

Jürgen Funke - Wieneke

## „Zirkus in der Schule: Grundsätzliche Überlegungen“

Vortrag während der BAG Zirkuspädagogik e.V. Tagung „Kinderzirkus und Schule“  
am 25.2.07 in Hamburg

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Ich hatte das Vergnügen und die Ehre auf der BAG Tagung in Gschwend im vergangenen Herbst einige Gedanken vortragen zu dürfen, die die pädagogische Interpretation des Zirkus betrafen. Den Text können Sie im Internet nachlesen, ich will ihn hier nicht wiederholen. Gestützt hatte mich damals vornehmlich auf eine Auslegung, die wir als symboltheoretisch bezeichnen. Ihre - entwicklungstheoretisch bedeutsame- Einsicht lautet: Um zu erkennen, wer wir selbst sind und sein können, müssen wir nicht in uns gehen, sondern – umgekehrt- aus uns heraus gehen. Wir müssen in den Gestalten und Objekten unserer Erfahrung jene Eigenschaften und Möglichkeiten entdecken, die Eigenschaften und Möglichkeiten unserer selbst sein können. Am hüpfenden Ball entdeckte ich meine eigene Springlebendigkeit, an der Katze die eigene Geschmeidigkeit, am Zauberer das Geheimnisvoll - Magische meines eigenen Wesens. Der Zirkus, so war meine Meinung, kann mit seinen Objekten, Geschichten, Gestalten und Idealisierungen ein Milieu anbieten, das in besonderer Weise der pädagogischen Forderung entspricht, eine reiche, symbolisierungsfähige Welt anzubieten, die dieser Selbstentdeckung- BITTNER spricht vom Selbst – Werden - von Kindern und Jugendlichen Nahrung gibt. Vergessen zu sagen hatte ich, dass in diesen Gedankenkreis noch ein weiteres Motiv passt, das allerdings nicht in allen Zirkusprojekten in gleichem Maße zu Zuge kommen kann: Das Motiv der Reise. Der Zirkusartist wird, nur unbürgerlich behaust, zum Symbol des jugendlichen Auf- und Ausbruchs aus der behüteten Enge des Elternhauses. Er repräsentiert ein freies Weltbürgertum, das ich als meine eigene Weise, in der Welt zu sein, interpretieren kann. Der Zirkuswagen – identitätsstiftend für manche Zirkusunternehmung, auch solchen, die von Schulen ausgehen- kann so als ein äußerst symbolträchtiges Vehikel verstanden werden.

Ich möchte heute die erneute, erfreuliche Gelegenheit, mich mit der pädagogischen Bedeutung des Zirkus in Schulen auseinandersetzen zu dürfen, nutzen um einige Überlegungen zum Topos der „Ganzheitlichkeit“ anzustellen. Topos leitet sich vom griechischen Wort „Ort“ her und bezeichnet einen Gemeinplatz, also eine allseits geteilte Aussage. Warum Ort? Weil die Rhetorik, also die Lehre von der Kunst, gute Reden, das heißt überzeugende Reden zu halten, davon ausging, dass die Argumente an bestimmten Orten liegen, wo sie aufgesucht und von dort in die Rede hineingezogen werden müssten.

Nun, einer der Orte, die Verteidiger und Anhänger des Schulzirkus aufsuchen, ist die Stelle, wo sich der ganze Mensch befinden soll: Einer der mit Kopf, Herz und Hand lernt, den man nicht anthropologisch aufteilen möchte in einen, der denkt und einen, der fühlt. Verbunden ist damit der Affekt gegen eine Institution, die eben jenen anthropologischen Dualismus, die Aufteilung in Körper und Geist zur Voraussetzung hat und in ihrem Zuge den anthropologischen Reduktionismus betreibt, indem sie die so aufgeteilte Person nur noch nach ihrer kognitiven Seite hin anspricht und entwickelt. An der Pisa-Hysterie bestätigt sich das alte Vorurteil neu. Welcher Kultusminister, welcher sonst für Schulen Verantwortliche, welcher Wirtschaftsvertreter gar, hätte gefordert, den Ranglisten – Artefakten zur Lese- und Rechenfähigkeit von Europas Schülern ein verstärktes Bekenntnis zu einer ästhetischen Erziehung entgegenzusetzen, die von Menschen und ihrer Entwicklung in einem ganzheitlichen Sinne ausgeht und in diesem Sinne eigene Ziele setzte.

#### Zirkus als Teil der – unterschätzten- ästhetischen Erziehung

Bezeichnender Weise bricht sich das ästhetische Bildungsmotiv derzeit gleichwohl wieder, widersprüchlich, eine Bahn. Ich spreche damit auf die Tanzprojektwut vor allem engagierter Bürgerinnen an, die mehr an Filme glauben als an die Realität, die diese Filme mutwillig verzerren und für ihre Zwecke inszenieren. Man muss sich vorstellen, dass eine Marketingagentur den Auftrag hatte, dem Berliner Philharmonischen Orchester ein neues Image zu verpassen, das nicht mehr identifiziert werden sollte mit dem Altersdurchschnitt seiner Konzertabonnenten. Und was machen sie? Sie denken an einen bewegten Film mit jungen Leuten aus einem bunten Milieu, holen einen weitgehend unbekanntem und von seiner Ästhetik als Tänzer und Choreograph durchaus auch schon etwas aus der Zeit gefallenen Engländer und entfalten eine Kampagne unter dem Namen Rhythm is it, die, kalkuliert wie sie war, von allen Zuschauern als eine pädagogische Offenbarung missverstanden wurde und wohl auch werden sollte. Endlich Tanz, endlich großes Orchester, Hochkultur und ein damit gesegnetes Schülerproletariat. Es geht doch! Man muss nur wollen. Ohrfeigen für die studierten Pädagoginnen mit ihrer Schonhaltung. Ohrfeigen auch für eine Schule, die im Dreiviertelstundentakt eine Belehrung vermittelt, die sich an geistige Personen wendet, deren Geist ganz woanders schweift. Ohrfeigen aber auch für alle die, die nicht mit einem bemerkenswerten Etat Schulkinder benützen, um ein Orchester zu bewerben, sondern ästhetische Erziehung tagtäglich betreiben unter den wirklichen Bedingungen, die Schule hat. Schulzirkusleiter, z.B. Der öffentliche Aufruhr um ein Rhythmusprodukt entwertet noch zusätzlich das, was gegen kopflastige Widerstände immerzu schon getan wurde. Welch eine Dialektik im Widerspruch von Produktmarketing, Pisa-Schock und Schulpädagogik.

Die produktiven Impulse für eine Bekräftigung des Ästhetischen in der Schulbildung, die in dieser Dialektik eigensinnig freiwerden, gilt es gleichwohl ohne Abgrenzungskämpfe und Neid zu nutzen. Wer sich vom Tanzen etwas verspricht, wird sich für das symbolfähige Feld der Zirkuskunst vielleicht auch begeistern lassen, wird letztlich den Hinwendungen zu mehr Bewegung, Sport, Malen, Musizieren, Theaterspielen und der Relativierung von Bildungsranklisten vielleicht eher zugeneigt sein können.

### Der Topos „ganzheitlich“

Entgegen steht dem allerdings, wo es um eine begriffliche Vergewisserung und nicht nur um gut Gemeintes geht, der Topos „ganzheitlich“. Es muss untersucht und genauer gefasst werden, was damit, außer Widerspruch gegen den anthropologischen Dualismus oder Schwärmerei, in einem anthropologischen Sinne gemeint sein könnte, und ob und wie sich darauf pädagogische Orientierungen, z.B. für Zirkusprojekte gründen lassen. Denn soviel ist gewiss: Der ganze Mensch ist entweder etwas sehr Triviales oder ein Mythos. Die Formel verdeckt die menschliche Wirklichkeit mehr, als dass sie sie entdeckte und begreifbar vor Augen stellte. Ist jemand dadurch halbiert, dass er intensiv mit der Lösung eines gedanklichen Problems besetzt ist, darüber zeitweilig vergisst zu trinken, zu essen und zu schlafen und dem das nicht nur gelegentlich passiert, sondern der seinen Beruf aus solchem denkenden Forschen gemacht hat und die körperliche Askese nicht als bedrückend wahrnimmt und sie auch aushält? Ist jemand auf seinen Körper reduziert, bloß weil er sich darum bemüht, einen Hocksprung auf einem Drahtseil zustande zu bringen oder Rad auf nur einem Reifen zu fahren?. Anders gefragt: Ist jemand „ganz“, sofern alles in ihm enthalten ist, was seine Haut umschließt? Dann fehlte an seiner Existenz etwas Entscheidendes, seine innige Beziehung, sein unauflösbares Bezogensein auf seine Welt mit ihren Dingen, Menschen und Gedanken. Wer kann sich den Skiläufer „ganz“ denken, ohne seine Ski und den von ihm befahrenen und gefühlten, in sein Agieren eingeschlossenen Schnee? Wer wäre der „ganze“ Seilartist, ohne sein Seil? Der „ganze Mensch“ muss also deutlich hinausreichen über seine Hautgrenzen, um ganz zu sein und nicht abgeschnitten, geteilt, vielleicht halbiert zu sein. Wo aber wollen wir dann das Ganze seines Seins beschlossenen und damit vollständig sehen? Braucht der Skifahrer nicht außer dem Schnee auch die Welt darüber hinaus, eine Welt, die versteht was hier vorgeht, wenn einer in einer Renninszenierung den Berg hinunter rast, und in der zufolge er sich erst selbst versteht? Braucht der Seilartist nicht eben jene erweiterte Welt als seine innig ihm zugehörige Sphäre, weil auch er sein Tun als eigenes nur verstehen kann im Spiegel von Kultur und Zuschauern? Aus solchen Fraglichkeiten heraus gibt es in der philosophischen Anthropologie, also der Besinnung auf das Bild des Menschen, einen Vorschlag, mit dem Begriff Ganzheit in eigentümlicher, paradoxer Weise umzugehen.

## Der homo mundanus

Der Erziehungswissenschaftler MEINBERG (1988) hat hierzu erhellende Ausführungen gemacht, auf die ich mich stütze. Hintergrund seiner Meinung ist die phänomenologisch verfahrenende, philosophische Anthropologie. Sehr einfach gesagt geht die Phänomenologie nicht von dem aus, was man sich denkt und weiß, sondern von dem, was man wahrnimmt und sieht, wenn man sich – so weit es geht – von allem frei macht, was sich als Wissen, Konzept, Vorstellung gleich einmischt. Der Phänomenologe sucht das, was er sieht, vor dem zu schützen, was er weiß – so könnte eine griffige Formel lauten. Ein solcher, genauerer Blick ergibt nun im Gegensatz zum simplen Dualismus oder einem ebenso vereinfachenden Monismus (dem vielfach die naiven „Ganzheitler“ huldigen) eine hochdifferenzierte Wirklichkeit unseres Leib-Körper-Seele-Geist Problems.

„Körper, Leib, Seele, Geist, Bewusstsein und Ich können ... nicht gegeneinander verhärtet, sondern müssen als eine spannungsvolle Einheit in verschiedenen Zuständen gesehen werden. Der Mensch hat keine festen Strukturen, er ist der zustandsoffene „homo absconditus“ [Mensch, den man nicht abschließend erkennen kann, der vor uns verborgen bleibt]: Einmal überwiegt das Bewusstsein, der Geist, verspürt man das Ich, und ein anderes Mal empfindet man Schmerzen, überfällt einen die Müdigkeit, alles Zustände, in denen Physisches und Geistiges ineinander fassen, ohne sich gegenseitig aufzulösen.“ (MEINBERG 1988, 281) Die Beispiele aus dem eigenen Bewegungserleben, die das wechsellösende Zustandhafte, das nicht gegenseitig Verhärtete beglaubigen, sind unzählbar. Nehmen wir nur eines: Hier berichtet jemand, wie er sich beim Jonglieren lernen fühlt, was er dabei denkt, und wie er von einem Zustand in den andern und wieder zurück stürzt:

*Wie haben wir gelernt? Wir haben alles Mögliche veranstaltet, um herauszubekommen, wie die Bälle in der Luft laufen müssen: Langsames Führen der Bälle zu zweit, verschieben der Bälle auf den Boden in einer waagerechten Ebene, sich hinter jemanden stellen, der es kann und ihn genau beobachten. Wir haben uns auch geärgert, die Bälle in die Halle geschmissen und laut Sch...! geschrien. Wenn es geklappt hat, waren wir ganz aus dem Häuschen und wollten gar nicht mehr aufhören. Wir haben auch nur mit der linken Hand geübt, damit es flüssiger wurde. Manchmal haben wir auch ganz aufgehört und nur noch die Könnner bewundert.*

Solche Erfahrungen verweisen nun nicht nur darauf, dass der ganze Mensch als einer zu verstehen ist, in dem die Zustände wechseln, Leibliches mal sich vordrängt, dann wieder im Gelingen verschwindet, gedankliche Inhalte und geistige Konzentration ganz im Vordergrund stehen und das Leibliche mitnehmen und führen und der müde, erschöpfte Leib die geistige Klarheit verdunkelt und so weiter. Sie belegen auch, dass dieser Mensch in einem Medium lebt, das die Phänomenologie „Welt“ nennt, so wie der Fisch im Wasser schwimmt. Der „Weltbezug“ gehört zum Menschen als „Ganzem“ unabtrennbar dazu.

### Der homo mundanus

Allerdings lehren auch hier wieder Anschauung und Erfahrung, dass diese Welt aus mehreren Welten besteht. „Die Philosophische Anthropologie ... zerlegt u.a. die Menschenwelt in eine Pluralität von Sonderwelten“ und kommt „dadurch zu einer überaus originellen Idee vom ‚ganzen Menschen‘ ... Denn man kann argumentieren: Der Homo mundanus [der in die Welt eingelassene, der zur Welt gehörende Mensch] ist Sinnbild des ‚ganzen Menschen‘, weil er das Ganze der Sonderwelten repräsentiert.“ (MEINBERG 1988, 274) Außenwelt, Kulturwelt, Mitwelt und Innenwelt beschreiben nach MEINBERG nun genau diese Sonderwelten im Einzelnen. (MEINBERG 1988, 274)<sup>1</sup>

Wie kommt das zum Erscheinen? „Als physischer Organismus ist der Mensch ‚Körperding‘ unter Dingen, er hat eine Außenwelt und er ist, weil selbst ein physischer Organismus, ein Teilelement dieser Außenwelt.“ (MEINBERG 1988, 275) Das ist klar, denn unser Jongleur nimmt Bälle in die Hand, die er in seiner Umgebung hochwirft und die dort herunterfallen und wegrollen, sodass der hinterher gehen und sie aufheben muss. Er schwitzt, weil er sich heftig bewegt, der Schweiß durchnässt sein Hemd, das wie ein Feudel an ihm klebt, und er zieht die Atemluft ein und gibt sie als anders zusammengesetztes Gas wieder in die Umgebung zurück – ein Luftverbraucher unter anderen Luftverbrauchern.

Aber genau das erschöpft eben seine Wirklichkeit nicht: „Der ‚homo mundanus‘ lebt als natürliche Kreatur in einer Kulturwelt.“ ... menschliche Natürlichkeit ist künstlich, eine überkommene, gelernte und gelehrte .. deren Wurzeln bis tief in das Physiologische hinabreichen.“ (MEINBERG 1988, 283) Auch dies lässt sich nachvollziehen. Die gesamten Umstände, unter denen jongliert wird, Turnhalle, Jonglierbälle, Lehrveranstaltung, sind „gemacht“, „gebaut“, „zweckentsprechend eingerichtet“ oder – wenn wir an die Lehrkraft denken - „qualifiziert“.

---

<sup>1</sup> mit Bezug auf PLESSNER 1928 / 1965, S. 288-346

Selbst wenn man sich noch vorstellen könnte, dass ein Urmensch auf seinen Streifzügen drei Steine findet und sich vom Reiz des Hochwerfens und Fangens wie von einem rein physiologischen Bedürfnis seiner unausgelasteten, nach Arbeit rufenden Muskulatur überwältigen lässt, ihn sozusagen das Jonglieren als Naturereignis überkommt, hier ist das ganz und gar anders – ja selbst die Bewegungsidee des Bälle Hochhaltens ist eine Erfindung, die in die Sphäre der Artistischen Künste, zu den Formen der „Körper- und Bewegungskultur“, gehört, welche gezeigt, kanonisiert und tradiert werden. So natürlich einem Werfen und Fangen, Verlieren und Wiederholen, Sich-Bücken und Aufheben, Verzweifeln und Jubilieren vorkommen – es wäre dies alles nicht, wenn es nicht im Vollzug dieser von Menschen erfundenen Aufgabe in den dafür eingerichteten Umständen geschähe.

Damit nicht genug. Es ist auch noch auf die Tatsache zu verweisen, dass der im Medium seiner Bewegungskultur agierende Jongleur nicht allein jongliert, sondern mit und bei anderen sich bewegt. „Die Welt als Mitwelt besagt zunächst ganz elementar, dass der Mensch Mensch unter Menschen ist, mit anderen in verschiedenartigen Sozialgebilden zusammenlebt. Selbst eingefleischte Egozentriker oder die Gesellung meidende Einsiedler ... jene absonderliche Spezies Mensch, die sich freiwillig in das ‚Eis der Einsamkeit‘ .. begibt, können wir in ihren Handlungen nur in Bezug zum Andern, zum Wir verstehen.“ (MEINBERG 1988, 291) Genau dieser Bezug zu den Andern (denen, die ganz konkret vorhanden sind in der Situation und auch denen, die nur in der Vorstellung des Sich bewegenden dabei sind) ‚macht‘ etwas aus. Das Jonglieren wird nicht nur vollzogen, sondern gezeigt – andere sehen es und das Gesehen Werden nimmt Einfluss auf die Art und Weise, wie es stattfindet: Als lässig – nonchalantes Tun, als wetteifernde Selbstdarstellung, als werbendes Vorführen, als Bitte um Anerkennung oder peinliches Sich Verbergen. Manchmal scheint es wichtiger, die mitweltliche Beziehung gelingend zu gestalten, als das motorische Kunststück erfolgreich auszuüben: Der geliebte Pechvogel zu sein kann mehr bedeuten, als als ungeliebter Könnler im Abseits zu stehen.

Schließlich muss man sich aber auch noch davon überzeugen, dass sich für jeden Menschen auch eine Innenwelt auftut, die man sich als das vorstellen kann, was nur ihn angeht, was nicht „erscheint“ in einem prinzipiell für Andere wahrnehmbaren Sinne (wenngleich Ausdrucksbewegungen dieses Innere nach außen sichtbar werden lassen). Die Innenwelt ist ... „das Lebendige im Körper“ und ist im „Doppelaspekt von Seele und Erleben gegeben ....“ (MEINBERG 1988, 299) „Die Seele ist das Insgesamt vorgegebener Eigenschaften und Anlagen, denen das Individuum zunächst relativ ohnmächtig ausgeliefert ist.

Das Erleben als der andere Aspekt des Innen paktiert gewissermaßen mit der Seele dadurch, dass es als jene Fähigkeit erscheint, die anfänglich ohnmächtige seelische Realität zu gestalten. Sämtliche psychischen Dispositionen sind erlebnisbedingend und erlebnisbedingt. (MEINBERG 1988, 299) Auch diesen Innenweltbezug finden wir natürlich bei unserem Jongleur wieder. Sei es, dass er von der seelischen Disposition zur Ungeduld neigt, alles möglichst rasch erledigen und lernen will und es ihn ganz wütend macht, wenn die Bälle nicht so fliegen, wie sie sollen. Dann wird es ihn bald einmal überkommen, seinem Ärger Luft zu machen, herauszuschreien, was ihn stört, oder die blöden Bälle in die Ecke zu pfeffern. In der gehobenen Sprache der Philosophischen Anthropologie betrifft das den „Zwang geschehender Existenz“ (PLESSNER 1928/1965, 299) Aber in seinem Erleben wird es ihm möglich, sich wieder abzuregen, gegen seine unwillkürlichen Impulse Geduld aufzubauen, sich seinen Ärger nicht so sehr anmerken zu lassen. (Anthropologisch gesprochen: in der „Freiheit vollziehender Existenz“ zu agieren, PLESSNER 1928/1965 299) Der Sportpsychologe GALLWEY (1988) hat dieses innere, durchaus dramatische Geschehen für Sportspieler als „inner game“ beschrieben und das Bild einer inneren Zwiesprache von zwei Personen dafür gewählt: Ich 1 vertritt dabei die Seite der Spontaneität, Ich 2 die Seite der erlebenden Einflussnahme. Auch das kann man als ein Beispiel für die „Innenwelt“ lesen.

In der Vorstellung eines „Ganzen Menschen“ spricht sich der Vorbehalt gegen eine von der Erscheinung und Begegnung her nicht zu bewahrheitende Aufspaltung des Menschen und seiner Existenzweise in verabsolutierte Bezirke, Partialbetrachtungen und feste Metaphern aus. Zwar lässt sich der Mensch als Ganzer nicht wirklich erkennen, er bleibt uns in diesem Sinne „des was und wie er wirklich ist“ verborgen. Er erweist sich als äußerst vielfältig, Angehöriger vieler Sphären, als wechselhaft und zustandsbezogen. Dies sollte Anlass sein, nicht nach dem einen, wahren Bild des Menschen zu suchen. Gerade in der „Verabsolutierung eines immer partikularen Erkennens zum Ganzen einer Menschenerkenntnis“ (MEINBERG 1988, 318) liegt eben die zu kritisierende Haltung.

Was kann diese anthropologische Vergewisserung nun für die Arbeit im Schulzirkus bedeuten?

Jede Art von Thema, so auch das Zirkusthema, setzt bei denen, die sich darauf einlassen, eine potentiell auf vielen Ebenen, in vielen Weltbezügen sich ausstreckende Aktivität in Gang. Ganzheitlich ist der Zirkus nicht als solcher, etwa weil er sich an Körper und Geist wendet, einerseits Geschichten erzählt, die verstanden und sprachlich erfasst werden müssen und andererseits weil er den Körper bereit für Kunststücke und damit virtuos macht, weil er Kostüm und Musik integriert und Humor mit Ernst und Anspannung paart.

Das alles trifft zu, ist wesentlich für die Arbeit und kennzeichnet das Projekt Zirkus. Aber ganzheitlich ist es vielmehr dadurch, dass sich an ihm für die Person der Reichtum ihrer eigenen Weltbezüge entfalten kann.

1. Die Tücke des Objekts, der Jonglierbälle, der Keulen, der dünnen Seile, der weitausschwingenden, große Fliehkräfte entfaltenden Trapeze objektiviert auch mich. Ich kann darauf nicht mit der Willkür meiner Innenwelt antworten, die sich die verlangte Geschicklichkeit nur zurechtphantiert. Ich muss dem Anspruch der Sache als Angehöriger einer objektiven Welt gerecht werden oder scheitern. Der verständige Zirkuslehrer wird gerade darin ein wichtiges Moment seiner Arbeit sehen. Er wird den Schüler anregen, ermutigen, trösten, seine Wut aushalten und besänftigen. Aber er wird ihm genau diese Lektion nicht ersparen, sondern vielmehr das Ganze unter anderem wegen genau dieser Lektion unternehmen.

2. In der Sphäre des Zirkus, die der Zirkuslehrer mit seinem Tun stiftet, wird dem Schüler eine Kultur nicht äußerlich erschlossen als ein medial vorgegaukeltes, oberflächliches Bescheidwissen, sondern es wird ihnen als ein Kulturverstehen in Aktion sinnfällig. Der Schüler wird Teil einer kulturellen Sinnstiftung, die in der Herstellung eines solchen Ereignisses mit seiner Wertschätzung der Virtuosität und Ästhetik der Bewegung, der Wertschätzung des Sich Zeigens, Auftretens, Darstellens besteht und er kann an dieser Sinnstiftung mitwirken, indem er seine Vorstellungen von Kultiviertheit, von mitnehmenden Themen, von ansprechenden Inszenierungsformen einbringt. Kulturtradierung, die den Schülern zeigt, was die Erwachsenen unter Zirkus und als Zirkus verstehen, kann sich verbinden mit kultureller Initiative der Schüler, die das aufnehmen, aneignen weiterentwickeln in ihren Horizont transponieren.

3. In jedem Zirkusprojekt gibt es die Herausforderung, sich auf seine menschliche Mitwelt zu beziehen und seine Beziehung dazu zu klären. Motive der Abgrenzung durch die Besonderheit der eigenen Leistung und Erscheinung spielen eine ebensogroße Rolle, wie Motive der Angrenzung und der Verbindung. Wer ich und wie ich im Bezug zu den anderen bin und sein kann, stellt sich immer wieder als Frage, beim Aufbauen des Zeltens, des Raumes der Halle, beim leiblichen Zusammenwirken in der Gruppenchoreographie, bei der Exklusion der nicht dazu gehörenden Mitschüler und der Inklusion in die Gruppe der Erwählten und Zugehörigen. Aber diese Themen haben eben einen sachlichen Bezug, auf den sie zurückgeführt werden und in deren Rahmen sie behandelt werden können. Gruppendynamik und Beziehungsklärung um ihrer selbst willen in einem offenen Raum wird ersetzt durch praktische Verständigungen in einem klärbaren und verbindlich zu machenden Arbeitsrahmen.



4. Durch das, was ich im Zirkus tue, entfaltet sich für mich eine Innenwelt der Stimmungen, Gefühle, Bewegungscharaktere und Einsichten. Der Zirkus gibt mir Themen zum Denken, er gibt mir die ganze Palette der kategorialen Affekte zu schmecken und zu bewältigen, er regt mich innerlich an und auf. Ich kann das für mich behalten, aber auch mit anderen teilen. Es ist eine Sünde, Kinder zu langweilen, so heißt es manchmal. Nun ich habe da so meine Vorbehalte, wenn damit ein vordergründiger Betrieb gemeint ist, der raschen Ereigniswechsel mit intensivem Erfahrungserwerb verwechselt. Aber ein Zirkusprojekt, das mit einiger Nachhaltigkeit nicht nur zu schnellen Höhen, sondern auch durch gewisse Tiefen führt, steht wohl wenig in dieser Gefahr.

Alle diese Argumente werden jedoch nur dort eine Rolle für die Beförderung des Zirkusprojektes in der Schule spielen können, wo sich diese Schule insgesamt für die ästhetische Erziehung öffnet, darin kein randständiges Beiwerk, sondern eine wesentliche Bildungsaufgabe sieht, für die sich Zeit und Personal nimmt. Deshalb heißt „für den Zirkus eintreten“, sich in den Kreis derjenigen zu stellen, die für die ästhetische Bildung werben und sich nicht zu diesem Kreis in eine Konkurrenz zu stellen.

Literatur:

Bittner, G.: Die Selbstsymbolisierung des Kindes im pädagogischen Kontext. In: ders. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Ein neues tiefenpsychologisches Konzept. Fellbach 1981, 200-205

Gallwey, W. T.: Tennis und Psyche: das innere Spiel. 4. Aufl. München: Wila 1988

Grupe, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. 3. Aufl. Schorndorf: Hofmann 1984

Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988

Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter 1965