GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Institut für Sportwissenschaften

Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien

„Lernfelder der Zirkuspädagogik – Möglichkeiten und Grenzen“

Prüferin: Adelgund Müller-Gürtler

Zweitprüfer: Prof. Dr. Arnd Krüger

vorgelegt am 7. Juni 2009

Verfasser:

Jens Fissenewert
Prinzenstr. 15
37073 Göttingen
Studiengang: LA Gym Sport / Deutsch
Matrikelnummer: 20421110
Tel.: 0176 – 23817670
eMail: jens@zirkus-paedagogik.de

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 4

2 Zirkus 7
2.1 Begriffsbestimmung 7
2.2 Geschichte des Zirkus 8
2.3 Zirkus heute 13

3 Zirkuspädagogik 15
3.1 Begriffsbestimmung 15
3.2 Entwicklung der Zirkuspädagogik 18
3.3 Zirzensische Disziplinen 23
3.3.1 Akrobatik 23
3.3.1.1 Partnerakrobatik 24
3.3.1.2 Pyramiden 24
3.3.1.3 Wurf- und Schleuderakrobatik 25
3.3.1.4 Trapez 26
3.3.1.5 Vertikaltuch 26
3.3.2 Balancierkünste / Äquilibristik 27
3.3.2.1 Einrad 28
3.3.2.2 Seil 30
3.3.2.3 Rola Bola 31
3.3.3 Hand- und Fußgeschicklichkeiten 32
3.3.3.1 Tücher, Bälle, Keulen, Ringe 32
3.3.3.2 Diabolo 34
3.3.3.3 Devil-Stick 35
3.3.3.4 Poischwingen 35
3.3.3.5 Tellerdrehen 37
3.3.4 Clownspielen / Improvisieren 38
3.3.4.1 Clownerie 38
3.3.4.2 Theater 39
3.3.5 Verschiedene Manegenkünste 39
3.3.5.1 Fakirkünste 39
3.3.5.2 Zaubern 41
3.4 Methodik 42
3.5 Einsatzmöglichkeiten 44
3.5.1 Zirkusinitiativen 45
3.5.2 Zirkusprojekte 46
3.6 Kinder- und Jugendzirkusse 46
3.6.1 Zirkus Cabuwazi 47
3.6.2 Zirkus Clarissimo 47
3.6.3 Niedersächsischer Jugendzirkus 48

4 Lernfelder der Zirkuspädagogik 50
4.1 Therapeutische Aspekte 50
4.2 Pädagogische Wirkungsweisen 51
4.3 Motorische Lernziele 58
4.4 Psychische Lernziele 61
4.5 Kognitive Lernziele 63
4.6 Soziale Lernziele 65
4.7 Erwartungen an die Zirkuspädagogik 67

5 Experteninterviews ... 70
5.1 Forschungsmethode ... 71
5.1.1 Der Leitfaden ... 72
5.1.2 Mögliche Probleme ... 73
5.2 Durchführung ... 74
5.3 Interviewpartner ... 75
5.4 Auswertung ... 76
5.5 Ergebnisse ... 77
5.5.1 Zirkuspädagogik allgemein ... 77
5.5.2 Besondere Disziplinen und Lernfelder ... 79
5.5.3 Kompetenzen und Voraussetzungen ... 80
5.5.4 Erwartungen an die Zirkuspädagogik ... 82
5.6 Zusammenfassung ... 84

6 Schlussbetrachtung ... 88

Abbildungsverzeichnis ... 92
Literatur- und Quellenverzeichnis ... 94
Anhang ... 102

1 Einleitung

Der Begriff „Zirkus“ ist auch heute noch bei vielen Menschen mit einer eher traditionellen und nostalgischen Vorstellung verknüpft: Bunte Wagen vor einem riesigen Zelt, der Geruch von Popcorn, Tieren und Sägespänen, Menschen aus allen Ländern der Erde mit teilweise übernatürlich wirkenden Fertigkeiten. Die Zirkusartistin ist eine Reisende, die ein abenteuerliches Leben führt und jeden Abend in der Manege zur bejubelten Attraktion wird. „Für viele ist ein Besuch im […] Zirkus sicherlich ein Erlebnis, ein spannendes Abenteuer“ (Behrens, 2007, 7), daran hat sich bis heute wenig geändert, auch wenn der traditionelle Zirkus im Laufe der Zeit mitunter einige Veränderungen durchlaufen hat.

Um sich dem Gegenstand dieser Arbeit, der Zirkuspädagogik, zu nähern, muss man sich von der oben beschriebenen Vorstellung von Zirkus lösen. Zirkuspädagogik meint nicht die Ausbildung der jungen Nachwuchs-artistinnen des fahrenden Volkes und ebenso wenig die alleinige Vermittlung von zirzensischen Disziplinen vor einem leistungsorientierten Hintergrund. Zirkuspädagogik nutzt vielmehr das Themenfeld „Zirkus“, um pädagogische Inhalte zu vermitteln. Was allerdings noch vom traditionellen Bild des Zirkus’ mit in die Zirkuspädagogik hineinspielt, ist die ungebrochene Faszination dieses Aktionsfeldes für Kinder, Jugendliche, aber auch für viele Erwachsene.

Die Zunahme zirkuspädagogischer Angebote, sei es im Rahmen einer Schul-AG, eines Projektes oder eines richtigen Kinder- und Jugendzirkusses ist „eine Entwicklung, die in den letzten Jahren einen ungeheuren Aufschwung genommen hat“ (Winkler, 2007, 26). Viele Pädagoginnen haben mittlerweile erkannt, was für ein erzieherisches Potenzial im Medium Zirkus verborgen liegt und „dass Zirkuspädagogik sehr gut geeignet ist, gerade in heute defizitären Bereichen der kindlichen Entwicklung optimale förderliche Reize zu setzen und so zunehmend offenbar werdenden Defiziten entgegen zu wirken“ (Bittmann, 2002, 7).

Die vorliegende Arbeit möchte untersuchen, was angewandte Zirkuspädagogik in Bezug auf ihre in der Literatur vielfach beschriebenen Lernziele wirklich zu leisten vermag. Dabei soll der Fokus auf der Vermittlung der motorischen, psychischen, kognitiven und sozialen Lernziele liegen. Andere Wirkungsbereiche, wie der therapeutische, präventive oder integrative Einsatz der Zirkuspädagogik, sollen in diesem Zusammenhang nur am Rande erwähnt werden. Auch kann im Rahmen dieser Arbeit keine vollständige Diskussion der oben beschriebenen vier Lernfelder und ihres Potenzials stattfinden, vielmehr soll versucht werden, die verschiedenen Bereiche anhand der vorhandenen Literatur vorzustellen und ihre auffälligsten erzieherischen Möglichkeiten und Grenzen herauszuarbeiten.

Um sich dem Thema auf angemessene Art und Weise zu nähern, soll im zweiten Kapitel der Begriff des Zirkus', seine Geschichte und seine aktuelle Situation dargestellt werden.

Das dritte Kapitel beschreibt von diesem Hintergrund ausgehend die Entstehung und Entwicklung der Zirkuspädagogik. Für einen detaillierten Einblick in die konkrete Arbeitsweise dieser pädagogischen Richtung werden verschiedene zirzensische Disziplinen erläutert, mit denen heute zirkuspädagogisch gearbeitet wird. Zudem werden konkrete Einsatzmöglichkeiten der Zirkuspädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich jeweils beispielhaft vorgestellt.

Im vierten Kapitel sollen die vier bereits erwähnten Lernfelder der Zirkuspädagogik ausführlich dargestellt und ihre Wirkungsweisen anhand ausgewählter in Kapitel drei vorgestellter zirzensischer Disziplinen deutlich gemacht werden. Diese Darstellung soll daraufhin auf ihre Umsetzung im zirkuspädagogischen Betrieb kritisch hinterfragt und das weit verbreitete Bild des „pädagogische[n] Selbstläufer[s]" (Michels, 2000, 18) Zirkuspädagogik korrigiert werden.

Da die wissenschaftliche Literatur zu dem hier gewählten Themenfeld immer noch verhältnismäßig überschaubar ist, sollen im fünften Kapitel verschiedene Experten zur Umsetzung der in Kapitel vier beschriebenen Lernfelder befragt werden und sich kritisch zu deren Möglichkeiten und Grenzen äußern. Um die Durchführung dieser Experteninterviews plausibel zu machen, werden vorab die Methodik und die Planung der Interviews erläutert. Daraufhin werden die Interviews ausgewertet und die Ergebnisse nach Themengebieten unterteilt dargestellt. Die vollständigen Transkripte der Experteninterviews werden im Anhang aufgeführt.

Abschließend sollen die Ergebnisse dieser Arbeit in knapper Form zusammengefasst werden. Die besonderen Möglichkeiten der Zirkuspädagogik sollen hierbei ebenso im Fokus stehen wie eventuell überschätzte Bereiche der diskutierten Lernfelder sowie die pädagogischen und artistischen Anforderungen an die Zirkuspädagogin. Des Weiteren soll ein Ausblick gegeben werden, wie die Arbeit mit dieser noch jungen pädagogischen Disziplin in Zukunft noch optimiert werden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit wird ausschließlich die Schreibweise „Zirkus“ verwendet. Eigennamen werden dabei jedoch beibehalten, so dass vereinzelt die Schreibweise „Circus“ auftreten kann.

Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird bei Personenbezeichnungen nur die weibliche Form verwendet. Sämtliche Bezeichnungen beziehen sich selbstverständlich ebenso auf die männliche Form.

2 Zirkus

Im Folgenden soll der Begriff des Zirkus' näher erläutert werden, um im dritten Kapitel auf dieser Grundlage den Begriff der Zirkuspädagogik einzuführen. Eine Definition per Brockhaus oder verwandtem Nachschlagewerk wird in diesem Zusammenhang nicht angeführt, da eine solche Herangehensweise den Blickwinkel der Leserin automatisch einengen würde. Vielmehr soll versucht werden, Zirkus so zu beschreiben, dass seine grundlegenden Charakteristika verdeutlicht werden, der Begriff jedoch trotzdem offen genug bleibt, um ihn später für die Vielfältigkeit der Zirkuspädagogik heranziehen zu können.

Die geschichtliche Entwicklung der artistischen Künste und des Zirkus' sollen dieses Bild insofern abrunden, da die ständigen Veränderungen, die der Zirkus im Laufe der Jahrhunderte erfahren hat, beispielhaft für den heutigen Ansatzpunkt der Zirkuspädagogik sind. In der Literatur findet sich bemerkenswert detailliertes Wissen über die Geschichte des Zirkus', im Rahmen dieser Arbeit sollen jedoch nur die prägnantesten Daten und Entwicklungen aufgezeigt werden, da für die oben beschriebene Zielsetzung eine genauere Vorstellung dieses Themenfeldes keine Relevanz hat. Für weitere Informationen sei die unter 2.2 und 2.3 aufgeführte Literatur empfohlen.

2.1 Begriffsbestimmung

Ein derart vielfältiges Themenfeld wie Zirkus in einer trennscharfen Definition zu beschreiben ist eine nahezu unmögliche Aufgabe. Zudem differieren die Meinungen über die Anfänge des heutigen Zirkus' stark und somit auch die Ansicht über die Grundelemente, aus denen sich der Zirkus zusammensetzt. Der russische Zirkushistoriker Jewgeni Kusnezow prägte diese Problematik mit einer knappen Formulierung, auf die sich viele

andere Autorinnen heute berufen: „Der Zirkus ist eine Einheit der Vielfalt“ (Kusnezow, 1970, 7). Die Vielzahl artistischer Disziplinen „werden zu einer gemeinsamen Kunstform, dem Zirkus, verschmolzen und sind dabei bei Weitem mehr als die bloße Summe der Einzelelemente“ (Winkler, 2007, 24).

Diese Zitate reichen nicht aus, um als vollständige Definition des Begriffs Zirkus herangezogen zu werden. Sie erfüllen jedoch den Zweck, Zirkus so betrachten zu können, wie er im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert werden soll. Für eine zirkuspädagogische Fragestellung ist beispielsweise die oft als Indiz für einen „richtigen“ Zirkus angeführte Manege nicht relevant, obwohl der etymologische Ursprung des Wortes sich im lateinischen *circus* findet, was für *Kreis* steht (vgl. Busse, 2007, 39). Zirkus ist heute nicht mehr unweigerlich an das gebunden, was ihn Jahrhunderte lang ausgemacht hat. Die Zirkuskünste existieren zum Teil ohne den festen Überbau eines Zirkuszeltes und ein mit Sägespänen ausgelegtes Rund. Diese Entwicklung deutet in gewisser Hinsicht auf den Ursprung der artistischen Kunstfertigkeiten zurück, die erst sehr viel später im Zirkus vereint wurden.

2.2 Geschichte des Zirkus

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass die klassischen Zirkuskünste wesentlich älter sind, als die ersten Formen des eigentlichen Zirkus’. „Akrobaten, Jongleure, Dresseure, Taschenspieler und Spaßmacher gab es schon in allen alten Hochkulturen“ (Winkler, 2007, 24). Die ältesten Funde lassen sich auf ca. 2000 vor Christus zurückdatieren. Bekannt ist das vielleicht älteste Beweisstück: Ein Kunstwerk aus der Grabkammer des Pharaos Beni Hassan, auf dem mit Bällen jonglierende Frauen in teilweise akrobatischen Posen abgebildet sind (vgl. Abb. 1). Diese erst später als zirzensisch angesehenen Kunstfertigkeiten waren auch in

anderen Kulturen ein wichtiger Bestandteil religiöser und ritueller Zeremonien (vgl. ebd, 24ff. / Engelmann-Pilger, 2007, 5ff.).

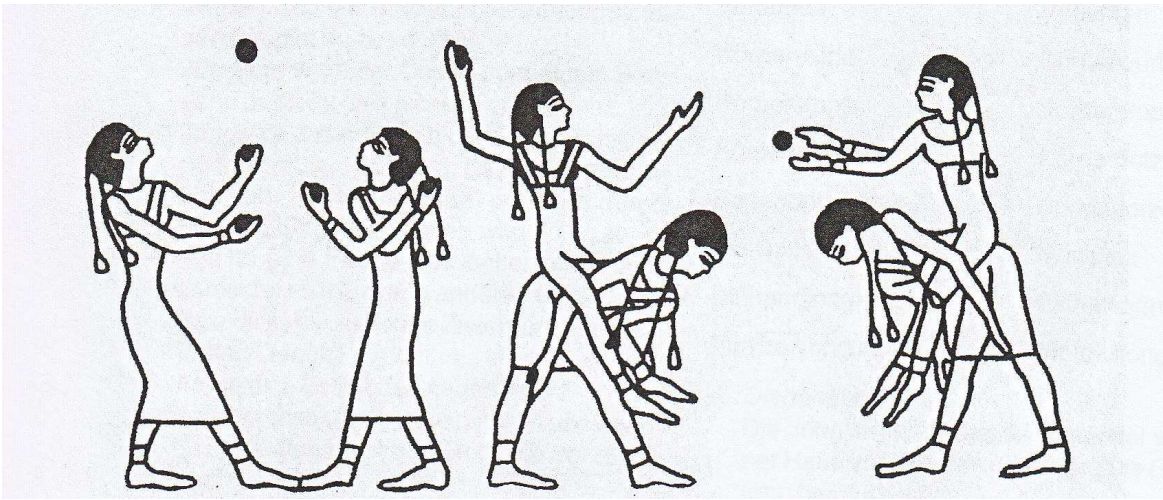


Abbildung 1: Kunstwerk aus der Grabkammer Beni Hassans

Im Mittelalter rückte die Artistik erstmalig mehr ins Rampenlicht. Gaukler und Narren waren beliebte Gäste auf Festlichkeiten aller Art und versuchten ihren Lebensunterhalt als fahrendes Volk zu bestreiten. Neben artistischen Kunstfertigkeiten im zirzensischen Sinne wurden von den frühen Gauklern auch die Kunst des Musizierens, Singens, Tanzens sowie komödiantische Einlagen dargeboten. Allerdings stießen diese frühen Vorführungen von Kunstfertigkeiten nicht bei jedem Publikum auf Begeisterung. Oft genug wurden die Gaukler verfolgt und „ – vor allem von der christlichen Kirche ob ihrer ‚teuflischen' Künste und Nicht-Sesshaftigkeit – als vogelfrei und rechtlos geächtet" (Winkler, 2007, 24).

Diese Entwicklung von Kunstfertigkeiten hat zwar zum Teil ihren Weg in die Manegen der späteren Zirkusse gefunden und sie markiert die ersten geschichtlich erfassten Formen solcher Darbietungen, sie selbst haben aber für die Entwicklung des klassischen Zirkus' keine Bedeutung. „Die Antike kannte keinen Zirkus" (Kusnezow, 1970, 9) so Kusnezow. Andere

Darstellungen sehen beispielsweise die Anfänge des Zirkus' im römischen Circus Maximus (vgl. Busse, 2007, 39ff.) und den dort abgehaltenen Spielen. Zwar lässt sich der alte römische Ausdruck *panem et circenses* mit *Brot und Zirkusspiele* übersetzen, Kusnezow und Winkler sind sich jedoch einig: „Die Vorführungen im antiken Circus waren Wagenrennen, Gladiatorenkämpfe, Tierhetzen und hatten damit völlig anderen Charakter" (Winkler, 2007, 25) und außer „dem Schauelement" (Kusnezow, 1970, 9) und der „volkstümlichen Atmosphäre" (Killinger, 2007, 7) nichts mit dem heutigen Zirkusbegriff gemeinsam.

Die Wurzeln des Zirkus' können vielmehr auf das 18. Jahrhundert datiert werden. Als Vater des Zirkus' gilt Philip Astley (1742-1814), ein Oberfeldwebel der englischen Kavallerie (vgl. Günther & Winkler, 1986, 10). Ab 1770 führt er mit anderen Reitern, Akrobaten und einem Clown auf seinem Reitplatz an der Westminster Bridge in London neuartige Darbietungen auf. „Das Programm […] war vielfältiger und abwechslungsreicher als die der anderen Englischen Reiter und erhielt sein besonderes Gepräge durch komische pantomimische Szenen […]" (ebd., 15).

1772 gründet Astley mit der Überdachung und dem Ausbau seiner Reitschule den ersten Prototyp des Zirkus', den er *Astleys Amphitheater* nennt (vgl. Kusnezow, 1970, 18). Sieben Jahre später lässt er anstelle der Arena sein *Amphitheater of Arts* errichten (vgl. Abb. 2), das neben einem zweistöckigen Zuschauerraum auch eine frühe Form der Manege besitzt (vgl. Günther & Winkler, 1986, 16). „Weil die Kunstreiter für ihre Akrobatik zu Pferde, für die Stehendreiterei und die Voltigen eine gleichmäßige Gangart der Pferde brauchten, ist die Manege (noch heute) rund" (Winkler, 2007, 25). Kieromin weist zudem auf die besseren Gleichgewichts-bedingungen bei einem Ritt im Rund der Manege als auch auf die bessere Überschaubarkeit für die Zuschauer hin (vgl. Kieromin, 2004, 19).

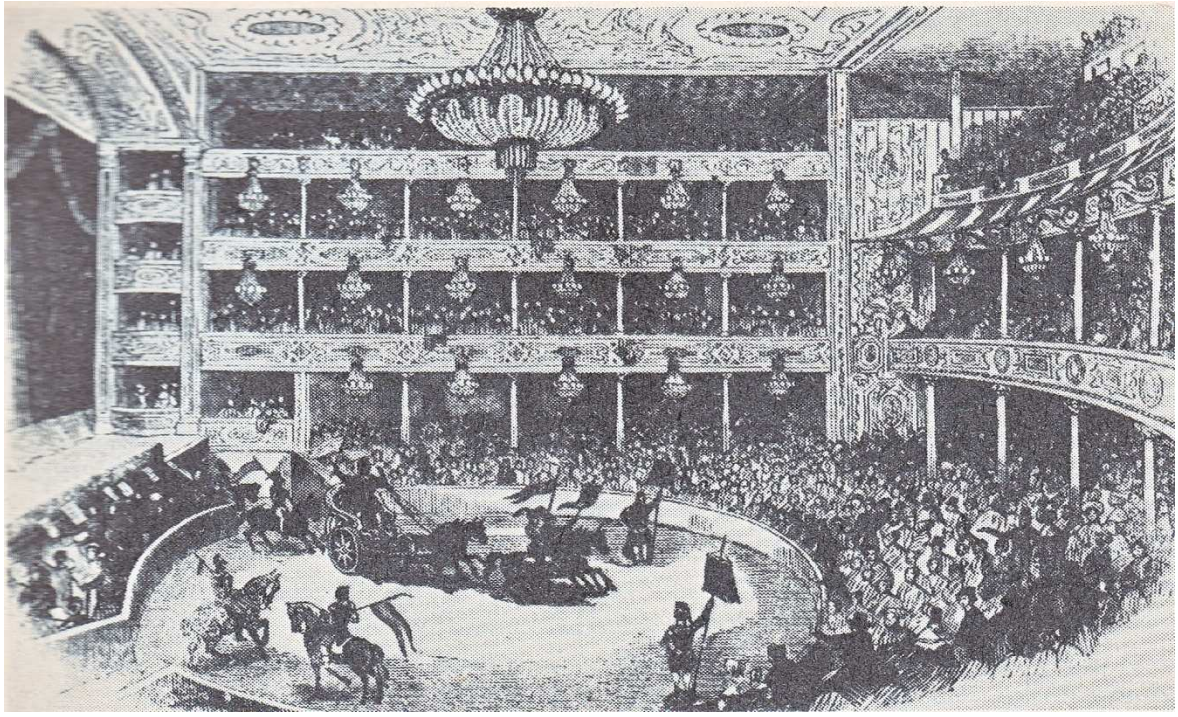


Abbildung 2: Astleys Amphitheatre of Arts

In den nächsten Jahren schließen sich Jongleure, Seiltänzer und andere Künstler Astleys Artistentruppe an (vgl. Ammen, 2006, 33). Nach einem erfolgreichen Gastspiel am französischen Königshof lässt Astley 1782 das *Amphitheatre Anglois*, das *englische Amphitheater,* in Paris erbauen, wo er und seine Artisten neben Aufführungen im *Amphitheater of arts* in England bis 1793 regelmäßig auftreten (vgl. Günther & Winkler, 1986, 16 / Engelmann-Pilger, 2007, 7). Als Astley 1793 wegen der verschlechterten französisch-englischen Beziehungen Paris verlassen muss, übernimmt Antonio Franconi sein Amphitheater und lässt es in *Amphithéâtre du Fauburg du Temple* umbenennen. Franconis Söhne eröffnen 1807 ein neues Haus, da das alte wegen Straßenerweiterungen abgerissen werden musste, und prägen mit dem *Cirque Olympique* erstmals den Begriff des Zirkus' (vgl. Schulz & Ehlert, 1988, 12).

Engelmann-Pilger verweist an dieser Stelle auf ein „eher dunkles Kapitel der Zirkusgeschichte" (Engelmann-Pilger, 2007, 7). Aufgrund ihrer

Eigenarten werden körperlich oder geistig behinderte sowie entstellte Menschen zu dieser Zeit oft als Attraktion vorgeführt. Diese menschenunwürdige, erniedrigende Art des Spektakels ist glücklicherweise wieder aus den Zirkuszelten verschwunden. Sicherlich verbessert, aber keineswegs vollständig abgeschafft ist die Haltung, Dressur und Vorführung von Tieren im Zirkus. Neben den üblichen Pferdedressuren werden oft Raubtiere oder exotische Tiere wie Elefanten und Kamele in den Manegen zur Schau gestellt. Artgerechte Haltung und Pflege der Tiere wird dabei oft vernachlässigt (vgl. ebd, 7).

In Europa spielen die Artisten um die Jahrhundertwende noch in stationären Gebäuden wie Astleys Amphitheater. Der Zelt- oder Wanderzirkus wird Anfang des 19. Jahrhunderts in Amerika entwickelt, gegen Ende des Jahrhunderts ist diese neuartige Idee auch in Europa angekommen. Diese Entwicklung ist der Erfindung der Eisenbahn zu verdanken, da sich nun ein praktischer Transportweg für Equipment und Artistinnen bot (vgl. Winkler, 2007, 25). Die Umstellung vom stationären Veranstaltungsort zum Zirkuszelt erfolgt jedoch nicht schlagartig, sondern braucht einige Jahrzehnte. Wegen der immer größeren Zelte mit zum Teil über 55 Metern Durchmesser brauchen die Zirkusbetreiber Spezialisten, die über die nötigen Kenntnisse des Auf- und Abbaus der Zelte verfügen. Zum Anfang des 20. Jahrhunderts ist der Zeltzirkus schließlich auch in Europa verbreitet (vgl. Günther & Winkler, 1986, 100f).

Große Zirkusunternehmen wie *Renz, Krone* oder *Sarrasani* zeigen deutlich, wie sich das Ansehen des fahrenden Volkes mittlerweile verändert hat. „Der Zirkus hatte bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts einen hohen Stellenwert in der Unterhaltungskultur“ (Winkler, 2007, 26). Zirkuspremieren gelten nun als wichtige kulturelle und gesellschaftliche Ereignisse, die großen Zirkusdirektoren sind angesehene und wohlhabende Männer. 1904 sind in Deutschland 33 Zirkusse und 20 stationäre Varietés registriert (vgl. Günther & Winkler, 1986, 115).

Die beiden Weltkriege lassen vom bis dahin aufgeblühten und angesehenen Phänomen „Zirkus nur noch Erinnerungen übrig“ (Günther & Winkler, 1986, 160). Umso erstaunlicher ist es, dass nach dem Ende des zweiten Weltkrieges eine zweite Hochphase des Zirkus’ beginnt. „Die Menschen hatten das Bedürfnis, sich nach all den schweren Jahren zu unterhalten und zu vergnügen“ (Kusnezow, 1970, 262). Sukzessive formieren sich die großen und kleinen Namen des Zirkusgeschäftes neu und bringen es im Laufe der Nachkriegszeit auf circa „170 Zirkusse zwischen Oder und Rhein“ (ebd., 175 / vgl. Killinger, 2007, 9).

Leider haben gerade kleinere Zirkusunternehmen gegen Ende des 20. Jahrhunderts einen schweren Stand. Neben veränderten Publikumsbedürfnissen, die spektakuläre, neuartige Nummern fordern, trägt die wachsende Popularität des Fernsehens dazu bei, dass die Begeisterung für Zirkus wieder nachlässt (vgl. Killinger, 2007, 9). Durch diesen andauernden Druck haben es viele kleinere Zirkusunternehmen schwer, neben den großen Namen weiterhin bestehen zu können (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 8).

2.3 Zirkus heute

Zwar ist der Zirkus in seinen unter 2.1 beschriebenen Grundzügen bis heute unverändert geblieben, er hat jedoch viele neue Ausdrucksformen gefunden, die sich mitunter sehr weit vom klassischen Zirkusbild entfernt haben. Zirkus lässt sich heute nicht mehr als generationsübergreifendes Familienunternehmen einordnen, vielmehr funktioniert der moderne Zirkus als Plattform für Künstler aus dem zirzensischen Umfeld. Artisten bleiben nicht mehr ihr Leben lang bei den gleichen Unternehmen, sondern wechseln ihren Arbeitsplatz zwischen verschiedenen Manegen und Bühnen (vgl. Killinger, 2007, 10). Die internationale Zirkusszene bietet „ein breites und differenziertes Angebot“ (Winkler, 2007, 26), das Publikum

kann heute nach eigener Präferenz entscheiden, welche Art von Zirkus es sehen möchte.

Tiere sind mittlerweile aus den meisten Zirkussen verschwunden, wahrscheinlich zum geringeren Teil wegen massiver Proteste von Tierschützerinnen, sondern vielmehr wegen der strengeren Auflagen und hohen Kosten der Haltung sowie den verschärften Einfuhrbestimmungen. Das Publikum scheint zudem kein wesentliches Interesse an Tierdressuren mehr zu haben, so verzichten zwei der erfolgreichsten Zirkusse der Gegenwart, der kanadische *Cirque du Soleil* und der deutsche *Flic Flac,* vollständig auf Darbietungen mit Tieren (vgl. ebd., 26 / Engelmann-Pilger, 2007, 8).

Der *Cirque du Soleil* ist es auch, der den Begriff des *Cirque Nouveau*, des *Neuen Zirkus'* (auch *Alternativer Zirkus*) prägt. Im Gegensatz zu den traditionellen Zirkussen, die durch ihre „Einheit von Akrobatik, Dressur und Clownerie vor allem das Familienpublikum" (Winkler, 2007, 26) ansprechen, setzt der *Cirque du Soleil* auf theatralische Inszenierungen und fantastische Geschichten, die durch den Verlauf der Show erzählt werden. „Sein Publikum rekrutiert sich vorwiegend aus intellektuellen Kreisen, Kinder finden weniger Interesse daran" (ebd., 26).

Das Feld des *Neuen Zirkus'* besteht allerdings nicht nur aus dieser Art von Darbietungen, sondern zeigt sich äußerst heterogen. *Roncalli* oder der *Cirque à l'ancienne* beispielsweise verbinden die traditionellen Aspekte der Zirkuskunst mit neuen Elementen und werden teilweise als „'nostalgische[r]' Zirkus" (ebd., 26) bezeichnet. *Flic Flac* orientiert sich mit spektakulärer Akrobatik und moderner Rockmusik mehr an der heutigen Jugendkultur. Dies sind nur einige Ausprägungen des modernen Zirkus' und es ist genau diese Fülle an unterschiedlichen Angeboten, die dem Zirkus auch „im heutigen Medienzeitalter mit seiner unüberschaubaren Fülle von Angeboten" (ebd., 26) das Überleben sichert.

3 Zirkuspädagogik

Auf Grundlage der in Kapitel zwei dargestellten Beschreibung und Geschichte des Zirkus, soll im Folgenden der Begriff der Zirkuspädagogik näher erläutert werden. Neben dem Versuch einer Definition dieser pädagogischen Ausrichtung soll, ausgehend vom Verständnis über den Wandel des Zirkusbegriffs im Laufe der Jahrhunderte, die Entwicklung der Zirkuspädagogik anhand der wichtigsten Daten und Einschnitte beschrieben werden. In einem nächsten Schritt werden daraufhin eine Auswahl von zirzensischen Disziplinen, sowie verschiedene Beispiele zirkuspädagogischer Praxis vorgestellt.

3.1 Begriffsbestimmung

Ähnlich problematisch wie die unter 2.1 dargestellte Definition von Zirkus gestaltet sich die Einordnung des Begriffs der Zirkuspädagogik. Da es sich nicht um einen geschützten Begriff handelt, gibt es keine offiziellen Richtlinien, was Zirkuspädagogik bieten muss um als solche anerkannt zu werden und welche Qualifikationen eine Zirkuspädagogin mitbringen sollte um in diesem Feld zu arbeiten. Im Internet finden sich eine Reihe von Aus- und Fortbildungen zur Zirkuspädagogik, die Dauer solcher Veranstaltungen variiert jedoch stark und es ist nicht immer einfach, zwischen Privatanbietern und professionell angeleiteten Kursen zu unterscheiden (vgl. Auflistung auf http://www.zirkus-paedagogik.de/links-zirkuspaedagogik/, Zugriff am 4. März 2009).

Eine Reihe von Autorinnen sehen in der Zirkuspädagogik eine Subkategorie der Erlebnispädagogik (vgl. Ammen, 2006, 10 / Busse, 2007, 47) und betonen den Erlebnischarakter und Nervenkitzel, welcher der Ausübung vieler zirzensischer Disziplinen immanent sei. Unter dem Gesichtspunkt der Ästhetik und des Ausdrucks lässt sich die Zirkuspädagogik ebenso als Teil der Theaterpädagogik verstehen. Die

Möglichkeiten, diese pädagogische Richtung einzuordnen sind vielfältig und schwer von einander abzugrenzen. Kiphard führt in seiner vielfach aufgegriffenen Einteilung fünf pädagogische Bereiche an, die Teil von Kinderzirkusarbeit sein können.

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

(vgl. Kiphard, 1997, 15)

Sicherlich lassen sich dieser Aufstellung neben der oben erwähnten Theaterpädagogik noch weitere pädagogische Bereiche hinzufügen, beispielsweise sind in der Arbeit mit Tieren Überschneidungen mit der Bauernhofpädagogik nicht auszuschließen.

In dieser Arbeit soll Zirkuspädagogik als für sich stehende pädagogische Richtung behandelt werden. Zum einen würde eine Diskussion über die möglichen Schnittmengen mit anderen pädagogischen Bereichen vom eigentlichen Thema eher wegführen, als sich bereichernd auf die hier diskutierte Fragestellung auswirken. Zum anderen soll diese Arbeit dazu beitragen, dass Zirkuspädagogik als solche akzeptiert und anerkannt wird, ohne im Schatten von anderen pädagogischen Richtungen zu stehen. So wie sich Elemente anderer pädagogischer Bereiche in der Zirkuspädagogik wiederfinden, so überschneiden sich auch diese untereinander. Eine vollständige Abgrenzung der einzelnen Bereiche von einander wäre unmöglich und auch nicht sinnvoll. Was durch die obigen Ausführungen deutlich wird ist die besondere Vielseitigkeit dieser Pädagogik, die einen nicht unwesentlichen Teil ihrer Faszination ausmacht; „die Zirkus-

pädagogik birgt geradezu beängstigend vielseitige Zielperspektiven“ (Grabowiecki, 1997, 35).

Zirkuspädagogik nun zu definieren wird auch gerade durch diese Vielseitigkeit erschwert. In der Literatur variieren die Versuche einer Definition zwischen knappen Sätzen und seitenlangen Arbeiten (vgl. Strecke, 2006, 9 / Franke, 2006, 96 / Kruse, 1997, 50). Wie schon in Bezug auf die Begriffsbestimmung von *Zirkus* erläutert, soll auch *Zirkuspädagogik* im Rahmen dieser Arbeit ein relativ offener Begriff bleiben. Der in der Einleitung knapp formulierten Einordnung dieser Pädagogik soll dementsprechend nichts mehr hinzugefügt werden. Strecke bringt es in seiner Arbeit ebenso schlicht auf den Punkt: „Circuspädagogik ist demnach eine Fachrichtung der Pädagogik, die versucht unter Einbeziehung von zirzensischen Künsten vor allem Kinder und Jugendliche zu erziehen und zu bilden“ (Strecke, 2006, 9).

An dieser Stelle soll zudem eine entscheidende Kategorisierung des Begriffs der Zirkuspädagogik erläutert werden. In Bezug auf die praktische Umsetzung mit Kindern und Jugendlichen wird häufig zwischen *Zirkus spielen* und *Zirkus machen* unterschieden (vgl. Pruisken, 2000, 73 / Ammen, 2006, 46 / Hoyer, 1997, 43). Die Unterschiede werden „bereits bei der Betrachtung der wörtlichen Bedeutung von ‚spielen‘ und ‚machen‘ sichtbar“ (Ammen, 2006, 46). *Zirkus spielen* wird eher mit jüngeren Kindern praktiziert, die Rollen der Artisten werden dabei *gespielt*, das Üben zirzensischer Disziplinen steht dabei nicht im Vordergrund. Pruisken betont zudem den befristeten zeitlichen Rahmen, in dem dieses *spielen* stattfindet (vgl. Pruisken, 2000, 73). Ältere Kinder und Jugendliche, die Kunststücke selbst darstellen und erlernen wollen, *machen* Zirkus. „Die beteiligten Jugendlichen fühlen sich als richtige Artisten, wenn sie mit ihrem Zirkus unterwegs sind“ (ebd, 2000, 73). Das Engagement ist langfristig ausgerichtet, es gibt feste Trainingszeiten, regelmäßige Aufführungen und Requisiten. Insgesamt also einen festen Rahmen, der sich als Abbild eines echten Zirkus‘ im kleinen Maßstab verstehen lässt.

Im Rahmen dieser Arbeit soll ausschließlich *Zirkus machen* gemeint sein, wenn zirkuspädagogische Praxis beschrieben wird. Die Wirkungsweisen des *Zirkus spielens* sollen damit nicht abgewertet werden, nur stehen für die Thematik dieser Arbeit der Umgang mit den zirzensischen Disziplinen sowie die Organisation von Aufführungen der jungen Artistinnen mit im Vordergrund. Die Befragung der Experten richtet sich ausschließlich an Erfahrungen aus dem Bereich des *Zirkus machens*, da beide Ausrichtungen durch zum Teil unterschiedliche pädagogische Ansatzpunkte geprägt sind.

Im Folgenden soll die noch junge Entwicklung der Zirkuspädagogik anhand der wichtigsten Daten und Einschnitte beschrieben werden. Die Kenntnis der Entstehungsgeschichte dieser pädagogischen Richtung verdeutlicht zum einen die oben beschriebene Definitions- und Abgrenzungsproblematik, zum anderen dient diese Darstellung dem besseren Verständnis der folgenden Kapitel.

3.2 Entwicklung der Zirkuspädagogik

Die erste dokumentierte zirkuspädagogische Arbeit leistete, lange bevor es einen Überbegriff für diese Art von Pädagogik gab, Pater Flanagan im Jahr 1917 in den USA. Auf seiner Farm in Nebraska versammelte er Jungen, die „nach dem ersten Weltkrieg elternlos herumzogen […], die auf die schiefe Bahn geraten waren oder schlicht aus Not der Eltern bei ihm abgegeben wurden“ (Busse, 2007, 52). In einer finanziell schwierigen Lage entwickelte Flanagan die Idee eines Kinder- und Jugendzirkusses, um sein Projekt über die Aufführungen finanzieren zu können. Obwohl diese Hoffnung scheiterte, hatte Flanagan es geschafft, dass sein Projekt *Boys-Town* weit über die Grenzen Nebraskas bekannt geworden war. „Die Notsituation von Boys-Town lässt sich damit als die Geburtsstunde der Kinderzirkusbewegung bezeichnen“ (ebd., 52 / Bardell, 1992, 10).

In Europa gründete Padre Silva im galizischen Spanien 1965 den Kinder- und Jugendzirkus *Los Muchachos*, ebenfalls mit dem Hintergrund, seine verschiedenen pädagogischen Projekte finanzieren zu können. Silva war jedoch erfolgreicher als Flanagan und konnte eine eigene Zirkusschule eröffnen und die Ausbildung durch spanische und ausländische Künstler garantieren (vgl. Busse, 2007, 52f. / Kieromin, 2004, 22). *Los Muchachos* traten bald in Nordspanien, dann auch außerhalb des Landes auf und machten Pater Silvas Zirkusprojekt weltweit bekannt (vgl. Busse, 2007, 52).

Ob nun diese beiden Urformen von Kinder- und Jugendzirkus als die ersten Beispiele von Zirkuspädagogik angesehen werden können, ist fraglich. Ammen betont, dass bei den beiden hier beschriebenen Zirkusprojekten pädagogische Ziele nur in Ansätzen verfolgt wurden. Die Orientierung an der echten Zirkuswelt stand im Vordergrund, da durch die Auftritte Geld gesammelt werden sollte (vgl. Ammen, 2006, 34). Killinger stellt Pater Silvas *Los Muchachos* dagegen „in einen sozialpädagogischen Kontext“ (Killinger, 2006, 12), Zacharias sieht sowohl in Flanagans als auch in Silvas Zirkusarbeit ein „anspruchsvolles pädagogisches Projekt“ (Zacharias, 2000, 20). In welchem Maße Flanagan und Silva wirtschaftliche und pädagogische Interessen wirklich verfolgten, lässt sich nicht rekonstruieren. Unabhängig davon ist entscheidend, dass sie den Grundstein für eine neue pädagogische Richtung gelegt haben.

Einig sind sich die Autorinnen bei dem 1949 von Frau Last-Ter Haar gegründeten *Circus Elleboog* aus Holland. Last-Ter Haar betriebt in den dreißiger Jahren ein Kinder- und Jugendtheater und begann, durch die artistischen Fähigkeiten eines Teilnehmers inspiriert, akrobatische Elemente in ihre Aufführungen einzubauen. Pädagogische Ziele standen hier im Vordergrund, „milieugeschädigte und verwahrloste Kinder“ (Keriomin, 2004, 22) sollten durch das Austesten von kontrollierten Gefahren im Themenfeld Zirkus eine sinnvolle Beschäftigung finden (vgl. Ebd., 22 / Zacharias, 2000, 20 / Stier, 1987, 14ff).

Die unzähligen Folgeprojekte aufzulisten würde an dieser Stelle eher verwirren als ein klares Bild der zirkuspädagogischen Entwicklung ergeben. Mit den drei hier aufgeführten Kinder- und Jugendzirkusprojekten soll vielmehr beispielhaft der Anfang einer pädagogischen Richtung verdeutlicht werden, die den Zirkus als neues Medium entdeckt hat. Allerdings war das, was Last-Ter Haar und andere für ihre Projekte entdeckt haben, ein so junges und randständiges Feld, dass es für die damalige pädagogische Forschung noch von geringem Interesse war.

Manche Zirkuskünste, wie beispielsweise die Äquilibristik und die Hand- und Fußgeschicklichkeiten lösen sich in den siebziger Jahren vom Zirkus und finden den Weg in die Straßenkunstszene. In ihrer Freizeit lernen einige Jugendliche Einrad fahren oder Jonglieren, zirzensische Künste werden erstmals im Sportfernsehen präsentiert, stehen aber nicht im Focus der Programme (vgl. Ammen, 2006, 35).

Erst Kiphard, der Begründer der Psychomotorik, setzt sich Anfang der achtziger Jahre erstmals mit der „pädagogische[n] Nutzung zirzensischer Aktivitäten und Clownpraktiken“ (Kiphard, 1984, 65) auseinander (vgl. Kiphard, 1982, 143ff. / 1984, 65ff.). 1983 werden erste Fortbildungslehrgänge unter dem Titel der Zirkuspädagogik angeboten, Stuttgarter Sportstudentinnen haben zudem erstmals die Möglichkeit, das Wahlfach Artistik zu belegen (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 28). Von diesem Zeitpunkt an greift die Faszination Zirkus um sich. Reformfreudige Lehrerinnen binden die zirzensischen Disziplinen in ihren Sportunterricht mit ein, Zirkus-AGs an Schulen entstehen, die Pädagoginnen verschiedenster Richtungen (vgl. Kiphard, 1997, 15) greifen das neue Medium in ihren Publikationen auf.

Die jährlich statt findende *europäische Jonglierconvention* verzeichnet stark ansteigende Besucherzahlen. Nachdem laut Angaben der *European Juggling Association* 1978 nur elf Teilnehmerinnen an einem Wochenende in Brighton zusammenkamen, sind es zehn Jahre später in Bradford

bereits 1000. Die Besucherzahlen des neuen Jahrtausends schwanken je nach Austragungsort zwischen 2200 (Bremen) und 5300 (Karlsruhe) Besuchern und machen die Veranstaltung damit zum größten Jonglierfestival weltweit (vgl. http://www.eja.net/de/ejc.html sowie http://ejc.jimev.de/, Zugriff am 4. März 2009).

Gerade in den neunziger Jahren kann von einem wahren Zirkus-Boom gesprochen werden. „Verein- und Betriebsjubiläen strecken sich immer mehr nach guten Hobbyartisten“ (Grabowiecki, 1997, 31), Zirkusse und Varietés erfreuen sich steigender Beliebtheit. Die Zirkuspädagogik hat an Ansehen gewonnen und bedarf keiner Rechtfertigung mehr im pädagogischen Diskurs. Die Zahl der Jonglierläden (in denen sich auch Equipment für andere zirzensische Disziplinen erstehen lässt) ist mittlerweile in den dreistelligen Bereich gestiegen, Grabowiecki spricht von über 150, mittlerweile sind es sicherlich wesentlich mehr (ebd., 31).

Im Zuge dieser Entwicklung kommt es ab 1994 zur Gründung der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Zirkuspädagogik Baden-Württemberg, weitere Bundesländer folgen. Nach mehreren Jahren länderinterner Vernetzungsarbeit gründen im Jahre 2005 Vertreterinnen aus 15 Bundesländern in Berlin die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Zirkuspädagogik. Ziel der BAG ist „die Förderung der Zirkuspädagogik, insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe und –bildung, der Erwachsenenbildung und die Förderung von Zirkus als eigenständige Kunstform“ (Hömberg & Köckenberger, 2007, 86). Genauere Informationen zur Bildung und Geschichte der LAGs und der BAG Zirkuspädagogik sollen im Kontext dieser Arbeit nicht dargestellt werden, da diese für die hier untersuchte Fragestellung keine Relevanz haben.

Die Zirkuspädagogik ist durch die bundesweite Vernetzung zwar populärer geworden und in pädagogischen Kreisen anerkannt, dennoch gibt es immer noch Probleme für die Organisation vieler Kinder- und Jugendzirkusinitiativen. Auf Ebene der Schulverwaltung ist der pädagogische

Nutzen längst noch nicht Konsens, die Finanzierung von Projekten bereitet demnach häufig Schwierigkeiten. Die Entwicklung, die in den siebziger Jahren begann, hat immer noch nicht zur vollständigen Etablierung dieser alten/neuen Pädagogik geführt.

3.3 Zirzensische Disziplinen

Das Feld der in der Zirkuspädagogik verwendeten Bewegungskünste ist vielfältig und einem ständigem Wandel unterworfen. Im Folgenden sollen verschiedene zirzensische Disziplinen vorgestellt und knapp erläutert werden. Aufgrund der ständigen Veränderung und Erweiterung der Geräte und Techniken in diesem Feld erhebt diese Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie soll jedoch einen Überblick über die traditionellen und gängigen Formen dieser Disziplinen bieten. Mittlerweile populäre neue Techniken oder neue Geräte eines bestimmten Bereiches werden im Anschluss an die jeweilige Oberkategorie kurz beschrieben, da diese ohne die Kenntnis der jeweiligen Grundlagen schwer zu verstehen sind.

Klassische Disziplinen, die allerdings im Bereich der Zirkuspädagogik selten bis gar nicht anzutreffen sind, werden hier bewusst nicht aufgeführt. So können bei der Arbeit mit echten Tieren sicherlich auch pädagogische Erfolge erzielt werden, im zirkuspädagogischen Bereich ist dies allerdings eher eine Ausnahme und nicht immer realistisch. Die aufgeführten Bewegungskünste gehören zu den bekanntesten und finden in den meisten zirkuspädagogischen Projekten Einsatz.

Die Einteilung der zirzensischen Disziplinen in verschiedene Oberkategorien orientiert sich an der Darstellung von Grabowiecki und Lang (vgl. Ballreich, Grabowiecki und Lang, 2007, 30), da diese wenige, dafür aber prägnante Kategorien beinhaltet und im Gegensatz zu Kiphards Einteilung (vgl. Kiphard, 1997, 17) mehr Raum für neuere Geräte und Techniken im Bereich der Handgeschicklichkeiten bietet. Dieser Bereich ist

im Rahmen dieser Arbeit mit Anlehnung an Christel in *Hand- und Fußgeschicklichkeiten* unbenannt worden, da viele Techniken dieser Kategorie auch mit den Füßen ausgeführt werden (vgl. Christel, 2009, 45). Für mehr Informationen zu diesem Bereich seien die äußerst detaillierten und umfassenden Darstellungen und Erläuterungen im überarbeiteten und ergänzten Werk von Ballreich, Grabowiecki und Lang (2007) empfohlen.

Eine differenzierte Erläuterung der Lernfelder dieser Disziplinen soll nicht Inhalt dieses Kapitel sein, da die Übersichtlichkeit durch eine solche Strukturierung erheblich beeinträchtigt würde. In Kapitel vier werden die einzelnen Lernfelder deshalb mit Rückbezug auf die folgende Aufstellung näher erläutert.

3.3.1 Akrobatik

Blume beschreibt den Bereich der Akrobatik mit den Worten Abenteuer, Bewegungskunst und Sport. Abenteuer, da man sich selbst und einander vertrauen muss und sich einem gewissen Risiko aussetzt, wenn man die ungewöhnlichen Körperpositionen im Raum und auch übereinander betrachtet. Die fantasievolle Gestaltung von Körperbauwerken innerhalb der anatomischen Grenzen verschiedener Individuen bildet den Aspekt der Bewegungskunst. Unter Sport fällt die Beherrschung des eigenen Körpers und die Herausbildung von bestimmten akrobatischen Fertigkeiten (vgl. Blume, 2007, 10).

Die verschiedenen akrobatischen Genres sind vielfältig, die Möglichkeiten der Übungen, Pyramiden und Positionen unbegrenzt. Oft lassen sich Übungen nicht einem bestimmten Bereich zuordnen, was die Grenzen teilweise verschwimmen lässt. Die folgenden fünf Kategorien der Akrobatik sollen einen Einblick in dieses weite Feld bieten.

3.3.1.1 Partnerakrobatik

Die Partnerakrobatik (vgl. Abb. 3) findet, wie sich der Bezeichnung entnehmen lässt, mit einer oder mehreren Partnerinnen statt. In der Regel gibt es eine kräftige, größere Unterfrau, auf und mit der die meist leichtere und kleinere Oberfrau verschiedene Positionen einnimmt. Die Form der Partnerakrobatik kann weiterhin in die dynamische Akrobatik und die Adagioakrobatik unterschieden werden. Während bei der dynamischen Akrobatik „Elemente wie Rollen, Überschläge, Kippen […], Sprünge und Salti“ (Grabowiecki und Lang, 2007, 83) dominieren, steht bei der Adagioakrobatik die Verbindung der Positionen „möglichst fließend und in einem langsamen, getragenen Tempo (Adagio)“ (ebd., 80) im Vordergrund.

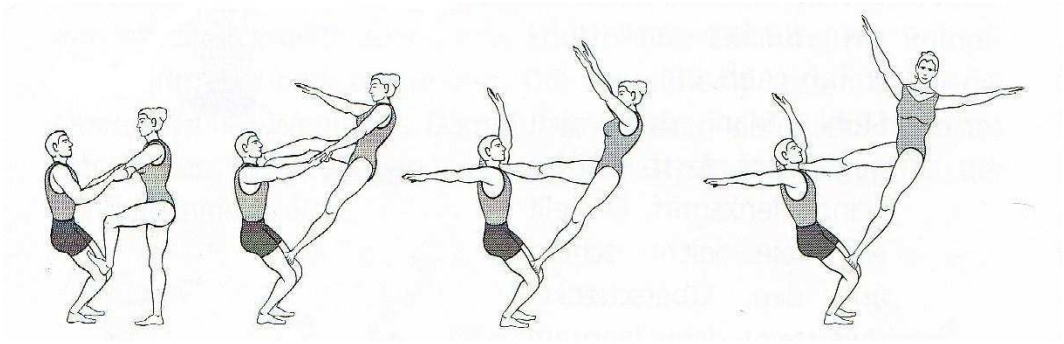


Abbildung 3: Partnerakrobatik

3.3.1.2 Pyramiden

Pyramiden (vgl. Abb. 4) sind akrobatische Standbilder, die mit mehreren Personen in verschiedenen Formen und Höhen präsentiert werden. Blume differenziert Pyramiden nach ihrem jeweiligen Grundrissmuster in die Kategorien Flächen-, Kreis- und Kreuzpyramiden und betont die Schwierigkeiten eines reibungslosen und risikoarmen Auf- und Abbaus (vgl. Blume, 2007, 76f.).

Auf diesen Grundlagen aufbauend lassen sich weitere Spielarten von Pyramiden erstellen, wie beispielsweise Pyramiden an und auf Geräten, Verwandlungspyramiden, die ihre Form als Teil der Präsentation verändern oder Pyramiden, die verschiedene Hand- und Fußgeschicklichkeiten mit einbauen (vgl. Grabowiecki und Lang, 2007, 91ff.).

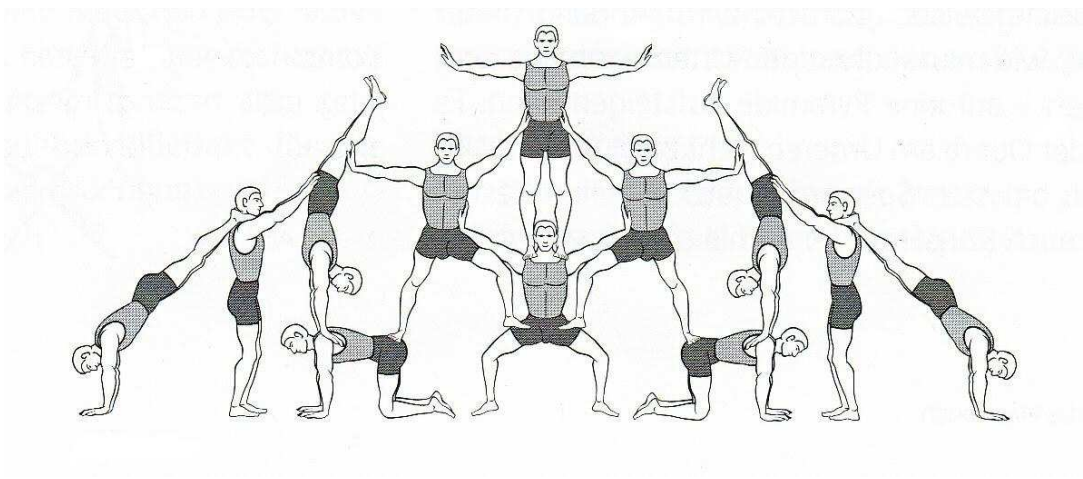


Abbildung 4: Menschenpyramide

3.3.1.3 Wurf- und Schleuderakrobatik

Bei der Wurf- und Schleuderakrobatik (vgl. Abb. 5) wird deutlich, wie sich die unterschiedlichen Subdisziplinen überschneiden können, da sich diese Figuren auch teilweise der dynamischen Akrobatik zuordnen lassen. Um diese Art von Akrobatik ausführen zu können, ist neben einer Werferin auch eine „Hilfestellung und ‚(Flug-)Begleitung'" (Grabowiecki, 2007, 102) notwendig, damit die Figuren risikoarm trainiert werden können. Köperspannung sowie turnerische Grundlagen „aus den Bereichen Handstand, Überschlag, Flugrolle, Salto vorwärts und rückwärts" (ebd., 102) sind ebenso Voraussetzung. Ausgangspunkt der Elemente bieten zumeist eine oder mehrere Werferinnen, die den Impuls für die Ausführung liefern und die Akrobatin eben werfen oder schleudern.

Wurf- und Schleuderakrobatik lässt sich sehr gut mit anderen Disziplinen verbinden und beispielsweise innerhalb von Clown- oder Jongliernummern als kurzen Slapstickmoment einbauen. So können zwei Clowns im gespielten Streit eine solche Figur einbauen oder der Jongleur macht wie selbstverständlich einen Wandsalto, bevor die eigentliche Darbietung beginnt (vgl. ebd. 102ff.).

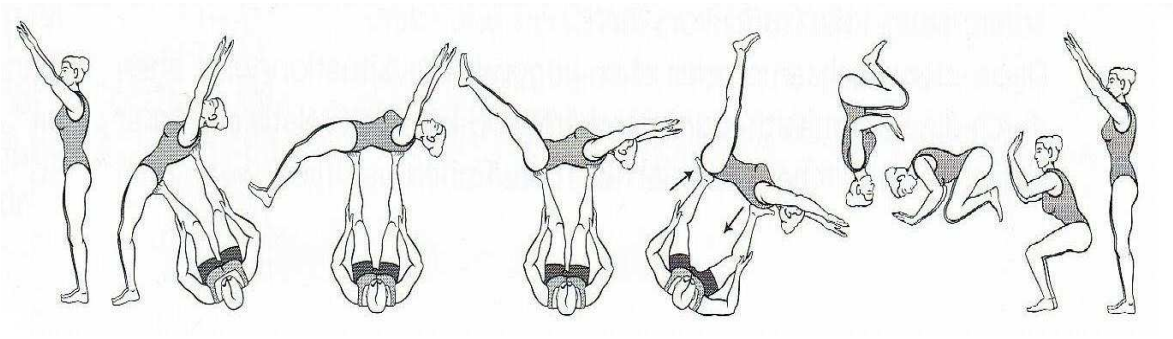


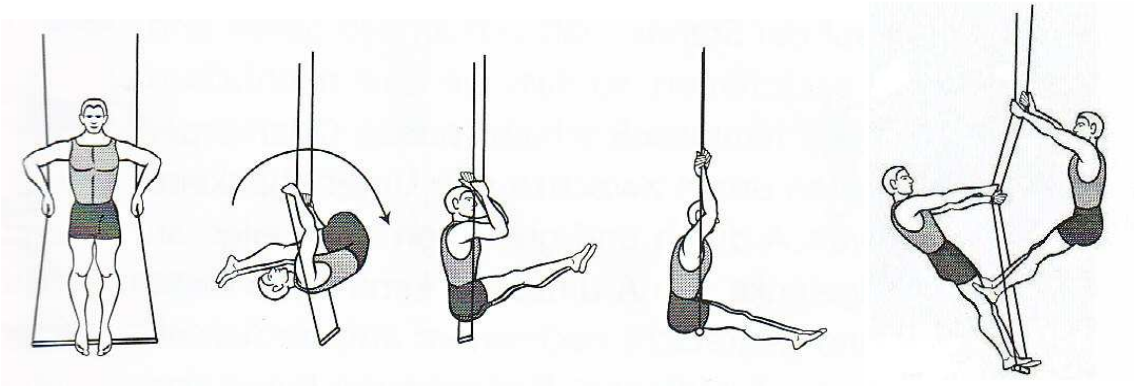
Abbildung 5: Wurf- und Schleuderakrobatik

3.3.1.4 Trapez

Im Gegensatz zu den teilweise atemberaubenden Darbietungen am schwingenden Trapez, wie sie oft im Zirkus zu bewundern sind, ist das hängende Trapez (vgl. Abb. 6) für die zirkuspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wesentlich besser geeignet. Durch die elegante Verbindung verschiedener Elemente, ähnlich der Adagioakrobatik, kann das hängende Trapez „zu einem ‚Tanzpartner'" (Bukovsek, Grabowiecki und Lang, 2007, 114) werden. Durch eine solche Einbindung dieses Gerätes lassen sich vielfältige Choreographien entwerfen, mit denen sich ganze Handlungsstränge vermitteln lassen.

Die Arbeit mit dem schwingenden Trapez kann im Rahmen der räumlichen Möglichkeiten ebenso Einsatz finden, nur gibt es in vielen Turnhallen und auf vielen Bühnen zu wenig Platz für derartige Darbietung. Variationen des

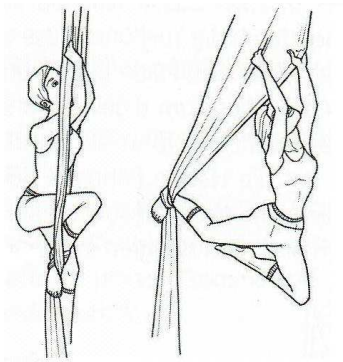
klassischen Trapezes sind das mehrstöckige Trapez und der Trapezwürfel, die Möglichkeiten für Nummern mit mehreren Artistinnen (vgl. Abb. 7) bieten.

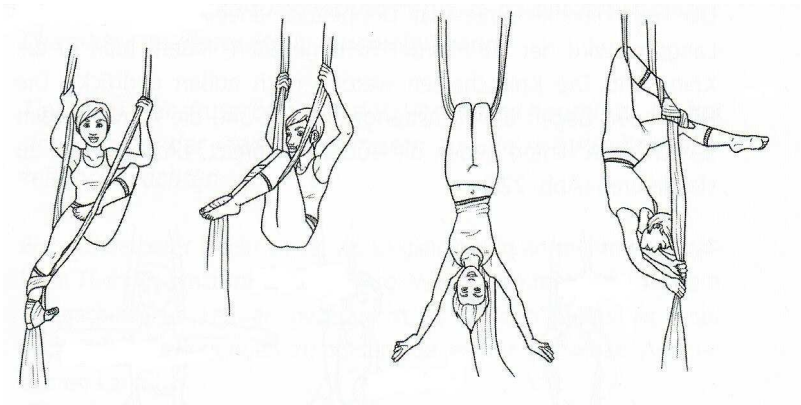


Abbildungen 6 und 7: Trapez

3.3.1.5 Vertikaltuch

Aus der Benutzung als Strickleiterersatz, um im Zirkuszelt in die Kuppel zu gelangen, entwickelten sich die ersten Nummern am Vertikaltuch. Die Artistinnen präsentierten akrobatische Elemente während ihres Aufstiegs, um für das Publikum diesen sonst eher unspektakulären Teil der Aufführung attraktiver zu gestalten. Für den zirkuspädagogischen Einsatz lassen sich mittlerweile standardisierte Vertikaltücher bei bekannten Jonglierartikelherstellern erstehen, Sonderanfertigungen für besonders hohe Decken sind ebenfalls leicht zu bekommen. Das Tuch wird unter der Decke aufgehängt und reicht als Doppelstrang bis zum Boden. Durch geschickte Wickeltechniken und Positionen am und im Tuch können sowohl statische als auch dynamische Elemente mit dem Vertikaltuch ausgeführt werden (vgl. Abb. 8 und 9 / Gräber und Ott, 2007, 128ff.).





Abbildungen 8 und 9: Vertikaltuch

3.3.2 Balancierkünste / Äquilibristik

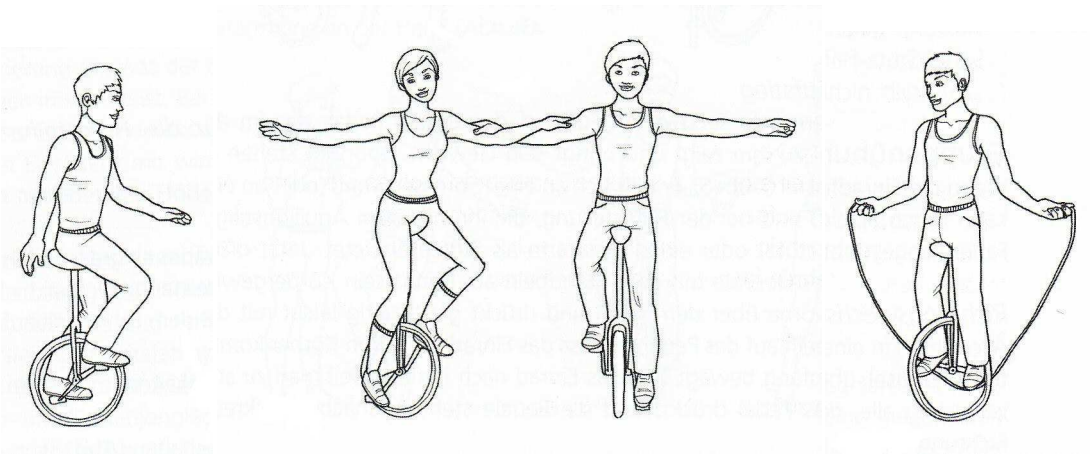
Bei den Balancierkünsten steht die Beherrschung des Gleichgewichts im Vordergrund. Die meisten Geräte dieses Genres erfordern „kontinuierliches Üben und eine gewisse Ausdauer, bis sich der erste Erfolg einstellt“ (Lang, 2007, 228). Dafür entsteht, ist das Gefühl für die richtige Position auf dem jeweiligen Gerät einmal entwickelt, „mit der Zeit ein Gefühl des Verwachsenseins mit dem Objekt“ (ebd., 228).

3.3.2.1 Einrad

Das Einrad (vgl. Abb. 10) ist extrem vielseitig einsetzbar und wegen der relativ geringen Material- und Unterhaltungskosten bei vielen Kindern und Jugendlichen auch außerhalb eines zirkuspädagogischen Rahmens sehr beliebt. Im Gegensatz zu anderen zirzensischen Disziplinen benötigt die

Einradfahrerin keine Matten, geschlossene Räume mit hohen Decken oder Hilfestellungen, sie kann auf dem Hof, dem Bürgersteig oder Parkplätzen fahren üben.

Ist das eigentliche Fahren auf dem Einrad erst einmal bewältigt, gibt es auch hier zahlreiche Tricks und Stunts zu erlernen (vgl. Abb. 12). Auch partnerweise (vgl. Abb. 11) können neue Bewegungsmuster geübt und entdeckt werden, die Möglichkeiten sind auch hier unbegrenzt. Einen besonderen Nervenkitzel bietet das Hochrad, auf dem die Fahrerin bis zu drei Metern über dem Boden sitzt.



Abbildungen 10, 11 und 12: Einrad

Zudem ist das Einradfahren kombinierbar mit dem Bereich der Hand- und Fußgeschicklichkeiten, da eine fortgeschrittene Fahrerin beispielsweise auf dem Einrad jonglieren kann. Auch der Mannschaftssport bietet ein passendes Umfeld für das Einrad, so gibt es mittlerweile zahlreiche Einradhockey-Mannschaften (vgl. Kaster, 1995, 156ff. / Grabowiecki und Lang, 2007, 244ff.).

3.3.2.2 Seil

Das straff gespannte Drahtseil (vgl. Abb. 13) ist wohl für viele Menschen der Inbegriff der Balancierkunst. Für Anfänger in Kniehöhe gespannt (vgl. Abb. 14), von Fortgeschrittenen mit Turnbänken und Kästen erhöht, bietet das Drahtseil Raum für viele Formen von Bewegungselementen. Drehen, Setzen, Laufen, Liegen, Springen – viele der auf dem Schwebebalken ausführbaren Elemente lassen sich auf das Drahtseil übertragen. Auch partnerweise kann das Drahtseil genutzt werden, sowie in Verbindung mit verschiedenen Hand- und Fußgeschicklichkeiten und anderen Requisiten, wie beispielsweise einem Stuhl (vgl. Dimitri & Michelfelder, 2007, 253ff).

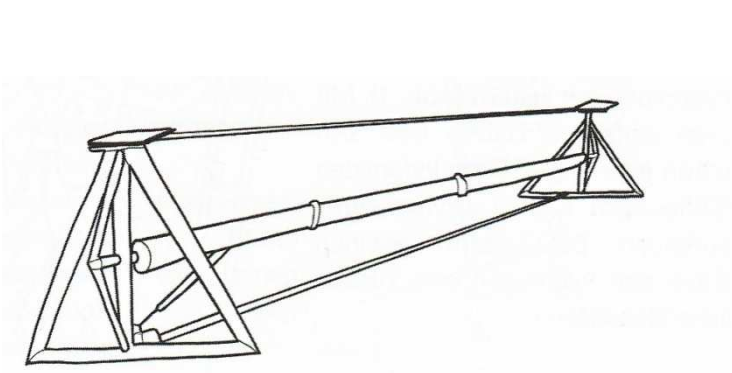
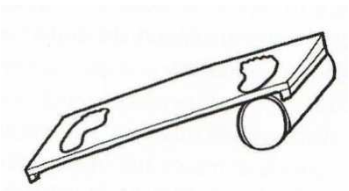


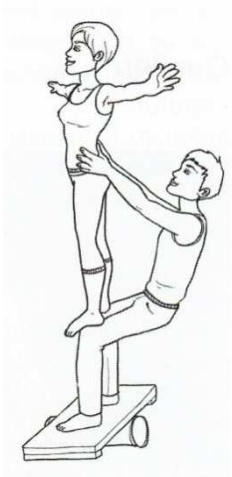
Abbildung 13 und 14: Drahtseil und Seilanlage

Während das Drahtseil straff gespannt verwendet wird, wird beim Schlappseil ein durchhängendes Seil verwendet, was die Balancierübungen zusätzlich erschwert. Die durch den Klettersport bekannt gewordene Slackline eignet sich als eine Art Mittelweg zwischen Draht- und Schlappseil und kann mit einer simplen Spannmechanik schnell zwischen Bäumen oder Pfosten aufgespannt werden.

3.3.2.3 Rola-Bola

In den letzten Jahren erfreut sich das Rola-Bola (auch Rola) oder Rollbrett gerade in Verbindung mit den Hand- und Fußgeschicklichkeiten großer Beliebtheit. Unter der Bezeichnung Indoboard wird es beispielsweise auch für die Gleichgewichtsschulung beim Snowboarden genutzt. Das Rola besteht aus einer Rolle, auf die ein Brett gelegt wird (vgl. Abb 15). Auf diesem Brett gilt es nun das Gleichgewicht zu halten (vgl. Abb. 16) und Kunststücke zu vollführen.





Abbildungen 15, 16 und 17: Rola-Bola

Das Spektrum der möglichen Tricks mit dem Rola ist vielfältig, so können neben den Hand- und Fußgeschicklichkeiten auch akrobatische Elemente wie Handstand, bestimmte Sprünge oder Elemente der Partnerakrobatik (vgl. Abb. 17) ausgeführt werden. Auch lässt sich die Höhe des Bretts durch zusätzliche ‚Etagen‘ erhöhen, das Rola kann selbst auf einem Kasten oder Ähnlichem stehen, zudem können auch zwei Rollen quer übereinander gelegt werden oder statt der Rolle kann eine Bowlingkugel benutzt werden (vgl. Grabowiecki, 2007, 232ff.).

3.3.3 Hand- und Fußgeschicklichkeiten

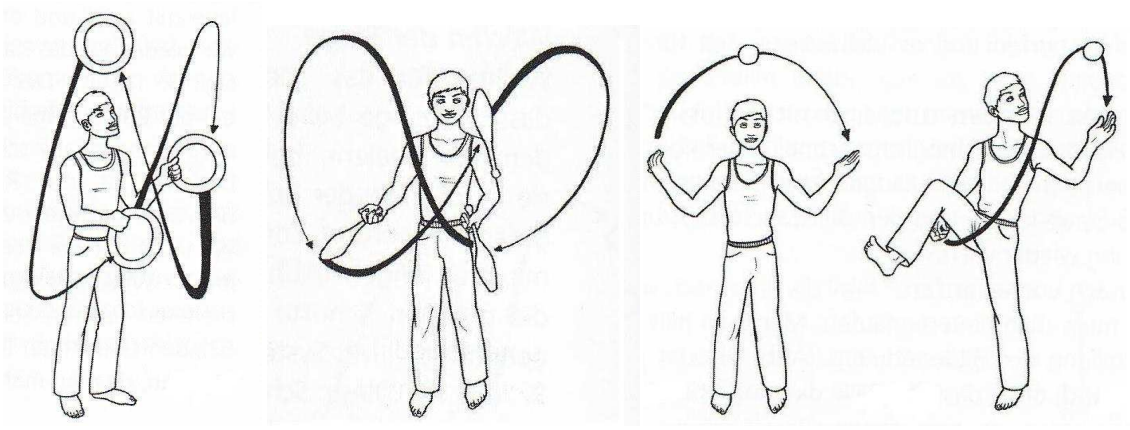
Die meisten Menschen verbinden mit diesem Bereich die klassische Jonglage mit Bällen, Keulen und Ringen. Gerade dieses Themenfeld besticht jedoch durch eine Vielzahl von Geräten und Objekten, die sich durch Hand- und Fußgeschicklichkeit manipulieren lassen. Zudem entstehen jedes Jahr neue Trends in dieser Sparte, aber auch schon längst vergessene Geräte werden von kreativen Artistinnen wieder entdeckt und weiterentwickelt, beispielsweise hat es in den letzten Jahren das Jojo wieder auf die Bühnen der Jonglierszene geschafft. Die Bezeichnung „Hand- und Fußgeschicklichkeiten“ von Christel (2009, 45) soll in dieser Arbeit nicht mit dem Begriff der Jonglage gleichgesetzt werden. Jonglage als Oberbegriff ist zwar ebenso geeignet für Disziplinen wie Diabolo und Devil-Stick, jedoch finden sich in diesem Themenfeld auch Geräte, die eben hauptsächlich nicht geworfen werden, wie beispielsweise Poi und Stab. Ebenso erscheint die hier verwendete Terminologie sinnvoll, da man mit der Bezeichnung „Jonglieren“ unweigerlich eben Bälle und ähnliche Objekte assoziiert und damit nur einen begrenzten Eindruck dieser Disziplin vermitteln würde.

3.3.3.1 Tücher, Bälle, Keulen, Ringe

Der Weg in das Feld des Jonglierens mit mindestens drei Objekten führt in der Regel über die Dreiballkaskade (vgl. Abb. 18 und 19). Dieses Grundmuster soll im Rahmen dieser Arbeit nicht erklärt werden, da die Verschriftlichung eines solchen Bewegungskomplexes unweigerlich zu Verwirrung führen würde. Für genauere Einsicht in das Prinzip der Dreiballkaskade sei die hier verwendete Literatur empfohlen oder eine anschauliche Demonstration von Mensch zu Mensch. Anfängerinnen haben mit Tüchern die Möglichkeit, das Grundverständnis dieses Musters zu erlernen, da die „größere und flexible Fangfläche“ (Grabowiecki & Lang, 2007, 140) besser zu beherrschen ist als ein vergleichsweise kleiner

Jonglierball. Auch können der richtige Rhythmus und die Flugbahn mit Tüchern besser nachvollzogen werden, da die Fluggeschwindigkeit wesentlich geringer ist als bei anderen Objekten. Keulen, Ringe oder andere flugfähige Objekte werden nach demselben Schema jongliert, einzig ihre besondere Handhabung macht sie für Anfänger ungeeignet.

Ist die Kaskade einmal gemeistert, lässt sich entweder die Anzahl der Objekte steigern oder es kann mit der gleichen Anzahl von Objekten an Tricks gearbeitet werden (vgl. Abb. 20). Somit ergeben sich zwei Subgenres innerhalb dieser Disziplin, die temporeiche Jonglage mit möglichst vielen Objekten und die trickreiche, eher künstlerische Jonglage mit weniger Objekten (vgl. Peters, 1992, 10ff.).



Abbildungen 18, 19 und 20: Ringe, Bälle und Keulen

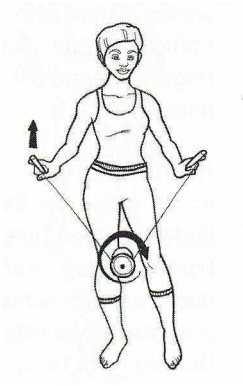
Alle hier aufgeführten Formen des Jonglierens können auch mit einer oder mehreren Partnerinnen ausgeführt werden. Beim sogenannten Passing werden die jonglierten Objekte per Wurf zur Partnerin getauscht. Dies kann nach bestimmten Mustern und Rhythmen geschehen und mit beliebig vielen Jongleuren zusammen. Zudem können in das Passingmuster Tricks oder bestimmte Wurfkombinationen eingebaut werden. Die Kombinations-möglichkeiten sind unbegrenzt und ständig entwickeln sich neue Muster und Stile, wie beispielsweise die sogenannte Take-Out-Jonglage, bei der

das kreative Herausnehmen und Hereingeben von Keulen in ein bestimmtes Jongliermuster im Vordergrund steht. Die Rollen der Jonglierenden und der Austauschenden können dabei durch dynamische Übergaben gewechselt werden (vgl. Burgstahler und Lang, 2007, 157ff.).

3.3.3.2 Diabolo

Im Gegensatz zum verhältnismäßig langen Lernweg der Dreiballkaskade bietet das Diabolo Anfängerinnen die Chance „in kürzester Zeit Fortschritte und Erfolgserlebnisse“ (Peters, 1992, 63) zu erzielen. Zum Diabolo selbst gehören zwei Handstäbe, die durch eine Schnur miteinander verbunden sind. Durch das schnelle Andrehen des Diabolos auf der Schnur gewinnt dieses an Stabilität und kann für Würfe und andere Tricks in der Vertikalachse verwendet werden (vgl. Abb. 21 und 22).

Auch diese Disziplin kann mit einem oder mehreren Partnern ausgeführt werden, die Möglichkeiten bei den Übergabetechniken sind auch hier unbegrenzt. Neuere Entwicklungen bezüglich des Diabolos sind beispielsweise das Spielen in der horizontalen Achse, was eine ganze Reihe von neuen Tricks und Kombinationsmöglichkeiten mit der Partnerin ermöglicht (vgl. Schachl, 2007, 189ff.).



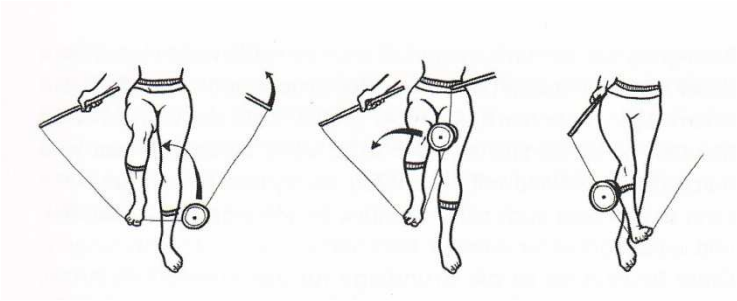


Abbildung 21 und 22: Diabolo

3.3.3.3 Devil-Stick

Zum Devil-Stick gehören zwei gummiummantelte Handstäbe, auf denen dieser balanciert und mit denen er in der Luft gehalten wird (vgl. Abb. 23). Zu den Grundlagen gehören verschiedene Balancierübungen des Sticks *auf* und das Pendeln des Sticks *zwischen* den Stäben. Fortgeschrittene Spieler beziehen Würfe, Variationen des Pendelns oder sogar einen zweiten Stab in ihre Nummern mit ein (vgl. Abb. 24 und 25). Mit einem Partner eröffnen sich wie bei den anderen Hand- und Fußgeschicklichkeiten verschiedenste Möglichkeiten der Übergabe eines Sticks (vgl. Schachl, 2007, 197ff.).

Eine besondere Form des Devil-Stick-Spiels bietet die Mannschaftsportart *Jolley-Stick*. Hier wird, ähnlich dem Volleyball, über ein Netz gespielt. Die Mitglieder einer Mannschaft müssen den Devil-Stick aus der Luft mit den Handstäben fangen und zu einem Mitspieler oder zurück in das gegnerische Spielfeld werfen. Berührt der Devil-Stick im eigenen Spielfeld den Boden, bekommt die gegnerische Mannschaft einen Punkt.

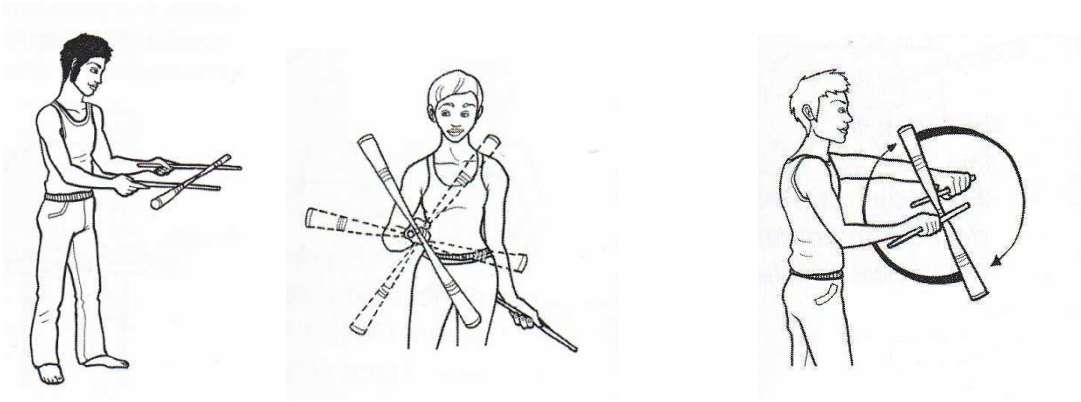


Abbildung 23, 24 und 25: Devil-Stick

3.3.3.4 Poischwingen

Von den neuseeländischen Maori als Teil eines Tanzrituals entwickelt, ist die Kunst des Poischwingens mittlerweile ein fester Bestandteil der Hand-

und Fußgeschicklichkeiten geworden. Pois bestehen aus einer Finger- oder Handschlaufe, die über eine armlange Schnur mit einem Gewichtsäckchen verbunden ist. Oft ist an diesen Gewichtsäckchen zudem eine Art Schweif befestigt, um die Bewegungen der Pois zu visualisieren. Durch Kombinationen verschiedener Schwünge mit zwei Pois in den drei Körperebenen lassen sich so Muster in die Luft zeichnen (vgl. Abb. 26).

Bei Dunkelheit ist der Einsatz von Leucht- oder Feuerpois besonders reizvoll, da dann die Muster sichtbar werden und somit regelrecht Bilder erzeugt werden können. Dies ist auch dann besonders eindrucksvoll, wenn mehrere Poispieler synchrone Muster erzeugen. Die Schwünge lassen sich zudem auch mit Jonglierkeulen ausführen, wobei sich diese wegen ihrer Starre durch eine schwierigere Handhabung auszeichnen (vgl. Lang, 2007, 175ff.).

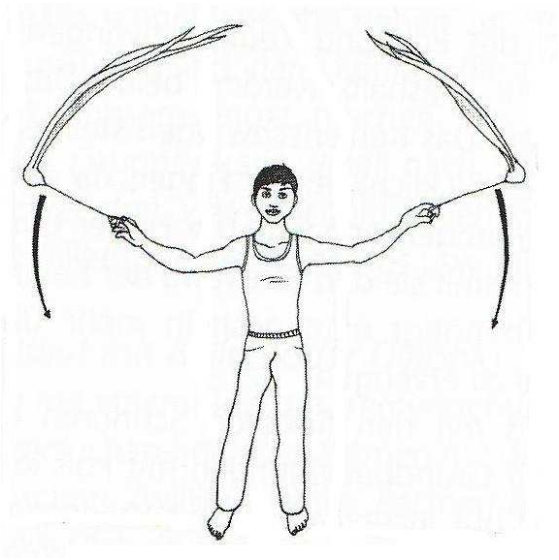
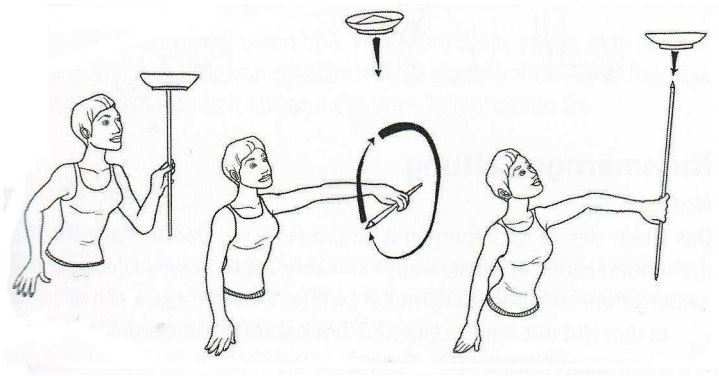


Abbildung 26: Poischwingen

3.3.3.5 Tellerdrehen

Wegen ihrer relativ einfachen Handhabung können Anfänger mit dem Teller schnell erste Erfolge erzielen. Der Teller wird erst mit der Hand, später mit dem zugehörigen Stab angedreht, wodurch dieser sich dank seiner Wölbung genau mittig auf dem Stab positioniert (vgl. Abb. 27). Statt echten Porzellantellern, die oft im Zirkus verwendet werden, bestehen die hier beschriebenen Teller aus Hartplastik und können somit unbeschadet Stürze überstehen.

Neben Balancierübungen können mit den sich drehenden Tellern auch Würfe (vgl. Abb. 28), akrobatische Figuren oder Partnerübungen ausgeführt werden. Da für das Andrehen des Tellers per Stab nur eine Hand benötigt wird, eignet sich diese Form der Hand- und Fußgeschicklichkeiten besonders zum Einsatz in Verbindung mit anderen Disziplinen, wie beispielsweise auf dem Rola-Bola oder in einer Menschenpyramide.



Abbildungen 27 und 28: Tellerdrehen

3.3.4 Clownspielen / Improvisieren

Im Gegensatz zu anderen zirzensischen Bewegungskünsten steht hier nicht die eigene Körperbeherrschung oder Handhabung eines Gerätes im Vordergrund, sondern der Ausdruck des Artisten. Sich auf der Bühne vergleichsweise „nackt“ zu präsentieren und in einen anderen Charakter zu schlüpfen erfordert Mut und ebenso harte Arbeit wie das Erlernen eines schwierigen Jongliertricks. „Der eigene Körper mit seinen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, die ganze Spannbreite der Gefühlswelt und auch die Fähigkeit zu Spielen und Improvisieren müssen vielfach erst entdeckt und verlebendigt werden“ (Ballreich, 2007, 295).

3.3.4.1 Clownerie

„Un-Sinn und Un-Logik scheinen einen eigenartig ‚lächerlichen‘ Reiz auf den Menschen auszuüben“ (Kiphard, 1984, 68). Die Clownerie wird oft, mit Erinnerungen an verschiedene Darstellungen des *dummen August*, den klassischen Zirkusdisziplinen zugeordnet. Zwar ist der Clown „der Urbegriff des Spaßmachers“ (ebd., 66), Clownerie ist allerdings viel mehr, als nur diese eine tollpatschige und ungeschickte Figur. Ballreich unterscheidet in seiner Einführung in die Übungen zur Clownerie beispielsweise den cholerischen, phlegmatischen, melancholischen und sanguinischen Typ Clown (vgl. Ballreich, 2007, 335). Themen von Clowndarbietungen können das ganze menschliche emotionale Spektrum abdecken. Eine ausführliche Vorstellung der verschiedenen Subkategorien der Clownerie würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen und soll deshalb vernachlässigt werden.

Wegen ihrer Offenheit und Vielseitigkeit kann die Clownerie zudem mit anderen Disziplinen kombiniert werden. Clowneske Akrobatikdarbietungen sind mittlerweile ähnlich populär wie die Verbindung der Clownerie mit dem Feld der Hand- und Fußgeschicklichkeiten. Hierbei steht nicht die Artistik

im Vordergrund, „sondern die clowneske Art und Weise der Darstellung“ (Engelmann-Pilger, 2007, 32).

3.3.4.2 Theater

Der Oberbegriff *Theater* für diese Kategorie von Zirkuskünsten soll im Folgenden nicht genauer definiert werden, da die Theaterkunst nicht hauptsächlich im Zirkus stattfindet und demnach beispielsweise an einer Schule auch nicht Schwerpunkt einer Zirkus- sondern wohl eher einer Theater-Arbeitsgemeinschaft sein wird.

Trotzdem sei dieses Feld, welches sich in vieler Hinsicht mit der Clownerie überschneidet, hier aufgeführt, da veranschaulicht werden soll, dass sich diese darstellende, spielerische Ebene der Zirkuskünste nicht im Clown-Sein erschöpft. Theater im zirzensischen Sinne kann ebenso Elemente der Improvisation, Pantomime, Comedy oder Kabarett mit in eine Darbietung einbeziehen (vgl. Grabowiecki und Lang, 2007, 30).

3.3.5 Verschiedene Manegenkünste

Auch bei der anschließenden Darstellung soll nur auf in erster Linie „zirkustypische“ Disziplinen eingegangen werden. Tänzerische und musikalische Darbietungen werden deshalb aus den gleichen wie bereits unter 3.3.4.2 vorangestellten Gründen nicht weiter erläutert. Im Folgenden werden daher zwei klassische Zirkuskünste beschrieben.

3.3.5.1 Fakirkünste

Fakirdarbietungen gehören zu den spektakulären Höhepunkten im Zirkus. Ob der Gang über Glasscherben, das Entspannen auf dem Nagelbrett oder das Schlucken von Feuer – der Fakir vereint Kunstfertigkeiten, die

übernatürlich und gefährlich wirken und oft durch die orientalische Atmosphäre zusätzlich an Ausstrahlungskraft gewinnen (vgl. Antons, Bukovsek und Lang, 2007, 277).

Das Scherbenlaufen geschieht auf einer drei bis fünf Zentimeter dicken Scherbenschicht, die auf einem Tuch ausgelegt wird. Während die kleineren Scherbenteile nach unten rutschen, kann auf den oberen Teilen der Druck so verteilt werden, dass der Fakir problemlos auf ihnen stehen oder liegen kann. Ein gewisses Restrisiko bleibt jedoch bestehen, da größere Scherben manchmal unkalkulierbar brechen können, wodurch der Fakir kleinere, in der Regel harmlose Schnittwunden davontragen kann (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 34).

Der Umgang mit dem Nagelbrett funktioniert nach dem gleichen Prinzip. Auf einer Holzplatte stehen die Nägel in einem Abstand von ein bis zwei Zentimetern, wodurch sich das Gewicht des Fakirs gut verteilen und somit ein Ablegen des Körpers auf dem Brett relativ schmerzfrei geschehen kann. Wichtig ist zudem, dass der Körper des Fakirs völlig entspannt auf den Nägeln liegt, da ein Anspannen der Muskeln und somit der Hautoberfläche das Eindringen der Nägel in die Haut begünstigt und zu Schmerzen führen kann.

Die Verwendung von Feuer im zirkuspädagogischen Bereich wird sicherlich nicht von allen Eltern gern gesehen. Antons, Bukovsek und Lang sprechen sich klar für den Umgang mit Feuer aus, da „das Feuer, die Beherrschung und das Spielen mit dieser elementaren Macht […] sehr wohl ein zentrales pädagogisches Thema“ (Antons, Bukovsek und Lang 2007, 277) sei. Durch das Erlernen unterschiedlicher zirzensischer Techniken in diesem Bereich kann ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Element Feuer geschult werden.

Kontrovers angesehen wird die Kunst des Feuerspuckens. Antons, Bukovsek und Lang sowie Strecke raten ausdrücklich von dieser Fertigkeit ab und verweisen auf Unfälle und gesundheitliche Schäden (ebd., 277 /

Strecke, 2006, 38). Bei Engelmann-Pilger und Kieromin dagegen wird sie aufgeführt, allerdings nicht in Hinsicht auf das eventuelle Gefahrenpotenzial diskutiert (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 34 / Kieromin, 2004, 33).

Aus eigener Erfahrung sprechend kann die Gefahr, die von Feuerspucken ausgeht, durch die Verwendung von Bärlappsporen statt flüssigen Substanzen und einem klaren, sicherheitsbetonten Lehrweg weitestgehend ausgeschlossen werden. Die Gefahren, die Antons, Bukovsek, Lang und Strecke formulieren, sollen keinesfalls heruntergespielt werden, jedoch habe ich den Umgang mit dieser Kunstfertigkeit selbst immer als äußert kontrolliert und sicher erlebt.

3.3.5.2 Zaubern

Im Gegensatz zu dem Vorurteil, Zauberer müssten ihre Tricks nur einkaufen, wogegen eine „echte“ Artistin sich ihre Fertigkeiten hart erarbeiten müsse, verlangt richtiges Zaubern wesentlich mehr als nur genug finanzielle Mittel für den Einkauf eines Tricks. „Dass aber zur Handhabung der Zaubergeräte und Requisiten neben einem ganz feinen Fingerspitzengefühl eine Menge Übung und schauspielerische Fähigkeiten nötig sind, wird nicht so leicht gesehen“ (Bukovsek und Schachl, 2007, 284).

Die Möglichkeiten der Zauberei im zirkuspädagogischen Kontext sind vielfältig, Bukovsek und Schachl unterscheiden grob drei verschiedene Arten von Tricks, die sich wieder in zahllose Subkategorien aufteilen lassen. Die Manipulation bezeichnet Tricks mit „Karten, Seilen, Tüchern oder Schwammbällen“ (ebd., 284) und verlangt eine große Fingerfertigkeit des Zauberers. Die Großillusionen benötigen oft eine Bühne zur Präsentation, hier werden im größeren Rahmen bekannte Tricks, wie beispielsweise das Verschwinden, Erscheinen oder Zersägen von

Menschen gezeigt. Die Mental- oder Geistesmagie funktioniert im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Formen völlig ohne Hilfsmittel und lässt den Eindruck entstehen, „dass der Zauberer die Tricks mit seiner mentalen Kraft ausführt“ (ebd., 285). Ein typisches Beispiel für Mentalmagie ist das scheinbare Wissen über vom Publikum gewählte Zahlen, Daten oder Wörter.

Neben der Regel, die Geheimnisse der dargebotenen Tricks nicht zu verraten, steht das sogenannte Perfektionsgebot. Es besagt, dass ein Zauberer einen Trick erst dann vor Publikum aufführen darf, wenn dieser perfekt einstudiert ist. So wird neben einer guten Aufführung garantiert, dass das Publikum nicht hinter das Geheimnis eines schlecht dargebotenen Ticks kommt.

Engelmann-Pilger führt als Mischform von Zauberei und Clownerie die clowneske Zauberei auf, bei der „simple Tricks bewusst so dilettantisch und komisch vorgeführt [werden], dass die Zuschauer sie durchschauen“ (Engelmann-Pilger, 2007, 35).

3.4 Methodik

Um Zirkus als Inhalt zu vermitteln, ist eine genaue Kenntnis der geeigneten Methoden und ihrer möglichen Umsetzung notwendig. Im Folgenden werden verschiedene, für die Zirkuspädagogik geeignete Methoden, nach Gaal (1999) vorgestellt.

Vor allem in der Anfangsphase eines zirkuspädagogischen Projektes sollte auf den klassischen Frontalunterricht zurückgegriffen werden. Gerade bei Disziplinen wie Akrobatik oder Fakirkünsten steht die Sicherheit der Teilnehmerinnen an erster Stelle. Eine genaue Einführung in die wichtigsten Grundregeln zur Sicherheit und klare Anweisungen der Trainerin sind unverzichtbar, um mögliche Gefahrenquellen auszuschließen. Ungefährliche Disziplinen, wie beispielsweise die Hand- und

Fußgeschicklichkeiten, können zwar gefahrlos auch als Anfängerin geübt werden, allerdings ist eine erfolgreiche Bewältigung der Dreiballkaskade ohne entsprechend angeleitete Vorübungen nur schlecht möglich. Um Frustrationsmomente zu vermeiden, sollte die Grundlagenschulung in allen Disziplinen auf den Frontalunterricht zurückgreifen.

Sobald die Grundlagen verstanden und gefestigt sind, bietet das Partnertraining eine gute Möglichkeit, neue Techniken und Bewegungsabläufe zu festigen. Während eine der beiden Partnerinnen ihren Fokus auf die Bewältigung einer neuen Zielbewegung richtet, kann die andere Sicherheits- oder Hilfestellung leisten, die Bewegungsausführung beobachten und situationsspezifisches Feedback geben. Die Rollen werden regelmäßig gewechselt, so dass beide Partnerinnen sowohl die lehrende als auch die lernende Seite erfahren können.

Um Nummern zu trainieren, die aus mehreren Personen bestehen, ist das Gruppentraining unverzichtbar. Gegenseitiges Feedback und gemeinsames Erarbeiten von bestimmten Bewegungsabläufen stehen hier im Vordergrund. Da alle Teilnehmerinnen Interesse an der Optimierung des Ergebnisses haben, sind die Möglichkeiten dieser Arbeitsform bei einer guten Gruppendynamik immens.

Die im Frontalunterricht vermittelten Grundlagen reichen für eine Präsentation oft nicht aus, weswegen das Gelernte im Einzelunterricht weiter vertieft werden sollte. Auch in einer Gruppenpräsentation steht und fällt die Nummer mit dem Technikkönnen der Einzelnen. Diese Art von Hausaufgaben müssen nicht zwangsläufig alleine trainiert werden. Bei vielen Disziplinen, wie beispielsweise den Hand- und Fußgeschicklichkeiten oder der Äquilibristik, können bestimmte Tricks problemlos mit einer Partnerin geübt werden. Handelt es sich dagegen um einen schwierigen Dreiballtrick, so ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Zielbewegung ohne Partnerin unerlässlich (vgl. Gaal, 1999, 15f.).

Unabhängig von den gewählten Übungsformen kann die Trainerin im freien Training jederzeit gezieltes Feedback geben. Gerade im Bereich der zirzensischen Disziplinen fehlt vielen Teilnehmerinnen anfangs das Wissen und das Gefühl für eine korrekte Bewegungsausführung. Oft können schon geringfügige Korrekturen ein eventuelles Problem beseitigen oder zumindest sichtbar machen, was besonders bei den Disziplinen der Akrobatik und den Hand- und Fußgeschicklichkeiten deutlich wird.

3.5 Einsatzmöglichkeiten

In der Praxis werden verschiedene Formen von Kinder- und Jugendzirkusarbeit unterschieden. Zwei wichtige und typische Vertreter sollen im Folgenden vorgestellt und ihre Wirkungsweisen erläutert werden.

Die zirkuspädagogische Arbeit im Sportunterricht soll an dieser Stelle nicht weiter besprochen werden, da die dort verorteten Lernfelder im Gegensatz zu den hier aufgeführten Einsatzmöglichkeiten recht begrenzt sind und zudem die schulische Unterrichtssituation die Zirkusarbeit nicht im gleichen Maße erlebbar macht. Es soll jedoch angemerkt werden, dass der Einsatz von Zirkuspädagogik in der Schule durchaus möglich und begrüßenswert ist. Grabowiecki setzt sich beispielsweise in seinem „Plädoyer für eine etwas andere Schulpause“ (Grabowiecki, 1997, 59ff.) mit dem Angebot zirzensischer Künste zwischen den Unterrichtsblöcken auseinander. Kruse beschreibt ein Konzept von „Zirkus als erlebnispädagogische Möglichkeit in der Schule“ (Kruse, 1997, 50ff.). Zirzensische Disziplinen finden mittlerweile mehr und mehr den Weg in die Lehrpläne der Schulen (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 49). In Zeitschriften und im Internet finden sich zahlreiche Stundenentwürfe und Hilfestellungen für die Einbindung der Bewegungskünste in den Sportunterricht (vgl. Bähr, 2008, 4ff. sowie Auflistung auf http://www.zirkus-paedagogik.de/lehrmaterial/, Zugriff am 5. März 2009).

Stier unterscheidet zwei Hauptformen von Zirkusangeboten, „die zudem je nach lokalen Gegebenheiten unterschiedlich[e]“ (Stier, 1987, 55) Ausprägungen aufweisen. Während die *Zirkusinitiativen* als ständiges Angebot im Rahmen bestimmter Einrichtungen angeboten werden, stellen *Zirkusprojekte* einmalige, zeitlich begrenzte Aktionen dar.

3.5.1 Zirkusinitiativen

Als schulische, jedoch unterrichtsferne Initiative von Zirkus sei hier die Zirkus-AG aufgeführt. Diese Form von Arbeitsgemeinschaft ist im Laufe der letzten Jahre besonders populär geworden. Die Teilnehmerinnen treffen sich in der Regel einmal wöchentlich und haben neben angeleitetem Training auch die Möglichkeit, ausgewählte Disziplinen frei zu üben und an Nummern zu arbeiten. In bestimmten Abständen werden die Ergebnisse im Rahmen einer Aufführung präsentiert (vgl. Stier 1987, 55f.).

Die Zahl der Zirkusinitiativen im Rahmen von Freizeitinstitutionen, pädagogischen Zentren oder als eigenständiger Kinder- und Jugendzirkus ist in den letzten zehn Jahren stark angestiegen. Die BAG für Zirkuspädagogik versuchte 2007 eine Datenbank der deutschen Zirkusgruppen zu erstellen und verschickte Fragebögen an rund 380 Adressen (vgl. Hömberg und Köckenberger, 2007, 87). Da viele kleinere Zirkusgruppen jedoch wenig bis gar keinen Kontakt zur BAG oder anderen Initiativen haben, wird die Dunkelziffer weitaus höher sein. Die Organisation dieser Zirkusinitiativen unterscheidet sich zum Teil in Bezug auf die Häufigkeit der Übungsmöglichkeiten, der Auftrittsgröße und –orte sowie der Anzahl der Teilnehmerinnen und deren Altersstruktur (vgl. Ziegenspeck, 2007, 72ff.).

3.5.2 Zirkusprojekte

Zirkusprojekte finden über einen Zeitraum von einem Tag bis zu circa zwei Wochen statt. In diesem zeitlichen Rahmen werden die Grundlagen der zirzensischen Disziplinen erlernt oder, bei Vorkenntnissen, vertieft und am Ende des Projekts als Aufführung präsentiert. Oft werden solche Projekte an Wochenenden oder in den Schulferien im Rahmen von Ferienaktionen angeboten. Ebenso ist eine fächerübergreifende Projektwoche in der Schule möglich (vgl. Stier, 1987, 56). Im Gegensatz zu Zirkusinitiativen arbeiten die Teilnehmerinnen nur einen kurzen Zeitraum zusammen, für eine ausführliche Planung von Nummern und Auftrittsablauf bleibt meist wenig Zeit.

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fokus deshalb auf den Zirkusinitiativen liegen, da diese mehr pädagogischen Spielraum und Möglichkeiten in Bezug auf die hier zu untersuchenden Lernfelder bieten. Um dieses pädagogische Handlungsfeld transparent zu machen, soll im Folgenden ein Einblick in die Organisation verschiedener Zirkusinitiativen gegeben werden.

3.6 Kinder- und Jugendzirkusse

Bei den hier vorgestellten Kinder- und Jugendzirkussen handelt es sich um drei sehr unterschiedlich konzipierte Zirkusinitiativen. Selbstverständlich kann mit den folgenden Beispielen nicht das ganze Spektrum dieses pädagogischen Bereiches abgedeckt werden, so gibt es zahlreiche andere Varianten und Mischformen, die an dieser Stelle nicht besprochen werden sollen. Vielmehr soll ein Einblick in verschiedene Formen der oben vorgestellten Zirkusinitiativen gewährt werden, weswegen drei möglichst unterschiedliche Vertreter ausgewählt wurden.

3.6.1 Circus Cabuwazi

Der Berliner *Cabuwazi* (als Abkürzung von *chaotisch bunter Wanderzirkus*) ist der größte Kinder- und Jugendzirkus in Europa mit rund 650 regelmäßig trainierenden Teilnehmerinnen. 1994 gegründet eröffnet er im Stadtteil Treptow das erste Zelt, weitere Standorte folgen in Kreuzberg, Altglienicke und Marzahn, „wobei jeder Standort sein ganz eigenes Profil entwickelt hat“ (Winkler, 2007, 102).

Trainiert werden kann bis auf das Wochenende an jedem Tag. Um die 100 feste Zirkusgruppen erproben sich an den fünf Standorten (zwei davon in Kreuzberg) in über 35 Zirkusdisziplinen. Zwischen 10 und 17 Jahren kann jeder mitmachen, die Teilnahme ist kostenlos. Neben dem offenen Training organisiert *Cabuwazi* zudem Projektwochen an Schulen, Workshops, Ferienfahrten und Festivals. Jährlich finden sechs bis acht Aufführungen unterschiedlichen Charakters statt – „vom Nummernprogramm bis zum Zirkustheater und –musical“ (ebd., 103). Einzelne Gruppierungen, die aus der *Cabuwazi*-Gemeinschaft entstanden sind, treten unabhängig davon zu verschiedenen Anlässen auf.

Cabuwazi richtet zudem alle zwei Jahre das eigene Festival *Junger Zirkus Europa* aus. Kinder- und Jugendzirkusgruppen aus verschiedenen europäischen Ländern kommen für eine Woche zusammen, trainieren miteinander, tauschen sich aus und präsentieren ihre neusten Darbietungen (vgl. Ebd., 102ff., / http://www.cabuwazi.de, Zugriff am 5. März 2009).

3.6.2 Zirkus Clarissimo

Die circa dreißig Teilnehmerinnen der Zirkus-AG des Clara-Schumann-Gymnasiums in Bonn treffen sich wöchentlich zu einer doppelstündigen Trainingseinheit. Angeleitete Einführungen zu verschiedenen zirzensischen Disziplinen werden regelmäßig mit unterschiedlichen Schwer-

punkten angeboten, zudem besteht die Möglichkeit, frei zu trainieren. Verpflichtend ist für alle Artistinnen die Teilnahme an einer Einführung in die Dreiballjonglage sowie das Erlernen der akrobatischen Grundformen. Die Weiterentwicklung dieser Techniken ist jedoch optional.

Unter dem Namen *Zirkus Clarissimo* hat die Arbeitsgemeinschaft regelmäßig Auftritte bei Schulfesten oder anderen, außerschulischen Veranstaltungen. Die Schülerinnen können diese Auftritte frei gestalten, ihre eigenen Nummern entwickeln, passende Musik auswählen und eine Rahmenhandlung entwerfen. Neben den Zirkusnummern bieten diese Auftritte auch Möglichkeiten, das Bühnenbild mit zu gestalten oder die Moderation zu übernehmen.

Ein gemeinsamer Besuch der europäischen Jonglierconvention ist wegen des wechselnden Austragungsortes nicht immer möglich, konnte jedoch schon mehrfach realisiert werden. Zweimal im Jahr findet auf der *Zirkusnacht* im nahegelegenen Königswinter ein Austausch mit anderen regionalen Zirkusgruppen und Artistinnen statt.

3.6.3 Niedersächsischer Jugendzirkus

Die besten und engagiertesten Nachwuchsartistinnen verschiedener Zirkusgruppen der LAG Zirkus Niedersachsen haben durch das Projekt *Niedersächsischer Jugendzirkus* eine Möglichkeit, ihre eigenen Ideen und Fertigkeiten auf die Bühne zu bringen. Rund 35 zirkusbegeisterte Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren bilden die sogenannten *Circ‘ A Holix*, eine Gruppierung, die aus der Idee eines europäischen Jugendzirkus’ hervorgegangen ist und wegen fehlender Förderung nun aus Mitgliedern der niedersächsischen LAG Zirkus besteht. Seit 1997 proben die Artistinnen an circa zehn jährlichen Trainingswochenenden gemeinsam an neuen Nummern und Auftritten, einmal im Jahr treffen sich die *Circ‘ A Holix* für eine ganze Woche im Sommercamp.

Ein ehrenamtliches Leitungsteam unterstützt die Jugendlichen bei „Organisation, Finanzen, Werbung und Presse“ (Christel, 2007, 106) und rekrutiert sich ausschließlich aus ehemaligen Mitgliedern, die weiterhin ihr Engagement für die *Circ‘ A Holix* mit einbringen wollen. Durch die hohe Nachfrage ist mittlerweile ein Casting notwendig geworden, das jährlich landesweit für alle Mitglieder der LAG Zirkus ausgeschrieben wird (vgl. ebd. 105ff. / http://www.circaholix.de, Zugriff am 5. März 2009).

4 Lernfelder der Zirkuspädagogik

Auf Grundlage der in Kapitel drei beschriebenen Ausprägungen von Kinder- und Jugendzirkusarbeit sowie der wichtigsten zirzensischen Disziplinen soll in diesem Kapitel konkret auf die Lernfelder der Zirkuspädagogik eingegangen werden. Um sich dieser Thematik angemessen zu nähern, werden zuerst die therapeutischen Aspekte der Zirkusarbeit knapp aufgeführt und ihre Möglichkeiten in anderen Arbeitsfeldern verdeutlicht, um in einem folgenden Schritt die hier im Vordergrund stehenden pädagogischen Wirkungsweisen davon abzugrenzen. Der Zugang zu den hier angeführten Lernfeldern im pädagogischen Kontext von Zirkusinitiativen wird durch diese Vorgehensweise deutlich. Die einzelnen Lernfelder werden daraufhin näher beschrieben und erläutert.

4.1 Therapeutische Aspekte

Im Rahmen dieser Arbeit stehen die therapeutischen Aspekte der Zirkusarbeit nicht im Mittelpunkt der Betrachtung. Erwähnt werden sollen deshalb knapp einige andere Zielsetzungen, unter denen das Themenfeld Zirkus Verwendung finden kann. Diese kurze Übersicht erhebt demnach keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ähnlich den zirzensischen Disziplinen ist auch dieses Feld einer fortlaufenden Entwicklung und Veränderung unterworfen und somit schwer zu erfassen. Im Folgenden werden die in der Literatur am häufigsten erwähnten Anwendungsfelder beschrieben.

Zirkusarbeit wird nicht nur im pädagogischen Bereich mit Kindern und Jugendlichen geleistet. Kiphard beschäftigt sich seit Anfang der achtziger Jahre mit den zirzensischen Disziplinen unter therapeutischen Aspekten (vgl. Kiphard, 1982, 143ff. / 2000, 339ff.). Zirkus als Thema der Psychomotorik in Bezug auf Aufmerksamkeitsstörungen, Legasthenie und Hyperaktivität sind Themenfelder, die von verschiedenen Autorinnen

erforscht und weiterentwickelt werden (vgl. Behrens, 2003, 152ff. / 2007, 23ff. / Kiphard, 1991, 166ff.). Auch pädagogische Projekte mit besonderen Zielgruppen, wie Menschen mit geistiger Behinderung oder Drogenabhängige, werden im Zusammenhang mit dem Medium Zirkus untersucht und gefördert (vgl. Hoppe, Kürten und Ridderbecks, 2000, 155ff. / Pigl, 2007, 48ff. / Stier, 1987, 96ff. / Hülsken, 2000, 75ff.). Busse führt „Erfahrungsberichte aus therapeutischen Stätten, wie heilpädagogischen Heimen und Sonderschulen, sowie aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychatrie“ (Busse, 2007, 67) an, die belegen, dass Zirkusarbeit auch in diesen Bereichen Anerkennung gefunden hat. Physiologische und sportmedizinische Aspekte der Zirkusarbeit werden ebenfalls in der Literatur diskutiert (vgl. Beierling, 1999, 27ff. / Hanefeld, 1999, 32ff.).

Dieser knappe Exkurs zeigt deutlich, wie viel Potenzial im Medium Zirkus verborgen liegt und wie vielfältig es sich nutzen lässt. Zirkusarbeit findet bei weitem nicht allein in rein pädagogischen Kontexten statt, auch unter therapeutischer Zielsetzung sind die Einsatzmöglichkeiten wohl längst noch nicht vollständig hinterfragt und erprobt worden. Offen bleibt, wie weit sich die oben aufgeführten Anwendungsfelder etablieren und aus ihrem Nischendasein heraustreten können, da es sich bei keiner der vorgestellten Aktivitäten um eine populäre Arbeitsmethode handelt.

4.2 Pädagogische Wirkungsweisen

In klarer Abgrenzung zu den unter 4.1 beschriebenen therapeutischen Möglichkeiten der Zirkusarbeit sollen in dieser Arbeit die pädagogischen Wirkungsweisen von Zirkus im Vordergrund stehen. Die bereits angedeutete Vielfalt der Zirkuspädagogik macht eine exakte Definition des pädagogischen Konzeptes der Zirkuspädagogik jedoch nahezu unmöglich. Verschiedene Autorinnen sehen jeweils unterschiedliche Wirkungsweisen als ausschlaggebend oder nebensächlich an. Da Zirkuspädagoginnen aus den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern kommen und dieser Begriff nicht für

eine einheitliche Ausbildung in diesem Bereich steht, sind die pädagogischen Ansätze schwer zu vereinheitlichen. „Es hängt davon ab, was ich als Pädagoge für Vorstellungen habe und wie ich den Zirkus gemeinsam mit meinen Teilnehmern umsetzen kann und möchte“ (Christel, 2009, 59). An dieser Stelle seien ausgewählte Beispiele aus der Literatur angeführt, die jeweils unterschiedliche Lernbereiche in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen.

Ward hat mit der folgenden CIRCUS-Einteilung ein oft zitiertes und einprägsames Bild der Lernfelder geschaffen:

C ommunikation (Kommunikation)

I magination (Fantasie)

R esponsibility (Verantwortungsbewusstsein)

C onzentration (Konzentration)

U nderstanding (Verständnis)

S ensitivity (Empfindungsvermögen)

(vgl. Ward, 2000, 92)

Diese Einteilung ist im Zusammenhang mit der hier zu besprechenden Fragestellung jedoch nicht trennscharf genug. Mögen die oben aufgeführten Begriffe zwar alle eine Berechtigung im zirkuspädagogischen Zusammenhang haben, so erscheinen sie jedoch eher als Unterkategorien zu von Ward nicht weiter definierten Überschriften.

Killinger beschreibt verschiedene Lernfelder unter dem Aspekt des Begriffs der Bildung. Seine „Dimensionen“ (Killinger, 2007, 30) sind im Gegensatz zu Ward wesentlich weiter gefasst. Er unterscheidet folgende Kategorien:

Kognitive Dimension	(Denken und Erkennen)
Ästhetische Dimension	(ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs-, und Urteilsfähigkeit)
Emotionale Dimension Empathiefähigkeit,	(persönliche Betroffenheit, Selbstvertrauen etc.)
Soziale Dimension	(zwischenmenschliche Beziehungsmöglichkeiten)
Motorisch-leibliche Dimension	(Umgang mit dem eigenen Körper)
Praktische Dimension	(handwerklich-technische Auseinandersetzung mit der Umwelt)
Ethisch-religiöse Dimension	(sinnstiftende Orientierung und moralische Verantwortlichkeit)
Politische Dimension	(gesellschaftliche Solidaritäts- und Handlungsfähigkeit)

(Vgl. Killinger, 2007, 30)

Zwar sind die Lernfelder hier offensichtlicher voneinander abgegrenzt, doch stellt sich die Frage, ob beispielsweise ethisch-religiöse und politische Lernfelder in der vorliegenden Untersuchung von Zirkuspädagogik einer Erwähnung bedürfen. Sicherlich können in dieser Hinsicht Lernerfolge erzielt werden, doch sind diese wohl eher Randphänomene, die im Gegensatz zu sozialen oder emotionalen Lernfeldern zu vernachlässigen sind.

Ballreich und Lang schreiben die Lernfelder in ihrer Darstellung direkt unterschiedlichen zirzensischen Disziplinen zu. Die von ihnen verwendete

Tabelle beschreibt jeweils die Körpererfahrungen in der entsprechenden Disziplin, ein darin auszumachendes charakteristisches Moment und die daraus resultierenden Erfahrungen für die seelisch-geistige Entwicklung. Ihre Darstellung (vgl. Abb. 29) bezeichnen sie als „Qualitäten der Zirkuskünste“ (vgl. Ballreich und Lang, 2007, 42). Diese Einteilung lässt sich für die hier relevanten Ziele nur teilweise verwenden, da von den zirzensischen Disziplinen ausgegangen wird. Im Focus dieser Arbeit soll jedoch eine Differenzierung der Lernfelder stehen, unter welcher dann auf die verschiedenen Disziplinen eingegangen wird. Zudem besitzt die von Ballreich und Lang entworfene Tabelle eher beispielhaften Charakter und ist damit für die Verwendung in diesem Kapitel ungeeignet.

	Akrobatik/ Pyramidenbauen Sprung- und Bodenakrobatik	Jonglieren/ Handgeschick-lichkeiten	Balancierkünste	Clownspielen
Körper-erfahrung	• Kraftvolle und große Bewegungen mit dem ganzen Körper • Körperspannung	• Rhythmische und tänzerische Bewegungen • Beschleunigung und Schwerkraft	• Kleine, feine, (Ausgleichs-) Bewegungen	• Körpersignale wahrnehmen
Charakteristisches Moment	• Körperkraft: im richtigen Moment und zur richtigen Zeit das richtige Maß an Kraft einsetzen	• Rhythmusgefühl: den Rhythmus von fliegenden Gegenständen erfühlen und sich mit ihm in seinen Bewegungen verbinden	• Gleichgewichtsgefühl: Zur Ruhe gekommene, „verinnerlichte" Bewegung	• Offenheit • Kindliche Neugier und Spielfreude
Wertvolle Erfahrungen für die seelisch-geistige Entwicklung	• Tragen und Ertragen lernen • Die eigene (gewohnte) Aufrechte zugunsten einer neu errungenen Aufrechte in der Gruppe aufgeben • Neue (Bewegungs-) Beziehungen zu seinen Partnern suchen und finden • Einordnung des eigenen Körpers zwischen Erde (Schwere) und Himmel (Leichte)	• Im Rhythmus liegt die Kraft – ein Grundmotiv für das gesamte Leben • Bewegungsstile erforschen: (Selbst-) Reflexion üben • Durch eine klare Bewegungsvorstellung in Verbindung mit dem Körper entwickelt sich ein tatkräftiges, lebendiges Denken • Konzentrationssteigerung • Freiheitsgefühl	• Die innere Mitte finden, spüren, stärken • Vertrauen in das eigene Körpergefühl entwickeln • Angst überwinden durch Aufgeben der gewohnten Kontrolle • Suchen und Finden eines neuen Gleichgewichts • Die eigene (geistige) Mitte erleben: eine Aktivität, die sich in jedem Moment erneuert	• Die seelische Offenheit des improvisierenden Bewusstseins • Konventionen, Blockaden auflösen • Gefühle differenziert wahrnehmen und ausdrücken lernen • Spielen und Improvisieren lernen
	• Kreativität entfalten durch ein spielerisches Erforschen der Übungen und Requisiten • Eigene Bewegungsmuster erkennen und verändern			

Abbildung 29: Der pädagogische Wert der Zirkuskünste

Grabowieckis Darstellung nach seinem „Modell der ästhetischen Selbsterziehung" (vgl. Grabowiecki und Lang, 2007, 28) verbindet dagegen die Lernprozesse mit den zirzensischen Disziplinen und zeichnet ein zwar offenes, aber recht umfassendes Bild zirkuspädagogischen Lernens (vgl. Abb. 30). Die dort verwendete Darstellung lässt sich von unten nach oben gelesen verstehen und veranschaulicht den Erfahrungsweg der einzelnen Artistin über die Auseinandersetzung und das Trainieren mit verschiedenen Geräten bis hin zur Präsentation im Rahmen einer Aufführung.

Die hier aufgeführten Lernfelder ergeben sich dabei aus dem fortlaufenden Lernprozess.

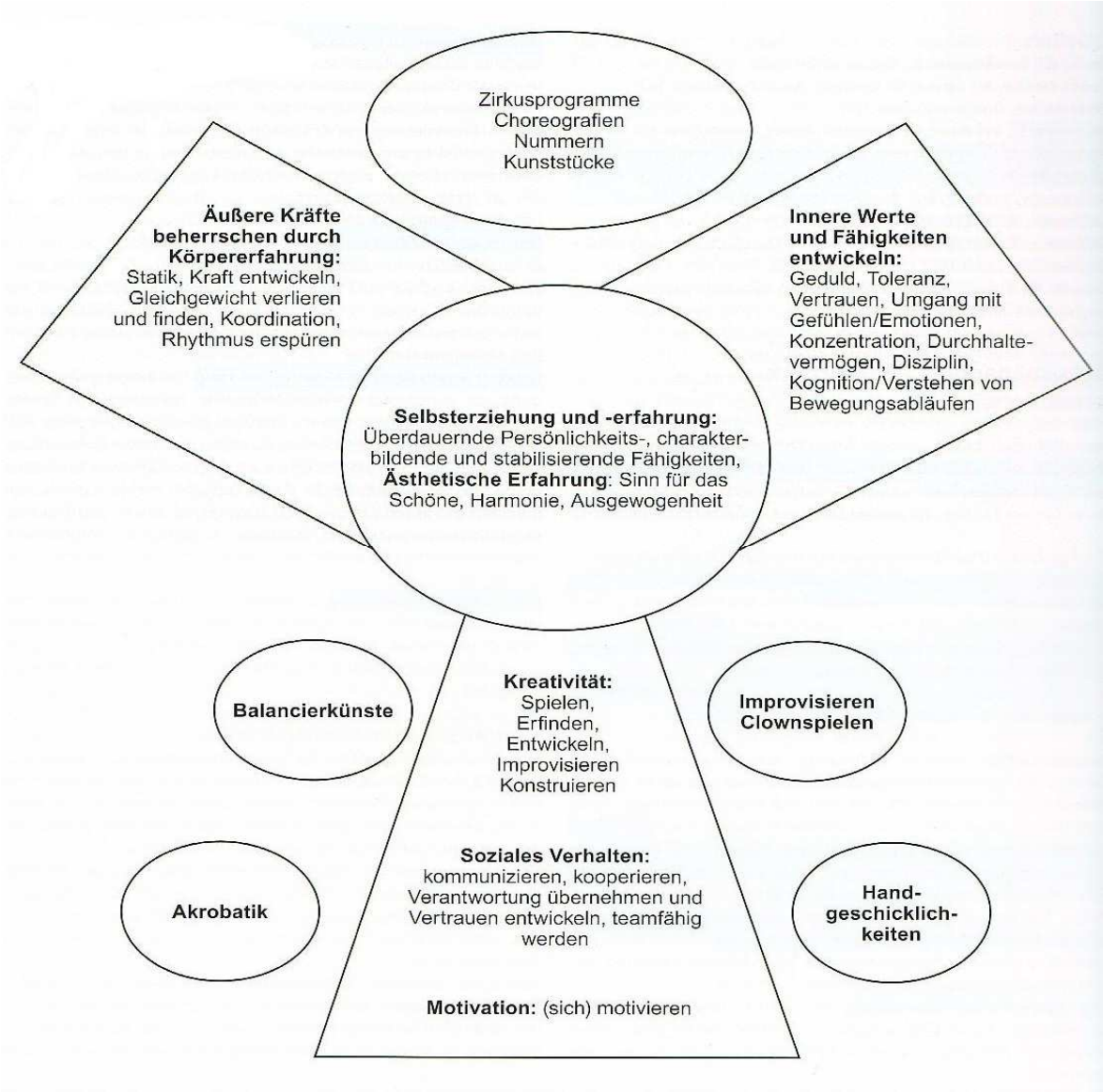


Abbildung 30: Lernprozesse im Zirkustraining

Breuer teilt die „Erfahrungs- und Kompetenzbereiche des Zirkus“ (Breuer, 2004, 133) in Anlehnung an das motologische Modell der Adaption ein, das sie um zwei „in der Zirkusliteratur immer wieder explizit erwähnt[e]“ (ebd., 133) Bereiche erweitert:

Körpererfahrung	→ Ich-Kompetenz
Materialerfahrung	→ Sach-Kompetenz
Sozialerfahrung	→ Sozial-Kompetenz
Erlebniserfahrung	→ Persönlichkeitsbildende Lernprozesse
Ästhetische Selbsterfahrung	→ Flow-Erfahrung

(Vgl. ebd., 133)

Die obigen Beispiele machen deutlich, dass die Lernfelder im Bereich der Zirkuspädagogik nicht auf einen Blick auszumachen und trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Die Offenheit dieser pädagogischen Richtung bereitet dem Versuch einer klaren Gliederung der Lernbereiche hier Schwierigkeiten.

Trotz dieser relativen Offenheit soll im Folgenden versucht werden, verschiedene Lernfelder zirkuspädagogischer Arbeit zu beschreiben und diese klar voneinander abzugrenzen. Orientierung bieten dabei Ammen, Behrens und Engelmann-Pilger, da diese in ihren Beschreibungen ähnliche und gut voneinander abzugrenzende Großbereiche von Lernzielen aufführen (vgl. Ammen, 2007, 61 / Behrens, 2007, 9ff. / Engelmann-Pilger, 2007, 37ff.). Die hier verwendete Einteilung bezieht sich dabei auf die genannten drei Autorinnen und unterscheidet zwischen motorischen, psychischen, kognitiven und sozialen Lernzielen.

4.3 Motorische Lernziele

Eine genaue Beschreibung der motorischen Fähigkeiten mit detailliertem Bezug auf die Unterkategorien der Beweglichkeit sowie der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten soll an dieser Stelle nicht geschehen. Da in dieser Arbeit die zirkuspädagogische Praxis im Vordergrund stehen soll, bezieht sich diese Darstellung auf Literatur und Beobachtungen aus eben diesem Bereich und nicht auf sportwissenschaftliches Fachwissen. Zudem soll keine detaillierte Auflistung der motorischen Lernmöglichkeiten im Vordergrund dieses Kapitels stehen, sondern vielmehr ein Überblick über die Möglichkeiten der Zirkuspädagogik in Bezug auf die jeweiligen Lernfelder gegeben werden, damit diese in Kapitel fünf auf ihre Praxisrelevanz untersucht werden können.

Dass motorische Schulung in der zirkuspädagogischen Praxis stattfindet, liegt, gerade mit Blick auf die zirzensischen Disziplinen der Akrobatik, Äquilibristik und der Hand- und Fußgeschicklichkeiten, auf der Hand. „Die Zirkuskünste stellen mit ihrer Vielfalt eine wertvolle Erweiterung der klassischen Sportarten dar“ (Ballreich und Lang, 2007, 32). Diese Vielfalt ist es, die in der Literatur immer wieder aufgegriffen wird und eine klare Beschreibung der motorischen Lernziele umso schwieriger macht. Um die Darstellung dieser unterschiedlichen Bewegungsherausforderungen besser voneinander abgrenzen zu können, sollen im Folgenden verschiedene, oft genannte motorische Lernfelder aufgeführt werden. Dabei ist anzumerken, dass sich die Disziplinen in Bezug auf ihre motorischen Lernfelder oft überschneiden können, so ist die Gleichgewichtsschulung beispielsweise ebenso in der Äquilibristik wie auch in der Akrobatik von Relevanz. Jede Möglichkeit des motorischen Lernens in verschiedenen Kontexten kann dementsprechend nicht berücksichtigt werden, es werden nur die auffälligsten Zusammenhänge angeführt.

Generell wird durch die Betätigung in den verschiedenen Zirkusdisziplinen die „Entwicklung spezifischer Bewegungsabläufe geschult“ (Engelmann-

Pilger, 2007, 37). Schlagworte wie Kraft, Körperspannung und Beweglichkeit werden dabei meist im Bewegungsfeld der Akrobatik verortet (vgl. Kelber-Bretz, 1999, 243). Christel betont die „zentrale Rolle“ (Christel, 2009, 97) der Kraftfähigkeit in der Akrobatik, da diese die einzige Disziplin sei, bei der Krafteinsätzen eine so bestimmende Rolle zukomme. Busse und andere Autorinnen führen zudem die Gleichgewichtsschulung auf, die in Akrobatik und Äquilibristik eine tragende Rolle spiele (vgl. Busse, 2007, 65 / Vorderstemann, 2008, 16). Im Bereich der Jonglage stehen die Auge-Hand-Koordination und die manuelle Geschicklichkeit im Vordergrund. „Die zahlreichen Spielformen fordern von ihnen [den Teilnehmerinnen] nicht nur das Erlernen koordinativer Fähigkeiten, sondern sie unterstützen ihr soziales Lernen und schulen ihre Wahrnehmungsfähigkeiten“ (Oberschachtsiek, 1999, 20).

Ward zeigt anhand seiner Studie zum Zirkustraining von Kindern und Jugendlichen, welche Konsequenzen regelmäßige Betätigung im zirzensischen Bereich auf die motorischen Fähigkeiten hat. In zwei unabhängigen Tests untersuchte er die Auswirkungen eines sechswöchigen Trainings (drei Stunden pro Woche) im Bereich der Äquilibristik und der Hand- und Fußgeschicklichkeiten. Die Kontrollgruppe hatte in dieser Zeit keinen Zugang zu zirzensischen Bewegungsfeldern. Durch Tests zur Einstufung der manuellen Geschicklichkeit und der Auge-Hand-Koordination vor und nach dieser Trainingsphase sollten die Ergebnisse transparent gemacht werden. Eine komplette Darstellung der Ergebnisse ist an dieser Stelle weder möglich noch sinnvoll. Zusammenfassend macht Wards Untersuchung jedoch deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen aus der „Zirkusgruppe“ ihre Fähigkeiten in den genannten motorischen Bereichen um ein vielfaches stärker entwickelt hatten als die Kontrollgruppe (vgl. Ward, 2000, 63ff.).

Ward ist in diesem Zusammenhang der einzige Autor, der konkrete, messbare Ergebnisse präsentieren kann. Eine Reihe von anderen Autorinnen haben jedoch in ihrer zirkuspädagogischen Praxis ähnliche

Beobachtungen gemacht. „Durch ein gutes, ausgewogenes zirzensisches Training ist langfristig sicherlich eine Steigerung der motorischen Kompetenz […] möglich“ (Behrens, 2007, 10). Christel setzt sich in seiner Veröffentlichung allein mit den Möglichkeiten der Zirkuspädagogik in Bezug auf das motorische Lernen auseinander (Christel, 2009). Eigene Beobachtungen zeigen, dass Grundlagen in den Bereichen der Akrobatik und der Hand- und Fußgeschicklichkeiten wesentliche Vorteile in Bezug auf die körperlichen Voraussetzungen bei vielen anderen Sportarten mit sich bringen können. Gaal führt weiterhin die „Entwicklung von Reflexen“ (Gaal, 1994, 15) in den Disziplinen Einrad, Akrobatik und Jonglage auf.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Hinweis auf die Präsentation der Zirkuskünste. Elemente wie „Körperausdruck, Mimik und Gestik“ (Behrens, 2007, 10) im Hinblick auf ihre Wirksamkeit auf der Bühne können ebenso mit unter die hier beschriebenen Kategorie gefasst werden.

Die Darstellung der motorischen Lernfelder in der Zirkuspädagogik könnte an dieser Stelle noch weiter ausgeführt werden, da sich entsprechend der verschiedenen Disziplinen und ihrer unzähligen Kombinationsmöglichkeiten immer wieder neue Felder der Motorikschulung aufzeigen lassen. Festhalten lässt sich, dass die Zirkuspädagogik eine Reihe von hervorstechenden und eine Vielzahl von weiteren motorischen Lernzielen bietet, die hauptsächlich den Bereich der Akrobatik, Äquilibristik und der Hand- und Fußgeschicklichkeiten betreffen.

4.4 Psychische Lernziele

Die unter 4.1 angerissenen therapeutischen Möglichkeiten von Zirkuspädagogik unterstreichen die Vielseitigkeit der hier verorteten psychischen Lernfelder.

„Die attraktivste und billigste Möglichkeit zur Befriedigung der kindlichen Suche nach Thrill und Nervenkitzel ist zweifelsohne der Kinderzirkus“ (Kiphard, 1997, 16). In welchem Maße man Kiphards Behauptung zustimmen mag, sei dahingestellt, die Auseinandersetzung mit der Vielseitigkeit der zirzensischen Disziplinen und die Präsentation vor einem Publikum ist für viele junge Artistinnen jedoch ein spannendes Erlebnis. „‚Erlebnis‘, ‚Abenteuer‘ und das bewusste Ausreizen der persönlichen Risikobereitschaft [sind] ganz entscheidende Bestandteile“ (Rieder und Hertel, 1994, 97).

Dieser Thrill ist dabei auch den eher risikoarmen Disziplinen nicht abzusprechen. Eine Jonglage mit vier Bällen oder das Fahren auf einem Einrad kann für viele Kinder und Jugendliche ebenso spannend sein wie hohe Menschenpyramiden oder das Spiel mit Feuer. Gerade im Zusammenhang mit dieser kontrollierten Form von Nervenkitzel ergeben sich automatisch Situationen, in denen sich die Teilnehmerinnen mit ihren Ängsten, mit Frustation und Enttäuschung, aber auch mit Erfolg und Selbstbestätigung auseinandersetzen müssen (vgl. Behrens, 2007, 10), die „Chance für einen konstruktiven Umgang mit dem Bedürfnis nach Spannung, Grenzerleben oder aber Kontemplation“ (Bähr, 2008, 6) ist sachimmanent.

Besonders das eigene Selbstwertgefühl kann durch diese Konfrontation erheblich gesteigert werden, wie Busse und Kohne bemerken: „Jedes Gelingen einer Übung stärkt dabei das Selbstbewusstsein und gibt Kraft“ (Busse, 2007, 64). „Immer wieder bin ich von den Auftritten der Circusprojekte und ihrer Wirkung auf den Selbstwert der Artisten überrascht“ (Kohne, 2005, 156).

Ammen beschäftigt sich in ihrer Publikation mit „Zirkuspädagogik als erlebnispädagogisches Moment“ (Ammen, 2006, 30) und setzt sich detailliert mit dieser Wirkungsweise auseinander.

Die Vielzahl der zirzensischen Disziplinen rückt bei manchen Bereichen der psychischen Lernfelder eher in den Hintergrund, da die gemeinsame Präsentation alle Bereiche mit einschließt. Gaal betont in diesem Zusammenhang die Steigerung „des Selbstbewusstseins und der Selbstsicherheit“ (Gaal, 1994, 15). Auch kann Zirkus für Kinder und Jugendliche als Schutzraum fungieren, da sich ihnen hier eine eigene, aus dem Alltag herausgelöste Welt bietet, in der sie ihre Sorgen und Ängste frei artikulieren können (vgl. Killinger, 2007, 101).

Alle Zirkuskünste lassen sich ebenso unter dem Blickwinkel *etwas Besonderes können* dem oben erwähnten Bereich des Selbstwertes zuordnen. Auch außerhalb der Zirkusinitiative haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, mit ihren erworbenen Kenntnissen Beifall und Anerkennung zu bekommen und werden sich ihrer außergewöhnlichen Fertigkeiten bewusst.

Akrobatik, wenn nicht gerade alleine ausgeführt, kann nur funktionieren, wenn sich die Partnerinnen gegenseitig vertrauen. Zudem muss die Nähe des jeweils Anderen akzeptiert werden, damit akrobatische Kunststücke überhaupt möglich werden. Die unterschiedlichsten Menschen können so zusammen ein Kunststück vorführen, wenn sie zusammen die Verantwortung tragen. „Daß derjenige, der sich gerne anklammert, jemanden hält und derjenige, der das Risiko sucht, Rücksicht nehmen muß, ist pädagogisch außerordentlich wertvoll“ (Ballreich, 1997, 24).

In der Rolle des Clowns lernen Kinder und Jugendliche „offen zu werden für die Töne, die Farben, und Formen, die Gegenstände, das Schmecken und Riechen, die eigenen Bewegungen“ (Ballreich und Lang, 2007, 39). Um in die Clownrolle zu schlüpfen, müssen die jungen Artistinnen lernen, sich unvoreingenommen und fantasievoll den alltäglichen Gegenständen

und Situationen zu nähern. Ballreich und Lang weisen darauf hin, dass eine solche „Herangehensweise […] entscheidend dazu beitragen [kann], wie die Herausforderungen im späteren Leben angenommen und gemeistert werden“ (ebd., 41).

4.5 Kognitive Lernziele

Behrens führt unter dem Gesichtspunkt der kognitiven Fähigkeiten beispielhaft Aufmerksamkeit, Aneignung von Wissen und Kreativität auf und bemerkt, dass ein „qualitatives, zirkuspädagogisches Training […] all diese Kompetenzen“ (Behrens, 2007, 11) beinhalte.

Aufmerksamkeitsschulung findet in allen Bereichen des zirkuspädagogischen Trainings statt, da sich jede Artistin voll und ganz ihrer Disziplin widmen muss, um Erfolge zu erzielen. Konzentrationsschwächen oder halbherziges Engagement werden automatisch sichtbar - durch eine einstürzende Menschenpyramide, einen herunterfallenden Ball aus der Hand, einer Artistin vom Seil oder einen durchschaubaren Zaubertrick. Ebenso aufmerksam muss die jeweilige Hilfe- oder Sicherheitsstellung, meist im Bereich der Akrobatik und Äquilibristik, ausgeführt werden, um Risikofaktoren auszuschließen. „Ein Denken, das darin geschult ist, durch die Bewegungen der Glieder sich in äußeren Tätigkeiten zu verwirklichen, ist kräftiger und beweglicher, es lebt mehr in den Dingen als ein Denken, das nur distanziert betrachten und verstehen will“ (Busse, 2007, 64).

Ballreich beschreibt die Verbindung von Denken und Motorik anhand eines speziellen Jongliertricks. Hierbei wird ein „Ball hinter dem Rücken über die Schulter von der einen Hand in die andere Hand“ (Ballreich, 2000, 41) geworfen. Ein typisches Fehlerbild ist bei diesem Wurf, dass der Ball zu weit nach vorne fliegt. „Dieses Denken hatte nur die Richtung des Werfens im Blick, für das Ziel fehlte die Kraft und die nötige Klarheit“ (ebd., 41). Hier zeigt sich die Bedeutung des unmittelbaren Feedbacks durch den

Jonglierball für die Werferin. Wird das Denken der Artistin mit der motorischen Ausführung des Wurfes in Einklang gebracht, so gelingt der Wurf (vgl. ebd., 41f).

Die Aneignung von neuem Wissen ist ebenso Kern der zirkuspädagogischen Arbeit, da, neben dem Kennenlernen einer Vielzahl von neuen, fremdartigen Geräten und Bewegungsformen, jede neue Figur und jeder Trick erst erschlossen und verstanden werden muss, bevor dieser gemeistert werden kann. Oft können Tricks zugänglicher gemacht werden, wenn sie in einzelne Bewegungsphasen aufgespalten werden, aus denen dann der eigentliche Trick zusammengesetzt wird. Beim Kombinieren verschiedener Bewegungsabläufe für eine Präsentation ist zudem „eine Problemlösefähigkeit gefordert“ (Behrens, 2007, 11).

Gutes zirkuspädagogisches Training sollte nicht nur Techniken vermitteln, sondern auch anregen, selbstständig neue Bewegungsabläufe und Tricks zu entwickeln. Auch eine technisch sehr umfangreich versierte Zirkuspädagogin wird in bestimmten Bereichen irgendwann von ihren Schülerinnen überholt werden. Dies sollte jedoch kein Problem darstellen, sondern eine Chance für die jungen Artistinnen, sich selbstständig neue Tricks zu erarbeiten. Die Lehrerin kann zudem Anregungen geben und bei der Bewältigung der neuen Bewegungsaufgaben helfen. In solchen Situationen wird vor allem die Kreativität der Kinder und Jugendlichen geschult. Ebenso sollen in diesem Zusammenhang die Planung und Organisation einer gemeinsamen Aufführung und vor allem die zirzensischen Disziplinen der Clownerie und des Theaters erwähnt werden, die besonderen Raum für die Kreativität der Artistinnen bieten. „Die Kinder befinden sich oft in kreativen Prozessen, aus denen sie mit einem Zuwachs an Erfahrung und Erfüllung sowie der Bestätigung ihrer Einzigartigkeit wieder auftauchen“ (Kohne, 2005, 157).

4.6 Soziale Lernziele

Der Bereich des sozialen Lernens ist in der Literatur auffallend häufig bearbeitet worden. „Zirkuspädagogik fördert Solidarität und Hilfsbereitschaft, was durch die Notwendigkeit von Zusammenarbeit erreicht wird“ (Killinger, 2007, 99). Diese Zusammenarbeit umfasst sowohl die üblichen Trainingssituationen als auch das gemeinsame Proben für eine Aufführung. Die Akrobatik sticht diesbezüglich besonders heraus, da die Artistinnen hier, neben der unmittelbaren Zusammenarbeit und Nähe zueinander, auf „Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme“ (Behrens, 2007, 9) angewiesen sind. Viele der anderen Disziplinen lassen sich zudem mit einer oder mehreren Partnerinnen üben und in Nummern umsetzen. Auch wenn die Clownnummer eines einzelnen Kindes oder eine Solojonglage nicht unmittelbar im Austausch mit anderen stattfindet, „ist der Zirkus doch ein gemeinschaftsbildender Kontext“ (Engelmann-Pilger, 2007, 44), da bei der „Entwicklung und Präsentation von Zirkusshows […] alle zusammenarbeiten [müssen]“ (ebd., 44). Engelmann-Pilger, der in seiner Arbeit die Möglichkeiten des sozialen Lernens in der Zirkuspädagogik beschreibt, ordnet diese Gemeinschaftsarbeit unter dem Begriff der Teamfähigkeit ein (vgl. ebd., 44).

„Sozialisation, Selbstentfaltung durch spielerisches Lernen, kritische Reflexion, kreative Anpassung und Disziplin – alles das, worüber Fachleute theoretisieren – war hier selbstverständliche, täglich geübte Praxis“ (Kiphard, 1984, 70), beschreibt Kiphard seinen Arbeitsalltag mit einer Gruppe von jungen Artistinnen. Die hier beschriebene Disziplin beim Training ist ein auffälliges Merkmal von Zirkusinitiativen, da Kinder und Jugendliche trotz komplexer und schwieriger Zielbewegungen „oft mit viel Begeisterung bei der Sache [sind]“ (Ballreich, 2000, 35). Dieses hohe Maß an intrinsischer Motivation erklärt sich aus der Zielperspektive der Präsentation. Zusätzlich entsteht der Druck, bis zur Aufführung eine möglichst gute Nummer eingeübt zu haben. Im Gegensatz zum

Leistungsdruck der Schule erleben die jungen Artistinnen diesen nicht „als einen von außen auferlegten Druck“ (Engelmann-Pilger, 2007, 43).

„Überhaupt werden vielen Bewegungskünsten besondere Chancen zum sozialen Lernen zugesprochen“ (Bähr, 2008, 7), was Ballreich in Bezug auf die Schulung von Vertrauen und Zuverlässigkeit in der Akrobatik verdeutlicht. Das gemeinschaftliche Arbeiten an Pyramiden ist dafür beispielhaft. Die Artistinnen sind auf das Engagement der anderen angewiesen, jeder trägt buchstäblich ein Stück der Verantwortung. Alle sind sich des Risikos bewusst, welche Folgen eine unkonzentrierte Basis für die oberen Etagen der Pyramide haben kann. „Dabei wird eine soziale Haltung geübt, die in dieser elementaren Form woanders gar nicht so gelernt werden kann“ (Ballreich, 2000, 40).

In diesem Zusammenhang steht zudem die Entwicklung eines Bewusstseins für Gefahren und Risiken. Kinder und Jugendliche, die keine genaue Kenntnis über „individuelle Grenzen, Risiken und Gefahren“ (Engelmann-Pilger, 2007, 46) haben, können sich dieser im Umgang mit den zirzensischen Disziplinen bewusst werden. Engelmann-Pilger beschreibt diesbezüglich zwei Extreme: Sehr unsichere und zurückhaltende Kinder, die sich wenig zutrauen, und Kinder, die ihre Fähigkeiten überschätzen und zu riskanten Aktionen neigen (vgl. ebd., 46). Ballreich kontrastiert diese Typen mit den Begriffen „Klammeräffchen“ und „Luftikusse“ (vgl. Ballreich, 1997, 22f.). Beide können in der Akrobatik lernen, ihre Kraft angemessen einzusetzen und füreinander Verantwortung zu übernehmen. Im Bereich der Hand- und Fußgeschicklichkeiten und der Äquilibristik bestrafen die jeweiligen Requisiten automatisch eine zu verkrampfte oder übermütige Aktion (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 46). „Die ‚Luftikusse‘ lernen so […] sich zu kontrollieren und konzentrieren, die ‚Klammeräffchen‘ erlernen spielerische Lockerheit“ (ebd., 46). Die eigene Erprobung in Bereich der zirzensischen Disziplinen ist somit eine „Chance, eigenes Können realistisch einschätzen und mit den Grenzen des eigenen Könnens konstruktiv umgehen zu lernen“ (Bähr, 2008, 6).

4.7 Erwartungen an die Zirkuspädagogik

Die hier erläuterten Lernfelder demonstrieren beispielhaft einige der vielfältigen pädagogischen Möglichkeiten der Zirkuspädagogik. Da es unmöglich ist, jedes Lernfeld in Bezug auf jede der zirzensischen Disziplinen angemessen darzustellen, soll die Betrachtung an dieser Stelle beendet werden. Beispielhaft sind solche Zuordnungen bereits unter 4.2 und 4.3 enthalten, eine weitere Vertiefung würde vom eigentlichen Thema dieser Arbeit wegführen. Der Frage nach den pädagogischen Möglichkeiten bestimmter Zirkuskünste wird zudem im folgenden Kapitel mittels der durchgeführten Experteninterviews nachgegangen.

Zusammenfassend werden die oben beschriebenen Lernfelder und ihre pädagogischen Möglichkeiten an dieser Stelle stichwortartig aufgeführt. Die Nennungen beziehen sich dabei auf die in der Literatur am häufigsten aufgeführten Beispiele.

Motorische Lernziele	Kraft, Körperspannung, Beweglichkeit, koordinative Fähigkeiten, manuelle Geschicklichkeit, Auge-Hand-Koordination, Entwicklung von Reflexen, Körperausdruck, Mimik, Gestik
Psychische Lernziele	Ausreizen der eigenen Risikobereitschaft, Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstwert, Vertrauen und Verantwortungsbewusstsein
Kognitive Lernziele	Aufmerksamkeitsschulung, Aneignung von Wissen, Kreativität, Konzentrationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Organisationsfähigkeit

Soziale Lernziele	Solidarität, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Disziplin, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Motivation

Mit Blick auf diese und die unter 4.2 vorgestellten anderen Differenzierungen und Grafiken bezüglich der möglichen Lernfelder der Zirkuspädagogik zeigt sich, dass eine umfassendere Bearbeitung der Thematik den Rahmen dieser Arbeit um ein Vielfaches übersteigen würde. Aus den hier vorgestellten Bereichen lässt sich jedoch unschwer erkennen, welche Vielfältigkeit und welches Potenzial diese pädagogische Richtung beinhaltet, wenn sie richtig eingesetzt wird.

Gerade die Vielfalt dieses Themenfeldes ist es jedoch, die Zirkusarbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Augen mancher Menschen zu einem pädagogischen Allheilmittel macht. Zirkusinitiativen werben häufig mit Broschüren, die eine knappe Übersicht der hier vorgestellten Möglichkeiten der Zirkuspädagogik bieten. Dies fördert ein Bild vom *Supermedium Zirkus*, das die Teilnehmerinnen in kürzester Zeit zu rundrum gesunden, aktiven, selbstbewussten und sozialen Menschen macht.

Sicher kann sich Zirkus in mehrfacher Hinsicht positiv auf die Entwicklung von jungen Menschen auswirken, die hier aufgeführten Möglichkeiten sind unbestritten. Allerdings spielen eine Reihe von anderen Faktoren eine Rolle, die es ebenso bei zirkuspädagogischer Arbeit zu berücksichtigen gilt, damit sie die genannten Qualitäten entfalten kann. Die Arbeit der Zirkuspädagogin, die von Außenstehenden oft auf das Vormachen von Tricks reduziert wird, trägt maßgeblich zum Erreichen von pädagogischen Zielen bei. Zudem werden nicht *die Kinder und Jugendlichen* unterrichtet, sondern verschiedene Individuen, deren jeweilige Zugänge zu diesem Themenfeld und Prädisposition sich erheblich voneinander unterscheiden.

Da die Literatur in Bezug auf die praktische Umsetzung von Zirkuspädagogik hauptsächlich Anleitungen für die technische Herangehensweise bietet und kaum Untersuchungen über die wirklichen Ergebnisse zirkuspädagogischer Arbeit vorliegen, sollen im folgenden Kapitel eine Reihe von Experten zu Wort kommen und auf ihre Praxiserfahrung in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen der Lernfelder in diesem Themenfeld hin befragt werden.

5 Experteninterviews

Im vorangegangenen Kapitel wurden anhand der vorliegenden Literatur verschiedene Möglichkeiten beschrieben, wie in Zirkusinitiativen pädagogisch gearbeitet werden kann. Selbstverständlich steht und fällt das zirkuspädagogische Potenzial mit der Art und Weise der praktischen Ausführung. Die Literatur bietet für diesen Bereich eine Reihe von Praxistipps und beispielhaften Trainingseinheiten, doch lassen diese Darstellungen oftmals eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen zirkuspädagogischer Lernfelder vermissen.

Zirkus als „pädagogische[n] Selbstläufer“ (Michels, 2000, 18) zu betrachten ist ebenso naiv wie unrealistisch. Titel wie „Zirkus macht Kinder stark!“ (Kelber-Bretz, 1999, 241) oder ähnlich formulierte Beschreibungen von Zirkusarbeit mit Kindern unterstützen dieses Verständnis. Solche Aussagen sind im jeweiligen Kontext möglicherweise durchaus als sinnvoll zu betrachten, der flüchtigen Leserin und vor allem vielen interessierten Eltern wird allerdings schnell ein falsches Bild vermittelt.

Realistische Aussagen über den pädagogischen Gehalt des hier diskutierten Themenfeldes können nur aus der Praxis gewonnen werden. Aus diesem Grunde sollen in diesem Kapitel Experten zu Wort kommen, die über langjährige zirkuspädagogische Praxiserfahrung verfügen und ihr Wirken im pädagogischen Kontext reflektieren. Ziel der Untersuchung ist es, die Möglichkeiten und Grenzen der hier vorgestellten, zirkuspädagogischen Lernfelder kritisch zu hinterfragen und in Bezug auf ihre tatsächliche Wirksamkeit zu diskutieren. Ebenso soll die Rolle der Zirkuspädagogin hinterfragt und auf die nötigen Qualifikationen hin untersucht werden.

5.1 Forschungsmethode

Die qualitative Forschungsmethode des Expertinneninterviews scheint für dieses Vorhaben besonders geeignet zu sein, da nur eine relativ offene Gestaltung der Methoden „der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden“ (Flick, 2007, 27) kann, die hier gegeben ist. In der folgenden Darstellung der Forschungsmethode und ihrer Durchführung wird dabei Bezug genommen auf Flick, Bogner und Menz sowie Meuser und Nagel.

Das Expertinneninterview zielt nicht darauf ab, die individuelle Persönlichkeit der Interviewpartnerinnen zu erfassen, vielmehr werden diese „als ‚Kristallisationspunkte‘ praktischen Insiderwissens betrachtet und stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt“ (Bogner und Menz, 2005, 7). Diese Repräsentanten spezifischer Expertinnengruppen sind deshalb sorgfältig auszuwählen, da sie eben nicht als Einzelfall in die Untersuchung einbezogen werden. Was zeichnet jedoch eine Expertin aus? „Ob jemand als Expertin angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse“ (Meuser und Nagel, 2005, 73), beantworten Meuser und Nagel diese Frage und verknüpfen diesen relationalen Status mit zwei groben Richtlinien:

„Als Experte wird angesprochen,

- Wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder
- Wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (ebd., 73).

Im Hinblick auf das in dieser Arbeit diskutierte Forschungsinteresse ist der letztgenannte Punkt von entscheidender Bedeutung. Als Richtlinien für die Auswahl der zu befragenden Expertinnen wurden deshalb eine Reihe von Bedingungen erstellt, die eine Interviewpartnerin erfüllen sollte:

- pädagogische Ausbildung und langjährige praktischer pädagogische Erfahrung,

- langjährige zirkuspädagogische Erfahrung in Zirkusprojekten oder -initiativen sowie
- Kenntnisse und artistische Fertigkeiten im Bereich der zirzensischen Disziplinen.

5.1.1 Der Leitfaden

Um aus den Befragungen einen größtmöglichen Nutzen für die Fragestellung dieser Arbeit ziehen zu können, bietet sich die Verwendung eines offenen Leitfadens an (vgl. ebd., 77ff.). Bei dieser Methode qualitativer Forschung wäre es jedoch kontraproduktiv, sich starr an den vorgefertigten Fragen zu orientieren und den Interviewpartnerinnen somit die Möglichkeit zu nehmen, sich richtig in den Gesprächsverlauf einzubringen. Das Expertinnenwissen soll also nicht abgefragt werden, sondern vielmehr soll eine Vermittlung des Erfahrungsschatzes im Vordergrund stehen.

Die Erstellung eines Leitfadens soll demnach helfen, dem Gespräch eine Struktur zu geben, ohne es zu dominieren. Die Reihenfolge der vorgefertigten Fragen ist dabei eher zu vernachlässigen, da deren sture Einhaltung eine organische Gesprächsentwicklung behindern würde. „Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun“ (ebd., 77). Zudem kann durch eine solche Vorarbeit ausgeschlossen werden, „dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt“ (ebd., 77). Auch können die gestellten Fragen allein ein eventuelles Unwissen der Interviewerin offen legen. Für die Forscherin unangenehm, kann eine solche Situation auch zum Abbruch des Gesprächs durch die Expertin führen (vgl. Engelmann-Pilger, 2007, 57). Bei der Auswahl der Fragen sind daher die Merkmale der Steuerung, Kompetenz und Offenheit (vgl. Killinger, 2007, 39) zu beachten.

Der nach diesen Grundsätzen entwickelte Leitfaden findet sich im Anhang und kam in allen Interviews zum Einsatz.

5.1.2 Mögliche Probleme

Um zufriedenstellende Expertinneninterviews durchzuführen, ist es wichtig, sich mit möglichen Problemen, die bei der Befragung der Interviewpartnerinnen auftreten können, zu befassen. Meuser und Nagel benennen mehrere Varianten möglichen Misslingens:

- Die vermeintliche Expertin stellt sich nicht als solche heraus, da sie sich im Thema nicht genügend auskennt und blockiert somit das Interview.
- Die Expertin benutzt die Interviewsituation, um ein anderes Thema anzuschneiden, über das sie gerne sprechen möchte. Das eigentlich intendierte Thema wird so vernachlässigt oder fungiert lediglich als Aufhänger.
- Die Expertin wechselt in die Rolle des Privatmenschen, wodurch zwar persönliche Hintergründe transparent werden, das Forschungsinteresse jedoch vernachlässigt wird.
  (Vgl. Meuser und Nagel, 2005, 78f.)

Flick führt eine „Zwischenform zwischen Gelingen und Scheitern“ (Flick, 2007, 217) an, die er als *rhetorisches Interview* bezeichnet. In diesem Fall lässt die Interviewpartnerin sich nicht auf die vorgegebenen Fragen ein, sondern stellt das Thema aus ihrer eigenen Sicht in Gestalt eines Vortrags dar. Falls dieser Vortrag die Thematik des intendierten Interviews trifft, kann das Interview trotzdem seinen Zweck erfüllen. Problematisch ist jedoch bei einem Abschweifen der Interviewpartnerin die Rückführung zur eigentlichen Fragestellung (vgl. ebd., 217).

5.2 Durchführung

Um die durchzuführenden Interviews langfristig planen zu können, wurde frühzeitig mit der Auswahl geeigneter Interviewpartnerinnen begonnen. Die Anfragen richteten sich dabei teilweise an private Kontakte aus dem zirkuspädagogischen Umfeld, aber auch an fremde Personen, die als Interviewpartner empfohlen wurden. Die Kontaktaufnahme und Anfrage fand per Telefon und per eMail statt. Dieser Prozess gestaltete sich wesentlich unkomplizierter als angenommen, da alle fünf Experten innerhalb von einer Woche zusagten.

Der Leitfaden wurde parallel entwickelt und einem sogenannten *Pre-Test* unterzogen. Ein sechster Experte, der nicht interviewt werden wollte, erklärte sich bereit, eine Interviewsituation zu simulieren und dabei auf die Verständlichkeit und Schlüssigkeit der Fragen zu achten. Das Ergebnis des Pre-Tests zeigte, dass alle Fragen verstanden wurden und einem logischen Aufbau entsprachen. Der Leitfaden wurde daraufhin nicht weiter verändert.

Die Experten sollten persönlich interviewt werden, wodurch Besuche in Hannover, Berlin, Köln und Bonn zu organisieren waren. Der Zeitraum, über den die verschiedenen Interviews durchgeführt wurden, erstreckte sich deshalb über einen knappen Monat. Das erste Interview bot eine besondere Situation, da ein zweiter, vorher nicht berücksichtigter, Interviewpartner kurzfristig anbot, an dem Gespräch mit teilzunehmen. Diese neue Gesprächssituation stellte sich allerdings nicht als Problem, sondern vielmehr als Bereicherung heraus, da die Interaktion der beiden Gesprächspartner die Reflexion mancher Themen unterstützte und das Interview sehr lebendig gestaltete.

Die Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet und später transkribiert. Die Transkription beschränkte sich dabei auf die bloße Wiedergabe des Gesprächs in teilweise leicht paraphrasierter Form, da „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche

Elemente […] nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht“ (Meuser und Nagel, 2005, 83) wurden.

5.3 Interviewpartner

Im Folgenden werden die Interviewpartner in alphabetischer Reihenfolge stichwortartig vorgestellt. Weitere Informationen sind in den Transkripten der Interviews im Anhang nachzulesen.

Matthias Christel	Referendar, Mitglied im Leitungsteam des Niedersächsischen Jugendzirkus, Solokünstler, Mitglied im Vorstand der LAG Zirkuspädagogik Niedersachsen und Bremen
Niklas Engelmann-Pilger	Diplom-Sozialpädagoge, Dozent für Zirkuspädagogik an der evangelischen Fachhochschule Berlin, Solokünstler, Gruppenleiter in verschiedenen Zirkusinitiativen
Sven Nitsch	Sonderpädagoge, Leiter des Fortbildungsbereichs im Zirkus- und Artistikzentrum Köln, selbstständige Arbeit in verschiedenen Zirkusinitiativen, Mitglied der LAG Zirkuspädagogik Nordrheinwestfalen
Michael Pigl	Diplom-Sozialpädagoge, Gruppenleiter im *Zirkus Sonnenstich* in Berlin und *Zirkus Montellino* in Potsdam, Durchführung von Fortbildungen und Workshops, Mitglied der BAG Zirkuspädagogik

Wolfgang Pruisken	Lehrer, Leiter der schulinternen Zirkus-AG, Leiter des Zentrums für Zirkuskünste in Hannover, Fachberater im Bereich Zirkus für die Region, Vorsitzender der LAG Zirkuspädagogik Niedersachsen und Bremen, Vorstandsmitglied der BAG Zirkuspädagogik
Ingo Scharnbacher	Lehrer, Leiter von verschiedenen Zirkus-AGs an Schulen und in Vereinen im Bonner Raum, Durchführung von Ferienprojekten, Fortbildungen und Workshops, Mitglied der LAG Zirkuspädagogik Nordrheinwestfalen

5.4 Auswertung

Nach der Transkription der Interviews wurden diese nach thematischen Schwerpunkten unterteilt und paraphrasiert. Dabei wurde darauf geachtet, nicht die einzelnen Textpassagen zusammenfassend wiederzugeben, sondern nach ihrer Relevanz auf die hier grundlegende Thematik zu ordnen und dementsprechend umfassend oder knapp zu bearbeiten. „Normalerweise wird man eine lange Passage auch nur dann lang paraphrasieren, wenn das Thema zur Sache gehört, und nicht bereits deshalb, weil der Experte ihm viel Platz einräumt“ (ebd., 84).

Um das so entstandene Textmaterial weiter zu verdichten, wurden die paraphrasierten Passagen mit Überschriften versehen und nach Themenkomplexen zusammengestellt. Die Reihenfolge der im Interview behandelten Themen wurde dabei nicht beachtet, da „nicht die Eigenlogik des Einzelfalls Gegenstand der Auswertung ist“ (ebd., 85), sondern der Gesamtzusammenhang der Äußerungen. Ebenso ist die Person der Interviewpartnerin irrelevant für den Prozess der Auswertung, vielmehr

nimmt sie in diesem Fall die Rolle eines Mediums ein, das Informationen zur hier relevanten Thematik vermitteln soll. Die so erstellten Überschriften wurden wiederum unter thematisch sinnvollen Hauptkategorien zusammengefasst, um die Schwerpunkte der Interviews transparent zu machen. Für das hier vorgestellte Forschungsinteresse irrelevante Textpassagen wurden nicht aufgeführt (vgl. ebd., 83ff.).

5.5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Experteninterviews nach den verschiedenen Hauptkategorien sortiert zusammengefasst wiedergegeben werden. Um sich der Fragestellung dieser Arbeit sinnvoll zu nähern, wurde die Reihenfolge der Schwerpunkte teilweise angepasst.

Ausgehend von einer Einschätzung der wichtigsten zirkuspädagogischen Aspekte werden die Wirkungsweisen verschiedener Lernfelder erläutert. Um das Gelingen zirkuspädagogischer Arbeit in Bezug auf diese Lernziele zu garantieren, müssen Zirkuspädagoginnen bestimmte Voraussetzungen mit in die Praxis bringen, die von den Experten definiert werden. Das Bild der Zirkuspädagogik in der Öffentlichkeit und ein Blick auf die bereits erwähnten und teilweise unrealistischen Erwartungen sollen am Ende der Ergebnisse stehen.

5.5.1 Zirkuspädagogik allgemein

Die Gesprächspartner betonen einheitlich den hohen Aufforderungscharakter des Mediums Zirkus. Durch die Vielzahl der zirzensischen Disziplinen als auch die Arbeit hinter den Kulissen oder die Moderation könne jede Teilnehmerin einen für sie interessanten Bereich finden. Zwei der Interviewpartner verweisen in diesem Zusammenhang auf die Faszination von Zirkus durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse.

> „Das ist etwas tatsächlich Echtes, was man nicht synthetisch herstellen muss, um einen Reiz zu bieten. Dieser Reiz kommt jedes Jahr durch *Zirkus Roncalli* nach Köln, durch *Cirque du Soleil* nach Deutschland. Der ist da, der ist immer noch da und immer noch zeitgemäß.“ (Nitsch, Anhang, XXIII)

Eine weitere Besonderheit der Zirkuspädagogik sei zudem die starke Orientierung am Gemeinschaftserlebnis der Aufführung, deren Relevanz alle Experten anmerken. Auch biete der Zirkus durch die oben erwähnte Vielfalt mehr Raum für verschiedene Klientel, da eine Aufführung nicht automatisch die Teilnehmerzahl begrenze und feste Rollen vorschreibe, die einen starren Rahmen vorgäben.

> „Die Möglichkeiten sich einzubringen sind dementsprechend wesentlich größer [als bei vergleichbaren Medien], fast unbegrenzt. […] Es gibt also unzählige Möglichkeiten, sich in das Gesamtprojekt Zirkus mit einzubringen.“ (Engelmann-Pilger, Anhang, XI)

Ein Gesprächspartner hebt hervor, dass es in der Zirkusarbeit generell keine falschen Ergebnisse gebe. Eine Schülerin, die neu in eine zirzensische Disziplin einsteige, könne selbst entscheiden, auf welche Art und Weise sie sich beispielsweise mit dem Diabolo beschäftige. Die vielen verschiedenen Spielarten der einzelnen Disziplinen, die Möglichkeit, diese zu verknüpfen, sowie das Kreieren neuer Tricks und Bewegungsabläufe würden jede Teilnehmerin ihren ganz eigenen Stil entwickeln lassen. Die Angst, etwas falsch zu machen, werde so minimiert was zu einer motivierten und offenen Herangehensweise an neue Aufgaben führe.

Einen bedeutsamen Vorteil der Zirkuspädagogik im Vergleich mit anderen pädagogischen Disziplinen, wie zum Beispiel der oft angeführten Erlebnis- und Theaterpädagogik, sehen die Gesprächspartner allerdings nicht. Vielmehr sei Zirkuspädagogik in einem übergreifenden Netzwerk mit diesen und anderen benachbarten pädagogischen Ansätzen verhaftet, da Grenzerfahrungen und Schauspielerei nicht jeweils Domäne einer klar abgegrenzten Pädagogik seien.

Alle Experten konnten von einschlägigen Beispielen für die Möglichkeiten zirkuspädagogischer Arbeit berichten. Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins waren die dabei meist-

genannten Schlagwörter. Ebenso betonen jedoch die Interviewpartner, dass diese Erfahrungen keineswegs alltäglich und in diesem Maße eher selten zu beobachten seien.

5.5.2 Besondere Disziplinen und Lernfelder

Drei Gesprächspartner sehen die zirzensische Disziplin der Akrobatik als pädagogisch besonders wertvoll an. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen könne auf diesem Weg sehr gut unterbewusst vermittelt werden, da in keiner anderen Disziplin die Teilnehmerinnen so unmittelbar miteinander in Kontakt träten.

> „Akrobatik hat für mich schon einen besonderen Stellenwert. Akrobatik ist ja immer eine Kommunikation, wenn ich nicht gerade alleine einen Handstand oder ein Rad mache. Jeder Partnerakrobatiktrick ist in der Regel eine dynamische Balance zwischen zwei Menschen und auch da muss ein Gleichgewicht austariert und ausgehandelt werden.“ (Pigl, Anhang, XVIII)

Zwei Experten merken allerdings an, dass Akrobatik ihren Reiz auch nur im Zusammenhang mit den anderen Disziplinen entfalte, als *ein* Bereich der Zirkusdisziplinen. Die unterschiedlichen Angebote der Zirkuspädagogik würden einen ganz speziellen Reiz und eine Motivation ausmachen, was ein davon losgelöstes Akrobatikangebot oft nicht vermitteln könne. Daher seien die Betätigungsfelder der Zirkuspädagogik eigentlich gleichrangig. Ein weiterer Gesprächspartner bemerkte, dass keine Disziplin hervorzuheben sei, sondern die Betätigung im Feld der Zirkuskünste sich insgesamt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirke.

Neben der Akrobatik wurden von verschiedenen Interviewpartnern zudem noch weitere Disziplinen hervorgehoben. Die in der Literatur kontrovers diskutierte Arbeit mit Feuer stellt für einen Experten dabei ein besonderes Lernfeld dar.

> „Feuer ist ein Element, bei dem die Kinder und Jugendlichen nicht nur Verantwortung für sich und die Gruppe und die eigenen Gedanken übernehmen, sondern auch für die Zuschauer. Das ist bei keiner anderen Disziplin der Fall.“ (Nitsch, Anhang, XIV)

Die Hand- und Fußgeschicklichkeiten würden, so ein weiterer Experte, oft in ihrem pädagogischen Gehalt unterschätzt, da im Gegensatz zur Akrobatik nicht mit Menschen, sondern mit Objekten umgegangen werde. Neben der motorischen Komponente dieser Fertigkeiten solle jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass auch Bälle, Keulen und Diabolos als Subjekt fungieren könnten.

> „Das macht was mit mir als Mensch und bewegt mich wieder. […] Und wenn man das schafft, als Zirkuspädagoge einem Schüler diesen lebendigen Austausch zwischen Requisit und Mensch zu vermitteln, schafft man eine Durchlässigkeit. […] Und diese Durchlässigkeit ermöglicht eine sehr schöne persönliche Entwicklung.“ (Pigl, Anhang, XVIII)

In Bezug auf den Bereich der Hand- und Fußgeschicklichkeiten führt ein Gesprächspartner weiterhin an, dass die Arbeit in diesem Feld im großen Maße die eigene Konzentrationsfähigkeit begünstigt habe. Ein einziger Experte sieht in den motorischen Lernfeldern den wichtigsten Bereich der Zirkuspädagogik.

Das Seil als Teilbereich der Äquilibristik wird ebenfalls nur von einem Interviewpartner erwähnt. Die Beschäftigung mit dieser Disziplin sei ein besonders wirkungsvolles Training zur Konzentrationsschulung, da das Gerät eine direkte Rückmeldung gebe und ohne ein hohes Maß an Aufmerksamkeit nicht zu bewältigen sei.

5.5.3 Kompetenzen und Voraussetzungen

In Bezug auf die Voraussetzungen, die ein Zirkuspädagoge mit in sein Arbeitsfeld einbringen solle, betonen alle Experten die Wichtigkeit der pädagogischen Kompetenzen. Man müsse ein gewisses Talent mitbringen, sich auf unterschiedliche Menschen einzulassen, und Erfahrung im Leiten von Gruppen haben.

> „Ob das jetzt ein Pädagogikstudium oder ein Sportstudium oder eine Jugendleiterausbildung ist – das ist sehr unterschiedlich. Nicht jeder, der eine Lehrerausbildung hinter sich hat, kann mit Gruppen umgehen und umgekehrt. Ich finde es sehr schwierig, das so in das deutsche System der Scheine reinzupressen.“ (Scharnbacher, Anhang, XXX)

Die pädagogischen und technischen Fähigkeiten im zirkuspädagogischen Kontext seien gleichwertig zu bewerten, so drei Interviewpartner. Keineswegs sei man als Zirkuspädagoge verpflichtet, alle Disziplinen gut zu beherrschen, breit gefächerte Grundlagen würden ausreichen. Diese sollten jedoch vorhanden sein, da sonst den Kindern und Jugendlichen bald wenig Anreize gegeben werden könnten, wodurch die Faszination dieses Themenfeldes schnell verfliegen könne. Ebenfalls in diesem Kontext äußern sich vier Experten zur Aufgabe des Zirkuspädagogen, die Teilnehmerinnen zum selbstständigen Erlernen und Weiterentwickeln der zirzensischen Disziplinen zu befähigen.

> „Meine Überzeugung in der Pädagogik ist, dass ich auch Anleiter bin, aber auch inspirieren will und Anreize schaffen will. Da, wo es dann bestimmte Schritte weiter geht, unterstütze ich und helfe, sodass wir eigentlich gemeinsam miteinander feststellen, entdecken und gestalten.“ (Nitsch, Anhang, XXV)

> „Viele meiner Schüler sind mittlerweile um Längen besser als ich das jemals erreichen könnte. Aber das ist auch ein Ziel von mir, dass die nicht auf meinem Stand stehen bleiben müssen.“ (Scharnbacher, Anhang, XXXI)

Zwei der Gesprächspartner äußern sich wiederum kritisch zu dem oben beschriebenen Gleichgewicht von Pädagogik und technischem Können. Vielen Zirkuspädagogen würden für die Vermittlung vieler Disziplinen Kenntnisse der Bewegungslehre fehlen. Um komplexe Bewegungsanforderungen sinnvoll zerlegen und damit den Teilnehmerinnen zugänglich machen zu können, müssten diese Kenntnisse vorhanden sein oder sich durch Fortbildungen angeeignet werden. Zu Beginn der Pubertät gewänne zudem der eher technisch- und leistungsorientierte Bereich in der Zirkuspädagogik zunehmend an Bedeutung. Viele Teilnehmerinnen würden in dieser Lebensphase aus den Zirkusinitiativen aussteigen, wenn ihnen solche weiterführenden Angebote fehlen würden.

> „Und ich meine, das müssen dann Angebote sein, die sich mehr um die Bewegungskunst kümmern, dass die noch mehr Tricks lernen können, dass die in ihren Disziplinen noch besser werden. […] Das machen allerdings bisher sehr wenige. Aber vielleicht auch gerade deswegen, weil da dann das Knowhow bei den Lehrern fehlt.“ (Christel, Anhang, IX)

Die Wichtigkeit realistischer Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigenen und zirkuspädagogischen Grenzen wird ebenfalls von zwei Experten hervorgehoben. Je nach Arbeitskontext ändere sich der Schwerpunkt zwischen Pädagogik und Technik, der selbstsichere Umgang mit den eigenen Qualitäten solle demnach eher im Vordergrund stehen. Technische Probleme in einem Bereich könnten durch die Zusammenarbeit mit Experten behoben werden, wichtig sei es vielmehr, eine gut funktionierende Gruppendynamik anzuregen.

> „Die wenigsten Kinder werden später einmal ihr Geld als Artisten verdienen. Deshalb ist es mir wichtiger, dass die Gruppe es schafft, untereinander zu kommunizieren, ihre Techniken so zu präsentieren, dass sie sich als Team, als Einheit, mit einer Poesie, die der Gruppe entspringt, präsentieren kann. Das ist etwas, was sie ins Leben mitnehmen.“ (Pigl, Anhang, XX)

Bezüglich der Gewichtung pädagogischer und technischer Kompetenzen sind sich die Gesprächspartner einig, dass der jeweilige Arbeitskontext entscheidend ist. Das Alter der Teilnehmerinnen stehe dabei im Vordergrund, es müsse zudem zwischen den verschiedenen Angebotsformen von Zirkusinitiativen differenziert werden. In einer Schul-AG würden beispielsweise oft andere Erwartungen herrschen als in einem professioneller ausgelegten Zirkusprojekt.

5.5.4 Erwartungen an die Zirkuspädagogik

Alle Experten sind der Meinung, dass die Möglichkeiten der Zirkuspädagogik im Allgemeinen überbewertet werden. Um Erfolge in bestimmten Lernfeldern erzielen zu können, käme es vor allem auf die jeweilige Arbeit der Zirkuspädagogin und die gegebenen Rahmenbedingungen an, weniger auf die Vielfalt und das Potenzial der zirzensischen Disziplinen. Zudem sei die zirkuspädagogische Arbeit auf

einen verhältnismäßig kleinen Zeitraum im Leben der Teilnehmerinnen beschränkt, so dass nicht von tiefgreifenden, persönlichkeitsbildenden Entwicklungen ausgegangen werden könne.

> „Grundsätzlich verwehre ich mich immer dieser Vorstellung des Wundercharakters der Zirkuspädagogik. In der Regel machen Kinder ein- bis zweimal die Woche ein Training von neunzig Minuten mit. Das ist ein ganz kleiner Lebensausschnitt, den man als Zirkuspädagoge begleitet. […] Ich glaube daran, dass man mit Menschen über Jahre viel entwickeln kann, aber es bedarf auf jeden Fall auch vieler Jahre.“ (Pigl, Anhang, XIX)

Mehrere Gesprächspartner berichten von Lehrern und Eltern, die unrealistische Erwartungen an die zirkuspädagogische Arbeit hätten. Zirkuspädagogik könne zwar viel bewirken, der Gedanke eines Automatismus in Bezug auf die möglichen Lernziele böte jedoch ein verzerrtes Bild dieser pädagogischen Arbeit. Dies werde durch viele Anbieter und Publikationen verstärkt.

> „Du musst dir nur mal die Homepages der meisten Projekte angucken […], was da versprochen wird. Das sind Möglichkeiten […], aber es wird versprochen, und es wird häufig im Imperativ gesprochen und nicht im Konjunktiv. Zirkuspädagogik funktioniert nicht, weil es drauf steht.“ (Nitsch, Anhang, XXV)

Ebenso gebe es auch Gegenbeispiele, so berichtet ein Experte von einem Schüler, der durch seine herausragenden Devil-Stick-Künste ein übersteigertes Selbstbewusstsein entwickelte und damit in anderen Lebenssituationen aneckte.

> „Und dann hat der sich einfach in der Mathestunde auf die Fensterbank gelegt und gesagt: ‚Lassen sie mich mal in Ruhe, Herr Schmidt. Mathe brauche ich nicht. Ich werde Artist.‘ Und was ist nun mit unserem pädagogischen Erlebnis?“ (Pruisken, Anhang, VII)

Zudem merkte ein weiterer Interviewpartner an, dass Zirkus, trotz seiner Vielfalt, nicht für alle Kinder und Jugendlichen ein reizvolles Betätigungsfeld biete. Diese Einsicht sowie eine realistische Einschätzung der pädagogischen Möglichkeiten von Zirkusarbeit fehle vielen Menschen und würde oft von einer stark idealisierten Vorstellung überlagert. Viele Eltern würden beobachtbare Fortschritte ihrer Kinder erwarten, gerade im Bereich der psychischen und sozialen Lernfelder, die oft nicht erfüllt würden.

„Zirkus ist nun wirklich kein Allheilmittel. Und ich kenne auch genug Jugendliche, die irgendwann entnervt aufgehört haben und gesagt haben: ‚Ich hab jetzt keinen Bock mehr auf den ganzen Kinderkram hier.'" (Christel, Anhang, VIII)

5.6 Zusammenfassung

Alle Experten bewerten das Themenfeld Zirkus in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als ein enorm vielfältiges und faszinierendes pädagogisches Medium. Der Reiz, Kunststücke, die auch von *echten* Artistinnen im Zirkus aufgeführt werden, zu lernen, verstärkt den ohnehin hohen Aufforderungscharakter der meisten zirzensischen Disziplinen. Realistisch betrachtet sei die Zirkuspädagogik aber nicht besser zur Vermittlung pädagogischer Inhalte geeignet als Erlebnis- und Theaterpädagogik oder andere pädagogische Richtungen. Vergleiche dieser Art würden eher eine Kluft zwischen den verschiedenen Ansätzen schaffen, als dass eine Zusammenarbeit ermöglicht würde. Zirkuspädagogik könne aber sicherlich ein größeres Klientel ansprechen, da die Möglichkeiten der Mitarbeit in einer Zirkusinitiative vergleichsweise weit gefasst sind.

Die Bewertung der Lernfelder lässt erkennen, dass die Akrobatik von mehreren Experten als die pädagogisch wichtigste Disziplin angesehen wird. Besonders die in diesem Feld vermittelbaren sozialen Kompetenzen werden mehrfach hervorgehoben. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Akrobatik nur im Rahmen einer Zirkusinitiative als dermaßen wirkungsvoll angesehen wird. Ohne ein zirzensisches Umfeld, in dem Akrobatik als eine Teildisziplin von vielen anderen angeboten werde, verliere diese für viele Kinder und Jugendliche ihren Reiz. Dementsprechend seien letztendlich alle zirzensischen Disziplinen in ihrem Zusammenspiel gleich zu bewerten, da der Reiz der Zirkuspädagogik eben in der eingangs erwähnten Vielfalt bestehe.

Eine Reihe von verschiedenen anderen zirzensischen Disziplinen wird zudem von den Experten hervorgehoben. Diese einzelnen Nennungen sind sehr wahrscheinlich auf die persönliche Präferenz der Interviewpartner zurückzuführen. Die genannten Bereiche der Hand- und Fußgeschicklichkeiten, der Äquilibristik und der Fakirkünste haben sicherlich großes pädagogisches Potenzial, falls der jeweilige Gruppenleiter diese richtig einsetzt und betreut. Es ist davon auszugehen, das mit weiteren Gesprächspartnern auch weitere Disziplinen in Bezug auf diese Fragestellung genannt worden wären.

Unabhängig von den zirzensischen Disziplinen wurden die Möglichkeiten des sozialen Lernens von den meisten Experten stark hervorgehoben. Eine bewertende Einteilung der motorischen, psychischen und kognitiven Lernfelder kann nicht vorgenommen werden, da die Aussagen der Interviewpartner auch in diesem Zusammenhang meist sehr individuelle Erfahrungen widerspiegeln, die sich nicht verallgemeinern lassen. Woraus sich jedoch schlussfolgern lässt, dass alle diese Lernfelder ein nicht zu unterschätzendes pädagogisches Potenzial besitzen. Die jeweilige Arbeitsweise und die persönliche Disposition der Kinder und Jugendlichen sind hier die entscheidenden Faktoren. Einen besonderen Einfluss bietet nach Meinung der meisten Experten zudem die Planung und Durchführung einer Aufführung, welche sich wiederum unter den Aspekten der sozialen Lernziele einordnen lassen.

Auffällig ist, dass der Sonderstatus der Akrobatik im Rahmen der Interviews an die Möglichkeiten des sozialen Lernens geknüpft ist. Zwei Interviewpartner, die dieser Bewertung widersprechen, sprechen sich eher für die motorischen Lernfelder aus. In diesem Zusammenhang steht die Akrobatik weder in den Augen der Experten, noch in der Literatur im Vordergrund. Akrobatik scheint also im Kontext einer Zirkusinitiative besondere Möglichkeiten zum sozialen Lernen zu bieten, nicht jedoch unbedingt in anderen Lernfeldern. Die unterschiedlichen Ausbildungen und Herangehensweisen der Interviewpartner, generell aller Menschen, die

zirkuspädagogisch arbeiten, sind als Ursache für diese differierende Bewertung zu sehen. Zirkuspädagoginnen, die ihren Fokus besonders auf die kognitiven Lernfelder richten, würden dementsprechend wahrscheinlich die Hand- und Fußgeschicklichkeiten hervorheben. Durch die noch nicht vereinheitlichten Voraussetzungen, die eine Zirkuspädagogin ausmachen sollten, bleiben solche Einschätzungen stark subjektiv und individuell unterschiedlich.

Ein wichtiger Faktor, der das Gelingen zirkuspädagogischer Arbeit bedinge, sei nach den Interviewpartnern die Kompetenz der Gruppenleiterin. Neben grundsätzlichen pädagogischen Kenntnissen seien Grundlagen im Bereich der zirzensischen Disziplinen unverzichtbar. Die meisten Interviewpartner stellen die praktischen Fertigkeiten einer Zirkuspädagogin jedoch nicht über die Pädagogik, da niemand alle Disziplinen auf hohem Niveau beherrschen könne und das selbstständige Erarbeiten von fortgeschrittenen Kunststücken Teil des pädagogischen Konzeptes sei. Die Rolle einer Anleiterin, der Anreize schaffen und zur Arbeit an neuen Tricks motivieren solle, wurde von allen Experten betont. Lediglich zwei Gesprächspartner sehen die Grundlagen der Bewegungslehre in diesem Zusammenhang als unverzichtbar an. Viele Zirkuspädagogen, die kein sportwissenschaftliches Studium absolviert haben, hätten große Defizite in diesem Bereich. Fortbildende Angebote seien deshalb erforderlich, um die Qualität von Zirkusarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten.

Die breite Öffentlichkeit habe, so äußerten sich die Experten einstimmig, ein idealisiertes und unrealistisches Bild der zirkuspädagogischen Möglichkeiten vor Augen. Die in dieser Arbeit aufgeführten Lernziele würden oft als selbstverständlicher Effekt von Zirkuspädagogik gesehen, die Erwartungen seien dementsprechend hoch. Viele Anbieter unterstützten diese Denkweise zudem durch ihre Eigenwerbung, die sich unkritisch verschiedener Schlagwörter aus dem Bereich der möglichen Lernziele bediene. Alle Experten sehen jedoch die Wirksamkeit, die

Zirkuspädagogik unter den richtigen Rahmenbedingungen bei bestimmten Kindern und Jugendlichen entfalten kann. Die Verallgemeinerung solcher Musterbeispiele schaffe die obige Kluft zwischen Erwartungen und Realität.

6 Schlussbetrachtung

Die Zirkuspädagogik ist trotz ihres weit zurückreichenden Ursprungs immer noch eine relativ junge pädagogische Disziplin. Obwohl die ersten pädagogisch orientierten Zirkusprojekte mit Kindern und Jugendlichen über neunzig Jahre zurückliegen, wurde Zirkus als pädagogisches Medium erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts nach und nach von der Öffentlichkeit anerkannt. Anfangs oft als *Spielerei* belächelt, wird die Zirkuspädagogik heute eher mit unrealistischen Erwartungen an ihre pädagogischen Möglichkeiten konfrontiert.

Um Zirkuspädagogin zu werden, muss kein entsprechendes Studium oder eine Ausbildung abgeschlossen werden. Da der Begriff der Zirkuspädagogin nicht geschützt und an keine festgelegten Kompetenzen gebunden ist, kann diese Bezeichnung letztlich frei verwendet werden. Positiv fällt in diesem Zusammenhang auf, dass so Menschen mit verschiedensten Hintergründen zirkuspädagogisch tätig werden können und dazu beitragen, dass die Zirkuspädagogik sich in ihrer Praxis ebenso vielfältig präsentiert wie die Möglichkeiten, sich als Teilnehmerin in diesem Feld zu betätigen. Problematisch wird diese Offenheit, wenn Menschen ohne die nötigen Voraussetzungen diesen Beruf ausüben. Die in dieser Arbeit befragten Experten sprechen sich daher einheitlich für ein Zusammenspiel aus pädagogischen und artistischen Kompetenzen als Grundlage für zirkuspädagogische Tätigkeiten aus. Ob diese Vorschläge in Zukunft verbindlich werden, die Ausbildung zur Zirkuspädagogin vereinheitlicht und im deutschen Ausbildungssystem verankert wird, ist zurzeit noch unklar.

In den Publikationen zur Zirkuspädagogik, die hauptsächlich innerhalb der letzten 20 Jahre erschienen sind, werden verschiedene Lernfelder dieser pädagogischen Disziplin definiert und ihre Wirksamkeit im Rahmen von Zirkusinitiativen betont. Neben motorischen, psychischen und kognitiven Lernfeldern wird die Komponente des sozialen Lernens sowohl in der

Literatur als auch in der Befragung der Experten hervorgehoben. Die zirkuspädagogischen Möglichkeiten in diesem Bereich können besonders wirksam durch die zirzensische Disziplin der Akrobatik vermittelt werden. Andere Disziplinen sind im Hinblick auf ihre möglichen Lernziele jedoch nicht weniger hervorzuheben, da jede Teilnehmerin die zirzensische Vielfalt anders erlebt und andere Erfahrungen macht. Zudem ist es eben diese Vielfalt der möglichen Betätigungsfelder, die den besonderen Reiz vieler Zirkusinitiativen ausmacht. So wie die jungen Artistinnen nur durch gemeinsame Arbeit und Vorbereitung die Spannung und den Nervenkitzel einer Aufführung erleben können, so entfaltet sich die Faszination des Mediums Zirkus nur im Zusammenspiel aller seiner Bestandteile. Jede zirzensische Disziplin kann somit besondere pädagogische Qualitäten entwicklen, abhängig von der Arbeitsweise der Zirkuspädagogin und den Teilnehmerinnen, was sich in den sehr unterschiedlichen Antworten der Experten zu dieser Fragestellung widerspiegelt.

Die Lernfelder der Zirkuspädagogik nach ihren Möglichkeiten und Grenzen hin zu untersuchen, kann somit kaum eindeutige Ergebnisse liefern, da wegen der vielen Variablen in der zirkuspädagogischen Praxis keine einheitlichen Fakten gewonnen werden können. Als eindeutiger Fakt kann hingegen zweifellos das pädagogische Potenzial der Zirkuspädagogik gesehen werden, was sich in ihrer besonderen Vielfalt begründet. Neben dieser Vielfalt und dem von Experten und Autorinnen hervorgehobenen hohen Aufforderungscharakter der zirzensischen Disziplinen bekommt Zirkus einen zusätzlichen und besonderen Reiz durch seine lange Geschichte und die Erinnerungen, die mit eigenen Zirkusbesuchen verknüpft sind. Auch wenn sich der Zirkus im Laufe der Jahrhunderte stark verändert hat, so gibt es ihn auch heute noch, in mehr oder weniger zeitgenössischer Form. Dieser besondere Realitätsbezug zu einer immer noch faszinierenden Welt der Artistinnen und Kunststücke macht Zirkuspädagogik für viele Kinder und Jugendliche zu einer besonderen Freizeitbeschäftigung.

Dass eine solche Freizeitbeschäftigung pädagogische Möglichkeiten birgt und sich persönlichkeitsbildend auf die Teilnehmerinnen auswirken kann, ist unbestritten. Autorinnen und Experten führen verschiedenste Beispiele an, die das Wirken zirkuspädagogischer Arbeit in unterschiedlichen Lernfeldern bestätigen. Solche Effekte sollten jedoch nicht als durch Zirkuspädagogik abrufbar verstanden werden, sondern sind meist Folge von langjähriger Mitarbeit in einer Zirkusinitiative. Wie auch andere Freizeitbeschäftigungen findet eine Zirkusinitiative meist nicht öfter als ein bis zwei Mal die Woche statt. In einem solchen zeitlich begrenzten Rahmen können in wenigen Wochen keine auffälligen pädagogischen Fortschritte erzielt werden. Schnelle Erfolge und Entwicklungen lassen sich einzig im Bereich der motorischen Lernfelder erreichen, wie Wards Studie belegt (vgl. 4.3). Weitere Untersuchungen zu anderen Lernfeldern liegen bislang nicht vor.

Zirkuspädagogik wird dem in der Öffentlichkeit weit verbreiteten Bild des „pädagogische[n] Selbstläufer[s]“ (Michels, 2000, 18) nicht gerecht. Eine solche Erwartungshaltung kann nur enttäuscht werden, was nach dem langen Kampf um die Anerkennung des Mediums Zirkus als pädagogisches Mittel ein herber Rückschlag wäre. Es scheint, als müsse sich ein realistisches Bild dieser Pädagogik erst noch einpendeln - ein Prozess, der sicherlich noch einige Jahre dauern wird, durch die zunehmenden wissenschaftlichen Publikationen und Untersuchungen jedoch unterstützt wird.

Im Falle der Zirkuspädagogik hat sich die Theorie aus einer besonders heterogenen Praxis entwickelt, in die wiederum Elemente verschiedener anderer pädagogischer Richtungen einfließen. Abwechslungsreich und vielfältig auf der einen Seite, ist dieses Feld auf der anderen Seite schwer in genormte Kategorien zu pressen und zu definieren.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, wenn die vermeintlich urwüchsigen pädagogischen Kräfte der Zirkuspädagogik realistischer von

vielen Anbietern formuliert würden, damit einer weiteren Verzerrung dieses Begriffs und der an ihn geknüpften Erwartungen entgegengewirkt werden kann. Diese Hoffnung scheint jedoch ebenso realitätsfern, da Werbung im 21. Jahrhundert selten genug mit der Realität konform geht und viele Anbieter wahrscheinlich eher an Gewinnmaximierung interessiert sind als freiwillig die pädagogischen Grenzen ihres Angebotes einzugestehen.

Ebenso erfreulich wäre eine Standardisierung der zirkuspädagogischen Ausbildung. Wie jeder andere ernstzunehmende pädagogische Beruf, so sollte auch dieses Feld über klar definierte Standards bezüglich pädagogischer und artistischer Grundlagen verfügen. Eine solche Vereinheitlichung würde das Niveau zirkuspädagogischer Arbeit anheben, da die Bezeichnung der Zirkuspädagogin dann nicht mehr ohne die nötigen Kompetenzen verwendet werden dürfte. Obwohl das Potenzial der Zirkuspädagogik mittlerweile anerkannt wird, scheint dieses faszinierende Themenfeld immer noch am Anfang seiner Entwicklung zu stehen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (Kunstwerk aus der Grabkammer Beni Hassans, S. 9): Gaal, 1999, 18.

Abbildung 2 (Astleys Amphitheater of Arts, S. 11): Günther & Winkler, 1986, 17.

Abbildung 3 (Partnerakrobatik, S. 24): Grabowiecki & Lang, 2007, 68.

Abbildung 4 (Menschenpyramide, S. 25): Grabowiecki, 2007, 93.

Abbildung 5 (Wurf- und Schleuderakrobatik, S. 26): Grabowiecki, 2007, 107.

Abbildung 6 (Trapez, S. 27): Bukovsek, Grabowiecki & Lang, 2007, 119.

Abbildung 7 (Trapez, S. 27): Bukovsek, Grabowiecki & Lang, 2007, 119.

Abbildung 8 (Vertikaltuch, S. 28): Gräber & Ott, 2007, 133.

Abbildung 9 (Vertikaltuch, S. 28): Gräber & Ott, 2007, 133.

Abbildung 10 (Einrad, S. 29): Grabowiecki & Lang, 2007, 246.

Abbildung 11 (Einrad, S. 29): Grabowiecki & Lang, 2007, 246.

Abbildung 12 (Einrad, S. 29): Grabowiecki & Lang, 2007, 247.

Abbildung 13 (Seil, S. 30): Lang, 2007, 254.

Abbildung 14 (Seilanlage, S. 30): Lang, 2007, 259.

Abbildung 15 (Rola-Bola, S. 31): Grabowiecki , 2007, 213.

Abbildung 16 (Rola-Bola, S. 31): Grabowiecki, 2007, 237.

Abbildung 17 (Rola-Bola, S. 31): Grabowiecki, 2007, 232.

Abbildung 18 (Ringe, S. 33): Grabowiecki & Lang, 2007, 149.

Abbildung 19 (Bälle, S. 33): Grabowiecki & Lang, 2007, 144.

Abbildung 20 (Keulen, S. 33): Grabowiecki & Lang, 2007, 150.

Abbildung 21 (Diabolo, S. 34): Schachl, 2007, 189.

Abbildung 22 (Diabolo, S. 34): Schachl, 2007, 191.

Abbildung 23 (Devilstick, S. 35): Schachl, 2007, 197.

Abbildung 24 (Devilstick, S. 35): Schachl, 2007, 200.

Abbildung 25 (Devilstick, S. 35): Schachl, 2007, 200.

Abbildung 26 (Poischwingen, S. 36): Lang, 2007, 176.

Abbildung 27 (Tellerdrehen, S. 37): Schachl, 2007, 212.

Abbildung 28 (Tellerdrehen, S. 37): Schachl, 2007, 213.

Abbildung 29 (Der päd. Wert der Zirkuskünste, S. 55): Ballreich & Lang, 2007, 42.

Abbildung 30 (Lernprozesse im Zirkustraining, S. 56): Grabowiecki & Lang, 2007, 28.

Literatur

Ammen, K. (2006). Abenteuer Zirkus. Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in der Sekundarstufe I [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 26 (1).

Antons, T., Bukovsek, M. & Lang, T. (2007). Feuer- und Fakirkünste. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 330-267). Stuttgart: Hirzel.

Bähr, I. (2008). Kunststück! Pädagogische Chancen der Bewegungskünste. Bewegungskünste [Themenheft]. *Sportpädagogik*. 12 (4/5), 4-10.

Ballreich, R. (2007). Clownspielen. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 330-267). Stuttgart: Hirzel.

Ballreich, R. (2007). Spielen und Improvisieren. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 295-329). Stuttgart: Hirzel.

Ballreich, R. & Lang, T. (2007). Der pädagogische Wert der Zirkuskünste. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 32-58). Stuttgart: Hirzel.

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

Ballreich, R. (1997). Auf dem Seil über dem Abgrund. Zirkuspädagogik als Abenteuererlebnis. In. J. W. Ziegenspeck (Hrsg.). *Zirkuspädagogik. Grundsätze – Beispiele – Anregungen* (S. 20-29). Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Bardell, B. (1992). *Bewegungskünste mit Kindern*. Moers: Edition Aragon.

Behrens, E. (1997). Aspekte der Zirkuspädagogik. Zirkuspädagogik [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 27 (11/12), 7-15.

Behrens, M. (2007). Zirkus als Thema in der Psychomotorik. Statement zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik aus psychomotorischer Perspektive. *Praxis der Psychomotorik.* 32 (1), 23-25.

Behrens, M. (2003). Ein Zirkusprojekt als Interventionsmöglichkeit für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität. *Motorik*. 26 (4), 152-163.

Beierling, G. (1999). Physiologische Aspekte bei der Zirkusarbeit mit Kindern und Jugendlichen. *Spiel und Theater. LAG Materialien* (41), 27-31.

Bittmann, F. (2002). Zirkuspädagogik und die Entwicklung des Kindes. *Corax – Magazin für Kinder- und Jugendarbeit*. 11 (5), 4-7.

Blume, M. (2007). *Akrobatik mit Kindern & Jugendlichen* (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage) (S. 33-70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bogner, A. & Menz, W. (2005). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage) (S. 7-30). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Breuer, F. (2004). Macht Zirkus Kinder stark? Möglichkeiten und Grenzen der Zirkusarbeit mit Kindern – Eine kritische Bestandsaufnahme. *Praxis der Psychomotorik.* 29 (2), 131-139.

Bukovsek, M., Schachl, A. (2007). Zaubern. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 284-291). Stuttgart: Hirzel.

Bukovsek, M., Grabowiecki, U. von & Lang, T. (2007). Trapez. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 114-127). Stuttgart: Hirzel.

Burgstahler, L. & Lang, T. (2007). Partnerjonglage. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 157-168). Stuttgart: Hirzel.

Busse, N. (2007). Der *Kinder- und Jugendzirkus als erlebnispädagogischer Lern- und Erfahrungsort*. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Christl, M. (2009). *Bewegungskünste: Motorisches Lernen in der Zirkuspädagogik*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Christl, M. (2007). Circ‘ A Holix. Niedersächsischer Jugendzirkus. Zirkuspädagogik [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 27 (11/12), 106-107.

Dimitri, M. & Michelfelder, I. (2007). Drahtseillaufen. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik*

und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.) (S. 253-259). Stuttgart: Hirzel.

Engelmann-Pilger, N. (2007). *Möglichkeiten und Grenzen der Zirkuspädagogik in Bezug auf das Soziale Lernen*. Diplomarbeit, evangelische Fachhochschule Berlin.

Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (Vollständig überarbeitete und ergänzte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Franke, E. (2006). Die Zirkus-Pädagogik als Wegweiser selbstdisziplinierten Handelns in der Mediengesellschaft. In F. Bockrath (Hrsg.). *Trends in der Sportvermittlung*. (S. 87-106) Darmstadt: Institut für Sportwissenschaft.

Gaal, J. (1999). *Bewegungskünste, Zirkuskünste. Jonglage, Einradfahren, Akrobatik für Schule, Verein und Freizeit*. Schorndorf: Hofman.

Grabowiecki, U. von (2007). Pyramiden. In R. Ballreich, T. Lang &U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 91-99). Stuttgart: Hirzel.

Grabowiecki, U. von (2007). Rola. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 232-238). Stuttgart: Hirzel.

Grabowiecki, U. von (2007). Wurf- und Schleuderakrobatik. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 102-113). Stuttgart: Hirzel.

Grabowiecki, U. von & Lang, T. (2007). Einradfahren. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 244-252). Stuttgart: Hirzel.

Grabowiecki, U. von & Lang, T. (2007). Jonglieren. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 140-156). Stuttgart: Hirzel.

Grabowiecki, U. von & Lang, T. (2007). Spielerische Partnerakrobatik. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 62-90). Stuttgart: Hirzel.

Grabowiecki, U. von & Lang, T. (2007). Zirkuspädagogik im Überblick. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 27-30). Stuttgart: Hirzel.

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

Gräber, D. & Ott, C. (2007). Schwungtuch, Vertikaltuch. In R. Ballreich, T. Lang &U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 128-136). Stuttgart: Hirzel.

Günther, E. & Winkler, D. (1986). *Zirkusgeschichte. Ein Abriß der Geschichte des deutschen Zirkus*. Berlin: Henschelverlag.

Hanefeld, B. (1999). Sportmedizinische Aspekte der Zirkusarbeit mit Kindern und Jugendlichen. *Spiel und Theater. LAG Materialien* (41), 32-38.

Hömberg, J. & Köckenberger, K. (2007). Nationale und internationale Netzwerkarbeit. Zirkuspädagogik [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 27 (11/12), 84-87.

Hoppe, H., Kürten, T. & Ridderbecks, F. (2000). Hoch hinaus – Leiternakrobatik an einer Schule für Geistigbehinderte. *Motorik*. 23 (4), 155-159.

Hoyer, K. (1997). Lernen im Zirus. In J. W. Ziegenspeck (Hrsg.). *Zirkuspädagogik. Grundsätze – Beispiele – Anregungen* (S. 43-49). Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Hülsken, B. (2000). Das Zirkusprojekt, ein Projekt zur Suchtvorbeugung. In S. Schnapp & W. Zacharias (Hrsg.): *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr. Zur kulturpädagogischen Aktualität der Zirkuspädagogik* (S. 75-78). Unna: LKD-Verlag.

Kaster, K. (1995). Einradfahren: Eine freigewählte lustbetonte Selbsterziehung. *Motorik.* 18 (4), 156-161.

Kelber-Bretz, W. Zirkus macht Kinder stark! Eine Projektskizze und praktische Beispiele der Gruppenakrobatik des Zirkus Willibald, einem Projekt der Gesamtschule Wilhelmsburg. *Praxis der Psychomotorik.* 24 (4), 241-245.

Kieromin, K. (2004). *Zirkus als pädagogisches Medium in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Diplomarbeit, Fachhochschule Frankfurt am Main.

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

Kiphard, E. J. (2000). Alternative Kunstfertigkeiten als Hilfen für den Zappelphilipp. Kinder in der Rolle des Jongleurs, Zauberers oder Clowns. In K. Skrodzki & K. Mertens (Hrsg.). *Hyperaktivität. Aufmersamkeitsstörung oder Kreativitäts-zeichen* (S. 339 - 352). Dortmund: Borgmann.

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

Kiphard, E. J. (1991). Jonglieren unter therapeutischem Aspekt. Neue Erkenntnisse und Erfahrungen aus den USA. *Motorik*. 14 (4), 166-172.

Kiphard, E. J. (1984). Clownerie und Zirkusspiel als pädagogische Elemente. *Praxis der Psychomotorik*. 9 (3), 65-71.

Kiphard, E. J. (1982). Kinderzirkus – eine Möglichkeit zur Sozialisation milieugeschädigter Kinder und Jugendlicher. *Motorik*. 5 (4), 143-148.

Kohne, M. (2005). Die Bedeutung des Gestaltansatzes bei Circusprojekten an Schulen. *Motorik*. 28 (3), 147-158.

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

Kusnezow, J. (1970). *Der Zirkus der Welt.* Berlin: Henschelverlag.

Lang, T. (2007). Balancieren - Einführung. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 228-231). Stuttgart: Hirzel.

Lang, T. (2007). Keulen- und Poischwingen. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 175-188). Stuttgart: Hirzel.

Meuser, M & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage) (S. 71-93). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Oberschachtsiek, B. (1999). Spiele mit Jongliertüchern. *Motorik*. 22 (1), 20-26.

Peter, S. (1992). *Das Spiel mit der Schwerkraft. Jonglieren mit Bällen, Keulen, Ringen und Diabolo*. Niederhausen: Falken.

Pigl, M. (2007). 10 Jahre Circus Sonnenstich – Ein Projekt zwischen Pädagogik und Kunst von und mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zirkuspädagogik [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 27 (11/12), 48-58.

Pruisken, W. (2000). Zirkus in der Schule. In S. Schnapp & W. Zacharias (Hrsg.): *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr. Zur kulturpädagogischen Aktualität der Zirkuspädagogik* (S. 72-74). Unna: LKD-Verlag.

Rieder, H. & Hertel, J. (1994). Das Bewegungskunststück am Trapez - Zur pädagogischen Chance einer erlebnisorientierten „Kunst"-Fertigkeit. *Praxis der Psychomotorik*. 19 (2), 97-101.

Schachl, A. (2007). Diabolo. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 189-196). Stuttgart: Hirzel.

Schachl, A. (2007). Devil-Stick. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 197-202). Stuttgart: Hirzel.

Schachl, A. (2007). Tellerdrehen. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 212-215). Stuttgart: Hirzel.

Schulz, K. & Ehlert, H. (1988). *Das Circus-Lexikon. Begriffe rund um die Manege.* Nördlingen: Greno.

Strecke, J.-M. (2006). *Circus in der Schule – Ein motorisches und psychosoziales Lernfeld?* Wissenschaftliche Hausarbeit, pädagogische Hochschule Heidelberg.

Stier, A. (1987). *Circus und Circusinitiativen. Pädagogische Möglichkeiten zur Sozialisation und Integration von Kindern und Jugendlichen*. Oldenburg: Arbeitskreis Sozialpädagogik.

Vorderstemann, T. (2008). Rola-Bola neu entdeckt! Aus Teppichrollen und Brettern entsteht ein preiswertes Balanciergerät. Mit neuen Ideen und Anregungen für das attraktive Spiel mit dem Gleichgewicht. Bewegungskünste [Themenheft]. *Sportpädagogik*. 12 (4/5), 16-18.

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

Ward, S. (2000). Soziale und erzieherische Aspekte des Zirkus. In Kinder und Jugendzirkus Cabuwazi e. V. (Hrsg.). *Dokumentation des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse*. 63-75.

Winkler, G. (2007). Circus Cabuwazi. Zirkuspädagogik [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 27 (11/12), 102-105.

Winkler, G. (2007). Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik. In R. Ballreich, T. Lang & U. von Grabowiecki (Hrsg.). *Zirkus spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie (3., komplett überarbeitete und ergänzte Aufl.)* (S. 24-26). Stuttgart: Hirzel.

Zacharias, W. (2000). Zirkus ist mehr. Über die kulturelle, äesthetische, pädagogische Aktualität von Zirkuskultur und Zirkuslust. In S. Schnapp & W. Zacharias (Hrsg.): *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr. Zur kulturpädagogischen Aktualität der Zirkuspädagogik* (S. 19-26). Unna: LKD-Verlag.

Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.) (2007). *Zirkuspädagogik. Grundsätze – Beispiele – Anregungen*. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Internetquellen

http://ejc.jimev.de/ (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.4teachers.de/?action=show&id=7058&sid= (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.bag-zirkus.de (Zugriff am 11. März 2009)

http://www.cabuwazi.de (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.circaholix.de (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.circo-hannover.de/ (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.eja.net/de/ejc.html (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.gymfacts.ch/ (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.lag-zirkus.de (Zugriff am 11. März 2009)

http://www.lag-zirkus-bb.de (Zugriff am 11. März 2009)

http://www.lag-zirkusbw.de (Zugriff am 11. März 2009)

http://www.bag-zirkus-nrw.de (Zugriff am 11. März 2009)

http://www.lag-zirkuspaedagogik-bayern.de (Zugriff am 11. März 2009)

http://www.lehrer.online.de/akrobatik.php (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.jojo-zentrum.de/ (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.lkj-sachsen.de/bildungsangebote/index.html (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.sportunterricht.ch/lektion/akro/bkd8.php (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.sportunterricht.de/akro (Zugriff am 5. März 2009)

http://www.tpzlingen.de/ (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.zak-koeln.com/ (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.zirkuskunst.org/index.html (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.zirkus-paedagogik.de (Zugriff am 4. März 2009)

http://www.zirkuspeter.de/ (Zugriff am 4. März 2009)

http://zirkuspaedagogik.info/ (Zugriff am 4. März 2009)

Anhang