

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Ich möchte mit einem Zirkus ziehen

**Zirkuspädagogik als Praxisfeld des Globalen und Interkulturellen Lernens
am Beispiel Mutoto Chaud (DRK)**

Verfasserin

Sophia-Marie Bömer

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, im November 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid: IDS Internationale Entwicklung

Betreuer: Dr. Helmuth Hartmeyer

1. Vorwort	7
2. Im Zirkus (auf)wachsen – meine Erfahrungen mit Zirkuspädagogik.....	12
3. Einführung in die Zirkuspädagogik	15
3.1. Vorhang auf oder Hereinspaziert– die Einleitung	15
3.2. Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik.....	16
3.2.1. Zirkusgeschichte(n)	16
3.2.2. Entstehung der Zirkuspädagogik	19
3.3. Zirkuspädagogik und Schnittstellen mit anderen pädagogischen Konzepten..	22
3.3.1. Zirkus in der Erlebnispädagogik	22
3.3.2. Zirkus, Sport und Sportpädagogik.....	25
3.3.3. Zirkusspiel – Einflüsse der Spielpädagogik.....	27
3.3.4. Zirkus meets Theaterpädagogik	29
3.3.5. Zirkus und Sozialpädagogik.....	31
3.3.6. Zirkuspädagogik im Spannungsfeld pädagogischer Einflüsse.....	32
3.4. Dimensionen der Zirkuspädagogik.....	33
3.4.1. Die körperliche Dimension	33
3.4.2. Die Dimension der individuellen Entwicklung	34
3.4.3. Die soziale Dimension	35
3.4.4. Die künstlerisch-kulturelle Dimension	37
3.5. Zirkuskünste im Überblick.....	40
3.5.1. Äquilibristik	41
3.5.2. Jonglage	42
3.5.3. Akrobatik.....	43
3.5.4. Clownerie	44
3.6. Die Rolle der Zirkusaufführungen.....	45
3.7. Zusammenfassung	46
4. Globales Lernen.....	48
4.1. Grundlegende Merkmale des Globalen Lernens	48
4.2. Ziele des Globalen Lernens	49
4.3. Paradigmenstreit	51
4.4. Mein persönlicher Zugang zum Globalen Lernen.....	53
4.5. Zusammenfassung	55

5.	Interkulturelles Lernen	56
5.1.	Kulturelle Selbstreflexion als Basis des Interkulturellen Lernens	57
5.2.	Methoden im Interkulturellen Lernen.....	58
5.3.	Ziele des Interkulturellen Lernens	60
5.4.	Zusammenfassung	61
6.	Mutoto Chaud - Kinder im Kongo e.V.	62
6.1.	Projektbeschreibung.....	62
6.1.1.	Verein Mutoto e.V.....	62
6.1.2.	Village Mutoto	63
6.1.3	Mutoto Chaud	63
6.2.	Stückbeschreibungen	64
6.2.1.	Vakkabo.....	64
6.2.2.	Mikuba (Kupfer) – wie das Kupfer zu den Menschen kam	65
6.2.3.	Feu de Brousse/Waldbrand.....	66
6.2.4.	Festung Europa	67
6.2.	Interkulturelle Zirkusarbeit	67
6.4.	Zusammenfassung	71
7.	Qualitätskriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen.....	72
7.1.	Einleitung	72
7.2.	Qualitätskriterienkatalog.....	72
7.2.1.	Globalität und Heterogenität der Welt wahrnehmen.....	72
7.2.2.	Komplexität reduzieren, Klischees vermeiden.....	73
7.2.3.	Erfahrungen der Teilnehmenden aufgreifen, Bezug zur Lebenswelt herstellen.....	74
7.2.4.	Alternativen möglich machen	74
7.2.5.	Rassismuskritische Perspektiven einnehmen, Machtstrukturen analysieren	75
7.2.6.	Kulturelle Selbstreflexion anregen und Perspektivenwechsel fördern.....	76
7.2.7.	Lernprozesse ganzheitlich gestalten	76
7.2.8.	Selbstorganisiertes Lernen zur Stärkung der Persönlichkeit.....	77
7.3.	Mutoto Chaud – ein Praxisbeispiel für Globales und Interkulturelles Lernen?77	
7.3.1.	Globalität und Heterogenität der Welt wahrnehmen.....	78
7.3.2.	Komplexität reduzieren, Klischees vermeiden.....	79

7.3.3.	Erfahrungen der Teilnehmenden aufgreifen, Bezug zur Lebenswelt herstellen.....	80
7.3.4.	Alternativen möglich machen	82
7.3.5.	Rassismuskritische Perspektiven einnehmen, Machtstrukturen analysieren	82
7.3.6.	Kulturelle Selbstreflexion anregen und Perspektivenwechsel fördern.....	84
7.3.7.	Lernprozesse ganzheitlich gestalten	85
7.3.8.	Selbstorganisiertes Lernen zur Stärkung der Persönlichkeit.....	86
7.4.	Zusammenfassung	86
8.	Conclusio	87
9.	Weiterführende Forschung	89
10.	Literaturverzeichnis.....	91

Anhang

Nachwort

Abstract (deutsche Version)

Abstract (englische Version)

Lebenslauf

„Der Zirkus war seit jeher eine volkstümliche Kunst, ein altes Kulturgut mit tradierten Lebensformen. Die Welt des Zirkus stellt gerade heute einen Ausgleich dar zu unserer technisierten Industriewelt. Sie bringt etwas Farbe in den Alltag, in dem alles ein wenig trist, eintönig und rigide verläuft, ohne eigentliche Abwechslung, ohne echte Erlebnisse.“

Prof. Dr. John Kiphard

1. Vorwort

Ich möcht mit einem Zirkus ziehn

Ich möcht' mit einem Zirkus ziehn, mit vielen bunten Wagen,

Die meine Welt und deine Welt auf ihren Rädern tragen.

Ich möcht' der engen Welt entfliehn mit meinen sieben Sachen,

Sechs Träume und ein Schaukelpferd und Zeit zum Sachen machen.

Ich möcht' mit einem Zirkus ziehn, mit Mädchen und mit Knaben,

Weiß rot sind sie und gelb und schwarz, so pechschwarz wie die Raben.

Ich möcht' mit ihnen Hand in Hand auf einem Traumseil wandern,

Und ohne abzustürzen still von dieser Welt zur andern.

Ich möcht mit einem Zirkus ziehn, mit vielen bunten Wagen,

Die deine Welt und meine Welt auf Rädern heimwärtstragen.

(deutsches Volkslied)

„Ich möcht' mit einem Zirkus ziehn“ war 1990 das Motto als meine Eltern mit vielen anderen Engagierten zum ersten Mal sich in der Zirkuswelt ausprobierten. Dieser Spruch hat sich wie einen roten Faden durch mein Leben gezogen. So bin ich Sommer um Sommer mit 25km/h durch Norddeutschland gezogen, aber auch einige Male nach Ghana und in die Demokratische Republik Kongo. Die Zirkusreisen nach Afrika haben mir das interkulturelle Potenzial der Zirkuspädagogik aufgezeigt und mich seitdem nicht mehr losgelassen. Auch das Zirkuslied weist auf die interkulturellen Möglichkeiten des Zirkus hin: „Ich möcht' mit einem Zirkus ziehn, mit Mädchen und mit Knaben, weiß rot sind sie und gelb und schwarz, so pechschwarz wie die Raben.“ Zirkus kann also Menschen zusammenbringen, egal wo sie herkommen und welche Hautfarbe sie haben. Auch wenn der letzte Teil des Liedes „so pechschwarz wie die

Raben“ aus einer rassismuskritischen Perspektive überarbeitet gehört. „Ich möcht' mit ihnen Hand in Hand auf einem Traumseil wandern, und ohne abzustürzen still von dieser Welt zur andern.“ In diesem Teil wird deutlich, dass Zirkus verbindet und Nähe schafft, sodass die Kinder voller Vertrauen gemeinsam, also Hand in Hand, über ein Seil balancieren können und damit gleichzeitig Grenzen überwinden können. Gemeinsam sind sie stark und lassen Ausgrenzungen durch unterschiedliche Hautfarben, Ländergrenzen und die Grenzen zwischen der sogenannten Ersten, Zweiten und Dritten Welt hinter sich. In dieser Strophe klingt auch das Potenzial der Zirkuspädagogik für Globales Lernen durch.

In meiner Diplomarbeit soll es um Themen gehen, die in dem Zirkuslied bereits angesprochen werden: Zirkuspädagogik sowie Interkulturelles und Globales Lernen. Mich interessiert, wie sich diese Felder miteinander verbinden lassen und welche Chancen und Möglichkeiten die Symbiose ergeben kann. Als Praxisbeispiel für diese Forschung habe ich die Zirkus- und Akrobatikgruppe Mutoto Chaud aus der Demokratischen Republik Kongo ausgewählt. Sie ist eine Truppe aus ehemaligen Straßenkindern, die heute versucht Zirkus mit sozialpolitischen Themen und interkulturellem Lernen zu verbinden. Für meine Arbeit ergibt sich daraus folgende Forschungsfrage:

Welche Möglichkeiten bietet Zirkuspädagogik für Globales und Interkulturelles Lernen am Beispiel Mutoto Chaud?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage habe ich mittels Literaturrecherche Kapitel über Zirkuspädagogik, Globales und Interkulturelles Lernen verfasst. Das einleitende Kapitel „Im Zirkus (auf)wachsen“ ist autobiographisch angelegt, und soll meiner Motivation über Zirkuspädagogik zu schreiben, Ausdruck verleihen. Im sechsten Kapitel beschreibe ich das Praxisbeispiel, die Zirkus- und Akrobatikgruppe Mutoto Chaud. Für den Analyseteil meiner Arbeit habe einen Qualitätskriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen erarbeitet. Diese Kriterien habe ich auf die zirkuspädagogische Arbeit von Mutoto Chaud übertragen um eine Grundlage für die Beantwortung meiner Forschungsfrage zu legen.

In der Lebensphase „Diplomarbeit“ standen mir einige Menschen zur Seite, bei denen ich mich jetzt bedanken möchte:

Ein großes Dankeschön an meinen Betreuer Dr. Helmuth Hartmeyer, der es mir ermöglicht hat nicht über ein Thema, sondern über **mein** Thema die Diplomarbeit zu schreiben.

Ich bedanke mich bei meinen Eltern Regina und Reinhold, die mich mit ihrer Zirkusfaszination angesteckt und mir einen Lebenstraum geschenkt haben.

Ich danke meinem lieben Freund Andi, der mich in die IE-Welt nach Wien entführte und mit dem ich jetzt die Zirkuswelt unsicher machen möchte.

Ich bedanke mich bei meiner Schwester Anna, die mir in den unzähligen Telefonaten immer wieder passende Hinweise für den weiteren Schreibprozess gab.

Ein Dankeschön geht auch an Steffi, Arnd und Andreas für Anregungen und Korrekturen, sowie Richard, Gunda und Alex von Mutoto e.V. für die Einblicke in ihr Archiv und die tolle Unterstützung.

Ich bedanke mich bei Dusa, Smi, Fu, Jolly und Ronja, meinen lieben Clownsfreund*innen aus dem Circus Tortuga. Die Zeit im Circus mit euch gibt so viel Lebensfreude und Kraft. Außerdem bekam ich von euch immer wieder die Energie um weiterschreiben zu können und einen Sinn mit der Uni fertig zu werden – um mit euch auf große Zirkusreise zu gehen.

Ein Dankeschön von Herzen auch an die lieben Menschen, die mich während meiner Diplomarbeit in Wien begleitet haben und mir mit Rat und Tat zur Seite standen besonders Annika, Jan, Boris und Aljoscha.

Lagerfeuer, nette liebe Menschen und handgemachte Musik. Mein Tag ist geflossen von körperlicher zu geistiger Bewegung ... damit sich meine Gedanken bewegen, muss ich mich bewegen. Eins sein, zentriert sein, mit mir sein, so wie grade am Platzfeuer im guten Gespräch. Gedankenaustausch im Fluss über das Thema der Themen in meinem jetzigen Wiener Leben: die Diplomarbeit.

Und die Frage die mich schon ein paar Tage begleitet:

Was ist meine Intention, was meine Arbeit leisten soll?

Es geht mir um die Zusammenführung zweier Welten, die mein Leben in den letzten vier Jahren geprägt haben. Die Diplomarbeit ist nicht eine Abschlussarbeit, sondern meine Abschlussarbeit, die das Ende eines Lebensabschnitts einleitet. Dieser Lebensabschnitt der letzten vier Jahre war jedoch nicht nur von der Uni geprägt, sondern auch von meinem Zirkusleben.

Seit ich ein Kind bin, ist Zirkus ein wichtiger Teil meines Lebens. Ich habe Zirkuswelten erleben und erfahren, bevor ich darüber nachdenken konnte, Zirkus habe ich also immer schon als etwas Praktisches und Erlebbares wahrgenommen. Die Uni hingegen ist von Theorie und Gedanken geprägt. Theorie und Praxis – dieses Spannungsfeld möchte ich für mich bei meiner Diplomarbeit auflösen. Die Praxis der Zirkuspädagogik ins Zentrum der Theorie rücken, hinterfragen, verstehen und zusammenführen.

Zusammenführen möchte ich nicht nur Theorie und Praxis, sondern gleichzeitig auch noch zwei inhaltliche Felder: Kunst und Politik, oder konkreter gesagt, Zirkus und politische Bildung (in Form vom Interkulturellen und Globalen Lernen).

Die Uni war nicht nur von der theoretischen Auseinandersetzung geprägt, sondern auch von ganz bestimmten Themen: Entwicklung, Grenzen, Umwelt, Lebensperspektiven, Bildungsfragen, die Suche nach Gerechtigkeit, Ungleichheit, Krieg, Zerstörung und

Gentechnik, aber auch Aufbegehren, Widerstand, Theater der Unterdrückten und solidarischen Lebensweisen. Das alles verstehen lernen? Global Lernen?

Eine weitere Symbiose ist angestrebt, nicht nur die Verbindung von Theorie und Praxis ist hier gemeint, sondern auch die Verbindung zweier alternativpädagogischer Konzepte -Zirkuspädagogik und Interkulturelles und Globales Lernen.

Dies verbunden mit dem Zirkusprojekt Mutoto Chaud aus der Demokratischen Republik Kongo. Vier Zirkusreisen habe ich in unterschiedliche afrikanische Länder erlebt, drei nach Ghana und 2012 zuletzt in die Demokratische Republik Kongo zu Mutoto Chaud. Ein Projekt, das beeindruckt, bewegt und lebt. Hiervon möchte ich mich inspirieren lassen.

2. Im Zirkus (auf)wachsen – meine Erfahrungen mit Zirkuspädagogik

„Mach doch nicht so einen Zirkus, Sophia!“ – Tue ich aber doch und das seit über 23 Jahren. Seitdem ich denken kann, ist Zirkus ein wichtiger Teil meines Lebens, der sich wie ein roter Faden durch unterschiedliche Lebensabschnitte zieht.

Pfingsten 1990 haben meine Eltern Regina und Reinhold im Rahmen der Jugendarbeit der katholischen Kirchengemeinde St. Barbara und Hedwig in Barnstorf Zirkus als Thema in den Mittelpunkt gestellt. Seitdem hat es alle Beteiligten nicht mehr losgelassen. Aus einer einmaligen Freizeitaktion wurden regelmäßige Zirkustreffen und der Zirkus Barbarella war geboren. Die zirkuspädagogische Arbeit stand im Mittelpunkt: gemeinsam, kreativ und integrativ. (Vgl. Bömer 2008: 53)

„Wir sind ein Zirkus, in dem Lernen Spaß macht. Nicht primär Hochleistungssport ist gefragt, das unterscheidet den Zirkus vom Sport. [...] Nach einer Zirkusvorstellung jammert keiner: „Wir haben schon wieder verloren.“ Denn Zirkus gewinnt immer! Und Zirkus schult: er nimmt die Angst, vor Menschen aufzutreten, sich zu präsentieren. Zirkus erzieht zu höchster Konzentration, wenn die Aufführung ist. Und er schafft unvergleichliche Erlebnisse, wenn dann alles geschafft ist.“ (Zirkus Barbarella 2013a)

Ich bin als Kind in die Zirkusarbeit hineingewachsen. Einrad fahren, Seiltanzen und Jonglieren waren schon immer meine Hobbies und heute sind sie ein Teil meines Berufs.

Viele Jahre war ich Teilnehmerin in den Zirkuskursen und lernte unter der Anleitung meiner Mutter Regina und unseres damaligen Zirkusdirektors Gunther unterschiedliche Zirkusdisziplinen kennen und sammelte Bühnenerfahrung. Wie es sich für einen Zirkus gehört, zogen wir mit Zelt und Zirkuswagen als „pädagogischer Wanderzirkus“ (Bömer: 2008: 53) zwischen Nordsee und Münsterland durch die Lande. Im Laufe der Jahre wuchs der Zirkus und professionalisierte sich – Zirkuswagen, Küchenwagen, Zelte und LKW kamen hinzu und auch die artistischen Leistungen wuchsen. Auch meine Rolle im Zirkus Barbarella veränderte sich. Mit 15 Jahren übernahm ich das Training einer Jugendgruppe, mit 17 Jahren habe ich eine einjährige Ausbildung zur Zirkuspädagogin

absolviert und anschließend übernahm ich weitere Aufgaben im Zirkusgeschehen. Nach meinem Abitur 2007 absolvierte ich eine 2-jährige Vollzeitausbildung zur staatlich anerkannten Clownschauspieler*in an der Schule für Clowns in Mainz. Wie es sich für ein richtiges Zirkuskind gehört, wohne ich seitdem in meinem eigenen Zirkuswagen, derzeit in Wien.

Das Wissen und die Fähigkeiten, die ich in meiner Ausbildung erlernt habe, gebe ich immer wieder in Trainingseinheiten an die jungen Artist*innen im Zirkus Barbarella weiter. Dort bin ich heute die künstlerische Leitung und seit zwei Jahren auch die Zirkusdirektorin. (Vgl. Todt 2008; Pröpper 2010)

Die Liebe zum Zirkus teile ich nicht nur mit meiner Familie, sondern auch mit meinem Partner Andi und einigen Freund*innen aus der Zeit meiner Ausbildung. In einem gemeinsamen Projekt haben wir im Sommer 2012 den Circus Tortuga gegründet. (Vgl. Willgerodt 2012) Das Zirkusequipment von Barbarella ist unser Startkapital und meine Eltern im Hintergrund sind eine wichtige Stütze. Die Liebe zum Zirkus steht im Mittelpunkt. Mit unseren Zelten und bunten Zirkuswagen sehen wir nicht nur aus wie ein „richtiger“ Zirkus, wir sind auch einer. Wir sind allerdings nicht Cirque du Soleil oder Roncalli und stehen auch nicht in der Tradition der kleinen Familienzirkusse. Wir sind ein „vegetarischer“ Zirkus, denn Tiere gehören nicht eingesperrt und dressiert. (Vgl. Willgerodt 2012) Die Wurzeln unserer Zirkusarbeit liegen in der Zirkuspädagogik und das Motto ist seit den Anfängen geblieben: „Zirkus macht aus halben Portionen ganze Persönlichkeiten“ (Bömer 2008: 53).

Zirkus, aber warum in Afrika?

Mit dem Zirkus um die Welt und nicht nur mit 25 km/h durch Norddeutschland – das war der Wunsch vieler Jugendlicher des Zirkus Barbarella. Wir nutzten die Kontakte des Bistums Osnabrück nach Westafrika und reisten 2002 das erste Mal mit dem Zirkus nach Ghana. Ohne Zelt und Wagen, dafür mit einer Menge Zirkusmaterial im Gepäck. Die Zirkusreise war eine Mischung aus Jugendbegegnung, Urlaub und Auftrittstour. Wir spielten bei Schulen und Kirchengemeinden und gaben Zirkusworkshops für Kinder und Jugendliche in einem Jugendzentrum in Damongo im Norden Ghanas. (Vgl. Zirkus Barbarella 2013b) Dies war meine erste Reise nach Afrika und heute ist sie eine

von vielen. 2004 war ich im Rahmen eines selbstorganisierten Schüleraustauschs zwei Monate in Ghana und im Winter 2007/2008 folgte die nächste Zirkustour. (Vgl. Diepholzer Kreisblatt 15.01.2008)

Durch meine ehrenamtliche Arbeit im Welthaus Barnstorf lernte ich über die Kinderkulturkarawane die Zirkusgruppe Mutoto Chaud aus der Demokratischen Republik Kongo kennen. Mehrere Male organisierte ich Auftritte für sie und begleitete sie zeitweise auf ihrer Deutschlandtour. Der Kontakt wurde immer enger und 2011 organisierte ich eine deutsch-kongolesische Zirkusbegegnung mit Zirkus Barbarella und Mutoto Chaud. Ich konnte gar nicht so schnell gucken, wie kulturelle Unterschiede und sprachliche Hürden durch die gemeinsame Zirkusarbeit in den Hintergrund rückten. Waren das Berühren der schwarzen Haut für einige der jüngeren Teilnehmer*innen zuerst noch etwas ungewohnt, so fielen die Hemmschwellen nach den ersten gemeinsamen Spielen und Übungen; als Leiterin war ich berührt und beeindruckt. (Vgl. Diepholzer Kreisblatt 30.07.2011) In unserem Abschlussbericht schrieben wir über die Jugendbegegnung:

„Zirkus, das ist der Traum der Ungewissheit über Ziel und Weg, die Hoffnung auf eine freundliche Aufnahme an einem schönen Ort, erfolgreiche Zusammenarbeit und auf gelungene Präsentationen; so das Ziel der internationalen Begegnung.“ (Diepholzer Kreisblatt 30.07.2011)

Im Februar 2012 ergab es sich, dass ich für eine Ausstellungsrecherche mit Andi Geyer in die Demokratische Republik Kongo reisen durfte. Wir nutzten die Gelegenheit und besuchten Mutoto Chaud mit Koffern voller Jongliermaterial. Wir trainierten gemeinsam und brachten uns gegenseitig neue Zirkustechniken bei. Am Ende unseres Aufenthalts spielten wir gemeinsam zwei tolle Shows. In meinen Reiseaufzeichnungen schrieb ich:

„Heute haben wir einen Auftritt im Kriegswaisenheim Amani Ja Bwana Jesu in Lubumbashi gemacht. Die Show war der Wahnsinn. Wir sind so aufeinander eingespielt, obwohl wir uns so wenig kennen. Wir sind uns so nahe und vertraut, obwohl wir nicht mal die gleiche Sprache sprechen [...] Ich glaube, langsam sind wir schon halbe oder ganze Mutotos.“ (Bömer 2012: 26)

3. Einführung in die Zirkuspädagogik

3.1. Vorhang auf oder Hereinspaziert– die Einleitung

„Zirkus assoziiert eine besondere Welt, in der scheinbar alles möglich ist. Es ist ein Raum für Unkonventionelles, in dem man anders sein darf, als es im Alltag erwartet wird. Hier kann man in andere Rollen schlüpfen, der Kreativität freien Lauf lassen. Im Zirkus ist Platz für verrückte Ideen und außergewöhnliches Können.“ (Behrens 2007: 7)

„Ich möchte mit einem Zirkus ziehn“ ist der Traum vieler Kinder, wenn sie von einer Zirkusvorführung nach Hause gehen. Noch gebannt von der Faszination Zirkus, spielen sie zu Hause die Kunststücke der Artist*innen und die Gags der Clown*innen nach. Der Gartenschlauch wird so zum Hochseil umfunktioniert, die Äpfel aus der Küche als Jonglierbälle genutzt und der Wohnzimmertisch kann schon mal zum Podest des Zirkuslöwen werden. (Vgl. Behrens 2007: 8)

„Die Zirkuswelt mit ihrem exotischen Flair übt eine fast magische Anziehungskraft auf Kinder aus. Aber auch Jugendliche – das zeigt sich in der Praxis immer deutlicher – fühlen sich von den artistischen Körper- und Bewegungskünsten, wie sie im Zirkus geübt werden, mehr und mehr angezogen. Während Kinder zunächst Zirkus spielen, indem sie Seiltänzerinnen, Dompteure und Clowns darstellen, wollen Jugendliche das Jonglieren oder akrobatische Kunstfertigkeiten erlernen, um es dann vor Publikum zu präsentieren. Der pädagogische Wert des „sanften Abenteuers“ Zirkus liegt in der Erziehung zur Selbsterziehung.“ (Kiphard 2007: 6)

Genau hier setzt die Zirkuspädagogik an. Es geht ihr jedoch nicht darum, wie Kinder nach einer Aufführung, Zirkus zu spielen, sondern selbst Zirkus zu machen. Ziel der Zirkuspädagogik ist dabei nicht, eine leistungsorientierte Nachwuchsförderung zu gewährleisten und professionelle Artist*innen auszubilden. Die persönliche Entwicklung des Einzelnen steht im Vordergrund. (Vgl. Behrens 2007: 15)

Frei nach Hartmut von Hentig¹ könnte man sagen: Es geschieht keine Erziehung für den Zirkus, sondern eine Erziehung durch den Zirkus.

„Zirkuspädagogik zielt darauf ab, Zirkuskünste lehrbar zu machen und pädagogisch sinnvoll einzusetzen.“ (Grabowiecki/Lang 2007: 27) Zirkuspädagogik nimmt so auf vielfältige Weise Einfluss auf junge Menschen: Körperlicher Ausdruck und Kreativität

¹ „Es geschieht keine Erziehung für die Kunst, sondern eine Erziehung an der Kunst.“ (Hartmut von Hentig“ (zit. Nach Funke-Wieneke 2007: 18)

werden genauso gefördert wie Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit. Zirkuspädagogik wirkt nach Grabowiecki und Lang auf einer körperlichen, individuellen, sozialen, ästhetisch-künstlerischen und kulturellen Dimension. Zirkuspädagogische Arbeit setzt also auf unterschiedlichen Ebenen an und „bietet damit das so oft geforderte Lernen mit Kopf, Herz und Hand.“ (Busse 2007: 51)

In diesem Kapitel möchte ich die Zirkuspädagogik, wie sie im deutschsprachigen Raum praktiziert wird, vorstellen. Ich werde dazu die Einflüsse unterschiedlicher pädagogischer Richtungen auf die Zirkuspädagogik thematisieren, die Dimensionen der zirkuspädagogischen Arbeit beschreiben und einen Überblick über Zirkuskünste im Allgemeinen geben, um die Möglichkeiten und Ziele der Zirkuspädagogik herauszuarbeiten.

3.2. Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik

An dieser Stelle möchte ich eine kurze Einführung in die historische Entwicklung der europäischen Zirkustradition geben. Zudem möchte ich geschichtliche Eckpfeiler benennen, die zur Entwicklung der heutigen Zirkuspädagogik beigetragen haben. Außerdem werde ich die heutige Situation der Zirkuspädagogik in Deutschland und Österreich kurz darstellen.

3.2.1. Zirkusgeschichte(n)

Der kurze historische Überblick soll zeigen, „dass der Zirkus stirbt, seitdem er lebt“ (Busse 2008: 40) und dass sich der Zirkus dadurch im Laufe der Zeit immer wieder neu erfunden hat.

„Der Zirkus mußte gewiß die Stürme heftiger Rivalitäten überstehen. Wenn aber die Neuheit der Konkurrenz, nämlich der Tanz- und Spielsäle und der Kegel- und Bowlingbahnen, nichts Interessantes mehr bietet und wenn man sich an die kurzlebigen Sensationen so gewöhnt hat wie an den Fernseher in der Ecke, an die Geschirrspül- und Waschmaschine, dann kommt der etwas ins Hintertreffen geratene Zirkus wieder zu

seinem Recht und zieht mit seiner magischen Ausstrahlung [...] an.“ (Croft-Cooke/Cotes: 1977: 160)

Der Zauber des Zirkus fesselt seit Jahrhunderten weltweit die Menschen. Schon im alten Ägypten wurden exotische Tiere in Straßenumzügen zur Schau gestellt und Straßenkünstler*innen jonglierten und tanzten auf öffentlichen Plätzen. Im antiken Rom wurden in den Amphitheatern Spiele aufgeführt, die heutigen Aufführungen nicht gänzlich unähnlich sind. (Vgl. Europäisches Parlament 2003: 7) Etymologisch ist das Wort Zirkus auf das lateinische Wort ‚circus‘ (dt: Kreis) zurück zu führen. Dennoch ist die uns heute bekannte Form des Zirkus nicht unbedingt mit dem antiken Zirkus verwandt. (Vgl. Busse 2008: 39-41) Von viel größerer Bedeutung für den heutigen Zirkus ist die Tradition der Gaukler*innen, die im Mittelalter auf Straßen, Jahrmärkten und Kirchplätzen in Europa ihr Publikum unterhielten. Als Gründungsvater des heute bekannten Zirkus wird in der Literatur der englische Sergeant und Reitlehrer Philip Astley (1742-1814) beschrieben. Um 1770 hat er in seiner Reitschule in London unterschiedliche Darbietungen (Kunstreiten, Akrobatik, Seiltanz) aufgeführt und damit den Grundstein für unseren heutigen Zirkus gelegt. Auch wenn Astley heute als Gründungsvater des Zirkus gilt, so ist er jedoch nicht der Erfinder der Zirkuskunst an sich. Ein Blick in andere Weltregionen verrät, dass zum Beispiel in Asien bereits seit Jahrhunderten eine Tradition für artistische und zirkensische Kunst besteht. (Vgl. Zach 2002: 47) Inspiriert von Astleys artistischen Pferdetheater entstanden in zahlreichen Städten in Europa Zirkusse zunächst mit stationären Zirkusbauten. (Vgl. Winkler 2007: 25; Europäisches Parlament 2003: 7) 1808 gründete De Bach in Wien Österreichs ersten stationären Zirkus auf der Zirkuswiese im Prater. Diese Spielstätte verfügte über 3000 Plätze für die Zuschauer*innen. (Vgl. Europäisches Parlament 2003: 111) Ende des 19. Jahrhunderts verabschiedete sich die europäische Zirkustradition von den festen Zirkusbauten und nach amerikanischem Vorbild wurde das Zirkuszelt eingeführt. Kurze Aufenthalte, weite Reisen und immer neue Sensationen bestimmten diese Zirkusgeneration. (Vgl. Busse 2008: 43) „Diese Entwicklungen der Zeit brachten einen selbstzerstörerischen Wendepunkt in die der Zirkusgeschichte mit sich. [...] Unter dem rasch wechselnden Ein- und Verkauf von Spitzentricks verloren das Zirkusleben und die Zirkuskunst an sozialer, künstlerischer und ästhetischer Qualität.“ (Busse 2008: 43) In den neuen Zirkusprogrammen Anfang des 20. Jahrhunderts durften exotische Tiere,

akrobatische Hochleistungen und immer neue Sensationen nicht fehlen. (Vgl. Europäisches Parlament 2003: 7) Besonders die Elefanten- und Raubtierdressuren lösten die Dominanz der Pferdenummern ab. (Vgl. Winkler 2007: 25) Im Ersten und Zweiten Weltkrieg wurde das Zirkuswesen nahezu zerstört. Auf Grund des Mangels an Artist*innen, Tieren und Tierfutter konnten viele Zirkusse nicht überleben. Die Kriege hatten für den Zirkus massivere Folgen als für andere Kunstformen, da u.a. anders als Schauspieler, Artisten nicht vom Militäreinsatz befreit wurden. (Vgl. Busse 2008: 44-45) Die Kunstform Zirkus überlebte, erholte sich und feierte in den 1950er Jahren ein Comeback. Doch die Konkurrenz durch Kino, Fernsehen und Freizeitparks wuchs und der Zirkus verlor mehr und mehr seinen gesellschaftlichen Stellenwert. Zirkus wurde nun eher mit Kinderunterhaltung als mit Kunst assoziiert. (Vgl. Europäisches Parlament 2003: 7)

Heute ist die Zirkusbranche sehr heterogen. Es wird zwischen Engagementzirkussen (Großzirkussen) auf der einen Seite und Familienzirkussen (Klein- oder Kleinst-Zirkussen) auf der anderen Seite unterschieden. Während Familienzirkusse eher regional unterwegs sind und die Artist*innen aus der Großfamilie stammen, sind Engagementzirkusse weltweit unterwegs und kaufen - meist nur für eine Saison - immer neue Sensationsnummern ein. (Vgl. Europäisches Parlament 2003: 38) In den letzten Jahrzehnten ist die europäische Zirkustradition durch den nostalgisch-romanischen Circus Roncalli und die perfekten Showinszenierungen von Cirque du soleil geprägt worden. Die neusten Entwicklungen des Zirkus gehen hin zu einem modernen Zirkustheater, dem Nouveau Cirque. (Vgl. Busse 2008: 46)

„Trotz dieser enormen Entwicklung, die der Zirkus vollzogen hat, bleibt allen Formen des Zirkus gemein, dass Zirkus ein lebendiges Vergnügen, ein intensives Erlebnis ist, dass Zirkus die Verwirklichung von Träumen und Ideen darstellt, dass Zirkus ein Hinüberretten von Kindheitserinnerungen in die Welt der Erwachsenen zeigt und dass Zirkus eine Mischung aus Abenteuer, Nervenkitzel und Lachen ist. Gerade die Mischung aus Abenteuer und Fantasie ist es, die immer noch viele Erwachsene und Kinder fasziniert und sie auch heute noch in den Zirkus lockt.“ (Busse 2008: 46-47)

3.2.2. Entstehung der Zirkuspädagogik

Die Entstehung der Kinder- und Jugendzirkusbewegung lässt sich historisch auf folgende Begebenheiten zurückführen:

„Boys-Town“, ein Projekt für verwaiste Jungen in Nebraska, wird heute oftmals als der erste Kinder- und Jugendzirkus bezeichnet. Als das Projekt unter der Leitung des US-amerikanischen Paters Flanagan in den 1920er Jahre in finanzielle Engpässe geriet, gründete der Pater gemeinsam mit den Jungen aus dem Heim einen Zirkus, um Geld zu verdienen. (Vgl. Busse 2008: 52; Zacharias 2000: 20; Zühlke 2010: 7) Nach dem Vorbild von „Boys-Town“ gründete Jesuitenpater de Silva in den 1950ern das Kinderheim „Bemposta“ für Straßenkinder in Galizien. 1966 starteten sie mit dem Kinderzirkus ‚Los Muchachos‘, um Geld für das Heim einzuspielen. Pater de Silva war viele Jahre in der Zirkusseelsorge tätig und konnte so auf einige Zirkuserfahrungen zurückgreifen. Das Kinderzirkusprojekt ‚Los Muchachos‘ wurde weltweit bekannt.

Neben den beiden Beispielprojekten „Boys-Town“ und „Bemposta“, nutze auch der Zirkus „Elleboog“ aus Amsterdam die Anziehungskraft des Zirkus, um in der Nachkriegszeit Kinder und Jugendliche von der Straße zu holen. (Vgl. Winkler 2007: 26) Der Zirkus „Elleboog“ existiert noch heute und feierte 2009 sein 60. Jubiläum. (Vgl. Zühlke 2010: 7)

Die vorgestellten Projekte entwickelten die Idee des Kinderzirkus aus einem sozialpolitischen Ansatz heraus, Kinder von der Straße zu holen und ihnen ein neues zu Hause zu geben. (Vgl. Busse 2008: 52; Winkler 2007: 26)

Die Kinder- und Jugendzirkusbewegung in Deutschland entwickelte sich in den 1970ern und 80ern ebenfalls aus sozialpolitischem Interesse heraus. Hinzu kamen jedoch verstärkt auch erlebnispädagogische Aspekte und das Interesse an einer neuen Bewegungskultur. (Vgl. Busse 2008: 53; Zühlke 2010: 7) Reformbestrebungen im Sportunterricht waren zudem wichtige Faktoren für die Entwicklung von Kinder- und Jugendzirkussen in Deutschland. Außerschulisch kam außerdem die Entwicklung einer neuen Kulturpädagogik hinzu. (Vgl. Zühlke 2010: 7) Während die Zirkusprojekte der 1970er und 1980er Jahre noch auf Einzelinitiativen von einzelnen Engagierten

zurückzuführen sind, gab es in den 90ern bereits institutionalisierte Zirkusstrukturen und vermehrt anerkannte Handlungsfelder im pädagogischen Bereich.

Die Zirkuspädagogik hat sich in den vergangenen 20 Jahren nochmals massiv weiter entwickelt und als pädagogisches Moment in der Kunst- und Kultursparte etabliert. Viele Kinderzirkusse aus dem Boom der 90er Jahre feiern gegenwärtig 20-jährige Jubiläen und blicken bereits auf ein kleines Stück Kinder- und Jugendzirkusgeschichte zurück. (Vgl. Busse 2008: 53)

Ähnlich heterogen wie das Feld der professionellen Zirkusse ist auch das Feld der Zirkuspädagogik. Die Angebote reichen von Zirkusanimationen bei Kinderfesten über Zirkusworkshops in den Ferien bis hin zu langfristig angelegten Zirkusgruppen. Bei Zirkusanimationen oder Tagesprojekten können Kinder und Jugendliche in der Regel unterschiedliche Zirkusdisziplinen kennen lernen und im Anschluss in einer vorbereiteten Zirkusvorstellung kurz selbst auftreten. Bei Kinderzirkusworkshops hingegen haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit innerhalb eines begrenzten Zeitraums (häufig eine Woche) in die Zirkuswelt einzutauchen. Am Ende eines Workshops steht in der Regel eine große Zirkusvorführung auf dem Programm, zu der Freund*innen und Familie eingeladen sind. Langfristig angelegte Kinder- und Jugendzirkusse arbeiten auf einer anderen Ebene. Intensives Training, Gruppenprozesse und Aufführungen prägen diese Arbeit. (Vgl. Schnapp 2000: 111) Im Laufe meiner Arbeit werde ich mich auf diese Form der Zirkuspädagogik noch im Detail beziehen.

So unterschiedlich wie die Formen der Angebote sind, sind auch die Einsatzbereiche der Zirkuspädagogik. Es gibt heute zahlreiche Schulzirkusprojekte, Zirkusprojekte in Kirchengemeinden, Behinderteneinrichtungen und Sportvereinen, in der Sommerferienbetreuung, in der Sprachförderung und der Integrationsarbeit. Zirkuspädagogische Arbeit wird zudem auch in der Rehabilitation und Geriatrie, sowie in der heilpädagogischen Arbeit eingesetzt. Unabhängig von der körperlichen Verfassung, gesellschaftlichen Stand, Herkunft oder Alter (3 - 100 Jahre) kann Zirkuspädagogik in der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen eingesetzt werden. (Grabowiecki/Lang 2007: 29)

In Deutschland gibt es mittlerweile gut etablierte Kinderzirkusstrukturen auf Landes- und Bundesebene. Viele der Kinder- und Jugendzirkusse sind in Landarbeitsgemeinschaften der jeweiligen Bundesländer vernetzt und treffen sich zu gemeinsamen Jonglierfestivals, Zirkuscamps oder Aufführungen. Außerdem werden immer wieder gemeinsame zirkuspädagogische Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen organisiert. (Vgl. LAG Zirkus - Internet)

Um Kinder- und Jugendzirkusse in Deutschland besser zu vernetzen und einen bundesweiten Erfahrungsaustausch zu ermöglichen gibt, es seit Oktober 2005 die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Zirkuspädagogik e.V. (vgl. Internet BAG). Die BAG hat derzeit 140 Mitglieder und geht davon aus, dass aktuell rund 1000 Kinder- und Jugendzirkusprojekte in Deutschland existieren. (Vgl. Alb 2013)

In Österreich ist die zirkuspädagogische Arbeit noch nicht so stark verbreitet und verankert wie in Deutschland. 1991 wurde mit Circus Kaos in Wien Österreichs erster Kinder- und Jugendzirkus eröffnet. (Vgl. Circus Kaos – Internet). Im Mai 2012 wurde der Österreichische Bundesverband für Zirkuspädagogik (ÖBVZ) gegründet. Der ÖBVZ hat derzeit 15 Mitglieder. Ruth Schleicher, Gründungsmitglied des ÖBVZ, schätzt jedoch dass es derzeit rund 100 zirkuspädagogische Projekte in Österreich gibt. (Vgl. Schleicher 2013)

Kinder- und Jugendzirkusse gibt es heute jedoch nicht nur in Deutschland und Österreich, sondern auf nahezu allen Teilen der Erde. In dem 2001 erschienen Buch „Circus for Everyone“ veröffentlicht Robert Sugarmann eine Liste mit Kinder- und Jugendzirkussen aus Australien, Afrika, Nord- und Südamerika und Europa. (Vgl. Zach 2002: 67)

Grundsätzlich hat die Zirkuspädagogik sich zur Aufgabe gemacht, Zirkuskünste lern- und lehrbar zu machen und im pädagogischen Rahmen einzusetzen. (Vgl. Ballreich; Lang 2007: 27) Ziel ist nicht „Ausbildung zum Zirkus“ (Zacharias 2000: 26), sondern „Erziehung und Bildung durch Zirkus“ (Zacharias 2000: 26). Die Anziehungskraft des Zirkus spielt hierbei eine wichtige Rolle. Zirkuspädagogik bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, die Welt des Zirkus erfahrbar und erlebbar zu machen:

„Wenn die Clowns in der Manege ihre Späße treiben und Artisten waghalsige Kunststücke vollführen, dann leuchten die Augen der Kinder. Aber auch erwachsene Zuschauer erleben oft die Anziehungskraft der Zirkuswelt. Ein geheimnisvoller Zauber geht von den Aktionen in der Manege aus. Manches Kind träumt davon, als witziger Clown die Menschen zum Lachen oder als geschickter Artist zum Staunen bringen zu können. Die Tiere, das Leben auf Reisen, die Beweglichkeit und Spielfreude der Zirkusleute, das alles spricht Kinder direkt im Herzen an. Manche Kinderaugen blicken den abreisenden Zirkuswagen sehnsuchtsvoll hinterher. Aber nur für wenige Kinder öffnet sich der Vorhang, so dass sie selbst mit ihren Fähigkeiten und Kunststücken im Manegenrund die Zuschauer unterhalten können.“ (Ballreich 2007: 13)

3.3. Zirkuspädagogik und Schnittstellen mit anderen pädagogischen Konzepten

Die Zirkuspädagogik hat zahlreiche Schnittstellen mit unterschiedlichen pädagogischen Fachbereichen, in denen sie derzeit verortet werden kann. An dieser Stelle möchte ich die Einflüsse der Erlebnis-, Sport-, Spiel-, Theater- und Sozialpädagogik auf die Zirkuspädagogik herausarbeiten und so eine Standortbestimmung vornehmen.

Ich werde Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichen Pädagogika zur Zirkuspädagogik herausarbeiten, um so Zirkuspädagogik als pädagogischen Ansatz besser definieren zu können.

3.3.1. Zirkus in der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik ist heute voll im Trend – immer mehr erlebnispädagogische Einrichtungen wie Hochseilgärten, Kletterparks oder Orte für Rafting und Canyoning eröffnen und machen das erlebnispädagogische Angebot reichhaltig. Der Reformpädagoge Kurt Hahn wird heute als einer der Gründer der modernen Erlebnispädagogik angesehen. (Vgl. Strecke 2006: 18) Hahn stellte das Erlebnis als wichtiges pädagogisches Moment in den Vordergrund. „Jeder Mensch braucht *Erlebnisse*, um *Erfahrungen* sammeln zu können, und aus beiden nähren sich *Erkenntnisse*.“ (Ziegenstock 2000: 58) Nach diesem Motto arbeitet die

Erlebnispädagogik und versucht den Teilnehmer*innen vielfältige Erlebnisse in der Natur und in Gruppenzusammenhängen zu ermöglichen. Typische erlebnispädagogische Voraussetzungen sind:

- Neugierde auf Neues und Unbekanntes
- Abenteuerlust und Erlebnishunger
- Freude und Lust am Schönen
- Selbstbestimmung und Freiwilligkeit
- Spaß und gleichzeitig Erstcharakter
- Suche nach Herausforderungen
- An Grenzen stoßen und Widerstände überwinden
- Rücksicht und Sensibilität für eigene Bedürfnisse, Gefühle anderer und auf die Natur
- Reflexionsphasen

(Vgl. Ziegenspeck 2000: 54ff., Strecke 2006: 19)

Die Erlebnispädagogik basiert auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche heute unter einem Erlebnis-, Bewegungs-, und Beziehungsdefizit leiden. Die Folgen können sich sowohl als Unsicherheit, Angst vor Neuem und Gefühlsleere ausdrücken und führen zu Anklammern und der Suche nach ständiger Sicherheit oder gegenteilig zu der Suche nach Nervenkitzel und extremen Situationen. Sowohl bei der „Flucht nach vorne“ (Ballreich/Lang 2007: 45) als auch beim krampfhaften Festhalten an Gewohntem und Bekanntem, verlieren junge Menschen den lebendigen Kontakt mit sich selbst. Außerdem ist die Gefahr groß, dass eine wertschätzende und achtende Beziehung zur Umwelt dadurch verloren geht. (Vgl. Ballreich/Lang 2007: 43 f; Wulf 2011: 50 f) Genau hier setzt die Erlebnispädagogik an und versucht durch exemplarische Lernprozesse im sozialen, physischen und psychischen Bereich junge Menschen zu animieren aus sich heraus zu kommen, neue Wege zu gehen und ihrer Lebenswelt verantwortlich zu begegnen. (Vgl. Wulf 2011: 51) Besondere Erfahrungen und Gruppenerlebnisse sollen bei den Teilnehmer*innen individuelle und soziale Lernprozesse in Gang setzen, „damit sie nicht in krankmachende Bereiche abrutschen müssen, sondern den Weg zurück in die Mitte und zu sich selbst wieder finden“. (Ballreich/Lang 2007: 45) Ziel der Erlebnispädagogik ist es also, ein Gleichgewicht

zwischen der äußeren und inneren Erlebniswelt zu schaffen. Wichtig sind hierbei Reflexionsphasen, um den Erfahrungstransfer in den Alltag zu vereinfachen. (Vgl. Wulf 2011: 51)

Grundsätzlich unterscheidet die Erlebnispädagogik zwischen indoor und outdoor Aktivitäten. Während Outdooraktionen durch Klettern, Surfen, Paddeln o.ä. geprägt sind, beschäftigen sich erlebnispädagogische Indooraktivitäten mit Museumsbesuchen, Kunst, Technik oder Handwerk. (Vgl. Ziegenspeck 2000: 57) Hierunter ist auch die Zirkuspädagogik einzuordnen. Die Erlebnispädagogik versteht zirkuspädagogische Arbeit als neue und relativ junge Teildisziplin. (Vgl. Busse 2008: 47)

Kinder- und Jugendzirkusse bieten ein geeignetes Feld, um Teilnehmer*innen vielfältige Erlebnisse zu ermöglichen.

„Für die aktiv und passiv Beteiligten ist das Zirkusereignis, auch vorher und nachher und vor und hinter den Kulissen, ein besonderes und ganzheitliches Erlebnis eigener Art. Sehen, hören, riechen, Körperbewegung und -gefühl, Aufregung und Verzauberung, Spaß und Spannung erleben: Das ist der besondere Mix, aus dem Zirkusatmosphäre entsteht. Man kann auch sagen: Zirkus hat seinen besonderen „Eigensinn“ zwischen Sinn und Sinnlichkeit, Kunst und Leben, Freiheit und Disziplin.“ (Schnapp/Zacharias 2000: 27)

Auch andere charakteristische Elemente der Erlebnispädagogik lassen sich in der pädagogische Zirkuswelt wiederfinden. Die Zirkuspädagogik bewegt sich im ständigen Spannungsfeld zwischen Spaß beim Trainieren und ernsthaften Charakter, wenn die Zirkusaufführung vor der Tür steht. Zirkus bietet zudem vielfältige Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen und rücksichtsvoll mit sich und anderen umzugehen. (Vgl. Strecke 2006: 19) Weitere Gemeinsamkeiten sind der hohe Anteil an körperlicher Aktivität, die Arbeit mit Herausforderungen und das Erleben von einer Gruppe als sozialer Bezugsrahmen und Katalysator der Erfahrungen. (Vgl. Wulf 2011: 51)

Es lassen sich jedoch auch einige Unterschiede finden. Erlebnispädagogik ist prozessorientiert. Zirkus hingegen steht im Spannungsfeld zwischen Prozess- und Zielorientierung und baut sowohl auf das Erlernen von besonderen Fähigkeiten auf, als auch darauf, Erlebnisse zu schaffen. Unterschiedliche Erlebnisse wie Aufführungen oder Tourneen spielen eine wichtige Rolle. Wenn Kinder und Jugendliche jedoch Teil einer kontinuierlichen zirkuspädagogischen Arbeit (wie beispielsweise beim Zirkus

Barbarella) sind, werden diese Erfahrungen nicht mehr als einzigartiges und einmaliges Erlebnis wahrgenommen, sondern als Teil des Zirkushobbys.

Im Zirkus gibt es die Möglichkeit immer neuen Herausforderungen zu begegnen und am Trapez, Vertikaltuch oder auf einer hohen Pyramide Angst zu überwinden. Die Wichtigkeit der Erlebnispädagogik Grenzerfahrungen zu erleben, lässt sich jedoch nicht auf die zirkuspädagogische Arbeit übertragen. Auch der hohe Stellenwert der Reflexion des Erlebten ist im Zirkus so nicht gegeben. Es gibt zwar immer wieder Reflexionen und Erfahrungsaustausch, diese sind jedoch eher als Hilfestellung, Ermutigung oder Anregung zu verstehen. (Vgl. Wulf 2011: 56 f)

3.3.2. Zirkus, Sport und Sportpädagogik

„Natürlich gibt es Berührungspunkte auch zum Sport, viele Sportarten wurden seit jeher in den Zirkus integriert, sei es Fahrrad, Trampolin, Sprungbrett oder anderes. Aber während im sportlichen Wettbewerb nach Zeit, Entfernung, Punkten und Toren gemessen und gewertet wird, kommt es in der Artistik – neben der Leitung, dem bewundernswerten Trick – vor allem auf die künstlerische Gestaltung der Darbietung durch Choreografie, Ausstattung, musikalische Begleitung und Beleuchtung an. Die Persönlichkeit der Artisten, seine Ausstrahlung, die Originalität seiner Darbietung machen das ästhetische Erlebnis aus – und den Zirkus zur Kunst.“ (Winkler 2007: 24)

Die Kooperation von Sport- und Zirkuspädagogik ist eine sehr fruchtbare, obwohl sie noch nicht auf eine lange Geschichte zurückblicken kann. Lange Zeit galten Sport und die zirkuspädagogische Arbeit der Kinder- und Jugendzirkusse als Gegensätze, da sie auf ein differierendes Verständnis von Organisation und Zielsetzung aufbauten. (Vgl. Strecke 2006: 20) Während Sport in den 1960ern den Fokus auf körperliche Leistung, Zielstrebigkeit, Ernsthaftigkeit und den Vergleich durch Wettkämpfe legte (vgl. Christel 2009: 29; Franke 2000: 36f), lebte der Zirkus von Fantasie, Faszination und der Vielseitigkeit der Zirkusshow. Wettkämpfe sind zwar in Zirkusdisziplinen wie Jonglieren oder Bodenakrobatik durchaus möglich, aber aus einer zirkuspädagogischen Perspektive nicht gewollt. (Vgl. Strecke 2006: 20) In der Auseinandersetzung zwischen Leistungssport und Zirkuskunst nahm die Sportpädagogik eine vermittelnde Rolle ein

und ermöglichte eine Kooperation, indem sie Zirkus als Methode im Rahmen von Schulprojekten nutzte.

Christian Wopp führt das Zusammenfinden von Sport und Zirkus auf zwei Ereignisse zurück. In den 1980ern feierten die Gründer Bernhard Paul und André Heller mit dem Circus Roncalli große Erfolge. Sie kritisierten die traditionellen Zirkusshows, die auf immer neue Sensationen und spektakuläre Leistungen setzten und ermöglichten mit Roncalli eine romantisch, fantasievolle und poetische Zirkusalternative zum Träumen. Nach Wopp ist ein weiterer Schritt in der Annäherung von Sport und Zirkus die Gründung der Traumfabrik in Regensburg. Auf Initiative von Rainer Pawelke und einigen Sportstudierenden entstand 1980 ein Bewegungszentrum mit dem Ziel, Zirkuselemente wie Akrobatik, Clownerie, Pantomime und Magie mit dem Sporttheater zu verbinden. (Vgl. Wopp 2000: 28) Aus dieser Verbindung resultierten die Modifizierung von Sportarten und die Erprobung neuer Darstellungsmöglichkeiten. (Vgl. Franke 2000: 46)

Bis heute gab es im Sport und in der Zirkuskunst grundlegende Veränderungen. Viele Zirkusdisziplinen sind heute in die Sportwelt integriert. Es gibt beispielsweise Weltmeisterschaften fürs Jonglieren, Akrobatik oder Einrad fahren. Zudem verbinden Sportarten wie Volleyclub (eine Art Volleyball mit Jonglierkeulen) oder Jollyball (eine Art Volleyball mit Jonglierbällen) Sport und Zirkuskunst auf eine neue Art und Weise. (Vgl. Christel 2009: 30)

Durch die Sportpädagogik haben Zirkuselemente heute Einzug in den Schulsportunterricht erhalten und so für viele Schüler*innen den Sportunterricht auf eine neue Weise attraktiv gemacht. Zirkus sollte jedoch eher als Ergänzung zum Sportunterricht verstanden werden, da es noch Zirkuselemente wie Clownerie oder Zauberei gibt, die nicht unter dem Sportbegriff zu fassen sind. (Vgl. Strecke 2006: 21) Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften zum Thema Zirkus bieten in diesem Fall eine gute Möglichkeit den kreativen Sportunterricht zu ergänzen. (Vgl. Franke 2000: 45) Grundsätzlich ist es jedoch wichtig, dass es nicht darum geht Leichtathletik durch Äquilibristik und Bodenturnen durch Akrobatik auszutauschen, sondern die

Vielfältigkeit der Möglichkeiten im Kontext von Bewegung, Körper und Darstellungsformen hervorzuheben. (Vgl. Franke 2000: 48)

Obwohl sowohl Sport als auch Zirkus auf das Erlernen von körperlichen Fähigkeiten und Ausdrucksformen aufbauen, gibt es zahlreiche Unterschiede innerhalb der Arbeit. Im Sport gibt es nichts was mit einer Zirkusvorführung vergleichbar wäre. In einer Zirkusvorführung werden artistische Fähigkeiten und körperliche Leistungen präsentiert um das Publikum zu unterhalten. Beim Zirkus ist der Applaus der Lohn, nicht Medaillen, Pokale oder Urkunden. „Nach einer Zirkusvorstellung jammert keiner: „Wir haben schon wieder verloren.“ Denn Zirkus gewinnt immer!“ (Zirkus Barbarella 2013)

„Die Zirkuspädagogik arbeitet nicht mit Siegern und Besiegten, nicht mit Tabellen, mit Aufstieg und Abstieg, Meisterschaften, ersten/zweiten/dritten Plätzen oder mit Medaillenrängen. Es gibt keine Niederlage, keine, die auf der Strecke bleiben. Es gibt nur Erfolge, die geboren sind aus dem Miteinander, wo keiner ohne den anderen auskommen kann, wo jeder mit seinen Fähigkeiten, an seinem Platz für das Gelingen des Ganzen verantwortlich ist.“ (Bartel 2007: 123)

Der Prozess einer Zirkusstückentwicklung ist von kreativen Einheiten und Trainingswochenenden geprägt, dessen Höhepunkt die Premiere oder eine Zirkustour ist. Dieser Prozess ist nicht nur ein künstlerisch-kreativer, sondern auch ein sozialer, voll von Erfahrungen und Erlebnisse in der Gruppe. Gruppenidentität, Selbstbewusstsein, Verlässlichkeit und Vertrauen werden intensiv geschult und diese Entwicklungen sind kaum vergleichbar mit Wettkämpfen oder Turnieren im Sport. (Vgl. Wulf 2011: 56)

3.3.3. Zirkusspiel – Einflüsse der Spielpädagogik

„Spielen bedeutet die ursprüngliche, menschliche Form des Lernens und der Entwicklung.“ (Wimmer 1997: 2)

Obwohl Spielen einen wichtigen Beitrag zur kindlichen Entwicklung leistet, wird der Sinn des Spiels in der Vergangenheit und auch heute immer wieder angezweifelt. Spielen wird aus dieser Kritik heraus als überflüssig, unproduktiv und zwecklos

dargestellt. Doch genau diese Zwecklosigkeit ist es, die das Spiel ausmacht – spielen an sich ist zweckfrei. So ist das Ziel des Spiels das Spielen selbst. (Vgl. Kapustin 2000: 11)

„... das Bezaubernde und Verwundernde des Spiels und damit eben auch das, was der Grund ist des Erholtseins nach dem Spielen, dies hängt ganz wesentlich damit zusammen, daß Spielen überhaupt nicht zu irgendetwas dient, daß es keine Zwecke außerhalb seiner selbst hat, sondern sinnvoll ist in sich.“ (Kapustin 2000: 11-12)

Kapustin befürwortet daher, dass Kindern ein Erfahrungsraum für freies Spiel zugestanden wird und warnt gleichzeitig vor einer „Überpädagogisierung des Spiels“ (Kapustin 2000: 12). Kinder sollen die Chance bekommen, auch ohne den dominanten Einfluss von Erwachsenen, eine Spielfähigkeit zu entwickeln, also Spielgedanken verstehen lernen, Spielvarianten erfinden, Spiele selbst organisieren und Gefühle im Spiel verarbeiten lernen. (Vgl. Kapustin 2000: 12)

Ein weiteres Charakteristikum des Spiels ist die Ambivalenz. Spielen bietet Freiheit, baut jedoch trotzdem auf Regeln und Grenzen auf. Es animiert und beflügelt die Phantasie und ist doch gleichzeitig Teil der Realität. (Vgl. Strecke: 2006: 23)

Die Spielpädagogik hat die Wichtigkeit des Spiels ins Zentrum gerückt, als sie in den 1970iger Jahren im deutschsprachigen Raum entstanden ist. Sie baut auf das Wissen und die Erfahrungen der „New Games“-Bewegung aus den USA auf und sieht ihre Wurzeln in der italienischen Straßentheatertradition. (Vgl. Wimmer 1997: 3)

Zirkus bietet vielfältige Möglichkeiten zum Spielen. Innerhalb eines Zirkustrainings gibt es Aufwärm-, Vertrauens- und Wahrnehmungsspiele. Die Arbeit mit Zirkusrequisiten wird häufig durch Geschicklichkeitsspiele eingeleitet. Für die Entwicklung von Zirkusnummern werden Rollenspiele und Theaterspiele (z.B. Spiele und Übungen aus dem Improvisationstheater) eingebaut.

„Ein geheimer Zauber scheint von der Zirkuswelt auszugehen, der einerseits die Spiel- und Bewegungsfreude anspricht und andererseits dazu motiviert, selbst auch artistische Fähigkeiten zu erwerben.“ (Ballreich/Lang 2007: 32)

In meiner zirkuspädagogischen Arbeit konnte ich immer wieder beobachten, dass Zirkusmaterialien wie Jonglierbälle, Laufkugeln, Einräder oder Poi zum Spielen und Ausprobieren anregen. Auch Erwachsene werden von dieser Probierlust erfasst, trauen

sich jedoch häufig nicht dieser nachzugehen. Ansehen und Erwartungshaltungen halten Erwachsene häufig vom Spielen und Ausprobieren ab. (Vgl. Strecke 2006: 24)

„Die Kinder und Jugendlichen lernen durch Spiel- und Improvisationsimpulse den Horizont ihrer Phantasie auszuweiten und somit die Kraft ihrer eigenen Kreativität freizusetzen.“ (Kohne 2007: 23)

Ich habe schon häufig auf Zirkussommercamps erlebt, wie die beschriebene Kraft der Kreativität bei Kindern und Jugendlichen entfacht wurde und sie gemeinsam auf eine spielerische Art und Weise kurze Theaterstücke, authentische und witzige Clownsnummern und artistische Darbietungen entwickelt haben, die wir später in das Zirkusprogramm aufgenommen haben. In dieser Arbeit ist es wichtig, dass die Teilnehmer*innen ausreichend Hilfestelle und Anregungen bekommen, denn auch künstlerischer Ausdruck und Kreativität müssen sich erst entwickeln. (Vgl. Kohne 2007: 24)

3.3.4. Zirkus meets Theaterpädagogik

„Theater ist ein Schlüssel zur Verwandlung. Es eröffnet Spielräume für neue Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen. Es vertieft den Blick auf das Bekannte und führt in schöpferisches Neuland.“

(Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg)

Theaterpädagogik ist aus der Kooperation zwischen Sozialpädagogik und Schauspiel entstanden und findet zahlreiche Anwendungsfelder jenseits von Schauspielhäusern und Schulen. Theaterpädagogische Arbeit hat heute Einzug in die Arbeit von Kirchengemeinden, Flüchtlingsheimen, Gefängnisse und Seniorenheimen erhalten. Sie ist außerdem in interkulturellen oder inklusiven Projekten genauso möglich wie beim Managertraining in der freien Wirtschaft.

Es gibt zahlreiche unterschiedliche Formen der Theaterpädagogik. Die Spannweite reicht vom sozial-politischen Theater der Unterdrückten bis zum verspielten Improvisationstheater.

In der theaterpädagogischen Arbeit liegt der alleinige Fokus jedoch nicht auf Theaterspielen und der Inszenierung eines Stückes. Theatrale und soziale Prozesse und

die persönliche Entwicklung stehen im Vordergrund der Arbeit. (Vgl. Ratgeber & Tips zur Ausbildung Theaterpädagogik (2007 – 2011)) Besonders geschult werden Wahrnehmungen und Konzentration, der Umgang mit Emotionen, Phantasie und Selbstbewusstsein, Mitgefühl und Einfühlungsvermögen sowie der Gemeinschaftssinn. (Vgl. Wulf 2011: 53)

Seitdem der cirque nouveau (zeitgenössischer Zirkus) in aller Munde ist, stehen nicht mehr nur einzelne artistische Darbietungen auf dem Zirkusprogramm, sondern auch Themen oder Geschichten, die durch Zirkustechniken erzählt werden.

Durch diese Entwicklung hat sich die Zirkuspädagogik von Methoden und Möglichkeiten der Theaterpädagogik inspirieren lassen. Theaterpädagogische Aufwärmspiele und Improvisationsübungen sind so wichtiger Bestandteil der zirkuspädagogischen Praxis geworden, um die jungen Artist*innen in Bühnenpräsenz und körperlicher Ausdrucksfähigkeit zu trainieren.

Die größte Ähnlichkeit zwischen Zirkus- und Theaterpädagogik ist das Spannungsfeld zwischen Prozess- und Zielorientierung. Neben den gruppendynamischen Prozessen, nimmt die Aufführung als Höhepunkt in beiden Ansätzen einen wichtigen Stellenwert ein. Desweiteren geht es beiden Pädagogika nicht darum, professionelle Artist*innen oder Schauspieler*innen auszubilden, sondern durch und mit Zirkus bzw. Theater soziale, persönliche und künstlerische Prozesse in Gang zu setzen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. (Vgl. Wulf 2011: 52)

Ein großer Unterschied zwischen Zirkus und Theater liegt darin, dass der Zirkus neben dem Fokus auf den körperlichen Einsatz, den Schwerpunkt auf das Erlernen von artistischen Disziplinen, die Förderung von Beweglichkeit, sowie auf das Training von konditionellen und koordinativen Fähigkeiten legt. (Vgl. Wulf 2011: 57)

„Theater ist fiktiv. Zirkus ist Realität. Theater kann in der Vergangenheit spielen oder in der Zukunft. Zirkus geschieht nur in der Gegenwart. [...] Der Schauspieler mimt die Gefahr. Der Artist im Zirkus liefert sich ihr aus, um sie zu meistern. Theater wird ‚gespielt‘, im Zirkus arbeitet man.“ (Jornot 2007: 24)

Personen, Rollen und Figuren werden im Theater gespielt, im Zirkus hingegen sind die Kinder und Jugendlichen Artisten. Indem sie Kunststücke präsentieren, spielen sie diese Rolle nicht, sondern verkörpern sie vielmehr. „Diese Authentizität im Gegensatz zum Spiel verleiht dem Zirkus zusätzliche Faszination.“ (Wulf 2011: 57-58)

3.3.5. Zirkus und Sozialpädagogik

Sozialpädagogik versteht sich als eine Hilfe zur Lebensbewältigung. Sie bietet in schwierigen Situationen professionelle Hilfestellung, um mit Betroffenen neue Lebensperspektiven zu entwickeln und so Eigenverantwortung und Selbstständigkeit wiederherzustellen. Sozialpädagogik verfolgt zudem einen sozialpolitischen Selbstanspruch. Dies wird durch Förderung des Gemeinwesens oder der Verbesserung des soziokulturellen Umfelds umgesetzt. (Vgl. Wulf 2011: 53)

Sozialpädagogik leistet jedoch nicht nur Krisenbewältigungshilfe, sondern bietet auch gezielte Angebote zur Förderung von Schlüsselkompetenzen und zur Prävention an. Durch diese Angebote setzt die Sozialpädagogik den Fokus mehr auf Bildungs- und Erziehungsarbeit. (Vgl. Wulf 2011: 54)

Zirkuspädagogik wird heute häufig als praktisches Arbeitsfeld der Sozialpädagogik eingestuft, da die zirkuspädagogische Arbeit Hilfestellung auf individueller und sozialer Ebene bietet. Das regelmäßige Training in einer Zirkusgruppe bietet einen sozialen und vertrauten Rahmen, in dem Lernen möglich ist. In diesem Rahmen sind nicht primär Höchstleistungen gefragt – dies unterscheidet Zirkus vom Sport. Beim kontinuierlichen Üben von Kunststücken wird Durchhaltevermögen und Disziplin gefördert. Außerdem sind Kinder und Jugendliche im Zirkustraining immer wieder angeregt Verantwortung zu übernehmen, indem sie jüngeren Artist*innen neue Kunststücke beibringen oder Hilfestellung bei Pyramiden geben. (Vgl. Ballreich 2000: 35)

Auch die Zirkusaufführung an sich ist ein sozialpädagogisches Lernfeld. Die Zirkusaufführung ist häufig der Höhepunkt eines Projekts und wird von gruppendynamischen Prozessen begleitet. Lampenfieber und Aufregung gehören genauso zu einer Aufführung wie der Applaus am Ende. Eine gelungene Zirkusshow ist eine gute Basis für die Verankerung von Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein. (Vgl. Ballreich 2000: 37; Strecke 2006: 28)

Im Rahmen meiner zirkuspädagogischen Arbeit der letzten Jahre hat die sozialpädagogische Dimension immer mehr Bedeutung bekommen. So stehen bei meiner Arbeit soziale Herausforderungen auf der Tagesordnung: zum Beispiel die Integration von verhaltensauffälligen Pflegekindern in die Gruppe, die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund oder Stabilisierung und das Auffangen von Kindern mit familiären Problemen.

3.3.6. Zirkuspädagogik im Spannungsfeld pädagogischer Einflüsse

Zirkuspädagogik steht im Spannungsfeld unterschiedlicher pädagogischer Einflüsse. Um zu verdeutlichen, in welchem pädagogischen Setting sich die Zirkuspädagogik bewegt, habe ich Einflüsse, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Zirkuspädagogik und Erlebnis-, Sport-, Spiel-, Theater- und Sozialpädagogik herausgearbeitet. Die Frage, ob Zirkuspädagogik eigenständig neben anderen etablierten pädagogischen Fachrichtungen bestehen kann oder eher als untergeordnete Teildisziplin zu verstehen ist, wird derzeit diskutiert. (Vgl. Wulf 2011: 124)

3.4. Dimensionen der Zirkuspädagogik

„Communication	(Kommunikation)
Imagination	(Phantasie)
Responsibility	(Verantwortungsbewusstsein)
Concentration	(Konzentration)
Understanding	(Verständnis)
Sensitivity	(Empfindungsvermögen)“ (Ward 2000: 92)

Zirkus ist bunt und vielfältig. Wie das Buchstabenspiel von Steve Ward deutlich macht berührt die Zirkusarbeit viele unterschiedliche Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung von Zirkusteilnehmer*innen.

Grabowiecki und Lang (2007) verdeutlichen die vielschichtigen Möglichkeiten und Wirkungen, sowie die Erziehungs- und Bildungsfunktionen der Zirkuspädagogik anhand von fünf Dimensionen: Körperliche Dimension, Dimension der individuellen Entwicklung, soziale Dimension, ästhetisch-künstlerische und kulturelle Dimension. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27) Da die Inhalte der vierten und fünften Dimension in der Fachliteratur teilweise identisch sind und sich überschneiden, folge ich dem Beispiel Wiebke Wulfs (Wulf 2011: 30) und fasse beide Dimensionen zur künstlerisch-kulturellen Dimension zusammen.

3.4.1. Die körperliche Dimension

Die körperliche Dimension wird durch das vielfältige Angebot an Bewegungskünsten (Akrobatik, Jonglage, Äquilibristik) gefördert. Körperbewusstsein, Koordination, Geschicklichkeit, Kraft, und Balance werden beim Erlernen von Kunststücken trainiert und so die körperlichen Fähigkeiten weiter entwickelt. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27) Dies ist besonders in einer Zeit wichtig, in der die Lebenswelten der Kinder durch passive Spielräume und die Beschäftigung mit neuen Medien geprägt ist. (Vgl. Wulf

2011: 30) Durch Zirkuskünste werden jedoch nicht nur grobmotorische Fähigkeiten gefördert. Kiphard hebt hervor, dass durch Zauberei und Jonglage eine Verbesserung der Augen- und Feinmotorik erzielt wird. Dies ist nach Kiphard besonders bei Kinder und Jugendlichen mit Motorik- und Wahrnehmungsstörungen zu beobachten. (Vgl. Kiphard 1997: 17) Eine große Chance der Zirkuspädagogik ist es, durch besondere Bewegungsabläufe bei Kindern und Jugendlichen Spaß und Freude an körperlicher Aktivität und Bewegung neu zu entfachen. Dies ist von großer Wichtigkeit, da körperliche Aktivitäten nicht nur zu einem gesunden Körper führen, sondern können auch Einfluss auf die Ausbildung eines positiven Selbstbildes haben. (Vgl. Wulf 2011: 33 f)

„Die Bedeutung der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten als Grundlage für die seelisch-geistigen Entwicklung, Aspekte wie das Ansprechen von unterschiedlichen Sinnen und Lernen anhand von konkreten Erlebnissen und Erfahrungen werden immer als Grundpfeiler einer ganzheitlichen Pädagogik erkannt“ (Ballreich/Lang 2007: 33).

3.4.2. Die Dimension der individuellen Entwicklung

Die Dimension der individuellen Entwicklung wird innerhalb von Zirkusprojekten auf vielfältige Art und Weise gefördert. Kinder und Jugendliche können in Zirkusprojekten einen Transfer von Regeln und Strukturen erfahren. Wenn die jungen Artist*innen die Drei-Ball-Jonglage erlernt haben, können sie diese Fähigkeit eigenständig auf andere Jonglierrequisiten wie Ringe oder Keulen übertragen. (Vgl. Christel 2009: 91, Wulf 2011: 35) Innerhalb zirkuspädagogischer Arbeit werden Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen Zirkuskünsten und Herausforderungen konfrontiert. Die Teilnehmer*innen sind gefordert selbst zu entscheiden, was sie erlernen möchten und wo sie ihre artistischen Schwerpunkte setzen. Dies ist häufig ein selbstreflexiver Prozess über die eigenen Stärken und Schwächen. Gleichzeitig wird hierdurch die Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen unterstützt. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27)

Im Prozess des Trainings erlernen die Teilnehmer*innen mit Erfolg und Frustration umzugehen. Gleichzeitig werden sie auch mit eigenen Widerständen und Blockaden konfrontiert. Zirkustechniken zu erlernen geht nicht von heute auf morgen. In der Regel ist es ein längerer Trainingsprozess bis die Drei-Ball-Kaskade oder das Kunststück auf dem Einrad aufführungsreif sind. Dieser Prozess fordert Durchhaltevermögen, Geduld und eine gewisse Frustrationstoleranz. Wichtige Aspekte des Trainingsprozesses sind jedoch auch die eigene Überwindung, behutsames Überschreiten von Angstgrenzen (z.B. bei Akrobatik und Luftakrobatik) sowie das Bewältigen von neuen Herausforderungen. (Vgl. Wulf 2011: 35)

Die Zirkusaufführung als Höhepunkt eines Zirkusprojekts oder einer Saison rufen bei Kindern und Jugendlichen häufig einen Motivationsschub hervor. Mit dem Ziel bei der Aufführung das Beste zu geben, trainieren die Teilnehmer*innen intensiv und machen häufig große Fortschritte. (Vgl. Killinger 2007: 77f.) Durch die Zirkusaufführungen trainieren die jungen Artist*innen Bühnenpräsenz und den Umgang mit Lampenfieber und Aufregung. Das Auftreten vor realem Publikum stärkt zudem die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein der Beteiligten. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27)

3.4.3. Die soziale Dimension

Die soziale Dimension wird im Zirkus gestärkt, da Zirkus ein Gemeinschaftsprodukt ist. Ob Vorhanghalter*in, Akrobat*in oder Tontechniker*in – im Zirkus findet jede*r seinen*ihren Platz und ist als Teil der großen Zirkusfamilie wichtig für das Gelingen der gemeinsamen Zirkusshow. Die Zirkusaufführung ist jedoch nicht nur ein Höhepunkt in der Zirkusarbeit, sondern gruppendynamisch auch eine Bewährungsprobe. Verlässlichkeit und Teamwork sind von großer Bedeutung.

„... bei unseren Menschentürmen sind die Starken ganz unten, heben die Schwachen nach oben, und die Kinder haben den besten Platz an der Spitze, in der Nähe der Sonne, - also genau umgekehrt wie es in der Welt ist, wo die Starken auf den Schwachen herumtrampeln und die Kinder in der Ecke vergessen werden.“

(Padre Silvia in Möbius 1973 zit. nach Ballreich/Lang 2007: 48)

Im Zirkus können scheinbare körperliche Nachteile (zu dick, zu unsportlich, zu klein, zu schwächlich) manchmal zu Vorteilen umgewandelt werden. Besonders bei akrobatischen Großgruppenpyramiden ist der unterschiedliche Körperbau von Kindern und Jugendlichen von Vorteil. Einige müssen dabei ein stabiles Fundament bieten, Andere wiederum müssen flink und leichtfüßig auf die Pyramide klettern und oben die Spitze bilden. (Vgl. Busse 2000: 65) „Im übertragenen Sinn erleben Kinder und Jugendliche dabei, dass jeder seinen Platz in einem Team und im Leben finden kann.“ (Ballreich/Lang 2007: 49) In den gemeinsamen akrobatischen Übungen wird außerdem das Vertrauen in sich und die anderen gefördert und der starke Gruppenzusammenhalt ausgebaut. (Vgl. Busse 2000: 65) Während in der Akrobatik Verantwortungsbewusstsein und Vertrauen den anderen Teilnehmer*innen gegenüber geübt wird, steht bei der Äquilibristik Verantwortung für und Konzentration auf sich selbst im Vordergrund.

Im Zirkus sind Kinder und Jugendliche angeregt eigenverantwortlich und selbstorganisatorisch zu handeln, um das Training oder die Aufführung nach ihren Wünschen und Vorstellungen zu gestalten. Wichtig ist es daher, eigene Ideen und Meinungen auszusprechen und vor der Gruppe zu vertreten. (Vgl. Wulf 2011: 40 f.)

Die sozialen Fähigkeiten werden auch dadurch gefördert, dass Kinder und Jugendliche motiviert werden, Probleme, Spannungen und Konflikte innerhalb der Gruppe nicht aus dem Wege zu gehen, sondern diese zu lösen. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27)

Zirkus versteht sich als die ‚Einheit der Vielfalt‘ und ist daher häufig ein Ort der Heterogenität. Kinder aus unterschiedlichen Altersgruppen, sozialen Hintergründen, familiären Umfeldern, mit oder ohne Migrationshintergrund kommen hier zusammen. Zusätzlich sind häufig Kinder mit körperlicher Behinderung oder einer Verhaltensauffälligkeit Teil der Gruppe. „Aus dem Wertesystem des Schulalltags, der Eltern oder Peergroup herausgelöst, begegnen sich hier einzelne Kinder mit ihren unterschiedlichen Interessen und Begabungen auf gleicher Ebene.“ (Noll 2000: 80) Diese bunte Gruppenzusammensetzung ist eine große Herausforderung für den*die Zirkuspädagog*in, bietet jedoch für die Teilnehmer*innen ein außergewöhnliches Lernfeld, in dem Respekt, Zusammenhalt, Toleranz und Vertrauen von großer Bedeutung sind. (Vgl. Wulf 2011: 43)

3.4.4. Die künstlerisch-kulturelle Dimension

Die künstlerisch-kulturelle Dimension äußert sich primär in der Förderung der Kreativität. Improvisationen, Szenen spielen, Nummern entwickeln und ästhetische Bewegungen herauszuarbeiten, sind wichtige Bestandteile der Zirkusarbeit. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27)

„Kinder und Jugendliche entwickeln im Spiel mit den Zirkuskünsten einen Sinn für das Schöne, für Harmonie und Ausgewogenheit, indem sie mit den Extremen, Polaritäten und Einseitigkeiten spielen – sie machen vielfältige ästhetische Erfahrungen.“ (Grabowiecki/Lang 2007: 29)

Wichtig für einen künstlerischen Ausdruck ist es jedoch, die artistischen Disziplinen zunächst sicher zu beherrschen um im nächsten Schritt kreativ und fantasievoll mit ihnen umgehen zu können. Erst wenn die Zirkustechniken verinnerlicht werden, besteht die Möglichkeit der kreativen Gestaltung und der Entwicklung von eigenen Tricks und Kunststücken. (Vgl. Jornot 2007: 29; Wulf 2011: 45) „Die Technik wird zur Materie von Phantasie, sie leitet an zum Experimentieren mit Einfällen. Und somit ist das Kind mittendrin im Prozess kreativer Gestaltung. Es schafft Kunst mit Hilfe seiner Technik. Und die Technik selbst wird zur Kunst.“ (Jornot 2000: 29)

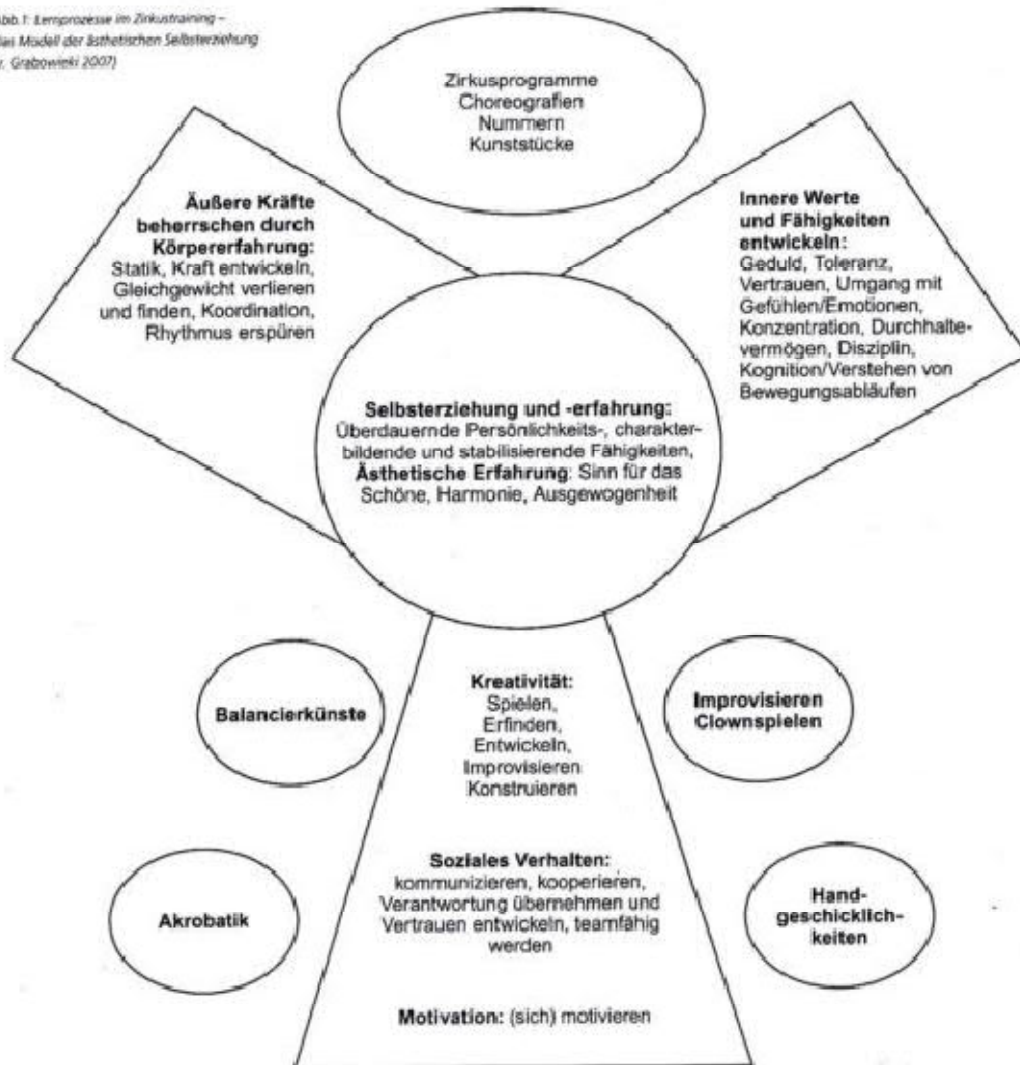
Kulturelle Bildung im Zirkus ist demnach ein partizipativer Prozess, in dem Kinder und Jugendliche selbst zu Kulturschaffenden werden. Der Erhalt und die Weiterentwicklung von Kunst und Kultur sind somit sichergestellt. (Vgl. Wulf 2011: 45)

Kulturelle Bildung möchte Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen nehmen. Dadurch dass Kinder und Jugendliche im Zirkus ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, befinden sie sich in einem ständigen Entwicklungsprozess. Hinzu kommen im Zirkus gruppenspezifische Prozesse und Fragen von Verantwortung und Teamwork. Eine wichtige Rolle spielt aber auch das Selbstvertrauen. Spielerisch werden im Zirkus dadurch sogenannte ‚soft skills‘ entwickelt, auf die Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext oder später im Beruf zurückgreifen können. (Vgl. Wulf 2011: 47)

Zirkuspädagogische Arbeit bietet Kindern und Jugendlichen einen kulturellen Rahmen zum Experimentieren. Zirkus ist ein Jahrhunderte altes und internationales Kulturgut, das in der Gegenwart die Teilnehmer*innen einlädt, es zu gestalten. Da Zirkus anders als das Theater einen offenen Gestaltungsrahmen bietet, gibt es Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre eigenen Fähigkeiten und aktuellen Trends (z.B. Breakdance, Skateboard/ Waveboard fahren, Jojo spielen) zu integrieren. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 27)

Da Menschen unterschiedlich lernen und es für viele einfacher ist, visuell Wissen aufzunehmen, möchte ich hier noch eine Grafik von Grabowiecki einfügen, die soziale Prozesse und Lernmöglichkeiten im Zirkus zusammenfasst:

Abb. 1: Lernprozesse im Zirkustraining –
Das Modell der Ästhetischen Selbsterziehung
(v. Grabowiecki 2007)



(Grabowiecki 2007: 28)

3.5. Zirkuskünste im Überblick

„Zirkuskunst und Begegnung, Gemeinsamkeit und bunte Vielfalt sind auf unserer Manegenbühne zu sehen, Kinder und Jugendliche aus den unterschiedlichen Kulturen treffen sich dort und trauen sich:

Sie üben Jonglage, Akrobatik, Seiltanz, Zaubern, Stelzenlaufen, Clownerien, Einradfahren und vieles mehr. Sie machen ihren Zirkustraum wahr und lernen dabei Toleranz im Umgang miteinander, Selbstvertrauen auch auf der Bühne und ein Gemeinschaftsgefühl über alle kulturellen, sozialen und persönlichen Grenzen hinweg.“ (Noll 2000: 130)

Da das Angebot der Zirkuskünste sehr vielfältig und unterschiedlich ist, können Kinder und Jugendliche in der zirkuspädagogischen Arbeit je nach persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Talenten ihren individuellen zirzensischen Schwerpunkt setzen. Sie haben die Möglichkeit aus folgenden artistischen Bereichen auszuwählen: Äquilibristik, Jonglage, Akrobatik und Clownerie. Innerhalb dieser Bereiche können die Kinder und Jugendlichen je nach Alter und Fähigkeiten unterschiedlich gefördert werden, da die verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Stärken fordern. (Vgl. Busse 2008: 57) Während bei der Jonglage gute Feinmotorik gefragt ist, fördert die Äquilibristik das Gleichgewicht des ganzen Körpers. Beim Seilspringen braucht man gute Kondition, bei der Luft-Akrobatik hingegen viel Kraft und Clownerie fordert einen Ausdrucks- und Improvisationswillen. Grundsätzlich gilt, dass fantastische Aktionen im Zirkus Mut und Überwindung kosten – aber genau das wird im Zirkus gefördert. (Vgl. Wulf 2011: 27)

Im folgenden Text möchte ich die vier genannten zirzensischen Bereiche vorstellen.

3.5.1. Äquilibristik

„Balancieren auf dem Drahtseil ist eine Schulung, in der man lernt, was dem Menschen zutiefst eigen ist, dass er sich frei bestimmen kann, dass er sich nicht anklammern und drauflos stürmen muss, sondern er die Möglichkeit hat, in einem ständigen Ausgleichsuchen in der eigenen Mitte Halt zu finden und von da aus sein Leben zu gestalten. Wer das als Schüler auf dem Drahtseil geübt hat, lernt seine Haltung, die dann später in der Lebensführung und Lebensgestaltung auch in anderen Situationen zum Tragen kommen. Auf dem Seil über dem Abgrund zu gehen, wird im Zirkus zwar spielerisch geübt; es entwickelt aber gleichzeitig zentrale menschliche Fähigkeiten.“ (Jornot 2007: 27)

Das weite Feld der Äquilibristik oder Balancierkünste ist grundsätzlich in zwei Bereiche aufgeteilt: auf etwas balancieren und etwas balancieren. Innerhalb dieser zwei Kategorien finden sich zahlreiche unterschiedliche artistische Disziplinen.

Auf etwas balancieren: Einrad, Stelzen, Rola Bola, Laufkugel, Drahtseil
Etwas balancieren: Stäbe, Keulen etc. auf Fingern, Händen, Stirn oder Kopf balancieren
(Vgl. Ballreich/Lang 2007: 30)

Der Gleichgewichtssinn ist eine wichtige Grundlage für unterschiedliche Zirkus- und Bewegungskünste. Im Alltag läuft das Halten der Balance unbewusst ab. Wenn Zirkusteilnehmer*innen sich jedoch daran versuchen, Einrad zu fahren oder über ein Drahtseil zu laufen, steht die Balance im Vordergrund. Viele Kinder und Jugendliche sind von der Herausforderung fasziniert, das Ungleichgewicht zu überwinden. (Vgl. Lang 2007: 228) Außerdem kommt der*die Artist*in zur Ruhe und inneren Ausgeglichenheit. Es ist wichtig körperliche Anspannung loszulassen um in fließende und ruhige Bewegungen übergehen zu können. (Vgl. Dimitri/Michelfeder 2007: 253) Beim Balancieren auf dem Hochseil geht es außerdem darum, den Umgang mit Ängsten zu trainieren (z.B. Angst runter zu fallen), Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und die eigene Mitte zu finden. (Vgl. Ballreich 2000: 43) Die Angst runter zu fallen ist von geringen Höhen viel geringer. Aus diesem Grund sollten Kinder und Jugendliche auf einer kleinen Laufkugel, auf einem niedrigen Hochseil oder einem normalen Einrad (nicht Hochrad) die ersten Trainingseinheiten durchlaufen. Hilfestellung ist wichtig, um Vertrauen aufzubauen. (Vgl. Dimitri/Michelfeder 2007: 253)

3.5.2. Jonglage

„Der charakteristische Moment aller Jonglierkünste und Handgeschicklichkeiten ist der Rhythmus zwischen Werfen und Fangen, zwischen Loslassen und Festhalten.“ (Vgl. Ballreich/Lang 2007: 36)

Jonglage bietet vielfältige Möglichkeiten die Schwerkraft auszutricksen. Materialien wie Tücher, Teller, Bälle, Keulen, Ringe, Diabolos, Devil-Sticks und Zigarrenkisten können dafür genutzt werden. In den 1980ern gab es im deutschsprachigen Raum einen Jonglierboom und Jonglieren fand als Sport Einzug in Schulen, Universitäten und Sportvereine. Auch therapeutisch wurde das Potenzial der Jonglierkunst entdeckt und als Medium der Bewegungstherapie, zum Beispiel bei Legasthenie eingesetzt. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 40)

Innerhalb der Jonglage gibt es die Möglichkeit, den Körper gemeinsam mit dem Jongliergegenstand zu verbinden und so neue Bewegungsabläufe, Balancier- und Jonglierkunststücke zu entwickeln. Dies bezeichnet man als Contact Jonglage. (Vgl. Ballreich/Lang 2007: 30)

Desweiteren gibt es besonders mit Keulen und Bällen die Möglichkeit der Partnerjonglage in Form von Takeouts (dem*der Partner*in das Jongliermaterial aus der laufenden Jonglage rausnehmen und wieder reinlegen) oder Passingmustern (2 oder mehr Jongleur*innen werfen sich innerhalb eines festgelegten Rhythmus Jongliergegenstände zu ohne die eigene Jonglage zu unterbrechen). (Vgl. Burgstahler/Lang 2007: 157) Beim Passing liegt der Trainingsschwerpunkt auf Fangen und Werfen über eine größere Distanz. Ein weiteres wichtiges Element bei der Partner- oder Gruppenjonglage ist das Timing zu üben. Wie schnell werfe ich? Jonglieren wir im gleichen Tempo? Werfe ich im richtigen Rhythmus? Es ist wichtig sich in der Gruppe über diese Fragen auszutauschen und ein gemeinsames Tempo zu entwickeln und einen Rhythmus zu finden, indem sich alle aus der Gruppe wohl fühlen. (Vgl. Ballreich 2000: 42)

3.5.3. Akrobatik

Das Feld der Akrobatik ist grundsätzlich in Boden- und Luftakrobatik aufgeteilt. Unter Bodenakrobatik ist Turnen, Partnerakrobatik und Großgruppenpyramiden zu fassen. Luftakrobatik hingegen beinhaltet Disziplinen wie Trapez, Vertikaltuch, Schwungseil und Ringe. (Vgl. Ballreich/Lang 2007: 30)

Anders als bei der Jonglage werden bei der Akrobatik nicht Objekte artistisch behandelt, sondern der Körper an sich eingesetzt. Um das Verletzungsrisiko zu minimieren ist es wichtig, verantwortungsbewusst mit dem eigenen Körper umzugehen. Vor einer akrobatischen Einheit ist es daher wichtig den Körper aufzuwärmen, zu dehnen und zu kräftigen. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 62)

Um die Sicherheit der Akrobat*innen zu gewährleisten, ist es außerdem wichtig mit Hilfestellungen zu arbeiten. Funktionale Hilfestellung schafft besonders bei akrobatischen Anfänger*innen oder bei neuen Pyramiden ein Gefühl der Sicherheit. Auch pädagogisch ist Hilfestellung sehr wertvoll. Durch Hilfestellung werden Aspekte von Verantwortung, Respekt und Vertrauen thematisiert. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 88)

In der Praxis von Luft- oder bodenakrobatischen Disziplinen kommen sich die Beteiligten sehr nahe. Der persönliche Schutzraum wird in der Akrobatik nahezu aufgehoben, da Körperkontakt von großer Bedeutung ist. Besonders Jugendliche können hierbei lernen Körperkontakt aufzubauen ohne erotischen Anspielungen Raum geben zu müssen. (Vgl. Ballreich 2000: 39)

Großgruppenakrobatik bietet die Möglichkeit für ein intensives Gruppenerlebnis, denn um das Gelingen einer Pyramide sicherzustellen, ist es von großer Bedeutung, dass jede*r einzelne Verantwortung für die Gruppe übernimmt und zuverlässig die eigene Position aushält. (Vgl. Ballreich 2007: 48) Wichtig für die Gruppenkommunikation innerhalb einer Pyramide ist es, dass man im Vorfeld Kommandos ausmacht, die eingehalten werden. „Und hopp“ wird häufig als Kommando für den Aufbau genutzt. „Und ab“ oder „Stopp“ ist ein Zeichen für den Abbau. Dieses Kommando sollte direkt umgesetzt werden, egal ob es von einer*m Unterpartner*in, von Spitze oder der*dem

Trainer*in kommt. Warum die Pyramide abgebaut wird, kann nachgefragt werden, wenn alle wieder am Boden sind. (Vgl. Grabowiecki/Lang 2007: 62)

3.5.4. Clownerie

„Der Narr und der Clown [] erinnern uns daran, dass das Leben an sich das Wichtigste ist, nicht unsere besondere Auffassung davon und nicht die eigene Wichtigkeit. Sie erinnern uns an die Lebenslust und an die Lebensfreude, an das Spiel und an das Lachen. Sie erinnern uns durch ihr Spiel daran, dass wir das Wesentliche vergessen, wenn wir uns und unsere Auffassungen vom Leben zu ernst nehmen. Im Spiegel unseres Lachens und eines gemeinsamen Spiels können wir das Verbindende entdecken und uns von der „Welt der Prägung“ lösen.“ (Gilmore 2007:12)

Neben Einradfahren, Keulenchalange oder Seiltanzen, gehört auch die Clownerie in den Zirkus. Somit ist das Clowntraining Teil zirkuspädagogischer Praxis.

Clown*innen entdecken die Welt auf eine spielerische Art und Weise in jedem Moment neu. Die Grundlage der Clownerie ist daher auch die Kunst der Improvisation, der Spontaneität und der Authentizität. Ziel des Trainings ist es nicht, eine Rolle auswendig zu lernen, sondern auf spielerische Art und Weise eine eigene Clownfigur mit individueller Sprache, Gänge, Ausdruck und Mimik zu entwickeln. Besondere Aufmerksamkeit bekommt im Clowntraining auch die Emotionsarbeit, denn durch Emotionen schafft es der*die Clown*in das Publikum zu berühren. (Vgl. Die Kichererbsen 2010) Durch die Arbeit mit Gefühlen und Emotionen bekommen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, spielerisch ihre Gefühlswelten zu erforschen. Sie werden durchlässiger und ihre Gefühle können freier fließen. Diese Fähigkeiten sind auch außerhalb der Zirkuswelt von großer Bedeutung. (Vgl. Ballreich 2000: 45)

Im Clowntraining sind neben der Rollen- und Emotionsarbeit auch Übungen zur Körpersprache, Improvisation, Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit von großer Bedeutung. (Vgl. Die Kichererbsen 2010)

Häufig ist es für Kinder und Jugendliche eine Überwindung in die Welt der Clownerie einzusteigen. Manche Teilnehmer*innen fühlen sich zunächst nicht frei, gehemmt und einfalllos. Hier ist es wichtig eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre zu

schaffen. Ist jedoch erst einmal Mut geschöpft und die persönlichen Hürden überwunden, gibt es die Chance verborgene Seiten und schlummernde Talente der Kinder und Jugendlichen kennen zu lernen. (Vgl. Ballreich 2007: 295)

„Clown-Sein ist nicht eine Frage von Talent, sondern eine Frage des Mutes, denn die Kraft eines Clowns ist in jedem von uns vorhanden.“ (Die Kichererbsen 2010)

3.6. Die Rolle der Zirkusaufführungen

„Alle arbeiten auf das Ziel hin: eine gelungene Vorstellung für das Publikum, denn ohne Publikum kann kein Zirkus existieren.“ (Schnapp 2000: 111)

Zirkusaufführungen sind in der Regel ein Höhepunkt von Zirkusprojekten, da sie auf vielfältige Weise Einfluss auf Kinder und Jugendliche nehmen. Häufig durchbrechen Kinder und Jugendliche vor Aufführungen alte Bewegungsbeschränkungen, neue Bewegungen gelingen und sie machen große Entwicklungssprünge. Eine Zirkusaufführung ist außerdem ein außergewöhnliches Gemeinschaftserlebnis, bei dem Kinder und Jugendliche lernen, gemeinsam etwas auf die Beine zu stellen. (Vgl. Ballreich 2007: 371) Auch die Erarbeitung der gemeinsamen Zirkusaufführung ist ein wichtiger Gruppenprozess. Im Zirkustraining üben Kinder und Jugendliche häufig allein oder in Kleingruppen an ihren Kunststücken. Bei der Stückentwicklung ist es wichtig, die Fähigkeiten von allen zu bündeln und zu einem großen Ganzen zusammenzufügen. (Vgl. Killinger 2012: 78)

„‘Star in der Manege‘ zu sein ist jedoch nur ein kleiner Teil der Welt des ‚Zirkus‘, jedes Kind – ob sportlich oder eher unsportlich, mit oder ohne Handicap – findet selbst seinen Platz, im Zirkus aktiv zu werden.“ (Blickle 2000: 136)

Das Zirkustraining von Kinder- und Jugendzirkussen findet in der Regel in Sporthallen oder Bewegungsräumen statt. Für die Aufführungen wird häufig ein eigenes Zirkuszelt aufgebaut oder von einem anderen Zirkus ausgeliehen. Popcornduft, Zirkuswagen, Kostüme und Zirkusmusik schaffen eine Atmosphäre, die Kinder und Jugendliche animiert sich als Artist*innen zu fühlen und Zirkus zu (er)leben. Der Applaus am Ende einer Aufführung ist der Lohn. Applaus ist ein Zeichen des Dankes und der

Anerkennung und kann für Kinder und Jugendliche eine wichtige bestärkende Funktion übernehmen. (Vgl. Killinger 2012: 79)

Zirkuspädagogische Arbeit steht grundsätzlich im ständigen Spannungsfeld zwischen Prozess- und Produktorientierung. Und genau das macht den Reiz und das Besondere der Zirkusarbeit aus. Eine Zirkusgruppe, die nur für sich übt ohne das Ziel einer Aufführung in Sicht zu haben, verliert schneller die Motivation und den Antriebsmotor. Haben Kinder- und Jugendzirkusse jedoch eine sehr große Anzahl an Aufführungen und ist der Fokus der Zirkustrainings nur mehr auf Nummertraining und Generalproben gerichtet, geht häufig die Leichtigkeit und der Spaß an der Zirkusarbeit verloren. Außerdem fehlt die Zeit für ein freies Training, in dem Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, neue Techniken zu trainieren, die sie nicht direkt für die Aufführung benötigen. Zirkuspädagogische Arbeit sollte hier eine Balance zwischen den beiden Extremen finden, denn „der besondere, pädagogische Wert von Zirkusprojekten besteht darin, beides in Einklang bringen zu müssen.“ (Wopp 2000: 30).

Steve Ward betont: „Zirkus kann als Kontinuum von Erfahrungen dargestellt werden, an dessen einem Ende das Spiel und am anderen die Aufführung steht.“ (Ward 2000: 92)

3.7. Zusammenfassung

Zirkuspädagogik bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Zirkuswelten zu erleben und versucht so Zirkuskünste lern- und lehrbar zu machen. Ziel ist es, Artistik im pädagogischen Rahmen einzusetzen und durch Zirkus soziale und persönliche Prozesse zu ermöglichen. In den 1990er Jahren erlebte die Kinder- und Jugendzirkusszene in Deutschland eine enorme Nachfrage, sodass viele neue Zirkusse entstanden sind. Heute gibt es in Deutschland rund 1000 Kinder- und Jugendzirkusprojekte, in Österreich rund 100. Zirkuspädagogik ist ein alternativpädagogisches Konzept. Innerhalb der deutschsprachigen Zirkuspädagogikcommunity wird derzeit versucht im Rahmen einer Standortbestimmung, die Zirkuspädagogik im pädagogischen Feld zu positionieren. In

der Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Konzepten weist Zirkuspädagogik zahlreiche Schnittstellen mit Sozial-, Spiel-, Sport-, Erlebnis- und Theaterpädagogik auf. Zirkuspädagogik ist ganzheitlich angelegt. Die Bildungsziele sind daher auf mehreren Dimensionen angeordnet: Körperliche Dimension, Dimension der individuellen Entwicklung, soziale Dimension und künstlerisch-kulturelle Dimension. So unterschiedlich wie die Bildungsziele sind, sind auch die Disziplinen, die innerhalb zirkuspädagogischer Arbeit erlernt werden können: Jonglage (Bälle, Keulen, Ringe, Diabolo etc.), Akrobatik (Partnerakrobatik, Trapez, Vertikaltuch etc.), Äquilibristik (Einrad fahren, Kugel laufen, Seiltanzen etc.) und Clownerie. Da zirkuspädagogische Arbeit sehr vielfältig ist, bietet sie Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersgruppen, aus verschiedenen sozialen Hintergründen, mit oder ohne Behinderung oder Migrationshintergrund, die Möglichkeit beim Zirkus mitzumachen und frei nach den eigenen Fähigkeiten und Wünschen zum Beispiel als Seiltänzer*in, Jongleur*in oder Einradfahrer*in in der Zirkusmanege aufzutreten.

4. Globales Lernen

Globales Lernen wird in der heutigen Fachdiskussion als eine Sammlung von pädagogischen Ansätzen verstanden, die sich mit den Herausforderungen fortschreitender Globalisierungsprozesse beschäftigen. Globales Lernen ist hierbei kein festgelegtes pädagogisches Programm, sondern wird als offenes und vielfältiges pädagogisch-didaktisches Konzept wahrgenommen. (Vgl. Forghani 2004: 2; Grobbauer 2007: 101)

4.1. Grundlegende Merkmale des Globalen Lernens

Der Begriff „Global Education“ wird im anglo-amerikanischen Sprachraum als Bezeichnung eines Bildungsprogramms hin zu Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit bereits seit Mitte der 1970er Jahre genutzt. Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff Globales Lernen erstmals Anfang der 1990er Jahre genutzt worden. (Vgl. Grobbauer 2007: 101) Globales Lernen hat seine Wurzeln in unterschiedlichen alternativpädagogischen Strömungen wie der entwicklungspolitischen Bildung, der „Dritte-Welt-Pädagogik“, dem „ökumenischen Lernen“, der interkulturellen Pädagogik, der Friedenspädagogik sowie der ökologischen Bildung. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 11-12)

Die Entwicklung hin zum Globalen Lernen hat eine neue inhaltliche Dimension in den Mittelpunkt gestellt. Nicht mehr das Lernen über die sogenannte Dritte Welt steht im Vordergrund, sondern die komplexen Verflechtungen zwischen Nord und Süd. (Vgl. Asbrand/Wettstädt 2012: 93) Verknüpft werden sollen ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte der vielschichtigen inhaltlichen Themen, die als „Überlebensprobleme der Menschheit charakterisiert und unter dem Leitbild der Gerechtigkeit bearbeitet werden.“ (Asbrand/Wettstädt 2012: 94)

Zentrale Themen im Globalen Lernen sind ökonomische und soziale Ungleichheit, strukturelle Gewalt und die ökologische Krise. Heute ist es möglich, unterschiedlichste

Themen und Bildungsinhalte in einen globalen Kontext einzuordnen und somit als Thema für Globales Lernen zu legitimieren. Aus diesem Grund gibt es für Globales Lernen keinen festgelegten Themenkanon, sondern eher die Ermutigung unterschiedliche Themen und Fragestellungen aus verschiedenen Blickwinkeln kritisch zu durchleuchten. (Vgl. Strategie Globales Lernen 2009: 8) „Gefordert sind also interdisziplinäre und multiperspektivische Zugänge.“ (Grobbauer 2007: 102; vgl. Richter 2009: 39)

Der Fokus soll hierbei jedoch nicht nur auf die Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden System gelegt werden, auch die Beschäftigung mit Alternativen im Bezug auf politische und sozioökonomische Fragen soll eine Rolle spielen. (Vgl. Grobbauer 2007: 105)

Die Bildungsprozesse im Globalen Lernen sollen sich an den Lebenswelten und den Lebensrealitäten der Teilnehmenden orientieren. Menschen sind Nahbereichswesen, das heißt, dass sie sich auf Erfahrungen aus ihrem unmittelbaren Umfeld beziehen. Aus diesem Grund ist es wichtig, das eigene Lebensumfeld in den Mittelpunkt zu stellen und zu erforschen. (Vgl. Scheunflug/Schröck 2000: 7; Grobbauer 2007: 104)

4.2. Ziele des Globalen Lernens

„Bildungshorizonte erweitern,
Identität reflektieren und
Kommunikation verbessern,
Lebensstil überdenken,
Verbindung von lokalen und globalen Perspektiven
– Leben handelnd gestalten.“

(Vgl. Scheunflug/Schröck 2000: 14)

Ein übergeordnetes Ziel des Globalen Lernens ist es, „die Welt in ihrer global vernetzten Dimension zu erkennen und zu verstehen.“ (Richter 2009: 35 zit. n. Graf-

Zumsteg 1995: 9) Als weitere Absicht wird „der Erwerb von Handlungskompetenz zur Gestaltung einer zukünftigen Weltgesellschaft“ (Schröck/Lange 2012: 83) formuliert. Die Handlungskompetenz für den allgemeineren Lernbereich Globale Entwicklung wird nach dem deutschen Orientierungsrahmen Globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz auf drei Kompetenzdimensionen zusammengefasst:

Erkennen. Bewerten. Handeln.

Der allgemeine Wissenserwerb steht im Kompetenzbereich *Erkennen* im Vordergrund. Außerdem geht es um die Fähigkeit, Informationen zu sammeln und zu analysieren und bereits vorhandenes Wissen mit neuem Wissen zu verbinden und zu strukturieren.

Der Kompetenzbereich *Bewerten* beinhaltet das Erlernen von kritischer Reflexion und Perspektivwechsel. Wichtig ist es hierbei zu erlernen, eigene Wertvorstellung auszudrücken, aber auch zu reflektieren und zu hinterfragen.

Im Kompetenzbereich *Handeln* steht der Umgang mit dem eigenen Verhalten und den eigenen Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund. Ziel ist es zu erlernen, kritisch zwischen unterschiedlichen Handlungsoptionen auszuwählen und Interessen- und Wertekonflikte auszutragen. Außerdem ist es wichtig zu erlernen die Folgen von eigenen Handlungen einzuschätzen. (Vgl. Schreiber 2010: 12-13)

Neben diesen drei Grundkompetenzen, sollen im Globalen Lernen vier weitere Kompetenzen vermittelt werden, damit junge Menschen sich in einer Weltgesellschaft zurechtfinden:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenz

(Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 17-18)

Die *Fachkompetenz* beinhaltet den Umgang mit Basiswissen, sowie das Verstehen und Urteilen. Erlern werden soll der Umgang mit Fakten und Begriffen, aber auch die Fertigkeit, Zusammenhänge herzustellen und mit abstrakten Sachverhalten umzugehen.

Die *Methodenkompetenz* umfasst Fertigkeiten wie Strukturieren, Planen und Gestalten. Erlernt werden soll außerdem komplexe Aufgaben selbstständig zu bearbeiten.

Unter der *Sozialen Kompetenz* werden Fähigkeiten wie Kooperation und solidarisches Handeln, aber auch Zuhören, Argumentieren und Diskutieren verstanden. Ein sensibler Umgang mit Sprache und die Erweiterung der eigenen Sprachfähigkeiten sind zudem von großer Bedeutung.

Die *Personale Kompetenz* beinhaltet Empathie-Fähigkeit, Einüben von Toleranz und die Stärkung des Selbstvertrauens. Außerdem geht es auch darum zu erlernen, Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 17-18)

Diese unterschiedlichen Kompetenzen sollen in einem Lernprozess auf allen Sinnesebenen erlangt werden. In einem ganzheitlichen Prozess sollen die kognitive, affektive, körperliche und spirituelle Dimension der Lernenden mit einbezogen werden. (Vgl. Richter 2009: 39)

4.3. Paradigmenstreit

Das Verständnis über die Ziele des Globalen Lernens ist eine entscheidende Frage eines Paradigmenstreits. In dieser Auseinandersetzung stehen sich zwei unterschiedliche Bildungsansätze gegenüber: der handlungstheoretische sowie der evolutionär und systemtheoretische Ansatz. (Vgl. Grobbauer 2007: 105f)

Vertreter*innen handlungstheoretischer Ansätze formulieren normative Bildungsziele wie solidarisches Handeln, Toleranz und Empathie als Ziel des Globalen Lernens. Dem handlungstheoretischen Ansatz liegt ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde. (Vgl. Scheunpflug 2007: 11) Historisch und ideologisch ist dieser Ansatz mit der Dependenztheorie verwandt. (Vgl. Asbrand 2002: 14) Ziel dieses Ansatzes ist es, auf Grund eines ganzheitlichen Menschenbildes, den Teilnehmer*innen spezifische und vorgedachte Kompetenzen zu vermitteln. (Geyer 2013: 75) Solidarische Handlungskompetenz beispielsweise ist ein Lernziel des Globalen Lernens. Es geht

darum, Fähigkeiten zu entwickeln um eine aktive Rolle in der Weltgesellschaft ein zu nehmen und zu weltweiter Solidarität beizutragen. Hierbei werden der Ausbildung der individuellen und kollektiven Handlungskompetenz große Bedeutung zugeschrieben. (Vgl. Scheunpflug 2007: 12)

Der evolutionäre und systemtheoretische Ansatz des Globalen Lernens hingegen basiert auf einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung und stellt anthropologische und lerntheoretische Überlegungen in den Vordergrund. Die globalisierte Welt wird nach Luhmann als Weltgesellschaft wahrgenommen.

Zentral für diesen Ansatz sind folgende 3 Aspekte:

1. Komplexität der Weltgesellschaft

Die Entgrenzung des Raums und die Komplexitätssteigerung in zeitlichen, sozialen und sachlichen Aspekten sind wesentliche Merkmale einer Weltgesellschaft im Prozess der Globalisierung. Da reines Wissen immer schneller an Bedeutung verliert, ist abstraktes Denken eine wichtige Fähigkeit, um innerhalb einer komplexen Welt problemlösende Strategien zu entwickeln.

2. Orientierung am Nahbereich

Durch einen schnellen sozialen Wandel verändert sich der persönliche Nahbereich genauso wie die komplexen, weltweiten Strukturen. Der Mensch hat als Nahbereichswesen die Fähigkeit im direkten, sozialen Umfeld Probleme zu lösen. Für den Einzelnen ist es jedoch schwierig in die komplexen, globalen Zusammenhänge einzugreifen. Das Erlernen von verantwortlichem Handeln für weit entfernte Menschen und zukünftige Generation ist in Form von abstrakter Sozialität möglich.

3. Lerntheoretische Aspekte

Selbstorganisiertes Lernen und individuelle Lernprozesse stehen im Mittelpunkt und haben die reine Vermittlung von Wissen und Werten abgelöst.

(Vgl. Scheunpflug 2007: 13)

Die Praxis des Globalen Lernens lässt sich in der Regel nicht einem Ansatz zuordnen. Daher kommt es häufig zu Mischformen beider Konzepte.

4.4. Mein persönlicher Zugang zum Globalen Lernen

Für mich ist Globales Lernen eine Möglichkeit zu erproben, mit Veränderungen und Herausforderungen in einer globalisierten Welt umzugehen. Ich finde es wichtig, dass die Geschehnisse auf der Erde und die damit verbundenen komplexen Zusammenhänge auf methodisch vielfältige Weise (durch Theater, Rollenspiele, Exkursionen, Projekte wie Schülerfirmen etc.) gesehen, gelesen, gefühlt, verstanden und reflektiert werden, um so einen Überblick und ein Verständnis für globale Geschehnisse zu erhalten.

Gleichzeitig bedarf es meiner Meinung nach, neben internationalen Fragestellungen auch „des eigenen, also primär lokal erlebten und erfahrenen, Eingebettetheits um diese globalen Umwälzungen zu verstehen“. (Geyer 2013: 74) Wichtig ist es daher nach eine Verbindung des Wechselspiels zwischen lokal und global (glokal) herzustellen und die Rolle der eigenen Lebensrealität in diesem Zusammenhang zu reflektieren. (Vgl. Geyer 2013: 74)

Meiner Meinung nach ist es von großer Bedeutung, sich im Rahmen vom Globalen Lernen auch mit Fragen des Rassismus auseinander zu setzen. Hier ist besonders der Umgang mit eigenen Vorurteilen, Klischees und Stereotypen wichtig, nicht um diese erneut zu reproduzieren, sondern um diese zu thematisieren und aufzulösen. „Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dessen Entwicklung sowohl biologische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinander wirken.“ (Messerschmidt 2009: 149) Auch wenn sich viele Menschen als Anti-Rassist*innen bezeichnen, finde ich die Frage sehr entscheidend: Wann bin ich rassistisch? Wie bin ich rassistisch? Und warum?

„Versteht man Rassismus als Ungleichheitsstruktur, in der ethnisiert konstruierte Gruppen privilegiert beziehungsweise diskriminiert werden, so muss man die Frage

nach den Macht- und Herrschaftsverhältnissen stellen, die diese Prozesse ermöglichen und legitimeren.“ (Geißler-Jagodzinski 2007: 46) Es ist demnach wichtig, im Globalen Lernen Begriffe wie Macht, Herrschaft und Privilegien zu analysieren. In dieser Rassismusanalyse ist es außerdem von Bedeutung sich mit Fragen der Hautfarbe (weiß-sein, nicht weiß-sein) auseinander zu setzen und Othering zu thematisieren. (Vgl. Geißler-Jagodzinski 2007: 46- 47; Messerschmidt 2009: 153)

Des Weiteren finde ich, dass die Auswahl der Themen, die im Globalen Lernen bearbeitet werden, eine wichtige Rolle im Lernprozess spielt. Hier liegt eine große Verantwortung bei den Gruppenleiter*innen und Lehrer*innen. Wenn in einer Einheit zum Thema Afrika nur Themen wie Armut, Straßenkinder, HIV/Aids und Kindersoldaten thematisiert werden, dann kann das Afrikabild, das am Ende in den Köpfen der Lernenden vorherrscht, vermutlich nicht sehr positiv sein. Entwicklungshilfe wird hier schnell als Lösung präsentiert. Dass es auch Strategien der lokalen Bevölkerung gibt, die Probleme und Krisen anzugehen um so eigenverantwortlich das (Über-)Leben sicher zu stellen, findet kaum Beachtung. (Vgl. Schrüfer 2010: 107) Die genannten Themen sollten im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Afrika nicht verschwiegen werden, sondern als Teil einer afrikanischen Lebensrealität dargestellt werden. Wichtig ist es zudem, differenziertes Arbeitsmaterial zu nutzen und nicht Homogenisierung, Vereinfachungen und Stereotypisierung zu reproduzieren. (Vgl. Geißler-Jagodzinski 2007: 48)

Das Globale Lernen fordert, dass der Mensch ein*e visionäre*r und kreative*r Mitgestalter*in ist, der*die Verantwortung für das eigene Tun übernimmt, anstatt eines*r passiven Konsument*in zu sein. Um dies umzusetzen, bedarf es jedoch konkreter Erfahrungswerte und deren Austausch. (Vgl. Geyer 2013: 74) Eine Stärke des Globalen Lernens ist es hier, auf Erfahrungen der Lernenden zurückzugreifen und so die Lebenswelt der Lernenden in den Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses zu stellen. Wenn der Erkenntnisprozess der Lernenden bei ihnen selbst beginnt und die Lerninhalte nicht fremdbestimmt sind, ist die Chance hoch, dass sie sich mit den Inhalten nicht nur intellektuell, sondern auch emotional auseinander setzen und ihr eigenes Handeln reflektieren.

„Globales Lernen wäre somit auch nicht theoretisches Lernen *über* die Welt, sondern bringt mit sich die Herausforderung, Raum und Zeit für konkrete Lernerfahrungen *in* der Welt zu schaffen.“ (Hartmeyer 2010: 2)

Damit junge Menschen lernen, mit komplexen Themen und Fragestellungen umzugehen, bedarf es meiner Meinung nach Förderung und Stärkung hin zu einem gefestigten Selbstbewusstsein, Offenheit für „Anderes“, Dialogfähigkeit und Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen. (Vgl. Geyer 2013: 74) Wichtig ist im Prozess des Globalen Lernens demnach nicht nur die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, sondern auch die Stärkung der Persönlichkeit. Durch ein kommunikatives Lernumfeld werden Kooperation und Zusammenarbeit praktisch erprobt. Mir ist es wichtig, dass Solidarität schließlich nicht mehr nur eine theoretische Größe ist. Es sollte die Möglichkeit bestehen, hier an gemachte Erfahrungen anzuknüpfen.

„Das Ziel wären Bildungsprozesse, die den Menschen Vertrauen, Stabilität, Selbstbewusstsein und Lebensfreude gewähren.“ (Hartmeyer 2010: 3)

4.5. Zusammenfassung

Globales Lernen ist eine Sammlung von pädagogischen Ansätzen, die sich auf methodisch vielfältige Weise mit Fragestellungen rund um das Thema Globalisierung auseinandersetzen. Der Fokus des Globalen Lernens liegt jedoch nicht allein auf globalen Themen, auch der Rückbezug auf die Lebensrealität und die Erfahrungen der Teilnehmenden ist von großer Bedeutung.

Grundsätzlich hat sich das Globale Lernen zum Ziel gesetzt, Themen interdisziplinär und multiperspektivisch zu bearbeiten und unterschiedliche Methoden einzusetzen. Die Bildungsziele des Globalen Lernens sind kompetenzorientiert angelegt. Grundlegendes Ziel ist es, Handlungskompetenzen zu erwerben, um sich aktiv in die Gestaltung einer Weltgesellschaft mit ein zu bringen. Die Frage nach Gerechtigkeit und politischer Verortung des Globalen Lernens hat innerhalb der Szene eine theoretische Diskussion in Form eines Paradigmenstreits ausgelöst. Gegenüber stehen sich handlungstheoretische und systemtheoretische Herangehensweisen an Bildung.

Mein persönlicher Zugang zum Globalen Lernen setzt einen Fokus auf eine Rassismusanalyse und fordert einen sensiblen Umgang mit eigenen und gesellschaftlich verankerten Vorurteilen, Klischees und Stereotypen.

5. Interkulturelles Lernen

„Begegnung mit Fremden löst immer in irgendeiner Weise ‚Befremden‘ aus: Es kann Faszination, Verunsicherung, Erregung, Angst u.ä. beinhalten. Solche Gefühle sind ‚normal‘. Die Herausforderungen in der pädagogischen Praxis bedeuten, Irritationen in einen Lernprozeß zu verwandeln. ... Störungen sind quasi lebensnotwendig. Wo fänden wir das Eigene, wenn wir es nicht immer wieder in der Reibung und Konfrontation mit anderen, d.h. in neuen Herausforderungen entdeckten und entwickelten?“ (Führung 1996: 115 ff. zit. n. Führung/Mané 2000: 424)

Interkulturelles Lernen ist in Zeiten von multikulturellen Gesellschaften und Globalisierung alltäglich geworden. Interkulturelle Begegnung entsteht bei der Arbeit, auf der Straße, bei Festen oder in politischen Bewegungen. (Vgl. Orth 2003: 195) Durch die kulturelle Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft, sind interkulturelle Kompetenzen heute einige der wichtigsten Schlüsselqualifikationen geworden. Interkulturelles Lernen arbeitet mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenzen zu fördern und den Umgang mit einem unbekanntem kulturellen Gegenüber zu vereinfachen. Interkulturelles Lernen wird als Teilkonzept des Globalen Lernens verstanden und ist ähnlich wie dieses, ein offenes pädagogisch-didaktisches Konzept. Die konzeptionelle Entwicklung des Interkulturellen Lernens ist prozessartig zu verstehen und derzeit noch nicht abgeschlossen. Interkulturelles Lernen ist eine gesellschaftliche Bildungs- und Erziehungsaufgabe und nicht nur im schulischen Kontext umzusetzen. (Vgl. Schrüfer 2010: 102)

Grundsätzlich steht beim Interkulturellen Lernen die Frage im Mittelpunkt, wie Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten, gleichberechtigt, konstruktiv und friedlich zusammen leben können. (Vgl. Jagusch 2002: 3)

Innerhalb eines Interkulturellen Lernprozesses ist es wichtig, sich nicht nur mit den Beziehungen zwischen Menschen auseinanderzusetzen und Interkulturelle

Kompetenzen zu erlangen, sondern auch die (Macht-)Verhältnisse in einer Gesellschaft zu thematisieren. Eine Analyse von Machtverhältnissen ist in diesem Kontext wichtig, um nicht das Bild entstehen zu lassen, Menschen aus unterschiedlichen kulturellen² Zusammenhängen wären innerhalb einer Gesellschaft gleich gestellt. (Vgl. Binder/Luciak 2010: 78)

5.1. Kulturelle Selbstreflexion als Basis des Interkulturellen Lernens

„Erst wenn sie uns nahe kommen, werden die Fremden uns wirklich fremd.“

(Orth 2003: 195)

Interkulturelle Pädagogik/Interkulturelles Lernen löst in der deutschsprachigen Debatte das Konzept der Ausländerpädagogik ab, welches Migrant*innen eher als defizitär und hilflos betrachtet. Interkulturelles Lernen hingegen arbeitet nach der Vorstellung eines gleichwertigen Gegenübers von Menschen unterschiedlicher Kulturen. (Vgl. Jagusch 2002: 2)

Im Rahmen vom Interkulturellen Lernen ist das Kennenlernen von fremden und unbekanntem Kulturen ein wichtiger Aspekt. Dies ist jedoch nicht ausreichend, „wenn interkulturelles Lernen zu einem Abbau von Ethnozentrismus und Rassismus beitragen soll.“ (Nestvogel 2003: 186) Das reine Kennenlernen kann schnell zur Produktion von

² Da im Wort InterKULTURElles Lernen, der Begriff Kultur steckt, möchte ich kurz auf die Debatte rund um den Kulturbegriff aufmerksam machen, denn Kultur ist ein Begriff, der immer wieder unterschiedlich verstanden und gedeutet wird. (Vgl. Binder/Luciak 2010: 78)

Wenn ich den Begriff Kultur verwende, verstehe ich darunter kein homogenes und holistisches Konzept, sondern stelle den konstruktivistischen und prozesshaften Charakter in den Vordergrund. (Vgl. Caspar-Hehne 2010: 3) Kultur ist keine statische Einheit, sondern ein lebendiger, dynamischer Prozess, der von den Individuen immer wieder gestaltet und verändert werden kann. (Vgl. Jagusch 2002: 7) Für einen tieferen Einstieg in die Diskussion empfehle ich: Faschingeder, Gerald u.a. (2003): Kultur als Umkämpftes Terrain. Promedia/Südwind: Wien.

Stereotypen und Vorurteilen führen und darin münden, die eigene Kultur als höherwertig wahrzunehmen. Die kritische Reflexion der eigenen Kultur soll dem entgegenwirken. (Vgl. Nestvogel 2012: 139)

„Kulturelle Selbstreflexion setzt die Bereitschaft voraus zu akzeptieren, dass ich eine bestimmte Kultur verinnerlicht habe, aus deren historisch tradierten Sinnvorräten ich in der Auseinandersetzung mit meiner Umwelt Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster schöpfe.“ (Nestvogel 2003: 188) Wichtig ist es also sich bewusst zu machen, welche kulturellen Aspekte wie beispielsweise Werte und Traditionen verinnerlicht worden sind und welche Einstellungen und Verhaltensweisen daraus resultieren. Hierbei ist es besonders wichtig sich mit den weit verbreiteten und verinnerlichten „abendländischen Höherwertigkeitsvorstellungen“ (Nestvogel 2003: 188) zu konfrontieren.

Grundsätzlich sollte der kulturellen Selbstreflexion eine große Bedeutung beigemessen werden. Den Lernenden im interkulturellen Prozess soll deutlich werden, „dass das eigene Weltbild lediglich ein kulturbedingtes Konstrukt darstellt und neben vielen anderen Weltbildern existiert. Erst durch das tatsächliche Verstehen Anderer kann ein friedliches Zusammenleben sichergestellt werden.“ (Schrüfer 2010: 108)

5.2. Methoden im Interkulturellen Lernen

Im Rahmen des Interkulturelles Lernens sind vielfältige Methoden möglich und auch nötig. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit der eigenen und fremden Kultur auseinander zu setzen. Grundsätzlich lassen sich bei dieser Auseinandersetzung zwei Arten der Vermittlung unterscheiden: das kognitiven und emotionalen Lernen. (Vgl. Jagusch 2002: 6)

Das kognitive Lernen auf der einen Seite stellt die explizite Wissensvermittlung über (andere) Kulturen in den Mittelpunkt. Auf der anderen Seite fördert Lernen in Begegnungen durch Entwicklung von Sympathie, Empathie und das Entdecken von Gemeinsamkeiten das emotionale Lernen. Ergänzen sich beide Herangehensweisen, so

besteht die Möglichkeit nachhaltig Vorurteile und Stereotype abzubauen und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. (Vgl. Jagusch 2002: 6)

Wichtig ist es die Methoden so auszuwählen, dass ein „herrschaftsfreier und gleichberechtigter Dialog“ (Otten/Treuheit 1994: 45) entstehen kann. Da im Interkulturellen Lernen der*die Lernende an sich mit seinen Erfahrungen im Mittelpunkt steht, ist es wichtig die Prozesse teilnehmer*innenorientiert zu gestalten. (Vgl. Otten/Treuheit 1994: 45)

Trainer*innen in Interkulturellen Prozessen greifen häufig auf die Methode des Rollenspiels zurück. In Rollenspielen besteht die Möglichkeit, die Realität zu erproben, um so die Teilnehmer*innen aus ihrer Passivität und einer rein theoretischen Auseinandersetzung herauszuholen. Mit dieser aktiven Handlung im Spiel nähert man sich dem aktiven Handeln in der Realität an. Außerdem ermöglichen Rollenspiele einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Sinnvoll ist es, diese Methode jedoch erst in der Phase des Ethnorelativismus einzusetzen, das heißt die Lernenden gehen bewusst mit kultureller Selbstreflexion und der Konstruktion von Kultur(en) um. Wenn dies nicht der Fall ist, besteht die Möglichkeit, durch Rollenspiele Stereotype und Vorurteile zu reproduzieren und zu gefestigen. (Vgl. Schrüfer 2010: 108)

Häufig werden auch internationale Begegnungen organisiert, um Interkulturellem Lernen einen Raum zu geben. Interkulturelles Lernen ist jedoch ein Prozess, der länger dauert als eine internationale Begegnung. Vom Ethnozentrismus, also die eigene Kultur als überlegen ansehen, bis hin Respekt und Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln, ist es ein langer Weg. Dies kann nicht innerhalb einer Begegnung abgeschlossen werden. Eine Begegnung mit Menschen anderer Kulturen kann jedoch ein Auslöser sein, um einen solchen Interkulturellen Lernprozess zu starten. (Vgl. Jagusch 2002: 5f) Wenn jedoch Begegnungen didaktisch jedoch mangelhaft gestaltet sind, können auch negative Lernprozesse in Gang gesetzt werden und Vorurteile auf-, statt abgebaut werden. (Vgl. Freise 1982: 237)

5.3. Ziele des Interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen ist ein Dialog: „Ein solcher Dialog meint – und dies muss immer wieder selbstkritisch reflektiert werden – nicht die Instrumentalisierung der Fremden zur Lösung eigener kultureller Konflikte und politischer Probleme.“ (Orth 2003: 297)

Ziel des Interkulturellen Lernens ist ein „weniger von Projektionen geleitetes Menschen- und Gesellschaftsbild.“ (Nestvogel 2003: 190) Dies setzt die Bereitschaft voraus, Aspekte der eigenen und fremden Kultur kritisch zu betrachten und im jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang verstehen zu lernen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist es, die Gleichwertigkeit aller Menschen anzuerkennen. Außerdem ist es wichtig, die eigenen Werte, Normen und Maßstäbe kulturgebunden zu verstehen und nicht kulturübergreifend anzuwenden. (Vgl. Nestvogel 2003: 190)

Im Rahmen der kulturellen Selbstreflexion ist es ein Ziel, Grundmuster und Tiefenstrukturen der eigenen Kultur aufzudecken und die eigene kulturelle Standortgebundenheit zu reflektieren. Denn wer sich selbst besser kennt und versteht, kann in einem nächsten Schritt auch andere besser verstehen und offen dafür sein, Menschen aus anderen Kulturen zu begegnen. (Vgl. Orth 2003: 195) Ziel des Interkulturellen Lernens ist es einen Beitrag zum Abbau von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus zu leisten. (Vgl. Nestvogel 2003: 194)

Ein übergeordnetes Ziel ist zudem Toleranz und Offenheit. (Vgl. Schrüfer 2010: 103)

Die genannten Elemente lassen sich durch die Formulierung als Kompetenzen systematisieren. Ziel ist es folgende drei Kompetenzen zu erwerben:

1. Analysekompetenz

Im Vordergrund steht hier der Wissenserwerb über die eigene und fremde Kultur und unterschiedliche Lebenssituationen.

2. Handlungskompetenz

Handlungskompetenz beinhaltet Dialogfähigkeit und die Fähigkeit die Begegnung mit fremden Kulturen (Kommunikation, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit) bewusst zu gestalten. Innerhalb der Handlungskompetenz soll

dies ausgebildet werden. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang auch, eine Empathiefähigkeit aufzubauen und die Ambiguitätstoleranz (Ungewissheit und kulturelle Widersprüche ohne Bewertung wahrzunehmen) zu stärken.

3. Reflexionskompetenz

Ziel ist es zu erkennen, dass Menschen von unterschiedlichen kulturellen Normen, Werten und Einstellungen geprägt sind, die das Selbst- und Fremdbild beeinflussen ohne dass diese jedoch immer in Übereinstimmung mit der Lebenswirklichkeit stehen. Wichtig ist es, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, um zu ermöglichen, Stereotype zu erkennen und einen Reflexionsprozess von Eigen- und Fremdbildern in Gang zu setzen.

Im Interkulturellen Lernprozess ist die Kombination der unterschiedlichen Kompetenzen wichtig. Ein persönlicher Lernprozess, der an der Lebensrealität der jeweiligen Lernenden ansetzt, kann meist mehr Verhaltens- und Einstellungsänderungen mit sich bringen, als eine reine kognitive Wissensvermittlung. Außerdem beinhaltet eine reine Wissensvermittlung die Gefahr, dass Informationen so selektiv wahrgenommen werden, dass sie mit dem eigenen zuvor konstruierten Bild übereinstimmen. (Vgl. Jagusch 2002: 4f.)

Grundsätzlich ist es nicht das Ziel des Interkulturellen Lernens, Antworten auf brennende gesellschaftspolitische Fragen zu finden, sondern einen Beitrag dazu zu leisten, dass diese Fragen überhaupt gestellt werden. (Vgl. Albert 2000: 360)

5.4. Zusammenfassung

Interkulturelles Lernen ist ein offenes pädagogisch-didaktisches Konzept, das Lernen von und mit Menschen aus fremden Kulturen in den Mittelpunkt stellt und gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur in Form einer kulturellen Selbstreflexion fordert. Innerhalb eines Interkulturellen Lernprozesses ist es wichtig, sich nicht nur mit den Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen

auseinanderzusetzen und Interkulturelle Kompetenzen zu erlangen, sondern auch die (Macht-)Verhältnisse zwischen den Kulturen zu thematisieren. Zudem ist es von großer Bedeutung, den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen zu thematisieren, damit interkulturelles Lernen so einen Beitrag zum Abbau von Ethnozentrismus und Rassismus leisten kann. Methodisch ist es wichtig sowohl kognitives als auch emotionales Lernen anzuregen und die Prozesse teilnehmer*innenorientiert zu gestalten. Die Ziele des Interkulturellen Lernens sind kompetenzorientiert angelegt und lassen sich wie folgt strukturieren: Analysekompetenz, Handlungskompetenz und Reflexionskompetenz. Ein übergeordnetes Ziel ist es zudem, Toleranz und Offenheit zu erlangen.

6. Mutoto Chaud - Kinder im Kongo e.V.

In diesem Kapitel werde ich Mutoto Chaud als Praxisbeispiel für zirkuspädagogische Arbeit im Kontext von Interkulturellem und Globalem Lernen beschreiben. Hierzu werde ich zunächst die allgemeine Vereinsarbeit von Mutoto e.V. und im Anschluss die künstlerische und interkulturelle Arbeit der Zirkus- und Theatergruppe Mutoto Chaud darstellen.

6.1. Projektbeschreibung

6.1.1. Verein Mutoto e.V.

Mutoto e.V. ist ein gemeinnütziger Verein, der 2000 in Münster gegründet wurde. Derzeit ist Richard Nawezi der Vorsitzende. Mutoto e.V. arbeitet sowohl in Deutschland als auch in der Demokratischen Republik Kongo (DRK), und der Verein hat es sich zur Aufgabe gemacht gleichberechtigten deutsch-kongolesischen Kulturaustausch zu ermöglichen. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit ist die Förderung von Straßenkindern und Jugendlichen in Lubumbashi (DRK). In den Projekten von Mutoto e.V. wird soziales Ehrenamt mit kulturellem Engagement verbunden. Ziel des

Vereins ist es, partnerschaftlichen interkulturellen Dialog anzuregen und durch persönlichen Kontakt, sowie durch konkrete Beispiele ein reales Bild von afrikanischer Lebensrealität zu vermitteln. Ein weiteres Anliegen ist es zudem, Menschen in Deutschland für die Situation in der Demokratischen Republik Kongo zu sensibilisieren und Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu schärfen. Unter dem Dach des Vereins gibt es unterschiedliche Projekte, die durchgeführt werden: interkulturelle Radioprojekte, deutsch-kongolesische Jugendbegegnungen und Schulpartnerschaften, sowie die Erarbeitung von Ausstellungen und Dokumentarfilmen. Der Hauptfokus des Vereins ist es jedoch, die Zirkus- und Theatergruppe Mutoto Chaud zu fördern und das Village Mutoto in Lubumbashi zu erhalten und auszubauen. (Vgl. Nawezi 2006: 2; Mutoto e.V. 2003-2013a)

6.1.2. Village Mutoto

Der Verein Mutoto e.V. hat in Lubumbashi, im Südosten der Demokratischen Republik Kongo, ein fünf Hektar großes Grundstück gekauft und unterhält dort ein Kinderheim für 12-15 ehemalige Straßenkinder und Jugendliche im Alter zwischen 3 und 18 Jahren. Auf dem Grundstück befinden sich drei Wohnhäuser, eine Bäckerei, sowie eine Radiostation. Außerdem gibt es einen Obst- und Gemüsegarten, Ziegen und Hühner. Neben dem Kinderheim gibt es eine Grundschule für 240 Kinder aus dem Village Mutoto und der umliegenden Nachbarschaft. Die Schule finanziert sich über Schulgeld, (3 bis 5€ pro Monat) sowie Spenden. (Vgl. Mutoto e.V. 2003-2013b)

6.1.3 Mutoto Chaud

Mutoto Chaud ist eine Zirkus- und Theatergruppe, die aus ehemaligen Straßenkindern und Jugendlichen, sowie aus jungen Künstler*innen aus der Region um Lubumbashi, besteht. Viele der Jugendlichen von Mutoto Chaud leben im Village Mutoto. (Vgl. Klöpping 2007: 38)

Der Name Mutoto Chaud hat eine besondere Bedeutung: Das Wort Mutoto ist Swahili und heißt „Kind“. Chaud ist französisch und bedeutet „heiß“. Außerdem klingt es wie das englische Wort Show. Wenn die Kinder und Jugendlichen von Mutoto auf der Bühne stehen sind sie „heiß“ und sprühen vor Power, Energie und Lebensfreude. (Vgl. Mutoto e.V. 2003 – 2013c)

Mutoto Chaud ist 2003 aus einem deutsch-kongolesischen Theaterprojekt entstanden, bei dem kongolesische und deutsche Künstler*innen mit Kindern und Jugendlichen aus Straßenkinderheimen gearbeitet haben. Die Gruppe hat die Arbeit mit zahlreichen Auftritten und Workshops in der Demokratischen Republik Kongo weitergeführt. Mutoto Chaud war bereits drei Mal (2005/2007/2011) auf Deutschlandtour.

In ihrer künstlerischen Arbeit verbindet das Ensemble traditionelle Musik, Gesang und Tanz mit modernen Theater- und Zirkuselementen. Ihre Shows bestehen aus zwei unterschiedlichen Teilen; einer Akrobatik- und Artistikshow und einem Theaterstück. Die Theaterstücke werden von Mutoto Chaud selbst geschrieben und behandeln sozialpolitische Themen aus dem Alltag und der Lebensrealität der jungen Künstler*innen. (Vgl. Nawezi 2006: 3)

6.2. Stückbeschreibungen

6.2.1. Vakkabo

„Vakkabo“ heißt das erste Stück von Mutoto Chaud mit dem sie 2005 erstmals auf Deutschlandtour waren. In der Demokratischen Republik Kongo muss niemanden erklärt werden was Vakkabo heißt: Herumtreiber, Straßenkind, Vagabund – abgeschrieben, abgestempelt, abgeschoben.

Das Stück erzählt die Geschichte von Izo Bada und seiner Clique, die gemeinsam auf der Straße leben. Hierbei spielen Themen wie die Beziehung untereinander, das Überleben auf der Straße, Diebstahl, Familienkonflikte und die Nähe zum Tod eine wichtige Rolle. (Vgl. Nawezi 2006: 3)

6.2.2. Mikuba (Kupfer) – wie das Kupfer zu den Menschen kam

2007 ging Mutoto Chaud mit ihrem zweiten Stück „Mikuba“ auf Tour durch die Demokratische Republik Kongo und Deutschland. Inhaltlich setzt sich das Stück mit der gesellschaftlichen Bedeutung und den moralischen Auswirkungen der Rohstoffgewinnung auseinander.

Das Theaterstück knüpft an eine alte kongolesische Legende an: Ein Jäger findet im Wald einen merkwürdig ausschauenden, ihm unbekanntem Stein. Der Stein wird nach langem Überlegen dem König präsentiert und dieser zieht einen weisen Mann zu Rate um das Geheimnis um den Stein zu lüften. Der weise Mann erkennt den Stein und erinnert sich daran, dass das Kupfer schon einmal wichtig für die Menschen war. Es wurde ihnen im Laufe der Jahre jedoch vorenthalten, da der Umgang der Menschen untereinander an Menschlichkeit verlor. Jetzt da die Menschen zu einem humanen Miteinander zurückgekehrt sind, ist auch das Kupfer zu den Menschen zurückgekommen. Der weise Mann prophezeit, dass eine neue Zeit anbrechen werde.

Im Stück erleben die Zuseher*innen den Anbruch der neuen Zeit, die jedoch nicht sehr positiv verläuft. Das Stück zeichnet ein Bild der Zukunft, das geprägt ist von Industrialisierung, Akkordarbeit, Ausbeutung, wachsende Armut und der Entstehung einer reichen Elite.

Mutoto Chaud hat dieses Thema aufgegriffen, da es einen realistischen Bezug zu der Lebensrealität der jungen Künstler*innen gibt. Einige der Jugendlichen von Mutoto Chaud sind Kinder von Minenarbeitern der Mine Gécamine in Lubumbashi. Den Jugendlichen von Mutoto Chaud ist es wichtig, Kupfer als einen Stolperstein in der kongolesischen Geschichte darzustellen, denn für sie symbolisiert Kupferabbau weder Reichtum noch Ruhm, sondern Armut und Ruin. (Vgl. Mutoto e.V. 2007a: 2; Mutoto e.V. 2008: 1 ff)

6.2.3. Feu de Brousse/Waldbrand

Das Theaterstück „Feu de Brousse“ setzt sich mit dem Thema HIV/Aids auseinander. Es handelt von der 16-jährigen Anna, die bei ihrer Geburt mit HIV infiziert wurde. Und obwohl Anna täglich Medikamente nimmt, weiß sie nichts von ihrer Krankheit. Ihre Eltern haben ihr bis heute nichts davon erzählt. So verbringt Anna eine Jugend in Ungewissheit und hat ohne es zu wissen im Laufe der Jahre drei Männer infiziert.

Die zentrale Frage des Stückes drängt sich immer wieder in den Vordergrund: Dürfen Eltern ihren Kindern die Krankheit verschweigen?

Im Prozess der Stückentwicklung haben sich die Künstler*innen von Mutoto Chaud intensiv mit HIV/Aids, einem in der Demokratischen Republik Kongo stark tabuisierten Thema, auseinander gesetzt und Fragen gestellt. Um Antworten zu finden, haben sie Interviews mit HIV-Infizierten und ihren Angehörigen sowie mit Ärzt*innen geführt.

Das Theaterstück verfolgt eine klare Botschaft: „Zeigt euch und eure Krankheit, denn nur so kann man sie behandeln.“ (Mutoto e.V. 2010: 2) Die Künstler*innen von Mutoto wollen mit ihrem Stück aufzeigen, dass einige gesellschaftliche Gruppen (Infizierte, Homosexuelle und Sexarbeiter*innen) durch die Krankheit stigmatisiert werden. Zudem möchten sie einen offenen Dialog über die Krankheit anregen. Mutoto Chaud hat dieses Stück nicht nur in Schulen und Theatersälen aufgeführt, sondern auch auf öffentlichen Plätzen. Durch die öffentlichen Spielorte haben sie mit ihrer Botschaft auch viele Menschen erreicht, die sonst keinen Zugang zu Theatern haben und so einen Beitrag zur gesellschaftlichen Debatte zur HIV/Aids-Prävention beigetragen. In der Regel gab es im Anschluss an das Theaterstück noch kontroverse Diskussionen über die Themen HIV/Aids und Homosexualität. (Vgl. Mutoto e.V. 2003 – 2013d; vgl. Mutoto e.V. 2010: 2ff)

6.2.4. Festung Europa

Das neuste Stück von Mutoto Chaud setzt sich mit dem Thema Migration und der „Festung“ Europa auseinander. Derzeit befinden sich die jungen Künstler*innen in Lubumbashi im Prozess der Stückentwicklung. Um das Stück zu schreiben, setzen sie sich mit vielen Fragen auseinander, da die Reflexion der eigenen Erfahrungen für sie von großer Bedeutung ist:

- Was wissen wir über die Realität von afrikanischen Migrant*innen in Europa?
- Wie besteht die Chance auf ein besseres Leben?
- Welche Rolle spielen Rassismus, sprachliche Differenzen, Isolation und die rechtliche Situation in Europa?

Im Prozess der Stückentwicklung setzen sich die Künstler*innen kreativ, spielerisch und kritisch mit diesen Fragen auseinander. Im Stück folgen sie der Frage: Europa ist kein Paradies – aber was ist Europa wirklich?

Mit dem neuen Stück ist im Frühjahr 2014 eine Tour in der Demokratischen Republik Kongo und im Sommer 2014 eine Tour in Deutschland geplant. (Vgl. Mutoto e.V. 2013: 4-5)

6.2. Interkulturelle Zirkusarbeit

„Wer in sechs Metern Höhe ungesichert und barfüßig auf dem Bauch eines anderen steht, der selbst auf Schultern balanciert, und der von dort aus auf blanken Boden starrt, dem dürfte es recht egal sein, welche Färbung die Haut seines Untermannes hat, welche Sprache dieser spricht oder aus welcher sozialen Schicht er kommt. Dann gilt nur: Vertrauen haben und selbst Zuversicht vermitteln.“ (Biswenger 2011)

Kinder und Jugendliche haben die Chance im Zirkusworkshop gemeinsam mit Mutoto Chaud Erfahrungen zu machen, Ähnlichkeiten zu entdecken und vermeintlich fremdes und andersartiges kennen zu lernen, zu akzeptieren oder zu hinterfragen. Zirkus bietet für diese Begegnung einen geeigneten Rahmen, da durch spielerische Elemente und Ausprobieren eine lockere Atmosphäre geschaffen wird. (Vgl. Mutoto e.V. 2007b: 11)

Die Zirkusarbeit bietet die Möglichkeit, miteinander ins Spiel zu kommen und so Schritt für Schritt eigene Grenzen zu überwinden.

Wenn Mutoto Chaud auf Deutschlandtour ist, spielen sie nicht nur in Theatern und auf Festivals, sondern arbeiten auch mit Schulklassen und Jugendgruppen. In der Regel geben Mutoto Chaud im Anschluss an ihre Auftritte einen Zirkus- und Akrobatikworkshop, an dem ein Teil der Zuschauer*innen mitmachen kann. Im Rahmen der Workshops gibt es dann die Möglichkeit, sich näher zu kommen, auszutauschen, kennen zu lernen und gemeinsam Kunststücke zu erlernen.

Die Kinder und Jugendlichen können aus diesen Begegnungen in der Regel viel rausziehen und ihre Erfahrungen ehrlich wiedergeben: „Ich hab heute gelernt, dass man von Ausländern auch was lernen kann“ (Michelle, 11 Jahre) (Mutoto e.V. 2007b: 11) Ein anderes Kind sagt über Mutoto Chaud: „Es sind ja doch nicht alle Afrikaner blöd, so wie die aus unserer Nachbarschaft, von denen [Mutoto Chaud] kann man ja auch was lernen!“ (Mutoto e.V. 2007b: 8) Die Kinder beschreiben wichtige interkulturelle Lernerfahrungen, auch wenn sie sich ihrem rassistischen Unterton womöglich nicht bewusst sind.

Chiara, 11 Jahre, schildert am Ende eines Zirkustages: „Wir haben gelernt, uns mit den Menschen aus dem Kongo zu verständigen, ohne dass wir die selbe Sprache sprechen. Wir haben gelernt zu tanzen wie sie. Und vor allem habe ich gelernt, dass man mit Menschen egal wo sie herkommen und wie sie aussehen, Spaß haben kann.“ (Mutoto e.V. 2007b: 11) Chiara beschreibt eine wichtige interkulturelle Erfahrung: sich mit jemanden verständigen ohne die gleiche Sprache zu sprechen. Es ist eine große Herausforderung jemanden zu hören, ohne ihn zu verstehen. (Vgl. von Bernstorff/Plate 1997: 167) Zirkus bietet für diese Herausforderung einen geeigneten Rahmen, da Kommunikation im Sinne von Sprache im Zirkus nicht von oberster Priorität ist. Viele Zirkusdarbietungen verzichten gänzlich auf verbale Sprache und setzen körperlichen und artistischen Ausdruck in den Mittelpunkt. Steve Ward äußerte in diesem Kontext: „Zirkus ist Kommunikation. Es gibt dort keine Sprachbarrieren. [...] Wir alle sprechen fließend jongleurisch!“ (Ward 2000: 67)

Das einleitende Zitat dieses Abschnitts macht deutlich, dass das Erlernen von Akrobatik und Artistik Vertrauen bedarf. Vertrauen in die eigenen körperlichen Fähigkeiten, aber

auch dem Partner*in/der Gruppe gegenüber. Um Vertrauen zu schaffen, müssen die Teilnehmer*innen zunächst die eigene Angst überwinden. In den Momenten der Angstüberwindung werden häufig Sympathien und Vertrauen geschaffen. Das positive Erlebnis, Vertrauen zu Menschen von einem anderen Kontinent aufgebaut zu haben, wird von den Teilnehmer*innen auch auf ähnliche Situationen übertragen. Da die Angst vor Unbekannten und Fremden ein Nährboden des Rassismus ist, ist Vertrauen aufzubauen ein wichtiger Schritt zur dessen Überwindung. (Vgl. Noll 2000: 80)

In interkulturellen Zirkusprojekten ist es wichtig, Raum und Zeit für Fragen und Diskussionen zu geben. Wie lebt ihr? Habt ihr Geschwister? Wie schaut euer Zirkustraining aus? Was ist der Unterschied zwischen Deutschland und Kongo? Was bedeutet dir Heimat? Solchen und ähnlichen Fragen sollte Raum gegeben werden. Da es bei Begegnungen mit Mutoto selten der Fall ist, dass alle Teilnehmer*innen französisch sprechen, ist es notwendig einen Rahmen zu schaffen, in dem ein Austausch mit Übersetzung in Deutsch/Französisch/Swahili ermöglicht wird. Dieser Austausch ist für den Prozess des Kennen- und Verstehenlernens von großer Bedeutung. Auch wenn der Austausch nichts direkt zum Endprodukt der Zirkusshow beiträgt, ist er doch wichtig für das Gelingen der Begegnung. (Vgl. Eichler 2007: 46)

In interkulturellen Zirkusbegegnungen sollte es jedoch nicht nur darum gehen, eine Gruppeneinheit herzustellen und Toleranz und Verständnis aufzubauen. Genauso wichtig ist es Konflikte wahrzunehmen und auszutragen. Wichtig ist daher, die „heimliche Regie“ von interkulturellen Begegnungen in Frage zu stellen. Es sollte nicht darum gehen, eine Gruppe als Sinnbild für Völkerverständigung, Jugendaustausch und friedliches Miteinander zu inszenieren. Folgen die Teilnehmer*innen dieser unbewussten Dynamik, ist die Gefahr da, dass Störungen und Konflikte auf Grund kultureller Eigenarbeit ausgeblendet werden. Diese sind jedoch für den interkulturellen Prozess von großer Bedeutung. (Vgl. von Bernstorff/Plate 1997: 164) Wichtig ist es auch anzuerkennen, dass ein interkultureller Zirkusrahmen nicht unbedingt frei von Machtstrukturen und Zuschreibungen ist. Die Jugendlichen von Mutoto Chaud machen häufig die Erfahrung, dass ihnen als Afrikaner*innen das Faszinierende und Unbekannte zugeschrieben wird.

Obwohl Mutoto Chaud durch ihre Zirkusarbeit es immer wieder schafft, junge Menschen aus unterschiedlichen Kontinenten zusammenzubringen, kann es in der kurzen Zeit der Workshops nicht darum gehen, Fremdheit zu überwinden, sondern Fremdheitserfahrungen zu machen. (Vgl. Mutoto e.V. 2007b: 11 ff) Um diese Erfahrungen zu machen, kann interkulturelle Zirkusarbeit Lernangebote bereitstellen. Die Durchführung und der Ausgang sind jedoch von den Beteiligten des Projektes abhängig. Zirkus als Rahmen bietet einen Handlungsspielraum, in denen die Teilnehmer*innen einander begegnen, „das Geschehen benennen und den Blickt auf das Andere hinterfragen können. Die Öffnung für diese Prozesse muß von jedem selbst geleistet werden.“ (von Bernstorff/Plate 1997: 232) Den Teilnehmer*innen stehen Zirkus- und Sozialpädagog*innen zur Seite, die den Prozess begleiten und Probleme auffangen können. Grundsätzlich wird interkulturelles Lernen in der zirkuspädagogischen Arbeit jedoch nicht gelehrt oder vermittelt, sondern entsteht gemeinsam.

In der interkulturellen Zirkusarbeit sollte auf Prozess- und Zielorientierung gleichermaßen Wert gelegt werden. Es ist in interkulturellen Begegnungen wichtig, sich Zeit für Kennenlernen und Gruppenprozesse zu nehmen. Gleichzeitig sollte jedoch das Ziel der gemeinsamen Zirkusshow nicht aus den Augen verloren werden, da in dieser Phase nochmals wichtige interkulturelle Lernerfahrungen gemacht werden. Für die Erarbeitung der Zirkusshow beispielsweise können sich die Teilnehmer*innen mit eigenen Ideen und der persönlichen kulturellen Identität mit einbringen. Dies kann zu einer Auseinandersetzung mit Traditionen, eigenen kulturellem Ausdruck und Klischees führen. (Vgl. Noll 2000: 79)

Die Zirkusarbeit verfolgt im Bezug auf Interkulturelles Lernen einen werkorientierten Ansatz. Es stehen nicht die Unterschiede und Defizite der Teilnehmer*innen im Mittelpunkt, sondern ein konstruktives, gemeinsames Ziel: die Zirkusaufführung. „Das gemeinsame Spiel und künstlerische Tun, das gemeinsame Kunstwerk einer Vorstellung und das verbindende Erlebnis von Wagnissen schafft einen Nährboden, auf dem ein Gemeinschaftsgefühl und vielleicht sogar Freundschaften wachsen können.“ (Noll 2000: 79-80)

Zum Ende von internationalen Zirkusbegegnungen, wenn die Aufführung in greifbare Nähe rückt, treten noch weitere interkulturelle Lernprozesse in den Vordergrund. Sie werden durch den Druck der gemeinsamen Zirkusaufführung sozusagen lebensnotwendig. Das Aushalten von Widersprüchen, das Überwinden von Sprachbarrieren, das Erlernen von Toleranz und die Konfliktfähigkeit sind dann nicht mehr nur theoretisch postulierter Anspruch, sondern werden lebendigen Realität. (Vgl. von Bernstorff/Plate 1997: 234-235)

Um das Potenzial der Zirkuspädagogik im interkulturellen Kontext zusammenfassen, möchte ich Wolfgang Zacharias zitieren:

„Zirkus ist ein internationales Phänomen, das nicht vorrangig sprachlich kommuniziert wird. Die körperbetonten, materiellen und ästhetisch-inszenatorischen Elemente des Zirkus und seiner Einzeldisziplin lassen sich auch als eine Art nonverbaler Verständigung beschreiben, schaffen „sprachlos“ Gemeinschaft, Information und Unterhaltung. Insofern ist Zirkus natürlich auch ideales Medium, Anlaß und Projekt für interkulturelle Ziele und internationalen Austausch, sozusagen Kulturgrenzen, Sprachbarrieren und - im Bereich der Akteure – politische Differenzen überwindend: Das ist kein „Muß“, aber eine „Kann“-Chance.“ (Zacharias 2000: 24)

6.4. Zusammenfassung

Mutoto Chaud ist eine Zirkus- und Theatergruppe aus der Demokratischen Republik Kongo, die aus ehemaligen Straßenkindern besteht. Die Stücke von Mutoto Chaud greifen sozialpolitische Themen auf, die im direkten Bezug zur Lebensrealität der Künstler*innen stehen. Mutoto Chaud ist sowohl in der Demokratischen Republik Kongo als auch in Deutschland aktiv. Auf ihren Deutschlandtourneen spielen sie ihre Theaterstücke, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Neben den Aufführungen geben sie zahlreiche Akrobatik- und Artistikworkshops und schaffen Raum für interkulturelle Begegnungen. Durch die gemeinsame Zirkusarbeit ist das Erleben und Sammeln von interkulturellen Erfahrungen nicht nur mehr theoretischer Anspruch, sondern gelebte Praxis.

7. Qualitätskriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen

7.1. Einleitung

Für die Analyse der Schnittmenge zwischen Zirkuspädagogik und Interkulturellen und Globalen Lernen am Beispiel Mutoto Chaud, habe ich einen Qualitätskriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen erarbeitet. Die Kriterien sind aus der Bearbeitung der Kapitel 4 und 5 meiner Arbeit, sowie der Auseinandersetzung mit den „Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen“ von der Strategieguppe Globales Lernen Österreich entstanden. Die Qualitätskriterien bieten fünf Analysedimensionen: Vorbereitung von Bildungsangeboten, inhaltliche Dimensionen, methodisch-didaktische Dimensionen, erweiterte Qualitätskriterien für Bildungsangebote externer Anbieter an Schulen und erweiterte Qualitätskriterien für die Durchführung von Seminaren. Für die Entwicklung meines Qualitätskriterienkatalogs habe ich auf die Kriterien zur Analyse der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Dimension Bezug genommen.

Die erarbeiteten Qualitätskriterien und die dazugehörigen Untersuchungsfragen verstehe ich als Leitlinie und Hilfestellung zur Analyse der Arbeit von Mutoto Chaud im Sinne des Globalen und Interkulturellen Lernens. In Kapitel 7.3. werde ich die ausgearbeiteten Kriterien auf die Arbeit von Mutoto Chaud übertragen.

7.2. Qualitätskriterienkatalog

7.2.1. Globalität und Heterogenität der Welt wahrnehmen

Auf einer inhaltlichen Ebene soll es im Globalen und Interkulturellen Lernen darum gehen, komplexe Verflechtungen zwischen Nord und Süd aufzuzeigen und Globalität und Heterogenität der Welt wahrzunehmen. Um Themen möglichst vielschichtig erfassen zu können, ist es wichtig unterschiedliche Perspektiven und Blickwinkel zu berücksichtigen und sich u.a. ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte

anzuschauen. Zentrale Themen sind ökonomische und soziale Ungleichheit, strukturelle Gewalt und die ökologische Krise.

Untersuchungsfragen:

- Eignet sich das gewählte Thema für eine Auseinandersetzung im Globalen Lernen? Welche globalen Zusammenhänge werden veranschaulicht?
- Wie wird die Mehrperspektivität ermöglicht?
- Welche unterschiedlichen Blickwinkel und Perspektiven werden zur Bearbeitung des Themas eingenommen?

(Vgl. Kapitel 4.1.; Asbrand/Wettstädt 2012: 93-94; Strategiegruppe Globales Lernen 2011: 4)

7.2.2. Komplexität reduzieren, Klischees vermeiden

Im Globalen und Interkulturellen Lernen sollen komplexe Themen und globale Fragestellungen so aufgearbeitet werden, dass die Lernenden sie verstehen und annehmen können ohne dass die Inhalte jedoch zu stark vereinfacht und Klischees reproduziert werden. Konkrete Beispiele sind nützlich, um komplexe Themen zu veranschaulichen.

Untersuchungsfragen:

- Wie werden komplexe Themen und globale Fragestellungen für die Teilnehmer*innen zugänglich gemacht?
- Werden Beispiele genutzt um die Themen zu veranschaulichen? Wenn ja, welche?
- Wie kann die Produktion von Klischees, die Verfestigung von den Stereotypen und die Erzeugung von vereinfachten Sichtweisen vermieden werden?

(Vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2011: 4)

7.2.3. Erfahrungen der Teilnehmenden aufgreifen, Bezug zur Lebenswelt herstellen

Die Lernprozesse im Interkulturellen und Globalen Lernen sollen teilnehmer*innenorientiert gestaltet werden. Die Lebenswelten und die Lebensrealitäten der Teilnehmenden sollen in den Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses gestellt werden. Die Lernangebote knüpfen an die Erfahrungen, Erkenntnisse, Meinungen und Einstellungen der Lernenden an.

Untersuchungsfragen:

- Welche Methoden werden genutzt um die Teilnehmer*innen anzuregen, ihre eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen in den Lernprozess zu integrieren?
- Wie wird ein Bezug von den Inhalten der Lernangebote (globale Fragestellungen und internationale Zusammenhänge) zur Lebensrealität der Teilnehmenden hergestellt?
- Werden die Teilnehmer*innen angeregt Zusammenhänge zwischen globalem und lokalem herzustellen?

(Vgl. Kapitel 4.1., 5.2.; Grobbauer 2007: 104; Otten/Treuheit 1994: 45; Scheunpflug/Schröck 2000: 7; Strategieguppe Globales Lernen 2011: 6)

7.2.4. Alternativen möglich machen

Innerhalb vom Globalen und Interkulturellen Lernen sollen bestehende Verhältnisse nicht nur hinterfragt und kritisiert werden. Die Teilnehmer*innen sollen lernen in Alternativen zu denken, Visionen zu wagen und kreative und neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben.

Untersuchungsfragen:

- Welche alternativen Modelle und Handlungswege lernen die Teilnehmer*innen kennen?

- Werden die Teilnehmenden angeregt, alternative Handlungsmöglichkeiten zu erproben, Alternativen nach ihren Vorstellungen kreativ zu erarbeiten und Visionen zu wagen? Wenn ja, wie?

(Vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2011: 5)

7.2.5. Rassismuskritische Perspektiven einnehmen, Machtstrukturen analysieren

Globales und Interkulturelles Lernen erfordert, sich mit Fragen des Rassismus auseinander zu setzen und den Umgang mit Vorurteilen, Klischees und Stereotypen zu thematisieren. Außerdem ist es unerlässlich, Macht- und Herrschaftsverhältnisse (z.B. innerhalb von interkulturellen Gruppen) zu analysieren und zu hinterfragen.

Untersuchungsfragen:

- Wie wird mit dem Thema Rassismus umgegangen? Abstrakt oder konkret?
- Gibt es Raum für die Teilnehmer*innen sich mit eigenen Vorurteilen, Klischees, Stereotypen und Rassismen auseinander zu setzen?
- Werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse, sowie strukturelle Ungleichheit zwischen Kulturen aber auch innerhalb der interkulturellen Gruppe thematisiert und eine mögliche versteckte Dominanz reflektiert?

(Vgl. Kapitel 4.4.; 5.1.; Geißler-Jagodzinski 2007: 46- 47; Messerschmidt 2009: 153; Nestvogel 2003: 186)

7.2.6. Kulturelle Selbstreflexion anregen und Perspektivenwechsel fördern

Im Rahmen von globalen und interkulturellen Lernprozessen ist es erforderlich, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen, kritisch zu analysieren und Perspektivenwechsel vorzunehmen. Kulturelle Selbstreflexion ist daher von großer Bedeutung. Grundmuster und Tiefenstrukturen der eigenen Kultur sollen aufgedeckt und die eigene kulturelle Standortgebundenheit reflektiert werden.

Untersuchungsfragen:

- Wie werden die Teilnehmer*innen motiviert einen Perspektivenwechsel vorzunehmen?
- Welche Methoden werden eingesetzt um kulturelle Selbstreflexion zu ermöglichen?
- Werden die Teilnehmer*innen angeregt, ihre eigene Kultur (Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster, Werte und Traditionen) kritisch zu reflektieren?

(Vgl. Kapitel 5.1., 5.3.; Nestvogel 2003: 186; Schürfer 2010: 108; Strategiegruppe Globales Lernen 2011: 7)

7.2.7. Lernprozesse ganzheitlich gestalten

Die Lernprozesse im Globalen und Interkulturellen Lernen sollen ganzheitlich gestaltet werden, um die kognitive, affektive und körperliche Dimension der Lernenden mit einzubeziehen.

Untersuchungsfragen:

- Welche Methoden werden genutzt, um ganzheitliche Lernerfahrungen zu ermöglichen?
- Welche Sinne einerseits und Lerndimensionen andererseits werden besonders angesprochen?

(Vgl. Kapitel 4.2.; Richter 2009: 39)

7.2.8. Selbstorganisiertes Lernen zur Stärkung der Persönlichkeit

In den Lernprozessen des Globalen und Interkulturellen Lernens soll es nicht nur darum gehen, sich inhaltlich mit globalen Fragestellungen, Alternativen und eigenen Erfahrungen auseinander zu setzen. Auch der Lernprozess an sich ist bewusst zu gestalten. Die Fähigkeit, den Lernprozess individuell und selbstorganisiert in die Hand zu nehmen, soll gefördert werden. Ziel vom selbstorganisierten Lernen ist Empowerment, gemeinsam zu handeln und die individuelle Stärkung der Persönlichkeit.

Untersuchungsfragen:

- Wie wird den Teilnehmer*innen selbstorganisiertes Lernen ermöglicht?
- In welchem Umfang haben die Teilnehmer*innen die Chance den Lernprozess individuell (mit-) zu gestalten?

(Vgl. Kapitel 4.4.; Geyer 2013: 74; Hartmeyer 2010: 3; Strategiegruppe Globales Lernen 2011: 6)

7.3. Mutoto Chaud – ein Praxisbeispiel für Globales und Interkulturelles Lernen?

Im folgenden Abschnitt möchte ich die erarbeiteten Qualitätskriterien für Globales und Interkulturelles Lernen auf die zirkuspädagogische Arbeit von Mutoto Chaud übertragen. Ich lege dabei mein Augenmerk sowohl auf ihre Arbeit in der Demokratischen Republik Kongo als auch auf die Deutschlandtouren und die damit verbundenen interkulturellen Begegnungen.

Zur Bearbeitung der Kriterien beziehe ich mich sowohl auf Reise- und Erfahrungsberichte, als auch auf Artikel und Veröffentlichungen von und über Mutoto Chaud.

Desweiteren nutze ich meine Erfahrungen vom Juli 2011. Ich habe damals eine 4-tägige interkulturelle Zirkusbegegnung mit den Jugendlichen von Mutoto Chaud, sowie den

Kindern und Jugendlichen des Zirkus Barbarella organisiert und einen Abschlussbericht verfasst, auf den ich mich nun beziehe.

Außerdem war ich im Februar 2012 für drei Wochen in Lubumbashi und habe Mutoto Chaud besucht. Im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung habe ich dort ein Forschungstagebuch geführt, welches ich für die Bearbeitung der Kriterien nutze.

Die Zielgruppen für Globales und Interkulturelles Lernen, auf die ich mich beziehe, sind die Jugendlichen von Mutoto Chaud, aber auch die Zuschauer*innen, die ihre Stücke sehen und die deutschen Jugendlichen, die gemeinsam mit Mutoto Chaud in interkulturellen Zirkusworkshops zusammenarbeiten. Nicht jedes Kriterium ist jedoch gleichermaßen auf alle Gruppen anzuwenden.

7.3.1. Globalität und Heterogenität der Welt wahrnehmen

Kupferabbau, HIV/Aids und Migration – diese Themen haben die Jugendlichen von Mutoto Chaud für ihre Theaterstücke ausgewählt, da Fragen und Gedanken rund um diese Themen in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielen.

Anhand der ausgewählten Themen sind Lernerfahrungen im Kontext Globalen Lernens sehr gut möglich. Beim Thema Kupferabbau beispielsweise lässt sich auf der einen Seite die wirtschaftliche, ökologische, soziale und politische Situation in Lubumbashi bearbeiten und auf der anderen Seite verlangt das Thema es, einen globalpolitischen Kontext herzustellen. Die inhaltliche Auseinandersetzung für die Stückentwicklung führt zur weiteren Thematisierung von Arbeitsbedingungen, Globalen Güterketten, sowie Recycling- und Entsorgungsfragen. (Vgl. Mutoto e.V. 2007a: 2; Mutoto e.V. 2008: 1 ff)

Auch das Thema des neuen Stückes Migration/Festung Europa bietet viele Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung im Bezug auf Globales Lernen. Im Mittelpunkt des Stückes steht die Frage: Europa ist kein Paradies – aber was ist Europa wirklich? Ein Schwerpunkt des Stückes wird sein, sich mit den Schattenseiten von globaler Migration auseinander zu setzen. In der Phase der Stückentwicklung wird derzeit viel darüber gesprochen, wie reale Schicksale nach der Ankunft in Europa

aussehen, im Gegensatz zu vagen Vorstellungen und Träumen. Welche konkreten Lernerfahrungen die Erarbeitung dieses Stückes bietet und wie der genaue inhaltliche Schwerpunkt gelegt wird, ist noch nicht klar, da der Prozess der Stückentwicklung noch nicht abgeschlossen ist. (Vgl. Mutoto e.V. 2013: 4-5)

Im Rahmen der inhaltlichen Recherchen für die Theaterstücke, versuchen die Jugendlichen von Mutoto Chaud unterschiedliche Perspektiven und Blickwinkel auf die Themen mit einzubeziehen. Im Rahmen der Stückentwicklung für Feu de Brousse/Waldbrand zum Thema HIV/Aids haben die Jugendlichen von Mutoto Chaud beispielsweise Interviews mit HIV-Infizierten, ihren Angehörigen und Ärzt*innen geführt und dadurch Mehrperspektivität gewährleistet. (Vgl. Mutoto e.V. 2003 – 2013d; vgl. Mutoto e.V. 2010: 2ff)

7.3.2. Komplexität reduzieren, Klischees vermeiden

Die Theaterstücke von Mutoto Chaud beschäftigen sich mit komplexen globalpolitischen Themen wie Ressourcenabbau, HIV/Aids und Migration. Dadurch dass die Themen für ein Theaterstück aufgearbeitet werden, werden sie von ihrer theoretischen Ebene auf eine greifbare und beispielhafte Dimension gebracht. Das Theaterstück Mikuba erzählt die Kupferabbauproblematik anhand einer alten kongolesischen Sage. Im Stück Feu de Brousse/Waldbrand wird die HIV/Aidsthematik anhand Annas Geschichte dargestellt. Anna ist ein 16-jähriges Mädchen, das bei ihrer Geburt mit HIV infiziert wurde, nichts davon weiß und in ihrem Unwissen weitere Personen ansteckt. Die Geschichte von Izo Bada und seinen Freunden erzählt das Theaterstück „Vakkabo“. Die Jugendlichen leben gemeinsam auf der Straße und kämpfen um das tägliche (Über-)Leben. Durch die ausgewählten Beispiele und entwickelten Charaktere werden komplexe sozialpolitische Inhalte greifbar und verständlich gemacht, ohne jedoch zu stark zu vereinfachen. (Vgl. Mutoto e.V. 2010: 2) Wichtig ist es im Anschluss an die Theaterstücke, eine Nachbereitung vorzunehmen und die gezeigten Beispiele wieder in einen größeren globalpolitischen Kontext einzuordnen. Für diese Auseinandersetzung stehen die Künstler*innen von Mutoto Chaud im Anschluss an ihre Shows auch gerne zur Verfügung. Die gemeinsame

Diskussion der Themen ist nicht nur für ein theoretisches Verständnis wichtig, es ist auch ein wichtiger Schritt zur Vermeidung von Klischees. Direkt in Kontakt zu treten und miteinander, nicht übereinander zu reden schafft Klarheit, Verständnis und reduziert Klischees. (Vgl. Mutoto e.V. 2010: 2; Mutoto 2007b e.V.: 6ff)

7.3.3. Erfahrungen der Teilnehmenden aufgreifen, Bezug zur Lebenswelt herstellen

Die Jugendlichen von Mutoto Chaud sind nicht nur Artist*innen, Akrobat*innen und Schauspieler*innen. Gleichzeitig sind sie auch Drehbuchautor*innen und Regisseur*innen ihrer eigenen Stücke. (Vgl. Bömer 2012: 3)

Die Themen für die Theaterstücke werden von ihnen selbst ausgewählt und die Stücke in einem gemeinsamen Prozess selbst geschrieben. Die Jugendlichen von Mutoto Chaud bringen Themen auf die Bühne, die sie selbst bewegen. Sie nutzen die Theaterstücke, um ihren Erfahrungen, Wünschen und Ängsten Raum zu geben. (Vgl. Mutoto e.V. 2007b: 1-2; Bömer 2012: 5)

Das Stück „Vakkabo“ thematisiert das Leben auf der Straße und die damit verbundenen Ängste und Probleme. Beispielhaft erzählt das Stück die Geschichte von dem Jungen Izo Bada und seinen Freunden, die gemeinsam auf der Straße leben. Die Künstler*innen von Mutoto sind selbst ehemalige Straßenkinder. Sie haben die Erfahrungen, von denen sie in ihrem Stück erzählen, selbst gemacht. Die Arbeit an dem Stück war eine Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen aufzuarbeiten und zu reflektieren. (Vgl. Nawezi 2006: 3)

Es geht den Jugendlichen von Mutoto Chaud jedoch nicht nur darum, autobiographische Stücke zu schreiben. Sie versuchen die gewählten Themen auch in einen größeren politischen Zusammenhang zu setzen. (Vgl. Mutoto e.V. 2013: 5; Bömer 2012: 5)

Das Stück „Mikuba“ (Kupfer) ist ein Stück über die sozialpolitische Bedeutung und die Auswirkung des Rohstoffabbaus im Kongo. Auch dieses Stück knüpft direkt an die Lebensrealität der Jugendlichen von Mutoto an. Viele von ihnen sind Nachkommen von

ehemaligen Mienenarbeitern der Mine Gécamine in Lubumbashi. Das Stadtbild von Lubumbashi mit großen Abraumhalden und still gelegten Industrieruinen, erinnert die Jugendlichen von Mutoto wie eng Ruhm, Reichtum und Ruin im Rohstoffhandel zusammenhängen. (Vgl. Mutoto e.V. 2008: 2-3)

Die Stückentwicklung bietet den Jugendlichen von Mutoto Chaud die Möglichkeit der Selbstreflexion und die Chance persönliche Themen in einen größeren globalpolitischen Kontext einzuordnen. (Vgl. Mutoto e.V. 2013: 5) Die Stücke werden sowohl in der Demokratischen Republik Kongo als auch in Deutschland aufgeführt. Für die deutschen Zuschauer*innen ist es jedoch eine ganz andere Erfahrung und die Themen haben für sie eine ganz andere Bedeutung als für die Jugendlichen von Mutoto Chaud. Die Inhalte der Stücke knüpfen nicht an ihrer Lebensrealität an und auch die Themen wie Kupferabbau und HIV/Aids sind für sie zwar relevant, aber nicht sehr präsent. Für die deutschen Zuschauer*innen bieten die Stücke also nicht die Chance der Auseinandersetzung mit persönlichen Themen. Es ist vielmehr ein Bewusstmachen und Verstehenlernen, womit sich junge Menschen in der Demokratischen Republik Kongo auseinandersetzen. (Vgl. Nawezi 2006: 5) Wenn der Theaterbesuch der deutschen Jugendlichen gut organisiert und nachbereitet wird, steht auch bei ihnen die selbstreflexive Frage im Raum: Was hat das Thema mit mir und meiner Lebensrealität zu tun? Lehrer*innen und Jugendgruppenleiter*innen sind gefordert, die Themen der Stücke mit den Jugendlichen aufzuarbeiten und Hilfestellungen zu leisten um die eigene Verwobenheit in das Thema und in den globalpolitischen Hintergrund zu verstehen. Wenn das Thema Kupferabbau in der Nachbereitung beispielsweise anhand der Produktion eines Handys thematisiert wird, ist der Bezug zur Lebensrealität der deutschen Jugendlichen schnell hergestellt.

7.3.4. Alternativen möglich machen

Die Welt heute ist geprägt von Ungleichheit, strukturelle Gewalt, Rassismus und Diskriminierung. In interkulturellen Zirkusbegegnungen mit Mutoto Chaud lernen die deutschen und kongolesischen Jugendlichen eine andere Seite kennen. Die Jugendlichen verbringen eine spielerische Zeit zusammen: sie jonglieren miteinander, balancieren über Drahtseile, fahren Einrad und lernen sich nebenbei intensiv kennen. Inspiriert durch die Zirkusatmosphäre erarbeiten sie gemeinsam neue Kunststücke und entwickeln eine Zirkusshow, trotz kultureller Unterschiede, sprachlicher Barrieren und verschiedener Hautfarben. Die gemeinsamen Erfahrungen sind inspirierend und können zugleich den eigenen Horizont erweitern. (Vgl. Nawezi 2006: 5) Die deutschen und kongolesischen Jugendlichen stellen gemeinsam etwas auf die Beine – eine Zirkusshow. Dieses positive, gemeinsame Erlebnis bleibt und kann dazu anregen neue Wege gemeinsam zu gehen und Visionen zu wagen. Diese Erfahrungen bieten gleichzeitig die Möglichkeit Vorurteile abzubauen, da die Bilder im Kopf durch die gemachten Erfahrungen ausgetauscht werden. (Vgl. Bömer 2011: 12)

7.3.5. Rassismuskritische Perspektiven einnehmen, Machtstrukturen analysieren

„Ich habe heute gelernt, dass man von Ausländern auch was lernen kann“ (Mutoto e.V. 2007b: 11). Wenn Mutoto Chaud auf Deutschlandtour ist, geben sie zahlreiche Zirkus- und Akrobatikworkshops in Schulen, bei denen 2-3 Schulklassen teilnehmen können. Schon im Vorfeld gilt es diese Workshops gut vorzubereiten, denn Kommentare wie eben genanntes oder folgendes sind keine Seltenheit: „Meine Mama möchte nicht, dass ich mit den Afrikanern turne.“ (Mutoto e.V. 2007b: 8) In den Workshops haben die Schüler*innen aktiven Kontakt mit Menschen aus einem afrikanischen Land. Es geht in diesem Moment nicht darum, Gelder für ein Patenkind oder einen Schulbau zu sammeln, sondern darum, von jungen Kongolesen*innen etwas zu lernen. (Vgl. Nawezi 2006: 5) Es steht auch nicht nur Klischee beladenes Trommeln und Tanzen, sondern Akrobatik und Artistik auf dem Programm. Für Akrobatik braucht man Körperkontrolle, Mut und Vertrauen. Die deutschen Teilnehmer*innen müssen sich

entscheiden, klettern sie auf die Pyramide und vertrauen sie Kasapi, Mike und den anderen von Mutoto? Jemand, der*die vertraut, lässt seine Angst hinter sich...die Angst vor der hohen Pyramide, aber gleichzeitig auch die Angst vor dem Unbekannten und Fremden, einem Nährboden des Rassismus. (Vgl. Bömer 2011: 13)

In länger angelegten interkulturellen Zirkusbegegnungen geben in der Regel nicht nur die Jugendlichen von Mutoto Chaud Zirkusinputs, sondern es ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen, dessen Höhepunkt eine gemeinsam entwickelte Zirkusshow ist. Im Rahmen dieser längeren Begegnungen ist auch mehr Raum fürs Kennenlernen, den bewussten Austausch und Zeit, Fragen zu stellen. In den Gesprächsrunden mit Übersetzung haben die Jugendlichen die Chance, ohne Sprachbarrieren Fragen zu stellen. Die Fragen der deutschen Jugendlichen sind häufig voll von Klischees, Unwissenheit und Pauschalisierung. Die Jugendlichen von Mutoto lassen sich dadurch nicht beirren und antworten authentisch, amüsiert und überzeugend, auch wenn sie immer wieder verwundert sind, wie wenig Wissen über die Vielfalt afrikanischer Lebensrealität vorhanden ist. Gleichzeitig lernen die Jugendlichen von Mutoto Chaud täglich neue Aspekte und kulturelle Eigenarten von deutschen Jugendlichen – beispielsweise Schüler*innen ohne Schuluniform, Kinder, die rauchen oder Jugendliche, die sich in der Öffentlichkeit küssen. (Vgl. Bömer 2011: 5)

Innerhalb der interkulturellen Begegnungen gelingt es in der Regel gut, Bilder auf den Kopf zu stellen, Rassismen und Klischees zu entwaffnen und Freundschaften zu schließen. Im Anschluss an die gemeinsamen Aktionen passiert es jedoch häufig, dass die positiv gemachten Erfahrungen wieder zu Klischees verkommen: „Man merkt es, die Afrikaner haben Trommeln und Tanzen einfach im Blut“ (Mutoto e.V. 2007b: 7), hört man dann immer wieder. Vergessen wird dabei schnell, dass die Jugendlichen von Mutoto Chaud mittlerweile professionelle Musiker*innen und Arist*innen sind und dafür täglich trainieren. (Vgl. Mutoto e.V. 2007b: 7)

Innerhalb der interkulturellen Begegnungen mit Mutoto Chaud gibt es meiner Wahrnehmung nach selten Raum für eine reflexive Auseinandersetzung mit Rassismus. Die Begegnungen wollen ein praktisches, rassismusfreies Erleben von Nähe, Vertrauen und gemeinsamer Stärke ermöglichen. Wichtig wäre es jedoch, dass es für die

deutschen Teilnehmer*innen eine rassismuskritische Nachbereitung für die gemachten Erfahrungen gäbe. Die gemeinsamen Erfahrungen mit Mutoto Chaud würden reflektiert und Aussagen wie „Rhythmus im Blut“ würden hoffentlich reduziert. Natürlich kann Mutoto e.V. nicht auch noch eine Nachbereitung übernehmen. Eine Möglichkeit wäre jedoch, einen rassismuskritischen Reflexionsleitfaden zu entwickeln, mit dem Lehrer*innen und Jugendgruppenleiter*innen diese Reflexion übernehmen könnten.

7.3.6. Kulturelle Selbstreflexion anregen und Perspektivenwechsel fördern

Innerhalb der Arbeit von Mutoto Chaud spielt kulturelle Selbstreflexion eine wichtige Rolle. Während der Deutschlandtour sind die Künstler*innen aus der Demokratischen Republik Kongo ständig mit Neuem und Unbekanntem konfrontiert und haben während der dreimonatigen Tour zahlreiche Möglichkeiten, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Unter der Leitung von Richard Nawezi macht die Gruppe regelmäßige Reflexionsgespräche. Thematisiert werden dabei neben den gemachten interkulturellen Erfahrungen und möglichen Sorgen und Problemen auch Themen wie Wohlstand und Leben in Deutschland, die Situation von Migrant*innen in Deutschland und Rassismus. Wichtig ist es in diesen Gesprächen aber auch, Perspektiven für die Jugendlichen in der Demokratischen Republik Kongo zu entwickeln. (Vgl. Mutoto e.V. 2007b: 9; Bömer 2011: 14)

Für die beteiligten deutschen Jugendlichen gibt es durch den Kontakt mit Mutoto Chaud auch zahlreiche Möglichkeiten zur kulturellen Selbstreflexion und zum Perspektivwechsel. Die deutschen Teilnehmer*innen werden mit zuvor unbekanntem und fremden Menschen konfrontiert. Außerdem haben sie die Chance, in den Theaterstücken Themen, Probleme und Herausforderungen aus der Lebensrealität der jungen Menschen von Mutoto Chaud miterleben. Dadurch dass in den Theaterstücken komplexe Themen wie HIV/Aids oder Kupferabbau anhand von Beispielen und anhand für das Stück entwickelten Charakteren aufgearbeitet werden, haben die deutschen Teilnehmer*innen die Chance, Empathie zu zeigen und sich in die erzählten Geschichten einzufühlen. Es besteht für sie eine Möglichkeit, aus einer neuen

Perspektive auf komplexe sozialpolitische Themen zu schauen. (Vgl. Mutoto e.V. 2007b: 11; Bömer 2011: 7-8)

Auch innerhalb der interkulturellen Zirkusbegegnungen werden sowohl die deutschen als auch die kongolesischen Jugendlichen mit neuen Menschen aus einer anderen Kultur konfrontiert. Es besteht die Möglichkeit, einander kennenzulernen und über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen. (Vgl. Nawezi 2006: 5) Da in den Workshops der Fokus auf die gemeinsame Zirkusarbeit gelegt wird, gibt es keinen Raum für eine explizite kulturelle Selbstreflexion. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang auch, die Möglichkeiten von interkulturellen Begegnungen nicht zu überschätzen. Interkulturelle Begegnungen können ein Auslöser für interkulturelle Lernprozesse wie kulturelle Selbstreflexion sein. Es ist jedoch wichtig, dass auch nach Abschluss der interkulturellen Begegnung die Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Kultur weitergeht, um nachhaltige Erkenntnisse und grundlegende Veränderungen zu ermöglichen.

7.3.7. Lernprozesse ganzheitlich gestalten

Durch die unterschiedlichen Bausteine (Theaterstück und Workshop) können in den Begegnungen mit Mutoto Chaud viele unterschiedliche Lernerfahrungen gemacht werden. Dies gilt sowohl für die deutschen als auch die kongolesischen Jugendlichen. Die sozialpolitischen Theaterstücke können auf einer emotional-affektiven als auch auf einer kognitiven Ebene zum Nachdenken und zum Reflektieren anregen. Der Workshop hingegen ist körperlich angelegt – auf Pyramiden klettern, Handstände machen und auf den Schultern anderer stehen. Neben diesen beiden Programmpunkten wirkt auch noch die interkulturelle Begegnung an sich. Sich gegenseitig kennenlernen und Freundschaften schließen bietet die Möglichkeiten zu affektiven Lernerfahrungen. Lernerfahrungen auf der kognitiven Ebene werden durch Gesprächsrunden zum Kennenlernen und in den abschließenden Reflexionsgesprächen möglich gemacht. (Vgl. Bömer 2011: 13ff; Nawezi 2006: 5)

7.3.8. Selbstorganisiertes Lernen zur Stärkung der Persönlichkeit

Zirkuspädagogische Arbeit bietet einen geeigneten Rahmen für selbstorganisiertes Lernen. Die Workshops von Mutoto Chaud sind in der Regel so aufgebaut, dass die kongolesischen Trainer*innen das Aufwärmtraining gestalten und erste Inputs geben. Danach ist Zeit zum Ausprobieren, Üben und eigenständigem Erarbeiten von Kunststücken. Wie lang und intensiv diese Phase ist, hängt davon ab wie lange die Jugendbegegnung an sich dauert. In der Regel gibt es am Ende eine Zirkusshow, die die Teilnehmer*innen gemeinsam gestalten und entwickeln können. Grundsätzlich bietet zirkuspädagogische Arbeit viel Freiraum für die Teilnehmer*innen, um selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Die Teilnehmer*innen sind zunächst gefordert, sich für eine oder mehrere Disziplinen zu entscheiden und diese anschließend zu trainieren. Wenn eine Zirkusshow geplant ist, heißt es dann trainieren, Nummern entwickeln, Musik auswählen. Die Teilnehmer*innen sind in der Phase der Showvorbereitung gefordert, eigenständig zu arbeiten und selbstorganisiert zu agieren. Den Teilnehmer*innen stehen dennoch Zirkuspädagog*innen zur Seite, die bei Bedarf unterstützen und Ideen geben. In mehrtägigen interkulturellen Zirkusbegegnungen mit Mutoto Chaud läuft die Arbeit wie beschrieben ab und bietet Freiraum für selbstorganisiertes Lernen. Wenn die Workshops jedoch nur auf ein oder zwei Tage angelegt sind, wird in der Regel das Programm vorgegeben und mit den Teilnehmer*innen eine vorgeplante Show eingeübt. (Vgl. Bömer 2011: 13 ff)

7.4. Zusammenfassung

Für die Untersuchung, ob die Arbeit von Mutoto Chaud als Globales und Interkulturelles Lernen verstanden werden kann, habe ich einen Qualitätskriterienkatalog für Globales und Interkulturelles Lernen erarbeitet. Die acht Kriterien ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit dem Qualitätskriterienkatalog der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen und den Kapiteln meiner Diplomarbeit über Globales und Interkulturelles Lernen. Die Übertragung der Kriterien und Leitfragen auf mein Praxisbeispiel Mutoto Chaud macht deutlich, dass sie in ihrer

Arbeit viele Möglichkeiten gefunden haben, zirkuspädagogische Arbeit mit Globalem und Interkulturellem Lernen zu verbinden. Die weitere Analyse befindet sich in Kapitel 8.

8. Conclusio

Die Wurzeln der Zirkuspädagogik stammen aus Heim- und Straßenkinderprojekten wie „Boys-Town“ aus den USA aus den 1920ern und dem Kinderzirkus „Los Muchachos“ aus Galizien aus den 1960ern. Die Projekte entwickelten die Idee des Kinderzirkus aus einem sozialpolitischen Ansatz heraus. Ziel war es, Kinder von der Straße zu holen und Geld einzuspielen, um ihnen ein neues zu Hause geben zu können. Mutoto Chaud arbeitet in Lubumbashi in diesem Sinne und knüpft damit an eine Grundidee der Zirkuspädagogik an. Die Arbeit von Mutoto Chaud verdeutlicht jedoch auch das interkulturelle Potenzial der Zirkuspädagogik:

„Eine Hand hält Deine Hand, während du auf dem Seil balancierst und hebt Dein Schwanken auf. Eine Hand hält Deinen Fuß, während Du in einer Pyramide oben wackelst und Angst vor dem Fall hast. Eine Hand begleitet Dich in Deinem ersten Salto. Es ist egal, wem die Hand gehört und welche Farbe sie hat.“ (Noll 2000: 80)

Die Ausarbeitung der Qualitätskriterien für Globales und Interkulturelles Lernen im Bezug auf die Arbeit von Mutoto Chaud macht deutlich, dass Zirkuspädagogik vielfältige Möglichkeiten für Globales und Interkulturelles Lernen bietet. Zirkus bietet beispielsweise einen geeigneten Rahmen für interkulturelle Begegnungen. Kinder und Jugendliche können sich über das Medium Zirkus spielerisch und ungezwungen näher kommen, Grenzen verschieben und Fremdheitserfahrungen machen. Zirkus heißt bewegen, ausprobieren, lernen, scheitern und das alles gemeinsam. Da diese Erfahrungen im Zirkus ohne oder zu mindestens mit wenig Sprache möglich sind, vereinfacht dies interkulturelle Lernerfahrungen.

Um gemeinsam Akrobatik zu machen und Pyramiden zu bauen, müssen die deutschen und kongolesischen Jugendlichen ihre Angst überwinden und Vertrauen entwickeln. Sie lassen jedoch nicht nur ihre Angst vor der hohen Pyramide hinter sich, sondern

gleichzeitig die Angst vor dem Unbekannten und Fremden, dem Nährboden des Rassismus.

Zirkus ist jedoch nicht nur ein Spiel. Besonders dann nicht, wenn für das Ende einer interkulturellen Zirkusbegegnung eine Aufführung geplant ist. Dann heißt es trainieren, Nummern entwickeln, Musik auswählen, Schminken, Bänke aufstellen und Lampenfieber überwinden. Interkulturelle Lernerfahrungen wie Kooperation, Überwinden von Sprachbarrieren, das Aushalten von Widersprüchen und das Erlernen von Toleranz und Konfliktfähigkeit treten hier in den Vordergrund. Sie sind nicht mehr nur theoretischer Anspruch, sondern werden zur praktisch gelebten Realität:

„Dort treten sie [Mutoto Chaud] den Beweis an, dass Völkerverständigung nicht nur am Schreibtisch und in grauen Anzügen, sondern auch in wagemutigen Akrobatiknummern in luftiger Höhe vonstattengehen kann.“ (Biswenger 2011)

Auch auf der Ebene des Globalen Lernens zeigt die Bearbeitung der Qualitätskriterien, dass die Arbeit von Mutoto Chaud mit ihrem zirkuspädagogischen Ansatz großes Potenzial für Kooperation und Austausch bietet. In ihren Zirkustheaterstücken greifen Mutoto Chaud komplexe, sozialpolitische Themen auf und stellen globalpolitische Fragen in den Mittelpunkt. Die Stücke bieten für die Jugendlichen von Mutoto Chaud die Möglichkeit, sich intensiv mit den gewählten Themen auseinanderzusetzen. Eigene Wünsche, Ängste und Fragen bekommen Raum zur reflexiven Auseinandersetzung. Die persönliche Auseinandersetzung ist von großer Bedeutung, da die Themen der Stücke direkt an die Lebensrealität der Künstler*innen anknüpfen. In der Phase der Stückentwicklung steht jedoch nicht nur der persönliche Zugang zum Thema im Mittelpunkt. Interviews und inhaltliche Recherche bieten die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung und auch dazu, mehrere Perspektiven auf das Thema zu berücksichtigen. Doch die Arbeit von Mutoto Chaud bietet nicht nur für die eigenen Jugendlichen einen Rahmen für Erfahrungen Globalen Lernens. Wenn Mutoto Chaud auf Deutschlandtour ist, bieten die Aufführungen ihrer Stücke den deutschen Kindern und Jugendlichen einen Rahmen für intensive Lernerfahrungen. Wenn die Stücke auch nicht direkt an die Lebensrealität der deutschen Jugendlichen anknüpfen, so haben sie die Chance zu verstehen, womit sich junge Menschen in der Demokratischen Republik Kongo auseinandersetzen. Und es steht auch für die deutschen Jugendlichen die Frage im Raum: Was haben Themen wie HIV/Aids, Migration oder Kupferabbau mit mir und

meiner Lebensrealität zu tun? Die Theaterstücke können somit Anstoß für eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und der eigenen kulturellen Verankerung sein.

Zirkuspädagogische Arbeit ist eine Form der praktischen Kinder- und Jugendarbeit. Theoretische Auseinandersetzungen und Reflexionen haben nur wenig Raum. Für Lernerfahrungen im Globalen und Interkulturellen Lernen sind sie jedoch von großer Bedeutung. Um die Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Zirkuspädagogik und Interkulturellem und Globalem Lernen auszubauen, müsste zirkuspädagogische Arbeit um diese Dimensionen erweitert werden. Um das Zirkusflair und die spielerische Atmosphäre der Zirkusarbeit zu erhalten, muss die reflexive Auseinandersetzung gut eingebettet werden. Besonders wichtig ist es außerdem zum Ende des Zirkusprojektes, die gemachten Erfahrungen zu reflektieren, rassismuskritisch anzuschauen und in einen sozialpolitischen Kontext einzuordnen.

„Zirkus ist in höchstem Maße integrativ, in ihm finden alle unabhängig von ethnischer und kultureller Herkunft, von sozialem Stand und intellektueller Leistung, behindert oder nicht behindert eine Heimat.“ (Winkler 2007: 5)

Ich hoffe meine Arbeit kann einen Beitrag leisten, das vielfältige Potenzial der Zirkuspädagogik sichtbar zu machen.

9. Weiterführende Forschung

In meiner Arbeit habe ich die Möglichkeiten der Zirkuspädagogik für Globales und Interkulturelles Lernen am Beispiel Mutoto Chaud (DRK) herausgearbeitet. Spannend wäre es jetzt, den ausgearbeiteten Qualitätskriterienkatalog auch auf andere zirkuspädagogische Projekte zu übertragen. z.B. Circus Ethiopia (www.circusethiopia.org), Shangilia/Kenia (www.shangilia.de) oder Circus School ZipZap/Südafrika (www.zip-zap.co.za). Durch die Untersuchung weiterer Praxisbeispiele würden sicherlich noch neue Ideen und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Zirkuspädagogik und Globalen und Interkulturellem Lernen sichtbar werden. Zudem wäre es spannend zu schauen, wie zirkuspädagogische Projekte in Europa

ausgerichtet sind. Gibt es auch dort Projekte, die Globales und Interkulturelles Lernen mit Zirkus verbinden? Ich werde meine Diplomarbeit in der deutschsprachigen Zirkuspädagogikcommunity verbreiten, um so auf bereits existierende Projekte aufmerksam zu werden. Vielleicht regt meine Arbeit aber auch dazu an, das Potenzial der Zirkuspädagogik auszuschöpfen und Zirkus mit Ideen des Globalen und Interkulturellen Lernen zu verbinden. Mit etwas Glück finden sich zwei alternativpädagogische Bereiche, die sich wunderbar ergänzen und Hand-in-Hand miteinander arbeiten können.

Bei der Bearbeitung des Qualitätskriterienkatalogs im Bezug auf die Arbeit von Mutoto Chaud ist deutlich geworden, dass innerhalb ihrer zirkuspädagogischen Arbeit wenig Raum für theoretische Auseinandersetzung und kritische Reflexion ist. Der Umgang mit eigenen Vorurteilen und Rassismen beispielsweise bedarf während oder nach einer interkulturellen Begegnung Raum zur Reflexion. Da manche Zirkusworkshops von Mutoto Chaud in Deutschland nur ein oder zwei Tage dauern, kann dies in der Zeit nicht auch noch untergebracht werden. Eine Idee wäre daher, einen rassismuskritischen Reflexionsleitfaden zu entwickeln. Lehrer*innen und Jugendgruppenleiter*innen würden dadurch qualifiziert werden und würden Anregungen bekommen, um diese Reflexion mit den Jugendlichen ihrer Gruppe oder Klasse selbst durchzuführen. Eine weitere Idee ist, Unterrichtsmaterial zum Thema des neuen Stückes Migration/Festung Europa zusammenstellen und dies Lehrer*innen und Jugendgruppenleiter*innen zur Verfügung zu stellen. Wenn der Besuch von Mutoto Chaud durch Lehrer*innen oder Jugendgruppenleiter*innen inhaltlich vorbereitet wird und im Vorfeld schon eine Auseinandersetzung stattfindet, besteht die Chance, dass der Besuch von Mutoto Chaud nicht nur ein einmaliges Event ist, sondern Teil eines Lernprozesses im Sinne Globalen Lernens wird. Mutoto Chaud kommt im Sommer 2014 für drei Monate nach Deutschland. Es wäre sehr hilfreich, wenn für die kommende Reise diese Leitfäden und Materialien schon existieren und direkt genutzt werden könnten.

10. Literaturverzeichnis

- Albert**, Marie-Theres (2000): Interkulturelles Lernen zwischen Globalisierung, Nationalismen und Orientierungslosigkeit. In Overwien, Bernd [Hrsg.]: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 355 -363.
- Asbrand**, Barbara; **Wettstädt**, Lydia (2012): Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich [Hrsg.] (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm& Oelschläger. S. 93 – 95.
- Ballreich**, Rudi; **Grabowiecki**, Udo von; **Lang**, Tobias [Hrsg.] (2007): Zirkus spielen. Ein Handbuch für Zirkuspädagogik Artistik und Clownerie. (3. Komplett überarbeitete und ergänzte Auflage). Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V.** (2011): Von Trommeln und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin.
- von Bernstorff**, Wiebke/**Plate**, Uta (1997): Fremd bleiben. Interkulturelle Theaterarbeit am Beispiel der afrikanisch-deutschen Theatergruppe Rangi Moja. Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ; Kultusministerkonferenz** [Hrsg.] (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Bonn/Berlin.
- Bömer**, Reinhold (2008): Ich möchte mit einem Zirkus ziehen...mit vielen bunten Wagen. In: **Kath. Kirchengemeinde St. Barbara** [Hrsg.] (2008): 50 Jahre St. Barbara und Hedwig. S. 53.
- Bömer**, Sophia-Marie (2012): Kongo-Reise-Tagebuch.
- Bömer**, Sophia-Marie (2011): Zirkus interkulturell. Mutoto Chaud meets Zirkus Barbarella. Abschlussbericht.
- Croft-Cooke**, Rupert; **Cotes**, Peter (1977): Die Welt des Zirkus. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Eichler**, Susanne (2007): Junge VHS Münster: Internationale Ferienworkshop für Jugendliche. In: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes [Hrsg.] (2007): Globales Lernen in der Volkshochschule. Beispiele aus der Praxis II. Jugendliche und junge Erwachsene. Bonn. S. 43 - 48.
- Europäisches Parlament**, Abteilung Sozialen und Rechtsangelegenheiten Generaldirektion Wissenschaft [Hrsg.] (2003): Die Lage der Zirkusse in den EU-Mitgliedsstaaten. Reihe Bildung und Kultur, Luxemburg: Europäisches Parlament.

- Forghani**, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?! In: Materialien & Medien zum Globalen Lernen, Nr. 4, 2004. S. 2-3.
- Freise**, Josef (1982): Interkulturelles Lernen in Begegnungen – eine neue Möglichkeit der entwicklungspolitischen Bildung? Saarbrücken: Breitenbach.
- Führung**, Gisela; Mané, Albert Martin (2000): Meeting with irritations? In Overwien, Bernd [Hrsg.]: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 420 – 429.
- Geißler-Jagodzinski**, Christian (2007): Der blinde Fleck des Globalen Lernens. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (2011): Von Trommeln und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. S. 46 – 49.
- Geyer**, Andreas (2013): „Gemeinsam zum Glück stolpern...“ – Die Entwicklung eines Clowntheaterstücks zum Thema „Glück und gutes Leben“. Ein Aktionsforschungsprojekt. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Gilmore**, David (2007): Der Clown in uns. Humor und die Kraft des Lachens. München: Kösel Verlag.
- Glokal e.V.** [Hrsg.] (2012): Mit kolonialen Grüßen ... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch kritisch betrachtet. Berlin.
- Grobbauer**; Heidi (2007): Globales Lernen – ein Beitrag zu „befreiender“ Bildung? In: Jep 3-2007: Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum Verlag. S. 101 – 107.
- Hartmeyer**, Helmuth (2010): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich. Frankfurt am Main – London 2007, S. 281-283 in Hartmeyer, Helmuth: Globales Lernen – Definitionen und Positionen. Reader.
- Hartmeyer**, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Killinger**, Jörn (2012): Bildung und Zirkus. Eine Studie anhand von ExpertInneninterviews. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Klöpping**, Gunda (2007): Kinder einer Erde – Straßenkinder in Afrika: „Mutoto Chaud“ in Münster. In: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes [Hrsg.] (2007): Globales Lernen in der Volkshochschule. Beispiele aus der Praxis II. Jugendliche und junge Erwachsene. Bonn. S. 38 - 42.
- Lang-Wojtasik**, Gregor/ **Klemm**, Ulrich [Hrsg.] (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm& Oelschläger.

- Messerschmidt**, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mutoto e.V.** (2007a): Sachbericht: Darstellung der durchgeführten Maßnahmen Mutoto Chaud 2007.
- Mutoto e.V.** (2007b): Reisebericht der Deutschlandtour 2007.
- Mutoto e.V.** (2008): Mikuba (Kupfer) – wie das Kupfer zu den Menschen kam.
- Mutoto e.V.** (2010): Förderantrag „Mutoto Chaud 2011: Waldbrand/AIDS-Prävention“ von Mutoto e.V. an Stiftung Umwelt und Entwicklung Nordrhein-Westfalen.
- Mutoto e.V.** (2013): Förderantrag „Mutoto Chaud 2014: Festung Europa“ von Mutoto e.V. an Stiftung Umwelt und Entwicklung Nordrhein-Westfalen.
- Nawezi**, Richard (2006): Kinderleicht – Kulturen in Kontakt durch Tanz und Theater am Beispiel kongolesisch-deutscher Kulturarbeit.
- Nestvogel**, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In Lang-Wojtasik, Gregor; Lohrenscheint, Claudia [Hrsg.]: Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 186-194.
- Nestvogel**, Renate (2012): Interkulturelles Lernen. In Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich [Hrsg.]: Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger. 139 – 141.
- Orth**, Gottfried (2003): Überlegungen zur Praxis interkulturelles Lernen. In Lang-Wojtasik, Gregor; Lohrenscheint, Claudia [Hrsg.]: Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 195- 197.
- Otten**, Hendrik; Treuheit, Werner [Hrsg.] (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Bonn: Leske + Budrich.
- Richter**, Sonja (2009): Globales Lernen in Entwicklungsländern. Hamburg.
- Scheunpflug**, Annette; Schröck, Nikolaus; EKD (Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland) [Hrsg.] (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.
- Scheunpflug**, Annette (2007/2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: VENRO Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007 / 2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bonn.

Schnapp, Sibylle; **Zacharias**, Wolfgang [Hrsg.] (2000): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr ... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag.

Schnapp, Sibylle (2000): Zirkus – Teil eines kommunalen kulturpädagogischen Netzwerks. In Schnapp, Sibylle & Zacharias, Wolfgang [Hrsg.] (2000): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr ... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag. S. 111 – 114.

Schreiber, Jörg-Robert; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung [Hrsg.] (2010): Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Hamburg: Li.

Schrüfer, Gabriele (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. In Schrüfer, Gabriele; Schwarz, Ingrid [Hrsg.]: Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. 101-110.

Strategiegruppe Globales Lernen [Hrsg.] (2009): Strategie zur Verankerung Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem. Salzburg/ Wien.

Strecke, Jean-Marc (2006): Circus in der Schule – Ein motorisches und psychosoziales Lernfeld? Wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

VENRO [Hrsg.] (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: VENRO.

Ward; Steve (2000): Soziale und erzieherische Aspekte des Zirkus. In: Kinder und Jugendzirkus Cabuwazi e.V. [Hrsg.] (2000): Dokumentation des Internationalen Kongresses der Kinder und Jugendzirkusse, Berlin. S. 67.

Winkler, Gisela (2007): Vom Zirkus zur Zirkuspädagogik. In Ballreich, Rudi; Grabowiecki, Udo von; Lang, Tobias [Hrsg.] (2007): Zirkus spielen. Ein Handbuch für Zirkuspädagogik Artistik und Clownerie. 3. Komplett überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Hirzel Verlag. S. 24 -27.

Wulf, Wiebke (2011): Zirkuskünstler – Lebenskünstler?! Zum Selbstverständnis der Zirkuspädagogik. Diplomarbeit, Technische Universität Dresden.

Zach, Michael (2002): Der gemeinsame Salto – Circus als sozialpädagogisches Medium. Ein Weg zur Migrantenintegration und transkultureller Kompetenz. Diplomarbeit. Evangelische Fachhochschule Darmstadt.

Zacharias, Wolfgang (2010): Zirkus ist mehr ... Über die kulturelle, ästhetische, pädagogische Aktualität von Zirkuskultur und Zirkuslust. In: Schnapp, Sibylle & Zacharias, Wolfgang [Hrsg.] (2000): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr ... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag. S. 19 – 26.

Ziegenspeck, Jörg (2000): Erlebnispädagogik und Zirkusarbeit. In Schnapp, Sibylle & Zacharias, Wolfgang [Hrsg.] (2000): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr ... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna: LKD-Verlag. S. 50-59.

Zeitungen und Zeitschriften

Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Heft 3, S. 13-19.

Behrens, Eddy (2007): Aspekte der Zirkuspädagogik. In: Winker, G. [Hrsg.]: Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/23. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 7-15.

Biswenger, Daniel (2011): Vertrauen ist eine stabile Basis. In: Rhein-Neckar-Zeitung, 8. Juli 2011.

Busse, Nicole (2008): Der Kinder- und Jugendzirkus als Erlebnispädagogischer Lern- und Erfahrungsort. Theoretische Hintergründe – Praxisbeispiel ‚Circus Mignon‘ (Hamburg) – Kritische Reflexionen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik Heft 6, Juni, 28. Jahrgang. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Erleben und lernen – Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. Heft 6, Dezember, 18. Jahrgang (2010): Zirkus oder die Kunst der Bewegung. Augsburg: Ziel.

Diepholzer Kreisblatt [Hrsg.] (2008): Sonne scheint auch nachts. In: Diepholzer Kreisblatt, 15. Januar 2008.

Diepholzer Kreisblatt [Hrsg.] (2011): Mit positiver Einstellung die Reise in den Kongo schaffen. In: Diepholzer Kreisblatt, 30. Juli 2011.

Jornot, Samuel (2007): Zirkuspädagogik – Techniktraining oder Kunsterziehung? In: Winker, G. [Hrsg.]: Zirkuspädagogik. Versuche einer Standortbestimmung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/23. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 22-29.

Kiphard, Erst Jonny (1997): Pädagogische und Therapeutische Aspekte des Zirkusspiels. In: Ziegenspeck, Jörg [Hrsg.]: Zirkuspädagogik. Grundsätze – Beispiele – Anregungen. Schriften – Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik. Band 16. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 14 -20.

Kohne, Marcus (2007): Circuspädagogik und Suchtprävention. Suchtprävention konkret – Aktuelle Beiträge aus Hessen. Heft 10, 2. Auflage 2007 Frankfurt: Koordinierungsstelle Suchtprävention der Hessischen Landesstelle für Suchtfragen.

Pröpper, Kai (2010): Man verliert die Hemmschwelle. In: Diepholzer Kreisblatt, 20. Juli 2010.

Todt, Anja (2008): Keine Angst vor dem Auftritt. In: Osnabrücker Kirchenbote, 25. Mai 2008.

Willgerodt, Anja (2012): Und irgendwann der eigene Zirkus. In: Diepholzer Kreisblatt, 24.Dezember 2012.

Zühlke, Nina (2010): Abenteuer Zirkus. Grundlagen und Aspekte der Zirkuspädagogik. In: Erleben und lernen – Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. Heft 6, Dezember, 18. Jahrgang (2010): Zirkus oder die Kunst der Bewegung. Augsburg: Ziel. S. 7 - 10.

Internet

BAG Zirkus: <http://www.bag-zirkus.de/index.php/ueber-uns>,
[letzter Zugriff: 14.03.2013]

Binder, Susanne; Luciak, Mikael (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“
<http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>
[letzter Zugriff: 20.06.2013]

Circus Kaos: <http://www.kaos.at/circus-kaos/ueber-uns.html>
[letzter Zugriff: 14.03.2013]

Die Kichererbsen 2010: <http://www.die-kichererbsen.de/index.php/infos/>
[letzter Zugriff: 26.04.2013]

Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg:
<http://www.hks-ottersberg.de/studium/theaterpaedagogik/>
[letzter Zugriff: 11.04.2013]

Jagusch, Birgit (2002): Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen-
aber wie?

http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelles_Lernen_.pdf

[letzter Zugriff: 20.06.2013]

LAG Zirkus Niedersachsen: <http://www.lag-zirkus.de/index.php/ueber-uns>

[letzter Zugriff: 14.03.2013]

Mutoto e.V. (2003-2013a): <http://mutoto.de/index.php?idcatside=2>

[letzter Zugriff: 20.09.2013]

Mutoto e.V. (2003-2013b):

<http://mutoto.de/index.php?idcatside=13&page=15&items=1>

[letzter Zugriff: 20.09.2013]

Mutoto e.V. (2003 – 2013c): <http://mutoto.de/index.php?idcat=11>

[letzter Zugriff: 20.09.2013]

Mutoto e.V. (2003 – 2013d): <http://mutoto.de/index.php?idcatside=24>

[letzter Zugriff: 20.09.2013]

ÖBVZ: <http://www.zirkusnetzwerk.at/%C3%BCber-%C3%B6bvz/>

[letzter Zugriff: 14.03.2013]

Strategiegruppe Globales Lernen (2011): Qualitätskriterien und Leitfragen für
Bildungsangebote zu Globalem Lernen.

http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=37

[letzter Zugriff: 12.10.2013]

Ratgeber & Tips zur Ausbildung Theaterpädagogik (2007 – 2011):

<http://www.ausbildung-theaterpaedagogik.de/html/ausbildungssituation.html>

[letzter Zugriff: 11.04.2013]

Wimmer; Tonni (1997): Einführung in die Spielpädagogik.

<http://www.toni-wimmer.at/material/Einfuehrung%20Spielpaedagogik.pdf>

[letzter Zugriff: 11.04.2013]

Zirkus Barbarella (2013a): http://www.zirkus-barbarella.de/blog/?page_id=2

[letzter Zugriff: 20.09.2013]

Zirkus Barbarella (2013b): http://www.zirkus-barbarella.de/blog/?page_id=5

[letzter Zugriff: 20.09.2013]

e-Mailquellen

Alb, Sven/BAG Zirkus Deutschland: e-Mail vom 13.3.2013

Schleicher, Ruth/ ÖBVZ: e-Mail vom 09.03.2013

Anhang

Nachwort

Uni was und dann? Diese Frage stellt sich immer wieder im Prozess der Diplomarbeit.

Ich weiß es schon sehr genau: Ich möchte mit einem Zirkus ziehen. Dies ist schon lange mein Traum, schon immer mein Wunsch und hoffentlich bald mit dem Circus Tortuga meine Realität:

„Mit dem Zirkus zu reisen ist immer ein besonderes, spannendes und schönes Erlebnis: An andere, fremde Orte zu gelangen und dort als fahrendes Volk die Gäste mit Zirkus zu begeistern.“ (Antons 2007: 18)

Abstract (deutsche Version)

Zirkuspädagogik bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Zirkuswelten zu erleben. Zirkuskünste werden durch sie lern- und lehrbar gemacht. Ziel dabei ist es, Zirkus im pädagogischen Rahmen einzusetzen und so soziale und persönliche Prozesse zu ermöglichen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Möglichkeiten Zirkuspädagogik für Globales und Interkulturelles Lernen bietet. Als Praxisbeispiel für diese Untersuchung wird die Zirkus- und Akrobatikgruppe Mutoto Chaud aus der Demokratischen Republik Kongo vorgestellt. Mutoto Chaud besteht aus ehemaligen Straßenkindern, die heute Zirkus mit sozialpolitischen Themen und interkulturellem Lernen verbinden.

Diese Arbeit orientiert sich an folgender Forschungsfrage:

Welche Möglichkeiten bietet Zirkuspädagogik für Globales und Interkulturelles Lernen am Beispiel Mutoto Chaud?

Um diese Frage zu beantworten ist ein Qualitätskriterienkatalog mit acht Kriterien für Globales und Interkulturelles Lernen erarbeitet worden. Es wird gezeigt, dass sich alle Kriterien in der zirkuspädagogischen Arbeit der Gruppe Mutoto Chaud widerspiegeln. Zirkus bietet demnach einen geeigneten Rahmen für interkulturelle Begegnungen. Kinder und Jugendliche können sich über das Medium Zirkus spielerisch und ungezwungen näher kommen, Grenzen verschieben und Fremdheitserfahrungen machen. Da diese Erfahrungen im Zirkus fast ohne Sprache möglich sind, werden interkulturelle Lernerfahrungen vereinfacht. Auch für das Globale Lernen bietet die Arbeit von Mutoto Chaud großes Potenzial. In ihren Zirkustheaterstücken greifen sie komplexe, sozialpolitische Themen an und stellen globalpolitische Fragen in den Mittelpunkt. Die Stücke bieten den Jugendlichen von Mutoto Chaud und den Zuschauer*innen die Möglichkeit sich intensiv mit Themen wie HIV/Aids, Rohstoffabbau oder Migration auseinander zu setzen. Auch wenn die Arbeit von Mutoto Chaud in mancherlei Hinsicht wenig Raum für theoretische Auseinandersetzungen und kritische Reflexionen lässt, wird in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass die Zirkuspädagogik vielfältiges Potenzial für Globales und Interkulturelles Lernen bietet.

Abstract (englische Version)

Circus pedagogy offers children and young adults the possibility to experience the world of the circus. In this way circus arts become learnable and teachable. It is the aim of circus pedagogy to enable social and personal processes through a circus. This thesis deals with the question which possibilities circus pedagogy offers for Global Education and Intercultural Learning. As a practical example, the circus- and acrobatic group Mutoto Chaud from the Democratic Republic of Congo is presented. Mutoto Chaud consists of former street children who nowadays combine circus with sociopolitical topics and Intercultural Learning.

This thesis discusses the following research question on the example of Mutoto Chaud: Which possibilities does circus pedagogy offer for Global Education and Intercultural Learning?

In an attempt to give an answer, a catalogue with eight quality criteria for Global Education and Intercultural Learning was compiled. It can be shown that Mutoto Chaud's work reflects all of these criteria. Hence, this circus provides a useful framework for intercultural encounters: Through a circus, children and young adults can get to know each other in a playful and easy way. They can move borders and experience foreignness. These experiences are possible almost without the use of speech, thus Intercultural Learning experiences are greatly enhanced. In addition, the work of Mutoto Chaud offers great potential for Global Education. In their circus theatre plays they pick up on complex sociopolitical topics and focus on global questions. For the members of Mutoto Chaud as well as for the audience, these plays offer the possibility to intensively deal with topics such as HIV/AIDS, resource extraction, or migration. Although in many aspects the work of Mutoto Chaud leaves little room for theoretical discussions and critical reflections, the thesis clarifies that circus pedagogy offers multifaceted potential for Global Education and Intercultural Learning.

LEBENS LAUF

Name: Sophia-Marie Bömer
Geburtsdatum, -ort: 06.11.1987, Twistringen/Deutschland
Wohnort: Wien (A) und Barnstorf (D)

SCHULE UND AUSBILDUNG

2005 – 2006 Fortbildung „Zirkuspädagogik“ im Circ’o Hannover
2007 Abitur an der Graf-Friedrich Schule in Diepholz
2007-2009 Ausbildung an der Schule für Clowns in Mainz,
Abschluss „Staatlich anerkannte Clown-Schauspielerin “
seit 2009 Studium der Internationalen Entwicklung an der
Universität Wien
2013 Verleihung der Berufsbezeichnung
Zirkuspädagogin (BAG)

TÄTIGKEITEN

seit 2008 künstlerische Leitung beim Zirkus Barbarella
(Deutschland)
seit 2009 Arbeit im Duo „die Kichererbsen“ mit Clownerie,
Straßentheater, Feuershows (Deutschland/Österreich)
seit 2009 Arbeit im Clownsfrauenduo „die Laufmaschen“,
Bühnenshows und Walkacts
seit 2010 Projektarbeit beim Verein Niedersächsischer
Bildungsinitiativen (VNB) für Projekte im Kontext
Globalen Lernens
seit 2010 Zirkusdirektorin beim Zirkus Barbarella (Deutschland)
seit 2010 Leitung von Clownerie- und Zirkuspädagogikworkshops
am Universitätssportinstitut Wien (USI), an der
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien, an
der Zirkusakademie Wien

seit 2011

Clownin und Zirkusdirektorin beim Circus Tortuga
(Deutschland)

2011

Mitarbeit bei der Erstellung einer Erlebnis- und
Lernausstellung zum Thema Binnenmigration im Kongo
(inklusive Recherchereise in die DRK) beim VNB