B. Hochseilgärten), Vertrauensübungen und kooperative Problemlösungsaufgaben (z.B. die gemeinschaftliche Überquerung eines Hindernisses) um persönliche und soziale Entwicklungsprozesse anzuregen (vgl. ebd., 23). Auch der Zirkus ist durch sein außergewöhnliches Szenario in gewisser Weise eine ‚künstliche Anlage‘, der Bau einer Men-

schenpyramide oder die Erarbeitung einer Show eine Aufgabe, die Vertrauen und Kooperation erfordert.

2.3.3 Kultur- und Theaterpädagogik

Die heutige Kulturpädagogik versteht sich als wesentlicher Bestandteil allgemeiner Bildung und versucht seit den 1970er Jahren Konzepte zur Nutzung künstlerischer Verfahren für pädagogische Zwecke zu entwickeln (vgl. Witte 2003,171). Mittlerweile ist die Kulturpädagogik ein breit gefächertes Berufsfeld, das ganz unterschiedliche Vermittlungsmethoden, Einrichtungs- und Angebotsformen enthält. Ziel aller kulturpädagogischen Projekte ist ‚kulturelle Bildung' wie in Kapitel 2.2.4 beschrieben und damit die Vermittlung von ‚Schlüsselkompetenzen' zur Gestaltung eines gelingenden Lebens, gesellschaftspolitischer Teilhabe, Sinn- und Berufsorientierung. Die drei Gegenstandsbereiche der Kulturpädagogik Kunst, Kultur und Ästhetik verbinden sich dabei mit den individuellen, sozialen, politischen und religiösen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen. Rezeptive, produktive und reflexive Auseinandersetzungen mit künstlerischen Methoden und Werken sollen den Heranwachsenden ermöglichen, sich und das eigene sozialpolitische Umfeld wahrzunehmen, gesellschaftliche Veränderungen zu verstehen und für die Zukunft mitzugestalten. „Das vielfältige Praxisfeld ermöglicht kulturelles Lernen, ästhetische Erfahrung und künstlerisches Gestalten in traditionell-bewährten wie zeitgenössisch-spekulativen Formen. [...] Künstlerische Qualität und gesellschaftlicher Anspruch sind die zentralen Pole der Kulturpädagogik" (Zacharias 2001, 20f.).

Kinder- und Jugendzirkusse können einen Beitrag zur Aufrechterhaltung bzw. Weiterentwicklung von Kunst und Kultur sowie der Förderung (kultureller) Kompetenzen wie Kreativität und Selbstbewusstsein leisten (vgl. Kapitel 2.2.4). Sie sind damit „kulturpädagogische Projekte, wo auch immer angesiedelt und mit welchen Akzenten auch immer versehen" (Schnapp/Zacharias 2000, 9).

Die Theaterpädagogik als besonderer Bereich der Kulturpädagogik weist vermutlich die größte Ähnlichkeit mit der Zirkuspädagogik auf, da hier das Element der Aufführung einen ebenso zentralen Stellenwert einnimmt wie im Zirkus. Beide Pädagogiken zielen dabei jedoch nicht auf die Ausbildung professioneller Schauspieler bzw. Artisten, sondern versuchen mit Hilfe des Theaterspiels bzw. Zirkus soziale, persönliche und künstlerische Kompetenzen bei den teilnehmenden Personen zu fördern, so vor allem

Wahrnehmung, Konzentration, Fantasie, Selbstbewusstsein, Mitgefühl, Einfühlungsvermögen und Gemeinschaftssinn (vgl. Bidlo 2006, 113-129).

2.3.5 Sozialpädagogik

Zirkuspädagogik kann auch als Arbeitsfeld der Sozialpädagogik angesehen werden. Sozialpädagogik hat die Aufgabe „dazu beizutragen, dass Menschen in riskanten und problematischen Lebenslagen für die Gesellschaft produktiv bleiben oder (wieder) werden. Auf dem Hintergrund und vor dem Horizont von Prosozialität und Solidarität hält die Sozialpädagogik eine Vielzahl von erziehlichen Einrichtungen und Angeboten bereit, um Solidaritätslücken zu schließen und Fehlanpassungen zu vermeiden“ (Buchkremer 2009, 26). Neben der praktischen Hilfe durch Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit, hat die Sozialpädagogik jedoch immer auch einen sozialpolitischen Anspruch, indem sie durch Gemeinwesenarbeit versucht, Einfluss auf die soziokulturelle Umgebung des Menschen zu nehmen.

Lothar Böhnisch (2008) entwirft in diesem Zusammenhang eine Sozialpädagogik als Hilfe zur Lebensbewältigung. Nach diesem Konzept ist der soziale Ausschluss Einzelner in einer industriekapitalistischen Gesellschaft wie unserer unausweichlich, Sozialpädagogik/ Sozialarbeit verstehen sich vor diesem Hintergrund als „gesellschaftlich institutionalisierte Reaktionen auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter sozialer Desintegration“ (Böhnisch 2008, 27). Werden personale und soziale Ressourcen vom Subjekt als nicht mehr ausreichend für die Bewältigung eigener Probleme wahrgenommen, können kritische Lebenskonstellationen, biografische Integrations- und Integritätskrisen entstehen. „Lebensbewältigung meint in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – im Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkenung und Selbstwirksamkeit – gefährdet ist“ (ebd., 33f.). Die Sozialpädagogik bietet in solchen Problemkontexten professionelle Bewältigungshilfen an, um die Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und soziale Integration des Menschen wiederherzustellen.

Dieses Konzept weist jedoch auch darauf hin, dass biografische Krisen auch ohne professionelle Hilfe bewältigt werden können, wenn nämlich bei der Person entsprechende personale und soziale Ressourcen vorhanden sind. Gelingt es Familie und Schule als den zwei bedeutensten Sozialisationsinstanzen nicht, diese Ressourcen

offen zu legen und zu fördern, müssen zusätzliche pädagogische Maßnahmen ergriffen werden, die Verhaltensauffälligkeiten, psychosozialen Störungen usw. entgegenwirken. Nach solch einem Verständnis rücken neben konkreter Krisenbewältigungshilfe Prävention und damit allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele stärker in den Blickpunkt sozialpädagogischen Handelns. Böhnisch weist hier auf die Möglichkeit hin, einen eigenen „sozialpädagogischen Bildungsansatz“ (ebd., 35) zu entwickeln, der die Bildungsdimension (Institution Schule) auf der einen und die Bewältigungsdimension (z.B. Institution Jugendhilfeeinrichtung) auf der anderen Seite verbindet. Im Hinblick auf unsere schnelllebige und wechselhafte Gesellschaft mit ihren unsicheren biografischen Übergängen und immer neuen Umbrüchen für den Einzelnen müssen Bewältigungserfahrungen in soziale Schlüsselkompetenzen münden, um zukünftige Problemsituationen meistern und das so oft geforderte ‚lebenslange Lernen‘ umsetzen zu können (vgl. ebd., 35). Eine aktuelle Sozialpädagogik hat also nicht nur professionelle Hilfe zu leisten, sondern muss zunehmend auch Bildungs- und Erziehungaufgaben zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen und Ressourcen übernehmen.

Aus sozialpädagogischer Sicht sind bei der Arbeit mit dem Medium Zirkus vor allem die individuelle und die soziale Dimension (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3) von Bedeutung. In der Literatur stößt man häufiger auf Beschreibungen langfristier Zirkusprojekte, welche sozialpädagogische ‚Bewältigungshilfe‘ leisten, um sogenannten ‚benachteiligten‘ Kindern und Jugendlichen neue Perspektiven zu eröffnen bzw. ihr unmittelbares Lebensumfeld positiv mitzugestalten (z.B. Fischer 2000; Hartmann 2007; Krueger 2007). Des Weiteren findet im Zirkus vor allem das klassische sozialpädagogische Verfahren der sozialen Gruppenarbeit Anwendung, da hier viele verschiedene Menschen mit unterschiedlichsten Persönlichkeiten aufeinandertreffen. Nicht selten birgt dies erhebliches Konfliktpotential, im Hinblick auf das gemeinsame Ziel einer Aufführung müssen Probleme jedoch „effektiver gelöst werden, als es in anderen Zusammenhängen notwendig sein mag. Denn werden Konflikte nicht gelöst, gerät die ganze Vorstellung in Gefahr“ (Christel 2009, 54). Neben sozialen und gruppendynamischen Defiziten sind bei Kindern aus unsicheren Bindungsverhältnissen, bildungsschwachen Familien und/oder sozialen Brennpunkten oftmals auch ein vermindertes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu beobachten, was als personale Ressource für Problembewältigungen jedoch wesentlich ist. Eine Zirkuspädagogik, die

sozialpädagogisch arbeitet, legt großen Wert auf eine positivere Wahrnehmung der eigenen Person[12].

2.3.6 Diskussion und Entwicklung der Untersuchungsleitfrage

Zwar weist die Zirkuspädagogik viele Gemeinsamkeiten mit anderen pädagogischen Konzepten auf, dennoch müssen einige Aspekte kritisch betrachtet werden:
Sport und Zirkus haben sich in den letzten Jahren zwar angenähert, von einer Gleichstellung kann jedoch nicht gesprochen werden: zunächst lassen sich dem Sport, auch nach einer weiten Definition, lediglich die Bewegungskünste zurechnen, als ‚Einheit der Vielfalt' beinhaltet der Zirkus jedoch immer auch weniger körperorientierte Bereiche wie Clownerie oder Fantastische Aktionen. Generell wird die künstlerisch-kulturelle Komponente in der Sportpädagogik vernachlässigt, „[f]ür einen Sportlehrer an einer Schule und mit einem sportpädagogischen Ansatz sind in der Regel nur ausgewählte Bewegungskunstarten interessant. Ihm kommt es vor allem auf die motorische Komponente dieser Künste an" (Christel 2009, 59). In der Zirkuspädagogik sind ästhetische Bewegungen, kreative und künstlerische Ausgestaltungen der Nummern sowie die Einbeziehung anderer Künste und künstlerischer Handwerke (Requisite, Kostüme, Licht-, Musiktechnik usw.) dagegen wichtiger Bestandteil der Arbeit. Im Vergleich der Zirkus- und Motopädagogik lässt sich feststellen, dass die Motopädagogik durch ihren therapeutischen Entstehungshintergrund noch immer eher als ‚Defizitausgleich' bei Entwicklungsverzögerungen angewandt. Häufig werden dabei zunächst diagnostische Tests und Checklisten eingesetzt, um den aktuellen motorischen und koordinativen Entwicklungsstand zu erfassen und ihn anschließend durch angeleitete Motorikübungen zu verbessern. In der Zirkuspädagogik stehen dagegen selbstgewählte Disziplinen und Tätigkeiten im Vordergrund. Entwicklungsrückstände können vom Zirkuspädagogen zwar wahrgenommen werden, es ist jedoch nicht erklärte Absicht, sie zu diagnostizieren bzw. durch gezielte Übungen aufzuholen. Zudem lassen sich in der Motopädagogik zwar durchaus Ansätze zur Kreativitätsförderung finden, trotzdem vernachlässigt auch sie die künstlerisch-kulturellen Komponente. Wichtigstes Unterscheidungskriterium sowohl der Sport- als auch der Motopädagogik zum zirkus-

[12] Verwiesen sei hier noch einmal auf die Kapitel 2.2.2 und 2.2.3 dieser Arbeit, in denen die individuellen und sozialen Mögichkeiten der Zirkuspädagogik bereits ausführlich beschrieben wurden. Diese können für die Arbeit zirkuspädagogischer Projekte im Sinne einer Sozialpädagogik natürlich übertragen werden.

pädagogischen Ansatz ist jedoch die Aufführung: zum einen existiert im Sport nichts einer Zirkusvorstellung Vergleichbares, in der verschiedenste (körperliche) Leistungen und Fähigkeiten zum Zweck der Unterhaltung künstlerisch präsentiert werden und in der die Belohnung nicht aus Medaillen, sondern im Applaus des Publikums besteht[13]. Zum anderen können der Erarbeitungsprozess und die Aufführung einer Show, dazugehörige Trainingsfahrten und Tourneen vermutlich tiefgreifendere Gruppen- und Sozialerfahrungen, Erfolgserlebnisse, Anerkennung und damit Selbstbewusstsein schaffen, als dies durch die in der Motopädagogik eingesetzten Kooperations- und Gruppenspiele oder auch die nach wie vor häufig anzutreffende Wettkampfsituation im Sportunterricht möglich ist.

Die künstlerisch-kulturelle Dimension und die Aufführung sind auch in der Erlebnispädagogik nicht vorhanden. Der größte Unterschied besteht hier jedoch in der Prozesshaftigkeit und dem langfristigem Arbeiten auf ein bestimmtes Ziel hin: während in der Erlebnispädagogik auf Verhaltensänderungen durch besonders herausfordernde, aber kurzfristige Aktionen gesetzt wird, zielt die Zirkuspädagogik durch ihren langfristig angelegten, aber trotzdem ausgefallenen Charakter auf eine graduelle Stärkung persönlicher und sozialer Kompetenzen ab. Die berechtigte Kritik an der Erlebnispädagogik, sich durch punktuelle Erlebnisse nachhaltige Wirkungen zu erhoffen, kann auf (langfristige) Zirkusprojekte somit nicht übertragen werden. Zu bemerken ist außerdem, dass das Beherrschen einer Zirkusdisziplin wohl eher einer besonderen Fähigkeit als einem außergewöhnlichen Ereignis entspricht: auch wenn eine Vorstellung oder Tournee für Kinder und Jugendliche immer wieder ein Erlebnis darstellen kann, ist doch anzunehmen, dass bei langfristigen Zirkusprojekten im Laufe der Zeit die wahrgenommene Einmaligkeit der Aktion abnimmt. Die Erlebnispädagogik zielt in erheblichem Maße jedoch genau darauf ab. Des Weiteren können die erlebnispädagogisch zentralen Grenzerfahrungen nicht eins zu eins auf den Zirkus übertragen werden: zwar ist auch hier für viele Disziplinen in der Akrobatik oder Äquilibristik Angstüberwindung notwendig, was für Kinder mit hohem Sicherheitsbedürfnis ohne Frage eine große Herausforderung daratellt. Es ist allerdings fraglich, ob Zirkus auch für ‚Adrenalin-Junkies' die passenden Angebote bereithalten kann, zumal die wirklich (lebens-)gefährlichen Disziplinen wie Todesrad, Russische

[13] Lediglich Galas oder Abschlusspräsentationen von Wettkämpfen expressiver Sportarten wie das Schaulaufen im Eiskunstlaufen können die Besonderheiten einer Zirkusshow ansatzweise erfassen.

Schaukel oder Schwungtrapeze in großer Höhe keine Anwendung im Kinderzirkus finden. Auch in der bereits erwähnten Erlebnisreflexion besteht ein Unterschied: „Wir sprechen erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen. Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln. Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden“ (Michl 2009, 10). Fragen wie ‚Was wurde soeben gelernt und wie wirkt es sich auf den persönlichen oder schulischen Alltag aus?‘ werden in der Zirkuspädagogik so nicht gestellt. Zwar wird auch hier Feedback nach den Übungen oder einer Vorstellung gegeben, allerdings weniger als innerer Erfahrungsaustausch des gerade Erlebten, sondern eher als Hilfestellung, Ermutigung oder Verbesserungsvorschlag für die nächsten Trainingseinheiten oder Vorstellungen. Gezielte ‚Alltagstransfergespräche‘ sind im Zirkus wohl eher die Ausnahme, nichts desto trotz erhofft man sich auch dort eine Übertragung von Erfahrungen und Kompetenzen in das ‚wirkliche Leben‘.

Die Kultur- und Theaterpädagogik unterscheidet sich vor allem hinsichtlich der körperlichen Dimension von der Zirkuspädagogik. Auch wenn sowohl für einen Schauspieler als auch einen Artisten Bühnenpräsenz (und das heißt Präsenz des Körpers) als Ausdrucksmöglichkeit von Emotionen unverzichtbar ist, spielt das Erlernen spezieller artistischer Disziplinen als ein zentrales Merkmal der Zirkuspädagogik sowie die Förderung von Beweglichkeit, koordinativen und konditionellen Fähigkeiten in der Theater- und Kulturpädagogik (mit Ausnahme der Tanzpädagogik) keine Rolle. Die Theaterpädagogik bereichert eher noch die Zirkuspädagogik, indem im Zuge der Verbreitung des ‚Cirque Nouveau‘-Konzeptes auch in Kinder- und Jugendzirkussen das Darstellen von Figuren und Geschichten einen immer wichtiger werdenden Platz einnimmt. Auch wenn die Vorstellung verbindendes Element der beiden pädagogischen Richtungen ist und die Angst vor einer Blamage im Theater wie im Zirkus existiert, müssen im Zirkus neben der Herausforderung vor ein Publikum zu treten, zusätzlich motorische Herausforderungen gemeistert werden. Damit tritt neben die Anerkennung der Zuschauer für die künstlerische Leistung die Bewunderung für Körperbeherrschung, Geschicklichkeit und die Bewältigung eines oftmals nicht ungefährlichen Kunststückes. Personen und Figuren werden im Theater immer nur verkörpert, im Zirkus dagegen ist man letztendlich immer Artist. Diese Authentizität im Gegensatz zum Spiel verleiht dem Zirkus zusätzli-

che Faszination: „Theater ist fiktiv. Zirkus ist Realität. Theater kann in der Vergangenheit spielen oder in der Zukunft. Zirkus geschieht nur in der Gegenwart. [...] Der Schauspieler mimt die Gefahr. Der Artist im Zirkus liefert sich ihr aus, um sie zu meistern. Theater wird ‚gespielt', im Zirkus arbeitet man" (Jornot 2007, 24). Zudem zeigt sich hier wieder die Chance der Zirkuspädagogik durch ihre Vielfalt ganz unterschiedliche Kinder und Jugendliche anzusprechen: wer möchte, zeigt im Bewegungstheater oder in der Clownerie Schauspielkunst und Emotionen; wer durch Kreativität beeindrucken will, wird sich besonders in die Nummern- und Programmgestaltung einbringen; Kraft kommt in der Akrobatik, Mut in der Äquilibristik, Geschicklichkeit in der Jonglage zum Ausdruck. Zwar können auch theaterpädagogische Projekte auf die verschiedenen Interessen der Teilnehmer eingehen, da die Anforderungen an den Schauspieler von Rolle zu Rolle variieren, letztendlich muss man jedoch immer (nur) schauspielern wollen.

Vergleicht man die Zirkuspädagogik mit einer Sozialpädagogik, die sich als Lebensbewältigung versteht, würden vor allem die individuelle und soziale Dimension Beachtung in der praktischen Arbeit finden. Verfahren und Konzepte wie Einzelfallhilfe, Gemeinwesenarbeit (zumindest mit dem Anspruch sozialpolitischer Einflussnahme) oder Beratung spielen in heutigen Projekten dagegen kaum eine Rolle, auch wenn sie für die ersten Zirkusprojekte im Sinne der ‚Boys Town' (vgl. Kapitel 1.1.2) noch Gültigkeit besessen haben mögen. Wendet man sich jedoch dem sozialpädagogischen Modell zu, das allgemeine Erziehung und Bildung sowie Ressourcenförderung und Ausbildung von Schlüsselkompetenzen als Prävention zum Ziel hat, würden in Projekten auch die anderen zirkuspädagogischen Dimensionen stärker fokussiert werden, da zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung immer auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der Kunst und Kultur gehört. Eine Verortung der Zirkus- in die Sozialpädagogik wäre damit gerechtfertigt. Nach solch einem Verständnis von Sozialpädagogik müssten allerdings auch die beschriebenen Richtungen der Moto-, Sport-, Erlebnis-, Kultur- und Theaterpädagogik der Sozialpädagogik untergeordnet werden, da letztendlich alle pädagogischen Richtungen erziehen, bilden und damit der Prävention abweichenden Verhaltens dienen. Sozialpädagogik wäre damit der Oberbegriff für alle Pädagogiken, welche die bestmögliche Entwicklung des Individuums zum Bestehen in Alltag und Gesellschaft anstreben. Da diese Arbeit jedoch keinen Diskurs über den Gegenstandsbereich der Sozialpädagogik führen möchte, sei hier zunächst beim traditionellen Konzept der Sozialpädagogik als

Bewältigungshilfe in kritischen Lebenssituationen verblieben. In diesem Sinne ist die Zirkuspädagogik (wie die meisten anderen Pädagogik auch) natürlich sozialpädagogisch einsetzbar, aber eben auch ‚einfach' im Sinne einer allgemeinen Bildung, Erziehung, Ressourcen- und Kompetenzförderung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Zirkusprojekte bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen Kompetenzen fördern können, welche allgemein als notwendig erachtet werden um Anforderungen des Alltags-, Berufs- und Familienlebens, der Gesellschaft und Kultur bewältigen zu können. Im Prinzip gilt das natürlich für nahezu alle Pädagogiken, der Unterschied besteht jedoch darin, dass diese ihren jeweiligen Fokus nur auf bestimmte Bildungsbereiche legen und eine Pädagogik immer wieder wichtige Bereiche einer anderen vernachlässigt. Die Zirkuspädagogik verfolgt dagegen ein Konzept, das *alle* diese Elemente miteinander verknüpft, um aus *Zirkus*künstlern *Lebens*künstler zu machen. Ließen sich die Bereiche motorischer, individueller, sozialer und künstlerisch-kultureller Bildung tatsächlich alle in zirkuspädagogischer Arbeit finden, würde sich meiner Ansicht nach ein neuer pädagogischer Ansatz bieten, der in seiner Ganzheitlichkeit so in keinem anderen Konzept zu finden ist. Eine Eigenständigkeit der Zirkuspädagogik wäre damit greifbarer, die Verortung in angrenzende Bereiche könnte entfallen. Die Zirkuspädagogik könnte so zu einem neuen und selbstbewussten Verständnis ihrer Arbeit gelangen, mit klaren Formulierungen von Zielen, Ansprüchen und Aufgaben. Aus- und Weiterbildungsinstitute könnten sich an diesen Vorgaben orientieren und somit auch eine öffentliche und politische Anerkennung des Berufs ‚Zirkuspädagoge' weiter vorantreiben. Die zentrale Leitfrage der folgenden Untersuchung muss also lauten: *Handelt es sich bei der Zirkuspädagogik um einen eigenständigen pädagogischen Bereich?*

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

„ Most kids have a dream of what they would like to be or do when they grew up.
The one dream they all seem to have in common is to be part of a Circus.
Some, the lucky ones, eventually realize this dream“
(Clark Gable).

Nach den wenig fundierten theoretischen Ausführungen sollen im folgenden Abschnitt eigene empirische Erkenntnisse zur Zirkuspädagogik dargelegt werden. Dazu wird in Kapitel 3.2 das verwendete Erhebungsverfahren näher erläutert: nach der Begründung für die Wahl qualitativer Sozialforschung und konkret des halbstandardisierten Interviews als Untersuchungsmethode (Kapitel 3.2.1), werden die Interviewpartner und Untersuchungssituationen (Kapitel 3.2.2) sowie der verwendete Leitfaden (Kapitel 3.2.3) vorgestellt. Anschließend wird sich dem Auswertungsverfahren und der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ als Methode gewidmet (Kapitel 3.3). Hier wird zunächst die Datenaufbereitung (Kapitel 3.3.1) erläutert, bevor die einzelnen Auswertungsschritte der Analyse transparent gemacht werden (Kapitel 3.3.2). Die gewonnen Erkenntnisse werden dann in Kapitel 3.4 dargestellt. Da die empirische Sozialforschung immer auch Fehlerquellen birgt, soll eine kritische Methodenreflexion sowohl des Erhebungs- als auch des Auswertungsverfahrens in Kapitel 3.4 den Forschungsabschnitt dieser Arbeit abrunden.

3.2 Das Erhebungsverfahren

Die empirische Untersuchung versucht nun der aufgestellten Leitfrage nachzugehen. Dafür muss zunächst eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob die Daten mit Hilfe quantitativer oder qualitativer Methoden erhoben werden sollen. Da heute eine breite Forschungspraxis in beiden Bereichen existiert, müssen daher zunächst beide Methoden miteinander verglichen werden, um sich auf ein System festlegen zu können.
Quantitative Methoden orientieren sich an naturwissenschaftlicher Exaktheit: Messbarkeit und Quantifizierung sind hier die Schlagworte. Soziale Phänomene, bestimmte Einstellungen, Merkmale oder Verhaltensmuster von Personen und vor allem deren Häufigkeiten und Verteilungen in der Bevölkerung sollen dokumentiert und analysiert werden. Dabei gelten allgemein verbindliche Standards für die Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchungen. Der gesamte Forschungsprozess soll so objektiv wie möglich ablaufen, Untersuchungsanordnungen und -bedingungen müssen daher genau

strukturiert, standardisiert und kontrolliert werden, um die Vergleichbarkeit der Aussagen gewährleisten und eine Ergebnisverzerrung durch äußere Einflüsse oder die Subjektivität des Forschers weitestgehend ausschließen zu können (vgl. Flick 2007, 23f.). Die „typische Quantifizierung bzw. Messung von Ausschnitten der Beobachtungsrealtität mündet in die statistische Verarbeitung von Messwerten“ (Bortz/Döring 2006, 296). Ziel ist die „Gewinnung präziser, vergleichbarer, intersubjektiv gültiger empirischer Informationen“ (Kromrey 2009, 24), um im Vorfeld aufgestellte Hypothesen und Kausalzusammenhänge überprüfen oder allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten über den Untersuchungsgegenstand aufstellen zu können. Die erhobenen Daten müssen deshalb statistisch auswertbar sowie generalisierbar sein und möglichst unabhängig von den konkret untersuchten Fällen formuliert werden. Neben den Standardisierungsverfahren soll dies durch große und repräsentative Zufallsstichproben gewährleistet werden (vgl. ebd.; Flick 2007, 24). Auf den Punkt gebracht handelt es sich bei quantitativen Forschungsmethoden um „ein streng zielorientiertes Vorgehen, das die ‚Objektivität‘ seiner Resultate durch möglichst weitgehende Standardisierung aller Teilschritte anstrebt und das zur Qualitätssicherung die intersubjektive Nachprüfbarkeit des gesamten Prozesses als zentrale Norm postuliert“ (Kromrey 2009, 25).

Lange Zeit hat sich die sozialwissenschaftliche Empirie auf standardisierte Methoden konzentriert, doch so methodisch korrekt und wissenschaftlich nachvollziehbar diese auch sein mögen, „[d]ie Standards und Vorgehensweisen [...] wurden im Laufe der Zeit immer weniger grundsätzlich reflektiert und etwa dahingehend hinterfragt, welchen Forschungsgegenständen und Fragestellungen sie angemessen sind und welchen nicht. [...] Ebenso wird deutlich, dass sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse auch im Alltag kaum wahrgenommen und benutzt werden, da ihre Fragestellungen und Ergebnisse häufig nicht zuletzt zugunsten der Einhaltung methodischer Standards zu weit von Alltagsfragen und –problemen entfernt bleiben“ (Flick 2007, 24f.).

Als Gegenentwurf dieser statistischen Analyse von Messwerten, versucht die qualitative Sozialforschung, nichtnumerische Daten zu interpretieren (vgl. Bortz/Döring 2006, 298). Sie orientiert sich dabei an den Geisteswissenschaften und konzentriert sich auf die alltäglichen Herstellungsprozesse sozialer Wirklichkeit sowie die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Deutungsmuster (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2007, 20). Während quantitative Studien Häufigkeiten und Verteilungen belegen, können sie komplexe Zusammenhänge und Ursachen meist nicht erfassen. In der qualitativen For-

schung werden „Gegenstände [...] nicht in einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht“ (Flick 2007, 27). Es geht nicht um das bloße Beschreiben sozialer Phänomene, sondern um das *Verstehen*. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, zeichnen sich qualitative Methoden im gesamten Forschungsprozess daher durch eine größere Offenheit und Flexibilität als quantative Verfahren aus. „Hier ist der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden und nicht umgekehrt“ (ebd.). Es existiert nicht *die* qualitative Methode, vielmehr gibt es ein breites Spektrum an Methoden, aus dem entsprechend der jeweiligen Fragestellung und Forschungstradition die passende ausgewählt wird (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2007, 22). Neben der Offenheit gegenüber der Forschungsmethode ist die Offenheit gegenüber den Untersuchungsituationen und -personen zentral: künstliche Laborsituationen werden vermieden, stattdessen wird versucht, sich dem Handeln und Interagieren der Subjekte und ihrer Alltagswelten zu nähern (vgl. Flick 2007, 27). Um der „informationsreduzierenden Selektion hochstandardisierter Erhebungstechniken entgegenzuwirken“ (Lamnek 2010, 20), wird dabei auf Standardisierungsmaßnahmen weitgehend verzichtet. In qualitativen Interviews werden beispielsweise Fragen offen gestellt, d.h. ohne vorformulierte Antwortmöglichkeiten, um die Informationsbereitschaft der Befragten nicht einzuschränken und eine differenzierte Ausführung in ihrem Sinne zu ermöglichen. Weiteres Unterscheidungsmerkmal ist zudem, „dass Forschung als Kommunikation zu denken ist, vor allem als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem“ (ebd.). Kommunikation wird so „zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis, statt sie als Störvariable so weit wie möglich ausschließen zu wollen. Die Subjektivität von Untersuchten *und* Untersuchern wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses. Die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld, seine Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretation einfließen“ (Flick 2007, 29). Qualitative Sozialforschung besitzt Explorationscharakter und „versteht sich im Gegensatz zur quantitativen Vorgehensweise nicht als Hypothesen prüfendes, sondern als Hypothesen generierendes Verfahren. [..] Im Untersuchungsprozess selbst ist der Forscher gehalten, so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können“ (Lamnek 2010, 20). Diese Hypothesen- und Theoriebildung entwickelt sich schrittweise im Laufe der Untersuchung und ist

auch erst mit dem Untersuchungsende abgeschlossen. Trotzdem sind qualitative Methoden nicht beliebig, da sie als zentrales Prinzip die ‚Explikation', d.h. die transparente und detaillierte Offenlegung der einzelnen Forschungsschritte, verorten. Dies garantiert zwar keine absolute Gültigkeit der Interpretationen, sichert jedoch deren Nachvollziehbarkeit und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses (vgl. ebd.). Zusammengefasst dient qualitative Sozialforschung der „empirisch begründete[n] Formulierung [...] subjekt- und situationsspezifischer Aussagen" (Flick 2007, 26). Einstellungen, Verhalten und Biografien der untersuchten Personen sowie komplexe Zusammenhänge des Untersuchungsgegenstandes sollen nicht nur beschrieben, sondern vor allem auch verstanden und nachvollziehbar gemacht werden. Die Offenheit für diese Erfahrungswelten, für „das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten" (Flick/Kardoff/Steinke 2007, 17) ist Ausgangspunkt gegenstandsbezogener Theoriebildungen.

Wägt man Vor- und Nachteile der beiden empirischen Forschungsmethoden gegeneinander ab, so lässt sich nicht pauschal beantworten, welche Methode die ‚bessere' ist. Vielmehr muss die Entscheidung über das geeignete Verfahren in Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die Fragestellung der Untersuchung jedes Mal aufs Neue getroffen werden: Quantitative Forschung kann auf Grund ihres hohen Standardisierungsgrades und der größeren Objektivität im Vergleich zu qualitativen Verfahren repräsentative Stichproben berücksichtigen und statistische Auswertungsverfahren einsetzen. Ein individuelles Eingehen auf die Untersuchungspersonen ist dagegen nicht möglich. Diese Methoden eignen sich daher besonders zur Beschreibung und Quantifizierung von Einstellungen, Verhalten und anderen Merkmalen in der Bevölkerung sowie dem Vergleich statistischer Daten und der Überprüfung von Hypothesen bzw. eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Die große Offenheit und Subjektivität qualitativer Forschung ermöglicht dagegen auch die Hintergründe menschlichen Verhaltens zu erfahren. Auf Unklarheiten kann im Erhebungsverfahren sofort reagiert werden, zudem ist der Informationsgehalt der Aussagen höher einzuschätzen als in der quantitativen Forschung, da die untersuchten Personen den Fokus ihrer Ausführungen selbst wählen können. Der hohe Kosten- und Zeitaufwand und die schwierige Datenauswertung erlaubt allerdings nur eine kleine, nicht repräsentative Stichprobenziehung. Qualitative Methoden sind deshalb vor allem dann vorzuziehen, wenn es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Bereiches geht oder quantiative Studien durch subjektive

Sichtweisen und vertiefende Erklärungen wieder mit Inhalt gefüllt werden sollen (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2007, 25f.).

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit fiel die Wahl auf die qualitativen Methoden, da die Untersuchung weder soziale Wirklichkeit quantifizieren noch einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge überprüfen möchte. Vielmehr deutet die Frage, ob es sich bei der Zirkuspädagogik um einen eigenständigen pädagogischen Bereich handelt, bereits in der theoretischen Aufarbeitung in Kapitel 2 auf vielschichtige Zusammenhänge menschlicher Entwicklungen hin, welche standardisierte Untersuchungen schnell an ihre Grenzen bringen würden. Zwar sollen die Ergebnisse miteinander verglichen, auf den theoretischen Bezugsrahmen rückbezogen und die Untersuchungsfrage am Ende der Arbeit in irgendeiner Form beantwortet werden, die Aussagen werden jedoch in keinster Weise generalisierbar sein oder statistische Gültigkeit besitzen, sondern immer nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit widerspiegeln. Bewusst wurde in Kapitel 3.1 deshalb eine *Leitfrage* bzw. *Annahme* formuliert, nicht eine zu überprüfende *Hypothese*.

In der Beschäftigung mit dem aktuellen Forschungstand der Zirkuspädagogik fiel zudem auf, dass es zwar relativ viele Berichte langjährig Beschäftigter in diesem Bereich gibt, bis jetzt jedoch noch nie die Sichtweisen der direkt ‚Betroffenen', sprich der Kinder und Jugendlichen, in den Fokus gerückt wurden. Mich interessierte deshalb die ‚Zirkusrealität' aus der Wahrnehmung der Aktiven. Dieser Untersuchungsansatz ist für die ‚zirkuspädagogische Forschung' neu, was ebenfalls für den Einsatz qualitativer Methoden sprach.

3.2.1 Das Leitfadeninterview

Um möglichst authentische Einschätzungen und persönliche Erfahrungsbericht über die Zirkuswelt zu bekommen, entschied ich mich für das qualitative Interview als Erhebungsmethode. In der Literatur finden sich verschiedene Übersichten der konkreten Formen qualitativer Interviews (z.B. Bortz/Döring 2006, 313ff.; Hopf 2007; Lamnek 2010, 349f; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 91-159). Die Fülle der verschiedenen Techniken und Anwendungsbereiche ist zunächst etwas verwirrend, zumal teilweise unterschiedliche Bezeichnungen für ähnliche Methoden existieren, die Varianten in der Praxis oftmals kombiniert oder auch gar nicht explizit benannt werden (vgl. Hopf 2007, 353). Die verschiedenen Interviewformen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich

ihrer Strukturierungsgrades. Eine sehr schwache Strukturierung wie in der klassisch qualitativen Form des Narrativen Interviews erschien mir für meine Untersuchung nicht angemessen. Bei dieser Methode geht der Forscher im Idealfall ohne wisenschaftliches Konzept und mit möglichst wenig Vorverständnis in die Untersuchung, eine Theoriegenerieung findet aufbauend auf den Äußerungen der Befragten erst im Anschluss statt (vgl. Lamnek 2005, 332f). Die konkrete Leitfrage dieser Arbeit konnte jedoch erst nach der Auseinandersetzung mit der aktuellen zirkuspädagogischen Praxis und der entsprechenden Theorie erschlossen werden, darüber hinaus besaß ich auch vor der Erstellung des theoretischen Bezugsrahmens sowohl in praktischer als auch theoretischer Hinsicht Vorwissen zum Thema. Eine nahezu konzeptfreie Herangehensweise, wie sie für das narrative Interview vorgesehen ist, war deshalb von vornherein nicht zu bewerkstelligen. Des Weiteren wollte ich sicherstellen, dass gewisse Themen von den Befragten auch tatsächlich aufgegriffen werden, was narrativ geführten Interviews jedoch nicht garantieren können. In der Auseinandersetzung mit den weiteren qualitativen Verfahren legte ich mich schließlich auf das Leitfaden-Interview, häufig auch als offenes Leitfaden-Interview, halb- oder teilstandardisiertes Interview bezeichnet, fest. Diese Interviewform wird häufig als allgemeine Befragungstechnik in verschiedenen Einzelbefragungen angewandt, um eine Teilstrukturierung des Gesprächs zu erwirken, in diesem Fall wird sie jedoch als eigenständige Methode betrachtet. Leitfaden gestützte Interviews ermöglichen „eine mittlere Strukurierungsqualität sowohl auf Seiten des Interviewers wie auch auf Seiten des Interviewers“ (Marotzki 2006, 114) sowie eine grundlegende Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen der selbe Leitfaden zu Grunde lag. Im Interview selbst fungiert der Leitfaden als Orientierungshilfe und enthält Fragen zu den forschungsrelevanten Themenkomplexen. Die Ausformulierung und Reihenfolge dieser Fragen wird allerdings flexibel gehandhabt, um sich der Erzählstruktur des Interviewten anzupassen. Die Leitfragen stellen zwar sicher, dass interessierende Aspekte auch angesprochen werden, trotzdem sind sie so offen formuliert „dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können“ (ebd.). Das Leitfadeninterview bietet somit „ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse [...]. Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden“ (Bortz/Döring 2006, 315).

3.2.2 Stichprobe und Durchführung der Untersuchung

Für meine Arbeit interessierten mich die ‚Innenansichten' von Teilnehmenden eines Zirkusprojektes, es war also klar, dass ich Gesprächspartner suchte, die selbst in einem Kinder- und Jugendzirkus trainier(t)en. Interviews mit Kindern müssen jedoch anders aufgebaut werden als Interviews mit Jugendlichen, dementsprechend gestaltet sich auch der Leitfaden für verschiedene Zielgruppen unterschiedlich. Bevor sich detaillierter mit der Leitfadenerstellung befasst werden konnte, musste daher zunächst die Stichprobe für die Untersuchung ausgewählt werden.

Wie in Kapitel 3.2 ausgeführt wurde, eignen sich qualitative Verfahren auf Grund ihres erhöhten Erhebungs- und Auswertungsaufwandes nicht für große Stichproben. Auch die Repräsentativität der Stichprobengewinnung und –ziehung spielt im Gegensatz zu quantitativen Verfahren keine entscheidende Rolle, da das Ziel der Untersuchung nicht die Generalisierung von Ergebnissen ist. Vielmehr geht es um typisierende Darstellungen, so dass die einzelnen Fälle entsprechend des Erkenntnisinteresses des Forschers ausgewählt werden können (vgl. Lamnek 2010, 350ff.). Für qualitative Untersuchungen mit dem Ziel der Theoriengenerierung wird bei der Wahl der Untersuchungseinheiten klassischerweise das ‚theoretische Sampling' angewandt, bei dem die Fallauswahl *im* Prozess der Datenerhebung und –auswertung getroffen wird: entsprechend des bisherigen Theorieentwicklungsstandes werden die als nächstes zu untersuchenden Personen oder Gruppen auf Grund ihres zu erwartenden *neuen* Informationsgehalts für die Theoriegenerierung ausgesucht. Die Varianz des Feldes wird dafür zunächst durch Minimierung, später durch Maximierung der Unterschiede so lange ausgelotet, bis eine ‚theoretische Sättigung' erreicht ist. Größe und Merkmale der Stichprobe sind vor Erhebungsbeginn demzufolge nicht bekannt (vgl. Flick 2007, 158f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 177f.).

Zwar ist das theoretische Sampling gemessen an den Zielen und Ansprüchen qualitativer Sozialforschung sicherlich die folgerichtigste Methode, allerdings räumt Lamnek (2010, 351) ein, „dass die methodologische Prämisse, ohne theoretisches Vorverständnis ein qualitatives Interview zu beginnen, nur sehr bedingt realisierbar ist. So ist klar, dass – da der Forscher typische Personen aussucht – er eine Vorstellung davon haben muss, wie diese typischen Personen aussehen". Auch in meinem Fall war ein rein qualitatives Auswahlverfahren nicht möglich, da, wie schon herausgestellt wurde, ein bestimmtes Vorwissen zum Thema bereits vorhanden war. Meine Stichprobenziehung

orientierte sich demzufolge auch eher an theoretischen Überlegungen denn einem konsequent qualitativen Vorgehen: da mich interessierte, ob die im theoretischen Bezugsrahmen von *Experten* aufgestellten Dimensionen überhaupt erst einmal auch aus *subjektiver Sicht* der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen vorzufinden sind, wollte ich mich in meiner Untersuchung zunächst auf besonders typische Fälle konzentrieren. Für die Auswahl solcher aussagekräftigen Interviewpartner sind bestimmte allgemeine Kriterien zu beachten: sie sollten erstens über relevantes Wissen bzw. die notwendige Erfahrung zum Forschungsthema verfügen; zweitens die Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation besitzen; drittens Zeit und viertens die Bereitschaft für eine Interviewteilnahme aufbringen (vgl. Morse 1998, zit. in: Flick 2007, 166). Während sich die beiden letzten Kriterien selbst erklären, müssen die ersten beiden konkreter erläutert werden: da ich vermute, dass die beschriebenen Bildungs- und Erziehungsprozesse insbesondere bei Kindern und Jugendlichen stattfinden können, die an langfristigen Zirkusprojekten teilnehmen, suchte ich nach Personen, die über einen längeren Zeitraum in einem Zirkus aktiv waren. Dabei legte ich mich letztlich auf eine Mindestteilnahmedauer von zwei Jahren fest, was garantieren sollte, dass Ereignisse, die im Ablauf eines Zirkusjahres normalerweise nur einmal stattfinden (z.B. Tournee, Showentwicklung) zumindest theoretisch erlebbar gewesen wären. Um die geforderte Reflexions- und Artikulationsfähigkeit sicherzustellen, hielt ich es zudem für sinnvoll, Interviews mit älteren Teilnehmern zirkuspädagogischer Projekte durchzuführen. Festgelegt wurde sich schließlich auf junge Erwachsene ab 18 Jahren, die nicht mehr aktiv im Zirkus trainierten. Dies sollte einen gewissen ‚emotionalen Abstand' zum Thema und so zwar subjektive, aber auch sachliche Einschätzungen der Erfahrungen gewährleisten. Sowohl bezüglich des Alters als auch der Verweildauer im Zirkus wurden nach oben keine Grenzen gesetzt.

Anhand dieser Richtlinien erfolgte die konkrete Auswahl der Untersuchungseinheiten dann vor allem nach pragmatischen Gründen, d.h. ich versuchte zunächst durch meine persönlichen Kontakte zu zwei Kinder- und Jugendzirkussen an potentielle Interviewpartner zu gelangen. Auf diese Weise konnte ich zunächst sechs Befragungen durchführen. Ein technischer Fehler des Aufnahmegerätes führte dazu, dass ein weiteres Interview nicht vollständig aufgezeichnet und somit auch nicht in die Auswertung mit einbezogen werden konnte. Um Erfahrungsberichte aus verschiedenen Zirkusstrukturen zu bekommen, wurden auch andere Kinder- und Jugendzirkusse der Region kontaktiert, allerdings konnten die wenigen Rückmeldungen auf diese Anfragen keine geeigneten

Kontakte vermitteln[14]. Nachdem infolge erster Einschätzungen zwei Interviews als inhaltlich nicht besonders ergiebig eingestuft wurden, führte ich zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zwei weitere Interviews mit Vertretern der bereits bekannten Zirkusse durch. Durch ein Studienseminar ergab sich in diesem Zeitraum zudem ein weiterer Kontakt zu einem ehemaligen Kinderzirkusmitglied eines anderen Projektes, mit dem ich schließlich die letzte Befragung dieser Untersuchung durchführte. Weitere Interviews waren aus meiner Sicht auf Grund des zeitlichen Rahmens und erhöhten Auswertungsaufwandes nicht zu leisten. Meiner Einschätzung nach war außerdem eine gewisse ‚theoretische Sättigung' erreicht, d.h. bereits genannte Aspekte begannen sich in den Interviews zu wiederholen. Um Unterschiede im Feld auch tatsächlich feststellen zu können, hätte in einem nächsten Schritt (im Sinne des theoretischen Samplings) speziell nach anderen Fällen gesucht werden müssen, beispielsweise nach jungen Erwachsenen aus kurz- oder mittelfristen Zirkusprojekten, aus Schulzirkussen und –AGs, Projekten aus anderen Regionen oder mit anderer inhaltlicher Ausrichtung. Auf Grund der erwähnten begrenzten Kontaktmöglichkeiten und des eingeschränkten finanziellen und zeitlichen Rahmens, war dies allerdings nicht möglich. Insgesamt wurden also neun junge Männer und Frauen im Alter zwischen 19 und 29 Jahren aus drei verschiedenen außerschulischen Kinder- und Jugendzirkussen in Deutschland interviewt. Die Gesprächsdauer bewegte sich dabei zwischen 27 und 76 Minuten.

Bei der Datenerhebung wurde darauf geachtet, die Interviews in der gewohnten Umgebung der Befragten durchzuführen, um die künstliche Gesprächssituation durch eine gewisse Vertrautheit zumindest ansatzweise zu kompensieren und so eine möglichst angenehme und erzählgenerierende Atmosphäre zu schaffen (vgl. Lamnek 2010, 354). Die Entscheidung über den genauen Ort wurde dabei den Interviewten überlassen: während fünf Personen ihre Privatwohnung als Interviewort wählten, wurden die restlichen vier in den Trainingsräumen ihres Kinder- und Jugendzirkus befragt[15]. Bereits bei der Terminvereinbarung wurde das Einverständnis zur Interviewaufzeichnung erbeten, gleichzeitig wurde die Anonymisierung persönlicher Daten (Namen, Orte usw.) zugesi-

[14] Dazu muss angemerkt werden, dass die Verbreitung von Kinder- und Jugendzirkussen in den neuen Bundesländern nicht besonders flächendeckend ist und sich in der Region Sachsen/Sachsen-Anhalt/Thüringen demzufolge von vornherein wenig potentielle Kontaktmöglichkeiten ergaben. Eine Kontaktierung weiter entfernter Projekte in anderen Teilen Deutschlands wurde aus finanziellen Gründen (Fahrtkosten usw.) ausgeschlossen.

[15] Im Zuge der Interviews stellte sich heraus, dass im Prinzip alle Befragten noch über gewisse Kontakte zu ihrem Kinder- und Jugendzirkus verfügen, auch wenn sie dort nicht mehr trainieren und auftreten. So stellten auch die Räumlichkeiten des jeweiligen Zirkus noch eine vertraute Umgebung dar.

chert. Bei der konkreten Durchführung wurde zu Beginn jedes Interviews kurz das Forschungsinteresse dargelegt. Um Verzerrung im Sinn meiner ‚Eigenständigkeitsannahme' zu vermeiden, wurde auf eine detaillierte Erläuterung der Untersuchungsleitfrage jedoch verzichtet. Vielmehr wurde jeder Befragte darum gebeten, seine ‚Zirkusbiografie' anhand bestimmter Fragen möglichst ausführlich darzustellen. Dabei wurde erneut auf die Datenanonymisierung sowie die Möglichkeit Rückfragen bei Unverständnissen zu stellen, hingewiesen. Aufgezeichnet wurden die Interviews mit einem MP3-Player.
Nach jedem Interview wurde ein kurzes Postskriptum mit relevanten soziodemographischen Daten des Befragten sowie allgemeinen Informationen zur Interviewsituation erstellt. Auch äußere Störfaktoren wie Unterbrechungen durch Dritte o. ä. sowie meine eigenen subjektiven Eindrücke über den Befragten, den empfundenen Informationsgehalt des Gesprächs und die Interviewsituation insgesamt wurden darin festgehalten.
Die Untersuchungsstichprobe und Interviewsituationen sind in Abbildung 3 überblicksartig zusammengefasst. Die Namen der Befragten wurden dabei geändert und in Klammern die Zugehörigkeit zum jeweiligen Zirkus vermerkt. Auf eine ausformulierte Darstellung jedes einzelnen Gesprächs wird hier auf Grund der relativ großen Interviewzahl verzichtet.

3.2.3 Leitfadenentwicklung

Die qualitativen Interviews mit ehemaligen ‚Zirkuskindern' sollen Aufschluss darüber geben, ob die verschiedenen Bildungsdimensionen tatsächlich in der zirkuspädagogischen Praxis anzutreffen sind. Darüber sollten in diesem Fall jedoch nicht in Zirkusprojekten arbeitende, sondern trainierende ‚Experten' Auskunft geben, zentral ist also eine Gegenstandserschließung von *innen* heraus. Bei der Erarbeitung des Leitfadens wurde dafür nach Möglichkeiten gesucht, die verschiedenen Dimensionen des theoretischen Bezugsrahmens anzusprechen, ohne dabei in die quantitative Forschungssystematik einer Hypothesenprüfung zu verfallen oder Fragen zu konkret und damit eventuell suggestiv zu formulieren. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, dass ein Leitfadeninterview „in der Regel eine vergleichsweise eng umgrenzte Forschungsfrage voraus[setzt]. Entsprechend spezifisch werden häufig im Rahmen eines solchen Interviews die Fragen gestellt. Der Effekt ist oft, dass die Antworten relativ kurz ausfallen und sich von einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragen kaum unterscheiden" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 140). Um dem entgegenzuwirken,

Inter-view	Angaben zur Person				Angaben zum Interview			
	Name und Zirkus	**Alter**	**Aktive Zirkuszeit**	**Aktuelle Be-schäftigung**	**Datum**	**Dauer**	**Ort**	**Bemerkungen**
1	Lina (Zirkus A)	19	10.-18. Lebensjahr	Abiturientin	01.04.2010	61 min	Wohnung der Inter-viewten	
2	Max (Zirkus B)	24	8.- 20. Lebensjahr	in Ausbildung	05.04.2010	60 min	Trainingsräume des Zirkus	Unterbrechung durch 3. Person
3	Kathi (Zirkus A)	26	9.-17. Lebensjahr	berufstätig	19.04.2010	52 min	Wohnung der Inter-viewten	mehrere Unterbrechungen durch Katze
4	Paul (Zirkus A)	26	10.-14. Lebensjahr Zirkusschule 14.-23. Lebensjahr Ki-Ju-Zi	berufstätig	20.04.2010	50 min	Trainingsräume des Zirkus	
5	Marie (Zirkus B)	19	13.-17. Lebensjahr	Studentin	31.05.2010	38 min	Wohnung der Inter-viewten	
6	Nora (Zirkus A)	29	13.-20. Lebensjahr	berufstätig	04.06.2010	27 min	Trainingsräume des Zirkus	mehrfaches Telefon-klingeln im Hintergrund
7	Franz (Zirkus A)	19	11.-18. Lebensjahr	Student	01.12.2010	76 min	Trainingsräume des Zirkus	zwei Unterbrechungen durch andere Personen; Telefonklingeln im Hinter-grund
8	Anna (Zirkus A)	19	6.-18. Lebensjahr	im FSJ	17.12.2010	47 min	Wohnung der Inter-viewten	Unterbrechung durch 3. Person
9	Thea (Zirkus C)	23	9.-18. Lebensjahr	Studentin	07.01.2011	62 min	Wohnung der Inter-viewten	

Abbildung 2: Untersuchungsstichprobe und Interviewsituationen

muss ein Leitfadeninterview deshalb den Kriterien qualitativer Sozialforschung entsprechen und sich vor allem an den Relevanzstrukturen, Ordnungsmustern und Perspektiven der Befragten orientieren. Als Faustregel gilt dabei, sich im Ablauf vom Allgemeinen zum Spezifischen zu bewegen: gemäß des Offenheitskriteriums qualitativer Verfahren sollte die Untersuchung mit einer möglichst offenen oder sogar erzählgenerierenden Frage eingeleitet werden. An diese Ausführungen können sich dann Nachfragen und diefür die Untersuchung relevanten inhaltlichen Themenkomplexe anschließen, die wiederum jeweils mit einer möglichst offenen Fragestellung eingeleitet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 139ff.). „Das Prinzip dabei ist immer, dass der Interviewpartner möglichst von alleine die den Forscher interessierenden Fragen abhandelt, so dass dieser mit seinen spezifizierenden Nachfragen an den Vorgaben des Interviewpartners ansetzen kann“ (ebd., 142). Sind alle Themenbereiche hinreichend bearbeitet worden, können sich am Interviewende spezifische Forschungsfragen anschließen, „die auf die explizite Bewertung von Sachverhalten, auf die Gesamteinschätzung der eigenen Situation, auf subjektive Theorien und ähnliches abstellen“ (ebd.).

Schnell/Hill/Esser haben einige Kriterien für die Fragenformulierung standardisierter Interviews und Fragebögen aufgestellt. Um Verzerrungen im Sinne der Forschungsfrage zu vermeiden und möglichst aussagekräftige Antworten von den Befragten zu bekommen, halte ich folgende Regeln jedoch auch für qualitative Interviews sinnvoll: Fragen sollten kurz formuliert werden und zudem einfache Wörter, d.h. keine Fachausdrücke, Fremdwörter, Slangbegriffe oder ähnliches enthalten. Des Weitereren sollten Fragen weder hypothetisch noch suggestiv formuliert werden, keine doppelten Negationen beinhalten und sich nur auf einen Sachverhalt beziehen[16] (ebd., 334ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Kriterien, des zuvor skizzierten Ablaufschemas und des theoretischen Bezugsrahmens wurde schließlich folgender Leitfaden entwickelt:

[16] In der Formulierung meiner Leitfragen wurde beispielsweise das Wort ‚Zirkuspädagogik‘ vermieden, da zum einen nicht vorauszusetzen war, dass jeder Interviewte diesen Begriff einordnen kann und er zum anderen auch suggerieren könnte, dass Zirkusprojekte immer ein pädagogisches Konzept verfolgen müssen.

Einstiegsphase:[17]

Als erstes würde mich interessieren, wie du zum Kinder- und Jugendzirkus gekommen bist. Erzähl doch einmal von deiner Anfangszeit im Zirkus!

Kannst du etwas zur Struktur deines Kinder- und Jugendzirkus sagen? (Größe, Zirkusgruppen, angebotene Zirkuskünste, Trainingsablauf...)

Was hat dich als Kind/Jugendlicher am Zirkus fasziniert? Was fasziniert dich jetzt noch?

Welche persönlichen Höhepunkte gab es in deiner Zirkuszeit? Welche Tiefpunkte?

Woran denkst du als erstes, wenn du an deine aktive Zirkuszeit zurückdenkst?

Künstlerisch-kulturelle Dimension:

Welche Bedeutung hatten für dich die Aufführungen?

Welche Möglichkeiten haben sich dir geboten, eigene Ideen einzubringen, Prozesse mitzugestalten, Dinge mitzubestimmen?

Konntest du auch mit Jugendlichen aus anderen Zirkusprojekten in Deutschland/andere Ländern in Kontakt kommen? Welche Erinnerungen hast du an diese Begegnungen?

Individuelle und soziale Dimension:

Wie war dein Verhältnis zu den anderen Kindern und Jugendlichen aus dem Zirkus?

Wie war das Verhältnis zu den Trainern?

Was hat dich dazu bewegt, über solch einen langen Zeitraum beim Zirkus zu bleiben? (Umgang mit Unmotiviertheit, Stagnierungen u.ä.)

Rückblickend, was denkst du hat dir deine Mitwirkung im Zirkus gebracht im Hinblick auf dein jetziges Leben? Hast du auch über die Zirkuskünste Hinausgehendes lernen können?

Es gibt die Redensart: ‚Ein jeder wächst an seinen Aufgaben'. Kannst du das auf deine Erfahrungen im Zirkus übertragen?

Körperliche Dimension:

Welche Zirkuskünste hast du besonders gern trainiert und was hat dich an ihnen fasziniert?

Welche Bedeutung hatte für dich der sportliche Aspekt im Zirkus?

Hast du großen Wert auf das Erlernen einer sauberen Technik gelegt? Wurde von den Trainern großer Wert darauf gelegt?

Standortbestimmung einer Zirkuspädagogik:

Woran konntest du deine Weiterentwicklung über die Jahre am deutlichsten sehen?

1. Worin liegt deiner Meinung nach das besondere Potential eines Kinder- und Jugendzirkus für die Entwicklung von Heranwachsenden?

2. (Ausweichvariante: Stell dir vor, du unterhältst dich mit Eltern, deren Kinder bei einem Kinder- und Jugendzirkus mitmachen wollen und die Eltern überlegen aber

[17] Die hier fett geschriebenen Überschriften wurden nur als Strukturierungshilfe auf dem Papier formuliert, in den Interviews wurden sie nicht erwähnt.

noch, ob es das Richtige für ihr Kind ist. Würdest du sie zum Ausprobieren ermutigen? Wenn ja, wie würdest du sie vom Zirkus als sinnvoller Freizeitbeschäftigung überzeugen?)[18]

Wo sollte deiner Meinung nach der Arbeitsschwerpunkt eines Kinder- und Jugendzirkus liegen:

- im technischen Training der verschiedenen Zirkuskünste,
- in der Erarbeitung und Gestaltung der Aufführungsprogramme,
- in der Vermittlung persönlicher und sozialer Kompetenzen ?

Schlussteil:

Warum hast du mit dem Zirkusmachen aufgehört?

Hattest du danach noch Kontakt zum Zirkus/bestimmten Personen aus dem Zirkus?

Welche Rolle spielt der Zirkus heute noch in deinem Leben?

Gibt es noch etwas, nachdem ich jetzt nicht gefragt habe, dass du aber gern noch anbringen würdest?

Abbildung 3: Interviewleitfaden

Die Fragen der Einstiegsphase sollten einfach zu beantworten sein, um einen guten Einstieg in das Thema zu ermöglichen, die künstliche Interviewsituation aufzulockern und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Gleichzeitig sollten sie aber auch möglichst ausführliche Antworten provozieren, um den Befragten von Anfang an die Rolle des Erzählenden zuzuspielen.

Während die erste und letzte Frage des Leitfadens in allen durchgeführten Interviews dieselbe war, wurde die Reihenfolge der anderen Fragen sehr flexibel gehandhabt. In den jeweiligen Antworten wurden dabei Anknüpfungspunkte für nachfolgende Fragen gesucht, so dass sich die Fragenanordnung innerhalb verschiedener Themengebiete, über Themengrenzen hinweg, aber auch die Reihenfolge ganzer Themenkomplexe verschieben konnte. Fragen, die durch vorhergehende bereits beantwortet wurden, wurden nicht noch einmal gestellt. Auch die Ausformulierung der Fragen war nicht immer gleich, sondern wurde möglichst frei der Erzählweise des Befragten angepasst.

[18] Nach Möglichkeit wurde Frage 1 gestellt, um eine Einschätzung zur Standortbestimmung der Zirkuspädagogik zu bekommen. Da ich im Vorfeld jedoch befürchtete, dass diese Fragestellung für einige Interviewte zu abstrakt formuliert ist, überlegte ich mir eine Ausweichvariante mit konkreterem Beispiel. Diese kam in solchen Interviews zum Einsatz, in denen die Antworten eher kurz gehalten und die Befragten als insgesamt nicht so kommunikativ und reflektiert wahrgenommen wurden.

3.3 Auswertungsverfahren

Wie bei den Interviewformen existieren auch für deren Auswertung mehr oder weniger strukturierte Verfahren. Die Auswahl einer geeigneten Methode muss sich dabei wiederum an deren *Angemessenheit* orientieren, d.h. „[e]ine Entscheidung zwischen den [...] methodischen Alternativen sollte anhand der eigenen Untersuchung, ihrer Fragestellung und Zielsetzung sowie der erhobenen Daten begründet und am zu interpretierenden Material überprüft werden“ (Flick 2007, 475). Flick (ebd., 476ff.) liefert eine Übersicht interpretativer Verfahren, in der die Analysen u.a. hinsichtlich ihrer Strukturierung, Anwendungsbereiche, Grenzen und Probleme miteinander verglichen werden und nach deren Auswertung ich mich schließlich für die ‚Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring‘ entschied. “Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleit am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, 114). Da mich in meiner Untersuchung die Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der dargestellten Bildungs- und Erziehungsdimensionen der Zirkuspädagogik interessierten, erschien mir der Einsatz theoriegeleiteter Kategorien äußerst sinnvoll. Zudem ist das Ziel der Inhaltsanalyse „eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln“ (Mayring 2010, 48). Dieses regelgeleitete Vorgehen bringt der Auswertungsmethode den Vorteil, das erhobene Material schrittweise analysieren und auch größere Materialmengen für andere nachvollziehbar bearbeiten zu können. Des Weiteren ist die Qualitative Inhaltsanalyse durch ihre Strukturierung stärker an quantitativer Methodik orientiert als einige andere Auswertungsverfahren, ohne dabei qualitative Kriterien wie Offenheit und Flexibilität auszublenden. Bezogen auf die durchgeführten teilstrukturierten Leitfadeninterviews entspricht die Interpretationsform somit auch der Erhebungsmethode. Im Folgenden soll das konkrete methodische Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse transparent gemacht werden.

3.3.1 Datenaufbereitung

Um ein Interview angemessen interpretieren und verstehen zu können, sollte es in schriftlicher Form vorliegen. In qualitativen Untersuchungen wird sich zwischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren daher in einem Zwischenschritt mit der Aufbereitung der gewonnen Daten befasst (vgl. Mayring 2002, 85). Für die Verschriftlichung

gesprochener Sprache existieren verschiedene Vorgehensweisen, die von selektiven oder zusammenfassenden Protokollen, die nur noch die wesentlichen Inhalte des Gesprächs wiederspiegeln, bis hin zu wörtlichen Transkriptionen des gesamten Materials unter Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets mit allen Dialekt- und Sprachfärbungen reichen (vgl. Mayring 2002, 89-99). Dazu bemerkt Flick (2007, 379f.), dass „die Formulierung von Transkriptionsregeln häufig zu einem Fetischismus [verleitet], der in keinem begründbaren Verhältnis mehr zu Fragestellung und Ertrag der Forschung steht. [...] Erstens bindet eine zu genaue Transkription von Daten häufig Zeit und Energie, die sich sinnvoller in ihre Interpretation stecken lassen. Zweitens werden Aussagen und Sinn des Transkribierten in der Differenziertheit der Transkription und der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle gelegentlich eher verstellt als zugänglich“.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollten sich vorrangig auf den Inhalt und weniger auf sprachliche Besonderheiten konzentrieren, trotzdem aber ein möglichst authentisches Bild der Interviewsituationen wiedergeben. Aus diesem Grund wurden zunächst alle gesprochenen Wörter, auch Wiederholungen und Wortabbrüche sowie Pausenfüller oder Zustimmungsäußerungen wie „ähm“ oder „hm“ in die Verschriftlichung aufgenommen. Umgangssprachliche Formulierungen und Dialekte wurden jedoch weitgehend geglättet. Weitere Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

Da zu Beginn der Auswertung allerdings bemerkt wurde, dass die vielen Pausenzeichen, Wortabbrüche und –wiederholungen die Lesbarkeit der Interviews erheblich einschränkten, wurden in einem zweiten Schritt sämtliche kurzen Pausen, Wort- und Satzabbrüche bzw. –wiederholungen, Zustimmungsäußerungen und Pausenfüller sowohl auf Seiten des Interviewten als auch des Interviewers entfernt. Die Auswertung der Interviews basiert auf den überarbeiteten Transkriptionen. Auf der beigefügten CD befinden sich für jedes Interview beide Versionen, um bei Bedarf auch auf die ausführliche Variante zurückgreifen zu können.

3.3.2 Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung von Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse folgt einem allgemeinen Ablaufmodell:

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation

3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechnik
7. Definition der Analyseeinheit
8. Analyse des Materials
9. Interpretation
10. Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien (vgl. Mayring 2010, 60; Lamnek 2006, 471).

Im Prinzip wurden die ersten fünf Stufen der Inhaltsanalyse in den Kapiteln zur Leitfrage, den Darstellungen zur Erhebungsmethode und Datenaufbereitung bereits abgearbeitet, wenn auch in anderer als der hier vorgegebenen Reihenfolge. Aus Verständnis- und Vollständigkeitsgründen werden sie hier trotzdem noch einmal zusammengefasst, bevor sich den übrigen Analyseschritten zugewandt wird:

1. Die Festlegung des Materials definiert, welches Material der Analyse zugrunde liegt (vgl. Mayring 2010, 52f.). In dieser Untersuchung sind das die vollständig transkribierten Interviews mit drei jungen Männern und sechs Frauen, die in ihrer Kindheit/Jugend über mehrere Jahre in einem Kinder- und Jugendzirkus trainiert haben.

2. Die Analyse der Entstehungssituation beschreibt, „von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (ebd., 53). In der Darstellung der Erhebungsphase wurde bereits deutlich, dass ich als alleiniger Interviewer fungierte, eine teilstrukturierte Befragung mit Hilfe eines offenen Leitfadens durchführte und die Interviews in vertrauter Umgebung der Befragten stattfanden. In der Übersicht der Untersuchungsstichprobe (Abbildung 3) finden sich zudem Bemerkungen über Störungen des Interviewverlaufes.

3. Die formalen Charakteristika beschreiben, „in welcher Form das Material vorliegt. In aller Regel benötigt die Inhaltsanalyse als Grundlage einen niedergeschriebenen Text“ (ebd.). Der dritte Punkt des allgemeinen Ablaufmodells entspricht damit Kapitel 3.3.1 (Datenaufbereitung), in dem die Regeln für die Transkription der digitalen Aufnahmen festgelegt wurden.

4. Die Analyserichtung soll das Ziel der Interpretation genauer bestimmen. „Vom sprachlichen Material ausgehend, lassen sich Aussagen in ganz verschiedene Richtun-

gen machen. Man kann den im Text behandelten Gegenstand beschreiben, man kann etwas über den Textverfasser oder die Wirkungen des Textes bei der Zielgruppe herausfinden. Dies muss vorab bestimmt werden“ (Mayring 2010, 56). Auch hier wurde bereits mehrfach erwähnt, dass das Interviewziel darin bestand, subjektive Einschätzungen und Erfahrungsberichte ehemaliger ‚Zirkuskinder‘ über ihre Zeit im Zirkus zu bekommen. Es sollen also Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren im Bezug zum Gegenstand ‚Kinder- und Jugendzirkus‘ gemacht werden.

5. Dieser Punkt bedeutet, „dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss“ (ebd., 58). Die Hauptfragestellung dieser Arbeit wurde in Kapitel 2.3.6 (Diskussion und Entwicklung der Untersuchungsleitfrage) bereits formuliert: *Handelt es sich bei der Zirkuspädagogik um einen eigenständigen pädagogischen Bereich?* Entsprechend der durchgeführten Problembenennung kann auch gefragt werden, ob die Zirkuspädagogik tatsächlich das Konzept einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung erfüllen kann, indem sie Heranwachsende in körperlicher, individueller, sozialer *und* künstlerisch-kultureller Hinsicht fördert. Es bietet sich demzufolge an, als Unterfragestellungen nach diesen speziellen Bildungsbereichen zu fragen: *Bildet Zirkuspädagogik in motorischer Hinsicht und wenn ja, wie?* Diese Frage ist dann ebenso auf die anderen Dimensionen übertragbar: *Bildet die Zirkuspädagogik in persönlicher Hinsicht? In sozialer Hinsicht? In künstlerischer und kultureller Hinsicht? Wenn ja, wie?*

6. Vor Beginn der eigentlichen Interviewauswertung muss die verwendete Analysetechnik bestimmt werden. Ziel jeder inhaltsanalytischen Methode ist die Entwicklung eines Kategoriensystems, mit dessen Hilfe das erhobene Material charakterisiert werden kann. Mayring (2010, 65) differenziert jedoch zwischen drei Grundformen des Interpretierens, von denen eine entsprechend der Forschungsfrage und des zugrunde liegenden Materials ausgewählt wird:

> „*Zusammenfassung:* Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Teststelle erläutert, erklärt, ausdeutet.
Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen."

In Hinsicht auf die Haupt- und Unterfragestellungen der Untersuchung sollte im Material nach den zirkuspädagogischen Dimensionen des theoretischen Bezugsrahmens gesucht werden. Es interessierte also nicht, das gesamte Material zu reduzieren, sondern bestimmte inhaltliche Aspekte aus den Interviews herauszuarbeiten. Die Wahl der speziellen Analysetechnik fiel daher auf die ‚strukturierende Inhaltsanalyse'. Zwar hätte eine zusammenfassende Analyse den Kriterien qualitativer Forschung eher entsprochen, da sie Kategorien induktiv aus den Interviews bildet und nicht deduktiv an das Material heranträgt, allerdings befürchtete ich eine weniger authentische Wiedergabe der Aussagen, da die Zusammenfassung mit einer erheblichen Abstraktion des Materials einhergeht. In der strukturierenden Inhaltsanalyse sind dagegen Ankerbeispiele, d.h. prägnante wörtliche Zitate, zentraler Bestandteil (vgl. 8. Schritt des allgemeinen Ablaufmodells). Innerhalb der strukturierenden Inhaltsanalyse kann wiederum zwischen vier verschiedenen Analyseformen (formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Strukturierung) ausgewählt werden. In meiner Analyse interessierten mich weder die innere Materialstruktur nach formalen Kriterien, noch einzelne markante Materialausprägungen oder die Einschätzung der Daten auf einer Skalenform, sondern die Extraktion bestimmter Inhaltsbereiche (vgl. Mayring 2010, 66). Als spezielle Technik wurde also die ‚inhaltliche Strukturierung' angewandt, so dass insgesamt von einer ‚inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse' gesprochen werden kann.

7. Die Definition der Analyseeinheiten dient der Erhöhung der Präzision der Inhaltsanalyse: die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der unter eine Kategorie fallen darf; die *Kontexteinheit* bestimmt dagegen den größten Textbestandteil; die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden (vgl. ebd., 59). Kodiereinheit dieser Untersuchung ist jede vollständige Aussage eines Befragten über dessen Erlebnisse und Erfahrungen im Kinder- und Jugendzirkus sowie Einschätzungen und Bewertungen dieser Zeit, die auf eine Bildungsfunktion des

Zirkus in körperlicher, individueller, sozialer oder künstlerisch-kultureller Dimension hinweisen. Formal betrachtet müssen dies mindestens Teilsätze sein; einzelne Wörter sind nicht gestattet. Da die meisten Aussagen jedoch erst im Zusammenhang einer längeren Erzählpassage zu verstehen sind, wurde die Kontexteinheit wesentlich weiter gefasst: als maximaler Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf, gilt somit eine komplette Antwort auf eine Frage. Sobald innerhalb einer Antwortsequenz das Material darauf schließen ließ, dass eine der genannten Bildungsdimensionen durch die Teilnahme an einem Kinder- und Jugendzirkusprojekt entwickelt oder gestärkt wurde, wurde dies kodiert. Um die vielschichtigen Dimensionen der Zirkuspädagogik dabei so strukturiert wie möglich erfassen zu können, wurde ein Kategoriensystem verwendet, dessen Entwicklung in der achten Stufe des allgemeinen Ablaufmodells vorgestellt wird. Die Interviews wurden schrittweise Antwort für Antwort und Fall für Fall ausgewertet, d.h. das komplette Kategoriensystem wurde an die erste Erzählpassage des ersten Interviews herangetragen, anschließend wurde die nächste Antwort nach Kategorien gefiltert usw. Nach dem kompletten Durchlauf eines Interviews wurde zum nächsten übergegangen, mit dem genauso verfahren wurde etc.

8. Nach den ersten sieben vorstrukturierenden Maßnahmen kann nun die eigentliche Auswertung beginnen. Die inhaltliche Strukturierung folgt dabei ebenfalls einem gewissen Ablauf, dessen Schritte als Unterpunkte der achten Stufe des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells zu verstehen sind. „Ziel [...] ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien [...] bezeichnet“ (Mayring 2010, 98). In Abbildung 4 ist der Ablauf dieser Analysetechnik schematisch dargestellt, auf die einzelnen Schritte zur Entwicklung des Kategoriensystems soll im Folgenden näher eingegangen werden:

1. Schritt: „Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (ebd., 92). Im Hinblick auf die theoretische Differenzierung der Fragestellung in Stufe fünf des allgemeinen Ablaufmodells, war die logische Schlussfolgerung, auch die inhaltlichen Hauptkategorien nach dem theoretischen Bezugsrahmen festzulegen. Hauptkategorien dieser Untersuchung waren demzufolge:

K1: Körperliche Dimension

K2: Individuelle Dimension

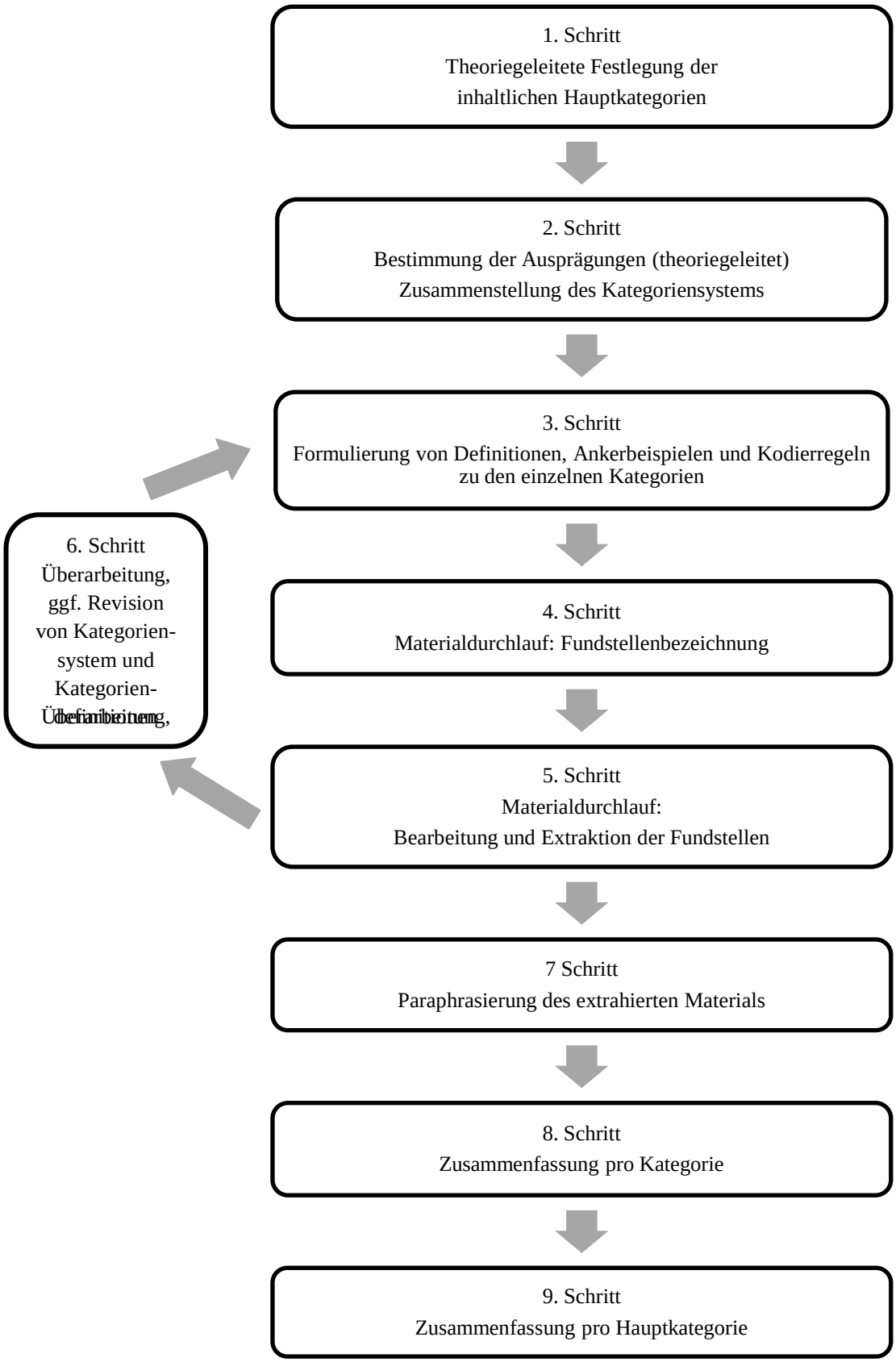

Abbildung 4: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010, 93 und 99)

K3: Soziale Dimension

K4: Künstlerisch-kulturelle Dimension

2. Schritt: Diese Kategorien waren jedoch noch zu allgemein, um sie am Material anwenden zu können. Die vier Dimensionen wurden deshalb in einzelne Unterkategorien und ggf. Ausprägungen differenziert, die sich ebenfalls an den theoretischen Vorüberlegungen der Kapitel 2.2.1 – 2.2.4 dieser Arbeit orientierten. Die Haupt- und Unterkategorien sowie deren Ausprägungen wurden dann zu einem (vorläufigen) Kategoriensystem zusammengestellt (siehe Anhang).

3. Schritt: Die theoretische Entwicklung dieses Kategoriensystems gestaltete sich teilweise schwierig, da einzelne Unterkategorien und deren Ausprägungen auf Grund ihrer Komplexität nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind. Vor allem in der individuellen und sozialen Dimension bedingen sich natürlich einige Faktoren gegenseitig. So besteht beispielsweise in der Kategorie K2C (Selbstbewusstsein) eine gewisse Unschärfe zwischen den Begriffen ‚Annahme von Herausforderungen', ‚Erfolgserlebnisse', und ‚Selbstvertrauen', da das eine auch immer das andere nach sich ziehen kann. Auch in der sozialen Dimension bestand eine gewisse Wechselseitigkeit zwischen den drei Unterkategorien: Im Prinzip könnten Gemeinschaftsgefühl und Kommunikation auch als Ausprägungen der Kategorie Zusammenarbeit verstanden werden, da zu einer guten Zusammenarbeit natürlich immer auch Kommunikation und Gemeinschaftsgefühle gehören. Die verschiedenen Unterkategorien blieben dennoch bestehen, da es mir für diese vielschichtigen Dimensionen zu unübersichtlich erschien, alle Ausprägungen nur einer Unterkategorie zuzuordnen. Um dennoch möglichst eindeutige Zuordnungen zu finden, muss laut Inhaltsanalyse in einem weiteren Schritt festgelegt werden, wann ein Materialbestandteil einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden kann. Dazu sollten erstens genaue Kategoriendefinitionen erfolgen, zweitens konkrete Textstellen als Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien angeführt werden, und drittens dort Kodierregeln formuliert werden, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen (vgl. Mayring 2010, 92) [19].

4. Schritt: „Durch einen ersten, zumindest ausschnittweisen Materialdurchgang wird erprobt, ob die Kategorien überhaupt greifen, ob Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen" (Mayring 2010, 92). Wäh-

[19] Einige Ausprägungen waren dabei so selbsterklärend, dass sie meiner Meinung nach keiner extra Definition bedurften (z.B. ‚Entwicklung von Freundschaften').

rend das Erstellen von Definition noch relativ einfach bewerkstelligt werden konnte, wurde bei einem ersten Materialdurchgang und der Suche nach Ankerbeispielen deutlich, dass sich im Material für mehrere theoretisch hergeleitete Kategorien und Ausprägungen keine Erfahrungen aus der Praxis finden lassen. Zudem kam es zu Zuordnungsproblemen, die auch durch die Formulierung von Kodierregeln nicht behoben werden konnten, sondern eine Neustrukturierung der Kategorien erforderten (vgl. 6. Schritt). Dem ersten erarbeiteten Kodierleitfaden fehlen aus diesem Grund die Ankerbeispiele und Kodierregeln. Er wird im Anhang trotzdem dargestellt, da sich dadurch die Veränderung des Kategorienschemas von Beginn bis Ende der Auswertung gut nachvollziehen lässt und zudem ein interessanter Vergleich zwischen den theoretischen Vorstellungen in der zirkuspädagogischen Literatur und den letztendlichen praktischen Erfahrungen möglich wird.
In den weiteren Materialdurchläufen mit dem überarbeiteten Kategoriensystem wurden in diesem Schritt der strukturierenden Inhaltsanalyse dann Textstellen durch Vermerke der Kategoriennummern am Rand der Interviews gekennzeichnet, in denen eine Kategorie bzw. Ausprägung angesprochen wurde (z.B. ‚K1A1' = Fundstelle über konditionelle Fähigkeiten). Zu beachten war dabei die Einhaltung der festgelegten Analyseeinheiten (7. Stufe des allgemeinen Ablaufmodells).

5. Schritt: Die gekennzeichneten Textstellen sollen nun bearbeitet und aus dem Text extrahiert werden (vgl. ebd., 94). Da es sich bei nahezu allen Fundstellen um längere Zitate handelt, hätte ein Herausschreiben und Aufführen aller Passagen den Rahmen dieser Arbeit erheblich gesprengt. Die gekennzeichneten Textstellen wurden aus diesem Grund zunächst nur in kodierter Form im Kodierleitfaden aufgelistet, d.h. der anonymisierte Name des Befragten sowie die Zeilennummern, in denen das Zitat im Transkript zu finden ist, angegeben (vgl. Kapitel 3.4 Darstellung der Ergebnisse).

6. Schritt: Die Anwendung des ersten Kategoriensystems auf die Interviews führte wie erwähnt zur Modifizierung der Unterkategorien und ihrer Ausprägungen, so dass der zweite und dritte Schritt der strukturierenden Inhaltsanalyse erneut durchlaufen wurde. In diesem Zuge wurden Ausprägungen zusammengefasst, die nach Einschätzung der Befragten in der Praxis nicht so differenziert werden können wie in der Theorie. Andere Unterkategorien und Ausprägungen wurden komplett aus dem Kodierleitfaden gestrichen, da sie in den Interviews von keinem Befragten erwähnt wurden. Im Gegenzug wurde das Kategoriensystem jedoch auch um einige Punkte

erweitert, die im theoretischen Bezugsrahmen noch gar nicht oder in zu allgemeiner Form aufgeführt waren. Des Weiteren wurden nun Ankerbeispiele formuliert, Kategorien eindeutiger definiert oder mit Kodierregeln versehen, um sie von anderen abzugrenzen. Nach dem ersten Interviewdurchlauf wurde die überarbeitete Fassung des Kategoriensystems an das nächste Interview herangetragen, bei dem wiederum die Schritte vier und fünf angewandt wurden, was zu einer erneuten Überarbeitung des Systems führte usw. Um eine möglichst vollständige Erfassung der Interviewdaten zu gewährleisten, wurde das Kategoriensystem also nicht als starres Strukturschema begriffen, sondern flexibel dem Material angepasst. Bei nahezu jeder Interviewdurchsicht ergaben sich (wenn auch immer weniger und kleiner werdende) Veränderungen des Kategoriensystems. Auf die einzelnen Systemmodifizierungen nach den Materialdurchläufen kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden, die endgültige Fassung des Kategoriensystems ist in Kapitel 3.4 (Darstellung der Ergebnisse) zu sehen.

7./8./9. Schritt: Schritt sieben, acht und neun der strukturierenden Inhaltsanalyse dienen der Aufbereitung, übersichtlichen Zusammenstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse. Das extrahierte Material soll dabei zunächst paraphrasiert und anschließend pro Ausprägung, dann pro Unter- und schließlich pro Hauptkategorie zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2010, 98). Diese Arbeitsschritte sind in Kapitel 3.4 (Darstellung der Ergebnisse) nachvollziehbar, auf eine Paraphrasierung wurde allerdings zu großen Teilen verzichtet, da der Anspruch dieser Arbeit darin bestand, die Aussagen der Interviewten möglichst authentisch wiederzugeben. Aus diesem Grund wurden in der Ergebnisaufbereitung hauptsächlich direkte Zitate verwendet.

9. Auf die Analyse des Materials folgt deren Interpretation in Bezug auf die Leitfrage der Untersuchung. „Der Forscher soll die individuellen Darstellungen der Einzelfälle fallübergreifend generalisieren und so zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien gelangen“ (Lamnek 2006, 480). Eingegangen wird darauf in Kapitel 4 dieser Arbeit (Zusammenführung der Theorie und Empirie).

10. Die letzte Stufe des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells dient der Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien, mit denen der Wissenschaftlichkeitsgrad dieser Methode gemessen werden soll. Die ‚klassischen‘ Gütekriterien quantitativer Forschung Validität, Reliabilität und Objektivität treffen in etwas abgewandelter Form

auch auf die qualitative Forschung zu. Im Rahmen der Methodenreflexion (Kapitel 3.5) wird darauf eingegangen werden.

3.4 Darstellung der Ergebnisse

Der folgende Abschnitt dient der Darstellung der Interviewinhalte im Hinblick auf die Leitfrage der Untersuchung. Es wurde dabei nach einer Möglichkeit gesucht, die Ergebnisse authentisch und ausführlich darzustellen, ohne jedoch den Leser mit einer Informationsflut zu überschwemmen. Entlang der Hauptkategorien des Kategoriensystems werden die Ergebnisse deshalb zunächst in einer Kurzfassung des überarbeiteten Kodierleitfadens aufgearbeitet, in dem sich neben den endgültigen Unterkategorien, Ausprägungen und Definitionen nun auch entsprechende Ankerbeispiele befinden[20]. Anschließend werden die Kategorien noch einmal kurz erläutert sowie weitere prägnante, abweichende oder besonders informative Interviewpassagen aufgeführt. Dabei werden immer wieder Vergleiche mit dem ursprünglichen Kodierleitfaden gezogen, um auf die Veränderungen nach den Materialdurchläufen aufmerksam zu machen. Ein Problem ergab sich durch die Tatsache, dass ein Großteil der Befragten eine Zeit lang als Übungsleiter für jüngere Kinder tätig war bzw. immer noch ist und damit teilweise auch viel über Erfahrungen im Umgang mit diesen Kindern reflektiert wurde. Während zunächst überlegt wurde, nur Aussagen über die *eigene aktive* Zeit im Zirkus auszuwerten, wurde im Laufe der Auswertung immer deutlicher, dass die Erfahrungen als Übungsleiter teilweise großen Einfluss auf die entsprechenden Personen ausgeübt haben. Aus diesem Grund wurde die Analyseeinheit erweitert und Reflektionen über die Übungsleitertätigkeit mit in die Auswertung einbezogen, sofern sie auf Fortschritte in der eigenen Entwicklung hinweisen. In Kapitel 3.4.5 wird zudem auf die expliziten Einschätzungen zur Standortbestimmung der Zirkuspädagogik, die im Interview erfragt wurden, eingegangen.

[20] Der vollständige und endgültige Kodierleitfaden, inklusive Kodierregeln und Auflistungen aller Fundstellen, befindet sich im Anhang. Zum besseren Überblick wurde zudem eine Häufigkeitstabelle der Interviewaussagen erstellt, die ebenfalls im Anhang zu finden ist.

3.4.1 Körperliche Dimension (K1)

Unter-kategorie	Ausprä-gung	Definition	Ankerbeispiele
A: Motorische Fähigkeiten	1: Konditionelle Fähigkeiten (Fitness)	Kraft, Körperspannung, Ausdauer, Schnelligkeit	„Also man hat das dann schon wirklich auch im Schulsport gemerkt, dass man eben nicht mehr immer der Letzte war“ (Nora, 253f.) „Und dann [...] ich glaube, habe ich ganz viel Kraft, also jetzt einerseits in der körperlichen Kraft und einfach Körperbeherrschung und Spannung mitgenommen“ (Anna, 381ff.)
	2: Koordinative Fähigkeiten (Technik)	Gleichgewichtssinn, Hand-Augen-Koordination, Differenzierungs-, Kopplungs-, Reaktions-, Orientierungs-, Umstellungs-, Rhythmisierungsfähigkeiten	„Gerade in der Akrobatik kommt es viel auf Bewegung an, dass es läuft, dass es abwechslungsreich ist und dass es ja irgendwie in einen Fluss kommt [...] und das ist auch immer das Schwierige so Nummern zu erstellen wo die Bewegung stimmt und das alles fließt [...] und dass man sich nicht in die Quere kommt, sondern weiß, wo der andere steht, also so Raumgeschichten“ (Lina, 541-552)
	3: Beweglichkeit	Gelenkig- und/oder Dehnbarkeit	„Körperlich merkt man ja ‚Ich habe eine gewisse Dehnbarkeit erreicht‘“ (Kathi, 530f.)
B: Bewegungsfreude	1: Bewegungsvielfalt	Kennenlernen anderer Bewegungsmöglichkeiten als bekannte Sportarten; Finden seines eigenen sportlichen oder zirzensischen Bereiches	„Es gab dann immer mal Punkte, wo man langsam sozusagen einem Gerät überdrüssig wurde [...], da ist es aber meistens so eben, es gibt 10000 verschiedene andere Möglichkeiten die man machen kann [...]. Also ich habe jetzt in den Jahren eben fast alles mal ausprobiert [...] und es ist halt so eine Vielfalt, dass man selten ja sozusagen nichts mehr findet, was langweilig ist oder was man noch nicht gemacht hat“ (Franz, 514-523) „Ich war auch nie so das Ballsportkind [...] und habe dann da irgendwie viel mehr meinen sportlichen Aspekt auch gefunden“ (Lina, 180ff.)
	2: Körperliche Anstrengung	Zirkus als ‚Sport‘ empfinden; sich bewegen und auspowern wollen	„[Einrad fahren] ist halt auch körperlich anstrengend so, Jonglieren mache ich auch gerne, aber du kommst dabei nicht so ins Schwitzen so und ich muss mich da auch immer irgendwie ein bisschen auspowern“ (Marie, 63-66)
	3: Bewegungsqualität	Verbindung von Sport und Ästhetik zu Bewegungskunst	„Es ist natürlich alles Bewegung, aber es ist nie so dieses schnell und rennen und wettkampfmäßiges Sport, was man so unter Bewegung sich vorstellt. Das ist immer so kleinere Bewegung, die halt mehr finde ich einen ästhetischen Wert haben, also mehr qualitativ als quantitativ sind“ (Lina, 536-539)
	1: Körper-	Reflektion eigener motorischer Abläu-	„Gerade in der Balance, was ich am Anfang sehr viel gemacht habe, kommt man ja sehr

	wahr-nehmung	fe und Bewegungen	viel mit sich und seinem Körpergefühl in Berührung und muss sich da wirklich auseinandersetzen und gucken wie sich das verändert“ (Lina, 183-ff.)
C: Körperbewusstsein	3: Positives Körpergefühl	Wohlfühlen im eigenen Körper unabhängig physischer Konstitutionen	„Akrobatik, da finde ich es cool, also ich meine ich bin ja jetzt relativ klein und leicht noch, dass ich, ich bin total gerne Oberfrau, weil ich finde es immer total lustig, wenn man da weiter oben ist so [...].Ja und da ich ja auch nicht viel Kraft habe“ (Marie, 68-72)
	2: Körperliche Verletzbarkeit erleben	Schmerzen, Verletzungen erfahren	„Bin halt dann [...] mit dem Einrad Treppe hochgesprungen und plötzlich ging es halt, ist mir das Knie weggeknackt seitlich und dann [...] war halt festgestellt, dass der ganze Knorpel im Knie kaputt ist und einfach zermehrt und ja, dann durfte ich ein dreiviertel Jahr keinen Sport machen und halt damit auch keinen Zirkus und das war halt schon sehr einschneidend [...]. (Paul, 85-89)

Abbildung 5: Kodierleitfaden Körperliche Dimension (Hauptkategorie K 1)

Die im theoretischen Bezugsrahmen erarbeiteten körperlichen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten der Zirkuspädagogik konnten in der Untersuchung des Interviewmaterials an mehreren Stellen wiedergefunden werden. In der Unterkategorie A (Motorische Fähigkeiten) werden dabei vor allem Aussagen zur Entwicklung konditioneller Fähigkeiten, insbesondere von Körperspannung und allgemeiner Fitness, getroffen:

> „Das ist auch das Gute eben, dass man da so die körperliche Verfassung immer verbessert“ (Franz, 215f.).

Interessant ist die Betrachtung der Kategorie K1A2: während das Ankerbeispiel des Kodierleitfadens den einzigen konkreten Beleg für die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten (in diesem Fall Orientierungs- und Rhythmisierungsfähigkeit) liefert, bestätigen andere Befragte diese Kategorie indirekt, indem sie die Notwendigkeit der Entwicklung koordinativer Fähigkeiten für das Gelingen eines Kunststückes betonen:

> „Wenn deine Technik nicht gut ist, kommst du irgendwann nicht weiter und dann musst du ja was machen. Und ich glaube an dem Punkt war dann irgendwann jeder, dass er sagt ‚Alles klar, gut, dann muss ich die Hand vielleicht doch mal ein bisschen höher nehmen beim Jonglieren, damit ich den Ball noch irgendwie da durch werfen kann‘“ (Max, 269-273).

Die im ursprünglichen Kodierleitfaden aufgestellte Kategorie ‚Bewegungsfreude‘ wurde während der Materialdurchläufe mehrmals verändert und letztendlich durch drei Ausprägungen genauer differenziert. Es wurde deutlich, dass die Faszination am Zirkus zu einem erheblichen Anteil auf die immense Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten zurückgeführt werden kann (K1B1), die sich so in keiner anderen Sportart finden lässt:

„Wo man einfach eben auch andere Dinge ausprobiert, als wenn man eben, was weiß ich zum Tanzen geht oder Geräteturnen oder so, das ist eben doch ja alles dann immer so sehr in eine Richtung gedrängt, so ist es eben einfach viel, viel weitläufiger, ein größeres Spektrum. Ja und das hat mich eigentlich auch damals schon fasziniert, dass man eigentlich immer wieder neue Sachen ausprobieren konnte, immer wieder neues kennen gelernt hat“ (Nora, 102-108).

In diesem Zusammenhang ist die Betrachtung der vorrangig trainierten Zirkusdisziplinen interessant: mit Ausnahme von Franz, dessen Fokus fast ausschließlich auf den Hand- und Fußgeschicklichkeiten lag (vgl. ebd., 204f.), haben die restlichen Befragten Lieblingsdisziplinen in ganz unterschiedlichen Bereichen, die wie in Kapitel 2.1 beschrieben, ganz unterschiedliche Bewegungsqualitäten aufweisen. So trainierte z.B. Marie vor allem Einrad, Jonglage und Akrobatik (vgl. ebd., 57-73), Anna Akrobatik, Kugellaufen, Mini-Trampolin und Poi (vgl. ebd., 49-63) oder Max Rola-Bola, Devilstick und Trapez (vgl. ebd., 135-138). Die Chance der Zirkuspädagogik liegt demzufolge auch darin, dass sie durch ihre Bewegungsvielfalt Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen ansprechen kann:

„An sich hat mir halt Jonglage am besten gefallen, also gesamtes Gebiet Jonglage, halt Devilstick, Diabolo, Swinging eben den ganzen Kram. Gut, das hat mir vor allen Dingen gut gefallen, weil früher war ich noch nicht *so* sportlich und das hatte nicht *so* viel mit Bewegung zu tun, sage ich mal so. Aber, ja das hat einfach fasziniert, was man alles damit machen kann, mit so einem Gegenstand oder halt ein paar mehr, was es da alles für Kombinationsmöglichkeiten gibt“ (Franz, 204-210).

Während also eher ‚unsportliche‘ Kinder in den Hand- und Fußgeschicklichkeiten oder auch Fantastischen Aktionen ihren Platz im Zirkus finden und andere Bewegungsmöglichkeiten als die durch den Sportunterricht bekannten entdecken können, betonen andere Interviewte explizit den sportlichen Aspekt (K1B2):

„Dieses sich wirklich auch auspowern und Sport machen und rumrennen und Trampolinspringen und eben fünfzehn Räder hintereinander zu schlagen oder so, das war spannend und anspornend für mich“ (Kathi, 442ff.).

Die Freude und Faszination am Zirkus lässt sich nicht nur auf die Bewegungs*möglichkeiten*, sondern auch auf deren *Qualität*, das heißt die Verbindung von Bewegung und darstellender Kunst zurückführen (K1B3):

„Also mich hat einfach so diese Bewegungskunst fasziniert damals [...] Ja, also einfach aus diesem natürlichen Bewegungsdrang, den ich damals hatte, heraus und der genau in diese Richtung ging [...]. Und eben auch auf der Bühne zu stehen war auch für mich interessant und wollte ich unbedingt mal erleben“ (Thea, 43-52).

Der Spaß an der Bewegung im Zirkus kann sogar so weit gehen, dass andere mögliche Freizeitbeschäftigungen in den Hintergrund treten:

„Wenn jetzt viele in meinem Alter dann vielleicht nicht so richtig ein festes Hobby hatten, [...] da glaube ich, haben dann viele so vor dem Computer gesessen oder so, was ich zum Beispiel über-

haupt nicht kannte. Ich hatte keinen Fernseher, ich hatte keine Computerspiele und ich war halt wirklich, das war wie mein zweites zu Hause, war ja die Turnhalle oder halt, wenn ich sonst Freizeit hatte, habe ich mich meistens mit denen getroffen und habe dann im Garten im Sommer Sport gemacht, also es war totaler Mittelpunkt so“ (Thea, 616-623).

Zur Entwicklung des Körperbewusstseins finden sich bei den Befragten nur wenige Hinweise. Zur ursprünglich vorhandenen Ausprägung ‚Natürlichkeit‘, d.h. die Förderung des sachlichen Umgangs mit Körpern und Berührungen, wurden überhaupt keine Aussagen getroffen, so dass sie weggekürzt wurde. Auch die Ausprägung ‚Erleben von Belastung‘ des ersten Kodierleitfadens wurde in ‚Körperliche Anstrengung‘ umbenannt und in die Kategorie K1B (Bewegungsfreude) verschoben, da diese ‚Belastungen‘ von den Interviewten eher als ‚Auspowern‘ bezeichnet und durchweg positiv bewertet wurden. Hinweise auf die Ausbildung eines positiven Körpergefühls finden sich nur bei zwei Personen: während Marie ihre geringe Körpergröße und fehlende Kraft als hilfreich für die Rolle des Obermanns in der Akrobatik ansieht (vgl. ebd., 68-72), nimmt Lina den entsprechenden Gegenpart ein und betrachtet ihr Größe und ‚Stämmigkeit‘ als wichtige Voraussetzung eines guten Untermanns (vgl. ebd., 567-571), fügt allerdings auch an:

„Das war manchmal, hat mich ein bisschen geärgert, dass ich dadurch halt immer sozusagen die Untermannrolle zugeschoben bekommen habe, also automatisch [...] weil es einfach passt. Aber das ist nochmal so ein Prozess, wo man das einfach annehmen muss und sich damit zufrieden geben muss und das einfach auch als Stärke ansehen muss, dass das genauso viel wert ist auf der Bühne wie der Obermann, der da rumtänzelt, wo man immer so ein bisschen das Gefühl hat, dass der Obermann das Besondere ist, was das Publikum so anguckt und fasziniert. Aber das ist denk ich wirklich eine Sache die jeder für sich dann im Laufe der Zeit [unverst.] muss und ich habe es eigentlich denke ich so halbwegs akzeptiert“ (Lina, 571-580).

Auf die Frage nach persönlichen Tiefpunkten im Zirkus wurden von den Interviewten auch Verletzungen genannt, die jedoch nicht als beängstigend, sondern eher als fast normaler Bestandteil der Zirkuswelt erlebt wurden:

„Ich lag einmal im Krankenhaus, weil ich von der Kugel gefallen bin und hatte eine Gehirnerschütterung und dann halt Haufen Verletzungen und Prellungen und Platzwunden. Also zumindest war das wahrscheinlich eher für meine Eltern immer ein Tiefpunkt im Gegensatz zu mir“ (Anna, 110-113).

3.4.2 Individuelle Dimension (K2)

Unter-kategorie	Ausprä-gung	Definition	Ankerbeispiele
A: Kogni-tive Ent-wick-lungs-prozesse	1: Regel-/ Struktur-transfer	Erwerb und Über-tragung von Lern-strukturen auf an-dere Zirkusdiszipli-nen oder Lebensbe-reiche	„Also man hat das dann schon wirklich auch im Schulsport einfach gemerkt [...], wo man eben [...] irgendeine Keulenübung vorführen musste oder so, dass man einfach so ein bisschen zu-mindest eine Vorstellung hatte, wie etwas aus-sehen könnte, was man eben sonst nicht gehabt hätte“ (Nora, 253-257)
	2: Konzentra-tion	bestimmte Tätig-keit/ eigene Person für gewisse Zeit fokussieren	„Also dass ich in einer großen Höhe bin und weiß, ich muss mich jetzt ganz doll konzentrie-ren, es darf jetzt nichts schief gehen“ (Thea, 292ff.)
B: Selbst-be-wusst-sein	1: Annahme von Herausfor-derungen	sich schwierigen/ unsichereren Situa-tionen aussetzen um: 1. Bestätigung/ Anerkennung zu bekommen 2. Grenzen zu su-chen/finden 3. ‚Kick‘ zu be-kommen/Angst zu überwinden	„Also ich fand Auftritte schon auch einfach wichtig, um einfach auch zu sehen, was das Publikum halt auch von dem hält, was man ge-lernt hat, um einfach das auch zeigen zu können [...]. Ich will das, was ich gelernt habe, wollte ich ja nicht bloß für mich lernen, sondern schon auch zeigen“ (Paul, 255-258) „So ein bisschen hat mich glaube ich auch die Gefahr so gereizt, so Sachen, wo man über sich hinaus wachsen muss und wirklich lange trainie-ren muss, dass es wirklich funktioniert und eben sich immer so zu überwinden, das war für mich ein totaler Reiz“ (Thea, 289-292)
	2: Erfolgs-erlebnisse	1. Erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen bzw. noch über sich Hinauswachsen 2. Stolz über Voll-brachtes 3. Leistun-gen/eigene Person werden durch sich selbst oder andere wertgeschätzt	„Ich persönlich finde es immer total schön, wenn man dann da steht, alle applaudieren und das ist halt so ein Hochgefühl und schon wich-tig“ (Marie, 166f.) „Ich weiß noch, da war ich natürlich auch stolz auf mich, weil ich war aus der Gruppe der erste, der auf der Kugel gestanden hat und allein durch die große Turnhalle gerannt bin. Das war, da ist man dann schon kurz selber stolz auf sich gewe-sen“ (Paul, 192-195)
	3: Selbst-vertrauen/ Selbstsi-cherheit	Glaube an eigene Fähigkeiten	„Also ich muss sagen, dass ich jetzt eigentlich fast nie mehr vor einem Auftritt aufgeregt bin [...], ich habe da irgendwie ein ganz großes Ver-trauen in mich selbst und wenn das halt schief geht, [...] dann ist es halt so“ (Lina, 217-220)
	4: Selbstwert-gefühl	Erleben, dass: 1. man etwas Be-sonderes kann 2. Persönlichkeit/ besondere Fähig-	„Dadurch dass ich halt in einer Sache wirklich gut war und das was Besonderes war, man auch in der Schule dafür bekannt war [...]. Also das hat mich schon auch immer so stolz gemacht quasi, was ich konnte und ja, fand es auch

		keit von anderen angenommen/ wertge-schätzt/bewundert wird 3. man wichtig ist	schön, dass es dann andere begeistert hat und das hat mir glaube ich wirklich viel Selbstbe-wusstsein gegeben“ (Thea, 590-595) „Das gibt einen auch schon Selbstbewusstsein einfach so, ja wenn man einfach akzeptiert wird, wie man ist [...] ja dass manchmal auch einfach egal ist, was die anderen Leute über einen den-ken so, weil man weiß, man ist ok so wie man ist“ (Marie, 309-313)
	5: Kontakt-fähigkeit	Überwindung von Schüchternheit und offenes Zugehen auf andere Perso-nen	„Ich glaube ich wäre früher nie auf Leute zuge-gangen [...], ich war nie der Typ, der jetzt auf wildfremde Leute losgeht und sie fragt, was sie da machen oder ob sie mir das mal zeigen kön-nen order irgendwie so was, das ging nicht. Aber ich glaube dieses Interesse an dieser einen Sa-che, diese Zirkus-Artistik-Sachen verbindet halt und dann sprichst du auch Leute an, mit denen du nie was zu tun haben würdest, aber du hast halt eins mit denen gemeinsam“ (Max, 405-411)
C: Durch-halte-vermö-gen	1: Geduld	1. Ausdauerndes Arbeiten an einer Aufgabe/Sache 2. auf etwas gedul-den	„Auch wenn man eben am Anfang meistens denkt ‚Ja, das wird total toll‘ und dann merkt man ‚Huch, man muss ja lernen, üben trainieren. Das geht nicht alles so schnell‘. Aber da muss man dann eben einfach ja, Durchhaltevermögen zeigen“ (Franz, 91-94)
	2: eigener Leistungs-anspruch und Ziel-strebigkeit	Ziele setzen/ Er-wartungen und Ansprüche an sich selbst stellen/ eige-ne Weiterentwick-lung anstreben und kontinuierlich da-rauf hinarbeiten	„Und über die Jahre würde ich sagen, du hast einen gewissen Ehrgeiz. Wenn es nicht funktio-niert, dann probierst du das und du probierst es wieder und dann lässt du es wieder sein und dann probierst du es wieder [...], weil du hast ja auch über die Jahre einen Anspruch an dich selber im Prinzip aufgebaut. Und die Leute ken-nen dich auch, die wissen, was du letztes Jahr gespielt hast und wenn du das das nächste Jahr wieder spielst, na dann kannst du dich nicht verbessert haben und du willst den Leuten ja auch was Neues zeigen und dadurch musst du dich da schon reinsteigern“ (Max, 332-341)
	3: Umgang mit Stag-nierungen, Unmoti-viertheit, Frustration, Rückschlä-gen, Unsi-cherheiten	Zweifel an eigenen Fähigkei-ten/Scheitern an Herausforderungen, deswegen aber nicht aufgeben	„Beim Devilstick war es zum Beispiel so, da kam ich halt an einen Punkt, wo ich gesagt habe 'Da komm ich nicht mehr weiter'. Da ging es wirklich partout nicht, weil ich hatte auch kei-nen, der es mir zeigen konnte [..] und da habe ich das Ganze halt mal ein Jahr gelassen, [...] da war erst mal Rola Bola oder irgendwas anderes dran. Und dann funktioniert es wieder“ (Max, 326-332)
D: Emotio-nale Ent-	1: Selbst-wahrneh-mung	Bewusstsein über eigene Stimmun-gen, Verhaltens-weisen, Vorlieben	„Das ist dieses Selbsteinschätzen von dir selbst [...]. Irgendwann merkst du das auf einmal, du gehst den anderen Leuten auf den Zeiger oder ‚Ich lass den jetzt mal lieber in Ruhe, bevor der explodiert‘ so ungefähr“ (Max, 378-382)

wick-lungs-prozesse	2: Gefühls-auslebung	Zulassen und Zeigen von Stimmungen und Emotionen	„Es wurde halt alles akzeptiert, egal was man gemacht hat. Man wurde halt nicht getadelt dafür. Da hatte man einfach eine unbeschwerte Jugend“ (Anna, 152ff.)
	3: Erweiterung des Ausdruck- und Rollenvermögens	Kennenlernen und Ausdrücken ungewohnter Gefühlsbereiche; Ausprobieren neuer Rollen	„Viele gucken doof, wenn man sagt, man macht gern Hula Hoop, aber das ist halt auch schön, auch wenn es bei Jungen immer so, wird ja immer dann belächelt“ (Paul, 170ff.)
	4: Ausgeglichenheit	Innere Ruhe/ Gelassenheit/ Stärke	„Und das hat mir auch irgendwie echt gut geholfen so dieses Balanceübungen und irgendwie auch zur Ruhe gebracht“ (Lina, 185ff.)
E: Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens	1: Spaß	Freude am Zirkus empfinden	„Im Vordergrund stand halt für mich eher, dass ich [...] daran Spaß hatte“ (Marie, 298f.)
	2: Stabilisierungs- und Ausgleichshilfe	Zirkus bietet Stabilisierung bei außerzirzensischen Schwierigkeiten der Heran-wachsenden bzw. Ausgleich zu Schule/anderen Tätigkeiten	„Es gibt einfach wirklich Phasen da hast du das Gefühl es läuft alles schief, gerade wenn du in die Pubertät kommst und es ändert sich sowieso alles und es ist alles ganz schlimm, dann ist es total gut was zu haben, das gleich bleibt, nämlich ein Training und einfach Bezugspersonen und Leute, die mich eben mögen und wenn du jetzt eben auf einmal ein bisschen launisch bist oder wenn du auf einmal irgendwie Brüste kriegst, dann ist es egal, weil du bist eben du und du machst ja weiter dein Training und du bist ja auch trotzdem weiter da und das war richtig gut, also das war so ein bisschen so ein Faden, so ein stabilisierendes Etwas“ (Kathi, 236-243)
F: Selbstständigkeit		1. Eigenverantwortlichkeit, d.h. auf sich selbst gestellt sein/werden 2. Selbsthilfefähigkeiten, d.h. Erkennen eigener Probleme und Hilfebedürftigkeit, aber aktiv versuchen, Lösungsmöglichkeiten zu finden	„Also es war im Prinzip wirklich am Anfang alles mehr so ein Selbstläufer. Klar war der Sascha [Trainer] da, hat geguckt, aber vieles haben wir uns wirklich dann auch selbst beigebracht. Und gerade mit dem Jonglieren war es dann eigentlich wirklich nach einem halben Jahr oder einem Jahr so, dass er gesagt hat 'Was ich kann, habe ich euch jetzt gelernt. Hier habt ihr ein Buch' so und dann war das im Prinzip wirklich das, dass man eben sich das selber beigebracht hat“ (Nora, 279-285)
G: Selbstfindung		Orientierungs- und Identifikationshilfe im Identitätsbildungsprozess	„Der eine ist halt ein bisschen negativer drauf und der andere ist eben voller Ehrgeiz und muss die ganze Zeit trainieren und du bist irgendwo dazwischen und das ist halt gut zur Orientierung und auch gut um noch mal abzuchecken, 'Wo stehe ich denn in all diesem Wirrwarr?'“ (Kathi, 276-280)

Abbildung 6: Kodierleitfaden Individuelle Dimension (Hauptkategorie 2)

Zur individuellen Dimension der Zirkuspädagogik lassen sich insgesamt am meisten Äußerungen der Befragten finden.

Kognitive Entwicklungsprozesse (K2A) spielen in der Praxis eher eine untergeordnete Rolle. Die Ausbildung von Konzentration (K2A2) wird nur beiläufig erwähnt (vgl. z.B. Lina 182f.) und auch zum Erwerb von Regeln und Lernstrukturen (K2A1) lassen sich nur vereinzelte Angaben finden. Diese sind jedoch interessant, da sie den Alltagstransfer der erlernten Strukturen verdeutlichen:

> „Du bringst dir auch selber was bei über die Jahre und ich glaube das, wenn du auch dir selber was beibringst und nicht immer was gezeigt bekommst, dann arbeitet dein ganzer Kopf, dein ganzer Körper auch irgendwo anders. Also du versuchst dir halt selber da einen Plan zu machen und alles und ich finde also für mich im Leben, meine ganze Struktur, also so im Kopf, so von der Organisation auch im Haushalt ‚Wo liegt was, wo ist ein anderer heute', ich glaube, dass das alles da mit reinzählt" (Max, 395-401).

Dass sich die Teilnahme an zirkuspädagogischen Projekten positiv auf die Entwicklung von Selbstbewusstsein (K2B) auswirkt, kann nach Auswertung der Interviews absolut bestätigt werden. Mehr als 1/7 aller kodierten Interviewpassagen lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Anna ist die einzige Befragte, die sich nicht im regulären Interviewverlauf, sondern erst in den direkten Fragen zur Standortbestimmung der Zirkuspädagogik zur Ausbildung von Selbstbewusstsein äußert.

In der Zirkuspädagogik ist die Arbeit mit persönlichen Herausforderungen (K2B1) entscheidend. Herausforderungen können jedoch in unterschiedlichen Bereichen liegen, im Zirkus ist natürlich zentral, sich einem Publikum auszusetzen, um deren Anerkennung zu erlangen:

> „Ich denke schon, dass man dadurch viel, viel selbstbewusster wird. [...] Ich meine sich auf die Bühne zu stellen, vor einem Publikum, braucht immer Selbstbewusstsein" (Nora, 317ff.)

Herausforderungen können aber auch im Suchen neuer kreativer Aufgaben, wie der künstlerischen Ausgestaltung einer Darbietung (vgl. Lina, 212-215) oder in der Überwindung von Angst und der Suche nach Nervenkitzel liegen:

> „Wenn es total ungefährlich wäre, dann wäre es auch, im Sinne auch ein bisschen langweilig, sage ich mal so. Also es muss auch ein bisschen Herausforderung sein" (Franz, 196-199).

Werden diese Herausforderungen angenommen und immer wieder erfolgreich bewältigt, ist dies die Grundlage, um Selbstbewusstsein auszubilden oder sogar über sich hinauszuwachsen:

> „Plötzlich macht jemand auf der Bühne was ganz anderes, was er sonst nie macht und das ist eigentlich schön zu sehen und du probierst auch ganz andere Sachen aus, dann sagst du dir mal ‚Komm, den Trick zeigst du noch, auch wenn du den nicht so gut kannst' und dann hat er geklappt und dann hast du natürlich einen Erfolg damit gehabt" (Max, 249-253).

Selbstbewusstsein kann auch entwickelt werden, indem man sein Wissen erfolgreich an andere weitergibt und dadurch Stolz für seine ‚Schüler' empfindet:

> „Man hat über die Jahre Erfahrung gesammelt [...] wie es für einen am Besten ging und das dann sozusagen an andere weiterzugeben [...]. Eben dieses Helfen ist auch ein sehr gutes Gefühl, weil man hat dann sozusagen selber ein Erfolgserlebnis, wenn die Kinder [...] wieder ein Erfolgserlebnis haben und man sich einfach freut, dass man denen helfen konnte (Franz, 766-772).

Erfolgserlebnisse können in Selbstvertrauen münden (K2B3), welches dann auf andere Situationen übertragbar ist:

> „Aus dem kleinen schüchternen Jungen, der immer bloß irgendwie so relativ ruhig war [...] bin ich halt einfach schon ein bisschen gefestigt dann irgendwann gewesen. [...] Die Sachen mit den Auftritten [...] gibt ja schon eine gewisse Selbstsicherheit so, dass du einfach ein bisschen sicherer auftrittst und so und [...] ich denke so, gerade für mündliche Prüfungen zum Beispiel war das einfach auch gut, weil du übst halt einfach vor Leuten irgendwas zu machen [...] Wenn du dann schon mal so ein bisschen gesicherter irgendwie rauskommst und nicht gleich von vornherein irgendwie reingehst 'Oh mein Gott, oh mein Gott, oh mein Gott'. [...] Da ist Prüfung ja genauso wie wenn du auf die Bühne gehst, also die Aufregung ist ja trotzdem da, aber wenn dann, sobald es losgeht ist es ja dann immer wie weggeblasen" (Paul, 533-545).

Auf Grund der großen Datenfülle wurden die bisher aufgezeigten Differenzierungen der Kategorie um die Ausprägung ‚Selbstwertgefühl' (K2B4) erweitert. Für deren Entwicklung ist nicht nur von Bedeutung, etwas Besonderes zu können (vgl. z.B. Max, 77f.; Franz, 66-70), sondern vor allem in seiner Persönlichkeit von anderen akzeptiert und wertgeschätzt zu werden (vgl. auch K3B1: Toleranz und Solidarität):

> „In der Schule ging es mir nicht besonders gut, also ich hatte halt so eine Klasse [...] [in der] ich absolut gemobbt wurde [...] und das hatte so zur Folge, dass ich in der Schule eigentlich relativ wenig Selbstbewusstsein hatte und mich dort nicht so richtig getraut habe rauszukommen und dann gab es ja immer noch das Training und da waren Leute, die mochten mich eben wie ich bin und dann war ich eben ein Streber, na dann war das eben so und das war denen aber egal, weil ich habe ja meine Leistung gebracht und das war gut dieses andere Element zu haben, wo man selbstbewusst sein konnte. Also es war echt ja, es hat mir echt geholfen. Ich glaube sonst wäre ich, zwar nicht zum Amokläufer geworden, aber vielleicht hätte ich dort mehr Schaden davon getragen, wenn man eben nicht erlebt, dass es ok ist wie man ist, dann bleibt das glaube ich mehr an einem haften, als wenn man das wirklich und wahrhaftig ausbalanciert sieht" (Kathi, 250-260).

Selbstwertgefühl kann außerdem über die Erfahrung, wichtig zu sein, entwickelt werden:

> „Eigentlich ist es auch so, dass ich mich zwar in vielen Kreisen so in meinem Leben sehr wohl fühle, aber im Zirkus noch mal was ganz anderes ist, weil ich da einfach also wirklich am meisten glaube ich, außerhalb jetzt meiner Familie, so ein Gefühl von Achtung auch oder so diese Wertschätzung-, dass die einfach wissen, was die an mir haben und ich weiß auch, was ich an ihnen habe und es ist ein ganz tolles Gefühl. Also ich fühle mich da echt wohl und auch wenn ich mal, keine Ahnung, mal nicht so im Leben stehe und ein bisschen deprimiert bin und Komplexe habe, dass ich nicht so viel wert bin und man dann dahin kommt und seine Aufgaben hat und seine Verantwortungen dann nimmt und auch einfach merkt, dass man wichtig ist und auch zum Beispiel die

Eltern von der Gruppe, die ich leite, das schätzen, was man tut, das kommt dann natürlich rüber, das vollkommen baut mich dann auf“ (Lina, 181-292)

Als letztes wurde die Unterkategorie Selbstbewusstsein um den Faktor ‚Kontaktfreudigkeit‘ (K3B5) ergänzt. Diese Ausprägung wurde der Kategorie Selbstbewusstsein zugeordnet, da auch hier Selbstüberwindung (in diesem Fall von Schüchternheit) notwendig ist, um mit anderen in Kontakt kommen zu können:

„Vor allen Dingen am Anfang war [...] ich immer so der kleine Bruder vom D., so ein bisschen so für mich selber eben, [...] ich hatte ja immer Probleme sozusagen so mit anderen Leuten. Mich mit jemandem zu verstehen war jetzt nicht so das Problem, aber richtig mit anzufreunden und eben sozusagen sich so in eine Gruppe einfügen oder sich selbst eine Gruppe erstellen. Ja da habe ich mich wesentlich weiterentwickelt, dass ich sozusagen offener bin zu anderen und wesentlich besser auch noch mit Leuten umgehen kann und jetzt nicht mehr so sage ich mal introvertiert bin, sozusagen, dass ich mehr aus mir rausgehen kann“ (Franz, 629-638).

Anna stellt zudem heraus, dass sie durch ihre Zeit im Zirkus sehr viel Menschenkenntnis erlangt hat (vgl. ebd., 364-367).

Erfolgserlebnisse stellen sich natürlich nicht automatisch ein, sondern bedürfen ‚Durchhaltevermögens‘, d. h. zunächst, dass eine gewisse Geduld und Frustrationstoleranz entwickelt werden muss (K3C1), die im Idealfall auch auf andere Lebenssituationen übertragen werden kann:

„Also das merke ich jetzt auch gerade auf Arbeit, wo immer auch der eine Jugendliche zu mir sagt ‚Sag mal, wo hast denn du die Geduld her? Ich provoziere dich doch schon die ganze Zeit, wann gehst denn du mal an die Decke? [...] Ich merke, dass das vom Zirkus kommt, weil man braucht selber, wenn man jetzt irgendwas trainieren will und es klappt halt nicht, brauchst du halt diese Geduld, aber andererseits auch wenn du Trainer bist und sozusagen den Kindern was beibringen willst und da brauchst du auch ganz viel Geduld, dass die es immer wieder machen und immer wieder und immer wieder“ (Anna, 384-392).

Entscheidende Faktoren für die Entwicklung von Geduld sind für die Befragten Leistungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und Motivation (K3C2). Wesentlich dabei ist, dass Leistungsanspruch nicht von außen erzwungen wird, sondern aus dem eigenen Willen heraus entsteht:

„Da hat man sich weiter entwickelt ohne irgendeine Art von Reaktanz oder Trotz oder irgendwas, sondern immer aus sich selbst heraus. Zum Beispiel wenn eine neue Nummer anstand, dann nicht, weil gesagt wurde 'Ihr müsst mal eine neue Nummer machen', sondern weil man gesagt hat 'Ich will mich weiter entwickeln' oder 'Das, was ich in der Nummer zeige, ist schon lange nicht mehr, was ich zeigen könnte' und dann hat man eine neue Nummer entwickelt“ (Kathi, 375-380).

Hier sind auch die Trainer gefragt, die einen Weg finden müssen, auf die persönlichen Ziele der Kinder und Jugendlichen einzugehen, damit diese motiviert bleiben:

„Jeder wächst eben an seinen Aufgaben, nämlich die Aufgaben, die man sozusagen sich selber stellt. Also es nützt wenig, wenn man das den anderen gerecht machen will, wenn die anderen einem Vorgaben geben [...] oder Aufgaben eben, sondern es wirklich das, was man selber will, was

man selber als Ziel hat, was man selber lernen will und das dann eben wirklich verfolgt dieses Ziel und dann irgendwann auch schafft. Weil, ja ansonsten hat man einfach keinen Ansporn“ (Franz, 658-666).

Den Kindern und Jugendlichen kann aber auch vermittelt werden, dass es einer gewissen Disziplin und Verbindlichkeit bedarf, um Ziele erreichen und Leistung erbringen zu können:

„Das war auch häufig so bei Auftritten zum Beispiel, konnte man eben am Wochenende dann nicht irgendetwas anderes machen, was zu der gleichen Zeit vielleicht andere Leute machen, sondern war halt der Auftritt wirklich das, was im Vordergrund stand. Und das hat man hat man auch gelernt und ganz, ganz gut gelernt, dass man sich, wenn man sich für eine Sache entscheidet, dann auch da dann zu 100 Prozent dabei ist“ (Thea, 601-609).

Bei den Jugendlichen kann sich jedoch auch Unzufriedenheit einstellen, wenn der eigene Leistungsanspruch durch äußere Bedingungen nicht erfüllt werden kann. Viele Zirkusprojekte sind von Gagen abhängig, die auf privaten oder öffentlichen Veranstaltungen eingespielt werden und

„[...] wo nur Nummern genommen werden, die einfach stehen oder ganz schnell was zusammengebastelt wird. [...] Ich finde es ein bisschen schade, weil das dann so ein bisschen wie so eine Fabrikproduktion wird, dass halt der Wert von den artistischen Sachen ein bisschen verloren geht. [...] Die Aufführungen werden so unwichtig nebenbei, man kommt hin, erwärmt sich nicht mal vorher, was eigentlich sehr wichtig ist und schlüpft schnell in sein Kostüm und dann geht es auf die Bühne [...] Als Artist habe ich mich da nicht wirklich wohl gefühlt in meiner Rolle, weil ich einfach wusste, das ist nicht das, was wir können“ (Lina, 408-433).

In den Interviews lässt sich auch ein extremeres Beispiel für äußeren Leistungsdruck finden, auch wenn die Befragte dies selbst positiv bewertet:

„Also es gab sogar mal eine Zeit da wurde sogar gesagt 'Wer kein Spagat kann, darf nicht bei Auftritten mitmachen'. Das gab es zum Beispiel auch, also das wurde dann nicht so richtig durchgezogen, aber es sollte wahrscheinlich dazu mal führen, dass sich die Leute wirklich Mühe geben und sich richtig anstrengen, weil viele halt das Potential gehabt hätten zu vielen Sachen [...] Also, der Anspruch war hoch, aber ich habe das nie als negativ empfunden, ich habe das gut gefunden, richtig gefördert zu werden, auch im sportlichen Bereich. Und es hat auch so, jeder denke ich, oder so hatte ich das Gefühl, dass jeder so seinen Platz gefunden hat. Jeder war in einer Sache auch so gut, dass er einen tollen Auftritt gemacht hat“ (Thea, 469-479).

Viele Ziele in Zirkusprojekten, sei es das Erlernen eines speziellen Kunststückes oder das Erarbeiten einer kompletten Show, sind nicht immer auf direktem Weg zu erreichen. Kinder und Jugendliche müssen lernen, mit Stagnation und der daraus resultierenden Frustration umzugehen und sich trotz Niederlagen immer wieder neu zu motivieren:

„Also dieses Stagnieren gab es auch im Training oft, also dass man einfach gemerkt hat, ich komme jetzt hier an ein Limit Tricks, die man nicht mehr weiterführen kann, oder einfach ein Level, dass man erreicht hat, das zwar gut ist, aber nicht sehr gut und es ist schwierig sich selber zu motivieren, aber ich hatte halt immer so Vorbilder in anderen Zirkussen [...] also gerade zum Beispiel 'Cirque du Soleil' [...], diese Ausstrahlung, diese Perfektion, dieses nach immer mehr streben, ob-

wohl man schon sehr, sehr gut ist, das war für mich ein totales Vorbild mich immer noch weiter zu entwickeln, mich eben auch mal in die Ecke zu stellen und selber zu trainieren, und wenn er eben runterfällt, der Devilstick, dann eben noch mal und dann noch mal und dann noch mal, das ist sehr frustrierend und das ist mir auch nicht immer gelungen, sicher nicht, aber das ist ja auch ein Prozess in dem man sich befindet“ (Kathi, 192-202).

Rückschläge können dabei nicht nur im Training, sondern auch durch Umstrukturierungen der Gruppe auftreten (vgl. Nora, 114-124; Thea, 222-232). Die Überwindung solcher Situationen kann dann dazu führen, einen gesunden Ehrgeiz zu entwickeln:

„An einer Sache so dran zu bleiben und da wirklich so mit ganzer Kraft da irgendwas zu gestalten und damit auch diesen Erfolg zu sehen und so, also das war glaube ich auch noch so eine Sache, die mir so ein bisschen Biss gegeben hat in vielen Dingen, dass ich das dann wirklich mich für was entscheide und das auch mich bewegt, was ich da mache und dass ich dann aber durch Krisensituationen, wo es Schwierigkeiten gibt, dann nicht den Kopf in den Sand stecke, sondern immer es weiter ging und man immer dran geblieben ist und dann die Erfahrung macht 'Es klappt auch wieder, es hat sich total gelohnt, dass ich das nicht aufgegeben habe'. [...] Also ich war nie dann ein Typ, der wegen irgendeiner Sache gleich aufgegeben hat“ (Thea, 672-677).

Für die aus der Theorie herausgearbeitete Unterkategorie ‚Emotionale Entwicklungsprozesse‘ (K3D) lassen sich in den Interviews nur wenige Beispiele finden. Die Ausprägung K2D1 wurde von ‚Gefühlswahrnehmung‘ auf ‚Selbstwahrnehmung‘ erweitert, da neben Emotionen auch eigene Verhaltensweisen und die Position innerhalb der Zirkusgruppe bewusst gemacht werden:

„Die Show auf die Beine zu stellen und sich alles neu auszudenken, das ist eine Aufgabe und du, also einerseits lernst du natürlich viel dazu, wie du selber in der Gruppe, welche Stellung du in der Gruppe hast, sozusagen wenn du was sagst, ob die auf dich hören oder ob denen das total egal ist“ (Anna, 457-461)

Selbstwahrnehmung findet zudem in Bezug auf persönliche künstlerische Stärken (vgl. Max, 480-484) sowie die eigene Belastbarkeit (vgl. Paul, 428-436) statt. Aussagen, die auf Gefühlsauslebungen ohne Angst vor negativen Beurteilungen (K2D2), die Erweiterung des eigenen Gefühls- und Rollenbereiches (K2D3) bzw. die Entwicklung von innerer Ruhe und Ausgeglichenheit (K3D4) schließen lassen, sind nur vereinzelt vorhanden.

Die im ersten Kodierleitfaden entwickelte Ausprägung ‚Äußern allgemeiner Befindlichkeiten‘ dieser Kategorie wurde in der schlussendlichen Version in die neu erstellte Unterkategorie ‚Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens‘ (K2E) übernommen. Eine zirkuspädagogische Einrichtung kann für Kinder und Jugendliche einen Ausgleich zur Schule oder anderen alltäglichen Situationen schaffen (vgl. Paul, 148-152) und stabilisierend bei familiären, schulischen oder anderen Schwierigkeiten wirken:

„Manchmal tat es auch gut [...] sich hinzusetzen mit seinem Betreuer oder mit seinem Partner und einfach mal zu reden und zu sagen 'Oh bei mir läuft es gerade ganz schlecht, ich hab gerade Ärger mit meinen Eltern oder ich hab Schwierigkeiten in der Schule' oder was auch immer, und das wa-

ren dann so Sachen, wo man gemerkt hat 'Ich bin mehr als nur die, die eben jonglieren kann und ich bin auch nicht nur die, die schlecht in der Schule ist, sondern das ist alles ein Teil meiner Persönlichkeit'. Und das war eigentlich total gut, weil man einfach so akzeptiert wurde wie man ist und trotzdem immer auch mal noch einen Anstoß gekriegt hat und gesagt hat 'Komm reiß dich mal zusammen, mach mal'" (Kathi, 203-208).

In der Kategorie K2E muss außerdem herausgestellt werden, dass Zirkus für viele Beteiligte als Erstes ‚Spaß' bedeutet (K2E1) und mit vielen schönen Erlebnissen assoziiert wird. Auch wenn die explizite Betonung dieses Sachverhaltes zunächst trivial klingen mag, kann doch angenommen werden, dass Freude an einer Sache zur Verbesserung des persönlichen Wohlbefindens beiträgt und damit auch generell eine optimistische Lebenseinstellung fördern kann:

„Und ich weiß, wenn ich zum Zirkus gehe, es wird jedes Mal lustig. Also das ist einfach krass. Ist halt aufbauend irgendwie" (Marie, 135f.).

Zirkus kann aber auch ganz einfach ein Mittel gegen Langeweile und Untätigkeit sein:

„Ich glaube ohne dem hätte ich so viele freie Wochenenden an denen ich mich langweilen würde, das war damals schon so" (Max, 558ff.).

Eine gänzlich neue Unterkategorie ist die Förderung von Selbstständigkeit (K2F). In der zirkuspädagogischen Literatur finden sich dazu nur indirekte Angaben, von vielen Befragten wird dieser Entwicklungsprozess jedoch ausdrücklich betont:

„Also wir hatten viel Freiraum, aber von Anfang an. Das war eigentlich immer so 'Denkt euch mal eine Nummer aus', [...] Also es ist so, dass an mich [...] ein hoher Anspruch liegt an Selbstständigkeit [...] Und ich glaube ohne dem Ganzen geht es auch nicht. Das ist auch das, was ich eigentlich auch noch mitgenommen habe, du bist einfach mal selbständig in allem was du tust, im Denken, im Handeln" (Max, 447-454)

Zumeist wird die Förderung von Selbstständigkeit bei älteren Teilnehmern durch die Trainer initiiert, indem sich diese (bewusst oder auf Grund der großen Anzahl zu betreuender Kinder) aus den Trainings- und Gruppenprozessen zurückziehen:

„Ich höre es halt gerade von der Arbeit halt immer wieder, dass die ja eigentlich zum Beispiel jemanden der 19 ist ungern nehmen in einem Kinderheim, Gruppen mit Jugendlichen arbeiten, aber die halt wirklich einfach gesagt haben 'Du wirkst immer für dein Alter schon so erwachsen, dass es einfach kein Problem ist.' Und ich glaube, dass das wirklich vom Zirkus kommt, weil man da einfach, gerade in den letzten Jahren warst du halt einfach größtenteils auf dich allein gestellt mit den anderen zusammen und da lernst du halt so viel und da nimmst du soviel mit und da entwickelst du dich so sehr weiter, weil du einfach diese Selbstständigkeit mitkriegst" (Anna, 443-450).

Selbstständigkeit kann auch zu Selbsthilfe führen, dass heißt Probleme zu erkennen, sich diese einzugestehen und Lösungsmöglichkeiten zu finden:

„Auch mal hinzugehen und zu sagen [...] ‚Es gibt hier einen Trick und ich komme da nicht weiter, was soll ich machen?' und manchmal hat er [der Trainer] selber gewusst, was man macht und manchmal gab es eben ein Buch, wo man nachschlagen konnte, so ein bisschen Selbsthilfe zu betreiben und das ist glaube ich gut, und ich denke das ist auch was, was man jetzt auch so im wah-

ren Leben dann übertragen hat: 'Wie kann ich mir selber helfen, woher kriege ich Hilfe, wen kann ich ansprechen?' Das ist was, das brauchst du im Leben immer wieder und eben auch mal sehen, es geht jetzt hier nicht weiter, aber vielleicht ist es auch gerade nicht notwendig, dass es weitergeht, vielleicht ist gerade Winterpause sozusagen (Kathi, 220-229).

Als letzte Kategorie der individuellen Dimension kann Zirkus Orientierungshilfe in der eigenen Identitätsfindung bieten. Für mehrere Befragte war und ist der Zirkus so zentral im bisherigen Leben (gewesen), dass sie sich nach wie vor auch darüber definieren:

„Wenn ich mich jetzt irgendwie beschreiben sollte, würde ich das wahrscheinlich unter den ersten drei Sachen sofort nennen. Dass ich eben Artistik oder Akrobatik mache, also das hat mich total geprägt, in meiner kompletten Jugendzeit war es immer mein Hobby Nummer 1. Immer [...] das ist das, wo ich meine ganze Kraft so neben der Schule und so reingesteckt habe und wofür ich ganz, ganz viel investiert habe [...] Ich glaube, ja dass es wichtig ist, dass man so ein Hobby hat, was einen so richtig motiviert und das einen so richtig anspricht und wo man so richtig dabei ist, weil das so, ja weil das so ein ganz wichtiger Punkt ist, womit man sich identifiziert, wo man Freundeskreise entwickelt und so weiter [...] und es ist eins der wichtigsten Sachen in meinem Leben, auf alle Fälle“ (Thea, 569-585).

3.4.3 Soziale Dimension (K3)

Unter-kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele
A: Zusammenarbeit und Teamfähigkeit	1: Teambewusstsein	1. Gemeinsam Ziele setzen und zusammen darauf hinarbeiten; 2. Rückschläge und Umbrüche gemeinsam überwinden	„Das war dann eigentlich schon so nach diesem Wochenende, wo dann wirklich alle zusammen gesessen haben und gesagt haben 'Also das wollen wir irgendwann erreichen und um das zu erreichen müssen wir aber auch eben ein Training machen, was optimaler ist als das, was wir jetzt hatten“ (Nora, 195-198)
	2: Vertrauen und Verantwortung	1. Vertrauen in andere Personen bei konkreten Disziplinen oder organisatorischen Prozessen 2. Zuverlässigkeit in bestimmten Situationen, gegenüber anderen Personen, in Bezug auf übertragene Aufgaben	„Es musste auch für denjenigen, der sich dafür bereit erklärt hat Auftritte zu machen, musste das auch immer Priorität sein, das wurde schon sehr ernst genommen. Also man konnte jetzt nicht einfach sagen 'Ich habe jetzt keine Lust oder ich habe keine Zeit'. [...] Also wenn man sich einmal dafür bereit erklärt Auftritte zu machen, musste man sich aufeinander verlassen [...] Also es war manchmal ein bisschen streng auch, aber das fand ich auch gut, weil man hat ja gemerkt, wenn einer einfach mal gefehlt hat, dann hatte man zu tun das ganze Programm umzuändern, wenn einer bei ganz vielen Sachen dabei ist“ (Thea, 123-132)
	3: Kommunikation und Konfliktfähigkeit	1. gemeinsame Reflektion von Auftritten, Training usw. 2. Kritikfähigkeiten, d.h. sachliches Äußern, aber auch Anhören/Annehmen von Kritik 3.Kompromiss-	„Weil ich einfach eben lernen musste mit anderen klarzukommen, ob ich die nun mag oder nicht und einfach einen Weg zu finden, einen Konsens zu finden, auf dem man miteinander arbeiten kann [...] Dinge auszusprechen, Kritik zu üben und so, dass es jemanden anders nicht zerstört“ (Kathi, 545-550)

		bereitschaft	
	4: Generationen-nenlernen	Ältere und Jüngere lernen voneinander und Umgang miteinander	„Und dadurch, dass es ja ganz große Altersspanne ist mit denen man dann zu tun hatte, gerade in der Hauptgruppe, war das echt schön, weil ich halt mit ganz kleinen Kindern irgendwie, einfach kennengelernt habe und auch irgendwie agieren musste und genauso mit Älteren, von denen man natürlich immer gerade noch mehr lernt“ (Lina, 327-331)
B: Gemeinschaftsgefühl/ Teamgeist	1: Toleranz und Zusammenhalt	Solidarität der Zirkusgruppe trotz verschiedener Charaktere; Akzeptanz und Achtung anderer Persönlichkeiten	„Einfach diese Zusammengehörigkeit [...], du hast halt wirklich im Zirkus so viele unterschiedliche Menschen, die halt sich aber alle total akzeptieren, tolerieren, respektieren und ich denke, das findest du halt in irgendwelchen AGs oder irgendwelchen Hobbygruppen nicht so wie im Zirkus, [...] da bilden sich dann dort Grüppchen und dort Grüppchen, aber beim Zirkus ist halt irgendwie alles so eins“ (Anna, 145-150)
	2: Entwicklung von Freundschaften und besonderen Beziehungen		„Was mich vor allen Dingen dazu gebracht hat immer hier zu bleiben waren einfach die Leute, die ich halt dann nach Jahren gemeinsamen Trainings eben immer besser kannte, mich mit denen angefreundet habe und man hat einfach viele Sachen zusammen erlebt“ (Franz, 496-499)
	3: Empathie und Rücksichtnahme	Einfühlen in andere Personen und umsichtiges Verhalten zeigen	„Und ja, einfach mit so vielen Leuten so was zu schaffen, das hat auch einen totalen Zusammenhalt so geschaffen, also wir haben immer vorher uns dann gegenseitig vorbereitet und einer war ganz aufgeregt, dann hat man dem irgendwie wieder gut zugeredet oder nochmal was schnell noch im letzten Moment was geübt“ (Thea, 330-334)
	4: Motivation und Wertschätzung	Gegenseitiges Weiterbringen, Anspornen und Wertschätzen an Stelle von Wettkampf und Konkurrenzdenken	„Ist glaube ich auch noch [...] irgendwie eine Stärke von vielen Zirkusleuten diese Offenheit sich das auch weiterzutragen, was man gelernt hat und das es halt nicht so ein Konkurrenzkampf ist, sondern einfach dieses, dass man auch viel immer durch das Weitertragen und Weitergeben an andere lernt“ (Lina, 498-502)

Abbildung 7: Kodierleitfaden Soziale Dimension (Hauptkategorie 3)

Obwohl sich die theoretisch herausgearbeiteten Kategorien der sozialen Dimension einer Zirkuspädagogik nahezu alle in den Interviews wiederfinden lassen, musste der ursprüngliche Kodierleitfaden relativ stark verändert werden. Hauptsächlich wurden dabei Ausprägungen und Unterkategorien zusammengefasst, da die erlebte Praxis in ihrer Komplexität oftmals nicht auf die feine Differenzierung der Theorie übertragen werden konnte. Letzten Endes lassen sich zwei große Unterkategorien mit jeweils vier Ausprägungen erkennen:

In der Unterkategorie A geht es um die Förderung von Kompetenzen, die als wichtig für die Zusammenarbeit in einem Team erachtet werden: an erster Stelle steht dabei die Ausbildung eines Bewusstseins, dass die meisten Zirkusaktivitäten nur gelingen können, wenn die ganze Gruppe dahinter steht und fähig ist, zusammenzuarbeiten (K3A1). Dies kann in kleinem Rahmen als Teamarbeit in einzelnen Disziplinen wie der Akrobatik (vgl. Lina, 231-235; Thea, 275-279), aber auch in der gesamten Gruppe, z.B. bei der Erarbeitung eines neuen Stückes, stattfinden:

> „Also beim Jugendvariete haben wir ja alle mitgemacht [...], gibt natürlich immer ein paar, die halt nicht so viel sagen und paar die mehr sagen, aber größtenteils alle mitgearbeitet [...]. Wir haben uns auch alle super verstanden, also gab es halt dort mal eine Zwiespältigkeit und dort mal einen kleinen Streit, aber das war alles nebensächlich, weil wir haben alle gewusst 'Wir arbeiten zusammen an einem Stück' und da war das, das war einfach eine funktionierende Gruppe“ (Anna, 213-219)

Dazu muss man nicht mit jedem befreundet sein, entscheidend ist, dass Streitereien im entscheidenden Moment beiseite gelegt werden können und das gemeinsame Vorhaben in den Vordergrund rückt:

> „Es gab natürlich Leute mit denen man besser kann und Leute, mit denen man nicht so kann, aber im Groben konnte man mit allen, weil man das einfach gelernt hat. Egal wie jemand ist, wir sind jetzt hier ein Team und müssen eben miteinander klarkommen“ (Kathi, 273f.)

Aus der Notwendigkeit der Zusammenarbeit erwächst im Idealfall auch ein Gemeinschaftsgefühl, das wiederum dafür sorgen kann, intensiver zusammenzuarbeiten und auch Rückschläge wie den Wegfall eines wichtigen und beliebten Trainers gemeinsam zu überwinden (vgl. Nora, 144-137; Thea, 657-667).

Eng verbunden mit dem Teambewusstsein ist die Entwicklung von Vertrauen und Verantwortung, um eine Gemeinschaftsleistung vollbringen zu können (K3A2):

> „Und das sich auch alle total doll vertrauen einfach [...] also es muss ja auch so sein, weil sonst würde es glaube ich alles nicht so funktionieren und das [...] habe ich so noch nicht irgendwo anders gefunden, so krass“ (Marie, 132-135).

Auch hier dürfen Unstimmigkeiten nicht dazu führen, dass übertragene Aufgaben vergessen oder aus Trotz nicht erfüllt werden:

> „Na [Verantwortung] zum einen schon auch für sich selber, aber auch eben für andere, für die Gruppe, dass es alles funktioniert und ich meine, das ist ja auch immer eine Frage von, wie gesagt ‚Man ist nicht immer Freund mit jedem, aber auf der Bühne muss man Freund sein mit jedem‘. So egal, ob man sich vorher gerade gestritten hatte oder nicht, aber dann, wie man so schön sagt, geht der Vorhang auf und es ist alles gut“ (Nora, 329-333).

Verantwortungsbewusstsein und Vertrauen entwickelt sich jedoch nicht nur innerhalb der Gruppe, sondern auch zwischen den Jugendlichen und den Trainern, in dem diese den Heranwachsenden gezielt verantwortungsvolle Aufgaben anvertrauen. Diese kom-

men wiederum dem ganzen Zirkus zu Gute, zum Beispiel bei der Übergabe von Übungsleitertätigkeiten:

> „Fine [Leiterin des Zirkus] [gibt] dann halt mir schon irgendwelche Aufgaben [...], dass ich die Kinder zum Teil auch helfe mit zu trainieren und dass ich ein bisschen mit den Kleinen so Sachen wie Rolle, Kopfstand übe und sie halt kümmert sich nicht mehr darum, so nach dem Motto 'Die macht das schon.' [...] Man wächst da rein und man kriegt einfach mit der Zeit mehr Verantwortung. Das ist auch gut so, das ist auch richtig“ (Marie, 364-370).

Um erfolgreich zusammenzuarbeiten und eine gute Vorstellung geben zu können, müssen verschiedenste Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten (K3A3) entwickelt werden:

> „Letztendlich willst du den Leuten ja was zeigen und dann musst du Kritik annehmen, wie überall, ob nun in der Schule oder auf Arbeit, du musst Kritik annehmen und damit umgehen und lernen und auch wenn du ein Sturkopf bist, musst du dir auch mal was zeigen lassen oder sagen lassen 'Komm, geh doch lieber nach links statt nach rechts' oder so was in der Art, so das ist das, was also dann einen auch weiter bringt“ (Max, 499-504).

Um sich weiter entwickeln zu können gehört neben die Fähigkeit, Kritik annehmen und bestenfalls auch umsetzen zu können, auch der Mut, andere nach ihrer ehrlichen Meinung zu fragen (vgl. Kathi, 367-374). Auch Auftritte oder Trainingsabläufe können in der Gruppe kritisch reflektiert werden:

> „Dass man dann eben schon sich auch zusammengesetzt hat und gesagt hat 'Naja, also was können wir jetzt noch ändern beim Training?' Oder wir hatten dann eben auch mal ein Wochenende gemacht, wo dann auch alle Kinder gemeinsam bei eben waren und dann eben mal so Positives, Negatives wirklich auf den Tisch kam und dann überlegt wurde, wie kann man das Negative anders machen'“ (Nora, 184-193).

Auch im Zirkus können nicht alle Konflikte geklärt werden, so berichtet z.B. Franz von einer Jugendlichen, die auf einer Zirkustournee gewisse Gruppenregeln nicht akzeptieren wollte und die Fahrt aus diesem Grund letztendlich abbrach (vgl. Franz, 183-189).

Eine besondere Chance der Zirkuspädagogik wird im ‚Generationenlernen‘ (K3A4), also der Zusammenarbeit zwischen älteren und jüngeren Mitgliedern deutlich. Dabei wurde zum einen der Aspekt betont, dass man als Jüngerer von den Älteren lernen, d.h. sich Tricks abgucken und Vorbilder finden kann (z.B. Franz, 43ff.), man als Älterer zum anderen jedoch auch eine gewisse ‚Hilfsverantwortung‘ gegenüber den Jüngeren hatte. Dies kann auch den Beginn einer Übungsleitertätigkeit und das Ende der eigenen aktiven Auftrittszeit bedeuten:

> „Am Anfang waren auch ja gar nicht viele Trainer da, das waren eben ein, zwei und dadurch war das auch vom Trainingsaufbau her ganz anders, dann war das eben automatisch, dass die Großen den Kleinen was gelernt haben und die gehalten haben und denen geholfen haben, so dass man automatisch dann irgendwann ja eben Richtung Übungsleiter, Trainer dann gerutscht ist. Wo ich dann eben irgendwann gesagt habe 'Also ich merke jetzt, ich habe für mich selber beim Training ja

> eigentlich kaum noch Zeit, weil ich mich immer um die anderen kümmere', was jetzt für mich nicht irgendwie schlimm war, im Gegenteil, mir hat das Spaß gemacht, aber wo ich dann eben gesagt habe, dass ich dann eben auch auf der Bühne jetzt nicht unbedingt mehr stehen muss, weil es für mich dann eben. Ja, man hat eben die Sachen, die man konnte, hat man dann eben immer wieder und immer wieder gezeigt, aber so wirklich etwas dazu gelernt, mal etwas Neues zeigen, war dann eben irgendwann nicht mehr“ (Nora, 223-234).

Dass altersgemischtes Training die Entwicklung der Älteren bremsen kann, wird auch von Franz bestätigt: in seinem Kinder- und Jugendzirkus führte dies sogar zu einer Abspaltung der Älteren, um deren Wunsch eines „qualitativ hochwertigere[n] Programm[s]“ (ebd., 391) nachkommen zu können.

Die zweite Unterkategorie der sozialen Dimension widmet sich dem Gemeinschaftsgefühl in Zirkusgruppen (K3B). Wie bereits erwähnt, ist die Trennung dieser Kategorie von der Unterkategorie A nicht eindeutig vorzunehmen, da sich Zusammenarbeit und Teamgeist wechselseitig bedingen. Auf Grund einer besseren Übersichtlichkeit blieb die formale Trennung dennoch bestehen.

Ausnahmslos alle Befragten bestätigen die Möglichkeit durch bzw. trotz des Nebeneinanders unterschiedlichster Persönlichkeiten im Zirkus Akzeptanz, Toleranz und Solidarität entwickeln zu können:

> „Und dann finde ich, dass man durch den Zirkus total tolerant wird, dadurch dass halt so viele unterschiedliche Menschen mit so unterschiedlichen Charakteren alle zusammen was machen und das halt trotzdem noch was Soziales ist [...]Das ist halt nicht so 'Nee, der hat einen anderen Charakter als die und der und der und der, deswegen mag ich den nicht' sondern 'Jeder hat einen anderen Charakter, das ist total super und ich finde das total spannend und man kann viel mehr was erfahren für das Leben'“ (Anna, 367-374).

Der besondere Zusammenhalt einer Zirkusgruppe erwächst einerseits durch die gemeinsamen Ziele und die dafür notwendige Zusammenarbeit (vgl. K3A), andererseits auch durch gemeinsame Erlebnisse:

> „Naja und dann schon eben auch so dieser Umgang, dieser Zusammenhalt, das natürlich [unverst.] wird immer ganz anders, wenn man eben mit dem Zirkus wegfährt und alle so ein Interesse haben, als wenn man irgendwo in ein Ferienlager fährt, wo man die Kinder eine Woche sieht, vorher nie gesehen hat und hinterher auch nie wieder sieht. Also ich denke, das ist schon, man wächst schon ganz anders zusammen und man gewinnt schon ganz anders dann auch so dieses Verantwortungsbewusstsein“ (Nora, 319-324).

In diesem Gefüge können zudem Selbstregulierungsprozesse unter den Mitgliedern stattfinden, so dass sich auch (negativ) auffallende Personen nicht in den Vordergrund spielen können, sondern in die Gruppe einordnen müssen (vgl. Paul, 71-79).

Trotz aller Toleranz und Solidarität sind Kinder- und Jugendzirkusse natürlich nicht konfliktfrei. Von Streitereien wird an mehreren Stellen berichtet (z.B. Franz, 179; Ma-

rie, 269), diese werden jedoch als normales Gruppenverhalten angesehen. Andere Befragte berichten von eigenen anfänglichen Schwierigkeiten des Einfügens in die Gruppe, die im Laufe der Zeit jedoch (durch die gemeinsamen Aufgaben und Ziele) überwunden werden konnten (vgl. Lina, 319-324; Thea, 398-411). Es kann jedoch auch zu extremeren negativen Erfahrungen wie Grüppchenbildung, Konkurrenz und Mobbing (vgl. Thea, 371-379)[21] bis hin zum Gruppenausschluss kommen, wenn auf Konflikte zu spät oder nicht ausreichend reagiert wird:

> „Und irgendwann waren wir alle in der Pubertät und das hat natürlich jeder mitgekriegt und da hat jeder irgendwann mal keine Lust mehr auf den gehabt und daran ist auch eine komplette Gruppe dran zu Grunde gegangen, die wurden im Prinzip aufgelöst. Weil da so eine Disharmonie drin war in diesem ganzen Laden, da konnte man nicht weitermachen. Da ging auch kein vor und kein zurück mehr. Wir waren zwei Jungs und sechs Mädels, die Mädels waren alle aus derselben Klasse oder Schule und da war es vorbei. Wir Jungs sind dann in das Varieté gekommen und die Mädels sind im Prinzip nach Hause gegangen“ (Max 368-377).

Die Ausprägung K3B2 (Entwicklung von Freundschaften) ist für alle Interviewten von enormer Bedeutung. Betrachtet man die absoluten Häufigkeiten der Aussagen können für diese Kategorie die meisten Aussagen im gesamten Kodierleitfaden verzeichnet werden. Dabei wird mehrfach hervorgehoben, dass Zirkusfreunde ’besondere‘ Freunde sind:

> „Ich sage auch manchmal, so als Außenstehender man kann sich das wahrscheinlich auch so gar nicht vorstellen, was es eben wirklich auch über mehrere Jahre dann auch bedeutet, [...] dass man eben da wirklich so zusammenwächst und wenn man eben auch dann ein Trainingslager miteinander verbringt und die Tournee, das ist schon etwas anderes als nur Freunde“ (Nora, 423-428)

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit bei Aufführungen sowie gemeinsam gemachte Erfahrungen und Erlebnisse verleihen ‚Zirkusbeziehungen‘ eine besondere Tiefe und Verbundenheit, die über gewöhnliche Freundschaften hinausreichen:

> „Selbst heute habe ich mit den Leuten jetzt nicht irgendwie so eine große enge Freundschaft außerhalb des Zirkus, aber im Zirkus enorm, also das ist total besonders, weil ich weiß, dass ich so eine Beziehung zu den Menschen in denke ich keiner Konstellation in Gruppen noch mal wiederfinde werde. [...] Gerade die, mit denen ich halt letztes Jahr dieses Stück aufgebaut habe [...] ist so eine ganz tiefe Bindung und wenn man so viel durchlebt hat und irgendwie so, auch Sachen, die man einfach halt sonst nicht mit anderen Freunden erlebt, ach keine Ahnung, angefangen schon von diesen Ostseefahrten, wo wir eine Woche zusammen auf Tournee sind und Auftritte machen und aber auch genügend Freizeit miteinander erleben und nackt im Meer baden und zusammen saunieren und aber auch ganz viel dieses auf der Bühne stehen, wo man sich einfach ganz extrem anders kennenlernt und das Vertrauen sich immer mehr steigert halt, einfach sich aufeinander verlassen muss und so Situationen, [...] Also das passiert auch schnell, dass man sich dann kennenlernt und auch weiß, wie der andere in so einer Situation reagiert, weil man ja immer so irgendwie

[21] Aus dem Zitat geht allerdings nicht deutlich hervor, ob sie selbst Ziel von Mobbing und Konkurrenzdenken war, oder ob sie dies in der Gruppe in Bezug auf andere Kinder und Jugendliche erlebt hat.

> in Extremas lebt, wenn man auf der Bühne oder hinter der Bühne arbeitet und irgendwie immer vor irgendwelchen Problem steht. [...] Da bin ich echt froh, obwohl das jetzt überhaupt nicht glaube ich die Menschen wären, mit denen ich außerhalb des Zirkus so in Kontakt getreten wäre, dass ich die kenne und da irgendwie so sich was aufgebaut hat, was denke ich immer irgendwie bestehen wird ob wir uns jetzt viel sehen oder nicht (Lina, 331-351).

Eindrücklich ist in diesem Zusammenhang eine längere Passage von Franz, die verdeutlicht, dass Zirkus Kindern und Jugendlichen, die sonst eher schwer Anschluss in Gruppen finden, ein soziales Gefüge bieten können:

> „Ich hatte zwar, habe mich mit fast allen Leuten, die ich getroffen habe, gut verstanden, habe natürlich auch Freunde in anderen Bereichen oder so [...] ich war ja auch im Orchester, dort hat man auch jede Woche zusammen geprobt, hat Auftritte gehabt, Orchesterlager. Aber das war halt nicht so häufig und das war auch dann wirklich eben, was ich auch gesagt habe: wir kommen dorthin, spielen was zusammen, gehen dann wieder. Man hat einmal ein Trainingslager und ansonsten sieht man sich noch bei den Auftritten. [...] Man spielt zwar zusammen, aber es ist nicht so ein starkes Zusammenspiel, sage ich mal so Man kann den Kontakt zwar aufbauen [...] dann außerhalb von Schule, Orchester was miteinander machen, aber [...] das ist mir irgendwie immer schwer gefallen und da hat mir eben Zirkus sehr geholfen, weil wir eben häufiger sozusagen zusammen was gemacht haben, eben es gab mehr Auftritte, es gab Trainingslager, wo man einfach mal eine Woche eben zusammengelebt hat. [...] Also ich weiß jetzt nicht, was mit mir passiert wäre, wenn ich nicht zum Zirkus gegangen wäre, ob ich da wirklich die ganze Zeit nur in meinem Zimmer rumgesessen hätte und überhaupt gar keine Freunde gehabt hätte oder ob ich dann irgendwann es einfach mal geschafft hätte“ (Franz, 553-575).

Viele Freundschaften aus der aktiven Zirkuszeit haben bis heute Bestand (z.B. Anna, 374-381; Nora, 206ff.; Marie, 377ff.). Zirkus kann jedoch auch andere Beziehungen fördern: zum einen kann er Ausgangspunkt von Partnerschaften und Familiengründungen sein (vgl. Paul 95f.), Heranwachsenden zum anderen aber auch die Möglichkeit bieten, auch besondere Beziehungen zu Erwachsenen (in Form von Trainern und Betreuern) aufzubauen:

> „Das ist auch interessant noch mal ganz andere Erwachsene kennenzulernen und mit so eigentlich Respektpersonen näher in Kontakt zu kommen, weil es einfach noch mal so ein Umfeld ist, wo jeder aufeinander, voneinander abhängig ist und auf den anderen bauen muss. Also es wird einfach klar, dass auch die Erwachsenen auf uns zählen müssen, man wichtig ist und das hilft schon so einer Beziehung (Lina, 363-369).

Empathie und Rücksichtnahme (K3B3) stehen in enger Verbindung mit Generationenlernen und werden vor allem im umsichtigen Verhalten älterer gegenüber jüngeren Mitgliedern deutlich:

> „Ja weil es einfach [...] relativ viel Kinder waren, die auch auf die Bühne wollten und da habe ich es auch so gesehen, dass die ja, die haben sich ja alles auch erarbeitet und ich war halt dann der Meinung, die müssen das ja auch mal zeigen können, also soll ich immer nur auf der Bühne stehen und ja das die halt einfach die Möglichkeit haben das auch zu zeigen, deswegen habe ich gesagt 'Ok, ich höre jetzt hier auf [mit aufzutreten]‘“ (Paul, 518-523).

Bezeichnend für viele Zirkusprojekte ist zudem, dass der Umgang zwischen den Mitgliedern weniger durch Wettkampf gekennzeichnet ist, als dass sie ehrliche Wertschätzung für die Leistung anderer hervorrufen (K3B4):

> „Jeder war in einer Sache auch so gut, dass er einen tollen Auftritt gemacht hat“ (Thea, 478f.)

Vergleiche mit anderen Kindern und Jugendlichen finden zwar statt, jedoch nicht in Form verbissener Konkurrenz. Es geht nicht darum, *besser* zu sein, sondern darum, etwas *auch* zu können:

> „Wenn jemand da ist, der einfach auch ein bisschen besser ist, dann kann man natürlich sich daran orientieren, ist für die Kids natürlich auch nicht schlecht, weil Kinder denken meist ja automatisch so 'Oh, das will ich auch lernen, der kann das gut, das will ich jetzt auch gern'“(Paul, 455-460).

Die Ursache für diese motivierende und anspornende Atmosphäre liegt im gemeinsamen Ziel der Gruppe, Aufführungen zu gestalten. Wichtig dafür ist bereits auch das Training in einer großen Gruppe:

> „Wenn man mit einer großen Gruppe zusammen trainiert und sieht, wie die anderen sich bemühen, wie die Fortschritte machen, da macht es wesentlich mehr Spaß auch selber was zu machen, als wenn man sozusagen im stillen Kämmerchen für sich alleine irgendwie was da vor sich hintrainiert. Weil da hat man auch wesentlich mehr den Bezug sage ich mal zu dem Endergebnis eben, dass man zusammen mit den anderen eine Show erstellen will, [...] Weil ansonsten fehlt einfach dieses Zirkuszusammenhaltsgefühl (Franz, 380-387).

Trotzdem muss erwähnt werden, dass zwei Befragte mit ihrem Zirkus auch an Wettbewerben teilnahmen. Im Interview wurde dies jedoch entweder als einmalig und relativ unbedeutend abgetan (vgl. Thea, 456-463) oder sogar positiv beurteilt, da man durch die anderen (wesentlich besseren) Wettbewerbsteilnehmer erleben konnte, was in der Artistik überhaupt alles möglich ist (vgl. Kathi, 480-494).

Wirklich aus dem Rahmen fällt dagegen nur ein Kinder- und Jugendzirkus, in dem es auf Grund struktureller Anbindungen an eine Musikschule an jedem Schuljahresende zu einer ‚Zirkusprüfung‘ kam, die bei gutem Abschluss mit gefördertem Training prämiert wurde. In dieser Prüfung wurden zum einen selbst erarbeitete Darbietungen von einer Jury bewertet, zum anderen aber auch artistische Grundlagen wie Handstand, Liegestütze, Spagat usw. getestet (vgl. Thea, 87-104). Die Befragte selbst bewertet diese Wettbewerbssituation zwar positiv, weist aber auch auf die Problematik dieser Herangehensweise hin:

> „Also für mich war es schön und ich wollte diese Herausforderung. Aber das lag wahrscheinlich auch daran, dass ich wusste, dass ich da jetzt auch nicht ganz schlecht abschneiden werde. Also wenn es jetzt Leute gibt, die zum Beispiel noch nicht diese Grundlagen so gut können, für die war das sicherlich teilweise auch ein Problem. Also ich erinnere mich auch an welche, die dann sich gedrückt haben und wo es dann Tratsch gab und natürlich dass dann auch schwierig war, dass die sich irgendeine Ausrede einfallen lassen haben und das aber eigentlich nicht so richtig akzeptiert

wurde, dass sich einer einfach drückt. Aber ich glaube, dass es schon Leute gab, die fanden das nicht gut oder die hat das vielleicht dann negativ beeinflusst (Thea, 517-526).

Eine Sonderstellung nimmt ‚Abgrenzung und Zugehörigkeit' des ursprünglichen Kodierleitfadens ein, sich also von anderen distanzieren, gleichzeitig aber einer Gruppe zugehörig fühlen zu wollen. In der endgültigen Darstellung des Kategoriensystems ist sie nicht mehr zu finden, da sie einerseits sowohl der individuellen, als auch der sozialen Kategorie zugeordnet werden kann. Andererseits konnten die Hinweise auf diesen Sachverhalt nur in einem Fall auf eine konkrete Textstelle entsprechend der Analyseeinheiten begrenzt werden:

„Diese ganze bunte Glitterwelt, man hat irgendwie das Gefühl von Freiheit und Farben und jeden Tag abreisen können, woanders sein und also durch die Welt kommen und was Besonderes sein, das war so das Faszinierende daran. Auch so ein bisschen so diese Andersartigkeit, das ist so ein bisschen so eine eigene Welt und das sind so, ja eigene Leute so ein bisschen, muss man ja auch irgendwie sein. Das fand ich richtig toll. Das hat mich echt angezogen und so ein bisschen so ein Teil davon werden von dieser kleinen Scheinwelt, das war schon echt faszinierend" (Kathi, 301-307).

In den anderen Fällen wurde die Kategorie eher in der jeweiligen *Gesamt*betrachtung der Interviews deutlich, d.h. dass in einer Passage davon gesprochen wird, dass die Mitgliedschaft im Zirkus etwas Besonderes ist, mit dem man sich von anderen Kindern und Jugendlichen abgrenzen kann und in einer anderen Antwort die Aussage gemacht wird, dass das Gemeinschaftsgefühl und der Zusammenhalt innerhalb der Zirkusgruppe als besonders wichtiger Faktor für den Einzelnen betont wird.

3.4.4 Künstlerisch-Kulturelle Dimension (K4)

Unter-kategorie	**Ausprägung**	**Definition**	**Ankerbeispiele**
A: Kunst- und Kulturerhalt		Weiterentwicklung der Zirkuskünste durch Einbeziehung anderer Künste	„Einmal hatten wir auch eine Zusammenarbeit mit einem Theater und mit der Musikschule und mit einer extra Band, wo wir alle zusammen so eine Art Musical gemacht haben mit unseren Einlagen und das war dann so eine Traumreise oder so eine Weltreise [...]" (Thea, 134-137)
B: Gesellschaftliche, politische, kulturelle Teilhabe	1: Austausch	Horizonterweiterung und Erfahrungsaustausch mit Personen anderer Städte, Regionen, Länder	„Dann gab es halt noch so ein Kinder- und Jugendfestival von Zirkussen in L-Stadt [...]. Es war gut zu sehen wie weit man kommen kann da und wie so was auch aufgestrickt sein kann, wie man mit Musik anders umgehen kann, wie man eine Clownerie ansetzt oder wie man an einem Trapez sich verhält oder so oder auch ganz einfach 'Welche Tricks gibt es denn mit meinem Jonglierstab schon noch?' oder ‚Was kann ich denn auf so einem Seil noch so alles anstellen?'. Das war insofern spannend, weil man sich dort gesehen hat 'Mensch, der Horizont, den ich

			habe, der ist so, aber die anderen haben einen viel größeren, breiteren Horizont als ich' und insofern war das gut, das zu sehen“ (Kathi, 480-494)
	2: Demokratische Prinzipien	Erleben von Mitsprache, Kritik, Konsequenz, Selbstbestimmung	„Wir haben uns eigentlich das ganze Stück selber ausgedacht [...] und das ist eigentlich das, was am Schönsten ist, glaube ich, wenn du wirklich auch weißt, dir wurde das nicht vorgeschrieben, dass du das so machen musst, sondern du hast es selber so gewählt“ (Anna, 205-208)
	3: Kulturelle Teilhabe	Teilnahme an kulturellen Erlebnissen haben, die man ohne Zirkus nicht erleben würde	„Also man lernt dann auch viele Leute kennen und man kommt dann auch einfach mal irgendwo hin, wo man vor-her nicht war, also man kommt mal kostenlos in den 'Sarrasani', bei irgendwelchen Auftritten, wenn es irgendwie größere Events sind oder so kommt man auch mal beim 'Tag der Sachsen' in irgendeine Bühne, sieht das mal ein bisschen Backstage, wie das abläuft und so“ (Franz, 606-611)
C: (Künstlerische) Persönlichkeitsentwicklung	1: Interessenerprobung und Nutzbarmachen von Fähigkeiten	Ausprobieren und Erlernen anderer künstlerischer oder organisatorischer Fähigkeiten, die im Zirkus benötigt werden	„Ja im Zirkus ist einfach alles integriert, man hat das Theater, man hat irgendwie Bühnenbild aufbauen, Kostüme nähen, hinter der Kulisse alles vorbereiten, dann wie bei uns im Zirkus halt dann noch irgendwie so Kaffeestand bauen, man wird einfach rundum gefördert und lernt einfach dazu und das, da bin ich mir ganz sicher, dass mir das schon ganz viel im Leben gebracht hat“ (Lina, 242-246)
	2: Orientierungshilfe Beruf	Durch Zirkus werden soziale oder künstlerische Berufswege gewählt	„Der Zirkus war für mich auch der Grund warum ich in den sozialen Bereich gegangen bin ursprünglich, aber ich habe gemerkt, dass es für mich so nicht trennbar ist, also so dieses Private und sozial tätig sein und dieses im Beruf sozial tätig sein [...] und da war das der Punkt, wo ich mich dann gegen den sozialen Beruf entschieden habe und eher für das Kreative, was ja auch beides gefördert wurde im Zirkus und insofern war das so die logische Fortsetzung von meiner Zeit im Zirkus“ (Kathi, 511-517)
	3: Kreativität	Fantasievoller Umgang mit zirzensischen Techniken, künstlerische Ausarbeitung von Nummern/ Programmen; Improvisation	„Da hatten wir 'Programmgeschichten aus dem Koffer' hieß das glaube ich und da war das schon so, dass viel auch improvisiert wurde am Anfang und das und 'Mach es doch mal so und probier doch mal das', wurde improvisiert und dann hast du eine Nummer gefunden“ (Max, 458-461)
	4: Ästhetische Erfahrungen	1. Entwicklung eines Sinns für das Schöne; 2. Ausdruck, Selbstpräsentation; 3. Kritische Betrachtung künstler. Leistungen	„Wenn ich weiß 'Ich trainiere jetzt für einen Auftritt', dann haben die mir echt beigebracht 'Arme raus'. Also das wurde ganz krass, wurde halt immer wieder gesagt [...]. Also so im freundlichen Ton, aber das hat man dann auch verinnerlicht und ich glaube, dass das schon viel Wert ist, weil das dann einfach noch einen Tick besser aussieht“ (Marie, 198-203)

Abbildung 8: Kodierleitfaden Künstlerisch-Kulturelle Dimension (Hauptkategorie K4)

Zur Unterkategorie A (Kunst- und Kulturerhalt) der Künstlerisch-Kulturellen Dimension finden sich nur zwei Aussagen, welche die Einbeziehung anderer Künste (Musik und

Theater bzw. Puppentheater) in den Zirkus herausstreichen (vgl. Max, 121-127; Thea, 134-137). Die ursprüngliche Ausprägung ‚Aufrechterhaltung Zirkuskunst' musste auf Grund nicht vorhandener Textstellen gestrichen werden. Zirkuspädagogische Projekte tragen zwar ohne Zweifel zum Fortbestehen der Zirkuskultur bei, den Befragten ist dies offensichtlich jedoch nicht bewusst.

Wesentlich wichtiger sind für die jungen Erwachsenen dagegen die Austauschmöglichkeiten mit anderen Kinder- und Jugendzirkussen. Die im ersten Kodierleitfaden vorhandene Ausprägung ‚Interkultureller Austausch' wurde im endgültigen System mit Begegnungsmöglichkeiten mit Kindern und Jugendlichen aus anderen deutschen Zirkussen zusammengefasst, da die Folgen beider Austauschmöglichkeiten sehr ähnlich bewertet wurden bzw. den Zitaten zum Teil nicht entnommen werden konnte, ob es sich um einen inner- bzw. interkulturellen Austausch handelte:

> „Das ist dann eben auch so, dass entwickeln sich halt auch Freundschaften zwischen den einzelnen Zirkussen, man lädt sich dann immer gegenseitig ein [...] Ja, also da kommt man auch sehr viel enger in Kontakt mit anderen Leuten und man sieht auch eben sozusagen mehr über den Tellerrand hinaus, weil wenn man hier immer in der selben Gruppe bleibt oder so dann, irgendwann hat man sozusagen alles mal gemacht so und es gibt selten was Neues sozusagen und wenn man dann einfach mal eine komplett neue Gruppe trifft, die haben dann immer wieder neue Ideen und Sachen, die man wieder neu ausprobieren kann und ja, das ist eigentlich das Interessanteste daran, dass man eben wirklich neue Sachen von denen lernt und sieht. Eben und mal über die Grenzen hinaus geht, die man ja entweder sich selber steckt oder die man eben jetzt manchmal nicht mehr an der bekannten Gruppe sieht" (Franz, 154-166)

Interessant ist, dass sich bereits genannte Aspekte der sozialen Dimension wie Wertschätzung der Leistung anderer an Stelle von Konkurrenzdenken (vgl. z.B. Marie, 258ff., Franz, 116-133) und gegenseitige Motivation und Hilfsbereitschaft hier auch auf größerer Ebene wiederfinden:

> „Wir hatten noch einen Partnerzirkus in der Umgebung [...], die auch für uns teilweise ein Vorbild waren [...] und da haben die uns auch zu vielen Sachen bewogen, also da war es zum Beispiel so, dass wir ewig im Verein gebraucht haben, um mal beim Trampolin einen Salto zu lernen, das weiß ich noch ganz genau und ich dachte immer die ganze Zeit 'Mensch warum machen wir das eigentlich nicht, ist eigentlich gar nicht so das Ding'. Und dann kamen die zu uns, wir haben einen Austausch gehabt und die sind das alle gesprungen und die haben uns dann mal dazu gebracht, dass wir das einfach mal ausprobieren und drei Tage später konnten es vielleicht fünf Leute von uns. Also der Austausch war schön und hat glaube ich beiden Seiten viel gebracht" (Thea, 435-451).

Andere Befragte betonen die Solidarität und Kontaktfreudigkeit, die durch zirzensischen Austausch gefördert werden kann

> „Ich war auch mal in Finnland eine Woche [...] und da waren aus aller Welt, also von China bis Dänemark Leute vertreten und das war schon geil [...] und das ist so ein Zusammenhalt den man durch Zirkus hat, also wo man einfach ganz schnell mit anderen Menschen anderer Nationen in

> Verbindung kommen kann, weil sie der Zirkus irgendwie total verbindet, also das ist so eine Ebene auf der ich mich glaube ich mit jedem Mensch unterhalten und ausprobieren könnte [...] und dadurch, dass es auch so ein körperlicher Austausch ist, kann man sich da echt schnell eben nahe kommen und irgendwie austauschen und das ist auch glaube ich eine Hauptlernform so dieses Weitertragen über irgendwelche Festivals“ (Lina, 485-495)

bzw. die Möglichkeit andere Kulturen und deren Eigenheiten kennen zu lernen:

> „Da waren wir letztes Jahr in Spanien und da waren auch Leute von überall, da haben wir uns dann mit Leuten aus Brasilien, Argentinien da angefreundet, das war eigentlich ganz schön und [...] da ziehst du mit denen rum, lernst die ein bisschen kennen, deren Kultur ein bisschen kennen, das ist eigentlich ganz wichtig. Und auch diese Techniken, wie unterschiedlich, die dann von Land zu Land sind, das ist eigentlich auch voll witzig, die Jonglieren ganz anders als wir, aber, die machen auch ganz andere Tricks als wir, die kennen wir überhaupt nicht (Max, 433-442).

Anzumerken ist jedoch, dass nicht alle Befragten nur positive Erfahrungen beim Kontakt mit anderen Zirkussen gemacht haben, so berichtet Kathi vom „Faktor Neid und Vergleichen“ (ebd., 463) beim Austausch mit einem anderen Zirkus. Die schlechten Erfahrungen mit diesem Zirkus führten letztendlich sogar dazu, das Interesse an anderen Zirkussen generell zu begraben (vgl. ebd., 514-518). Gleichzeitig unterstreicht sie jedoch auch die Rolle des ‚Zirkuspädagogen‘ für das Gelingen solcher Veranstaltungen:

> „Wenn man das ein bisschen geführter aneinander gezogen hätte, also einfach gesagt hätte 'Ihr seid beide Zirkusse und ihr habt beide eure Berechtigung und lernt doch voneinander. Dann hätte das bestimmt auch besser geklappt“ (Kathi, 484-487).

Neben den Austauschmöglichkeiten und somit idealerweise der Entwicklung von Toleranz unter den Jugendlichen, ist politische Teilhabe durch das Erleben demokratischer Prinzipien (K4B2) von entscheidender Bedeutung. Den Kindern und Jugendlichen wurden im Zirkus insbesondere Mitsprache- und Selbstbestimmungsrechte eingeräumt, vor allem in Bezug auf die Ausgestaltung ihrer Darbietungen (z.B. Anna, 195-198, Paul, 292ff.). Die Kinder und Jugendlichen können hier auch die Bedeutung der Wahrnehmung solcher Rechte kennen lernen:

> „Was an sich sozusagen auch sehr wichtig ist, denke ich mal, ist das man selber Nummern erstellt [...]. Das ist eben das Ding, wenn man irgendwas hingeklatscht kriegt und das machen muss, dann hat man keinen Bezug dazu und fühlt sich ja eben wesentlich unwohler, als wenn man das selber macht. Wenn einem da irgendwas nicht gefällt, entweder man kann es ändern oder man kann dann nicht sagen, hier man führt die Nummer auf und sagt 'Oh, die war scheiße', sondern man ist dann halt eben selber dran Schuld“ (Franz, 446-454).

Wer sein Recht auf Mitbestimmung nicht wahrnimmt, kann sich über das Ergebnis hinterher also nicht beschweren. Zudem kann im Zirkus die Erfahrung gemacht werden, dass das Äußern von Wünschen und Kritik auch auf organisatorischer Ebene Veränderungen bewirken kann:

„Wir hatten zum Beispiel nie eine gemeinsame Erwärmung gemacht, wir haben nie ein Spiel gemacht am Anfang, also das war eben dann so, wo wir gesagt haben 'Wir wollen einen gemeinsamen Anfang, wir wollen eben nicht, dass einer pünktlich ist, der andere kommt eine halbe Stunde später und der Dritte geht eine halbe Stunde eher“ (Nora, 189-193)

Die Äußerung dieser Unzufriedenheit führte letztendlich zu einer ‚Zukunftswerkstatt, in der die Kinder und Jugendlichen eine Verbesserung der Trainingsstrukturen entwickelten (vgl. Nora, 183-198). Aus dem Wunsch heraus, auch mit Kleinkindern zirkuspädagogisch zu arbeiten, gründete Nora zu einem späteren Zeitpunkt außerdem eine Zirkusgruppe für Vorschulkinder (vgl. Nora, 239-244).

Wird die Entscheidungsfreiheit zu sehr eingeschränkt, kann dies sogar zum Trainingsstop einer zirzensischen Disziplin führen:

„Zusammen mit meinem Bruder bin ich ja hierher gekommen [und da] haben wir eigentlich so gleichzeitig angefangen jonglieren zu üben und das war halt so, am Anfang soll man ja eigentlich so die Kaskade lernen, den Kreuzwurf, aber ich wollte halt unbedingt den Shower [Jongliermuster, bei dem die Bälle im Kreis, nicht überkreuz geworfen werden] lernen [...] und ja wir hatten halt einen Trainer, der hat das auch akzeptiert halt, hat gesagt 'Ok, dein Bruder will die Kaskade üben, du Shower' und dann irgendwann im Training war der allerdings nicht mehr da, da hat der Herr P. übernommen und der hat dann sofort gesagt 'Nee, du lernst jetzt kein Shower, du lernst Kaskade als erstes so.' Also der hat das so als Imperativ gesagt, eben nicht so 'Ja, das ist leichter, ist besser, wenn du das einmal kannst, dann kannst du den Shower leichter lernen' oder so, sondern hat das eben festgelegt und das hat ja mich so genervt, dass ich dann eben bis-, also ich habe dann eigentlich erst vor ein paar Jahren gelernt zu jonglieren. Also ich habe dann irgendwie fünf Jahre lang nicht mehr jongliert“ (Franz 258-272).

Ein übertriebenes oder zu gekünsteltes Selbstbestimmungsrecht kann jedoch auch negativ bzw. als überflüssig erfahren werden:

„Also diese erste Zeit gab es halt so viel, dass die Jugendlichen halt mitbestimmen wollten so, dass sie auch sehr darauf gedrängt haben, es gab so irgendwie so eine kleine Sitzungsgruppe, die halt immer mal über verschiedene Sachen gesprochen haben, so, wo es halt auch darum ging, wo wir eventuell ins Trainingslager hinfahren, was wir für die Show machen, aber [...] da haben sich halt auch wieder bloß ein paar hingesetzt, weißt du und da wurden halt auch nicht alle gefragt und das fand ich immer das, was ein bisschen schade war. Aber es wollten halt unbedingt ein paar Jugendliche wahrscheinlich ein wenig Macht haben oder ich weiß nicht [...]. Ich fand es dann aber nicht so wichtig [...], im normalen Training kannst du ja darüber auch schon sprechen, also du musst ja nicht extra dich zusammensetzten und dann musst du ja auch erst wieder andere noch informieren, also deswegen ist es für uns auch blödsinnig gewesen an der Stelle. Ja, da hat sich das dann wieder zerschlagen“ (Paul, 299-314).

Als weiteres demokratisches Prinzip konnte das Tragen von Konsequenzen eigener Handlungen (wenn auch indirekt) erlebt werden: Kathi berichtet von einer (eigentlich persönlichen) Konfliktsituation eines Trainers, die jedoch in solchem Maße in den Zirkus und auf die Kinder übertragen wurde, dass es letzten Endes einer Klärung durch den Verein bedurfte,

„die zur Folge hatte, dass der Christian dann nicht mehr da war, ich weiß nicht ob er dann freiwillig gegangen ist oder nicht, darüber gab es halt keine richtige Aussage. [...] Und dann gab es eben einen Trainer weniger und das war irgendwie schräg, weil das der war, der es aufgebaut hat [...] Und das dann so zu sehen, dass dieser Mensch eben auch drastische schlechte Seiten hat ist irgendwie eine merkwürdige Erfahrung so und es war dann aber ok, man hat sich dann wieder einsortiert und es ging dann weiter [...]. Es war auch gut zu sehen, dass auch so eine Situation sich löst, also dass es danach auch weiter gehen kann, anders, aber es geht weiter und das war eigentlich, ja, schön zu sehen, denn das Schlimmste wäre gewesen wenn daran der gesamte Zirkus zerbrochen wäre. Also das hätte uns allen richtig weh getan, weil da sind ja auch immer wieder Neue dazu gekommen und die Familie war immer so, es gab immer so eine Kerngruppe und es kamen welche dazu und wieder welche weg und so und dann, das war eben Zirkus und dazu gehörte Christian natürlich, aber wenn er das nicht mehr machen konnte oder durfte, dann war das eben dann so der Deal“ (Kathi, 165-185).

Erweitert wurde die Unterkategorie K4B außerdem um die Ausprägung ‚Kulturelle Teilhabe‘, in die kulturelle Erlebnisse gehören, die ohne die Zugehörigkeit zum Zirkus nicht möglich gewesen wären.

„Also so die Möglichkeiten, die das eröffnet und die Erlebnisse, die man da hat, das ist wirklich eine der wichtigsten Sachen sozusagen, die man da mitnimmt“ (Franz, 619ff.)

So berichten Nora und Franz, dass sie durch den Zirkus erstmals auf großen öffentlichen Bühnen stehen durften, vor denen man sonst nur als Zuschauer steht, oder auf einer Benefizveranstaltung des Zirkus den Sänger einer beliebten Band kennen lernen durften (vgl. Franz, 596-619; Nora, 87-90). Die Möglichkeit des Reisens wurde ebenfalls als kulturelle Teilhabe gewertet:

„Und halt das unterwegs sein. Das unterwegs sein, das ist das, was ich eigentlich lieben gelernt habe in den Jahren“ (Max, 102f.).

In der Kategorie K4C1 wurde die ursprüngliche ‚Interessen- und Talenterprobung‘ durch das ‚Nutzbarmachen von Fähigkeiten‘ erweitert. Zirkus bietet durch verschiedene ‚Nebenkünste‘ wie Requisitenbau, Kostümschneiderei, aber auch organisatorische Aufgaben die Möglichkeit, neben den artistischen Tricks andere Dinge auszuprobieren (Anna, 297-300; Lina, 93f.). Interessant ist, dass diese (und die artistischen) Fähigkeiten aber auch in anderen Lebensbereichen genutzt werden können:

„Wenn man wirklich dahinter steht und da so einen guten Bezug zum Zirkus hat kann man das überall anwenden, also ich hatte zwei Schülerpraktika, eins im Kinderheim und eins in einer Einrichtung für geistig und psychisch erkrankte Menschen und habe jeweils in den Einrichtungen dann ganz spontan sozusagen so eine Art Zirkusprojekt aufgebaut [...] Auch jetzt, weil ich nächstes Jahr gern nach Indien gehen will für ein Jahr und da ist so was natürlich immer gefragt irgendwie nochmal was Neues reinzubringen und die Kinder einfach zu fördern und irgendwie auch ja zu beschäftigten [...]. Und man kann schöne Auftritte machen bei Festen und Feiern und Geburtstagen und [...] auch Schminken lernen oder so was, dass kann man ja überall anwenden im Leben“ (Lina, 259-276)

In Bezug auf die ‚Orientierungshilfe Beruf'(K4C2) wurde die Definition erweitert, da deutlich wurde, dass durch die Mitwirkung in einem Zirkusprojekt nicht nur künstlerische, sondern vor allem auch soziale Berufswege (oder auch ein FSJ) ergriffen werden:

> „Und natürlich die soziale Ader. Also ich glaube, wenn ich nicht im Zirkus gewesen wäre, wüsste ich nicht, ob ich wirklich jetzt immer noch in die soziale Richtung gehen würde" (Anna, 394ff.).

In fast allen Interviews lassen sich Aussagen zur Kreativitätsförderung finden, die sich zumeist auf die künstlerische Gestaltung von Darbietungen bezieht, aber auch im eigenen Ausdenken neuer Tricks ihren Ausdruck finden kann (vgl. Franz, 235ff.). Ebenso häufig konnten die Befragten ästhetische Erfahrungen (K4C4) sammeln, sei es in der Entwicklung ästhetischen Empfindens (z.B. Nora, 255ff.), in der Entwicklung der eigenen Ausstrahlung, Präsentationsleistung und Nummernkonzipierung (z.B. Max, 479ff.) oder der Ausbildung eines kulturkritischen Bewusstseins:

> „Also jetzt wo man weiß, was dahinter steckt, wertet man die Leistung auch viel höher [...] Und das hat sich auch durchgesetzt, ich sehe Shows auch heute noch ganz anders an, ich achte auf synchron sein, auf Ausstrahlung, ob eben die Leute, die hinten stehen, auch lachen und eben auch Ausstrahlung haben und Körperspannung. Darauf achtet man einfach, weil man das ja auch jahrelang gelernt hat und das einem selber auch wichtig ist" (Kathi, 317-322).

3.4.5 Einschätzungen zur Standortbestimmung

Am Ende jedes Interviews wurde von den Befragten eine Gesamteinschätzung zur Kinder- und Jugendzirkusarbeit eingeholt. Im Folgenden werden die Antworten auf die Frage nach dem Potential eines Kinder- und Jugendzirkus sowie die Meinungen zum Arbeitsschwerpunkt solcher Projekte (vgl. Kapitel 3.2.3) ausgewertet[22].

In den Einschätzungen zum Potential einer Zirkuspädagogik bündeln sich zumeist die Kernaussagen jedes Interviews, so dass diese Textpassagen kompakte Zusammenfassungen der subjektiv wichtigsten Aspekte zirkuspädagogischer Arbeit liefern:

> „Das einfach ein Kinder- und Jugendzirkus alle Bereiche des Kindes stärkt. Also den körperlichen, dass du einfach selber lernst mit deinen Extremitäten umzugehen, dass du ganz genau weißt, wie du dich gerade bewegst, was du für eine Mimik und was du für eine Gestik hast. Dann, [...] dass du dich im Zirkus sehr, sehr viel selber kennen lernst. [...] Und dann natürlich im sozialen Bereich ganz viel, weil du halt einfach das lernen musst mit anderen Menschen umzugehen [...], du lernst es irgendwie automatisch. [...] Und dann noch diese Überwindung von dir selber auf die Bühne zu gehen und das mit einem freudestrahlenden Lächeln da vorzuzeigen, was du alles gelernt

[22] Diese Textabschnitte wurden gesondert vom Rest der Interviews ausgewertet, d.h. die Standpunkte der Befragten wurden nicht zusätzlich ins Kategoriensystem eingeordnet, auch wenn sie dort teilweise hätten verortet werden können.

hast“ (Anna, 467-485).

Chancen der Zirkuspädagogik liegen demnach in der Entwicklung von Körperbewusstsein und –gefühl, sozialer und individueller Kompetenzen. Von den anderen Befragten werden diese Aspekte noch präziser erläutert:

> „Das Potential liegt darin, alles über Spiel zu erfahren. Du probierst halt viel aus und wenn dir das nicht liegt, dann probierst du halt das nächste noch aus. Also Zirkus bietet ja so viel breite Möglichkeiten, Fußball ist nur Fußball, aber hier kannst du ja alleine mit zwanzig verschiedenen Sachen jonglieren [...] und ich denke dieses breite Spektrum das ist das, was diesen kindlichen Charakter auch ausmacht. Also sich einfach nur Ausprobieren können, wo die einfach nur Kind sein können, drei Bälle in die Luft werfen ohne jetzt unbedingt ein Tor schießen zu müssen [...] Ich finde, du hast hier nicht so den Leistungsdruck. Also es ist wirklich nicht so, dass du jetzt sagst 'Du musst jetzt hier den ersten Platz machen' [...] oder 'Ich muss hier nicht vor meinen Freunden in der Schule prahlen, was ich schon wieder für eine Medaille gewonnen habe' oder so. [...] Du probierst dich hier aus und irgendwann findest du das, was dir Spaß macht [...]. Und das schätzen die Kinder“ (Max, 575-595).

Die Besonderheit besteht also zum einen in der spielerischen Herangehensweise der Zirkuspädagogik, die Kindern ermöglicht, sich ohne Leistungsdruck auszuprobieren und eigene Vorlieben finden zu können. Zum anderen kann durch die große (Bewegungs-)Vielfalt zirzensischer Disziplinen jedes Kind einen Bereich finden, in dem es gut ist und seine Stärken ausspielen kann:

> „Zum einen diese Bewegung an sich für Kinder, dann diese vielfältige Bewegung, also man hat eben nicht nur eine Sportart, [...] sondern ja schon eben viele verschiedene Sachen. Wo man eben auch dem Kind zeigen kann 'Ok, also wenn dir jetzt das eine nicht so liegt, dann machst du halt was anderes und dafür bist du dort eben vielleicht besser'. Und man hat eben nicht so dieses eine 'Naja, also wenn du nicht balancieren kannst, na dann bist du eben schlecht'. Also dafür kann vielleicht eben ein Kind dann am Trapez turnen oder kann eben dafür jonglieren. Und diese Gemeinschaft eben. Also das ist schon eben etwas ganz anderes, als wenn man irgendwo Kegeln spielt allein zu Hause“ (Nora, 369-377).

Eine weitere Besonderheit der Zirkuspädagogik liegt folglich in einer Gemeinschaft, die sich einerseits durch das Nebeneinander von Kindern und Jugendlichen verschiedenen Alters auszeichnet:

> „Ja die Gemeinschaft einfach auch so und dieser Spaß, den man dabei hat und dass die dann halt auch mit anderen Kindern, auch von unterschiedlichen Altersklassen zusammen sind und dann auch sich da irgendwie arrangieren müssen. [...] Ich meine jetzt ist es ja auch so, dass die noch zum Teil ganz klein zusammen trainieren und dann so die etwas Älteren zusammen und man dann halt auch noch mal Kontakt zu anderen Kindern kriegt, die man nicht aus der Schule oder aus dem Kindergarten kennt, das ist natürlich auch noch mal ganz viel Wert irgendwie [...] Und es auch für schüchterne Kinder wahrscheinlich einfach was bringt, dass die dann schon selbstbewusster werden, sich ja auch selbst mehr zutrauen“ (Marie, 432-443).

Andererseits liegt das Potential einer Zirkusgemeinschaft darin, dass sie eine reale Gemeinschaft ist, in der Teamfähigkeiten, aber auch Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit

gestärkt werden können:

> „Heutzutage ist es ja meistens so, es gibt sehr viele, die sich Pseudogruppen aufbauen im Internet [...] oder wenn man Freunde hat auch außerhalb, man erreicht nicht wirklich was. Entweder, weil man eben jetzt digital irgendwelche Freunde hat, man kennt die nicht wirklich, man sieht die nicht wirklich und mit anderen Leuten, wenn man einfach bloß die ganze Zeit irgendwie Party macht, man erreicht nicht wirklich was. Es ist wirklich das Gute [im Zirkus], dass man eben wirklich was für sich lernt, mit anderen Leuten zusammen ist und auch etwas Außergewöhnliches lernt, sage ich mal, was einen besonders macht. [...] Jetzt vor allen Dingen bei Kindern, erleben die sozusagen, dass sie auch einmal was Besonderes sind und [...] hoffentlich erleben sie Erfolgserlebnisse und sehen eben sozusagen, dass man mit Arbeit und Freude an irgendwas auch Ziele erreichen kann. Also, dass man sozusagen lernt mit anderen zusammenarbeiten. Gut, es gibt dann immer noch die schönen Sachen von wegen, ‚Verbessert Koordination, ist Sport, ist gut für den Körper', so das Offensichtliche, aber an sich finde ich bringt es am meisten wirklich, dass man sozusagen mit anderen Leuten zusammenarbeitet, dabei was schafft oder was *er*schafft in dem Sinne auch ja und dadurch eben auch Erfahrung sammelt wie man mit anderen Leuten zusammenarbeitet" (Franz, 694-714).

Weitere Aspekte sind die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und Ausgeglichenheit:

> „Es ist auf jeden Fall, dass sie viel mitreden können, also viel an den Sachen, die sie halt machen, einfach auch mitbestimmen können und dadurch halt denke ich auch eine gewisse Kommunikation lernen. [...] Und dann, [...] mit den Auftritten wächst halt bei vielen einfach die Selbstsicherheit und man merkt halt 'Ok. Ich kann doch was und mache das jetzt gut.' Und dann, was man halt auch mitgekriegt hat bei vielen, [...] die sind in den Zirkus gekommen und waren halt in der Schule relativ schlecht und seit die im Zirkus sind, bei manchen ist es halt wirklich so zu beobachten, dass sie halt einfach Sprünge machen auch, weißt du, dass die einfach, die so durch diesen Ausgleich einfach auch dann das andere irgendwie entspannter angehen" (Paul, 507-517).

Neben den Förderungsmöglichkeiten in den motorischen, individuellen und sozialen Entwicklungsbereichen, wird auch die kreative Entfaltung hervorgehoben:

> „Also einmal ist es finde ich, eines der sinnvollsten Freizeitbeschäftigungen, weil es so viele Sachen vereint. Also es vereint total Teamgeist, man bewegt sich, das ist gesund und man, ja, hat tolle Erlebnisse dadurch, also es schweißt einen so zusammen vieles durch die Auftritte zum Beispiel. [...] Auch die Kreativität, die man dort ausleben kann und wenn man jetzt auch thematisch irgendwas erarbeitet, [...] dass es auch viel thematisch interessant ist und Körperarbeit ist und zur Selbstfindung beitragen kann" (Thea, 683-691).

In einem Satz lässt sich das Potential der Zirkuspädagogik folgendermaßen zusammenfassen:

> „Ich denke, dass es für jedes Kind eine wahnsinnig tolle Zeit ist, wo es viel lernt und viel Spaß hat und quasi im Spaß noch so die ganz Packung Pädagogik dazu kriegt" (Kathi, 545-547).

Die Einschätzungen zum Arbeitsschwertpunkt eines Kinder- und Jugendzirkus bestätigen die vielschichtigen Entwicklungschancen. Ausnahmslos alle Befragten geben an, dass zirkuspädagogische Arbeit weder den motorischen, noch den individuellen, sozialen oder künstlerischen Aspekt ausklammern kann:

„Ich denke, das ist ein Prozess, in dem das alles reinspielt, was man überhaupt nicht voneinander trennen kann. Das Schöne daran ist, dass all diese Bereiche ganz individuell gefördert werden, bei jedem Einzelnen. Weil wenn der Eine wahnsinnig gut tanzen kann und den Rhythmus einfach im Blut hat und dann noch jonglieren kann, dann wird das eine Wahnsinnsnummer und das Schöne ist, Jonglieren kann man trainieren, aber man kann auch tanzen trainieren und man kann auch Rhythmik trainieren und jeder in seinem Talent wird dort gefördert, wobei automatisch diese sozialen Sachen dazu kommen, die lernt man, weil es eine Gruppe ist und weil es gar nicht geht, ohne dass man sich ein Stück weit anpasst und pädagogisch auf einen eingewirkt wird. Und dieses Kreative kommt auch von allein, weil Zirkus ohne Kreativität geht gar nicht, den habe ich auch noch nicht gesehen. [...] Insofern denke ich, dass keiner dieser Aspekte nur gefördert wird und dass keiner dieser Aspekte auch irgendwie außer Acht gelassen werden kann. Und deshalb finde ich das auch richtig gut, weil der Zirkus quasi so das Gesamtpaket ist von 'Mein Kind bewegt sich', aber auch 'Mein Kind lernt mit anderen Leuten umzugehen' und 'Mein Kind ist auch kreativ'" (Kathi, 557-572).

Trotz der Betonung der Verbindung aller Dimensionen werden individuelle Standpunkte deutlich:

„Es ist natürlich nie eine klare Sache, sondern immer ein Mischmasch aus all diesen Aspekten. [..] Also ich denke bei mir wäre der Schwerpunkt zum einen [...] wirklich dieses aus dem Kind das entlocken, was es kann, also halt wirklich den Prozess im Kind zu fördern und da irgendwie was zu erreichen, also dass sich das Kind wohl fühlt, dazu lernt [...]. Und hintendran der ästhetische Bühnenwert, also ich denke, da geht dann das eine in das andere über, dass man halt, wenn man aus sich raus kommt [...], dass dann auch die Mimen, Choreographien natürlich qualitativ wertvoller werden. Aber mir würde es jetzt weniger darum gehen, dass es alles perfekt sitzt auf der Bühne als darum, dass sich die Kinder wohl fühlen und zeigen, was sie gelernt haben und darauf stolz sein können und nicht irgendwie irgendwelche viel schwereren Dinge machen [...]. Naja und halt wirklich dieses, also auch Miteinander, wie die sich ihre Freizeit zusammen gestalten, was prägt, dass man viel zusammen erlebt, auch durch diese generationsübergreifende Zusammenstellung der Gruppe. Und ja auch so Integration von Leuten, die halt sonst vielleicht in andere Gruppen nicht so viel ge[unverst.] [...], dass die sich da reinfinden können und ihre Stärken finden [...], dass da jeder irgendwas findet, wo er sich auseinandersetzen kann und weiterkommen kann, sich selber besser kennenlernen kann und auch dieses selbstständig denken, das wär mir eigentlich am Wichtigsten" (Lina 649-673).

Diese Schwerpunktsetzung besteht also in der Förderung persönlicher Stärken, des Selbstbewusstseins und des Zugehörigkeitsgefühls. Das Lernen einer exakten Technik wird dagegen abgelehnt.

„Es werden hier Persönlichkeiten geschult. [...] Also es gibt sehr oft Schulen, die wirklich nur auf die Technik aus sind, ich finde halt das sollte später dran stehen. Also die reine Kinderzirkusarbeit, das heißt wirklich bei uns, dass die Leute sich ausprobieren können, gucken können, 'Was kann mein eigener Körper oder was kann ich leisten mit mir selbst?' oder 'Bin ich zu was fähig, was andere vielleicht nicht können?' [...] Das ist denke ich mal eher das, was wichtig ist und die Technik, ich finde das steht erst nach dem Spaß dran. Also dafür gibt es genug andere Sachen, wo du auf jeden Fingerzeig achten musst, [...] Ich denke auch, es muss nicht aufgetreten werden unbedingt, wir machen das hier zwar, weil das einerseits halt ein finanzieller Faktor ist, der im Prinzip ganz schön zu Buche schlägt, wenn wir das nicht machen würden. Aber letztendlich [...] es ist halt auch

viel Stress für die Kinder sich vor Leute zu präsentieren, die dich kennen, wo die ja auch nicht wissen, was kommt da für eine Reaktion oder was erwartet mich [...]. Aber eine Zirkuspädagogik vielleicht, die liegt vor allem in der Kommunikation der Kinder untereinander. [...] Wir haben auch über die Jahre viele schwer erziehbare Kinder hier gehabt, auch von Förderschulen und so und da ist es hart gewesen am Anfang, sowohl für die Kinder, als auch für die Kinder, die schon hier waren, da sind halt mal Tritte gekommen oder Schläge. Aber ich denke, die haben halt auch über die Zeit, die sie hier waren, viel mitgenommen, vor allem was es heißt ‚Nehmen und Geben' untereinander, sich was beizubringen oder doch mal auf den Größeren zu hören und nicht immer gleich das Wort zu erheben. Also das schult, ich denke das ist auch für das, was später kommt. Oder auch wenn du in der Schule sitzt, vielleicht doch mal zwischendurch mal den Mund aufzumachen und doch mal deine Meinung zu äußern hier oder die ganze Zeit halt nur dazusitzen und zu schweigen" (Max, 615-650).

Neben dem Spaß und der Möglichkeit sich auszuprobieren, wird hier besonders die Entwicklung sozialer Kompetenzen, vor allem für verhaltensauffällige Kinder, hervorgehoben. Bei anderen Befragten wird der Stellenwert der Technik dagegen explizit bekräftigt:

„Ich finde, dass die soziale Komponente ganz ganz wichtig ist, aber es nicht das Einzige ist, weil sonst brauchst du keinen Zirkus machen, da kannst du auch einfach nur eine Gruppe hinstellen und sagen 'Kommt jetzt mal miteinander aus'. Sondern auch, dass diese Technik schon wichtig ist, damit überhaupt der Zirkus leben kann, weil wenn die einfach diese Technik nicht beherrschen, [...] dann ist halt die Show nicht so gut und dann kommt halt irgendwann auch einfach keiner mehr [...]. Deswegen denke ich, dass es ganz wichtig ist und dass man auch da genau arbeiten muss bei der Technik [...]. Und für mich persönlich denke ich, [...] dass man auch selber sozusagen diese Show gestaltet, weil das für einen total viel bringt. Weil es auch ein ganz anderes Gefühl ist, wenn du das dann auf die Beine stellst. Also wenn du das dann aufführst vor einem Publikum, das ist etwas ganz anderes, als wenn gesagt wird 'Hier du machst das, du machst das, du machst das', dann funktionierst du halt nur noch wie eine Maschine. Und das ist ja aber eigentlich nicht der Sinn und Zweck und deswegen denke ich, dass aus allen dreien sozusagen der gleiche Anteil kommen muss, damit das perfekt ist" (Anna, 502-518).

Mehrere Interviewte betonen zudem, dass trotz aller individuellen und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten nicht vergessen werden darf, dass es im Zirkus nach wie vor um das Erarbeiten und Präsentieren einer Vorstellung geht (vgl. Paul, 530-543). Genau dieser Fakt ist jedoch wiederum die besondere Chance einer Zirkuspädagogik, persönliche Entwicklungsprozesse überhaupt erst anregen zu können:

„Es ist wie immer eigentlich eine gute Balance aus allem. Also gut das Training von technischen Sachen sind die Grundlagen, also ohne das macht es keinen Sinn. Man kann zwar wunderschön miteinander reden und sozial Kontakte aufbauen und soziale Fähigkeiten stärken und so, aber wenn das heißt, dass man eben sozusagen während des Trainings bloß dasitzt und miteinander redet so, dann bringt es auch nichts, da braucht man keinen Zirkus dazu. [...] Das Besondere am Zirkus ist, dass man eben was Besonderes lernt, dass man was Besonderes auf die Beine stellt, aber eben das alles immer zusammen. Also diese sozialen Kontaktfähigkeiten werden denke ich mal dadurch vermittelt, [...] dass man zusammenarbeitet, dass man ja mit anderen das aufbaut und da ergibt sich das an sich automatisch [...]. Also an sich, das Schönste ist eigentlich denke ich mal das

Aufbauen einer Show oder auch, sei es bloß eine Nummer eben mit anderen Leuten, dass man zusammen da was baut. Ja und das ist denke ich mal mit das Wichtigste“ (Franz, 722-742).

Dass sich soziale und individuelle Kompetenzen durch die notwendige Zusammenarbeit quasi zwangsläufig ausbilden, wird in anderen Interviews ebenfalls erwähnt (vgl. Marie 451-461). Auch Kreativitätsförderung wird als ‚Nebenprodukt‘ der Zusammenarbeit hervorgehoben:

„Also ich denke natürlich schon die Technik und dieses Kreative und auch so dieses Soziale, ich denke, das fließt immer automatisch dann mit ein in so einer Gruppe, also es ist ja schon 'Wir treffen uns gemeinsam und fangen gemeinsam mit einer Erwärmung an'. Also da geht das ja eben schon los, dass nicht jeder allein irgendwo in einem Raum steht, sondern dass man schon da Rücksicht aufeinander nehmen muss und dass man eben bei den Grundlagen sich anstellt und wartet bis der Vordermann ein Stück weg ist, damit man dem nicht die Füße an den Kopf haut und, also ich denke so dieses Soziale, das ergibt sich ja dann von selber und natürlich haben die Kinder auch immer das Ziel dann auf der Bühne zu stehen. Und dieses Kreative, das ist denke ich mal auch etwas, was die Kinder durch die Aufführungen mit lernen, also dass sie jetzt ihre erste Vorstellung nicht selber planen und sagen können 'Also das habe ich mir so vorgestellt, so und so baue ich das jetzt auf', das ist völlig klar, aber nach jeder Darbietung, die sie gezeigt haben, haben sie ein bisschen mehr Erfahrung, sehen bei den anderen, was sie machen und lernen dadurch natürlich auch wieder kreativ zu sein und sich eben dann vielleicht auch wirklich selber etwas auszudenken. Also ich würde jetzt nicht sagen 'Das eine ist das Wichtigste‘, sondern schon ‚Gehört alles dazu'. Auf der anderen Seite, wenn man natürlich nur sagt 'Wir sind kreativ, aber Technik, das ist nicht so schlimm', wäre halt auch schlecht“ (Nora 386-403).

Zuletzt wird angemerkt, dass der Schwerpunkt eines zirkuspädagogischen Projekts immer auch entsprechend der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen konzipiert sein muss:

„Also ich finde es gut, wenn es alles ein bisschen vereint. Also ich finde es gut, wenn es einen pädagogischen Hintergrund hat und vielleicht ein Konzept, wo man zum Beispiel sozialpädagogisch vielleicht auch bestimmte Sachen aufgreift. Viele Sachen entstehen aber auch dadurch, dass man eben technisch irgendetwas lernt und dadurch auch sich vieles entwickelt. Also was ich gerade erzählt habe, dass man an einer Sache wirklich akribisch arbeitet und dadurch auch sich vieles Positive entwickeln kann und auch, dass man gute Techniken erlernt und damit auch ja ein Ziel erreicht hat, was man sich vielleicht vorher gar nicht hätte vorstellen können und wirklich in einem Niveau, wo vielleicht man selbst über sich selbst staunt, die Eltern über einen staunen und auch viele andere über einen staunen, das bringt so für einen selbst auch Selbstwert. Also ich finde es auch gut, wenn es schon auch eine Disziplin dabei ist und man wirklich auch auf eine schwierige und herausfordernde Sache hinarbeitet und auch auf Sachen achtet, wo es dann vielleicht auch manchmal ab und zu mal streng ist. [...] Und gleichzeitig kann man das ja trotzdem mit vielen thematischen Sachen verbinden und Teamwork und so was, aber das ist vieles nicht unbedingt so bewusst, dass man jetzt genau diese Übung dafür macht, sondern vieles entsteht so aus dem Prozess und aus dem Machen [...] Aber was jetzt irgendwie wirklich besser ist oder wichtiger, das kommt glaube ich auch auf den Kontext an. Also wenn man jetzt zum Beispiel mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen arbeitet, ist sicherlich die pädagogische Ebene noch wesentlich wichtiger, als es jetzt zum Beispiel bei uns vielleicht war“ (Thea, 698-726).

3. 5 Methodenreflexion

In diesem Punkt werden zum einen mögliche Fehler des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens reflektiert, zum anderen soll auf die Gütekriterien der Inhaltsanalyse eingegangen werden (vgl. Kapitel 3.3.2, 9. Stufe des allgemeinen Ablaufmodells).

Eine allgemeine Fehlerquelle kann in der mangelhaften methodischen Ausbildung der Autorin gesehen werden. Im Idealfall durchlaufen Interviewer und Auswerter spezielle Schulungen, in denen professionelles Interviewverhalten und die optimale Durchführung einer Inhaltsanalyse geübt werden können. Ich führte dagegen zum ersten Mal Leitfadeninterviews und eine qualitative Inhaltsanalyse durch. Aus Unerfahrenheit kam es dadurch möglicherweise zu Fehlern:

Unter Umständen war bereits die Auswahl der Stichprobe problematisch, was jedoch erst im Zuge der Auswertung deutlich wurde. In der Erhebungsphase wurde darauf eingegangen, dass auf Grund der mangelnden Kinder- und Jugendzirkusdichte in der Region, sechs der neun Befragten aus dem gleichen Zirkusprojekt stammen. Es muss also davon ausgegangen werden, dass sich Trainingsstrukturen und ähnliches (objektiv betrachtet) gleichen und damit eventuell auch Einschätzungen der Personen über dieses Projekt in ähnliche Richtung weisen. Aus diesem Grund wäre es sicherlich interessant gewesen, mehr Sichtweisen aus anderen Projekten zu bekommen, auch wenn Repräsentativität nicht das Ziel qualitativer Forschung ist. Als problematischer schätze ich jedoch die Tatsache ein, dass alle Befragten einen noch mehr oder weniger intensiven Kontakt zum Zirkus aufweisen, sei es bei gelegentlichen Auftritten im oder außerhalb ihres ‚Heimatzirkus', als Übungsleiter für Kinder oder als Mitglied einer externen Trainingsgruppe. Der erhoffte ‚Reflektionsabstand' zum Thema konnte daher vermutlich nicht bei allen Interviewten in ausreichendem Maße gewährleistet werden. Wahrscheinlicher ist sogar, dass die theoretischen Darstellungen noch bestätigt werden, da sich die Befragten offensichtlich noch nicht vollständig vom Zirkus lösen konnten, was auf einen erhöhten Bedeutungsgrad des Zirkus im Leben dieser Personen schließen lassen könnte. Zwei Interviewte nehmen dabei noch eine zusätzliche Sonderstellung ein: während Max mittlerweile (ehrenamtliches) Vorstandsmitglied seines Zirkusvereins ist, ist Paul als pädagogischer Mitarbeiter in seinem ehemaligen Zirkusprojekt berufstätig. Beide Befragten besitzen damit einen gewissen ‚Expertenstatus', da sie neben eigenen praktischen Erfahrungen auch über Wissen in der Organisation und Leitung eines Zirkusprojektes verfügen und somit sicherlich noch einmal anders über ihre Erlebnisse reflektie-

ren als die übrigen Befragten. Insgesamt waren mir die immer noch bestehenden Verbindungen zum Zirkus in vielen Fällen bis zur Interviewdurchführung nicht bewusst bzw. betrachtete ich sie als weniger problematisch. Erst während der Auswertung fiel mir auf, dass eine genauer definierte Stichprobe vielleicht validere Ergebnisse erzielt hätte. In jedem Fall wäre ein Einschätzungsvergleich mit Personen, die nach ihrer aktiven Trainingsphase über keinen Kontakt mehr zu ihrem Zirkusprojekt verfügten, eine interessante weiterführende Forschungsfrage.

In der tatsächlichen Durchführung der Interviews bestand die Schwierigkeit darin, eine gesprächsfördernde, möglichst natürliche Atmosphäre zu schaffen, gleichzeitig aber den Anforderungen qualitativer Interviews gerecht zu werden. Es erforderte meine höchste Konzentration einer Antwort so aufmerksam zu folgen, dass gegebenenfalls nachgefragt werden, gleichzeitig aber auch Anknüpfungspunkte für weitere Fragen des Leitfadens gesucht werden konnten. Vor allem in den ersten Interviews war die flexible Handhabung der Fragen noch etwas unsicher. Bei der Transkription fiel zudem auf, dass ich nach Antworten teilweise zu schnell zur nächsten Frage überging, ohne dem Interviewten die Möglichkeit zu geben, seiner ersten Ausführung nach einer kurzen Denkpause vielleicht noch etwas hinzuzufügen. Zum Interview mit Nora muss angemerkt werden, dass es nicht geschafft werden konnte, aus dem ‚Frage-Antwort-Frage-Antwort'-Schema herauszutreten und längere Erzählpassagen anzuregen. Ob dies an meinen mangelnden Interviewfähigkeiten, den vielleicht doch schon verblassten Erinnerungen oder der generellen Erzählweise der Befragten lag, kann hier nicht beurteilt werden. Jedoch hätte ein geschulter Interviewer in diesen Fällen sicherlich besser agieren können.

Ein weiteres Problem ergab sich durch den persönlichen Bezug der Autorin zum Thema. Da ich seit zwei Jahren selbst in einem Kinder- und Jugendzirkus tätig bin, fühle ich mich dieser Arbeit auch emotional sehr verbunden. Zwar wird der Subjektivität des Forschers in qualitativen Erkenntnisprozessen eine positive Bedeutung zugemessen, meiner Meinung nach kann mangelnde Distanz zum Forschungsgegenstand jedoch auch zu nicht unerheblichen Ergebnisverzerrungen führen. Auf Grund meiner eigenen praktischen Erfahrungen würde ich viele der im theoretischen Bezugsrahmen zusammengetragenen Wirkungsweisen sofort unterstreichen und der Zirkuspädagogik dadurch auch einen höheren öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Stellenwert zugestehen als dies momentan der Fall ist. Ich habe versucht, sowohl in der Leitfadenerstellung als

auch der Interviewdurchführung möglichst wissenschaftlich an den Untersuchungsgegenstand heranzutreten und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse eine sehr systematische, überprüfbare und damit relativ objektive Auswertungsmethode zu wählen. Eine Verzerrung der Untersuchung im Sinne meiner Vermutung (und sicherlich auch des Wunsches) der Eigenständigkeit einer Zirkuspädagogik, kann trotzdem nicht vollständig ausgeschlossen werden. In der Inhaltsanalyse versucht man diesem Problem mit dem Gütekriterium der ‚Intercoderreliabilität' entgegenzuwirken: „Mehrere Inhaltsanalytiker werden unabhängig voneinander an dasselbe Material gesetzt, die Ergebnisse ihrer Analysen werden verglichen" (Mayring 2010, 51). Auf diese Weise soll eine gewisse Unabhängigkeit von der untersuchenden Person und damit die Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Ergebnisse gewährleistet werden. Im Rahmen dieser Arbeit war das Einhalten dieses Gütekriteriums allerdings nicht möglich.

Neben der zuverlässigen Anwendung der Kategorien auf das Material muss auch die Erstellung des Kategoriensystems valide sein (‚semantische Gültigkeit'). Kategorien sollten durch Ankerbeispiele und Kodierregeln angemessen definiert sein (vgl. ebd., 119). Ein Materialbestandteil sollte nur einer Kategorie zugeordnet werden können und die Kategorien das Untersuchungsmaterial im Hinblick auf die Fragestellung möglichst ausschöpfen. Durch die Komplexität der zirkuspädagogischen Dimensionen gestaltete sich die Einhaltung dieses Gütekriteriums jedoch sehr schwierig. Meiner Meinung nach liefert dies jedoch auch einen Beleg für den ganzheitlichen Ansatz dieser Pädagogik, die sich eben nicht auf einzelne Merkmalsausprägungen festlegen lässt, sondern verschiedenste Elemente miteinander verbindet. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist dies methodisch natürlich schwer zu greifen, so dass es durchaus möglich ist, dass ein anderer Forscher ein ganz anderes Kategoriensystem erstellt hätte.

Als weiterer Kritikpunkt könnte genannt werden, dass hier zwar immer wieder die qualitative Sozialforschung betont wird, die Kriterien der Offenheit und Flexibilität durch halbstandardisierte Interviews und die regelgeleitete Qualitative Inhaltsanalyse jedoch nur teilweise erfüllt werden können. So scheint z. B. die Formulierung einer an der Theorie orientierten Leitfrage zunächst dem qualitativen Merkmal der Offenheit zu widersprechen, „[d]och bezieht sich das Verbot der prädeterminierten theoretischen Aussagen auf Hypothesen über Zusammenhänge in der empirischen Wirklichkeit, nicht aber auf die Formulierung der Forschungsfrage. Denn auch qualitative Forscher stehen in einem theoretischen Kontext und orientieren ihre Fragen am Stand der Diskussion. Da-

her bleibt das Kriterium der Offenheit gewahrt“ (Lamnek 2010, 472). Die Kritik der mangelnden Offenheit kann aber vor allem auf die Erstellung eines deduktiven Kategoriensystems aus der Theorie heraus sowie auf die analytisch-zergliedernde Anwendung des Materials durch dieses Systems bezogen werden: „Theorien, so wird häufig gesagt, würden das Material verzerren, den Blick zu sehr einengen, würden ein ‚Eintauchen in das Material‘ behindern. Begreift man jedoch Theorie als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand dar. Theoriegeleitetheit heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (ebd., 57f.). Trotz aller Systematik unterstützt die Inhaltsanalyse Vorgehen, „bei denen die synthetische Kategorienkonstruktion im Vordergrund steht, also das Kategoriensystem erst das Ergebnis der Analyse darstellt“ (Mayring 2010, 50). Im Vergleich des ursprünglichen Kategoriensystems mit den Darstellungen in Kapitel 4 ist dies deutlich zu sehen. Die Modifizierungen sind ausschließlich durch die Auseinandersetzung des theoretischen Systems mit dem praktischen Material entstanden. Offenheit und Flexibilität konnten meiner Ansicht nach somit gewahrt bleiben. Die Kritik an der tatsächlichen ‚Qualität der Methoden‘ kann auch auf die Häufigkeitsangaben in der Darstellung der Ergebnisse bezogen werden, da solche Quantifizierungen normalerweise nicht Gegenstand qualitativer Auswertungsmethoden sind. Mayring spricht sich jedoch für eine Integration qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen aus: „[I]nnerhalb inhaltsanalytischer Kategoriensysteme ist mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung zu untermauern“ (ebd., 51). Es muss jedoch noch einmal hervorgehoben werden, dass die Ergebnisse trotz der Generalisierungsansätze keine allgemeingültigen Aussagen treffen können, sondern maximal Tendenzen aufzeigen. Eine so kleine Stichprobe wie diese kann auch nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Realität wiedergeben. Letztendlich ist mein Vorgehen als weder rein qualitativ noch quantitativ zu betrachten. Im Rahmen meiner Möglichkeiten habe ich versucht, entsprechend meiner Fragestellung möglichst offene und dennoch intersubjektiv nachvollziehbare Methoden anzuwenden. „Letztlich muss die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden als die Systematik, um nicht genau in die Probleme zu geraten, in die uns einseitig quantitative Forschung geführt hat“ (ebd., 124).

4 ZUSAMMENFÜHRUNG THEORIE UND EMPIRIE

„Nun sind wir Gäste in der reisenden Wagenstadt,
dürfen Zirkusluft atmen, dürfen mitten drin sein
im prickelnd bewegten Dasein der Zirkuskünstler,
die zugleich Lebenskünstler sind."
(Paust 1979, 6)

Dieses Kapitel entspricht Schritt 9 des allgemeinen Ablaufmodells der Qualitativen Inhaltsanalyse. Nach der Analyse des Materials sollen die Ergebnisse der Untersuchung nun auf die Leitfrage zurückbezogen werden. Dazu werden in einem ersten Abschnitt die wesentlichen Gedanken des einführenden Kapitels, des theoretischen Bezugsrahmens und der empirischen Untersuchung zusammengefasst (Kapitel 4.1). Anschließend werden Schlussfolgerungen aus den Interviewergebnissen gezogen und versucht, ein mögliches Selbstverständnis der Zirkuspädagogik zu formulieren (Kapitel 4.2). Dazu werden auch noch einmal theoretische Standpunkte hinzugezogen. Ein Ausblick auf die Zukunft zirkuspädagogischer Praxis und Theorie rundet diese Arbeit schließlich ab.

4.1 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde sich mit der aktuellen Situation zirkuspädagogischer Arbeit in Deutschland auseinandergesetzt. Dieser relativ junge pädagogische Ansatz zeichnet sich durch eine Vielzahl praktischer Angebote, Einsatzgebiete und Qualifikationshintergründe der Mitarbeiter aus. Flächendeckende Vernetzungsarbeit zwischen den unterschiedlichen Projekten sowie einheitliche Ausbildungsstandards für Personen, die in diesem Bereich arbeiten wollen, sind noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden.

In einem weiteren Schritt wurde sich intensiv mit der zirkuspädagogischen Theorie befasst. Die Literaturlage zu diesem Thema ist insgesamt sehr unstrukturiert, beinhaltet wenig Querverweise der Autoren untereinander und besteht hauptsächlich aus Abschlussarbeiten, die Praxisbeispiele beschreiben, sowie Erfahrungsberichten langjähriger Mitarbeiter in diesem Bereich. Wissenschaftliche Untersuchungen existieren dagegen nur vereinzelt. Die Erarbeitung des theoretischen Bezugsrahmens ist der Versuch, die verschiedenen Aufsätze, Berichte und Studien zu sichten und in ihrer Gesamtheit systematisch darzustellen. In Kapitel 2 wurden dahingehend zunächst die zirkuspädagogischen Wirkungsweisen aus motorischer, individueller, sozialer und künstlerisch-

kultureller Sicht beleuchtet und anschließend Berührungspunkte und Abgrenzungen zu anderen Pädagogiken aufgezeigt. Schnittmengen finden sich hier vor allem zur Sport-, Moto-, Kultur-, Theater-, Erlebnis- und Sozialpädagogik. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Zirkuspädagogik bedeutende Erziehungs- und Bildungspotentiale zur Entwicklungsförderung Heranwachsender zugesprochen werden können, die sich in ihrer Ganzheitlichkeit in keinem anderen pädagogischen Ansatz finden lassen. Aus diesem theoretischen Grundgedanken und der Darstellung der zirkuspädagogischen Praxis bildeten sich das Problem des mangelnden Selbstverständnisses, die konkrete Annahme der Eigenständigkeit einer Zirkuspädagogik und die entsprechende Leitfrage der empirischen Untersuchung heraus.

Um der aufgestellten Annahme wissenschaftlich nachzugehen, wurden qualitative Leitfadeninterviews mit jungen Erwachsenen durchgeführt, die nach persönlichen Einschätzungen und Erlebnissen ihrer Kinder- und Jugendzirkuszeit befragt wurden. Ausgewertet wurden die Interviews anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, mit Hilfe eines aus der Theorie abgeleiteten Kategoriensystems. Um methodisch überprüfbar zu bleiben, wurden die verschiedenen Schritte der empirischen Untersuchung möglichst transparent beschrieben. In der Darstellung der Ergebnisse wurden hauptsächlich wörtliche Zitate verwendet, da so nah wie möglich am Ausgangmaterial geblieben und Aussagen nicht aus ihrem Kontext gerissen werden sollten.

Die Einschätzungen der Befragten konnten viele der theoretisch erarbeiteten Wirkungsweisen der Zirkuspädagogik bestätigen. In fast jedem Interview werden dabei die Ausbildung von Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Teamfähigkeiten (Kommunikation, Vertrauen, Verantwortung), Toleranz, Solidarität und intensiven Freundschaften betont. Des Weiteren werden die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten sowie die Förderung von Kreativität und Selbstbestimmung hervorgehoben. Theoretisch erstellte, aber in der Einschätzung der Praxis nicht oder kaum erwähnte Förderungsmöglichkeiten, bestehen dagegen im sachlichen Umgang mit Körpern und Berührungen, der Ausbildung eines positiven Körpergefühls sowie kognitiver Entwicklungsprozesse (Erwerb von Lernstrukturen, Konzentration). Auch die meisten emotionalen Entwicklungsprozesse wie das Ausleben von Gefühlen oder die Erweiterung des Ausdruck- und Rollenvermögens werden nur beiläufig erwähnt.

Die Aussagen zum Potential der Zirkuspädagogik sind inhaltlich breit gefächert und reichen von der spielerischen motorischen Herangehensweise ohne Leistungsdruck über

die Entwicklung von Kreativität und dem gemeinschaftlichen Arbeiten an einer besonderen Aufgabe bis hin zur Selbsterfahrung und -findung. In den direkten Einschätzungen der Standortbestimmung sprechen sich demzufolge auch alle Interviewte für eine Verbindung körperlicher, individuell-sozialer und künstlerisch-kultureller Förderungsaspekte in der praktischen Arbeit aus. In den Interviews wurde zudem deutlich, dass die Trainer und Betreuer zirkuspädagogischer Projekte starken Einfluss (sowohl positiv als auch negativ) auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ausüben können, sei es als Vorbild beim Erlernen oder Weitergeben der Zirkuskünste, als Freund und Berater bei außer- und innerzirzensischen Problemen oder der Begleitung von Gruppenprozessen.

4.2 Zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt im Hinblick auf die Leitfrage sowie die in Schritt 5 der Qualitativen Inhaltsanalyse entwickelten erklärenden Fragestellung (vgl. Kapitel 3.3.2): dort wurde gefragt, ob die Zirkuspädagogik tatsächlich das Konzept einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung erfüllen kann, indem sie Heranwachsende in körperlicher, individueller, sozialer *und* künstlerisch-kultureller Hinsicht fördert. Nach der Darstellung der Ergebnisse ist diese Annahme als bestätigt anzusehen. Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten lassen sich in der Zirkuspädagogik tatsächlich in allen Entwicklungsbereichen Heranwachsender finden.

Für das Selbstverständnis der Zirkuspädagogik bedeutet dies, dass eine Eigenständigkeit neben etablierten pädagogischen Konzepten durchaus Berechtigung besitzt. Im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse kann eine bislang fehlende gemeinsame Definition von Zirkuspädagogik als Basis für weitergehende Diskussionen und Forschungen nun erstellt werden. Wichtige Aspekte der Zirkuspädagogik sind demzufolge: erstens das Erlernen von Zirkuskünsten als zentrales Merkmal der Zirkuspädagogik, bei der jedoch nicht die Erbringung von Bestleistungen entscheidend ist. Zweitens ist nicht das bloße Vermitteln der verschiedenen Disziplinen Aufgabe der Zirkuspädagogik, sondern die Anregung spezifischer Bildungs- und Erziehungsprozesse mit Hilfe des Mediums Zirkus. Die positiven Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung werden sowohl in der Literatur, als auch den Ausführungen der Interviewten bestätigt, allerdings existieren geteilte Ansichten über das ‚Wie‘: auf der einen Seite wird behauptet, Zirkus sei „[…] sinnlich-konkret aktivierend für die Persönlichkeitsbildung und so ohne

aufgesetzte Pädagogisierung implizit didaktisch“ (Claußen 2003a, 61), was zirkuspädagogischer Arbeit eine nahezu ‚automatische Wirksamkeit‘ unterstellt. Persönliche und soziale Kompetenzentwicklungen sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse müssen demnach nicht bewusst ausgestaltet oder explizit forciert werden, da sie beim Erlernen und Trainieren von Zirkuskünsten ohnehin und quasi ‚nebenbei‘ stattfinden. In den Einschätzungen der Befragten zur Standortbestimmung wird diese Sichtweise mehrfach geteilt (vgl. Kapitel 3.4.5).

Die andere Seite betont dagegen, dass „[…] Zirkusaktivitäten […] nicht automatisch allumfassend pädagogisch wertvoll und wirksam [sind]. Die tatsächlichen Ziele, Inhalte und Auswirkungen werden durch den Zirkuspädagogen, durch sein Selbstverständnis, seine fachliche Kompetenz und durch sein Handeln bestimmt“ (Behrens 2007, 14). Durch seine spezifische Struktur bietet Zirkus „besonders günstige Voraussetzungen für pädagogische Zielsetzungen, ist aber kein ‚pädagogischer Selbstläufer‘. Zirkus muß angemessen organisiert, methodisch aufbereitet und inszeniert werden“ (Michels 2000, 18). Zirkuspädagogik wäre demnach ein pädagogisches Handlungsfeld, welches aktiv und kompetent gestaltet werden muss, um erzieherische und persönlichkeitsbildende Ziele auch erreichen zu können. Auch diese Ansicht wird in den Interviews bestätigt, wenn von der Beziehung zu Trainern und Betreuern oder der Struktur der besuchten Kinder- und Jugendzirkusse gesprochen wird.

Eine Lösung für diese kontroversen Ansichten bietet Winkler an, indem sie zwischen ‚Zirkus machen‘ und ‚Zirkuspädagogik‘ unterscheidet. Demnach wirkt ‚Zirkus machen‘ „[…] in bestimmtem Maße von sich aus erzieherisch und sozial“ (Winkler 2007, 5), während sich ‚Zirkuspädagogik‘ als „[…] bewusstes Fördern all dieser Kompetenzen, die aus den dem Zirkus immanenten Möglichkeiten entwickelt werden können […]“ (ebd.) versteht. Es gibt also bestimmte menschliche Kompetenz- und Bildungsbereiche, die durch die Sache an sich, d.h. durch bloße Teilnahme an Zirkusaktivitäten, angeregt und entwickelt werden können ohne dass dies besonders hervorgehoben werden muss. Banal ausgedrückt bedeutet dies, dass ‚Zirkus machen‘ Kindern und Jugendlichen gut tut, egal wann, wo, von wem und auf welche Art und Weise eingesetzt. Für eine Zirkus*pädagogik* sind diese Merkmale jedoch nicht ausreichend: erst wenn konkrete pädagogische und bildungsbedeutsame Zielsetzungen für Projekte formuliert und diese mit Hilfe des Mediums Zirkus auch bewusst verfolgt werden, kann der Begriff ‚Zirkuspädagogik‘ Verwendung finden.

Es gibt jedoch Stimmen, die sich gegen eine solche zielgerichtete Zirkuspädagogik aussprechen, Mitarbeiter des Kölner Spielezirkus erklären beispielsweise: „Circus hat nichts mit Pädagogik gemeinsam. Circus lebt von der Faszination, die er ausstrahlt“ (Hense/Kötter/Türk 1996, 146). Diese Auffassung beschreibt die Arbeit mit dem Medium Zirkus als eine ‚Faszinationspädagogik‘, die sich durch Motivation und Begeisterung der Teilnehmer am Thema Zirkus legitimiert. Dies bedeutet, dass ein vom Zirkus begeistertes Kind seine Faszination auch auf andere überträgt und damit Zugang zu einer selbstbestimmten Welt bekommt, in der Alltagszwänge abgelegt und frei gewählte, sinnesbetonte Aktivitäten in den Vordergrund treten können. Destruktives Sozialverhalten, fehlendes Selbstwertgefühl oder mangelnde Disziplin können demnach durch Zirkus tatsächlich aufgebrochen werden, allerdings nur, wenn pädagogische Zielsetzungen die Faszination und eine natürliche, begeisterte Auseinandersetzung mit Zirkusaktivitäten als höchste Prämisse enthalten (vgl. ebd.). Dieser Einwand erhält auch in neueren Publikationen Zustimmung, beispielsweise stellt Behrens (2007, 15) in einem Artikel Maximen zirkuspädagogischer Arbeit auf, in denen es das „[…] oberste Gebot ist [..], dass Zirkus Spaß machen muss! Zirkus kann nicht dauerhaft verordnet werden, die Aktivitäten müssen langfristig aus eigenem Interesse hervorgehen“.

Natürlich ist die Aussage, dass Zirkus faszinieren und Spaß machen muss, richtig und die Aufforderung ‚Heute lernen wir Vertrauen und Kooperation‘ zu Beginn einer Trainingsstunde hätte vermutlich andere Effekte auf die Teilnehmer als die Ansage ‚Heute üben wir Pyramidenbau‘. Die übergeordneten pädagogischen Zielsetzungen sollten für die Teilnehmer nicht als solche ersichtlich sein und in gewisser Weise somit tatsächlich ‚nebenbei‘ stattfinden. Noch einmal anders formuliert: für die *Teilnehmenden* in Zirkusprojekten geht es zunächst ganz konkret um das (spielerische) Erlernen von Zirkuskünsten und die Gestaltung von Aufführungen. Dabei kann keinem Kind oder Jugendlichen eine Beschäftigung mit Zirkus ‚aufgezwungen‘ werden, Spaß und Interesse am Thema müssen von sich aus vorhanden sein, um überhaupt zirkuspädagogisch arbeiten zu können. „Faszination, Spaß und Erlebnis sind wichtige Elemente von Lernsituationen […], aber sie reichen nicht aus, ein Thema ausreichend zu legitimieren“ (Michels 2000, 15). In den Interviews wurde zudem ersichtlich, dass vom Zirkus ohne Frage eine hohe Faszination ausgeht, anfängliche Motivation jedoch auch schnell in Frustration umschlagen kann. Den *Mitarbeitern* in Zirkusprojekten kommt daher die Aufgabe zu, während des Trainings in den Gruppen immer wieder für neue Anreize und Motivation

zu sorgen sowie die spezifischen Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu initiieren und zu fördern ohne sie explizit hervorzuheben. Sich dieser Aufgabe bewusst sein und kompetent mit ihr umgehen zu wissen, verlangt große Erfahrenheit und Professionalität. Meiner Meinung nach ist dies jedoch unabdingbar, wenn Zirkuspädagogik kein bloßer Freizeitspaß mit einigen positiven Nebeneffekten bleiben soll. „[D]iejenigen, die sich zurecht Zirkuspädagogin oder Zirkuspädagoge nennen wollen, [müssen sich] mit den Erkenntnissen der modernen Pädagogik auseinandersetzen und diese mit ihren Methoden umzusetzen verstehen. Der Wunsch nach fachlicher Anerkennung setzt nun einmal auch fachliche Kompetenzen voraus. Und diese darf sich in Zukunft nicht allein auf die praktischen Aspekte zirzensischer Aktivitäten beschränken“ (Nissen 2007, 78f.).

Als dritter Aspekt einer Zirkuspädagogik kann also festgehalten werden, dass die individuellen, sozialen, körperlichen und künstlerischen Kompetenzen durch ‚Zirkuspädagogen‘ bewusst initiiert und gefördert werden sollten, ohne das dies für die Teilnehmer explizit hervorgehoben oder betont wird. Für diese stehen Spaß, das Training der Zirkuskünste und die Erarbeitung einer Aufführung im Vordergrund. Als Schlussfolgerung der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen kann die Zirkuspädagogik definiert und die vielfältigen Möglichkeiten als konkrete Ziele formuliert werden:

> *Zirkuspädagogik ist die spielerische Auseinandersetzung mit der Zirkuskunst. Ziel ist die bewusste Förderung körperlicher, individueller, sozialer und künstlerisch-kultureller Kompetenzen. Zentral ist dabei die Zusammenarbeit einer Gruppe auf ein herausforderndes gemeinsames Ziel, das Erstellen einer Zirkusaufführung.*

Um diese Prozesse gestalten zu können, benötigen zirkuspädagogische Projekte ausgebildetes Fachpersonal, das die verschiedenen zirzensischen Techniken beherrschen, aber auch pädagogische Kompetenzen vorweisen und Erfahrungen in Regie und Inszenierung besitzen muss.

Nichtsdestotrotz kann eine Zirkuspädagogik natürlich auch im Sinne einer Sozial-, Kultur-, Erlebnis- oder Motopädagogik eingesetzt werden (beispielsweise Vermittlung von Erlebnissen im Sinne der Erlebnispädagogik, motorisches Lernen im Sinne der Motopädagogik usw.). „Dass sie unter so vielfältigen pädagogischen Perspektiven betrachtet und genutzt werden vermag, liegt letztlich [...] an der großen Offenheit von Zirkus und somit auch der Zirkuspädagogik selbst. Wo man für sich die Zirkuspädagogik verortet, hängt insbesondere und in hohem Maße davon ab, aus welcher pädagogischen Richtung man sich ihr annähert und welches pädagogische Konzept man verfolgt“ (Christel 2009,

58). Pädagogen behelfen sich also mit Elementen des Zirkus, um sie für ihren jeweiligen Kontext und ihre Zielstellungen zu nutzen. Zirkuspädagogik bereichert demnach methodisch die Arbeit anderer pädagogischen Richtungen, kann (und sollte) aber auch eigenständig eingesetzt werden und in pädagogischen und öffentlichen Diskursen mehr Beachtung finden, diese aber auch einfordern!

Um Finanzierungen gewährt zu bekommen, müssen Zirkusprojekte ihre Ziele und Nutzen für Sponsoren, Förderer und Träger begründen, Spaß an der Sache allein genügt nicht, um ein Thema vor Behörden ausreichend zu legitimieren. Dass Zirkusprojekte mehr zu bieten haben, sollte deutlich geworden sein, allerdings lässt sich die Frage nach Förderungszuständigkeiten nach wie vor nicht eindeutig klären. Im Sinne der erarbeiteten Definition liegen sie wohl am ehesten beim Jugendamt, da das übergeordnete Ziel in der Förderung von Kompetenzen zum Zurechtfinden in der Gesellschaft besteht. Wird eine Zirkuspädagogik dagegen im Sinne einer anderen Pädagogik mit anderen Schwerpunkten eingesetzt, ändert sich auch der entsprechende Zuständigkeitsbereich.

4.3 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen viel Raum für weitere wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema. Zum einen könnten die subjektiven Einschätzungen der Befragten dieser Arbeit noch einmal mit einer größeren und repräsentativen Stichprobe wiederholt werden, um die aufgezeigt Tendenzen auch generalisieren zu können.

Im Erstellungsprozess dieser Arbeit wurden zudem weitere Fragen aufgeworfen: Können die Ergebnisse auch auf mittel- oder sogar kurzfristige Zirkusprojekte übertragen werden? Wie verändern sich möglicherweise die Befunde, wenn Kinder und Jugendlichen aus Schulzirkus-AGs bzw. gezielt sozial- oder sonderpädagogischen Zirkuseinrichtungen befragt werden? Wie wird über die eigene aktive Zeit reflektiert, wenn selbst nicht mehr in so enger Verbindung zum Zirkus gestanden wird, wie die Befragten dieser Untersuchung? Warum bleiben nicht alle Kinder in ihrer Jugendphase beim Zirkus, wenn die Teilnahme an diesen Projekten doch so positiv bewertet wird? Was bewirken zirkuspädagogische Projekte mit Erwachsenen oder Senioren? Interessant wäre außerdem, die Interviewmethode mit anderen empirischen Methoden, beispielsweise einer teilnehmenden Beobachtung über einen längeren Zeitraum, zu kombinieren.

Neben den wissenschaftlichen Perspektiven sind natürlich vor allem die praktischen Ausblicke interessant. Durch die Stärkung individueller, sozialer, künstlerischer und motorischer Kompetenzen könnte die Zirkuspädagogik in (sozial-)pädagogischer Hinsicht in pädagogischen Maßnahmen für, aber auch der Prävention von verhaltensauffälligen Kindern eine zunehmend wichtiger werdende Rolle spielen. Dabei muss jedoch immer wieder betont werden, dass die Zirkuspädagogik kein Allheilmittel für sämtliche pädagogischen Herausforderungen darstellt. Durch ihre immense Vielfalt an Bewegungs- und Erprobungsmöglichkeiten ist sie zwar Anlaufpunkt für ganz unterschiedliche Kinder und Jugendliche, es wird aber immer Kinder geben, die lieber Fußball oder Klavier spielen und sich in einem anderen Beschäftigungsfeld effektiver ausleben werden. Eine Zirkuspädagogik muss dies akzeptieren und darauf achten, nicht aufgesetzt und zwanghaft zu wirken.

Wie dagegen den Forderungen nach der gleichen Anerkennung der Zirkuspädagogik durch Politik und Öffentlichkeit in Zukunft begegnet werden wird, bleibt abzuwarten. Wesentlich wird hier die Zusammenarbeit der LAGs und BAG sein, da nur ein gemeinsamer Standpunkt und Einigkeit innerhalb der zirkuspädagogischen Landschaft Gehör vor Behörden finden wird. Ein erster Schritt hierzu wurde Ende März 2011 auf der Fachtagung der BAG in Berlin durch die Erstellung eines Strukturplans für die schrittweise Vereinheitlichung der Ausbildungsstätten getroffen[23]. Wie konsequent dieser Plan in der Praxis umgesetzt wird, wird sich in den nächsten Monaten und Jahren zeigen.

[23] Diese Information stammt von einer selbstständigen ‚Zirkuspädagogin', die an der Fachtagung teilnahm. Eine offizielle Veröffentlichung dieser Ergebnisse erfolgte bislang nicht.

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Ammen, K. 2006: Abenteuer Zirkus. Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 7/8. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.

Arbeitsgruppe Konzept des Projektes 'Circensische Bewegungskultur' der Universität Hamburg 1997: Zum Begriff der circensischen Bewegungskultur. In: Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Grundsätze-Beispiele-Anregungen. Eine Dokumentation anlässlich des Internationalen Kinder- Jugend- Circus- & Theaterfestivals in Hamburg. Lüneburg: Verlag edition Erlebnispädagogik, 62-66.

BAG Zirkuspädagogik e.V. 2009: Satzung der Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik e.V. http://www.bag-zirkus.de/wp-content/uploads/2010/03/Satzung_BAG_01_01_2007.pdf (letzter Zugriff am 1. April 2011).

BAG Zirkuspädagogik e.V. o.J.a.: Über uns. http://www.bag-zirkus.de/uber-uns (letzter Zugriff am 1. April 2011).

BAG Zirkuspädagogik e.V. o.J.b.: Arbeitsgruppen. http://www.bag-zirkus.de/bildungskommission (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Ballreich, R. 2000: Soziales Lernen in Zirkusprojekten. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag, 32-49.

Ballreich, R./Lang, T. 2007: Der pädagogische Wert der Zirkuskünste. In: Ballreich, R./Lang, T./Grabowiecki, U. v. (Hrsg.): Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie. Stuttgart: Hirzel Verlag, 32-58.

Bardell, B./Schulz, A. 2006: Zirkus. Bewegungskünste mit Kindern. Ohne Ort: edition aragon.

Bechstein, M. 2009: Psychomotorik. Reader zum Lernbereich Praxis der Motopädie - Psychomotorik. Theorieskizzen. Dortmund: ohne Verlag.

Behrens, E. 2007: Aspekte der Zirkuspädagogik. In: Winkler, G. (Hrsg.) Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 7-15.

Bidlo, T. 2006: Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib Verlag.

Böhnisch, L. 2008: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Bortz, J./ Döring, N. 2006: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bose, G./Brinkmann, E. 1978: Circus. Geschichte und Ästhetik einer niederen Kunst. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Breithecker, D 2008: Kinder brauchen Bewegung. In: Fthenakis, W./Textor, M. (Hrsg.): Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_596.html (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Buchkremer, H. 2009: Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Busse, N. 2008: Der Kinder- und Jugendzirkus als erlebnispädagogischer Lern- und Erfahrungsort. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 6. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.

Cabuwazi Kinder- und Jugendzirkus e.V. o.J.a.: Europäischer Freiwilligendienst (EFD). http://www.cabuwazi.de/kinderzirkus_jugendzirkus_cabuwazi_berlin/cabuwazi_efd.de.htm (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Cabuwazi Kinder- und Jugendzirkus e.V. o.J.b.: Caravan Association. http://www.cabuwazi.de/kinderzirkus_jugendzirkus_cabuwazi_berlin/cabuwazi_caravan.de.htm (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Christel, M. 2009: Bewegungskünste. Motorisches Lernen in der Zirkuspädagogik. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Circus Calibastra e.V. 2009: Circus Calibastra. http://www.calibastra.de/Main/main.shtml (letzter Zugriff am 1. Apri 2011).

Claußen, B. 2003: Zirkuspädagogik. In: Koch, G./ Streisand, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin/Milow: Schibri-Verlag, 361-363.

Croft-Cooke, R./Cotes, P. 1977: Die Welt des Zirkus. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Duden 2007: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Ehlert, K./ Schulz, H. 1988: Das Circus Lexikon. Bd. Nördlingen: Greno Verlagsgesellschaft.

Ermert, K. 2009: Was ist Kulturelle Bildung? http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Fischer, C. 2000: Zirkus als Stadtteilprojekt. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag, 106-110.

Flick, U. 2007: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. 2007: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13-29.

Franke, E. 2000: Welche Bedeutung hat die Zirkuspädagogik für die klassische Schulsportdiskussion? In: Kinder- und Jugendzirkus CABUWAZI e.V. (Hrsg.): Dokumentation des Internationalen Kongresses der Kinder- und Jugendzirkusse Berlin 12. bis 14. Juli 2000 und des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse Berlin 10. bis 14. Juli 2000. Berlin: VAL Berlin, 35-49.

Funke-Wieneke, J. 2007: Der Zirkus als Erzieher. Überlegungen zu einer pädagogischen Interpretation einer volkstümlichen Kunst. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 16-21.

Gable, Clark: http://www.korashriners.org/Shrine-Circus/Shrine-Circus (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Grabowiecki, U. v. 1997: Zirkuspädagogik. Eine schillernde pädagogische Angelegenheit. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 5-8. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 30-42.

Grabowiecki, U. v./Lang, T. 2007: Zirkuspädagogik im Überblick. In: Ballreich, R./Lang, T./Grabowiecki, U. v. (Hrsg.): Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie. Stuttgart: Hirzel Verlag, 27-30.

Grenzkultur gGmbH o.J.: http://www.grenzkultur.net/27-0-GrenzKultur-Zirkusakademie.htm (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Gröger, F. 2007: Künstlerische Kreativität im Kinder- und Jugendzirkus. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Zirkuspädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 30-38.

Grupe, O. 2009: Sportpädagogik und Sportwissenschaft. In: Haag, H./Hummel, A. (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 13-24.

Grupe, O./Krüger, M. 1997: Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann-Verlag.

Günther, E./Winkler, D. 1986: Zirkusgeschichte. Ein Abriß der Geschichte des deutschen Zirkus. Berlin: Henschelverlag.

Gustafson, D. 2001: Images from the world between. Cambridge: MIT Press.

Haag, H. 2009: Teil A. Grundlagen der Sportpädagogik. Einleitung. In: Haag, H./Hummel, A. (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 11-12.

Halperson, J. 1926: Das Buch vom Zirkus. Düsseldorf: E. Lintz A.-G.

Harlekids e.V. 2009: http://www.zpz-harlekids.de/zirkusausbildung und http://www.zpz-harlekids.de/zirkusausbildung/ausbildung-2009_2010 (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Hartmann, E. 2007: "Schaut, was in uns steckt". Die heilpädagogische Zirkusarbeit des Zirkus Giovanni mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen im Jugendhilfezentrum Don Bosco Bamberg. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 39-47.

Heckmair, B./Michl, W. 2008: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Heinemann, K. 2007: Einführung in die Soziologie des Sports. Schorndorf: Hofmann-Verlag.

Hemingway, E. 1953: „The Circus." In: Bruccoli, M./Baughman, J.: Hemingway and the Mechanism of Fame. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press, 130.

Hömberg, J./Köckenberger, K. 2007: Nationale und Internationale Netzwerkarbeit. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 84-87.

Hopf, C. 2007: Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U./ Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349-360.

Jojo-Zentrum für Artistik und Theater o.J.: Programm 2011. http://www.jojo-zentrum.de/JOJO-Programm_2011.pdf (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Jornot, S. 2007: Zirkuspädagogik - Techniktraining oder Kunsterziehung? In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 22-29.

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

Kiphard, E. J. 1998: Motopädagogik. Psychomotorische Entwicklungsförderung, Band 1. 8. Dortmund: verlag modernes lernen.

Kiphard, E. J. 1997: Pädagogische und therapeutische Aspekte des Zirkusspiels. In: Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Grundsätze-Beispiele-Anregungen. Eine Dokumentation anlässlich des Internationalen Kinder- Jugend- Circus- & Theaterfestivals in Hamburg. Lüneburg: Verlag edition erlebnispädagogik, 15-19.

Kiphard, E. J. 2000: Präventive und therapeutische Aspekte der Kinderzirkusarbeit. In: Kinder- und Jugendzirkus CABUWAZI e.V. (Hrsg.): Dokumentation des Internationalen Kongresses der Kinder- und Jugendzirkusse Berlin 12. bis 14. Juli 2000 und des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse Berlin 10. bis 14. Juli 2000. Berlin: VAL Berlin, 50-58.

Kromrey, H. 2009: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.

Krueger, M. v. 2007: Schule im sozialen Brennpunkt. 13 Jahre Zirkus- und Theaterprojekt an der Berliner Neumark-Grundschule. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 81-83.

Kusnezow, J. 1970: Der Zirkus der Welt. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.

Lamnek, S. 2010: Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Letzner, W. 2009: Der römische Circus. Massenunterhaltung im römischen Reich. Mainz am Rhein: Verlag Philipp von Zabern.

Marotzki, W. 2006: Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Mayring, P. 2002: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Michels, H. 2000: Zirkus macht Kinder stark!? In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag, 15-18.

Michl, W. 2009: Erlebnispädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Nissen, P. 2007: Zirkus und Schule. Zwei Welten nähern sich an. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 73-80.

Nitsch, S./Zühlke, B. 2007: Beruf Zirkuspädagoge. Zum aktuellen Stand zirkuspädagogischer Qualifizierungsmöglichkeiten in Deutschland. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 88-94.

Noll, C. 2000: Der gemeinsame Salto. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag, 79-82.

Paust, I. 1979: Manegen der Lebenslust. Erlebnisse im Zirkus. Berlin: Ev. Verlagsanstalt.

Prohl, R. 2006: Grundriss der Sportpädagogik. Wiebelsheim: Limpert Verlag.

Pruisken, W. 2007: Erziehung an der Kunst: Zirkus an und in Schulen. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 59-65.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. 2008: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Rosemann, I. 2007: Zirkusprojekte in Schulen mit externen Trägern - Chancen und Schwierigkeiten bei Kooperation. Protokoll der Arbeitsgruppe 1 bei der BAG Zirkuspädagogik e.V. Fachtagung "Kinderzirkus und Schule" 23.-25.02.2007 in Hamburg.“ http://www.bag-zirkus.de/wp-content/uploads/2011/02/ ProtokollExterneTraeger.pdf (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Schad, N./Michl, W. 2004: Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Scherz-Schade, S. 2009: Facetten und Aufgaben kultureller Bildung. http://www.bpb.de/themen/O37H80,1,0,Facetten_und_Aufgaben_kultureller_Bildung.html (letzter Zugriff am 1. April 2011).

Schnell, R./Hill, P./Esser, E. 2005: Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Schulz, G. 2009: Entwicklung und Perspektiven. http://www.bpb.de/ themen/ES9IUA,3,0,Entwicklung_und_Perspektiven.html (letzter Zugriff am 1. April 2011).

TPZ Lingen o.J.: http://www.tpzlingen.de/fortbildungen/zirkus/fortbildung_ zirkuspae-dagogik (letzer Zugriff am 1. April 2010).

Twain, M. 1995: Die Abenteuer des Huckleberry Finn. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.

Ward, S. 2000a: Soziale und erzieherische Aspekte des Zirkus. In: Kinder- und Jugendzirkus CABUWAZI e.V. (Hrsg.): Dokumentation des Internationalen Kongresses der Kinder- und Jugendzirkusse Berlin 12. bis 14. Juli 2000 und des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse Berlin 10. bis 14. Juli 2000. Berlin: VAL Berlin, 63-75.

Ward, S. 2000b: Pädagogische Wirkungen von Zirkus. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität der Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag, 92-95.

Winkler, G. 2007a: Kinderzirkus als Bestandteil der internationalen Jugendkultur. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 4-6.

Winkler, G. 2007b: Systematik und Disziplinen der Artistik. In: Winkler, G. (Hrsg.): Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12. Zeitschrift für Zirkuspädagogik, Heft 11/12. Versuche einer Standortbestimmung. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, 124.

Witte, W. 2003: Kulturelle Bildung. In: Koch, G./Streisand, M. (Hrsg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Berlin/Milow: Schibri-Verlag, 170-171.

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

ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln 2010: Grundlagenfortbildung/ Aufbaufortbildung Kompakt. http://www.zak-koeln.com/paedagogik_ausb.html und http://www.zak-koeln.com/paedagogik_aufbau.html (letzter Zugriff am 1.April 2011).

ZiB. Zirkus in Bewegung o.J.: Zentrum für Zirkus- und Theaterpädagogik. http://www.zirkuspaedagogik.info (letzter Zugriff am 30. Juli 2010).

Ziegenspeck, J. 2000: Erlebnispädagogik und Zirkusarbeit. In: Schnapp, S./Zacharias, W. (Hrsg.): Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität der Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag, 50-59.

ANHANG

Abkürzungsverzeichnis

BAG: Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik
BKJ: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung
BuT: Bundesverband Theaterpädagogik
e.V.: eingetragener Verein
LAG: Landesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik
LKJ: Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung
TPZ: Theaterpädagogisches Zentrum
UN: United Nations/Vereinte Nationen
ZAK: Zirkus- und Artistikzentrum Köln
ZPZ: Zirkuspädagogisches Zentrum

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zirkuskünste im Kinder- und Jugendzirkus.....28
Abbildung 2: Untersuchungsstichprobe und Interviewsituationen.....70
Abbildung 3: Interviewleitfaden.....72
Abbildung 4: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung einer qualitativen Inhaltsanalyse 80
Abbildung 5: Kodierleitfaden Körperliche Dimension (Hauptkategorie 1) 865
Abbildung 6: Kodierleitfaden Individuelle Dimension (Hauptkategorie 2).....89
Abbildung 7: Kodierleitfaden Soziale Dimension (Hauptkategorie 3).....98
Abbildung 8: Kodierleitfaden Künstlerisch-Kulturelle Dimension (Hauptkategorie 4).....106

Inhalt des Datenträgers

Dieser Arbeit liegt eine CD-ROM mit folgendem Inhalt bei:

1. Diplomarbeit in digitalisierter Form
2. Ausführliche Interviewtranskripte
3. Überarbeitete Interviewtranskripte
4. Internetquellen

Transkriptionsregeln

[.]	kurze Pause, kurzes Absetzen einer Äußerung
[..]	mittlere Pause
[...]	lange Pause
‚Wort‘	wörtliche Rede
Wort	auffällige Betonung
Wor-	Wort-/Satzabbruch
[unverst.]	unverständliche Textpassage
[lacht]; [räuspert sich]; ...	nichtsprachliche Äußerungen
[Unterbrechung durch 3. Person]; ...	Störungen des Interviewverlaufes

Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Zirkuspädagogik

(vgl. Grenzkultur o.J.; Harlekids e.V. 2009; Jojo o.J., TPZ Lingen o.J., ZAK Köln 2010)

Kriterien	Einrichtung 1	Einrichtung 2	Einrichtung 3	Einrichtung 4	Einrichtung 5
Anbieter/ Träger	Jojo - Zentrum für Artistik und Theater (Oberspitzenbach /Baden-Württemberg)	ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln	TPZ Lingen - Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. (Niedersachsen)	ZPZ Harlekids - Zirkuspädagogisches Zentrum (Senftenberg/Brandenburg)	Shake! Akademie - das Zelt am Ostbahnhof (GrenzKultur gGmbH Berlin)
Titel	Zirkus- und Theaterpädagogik Grundausbildung/ Vertiefung/Aufbau	Fortbildung Zirkuspädagogik Grundlagen/Aufbau (Aufbau ab Frühjahr 2011)	Fortbildung Zirkuspädagogik	Zirkuspädagogik – Berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung	Einjährige Weiterbildung zum geprüften Zirkuspädagogen
Zielgruppe	pädagogisch und/oder künstlerisch Berufstätige, interessierte Einzelpersonen	Lehrer, Pädagogen, Jugendleiter, Therapeuten, Zirkusübungsleiter, unterrichtende Artisten, interessierte Einzelpersonen	Lehrer, Erzieher, Sozial-, Sonderpädagogen, Jugendleiter, Theaterpädagogen, interessierte Einzelpersonen	pädagogisch und/oder künstlerisch Berufstätige, interessierte Einzelpersonen	(Sozial-) Pädagogen, Lehrer, Erzieher, Zirkusjugendleiter, Menschen mit Erfahrung im zirkuspädagogischen Bereich
Voraussetzung	Grundlagen: keine Vertiefung/Aufbau: Abschluss Grundlage oder gleichwertige Vorerfahrung	abgeschlossene artistische/ pädagogsche/therapeutische/ staatlich anerkannte künstlerische Ausbildung bzw. Tätigkeit in Bereichen kultureller Bidung/ Jugendarbeit/ Kindergäten/ Kitas/ psycho-sozialen Praxisfeldern bzw. Studierende/ Azubis pädagogischer Fachrichtungen	Keine	Keine	Alter: mind. 18 Jahre abgeschlossene pädagogische/erzieherische Ausbildung bzw. mehrjährige Erfahrung im zirkuspädagogischen Bereich bzw. Zirkusjugendleiter
zeitliche Struktur	Grundlagen: 360 Stunden Vertiefung/Aufbau: je 270 Stunden	Grundlagen: 320 Stunden Aufbau: 280 Stunden	200 Stunden	360 Stunden	1700 Stunden (einjährige Vollzeit-Weiterbildung)
zirzensische	Grundlagen: Balance, Akrobatik, Clownerie, Jonglage,	Zirkusspiele, Akrobatik, Balance, Jonglage, Clownerie,	Clownerie, Jonglage, Akrobatik, Balance, Zauberei,	Clownerie, Jonglage, Akrobatik, Balance, Luftartistik,	Akrobatik, Jonglage, Luftartistik, Balance, darstellen-

Inhalte	Luftakrobatik, Körpertheater, Inszenierung, Choreographie Vertiefung: s. Grundlagen + Improvisation, Musik, Tanz, Sicherheit, Materialkunde Aufbau: Spezialisierung, Regie, Inszenierung	Luftakrobatik, Zauberei, Fakir, Theater Choreographie, Präsentation, Kostümgestaltung, Musik, Schminken, Sicherheit	Stelzentheater, Pantomime Präsenztraining Theorie und Geschichte des Zirkus/der Zirkuspädagogik	Fantastische Aktionen Choreographie, Aufführung	de Fächer künstl. Training/Spezialisierung eines selbstgewählten Zirkusgenres Kostümgestaltung, Musik, Requisite, Schminken
allgemeine Inhalte	Verbindung mit theatralischen Mitteln Vertiefung: oganisatorische, rechtliche, administrative Fragen in Zirkusprojekten	Körperschulung Organisation	Kulturmanagement	theoretisches Basiswissen	allgemeines Körpertraining Physiologie, Anatomie, Biomechanik, Erste Hilfe Organisation, Recht, PR-Marketing, Projektplanung, Buchführung
pädagogische Inhalte	Grundlagen: Reflexion der Techniken, Anwendung im jeweiligen Arbeitsfeld Vertiefung: Methodik, Didaktik, Gruppendynamik Aufbau: Planung/ Durchführung von Trainingsstunden	Zirkusspiele, Methodik, Didaktik, Psychologie, Sozialverhalten, Trainingslehre zirkuspädagogisches Selbstverständnis, Methoden- und Didaktikreflexion, Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis Praktikum	Didaktik, Methodik Zirkus in der Schule Praktikum	Reflexion von Lernprozessen Methoden für die Arbeit mit besonders zu fördernden Zielgruppen (Kinder/Jugend-liche mit körperlichen, geis-tigen, sozialen Hemmnissen) Befähigung zum Praxis-trans-fer in zirkuspädagogische Arbeitsfelder	Spielpädagogik, Methodik, Didaktik Praktikum
Abschluss	Inszenierung eines Zirkustheaterstückes	Abschlussgala (in anleitender und ausführender Rolle) Reflexion	Erarbeitung einer Zirkusaufführung mit Kindern Lehrprobe	Abschlussshow	Erarbeitung einer Zirkusaufführung mit Kindern
Zertifikat/Anerkennung	Zertifikat (Vertiefungsfortbildung BuT-anerkannt)	Zertifikat	Zertifikat	Zertifikat (berechtigt zur Teilnahme an Aufbaufortbildungen anderer Anbieter)	Zertifikat (entspricht BuT-Abschluss)

Vorläufiger Kodierleitfaden der strukturierenden Inhaltsanalyse

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ausprägung	Definition
K1: Körperliche Dimension	A: Motorische Fähigkeiten	1: Konditionelle Fähigkeiten	Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Körperspannung
		2: Koordinative Fähigkeiten	Differenzierungs-, Kopplungs-, Reaktions-, Orientierungs-, Umstellungs- Rhythmisierungsfähigkeiten, Gleichgewichtssinn, Hand-Augen-Koordination
		3: Beweglichkeit	Gelenkig- und/oder Dehnbarkeit
	B: Motorische Fertigkeiten		Technisches Können einer oder mehrerer Zirkuskünste
	C: Bewegungsfreude		Genereller Spaß an Bewegung (nicht nur auf Bewegung im Zirkus bezogen)
	D: Körperbewusstsein	1: Selbstwahrnehmung	Bewusstsein/Reflektion eigener motorischer Abläufe und Bewegungen
		2: Natürlichkeit	Sachlicher Umgang mit Körpern und Berührungen
		3: Positives Körpergefühl	Wohlfühlen im eigenen Körper (unabhängig physischer Konstitutionen)
		4: Negative Körpererfahrungen	Schmerzen, Verletzungen
		5: Erleben von Belastung	Gefühl der Erschöpfung und körperlichen Ermüdung
K2: Individuelle Dimension	A: Kognitive Entwicklungsprozesse	1: Regel-/ Strukturtransfer	Erwerb und Übertragung von Lernstrukturen
		2: Konzentration	Aufmerksamkeit und Fokus auf bestimmte Tätigkeit für gewisse Zeit
	B: Selbstbewusstsein	1: Annahme von Herausforderungen	sich neuen, schwierigen Aufgaben zuwenden¸ Aussetzen unsicherer Situationen durch Selbstüberwindung;
		2: Erfolgserlebnisse	Bewältigung von Herausforderungen; Leistungen werden durch eigene Person oder andere Personen anerkannt und wertgeschätzt
		3: Selbstvertrauen	Glaube an die eigenen Fähigkeiten
	C: Durchhaltevermögen	1: Geduld	Ausdauerndes Arbeiten an einer (schwierigen) Aufgabe
		2: Unsicherheit	Zweifel an eigenen Fähigkeiten; Angst vor Blamage
		3: Umgang mit Niederlagen	Scheitern an Situationen und Herausforderungen, aber Suchen und Fin-

			den von Lösungsmöglichkeiten
		4: Motivation	Wille, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und darauf hinzuarbeiten; dieser Wille kann hervorgerufen werden durch eigenen Anspruch oder durch Einwirkung anderer
	D: Emotionale Entwicklungsprozesse	1: Gefühlswahrnehmung	Bewusstsein/Reflektion eigener Stimmungen und Emotionen
		2: Gefühlsauslebung	Zulassen und Zeigen dieser Stimmungen und Emotionen
		3: Erweiterung des Ausdruck- und Rollenvermögens	Kennenlernen und Ausdrücken ungewohnter Gefühlsbereiche; Heraustreten aus Anpassungen und Rollenzuschreibungen
		4: Äußern allgemeiner Befindlichkeiten	Kinderzirkus als Ort des Zuhörens bei (außerzirzensischen) Schwierigkeiten der Heranwachsenden
		5: Ausgeglichenheit	Innere Ruhe; richtige Einordnung zwischen Absicherung und Wagnis
K3: Soziale Dimension	A: Zusammenarbeit	1: Gemeinschaftsleistung	Zusammenwirken der gesamten ‚Zirkusfamilie' zum Erreichen des gemeinsamen Zieles (gute Vorstellung)
		2: Vertrauen	Vertrauen in andere Personen bei konkreten Disziplinen oder organisatorischen Prozessen
		3: Verantwortung	Zuverlässigkeit in bestimmten Situationen; Pflichtgefühl gegenüber anderen Personen und übertragene Aufgaben
		4: Rücksichtnahme	Umsichtiges Verhalten gegenüber anderen Personen
		5: Hilfsbereitschaft	
		6: Voneinander Lernen	Erfahrungsaustausch und Weitergabe von Wissen untereinander
		7: Beseitigung von Konkurrenzdenken	Überwindung von Rivalitäten, Neid, Wettkampfdenken unter den Gruppenmitgliedern
	B: Gemeinschaftsgefühl	1: Abgrenzung und Zugehörigkeit	Darstellung des Besonderem zeigt Abgrenzung gegenüber anderen bei gleichzeitiger Zugehörigkeit zu bestimmter Gruppe
		2: Toleranz	Akzeptanz und Achtung anderer Persönlichkeiten ohne Ausgrenzung
		3: Solidarität	Zusammenhalt der Zirkusgruppe
		4: Entwicklung von Freundschaften	

		5: Gemeinschaftserfolg	Gemeinschaftliches Hochgefühl nach bewältigter Herausforderung
		6: Empathie	Einfühlen in andere Personen
	C: Kommunikation	1: Mitsprache	Einbringen eigener Ideen, Wünsche, Meinungen
		2: Durchsetzungsvermögen	Eigene Wünsche, Ideen, Meinungen gegenüber der Gruppe behaupten
		3: Zuhören	Wünsche, Ideen, Meinungen anderer Personen ohne Unterbrechung anhören und bewusst aufnehmen
		4: Konfliktfähigkeit	Konstruktiver Umgang mit Auseinandersetzungen; sachliches Äußern von Kritik; Kritikannahme; Kompromissbereitschaft
		5: Organisation	Verteilung von Aufgaben und Verantwortungen
K4: Künstlerisch-Kulturelle Dimension	A: Kunst- und Kulturerhalt	1: Aufrechterhaltung Zirkuskunst	Bestehen der Zirkuskunst für nachfolgende Generationen sichern
		2: Weiterentwicklung Zirkuskunst	Einbeziehung anderer Künste und aktueller Trends in den Zirkus
	B: Gesellschaftspolitische Teilhabe	1: Nachbarschaftsbegegnungen	Förderung der Auseinandersetzung mit Personen unterschiedlicher familiärer und sozialer Hintergründe und mit unterschiedlichen geistigen und körperlichen Voraussetzungen
		2: Interkultureller Austausch	Förderung der Auseinandersetzung mit Menschen anderer Kulturen
		3: Demokratischer Prinzipien	Erleben von Mitsprache, Transparenz, Kritik usw. durch die dem Zirkus immanente Struktur
	C: Künstlerische Persönlichkeitsentwicklung	1: Interessen- und Talenterprobung	Entdeckung eigener Fähigkeiten durch Ausprobieren der verschiedenen ‚Nebentechniken‘
		2: Orientierungshilfe Beruf	Vorbereitung auf Berufstätigkeit im künstlerischen Bereich
		3: Kreativität	Fantasievoller Umgang mit zirzensischen Techniken; künstlerische Ausarbeitung von Nummern/Programmen; Improvisation
		4: Ästhetische Erfahrungen	Entwicklung eines Sinns für das Schöne; Erleben der Möglichkeiten, aber auch Grenzen der eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit Hinterfragung der Wirkung auf das Publikum

Vollständiger Kodierleitfaden Körperliche Dimension (Hauptkategorie 1)

Unter-kategorie	Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele	Weitere Fundstel-len
A: Motorische Fähigkeiten	1: Konditionelle Fähigkeiten (Fitness)	Kraft, Körper-spannung, Aus-dauer, Schnel-ligkeit	Eine oder mehrere Aspekte der Defi-nition müssen genannt werden	„Also man hat das dann schon wirklich auch im Schulsport gemerkt, dass man eben nicht mehr immer der Letzte war“ (Nora 253f.) „Und dann [...] ich glaube, habe ich ganz viel Kraft, also jetzt einerseits in der körperlichen Kraft und einfach Körper-beherrschung und Spannung mitgenommen“ (Anna 381ff.)	Lina 535; Kathi 91f.; Marie 216ff.; Franz 215f.; Anna 316ff., 341ff., 351ff.; Thea 588
	2: Koordinative Fähigkeiten (Technik)	Gleichgewichts-sinn, Hand-Augen-Koordina-tion, Differenzie-rungs-, Reakti-ons-Kopplungs-, Orientierungs-, Umstellungs-, Rhythmisie-rungs-fähigkeiten	Eine oder mehrere Aspekte der Defi-nition müssen genannt werden	„Gerade in der Akrobatik kommt es viel auf Bewegung an, dass es läuft, dass es abwechslungsreich ist und dass es ja irgendwie in einen Fluss kommt [...] und das ist auch immer das Schwierige so Nummern zu erstellen wo die Bewegung stimmt und das alles fließt [...] und dass man sich nicht in die Quere kommt, sondern weiß, wo der andere steht, also so ne Raumgeschichten“ (Lina 541-552)	Max 269-273, 293-297; Kathi 428-434; Franz 250-253
	3: Beweglich-keit	Gelenkig- und/ oder Dehnbar-keit		„Körperlich merkt man ja ‚Ich habe eine gewisse Dehnbarkeit erreicht“ (Kathi 530f.)	Kathi 445; Marie 338-344
	1: Bewegungs-vielfalt	Kennenlernen an-derer Bewe-gungsmöglich-keiten als be-kannte Sportar-ten; Finden sei-nes eigenen sportlichen oder zirzensischen Bereiches	Freude an *zirzen-sischen* Bewe-gungs-möglichkeiten	„Es gab dann immer mal Punkte, wo man langsam sozusagen einem Gerät überdrüssig wurde [...], da ist es aber meistens so eben, es gibt 10000 verschiedene andere Möglichkeiten die man machen kann [...]. Also ich habe jetzt in den Jahren eben fast alles mal ausprobiert [...] und es ist halt so eine Vielfalt, dass man selten ja sozusagen nichts mehr findet, was langwei-lig ist oder was man noch nicht gemacht hat“ (Franz 514-523) „Ich war auch nie so das Ballsportkind [...] und habe dann da irgendwie viel mehr meinen sportlichen Aspekt auch gefun-den“ (Lina 180ff.)	Lina 23; Max 80ff.; Franz 204-210); Kathi 77-81; Paul 159-169, 507f.; Marie 57ff.; Nora 102-108; Anna 26f.; Thea 83-86, 299-304

B: Bewegungs-freude	2: körperliche Anstrengung	Zirkus als ‚Sport' empfin-den; sich bewe-gen und auspo-wern wollen	Anstrengungen werden positiv bewertet bzw. sogar gewünscht	„Dieses sich wirklich auch auspowern und Sport machen und rumrennen und Trampolinspringen und eben fünfzehn Räder hintereinander zu schlagen oder so, das war spannend und anspornend für mich" (Kathi 442ff.) „[Einrad fahren] ist halt auch körperlich anstrengend so, Jong-lieren mache ich auch gerne, aber du kommst dabei nicht so ins Schwitzen so und ich muss mich da auch immer irgendwie ein bisschen auspowern" (Marie 63-66)	Anna 347ff.; Kathi 89f.; Franz 71; Thea 272f., 587, 616-623
	3: Bewegungs-qualität	Verbindung von Sport und Ästhe-tik zu Bewe-gungskunst	Künstlerischer Aspekt in (Ver-bindung mit Be-wegung) muss genannt werden	„Es ist natürlich alles Bewegung, aber es ist nie so dieses schnell und rennen und wettkampfmäßiges Sport, was man so unter Bewegung sich vorstellt. Das ist immer so kleinere Be-wegung, die halt mehr finde ich einen ästhetischen Wert ha-ben, also mehr qualitativ als quantitativ sind" (Lina 536-539)	Lina 188ff., 210ff., 547f.; Marie 63-69, 77ff.; Thea 43-52, 586ff.; Kathi 447-452
C: Körper-bewusstsein	1: Körpergefühl	Reflektion eige-ner motorischer Abläufe und Bewegungen	Entscheidend ist das *Bewusstsein* über eigene Be-wegungen, nicht deren exakte Ausführung	„Gerade in der Balance, was ich am Anfang sehr viel gemacht habe, kommt man ja sehr viel mit sich und seinem Körperge-fühl in Berührung und muss sich da wirklich auseinanderset-zen und gucken wie sich das verändert" (Lina 183-ff.)	Thea 586ff.
	2: Positives Körpergefühl	Wohlfühlen im eigenen Körper unabhängig physischer Kon-stitutionen	Akzeptanz der eigenen körper-lichen Voraus-setzungen stehen im Vordergrund	„und Akrobatik da finde ich es cool, also ich meine ich bin ja jetzt relativ klein und leicht noch, dass ich, ich bin total gerne Oberfrau, weil ich finde es immer total lustig, wenn man da weiter oben ist so [...].Ja und da ich ja auch nicht viel Kraft habe" (Marie 68-72)	Lina 567-580
	3: Körperliche Verletzbarkeit erleben	Schmerzen, Verletzungen erfahren		„Bin halt dann [...] mit dem Einrad Treppe hochgesprungen und plötzlich ging es halt, ist mir das Knie weggeknackt seit-lich und dann [...] war halt festgestellt, dass der ganze Knorpel im Knie kaputt ist und einfach zermehrt und ja, dann durfte ich ein dreiviertel Jahr keinen Sport machen und halt damit auch keinen Zirkus und das war halt schon sehr einschneidend [...]" (Paul 85-89)	Kathi 542-545; Anna 110-113

Vollständiger Kodierleitfaden Individuelle Dimension (Hauptkategorie 2)

Unter-kategorie	Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele	Weitere Fundstellen
A: Kognitive Entwick-lungs-prozesse	1: Regel-/ Struk-turtransfer	Erwerb und Über-tragung von Lern-strukturen auf andere Zirkus-disziplinen oder Lebensbereiche	Nicht nur Bewe-gungsabläufe, sondern auch Organisations-strukturen u.ä.	„Also man hat das dann schon wirklich auch im Schulsport einfach gemerkt [...], wo man eben [...] irgendeine Keulen-übung vorführen musste oder so, dass man einfach so ein bisschen zumindest eine Vorstellung hatte, wie etwas ausse-hen könnte, was man eben sonst nicht gehabt hätte“ (Nora 253-257)	*Max 398-401*; Franz 774-782;
	2: Konzentration	bestimmte Tätig-keit/eigene Person für gewisse Zeit fokussieren		„Also dass ich in einer großen Höhe bin und weiß, ich muss mich jetzt ganz doll konzentrieren, es darf jetzt nichts schief gehen“ (Thea 292ff.)	Lina 182f.; Thea 601f.;
B: Selbst-bewusstsein	1: Annahme von Herausforde-rungen	sich schwierigen/ unsichereren Situationen aus-setzen um: 1. Bestätigung/ Anerkennung zu bekommen 2. Grenzen zu suchen/finden 3. ‚Kick‘ zu be-kommen/Angst zu überwinden	Ein oder mehrere der vier Gründe müssen genannt werden; Annahme der He-rausforderungen ist *persönlich*, nicht auf Gruppe bezogen; Entscheidend ist *Annahme* der Herausforderung, nicht erfolgreiche Bewältigung	„Also ich fand Auftritte schon auch einfach wichtig, um einfach auch zu sehen, was das Publikum halt auch von dem hält, was man gelernt hat, um einfach das auch zeigen zu können [...]. Ich will das, was ich gelernt habe, wollte ich ja nicht bloß für mich lernen, sondern schon auch zeigen“ (Paul 255-258) „So ein bisschen hat mich glaube ich auch die Gefahr so gereizt, so Sachen, wo man über sich hinaus wachsen muss und wirklich lange trainieren muss, dass es wirklich funktio-niert und eben sich immer so zu überwinden, das war für mich ein totaler Reiz“ (Thea 289-292)	Lina 187-191, 200ff.; *212-215*; Kathi 31-35, 526-530; Paul 64-68; *Nora 317ff.;* Marie 165f.; *Franz 196-199;* Thea 319ff., 517ff
	2: Erfolgs-erlebnisse	1. Erfolgreiche Be-wältigung von Herausforderun-gen bzw. dabei sogar über sich Hinauswachsen 2. Hochgefühl/	Ein oder mehrere Aspekte der Defi-nition müssen gennant werden; Entscheidend ist persönliche Wahrnehmung	„Ich persönlich finde es immer total schön, wenn man dann da steht, alle applaudieren und das ist halt so ein Hochgefühl und schon wichtig“ (Marie 166f.) „Plötzlich macht jemand auf der Bühne was ganz anderes, was er sonst nie macht und das ist eigentlich schön zu sehen und du probierst auch ganz andere Sachen aus, dann sagst du dir mal ‚Komm, den Trick zeigst du noch, auch wenn du den	Lina 306f.; Max 83f; *Kathi 39-42,* 85ff.; *114-119, 335-339;* Paul 203f.; Nora 150-154; Marie 87ff., 171-175, 309ff.; Franz 99-103, 420-427, *769-*

		Stolz über Vollbrachtes 3. Leistungen/ eigene Person werden durch sich selbst oder andere wertgeschätzt	von Erfolg;	nicht so gut kannst' und dann hat er geklappt und dann hast du natürlich einen Erfolg damit gehabt" (Max 249-253) „Ich weiß noch, da war ich natürlich auch stolz auf mich, weil ich war aus der Gruppe der erste, der auf der Kugel gestanden hat und allein durch die große Turnhalle gerannt bin. Das war, da ist man dann schon kurz selber stolz auf sich gewesen" (Paul 192-195)	*772;* Thea 205ff., *260-263*, 294f., 315-325
	3: Selbstvertrauen/ Selbstsicherheit	Glaube an eigene Fähigkeiten	Ein oder mehrere Aspekte der Definition müssen genannt werden	„Also ich muss sagen, dass ich jetzt eigentlich fast nie mehr vor einem Auftritt aufgeregt bin [...], ich habe da irgendwie ein ganz großes Vertrauen in mich selbst und wenn das halt schief geht, [...] dann ist es halt so" (Lina 217-220)	Lina 248f.; Kathi 118-121, 531f.; *Paul 533-545; Thea 322-328*
	4: Selbstwertgefühl	Erleben, dass: 1. man etwas Besonderes kann 2. Persönlichkeit/ besondere Fähigkeit von anderen angenommen/ wertgeschätzt7bewundert wird 3. man wichtig ist	Eine oder mehrere Aspekte der Definition müssen genannt werden; Entscheidend ist, dass vom *eigenem* Selbstwertgefühl gesprochen wird und nicht wie man andere in ihrem Selbstwert bestärkt	„Dadurch dass ich halt in einer Sache wirklich gut war und das was Besonderes war, man auch in der Schule dafür bekannt war [...]. Also das hat mich schon auch immer so stolz gemacht quasi, was ich konnte und ja, fand es auch schön, dass es dann andere begeistert hat und das hat mir glaube ich wirklich viel Selbstbewusstsein gegeben" (Thea 590-595) „Das gibt einen auch schon Selbstbewusstsein einfach so, ja wenn man einfach akzeptiert wird, wie man ist [...] ja dass manchmal auch einfach egal ist, was die anderen Leute über einen denken so, weil man weiß, man ist ok so wie man ist" (Marie 309-313)	Lina 77-80, 178ff., 369-379, *381-392*, 605; Max 77f. *150ff.; Kathi 206-209, 250-260*, 330-335, 349-357, *550ff.;* Nora 102f; Franz 66-70;
	5: Kontaktfähigkeit	Überwindung von Schüchternheit und offenes Zugehen auf andere Personen		„Ich glaube ich wäre früher nie auf Leute zugegangen [...], ich war nie der Typ, der jetzt auf wildfremde Leute losgeht und sie fragt, was sie da machen oder ob sie mir das mal zeigen können order irgendwie so was, das ging nicht. Aber ich glaube dieses Interesse an dieser einen Sache, diese Zirkus-Artistik-Sachen verbindet halt und dann sprichst du auch Leute an, mit denen du nie was zu tun haben würdest, aber du hast halt eins mit denen gemeinsam" (Max 405-411)	Marie 308; *Franz 629-638*, 644ff.; *Anna 364-367*
	1: Geduld	1. Ausdauerndes Arbeiten an einer Aufgabe/Sache; 2. auf etwas gedulden	Ein oder beide Aspekte der Definition müssen genannt werden	„Auch wenn man eben am Anfang meistens denkt ‚Ja, das wird total toll' und dann merkt man ‚Huch, man muss ja lernen, üben trainieren. Das geht nicht alles so schnell'. Aber da muss man dann eben einfach ja, Durchhaltevermögen zeigen" (Franz 91-94)	Marie 59f.; *Anna 384-392; Kathi 392-397;*

C: Durchhalte-vermögen	2: eigener Leistungsanspruch und Zielstrebigkeit	Ziele setzen/ Erwartungen und Ansprüche an sich selbst stellen/ eigene Weiterentwicklung anstreben und kontinuierlich darauf hinarbeiten	Entscheidend ist Eigenmotivation/ eigener Wille, um Ziele zu erreichen, nicht Druck von anderen	„Und über die Jahre würde ich sagen, du hast einen gewissen Ehrgeiz. Wenn es nicht funktioniert, dann probierst du das und du probierst es wieder und dann lässt du es wieder sein und dann probierst du es wieder [...], weil du hast ja auch über die Jahre einen Anspruch an dich selber im Prinzip aufgebaut. Und die Leute kennen dich auch, die wissen, was du letztes Jahr gespielt hast und wenn du das das nächste Jahr wieder spielst, na dann kannst du dich nicht verbessert haben und du willst den Leuten ja auch was Neues zeigen und dadurch musst du dich da schon reinsteigern“ (Max 332-341)	*Lina 434-441; Max 78f., 150ff.,*229, 350-354; *Kathi* 87ff., 192-202, *375-380;* Franz 418ff., *429-439*, 456ff., *527-537*, 658-666, 674-684; Thea 28-34, 263-266, 546-555, *601-609*, 668-672;
	3: Umgang mit Stagnierungen, Unmotiviertheit, Frustration, Rückschlägen, Unsicherheiten	Zweifel an eigenen Fähigkeiten/ Scheitern an Herausforderungen, deswegen aber nicht aufgeben	Entscheidend sind *persönlich* wahrgenommene Frustrationen, Stagnierungen usw., keine Situationen, die gesamte Gruppe betreffen	„Beim Devilstick war es zum Beispiel so, da kam ich halt an einen Punkt, wo ich gesagt habe 'Da komm ich nicht mehr weiter'. Da ging es wirklich partout nicht, weil ich hatte auch keinen, der es mir zeigen konnte [..] und da habe ich das Ganze halt mal ein Jahr gelassen, [...] da war erst mal Rola Bola oder irgendwas anderes dran. Und dann funktioniert es wieder“ (Max 326-332)	Max 143-150, 471-486; Kathi 192-202, 542, 547f., 560f.; Marie 113-116; Franz 525ff.; *Thea 672-67*
D: Emotionale Entwicklungsprozesse	1: Selbstwahrnehmung	Bewusstsein über eigene Stimmungen, Verhaltensweisen, Vorlieben		„Das ist dieses Selbsteinschätzen von dir selbst [...]. Irgendwann merkst du das auf einmal, du gehst den anderen Leuten auf den Zeiger oder ‚Ich lass den jetzt mal lieber in Ruhe, bevor der explodiert‘ so ungefähr“ (Max 378-382)	*Max 480-484;, Paul 428-436;* Anna 407ff., *457-461*
	2: Gefühls-/ Verhaltensauslebung	Zulassen und Zeigen von Stimmungen und Emotionen	Verhalten muss nicht wertgeschätzt, aber toleriert werden	„Es wurde halt alles akzeptiert, egal was man gemacht hat. Man wurde halt nicht getadelt dafür. Da hatte man einfach eine unbeschwerte Jugend“ (Anna 152ff.)	Thea 363ff.;
	3: Erweiterung des Ausdruck- und Rollenvermögens	Kennenlernen und Ausdrücken ungewohnter Gefühlsbereiche; Ausprobieren neuer Rollen		„Viele gucken doof, wenn man sagt, man macht gern Hula Hoop, aber das ist halt auch schön, auch wenn es bei Jungen immer so, wird ja immer dann belächelt“ (Paul 170ff.)	*Kathi 339ff.*
	5: Ausgeglichenheit	Innere Ruhe/ Gelassenheit/		„Und das hat mir auch irgendwie echt gut geholfen so dieses Balanceübungen und irgendwie auch zur Ruhe gebracht“	Lina 533; Kathi 227-229

		Stärke		(Lina 185ff.)	
E: Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens	1: Spaß	Freude am Zirkus empfinden		„Im Vordergrund stand halt für mich eher, dass ich [...] daran Spaß hatte“ (Marie 298f.)	Max 411f; *558ff.;*Kathi 48; Paul 391ff.; Marie 72, 104, 123, 128, 135f., 171, *391-394;* Franz 511f; *Anna 70ff., 130ff.;* Thea 595
	2: Stabilisierungs- und Ausgleichshilfe	Zirkus bietet Stabilisierung bei außerzirzensischen Schwierigkeiten der Heranwachsenden bzw. Ausgleich zu Schule/anderen Tätigkeiten	Ein oder beide Aspekte der Definition müssen genannt werden	„Es gibt einfach wirklich Phasen da hast du das Gefühl es läuft alles schief, gerade wenn du in die Pubertät kommst und es ändert sich sowieso alles und es ist alles ganz schlimm, dann ist es total gut was zu haben, das gleich bleibt, nämlich ein Training und einfach Bezugspersonen und Leute, die mich eben mögen und wenn du jetzt eben auf einmal ein bisschen launisch bist oder wenn du auf einmal irgendwie Brüste kriegst, dann ist es egal, weil du bist eben du und du machst ja weiter dein Training und du bist ja auch trotzdem weiter da und das war richtig gut, also das war so ein bisschen so ein Faden, so ein stabilisierendes Etwas“ (Kathi 236-243)	Kathi 203-208; 6*25-630; Paul 148-152;* Marie 144-153, *385f.; Franz 749-762*
F: Selbstständigkeit		1. Eigenverantwortlichkeit, d.h. auf sich selbst gestellt sein/werden 2. Selbsthilfefähigkeiten, d.h. eigene Probleme u. Hilfebedürftigkeit erkennen und aktiv versuchen, Lösungsmöglichkeiten zu finden		„Also es war im Prinzip wirklich am Anfang alles mehr so ein Selbstläufer. Klar war der Sascha [Trainer] da, hat geguckt, aber vieles haben wir uns wirklich dann auch selbst beigebracht. Und gerade mit dem Jonglieren war es dann eigentlich wirklich nach einem halben Jahr oder einem Jahr so, dass er gesagt hat 'Was ich kann, habe ich euch jetzt gelernt. Hier habt ihr ein Buch' so und dann war das im Prinzip wirklich das, dass man eben sich das selber beigebracht hat“ (Nora 279-285)	Lina 193ff., 462ff.; *Max 167ff., 395-398, 447-454,* 539- 552; Kathi *221-227,* 554-560;Marie *241-244,* 228-234, Anna 260-263, *443-450;* Thea 190-195, 348f.
G: Selbstfindung		Orientierungs- und Identifikationshilfe im Identitätsbildungsprozess		Der eine ist halt ein bisschen negativer drauf und der andere ist eben voller Ehrgeiz und muss die ganze Zeit trainieren und du bist irgendwo dazwischen und das ist halt gut zur Orientierung und auch gut um noch mal abzuchecken, 'Wo stehe ich denn in all diesem Wirrwarr?' (Kathi 276-280)	*Lina 98-105, 112-121;* Marie 384f.; *Kathi 276-293,* 541f.; Thea 569-585

Vollständiger Kodierleitfaden Soziale Dimension (Hauptkategorie 3)

Unter-kategorie	Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele	Weitere Fundstellen
A: Zusammenarbeit und Teamfähigkeit	1: Teambewusstsein	1. Gemeinsam Ziele setzen und zusammen darauf hinarbeiten 2. Rückschläge und Umbrüche gemeinsam überwinden	Ein oder beide Aspekte der Definition müssen genannt werden; Entscheidend ist, dass Aspekt der Gemeinsamkeit betont wird	„Das war dann eigentlich schon so nach diesem Wochenende, wo dann wirklich alle zusammen gesessen haben und gesagt haben 'Also das wollen wir irgendwann erreichen und um das zu erreichen müssen wir aber auch eben ein Training machen, was optimaler ist als das, was wir jetzt hatten“ (Nora 195-198) „Also beim Jugendvariete haben wir ja alle mitgemacht und da war es erstaunlich gut, weil wirklich auch alle, also zumindest größtenteils, gibt natürlich immer ein paar, die halt nicht so viel sagen und paar die mehr sagen, aber größtenteils alle mitgearbeitet haben [...]. Wir haben uns auch alle super verstanden, also gab es halt dort mal eine Zwiespältigkeit und dort mal einen kleinen Streit, aber das war alles nebensächlich, weil wir haben alle gewusst 'Wir arbeiten zusammen an einem Stück' und da war das, das war einfach eine funktionierende Gruppe“ (Anna 213-219)	*Lina 231-235; Kathi 273f., Nora 114-124,*Franz 106-111, *189-194; Thea 243-249, 275-279,* 287f., *598ff.*,657-667
	2: Vertrauen und Verantwortung	1. Vertrauen in andere Personen bei konkreten Disziplinen oder organisatorischen Prozessen 2. Zuverlässigkeit in bestimmten Situ-ationen, gegen-über anderen Personen und in Bezug auf übertragene Aufgaben	Ein oder beide Aspekte der Definition müssen genannt werden; Entscheidend ist, dass Vertrauen und Verantwortung wichtig für Team/Gruppe/ Zirkus ist	„Es musste auch für denjenigen, der sich dafür bereit erklärt hat Auftritte zu machen, musste das auch immer Priorität sein, das wurde schon sehr ernst genommen. Also man konnte jetzt nicht einfach sagen 'Ich habe jetzt keine Lust oder ich habe keine Zeit'. [...] Also wenn man sich einmal dafür bereit erklärt Auftritte zu machen, musste man sich aufeinander verlassen [...] Also es war manchmal ein bisschen streng auch, aber das fand ich auch gut, weil man hat ja gemerkt, wenn einer einfach mal gefehlt hat, dann hatte man zu tun das ganze Programm umzuändern, wenn einer bei ganz vielen Sachen dabei ist“ (Thea 123-132)	Lina 201-204, 228ff., *291-305,*341ff., *606ff.,* 632-637; Max 114-117, 225-229; Nora 329-333; *Marie 132-135, 351-364,* Thea 335ff.,

	3: Kommunikation und Konfliktfähigkeit	1. gemeinsame Reflektion von Auftritten, Training usw. 2. Kritikfähigkeiten, d.h. sachliches Äußern, aber auch Anhören/Annehmen von Kritik 3. Kompromissbereitschaft	Ein ohne mehrere Aspekte der Definition müssen genannt werden; Entscheidend ist Hinweis auf Kommunikation und Konfliktlösung zwischen den Gruppenmitgliedern	„Weil ich einfach eben lernen musste mit anderen klar zu kommen, ob ich die nun mag oder nicht und einfach einen Weg zu finden, einen Konsens zu finden, auf dem man miteinander arbeiten kann [...] Dinge auszusprechen, Kritik zu üben und so, dass es jemanden anders nicht zerstört“ (Kathi 545-550) „Letztendlich willst du den Leuten ja was zeigen und dann musst du Kritik annehmen, wie überall, ob nun in der Schule oder auf Arbeit, du musst Kritik annehmen und damit umgehen und lernen und auch wenn du ein Sturkopf bist, musst du dir auch mal was zeigen lassen oder sagen lassen 'Komm, geh doch lieber nach links statt nach rechts' oder so was in der Art, so das ist das, was also ja und dann einen auch weiter bringt“ (Max 499-504)	*Kathi 367-374; Paul 322-326; Nora 184-193; Thea 340-343; 495-498;*
	4: Generationenlernen	Ältere und Jüngere lernen voneinander und Umgang miteinander		„Und dadurch, dass es ja ganz große Altersspanne ist mit denen man dann zu tun hatte, gerade in der Hauptgruppe, war das echt schön, weil ich halt mit ganz kleinen Kindern irgendwie, einfach kennengelernt habe und auch irgendwie agieren musste und genauso mit Älteren, von denen man natürlich immer gerade noch mehr lernt“ (Lina 327-331)	Lina 288f.; Kathi 49-53, *Paul 396; Nora 223-227;* Franz 43ff, *366-372;* Thea 197f.
B: Gemeinschaftsgefühl/ Teamgeist	1: Toleranz und Zusammenhalt	Solidarität in der Zirkusgruppe trotz verschiedener Charaktere; Akzeptanz und Achtung anderer Persönlichkeiten		„Einfach diese Zusammengehörigkeit [...], du hast halt wirklich im Zirkus so viele unterschiedliche Menschen, die halt sich aber alle total akzeptieren, tolerieren, respektieren und ich denke, das findest du halt in irgendwelchen AGs oder irgendwelchen Hobbygruppen nicht so wie im Zirkus, [...] da bilden sich dann dort Grüppchen und dort Grüppchen, aber beim Zirkus ist halt irgendwie alles so eins“ (Anna 145-150)	Lina 75ff., 171-177, 510-513; Max 97-102, 127-131; *Kathi 49-53,* 102-112, 274f., 280ff., 539ff.; *Paul 71*-79, 417-420; Nora 203-206, *319-324,* 429; Marie 127-132, 274-277; Anna 227, 238-241, *367-374; Franz 308-318; Thea 379f.*

	2: Entwicklung von Freundschaften und besonderen Beziehungen			„Was mich vor allen Dingen dazu gebracht hat immer hier zu bleiben waren einfach die Leute, die ich halt dann nach Jahren gemeinsamen Trainings eben immer besser kannte, mich mit denen angefreundet habe und man hat einfach viele Sachen zusammen erlebt“ (Franz 496-499) „Man hat schon auch viele Freundschaften gehabt so, mit denen man sich schon auch außerhalb vom Zirkus getroffen hat, auch länger dann noch Kontakt hatte, auch nach dem Zirkus noch“ (Nora 206ff.)	*Lina 331-351, 363-369,* 605; *Max 388-391;*423; Kathi 269f., *294f.; Nora 423-430*; *Paul 94f., 269-275*, 334-340, *545ff.; Marie 157ff.*, 377ff.; Franz 290, *304-318, 565-575;* Anna 151, 253ff., 374-381; Thea 212-217, 580-584;
	3: Empathie und Rücksichtnahme	Einfühlen in andere Personen und umsichtiges Verhalten zeigen	Entscheidend ist, dass Befragter Empathie zeigt und sie ihm nicht entgegengebracht wird	„Und ja, einfach mit so vielen Leuten so was zu schaffen, das hat auch einen totalen Zusammenhalt so geschaffen, also wir haben immer vorher uns dann gegenseitig vorbereitet und einer war ganz aufgeregt, dann hat man dem irgendwie wieder gut zugeredet oder nochmal was schnell noch im letzten Moment was geübt“ (Thea 330-334)	*Kathi 607-610;* Paul 451f; *518-523*
	4: Motivation und Wertschätzung	Gegenseitiges Weiterbringen, Anspornen und Wertschätzen an Stelle von Wettkampf und Konkurrenzdenken		„Ist glaube ich auch noch [...] irgendwie eine Stärke von vielen Zirkusleuten diese Offenheit sich das auch weiterzutragen, was man gelernt hat und das es halt nicht so ein Konkurrenzkampf ist, sondern einfach dieses, dass man auch viel immer durch das Weitertragen und Weitergeben an andere lernt“ (Lina 498-502)	Max 354f.; Paul 43ff., *455-460; Kathi 210f., 480-488; Franz 380-387, 406-411;* Thea 189, 337f., *478f.*

Vollständiger Kodierleitfaden Künstlerisch-Kulturelle Dimension (Hauptkategorie 4)

Unter-kategorie	Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele	Weitere Fundstellen
A: Kunst- und Kulturerhalt		Weiterentwicklung der Zirkuskünste durch Einbeziehung anderer Künste		„Einmal hatten wir auch eine Zusammenarbeit mit einem Theater und mit der Musikschule und mit einer extra Band, wo wir alle zusammen so eine Art Musical gemacht haben mit unseren Einlagen und das war dann so eine Traumreise oder so eine Weltreise [...]“ (Thea 134-137)	Max 121-127
B: Gesellschaftliche, politische, kulturelle Teilhabe	1: Austausch	Horizoonterweiterung und Erfahrungsaustausch mit Personen anderer Städte, Regionen, Länder	Austausch mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des *eigenen* Zirkus	„Dann gab es halt noch so ein Kinder- und Jugendfestival von Zirkussen in L-Stadt [...]. Es war gut zu sehen wie weit man kommen kann da und wie so was auch aufgestrickt sein kann, wie man mit Musik anders umgehen kann, wie man eine Clownerie ansetzt oder wie man an einem Trapez sich verhält oder so oder auch ganz einfach 'Welche Tricks gibt es denn mit meinem Jonglierstab schon noch?' oder ‚Was kann ich denn auf so einem Seil noch so alles anstellen?‘. Das war insofern spannend, weil man sich dort gesehen hat 'Mensch, der Horizont, den ich habe, der ist so, aber die anderen haben einen viel größeren, breiteren Horizont als ich' und insofern war das gut, das zu sehen“ (Kathi 480-494)	Lina 290ff., *482-495;* Max 84-90, 424-427, *433-442;* Kathi 480-494, 551-554; *Paul 352-361; Marie 258-260;* Nora 108f.; Anna 274-278; *Franz 116-133, 154-166, Thea 435-451,596ff.*
	3: Demokratische Prinzipien	Erleben von Mitsprache, Kritik, Konsequenz, Selbstbestimmung	Prinzipien müssen erlebt, aber nicht zwingend selbst wahrgenommen werden	„Wir haben uns eigentlich das ganze Stück selber ausgedacht [...] und das ist eigentlich das, was am Schönsten ist, glaube ich, wenn du wirklich auch weißt, dir wurde das nicht vorgeschrieben, dass du das so machen musst, sondern du hast es selber so gewählt“ (Anna 205-208)	Anna 195-198; *Kathi 178-185,* 362-367;Paul 292ff.; *Nora 170-177, 189-198, 239-244;* Marie 234-238; *Franz 447-455; Thea 394f.*
	4: Kulturelle Teilhabe	Kulturelle Erlebnisse haben, die ohne Zirkus nicht stattfinden würden		„Also man lernt dann auch viele Leute kennen und man kommt dann auch einfach mal irgendwo hin, wo man vorher nicht war, also man kommt mal kostenlos in den 'Sarrasani', bei irgendwelchen Auftritten, wenn es irgendwie größere Events sind oder so kommt man auch mal beim 'Tag der Sachsen' in irgendeine Bühne, sieht das mal ein bisschen Backstage, wie das abläuft und so“ (Franz 606-611)	Max 102f., 387f., 428f.; Nora 87-90, 94; *Franz 592-621*
C: (Künstle-	1: Interessen-	Ausprobieren	Eine oder beide	„Ja im Zirkus ist einfach alles integriert, man hat das Thea-	Lina 93f., *260-276*;

rische) Persönlichkeitsentwick-lung	erprobung und Nutzbarmachen von Fähigkeiten	und Erlernen anderer künstlerischer oder organisatorischer Fähigkeiten, die im Zirkus benötigt werden	Aspekte der Definition müssen genannt werden	ter, man hat irgendwie Bühnenbild aufbauen, Kostüme nähen, hinter der Kulisse alles vorbereiten, dann wie bei uns im Zirkus halt dann noch irgendwie so Kaffeestand bauen, man wird einfach rundum gefördert und lernt einfach dazu und das. da bin ich mir ganz sicher, dass mir das schon ganz viel im Leben gebracht hat“ (Lina 242-246)	*Anna 297-300; Franz 80-87*, 580-583, *588-591*
	2: Orientierungshilfe Beruf	Durch Zirkus werden soziale oder künstlerische Berufswege gewählt		„Der Zirkus war für mich auch der Grund warum ich in den sozialen Bereich gegangen bin ursprünglich, aber ich habe gemerkt, dass es für mich so nicht trennbar ist, also so dieses Private und sozial tätig sein und dieses im Beruf sozial tätig sein [...] und da war das der Punkt, wo ich mich dann gegen den sozialen Beruf entschieden habe und eher für das Kreative, was ja auch beides gefördert wurde im Zirkus und insofern war das so die logische Fortsetzung von meiner Zeit im Zirkus“ (Kathi 511-517)	*Max 546-551;* Paul 57ff., 549-557; Anna 394ff.
	3: Kreativität	Fantasievoller Umgang mit zirzensischen Techniken, künstlerische Ausarbeitung von Programen/Nummern Improvisation		„Da hatten wir 'Programmgeschichten aus dem Koffer' hieß das glaube ich und da war das schon so, dass viel auch improvisiert wurde am Anfang und das und 'Mach es doch mal so und probier doch mal das', wurde improvisiert und dann hast du eine Nummer gefunden“ (Max 458-461)	Lina 212ff.; Max 484ff; Paul 431; Kathi 526ff.; *Franz 235f.*; Anna 200-205; Thea 132-140; 328ff., 657-667
	4: Ästhetische Erfahrungen	1. Entwicklung eines Sinns für das Schöne 2. Ausdruck, Selbstpräsentation; 3. Kritische Betrachtung künstlerischer Leistungen	Ein oder mehrere Aspekte der Definition müssen genannt werden	„Wenn ich weiß 'Ich trainiere jetzt für einen Auftritt', dann haben die mir echt beigebracht 'Arme raus'. Also das wurde ganz krass, wurde halt immer wieder gesagt [...]. Also so im freundlichen Ton, aber das hat man dann auch verinnerlicht und ich glaube, dass das schon viel Wert ist, weil das dann einfach noch einen Tick besser aussieht“ (Marie 198-203) „Und ja also jetzt wo man weiß, was dahinter steckt, wertet man die Leistung auch viel höher [...] Und das hat sich auch durchgesetzt, ich sehe Shows auch heute noch ganz anders an, ich achte auf synchron sein, auf Ausstrahlung, ob eben die Leute, die hinten stehen, auch lachen und eben auch Ausstrahlung haben und Körperspannung, darauf achtet man einfach, weil man das ja auch jahrelang gelernt hat und das einem selber auch wichtig ist“ (Kathi 317-322)	Max 479ff.; Kathi 356f., 525-528; Nora 255ff.; Marie 66f., Franz 434f; Thea 282-288

Häufigkeitsangaben der Interviewaussagen

	Lina	Max	Kathi	Paul	Nora	Marie	Franz	Anna	Thea	Insgesamt
K1A1: Konditionelle Fähigkeiten	1	-	1	-	1	1	1	4	1	10
K1A2: Koordinative Fähigkeiten	1	2	1	-	-	-	1	-	-	5
K1A3: Beweglich-keit	-	-	2	-	-	1	-	-	-	3
K1B1: Körperliche Anstrengung	-	-	2	-	-	1	1	1	3	8
K1B2: Bewegungs-vielfalt	2	1	1	2	1	1	2	1	2	13
K1B33: Bewegungs-qualität	4	-	1	-	-	2	-	-	2	9
K1C1: Körpergefühl	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2
K1C2: Positives Körpergefühl	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
K1C3: Körperliche Verletzbarkeit	-	-	1	1	-	-	-	1	-	3
Textstellen insge-samt	10	3	9	3	2	7	5	7	9	55
K2A1: Regel-/ Struk-turtransfer	-	1	-	-	1	-	1	-	-	3
K2A2: Konzentrati-on	1	-	-	-	-	-	-	-	2	3
K2B1: Annahme von Herausforderunge	3	-	2	2	1	2	1	-	3	14

K2B2: Erfolgserlebnisse	1	2	4	2	1	4	3	-	4	21
K2B3: Selbstvertrauen/ Selbstsicherheit	2	-	2	1	-	-	-	-	1	6
K2B4: Selbstwertgefühl	5	2	5	-	1	1	1	-	1	16
K2B5: Kontaktfähigkeit	-	1	-	-	-	1	2	1	-	5
K2C1: Geduld	-	-	1	-	-	1	1	1	-	4
K2C2: eigener Leistungsanspruch und Zielstrebigkeit	1	5	3	-	-	-	6	-	5	21
K2C 4: Umgang mit Stagnierungen, Unmotiviertheit usw.	-	3	4	-	-	1	1	-	1	10
K2D1: Selbstwahrnehmung	-	2	-	1	-	-	-	2	-	5
K2D2: Gefühls-/Verhaltensauslebung	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
K2D3: Erweiterung des Ausdruck- und Rollenvermögens	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
K2D4: Ausgeglichenheit	2	-	1	-	-	-	-	-	-	3
K2E1: Spaß	-	2	1	1	-	7	1	2	1	16
K2E2: Stabilisierungs- und Ausgleichshilfe	-	-	3	1	-	2	1	-	-	7
K2F1: Eigenverantwortlichkeit	2	4	-	-	1	2	-	2	2	13
K2F2: Selbsthilfe-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2

fähigkeiten										
K2G: Selbstfindung	2	-	2	-	-	1	-	-	1	6
Textstellen insgesamt	20	22	31	9	5	23	18	9	22	159
K3A1: Gemeinschaftsleistung	1	-	1	-	2	-	2	1	5	12
K3A2: Vertrauen und Verant-wortung	6	2	-	-	1	2	-	-	2	13
K3A3: Kommunikation und Konfliktfähigkeit	-	1	2	1	1	-	-	-	2	7
K3A4: Generationenlernen	2	-	1	1	1	-	2	-	1	8
K3B1: Toleranz und Solidarität	3	2	5	2	3	2	1	4	1	23
K3B2: Entwicklung von Freund-schaften und besonderen Beziehungen	3	2	2	4	2	2	4	3	2	24
K3B3: Empathie und Rücksichtnahme	-	-	1	2	-	-	-	-	1	4
K3B4: Motivation und Wertschätzung	1	1	2	2	-	-	2	-	3	11
Textstellen insgesamt	16	8	14	12	10	6	11	8	17	102
K4A: Kunst- und Kulturerhalt	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
K4B1: Austausch	2	3	2	1	1	1	2	1	2	15
K4B2: Demokratische Prinzipien	-	-	2	1	3	1	1	2	1	11

K4B3: Kulturelle Teilhabe	-	3	-	-	2	-	2	-	-	7
K4C1: Interessen-erprobung und Nutz-barmachen von Fä-higkeiten	3	-	-	-	-	-	3	1	-	7
K4C2: Orientie-rungshilfe Beruf	-	1	1	2	-	-	-	1	-	5
K4C3: Kreativität	1	2	1	1	-	-	1	1	3	10
K4C4: Ästhetische Erfahrungen	-	1	3	-	1	2	1	-	1	9
Textstellen insge-samt	6	11	9	5	7	4	10	66	8	66
Textstellen insge-samt	52	44	63	29	24	40	44	30	56	382

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Thema:

„Zirkuskünstler – Lebenskünstler?!
Zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik“

selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen bzw. Abbildungen wurden als Entlehnung kenntlich gemacht und sind am angegebenen Ort im Literatur und Quellenverzeichnis zu finden.

.....

Wiebke Wulf Dresden, den 19.04.2011