

# **Kind sein im Circus Kaos**

**Selbstbestimmte Bewegungserfahrung als Impuls zu einem  
positiven Selbstkonzept**

## **DIPLOMARBEIT**

zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie  
an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft  
der Universität Wien

eingereicht von

Ruth Schleicher

bei

Ao. Univ.-Prof. Dr. Karl Garnitschnig

Wien 2006

# Kind sein im Circus Kaos

Selbstbestimmte Bewegungserfahrung als Impuls zu einem positiven Selbstkonzept



Abb. 1: Trapeznummer 2001 (Fitzka, 2001)

Ruth Schleicher

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Aspekt der selbstbestimmten Bewegungserfahrung im Circus Kaos. Es wird durch eine Untersuchung gezeigt, wie diese Form von Betätigung positive Auswirkung auf das Selbstkonzept der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen hat. Im ersten Teil wird mittels eines Interviews die Idee und Konzeption des Circus Kaos veranschaulicht. Im Folgenden werden durch die Literatur, Begriffe zum Thema Bewegung und Psychomotorik definiert. Der dritte Teil umfasst eine empirische Untersuchung, die auf einer sechswöchigen Beobachtung im Feld basiert. Der vierte und letzte Teil der Diplomarbeit handelt konkret vom Circus Kaos aus der Kinder- und Jugendperspektive. Er überprüft mittels der Antworten der Kinder und Jugendlichen auf einen Fragebogen, ob dieses Konzept von ihnen so erlebt und wahrgenommen wird, wie es im dritten Teil beobachtet wurde.

## **Abstract**

This paper discusses self-decided movement of children and young people within Circus Kaos. It investigates how self-decided movement has a positive effect on the self image of the young participants. The demonstration is firstly supported by an interview describing the philosophy and concept particular to the pedagogical approach of Circus Kaos. It then focuses on the theoretical issues of movement and psychomotorics, in relation to the development of the self perception and self esteem of the children. The third part of this research consists of an empirical investigation based on a six-week field observation. Lastly, in the fourth part, children's perception of their own development within the circus is analyzed through the thoughts they shared in comprehensive questionnaires.

## Vorwort

### Persönlicher Zugang und Motivation zu dieser Arbeit

Meine Schwester und ich begannen unsere Bewegungskultur in einem Sportverein. Wir waren fünf und sechs Jahre alt und trainierten, um an Wettkämpfen teilzunehmen - das wollte der Verein so. Vom Verein überredet beteiligten wir uns also an zwei Wettkämpfen – Einzug in Stirnreihe, einheitliche Turnanzüge, hoch gestreckte Hand zur Begrüßung, etc.. Das erschien uns Kindern höchst seltsam, besonders frustrierend war allerdings, dass wir mit älteren Kindern (zehn- und elfjährigen) gemeinsam beurteilt wurden und daher immer 0 Punkte bekamen oder überhaupt disqualifiziert wurden. Wir konnten uns abgesehen davon nicht einmal die vielen Schrittkombinationen mit all den Hüpfen merken. Auf dem Heimweg nach dem zweiten Wettkampf, sagten wir: „Wir wollen nie wieder Wettkämpfe machen – das ist blöd!“ Mein Vater verstand das, hatte er doch schon längst ein Ungleichgewicht empfunden. Das war für ihn der Beginn einer Suche nach einem Konzept von ganzheitlichem Körpererleben. Er wollte Kindern die Möglichkeit geben, sich bewegungsmäßig frei zu entfalten und sah zunächst im Konzept der Bewegungslandschaft und -baustelle von Miedzinski (1983, S. 10 f.) die Umsetzung dieser Möglichkeit und gründete im Jahre 1986 den Sportverein Para. 1991 besuchte er *Benposta Nación de Muchachos* („Kindernation Benposta“) in Orense in Spanien. In deren Zirkus *Los Muchachos* („Die Kinder“) erlebte er die Umsetzung seiner Idee von der Möglichkeit des individuellen Ausdrucks der Persönlichkeit. Er gründete noch 1991 eine Zirkusschule im Rahmen des Sportvereins Para, woraus der Circus Kaos hervor ging ([www.kaos.at](http://www.kaos.at), 2005). Ich bin im Circus Kaos groß geworden. Ich erlebte ihn als sehr prägend für meine Identität, woraus ich immer wieder Stärke bezog. Mittlerweile bin ich selbst Betreuerin und Organisatorin im Circus Kaos und erlebe die positiven Auswirkungen bei anderen Kindern. Dadurch entstand mein Anliegen und Interesse, darüber meine Diplomarbeit zu schreiben.

Allen voran möchte ich mich ganz herzlich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Dr. Karl Garnitschnig bedanken, unter dessen wissenschaftlicher Betreuung ich viel Freiraum für inhaltliche Umsetzungen fand. Innigsten Dank empfinde ich für Dr. Maria Groh für die Supervision und die langen Gespräche während meiner Diplomarbeitsphase. Tiefsten Dank an meinen Vater, Mag. Tilmann Schleicher, für die Gründung des Circus Kaos und die Bereitschaft, auftretende Fragen bezüglich meiner Diplomarbeit lange und ausführlich zu beantworten. Ein besonderes Dankeschön gilt auch meinem Beobachterteam – allen voran Paul Macabé für seine präzisen Beobachtungen und Reflexionsgespräche im Anschluss an jede Beobachtungseinheit und Verena Pruka für die Bereitschaft der langen An- und

Abreisewege. Ein großes Dankeschön auch an meinen Cousin Jakob Schleicher für seine Korrekturarbeiten.

Danken möchte ich auch allen direkt und indirekt Beteiligten – vor allem den Kaos-Kindern und -Jugendlichen für ihren verständnisvollen Umgang mit uns Beobachterinnen, den Eltern für ihre Zusammenarbeit bezüglich des Fragebogens und auch dem Kaos-Team für die Unterstützung während der Untersuchung.

Ich empfinde tiefste Wertschätzung für die oben genannten Hilfen und Unterstützungen, denn ohne diesen wäre die Arbeit nicht zu dem geworden, was sie ist!

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	5
<b>1. Circus Kaos</b> .....	6
1.1. Circus Kaos stellt sich mit eigenen Worten vor.....	6
1.2. Anfänge eines Circus.....	6
1.3. Wieso der Name „Circus Kaos“? .....	8
1.3.1. Der Begriff „Zirkus“ .....	8
1.3.2. Der Begriff „Circus“ .....	9
1.3.3. Kaos, das ungeordnete Ganze .....	10
1.4. Geschichte des Kinderzirkus im deutschen Raum .....	12
1.5. Zirkuspädagogik .....	15
<b>2. Begriffsbestimmungen</b> .....	18
2.1. Das Bild vom Kind .....	18
2.2. Bewegung .....	19
2.3. Selbstbestimmtes Handeln .....	22
2.4. Bewegungslandschaft und Bewegungsbaustelle.....	23
2.5. Psychomotorik .....	25
2.5.1. Zur Entwicklung der Psychomotorik.....	25
2.5.2. Aktuelle Tendenzen in der Psychomotorik.....	25
2.6. Grundprinzipien psychomotorischer Erziehung .....	27
2.7. Ziele und Inhalte psychomotorischer Erziehung .....	28
2.7.1. Welche Rolle spielt Bewegung zur Erreichung dieser Ziele? .....	29
2.8. Körpererfahrung – Körperschema – Körperbild .....	30
2.9. Selbstkonzept – Selbstbild - Selbstwertgefühl .....	32
2.9.1. Selbstkonzept .....	33
2.9.2. Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes .....	34
<b>3. Untersuchung im Circus Kaos</b> .....	36
3.1. Forschungsfrage und Hypothesen.....	36
3.1.1. Grundhypothese .....	36
3.1.2. Prüfhypothesen.....	37
3.2. Standardisierte Beobachtung im Feld.....	37
3.3. Operationalisierung der Hypothesen .....	39
3.4. Beschreibung der beobachteten Zirkuskurse des Circus Kaos .....	42

3.5. Rahmenbedingungen und –strukturen .....	43
3.5.1. Erste Einheit .....	43
3.5.2. Zweite Einheit .....	47
3.5.3. Regeln .....	48
3.6. Durchführung der Untersuchung .....	50
3.6.1. Beobachtung Kind A .....	51
3.6.2. Beobachtung Kind B .....	57
3.6.3. Beobachtung Jugendliche C .....	63
3.6.4. Beobachtung Jugendlicher D .....	69
3.6.5. Vergleichende Fallstudienanalyse .....	75
<b>4. Kinder des Circus Kaos melden sich zu Wort .....</b>	<b>77</b>
4.1. Fragebogen .....	77
4.2. Frage 4: Warum bist du zum Circus Kaos gekommen? .....	78
4.3. Frage 9: In welcher Weise kannst du dich dort einbringen? .....	80
4.4. Frage 11: Was besonders gefällt dir im Circus Kaos? .....	82
4.5. Frage 13: Wenn du an Circus Kaos denkst, woran denkst du? .....	85
<b>5. Ausblick .....</b>	<b>90</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>92</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>95</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>97</b>

## Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit den Auswirkungen selbstbestimmter Bewegungserfahrung auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen des Circus Kaos. Zentrale Fragestellung ist: Ermöglicht selbstbestimmte Bewegungserfahrung die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes?

Zur Beantwortung dieser Frage wird zuallererst die Idee und Konzeption des Circus Kaos anhand seiner Entstehungsgeschichte und der Etymologie des Namens veranschaulicht, da sie Aufschluss über das pädagogische Programm dieses Projektes geben. Im Folgenden wird die Geschichte des Kinderzirkus im deutschen Raum skizziert, sowie Zirkuspädagogik definiert. Im zweiten Kapitel geht es um Begriffsbestimmungen – es wird vor allem die Bedeutung der Bewegung näher betrachtet, der Begriff „Selbstkonzept“ definiert sowie auf das Bewegungsverständnis der Psychomotorik eingegangen. Das dritte Kapitel untersucht anhand von vier beobachteten Kindern und Jugendlichen des Circus Kaos, inwieweit selbstbestimmte Bewegungserfahrung positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat. Der vierte und letzte Teil der Diplomarbeit handelt konkret vom Circus Kaos aus der Kinder- und Jugendperspektive. Mittels eines Fragebogens wurde die Innenperspektive des Circus Kaos beleuchtet, weil es an den Betroffenen selbst liegt, die Relevanz bestimmter Aspekte einzuschätzen. Es handelt sich dabei um ein Feed Back, ob dieses Konzept von den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen so erlebt und wahrgenommen wird, wie es gedacht und theoretisch formuliert ist.

Ich habe mich dafür entschieden, in dieser Arbeit weibliche Schreibformen zu verwenden, da vorwiegend weibliche Personen im Circus Kaos teilnehmen und auch die Betreuer und Betreuerinnen vorwiegend Frauen sind - selbstverständlich sind Männer in diesen Schreibformen inkludiert.

Abgeschlossen sei mit einem Zitat. Garnitschnig (1997, S. 4 ff.) formuliert in seinem Aufsatz „Eine Theorie, innovative Ideen praktisch werden zu lassen“ zusammenfassend genau, worum es in dieser Arbeit vor allem geht – um freie Bewegungsmöglichkeiten, die umfassendes Lernen ermöglichen.

„Lernen erfolgt ausschließlich über einen Austausch des Organismus mit seiner Umwelt. Ausgehend vom konkret sinnlichen Handeln und Tun entwickelt der Mensch bildhafte Vorstellungen, auf denen aufbauend, das begriffliche, abstrakte Denken erst möglich wird. Dieses konkrete Handeln, diese aktive Auseinandersetzung mit der dinglichen und personalen Umwelt muss aber auch zugelassen werden. Freie Bewegungsmöglichkeiten in einer anregend gestalteten Umgebung und gelenkte bzw. inszenierte Bewegungserfahrungen sind wesentliche Hilfestellungen, die eben dieses umfassende Lernen ermöglichen.“

# 1. Circus Kaos

## 1.1. Circus Kaos stellt sich mit eigenen Worten vor

„Circus Kaos, der erste Kinderzirkus Österreichs, will die ganzheitliche Entwicklung der Kinder mit Hilfe von Zirkuskünsten fördern.

Die Arbeit im Zirkus ist eine schöpferische Arbeit, welche die Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes fördert und gleichzeitig das Zusammenwirken aller Kinder erfordert. Individuelles Können und Gruppensolidarität verbinden sich somit zur Basis für eine gelungene Zusammenarbeit.

Am Ende jedes Schuljahres gibt es für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, durch eine Abschlussaufführung ihre Kunst zu zeigen. Wichtig ist uns dabei, dass sich die Kinder freiwillig dazu melden.

Im Sinne des 'Nouveau Cirque' betrachten wir die Aufführungen als ein Theater unter Verwendung von verschiedenen Techniken (Zirkus, Pantomime, Tanz, Clownerie, etc.).“  
(<http://www.kaos.at/kaos>, 2005)

Um die Idee und Konzeption dieses Projektes zu veranschaulichen ist es wichtig, kurz auf die Entstehungsgeschichte einzugehen.

## 1.2. Anfänge eines Circus

Schon während seines Studiums beschäftigte sich Tilmann Schleicher, vor allem durch die Beobachtung seiner eigenen Kinder und deren Bewegungsentwicklung eingehend mit Psychomotorik. In die Zeit des Studiums fallen für ihn viele unterschiedliche Tätigkeitsbereiche, die jeweils immer Verbindungspunkte aufweisen: Organisationen der Kunstaussstellung „Geist und Form“ 1979 und 1981, eigene Pantomimetätigkeit bei Samy Molcho, Beteiligung am basisdemokratischen und partizipativen Wohnbauprojekt „Wohnen mit Kindern“, sowie eingehende Beschäftigung mit Psychomotorik an der heilpädagogischen Station der Universitätskinderklinik in Wien.

1982 bekam er einen Forschungsauftrag vom psychologischen Institut der Universität Wien von der Abteilung für Entwicklungspsychologie im Kindergarten Lammgasse 8, um ein Konzept für die Bewegungsarbeit mit Vorschulkindern zu entwickeln. Das war für ihn der Beginn einer Suche nach einer Struktur von ganzheitlichem Körpererleben. Er wollte Kindern die Möglichkeit geben, sich bewegungsmäßig frei zu entfalten und sah zunächst in der Idee einer Bewegungslandschaft und -baustelle von Miedzinski (1983, S. 10 f.) die Umsetzung dieser Möglichkeit und gründete im Jahre 1986 gemeinsam mit Walter Winkelhofer den Sportverein PARA ([www.kaos.at](http://www.kaos.at), 2005). Längere Zeit suchte Schleicher nach einer geeigneten Weiterführung des Konzepts für ältere Kinder, denen die

Bewegungslandschaften zu wenig Angebot waren. Auf die Lösung stieß er 1991 bei einem Besuch des demokratischen Schulprojekts *Benposta Nación de Muchachos* („Kindernation Benposta“) im spanischen Orense. In deren Zirkus *Los Muchachos* (Zirkus „Die Kinder“) der Kinder und Jugendlichen, die dort auf selbstbestimmte Art und Weise zusammenleben, fand er seine Ideen realisiert (Buchinger, 2005, S. 62). In Benposta machte er interessante Beobachtungen, die Kinder und Jugendlichen trainierten dieselben Bewegungsmuster, die sie auch im Geräteturnen trainieren, aber nicht in einem methodischen Programm, das sie befolgen mussten. Jedes Kind hatte dort einen Tutor, an den es sich wandte, wenn es etwas brauchte. So beobachtete er einen kleinen Jungen, der zwei Stunden lang Handstandvariationen geübt hatte. Wenn man nicht genau hinsah, hätte es gewirkt, als würde dieser Junge spielen – er übte allerdings konsequent zwei Stunden lang Handstand und holte sich zwischendurch Korrekturen ein. Was Schleicher weiters bemerkte war, dass sich Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Könnensstufen gemeinsam dort verwirklichen konnten. Diese Beobachtungen führten ihn zu der Meinung, dass wenn die Kinder selbst entscheiden, was sie machen, in einer entsprechenden anregenden und unterstützenden Struktur, ihre Interessen geweckt werden, sie ihre Grenzen hinausschieben und dadurch motorische Kompetenzen entwickeln können (siehe Interview im Anhang S. 137 f.). Noch 1991 gründete er eine Zirkusschule im Rahmen des Sportvereins PARA, woraus der Circus KAOS hervor ging ([www.kaos.at](http://www.kaos.at), 2005). Laut Schleicher hat der Zirkus gegenüber dem Sport große Vorteile: Es herrscht das Prinzip der Solidarität, denn eine Nummer funktioniert nur, wenn alle zusammenhelfen. Weiters denkt er über die Arbeitsweise der selbstbestimmten Bewegungserfahrung, wie sie im Circus Kaos ermöglicht wird:

„Selbständige Entscheidungen helfen Kindern gleichzeitig für ihre Persönlichkeit, denn dadurch entsteht ein positives Selbstbild. Es ist ein Unterschied, wenn ich merke, dass etwas mein Interesse ist und dass ich das auch kann, als wenn es eine Norm wie z.B. im Sport gibt, die vorgibt, wann etwas eine Leistung ist. Wenn man zufällig Schwierigkeiten hat, diese Norm zu erreichen, ich aber weiß, ich könnte ein anderes Kunststück, das den Leuten auch gefallen würde, wird man trotzdem nicht anerkannt, weil das nicht genügt. Im Zirkus ist das aber möglich, das ist das Spannende, dass es unterschiedliche Rollenmöglichkeiten gibt – jeder kann seinen Platz finden, wenn er will.“ (siehe Interview im Anhang S. 138)

Angefangen hat Schleicher 1991 mit zwölf Kindern und drei Betreuerinnen. Im zweiten Jahr waren es zwanzig Kinder und immer noch drei Betreuerinnen (siehe Anhang S. 146). Heute zählt Circus Kaos 200 Kinder und 20 Betreuerinnen (Buchinger, 2005, S. 62).

Ausführliche Hintergrundinformationen zur Entstehungsgeschichte sind im Interview im Anhang nachzulesen.

### 1.3. Wieso der Name „Circus Kaos“?

Nicht immer schon wurde Circus Kaos mit „C“ und „c“ geschrieben. Anfangs wurde noch die deutsche Schreibweise „Zirkus“ verwendet, die sich dann in die lateinische umwandelte, da sich Schleichers Verständnis für Zirkus mehr in der Zirkustradition Frankreichs, Englands oder Kanadas repräsentiert, in welchen man jeweils „Circus“ schreibt. Im Folgenden werden die Begriffe „Zirkus“, „Circus“ und „Kaos“ etymologisch betrachtet, da sie Aufschluss über das pädagogische Programm des Circus Kaos geben.

#### 1.3.1. Der Begriff „Zirkus“

Zirkus (lat.: circus), *der*

- 1) im römischen Altertum die langgestreckte Bahn für Wagen- und Pferderennen (zircensische Spiele). Der größte Zirkus des Altertums war der Circus Maximus in Rom.
- 2) heute (Schreibweise „Circus“ von Fachleuten bevorzugt) Unternehmen, das Reitkunst, Tierdressuren (besonders Pferde, Elefanten, Raubtiere) sowie Akrobatik und Clownerie präsentiert. Der Zirkus ist überwiegend ein Wanderzirkus mit einem transportablen Zelt.

(dtv Brockhaus Lexikon, 1982, Bd. 20, S. 282)

Im Duden (1989, S. 1784) wurde der Begriff „Zirkus“ um eine dritte Bedeutung erweitert – Zirkus als großes Aufheben, Trubel und Wirbel, wie er im umgangssprachlichen verwendet wird.

Hier nun Darstellungen von Einladungen des Circus Kaos mit der deutschen Schreibweise „Zirkus“, wie es bis 1996 geschrieben wurde.



Abb. 2 : Einladung 1994  
(Winkelhofer, 1994)



Abb. 3: Einladung 1995  
(Winkelhofer, 1995)

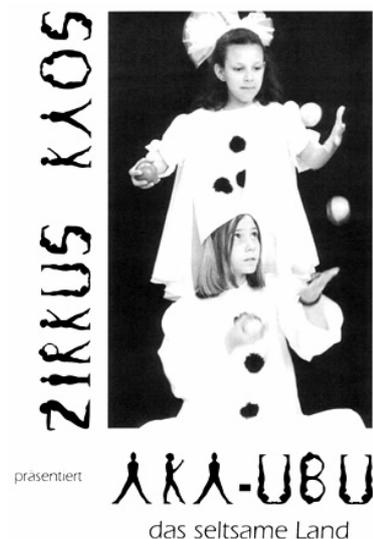


Abb. 4: Einladung 1996  
(Winkelhofer, 1996)

Im Jahre 1997 wurde „Zirkus Kaos“ schließlich in „Circus Kaos“ umgewandelt, so wie es bis heute geschrieben wird.



Abb. 5: Einladung 1997 (Winkelhofer, 1997)

### 1.3.2. Der Begriff „Circus“

Circus (lat.), *der*

Ring, Kreis; meist occidental Rennbahn, Zirkus, besonders circus maximus.

(Kleine Stowasser, 1971, S. 108)

Im Circuslexikon (1988, S. 10 zit. in Holzapfel 1992, S. 14) wird **Circus** wie folgt beschrieben:

Veranstaltungsform eines künstlerisch gestalteten Programms mit musikalischer Begleitung, das getragen wird von equestriestischen Darbietungen, akrobatischen Nummern, Clownereien und Dressuren gezähmter Tiere innerhalb einer runden oder ovalen Vorführungsfläche, die zumeist von einer Piste umschlossen wird.

Ab 1999 verwendet Circus Kaos einen bestimmten Schriftcharakter, der bis heute beibehalten wurde.

Kulturverein KAOS

Circus KAOS



„Auf der Suche .....“

Ein Theaterprojekt im Aupark Jedlese  
24. bis 27. Juni 1999, 19.30

Wien 21, Aupark Jedlese, Überfuhrstraße/Christen Bucher Gasse

Unkostenbeitrag: Erwachsene 150,- ATS, Kinder/StudentInnen 100,- ATS  
Impressum: Kulturverein KAOS, Mag. Tilmann Schleicher © 278 96 55



Abb. 6: Einladung 1999 (Winkelhofer)

Kulturverein KAOS

Circus KAOS



KARNEVAL DER HARLEKINE

Ein Theaterprojekt im Zirkuszelt  
27. u. 28. Juni 2001 um 19.30

1210 Wien, Loretowiese, Überfuhrstraße  
Unkostenbeitrag: Erwachsene 150,- ATS, Kinder/StudentInnen 100,- ATS  
Information u. Reservierung: 0650 900 41 10 Nora Scheicher  
0664 391 91 44 Martina Doblinger



Abb. 7: Einladung 2001 (Winkelhofer)

Circus KAOS

& ViERolinen



Circuskonzert  
&  
Vernissage

Ein Konzert- und Theaterprojekt  
21. bis 24. Juni 2003

Abb. 8: Einladung 2003 (Winkelhofer)

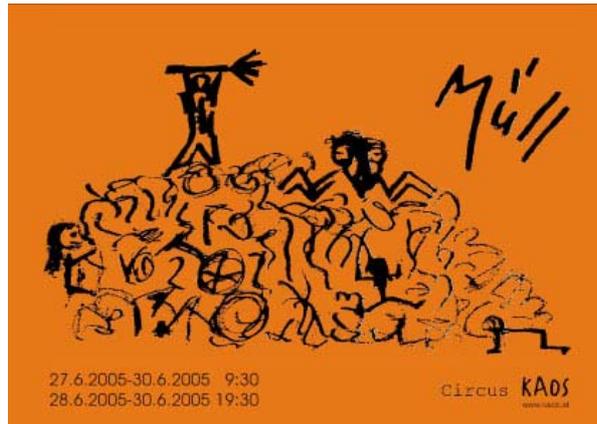


Abb. 9: Einladung 2005 (Winkelhofer, 2005)

### 1.3.3. Kaos, das ungeordnete Ganze

Kaos wurde von Anfang mit K geschrieben. 1993 war die Generalprobe der Zirkusaufführung so chaotisch, dass Tilmann Schleicher scherzhaft meinte, dass der Name „Zirkus Chaos“ eine gute Zustandsbeschreibung wäre. Aufgrund dieses Erlebnisses beschäftigte er sich näher mit dem Wort „Chaos“, vor allem über die alt-griechische Etymologie, da diese ihn besonders faszinierte. Im Griechischen wird Chaos mit „k“ geschrieben und bedeutet nach den Recherchen Schleichers „das ungeordnete Ganze“, so wie „Vielfalt“ und somit auch „die Unendlichkeit der Möglichkeiten“. „Das Ganze“ bedeutet für Schleicher immer auch eine Struktur, auch wenn diese auf den ersten Blick nicht erkennbar ist. Das Wort „Kaos“ zu gebrauchen ist daher ein bewusstes Abheben von dem im umgangssprachlichen Gebrauch sehr negativem besetzten Wort, in dem es die eigentliche Wortbedeutung verloren hat (siehe Interview im Anhang S. 147 ff.). Anders als der Begriff „Chaos“ in der Umgangssprache charakterisiert der Begriff hier nicht den Zustand eines Systems, wie beispielsweise seine Unordnung, sondern seine Dynamik. Wie der Flügelschlag eines Schmetterlings auf der anderen Erdseite Wellenbewegungen auslösen kann, können sozusagen kleine Bewegungen im Zirkus eine große Wirkung erzeugen.

Etymologisch wird das Wort wie folgt erklärt:

**χάος – ‘Chaos’**, von Hesiod 116 als Bezeichnung des Erstentstandenen gebraucht, gewöhnlich (seit Aristoteles) als ein leerer Raum aufgefasst; „unbeschränkter Raum“ (Griechisch etymologisches Wörterbuch, Bd. 2, S. 1072).

**Chaos** (k-, griech.)

- 1) allgemein: ungeordnete Masse, völliges Durcheinander

- 2) der ungeordnete Urstoff, nach den griechischen Weltentstehungsmythen der erste Zustand der Welt. Dem Mythos folgend spielte der Begriff zunächst auch in der griechischen Philosophie eine gewisse Rolle: Chaos als der alles in sich fassende Raum (Aristoteles). Mit der christlichen Lehre von der Schöpfung aus dem Nichts (creatio ex nihilo) verlor der Begriff in der Spätantike seine Bedeutung (dtv Brockhaus Lexikon, 1982, Bd. 3, S. 216).

**„Chaos ist das Wort, das wir für eine Ordnung erfunden haben, die wir nicht verstehen.“** (nach Miller, siehe Interview im Anhang S. 148)

Zirkus hat eine sehr vielfältige und unterschiedliche Entwicklung durch gemacht und sowohl die beiden „c“ bei Circus als auch das „k“ bei Kaos sind schreibtechnische Synonyme für „wir sind ein anderer Zirkus“. Es soll Ausdruck einer Gemeinschaft sein, die mit keinem anderen in Konkurrenz treten will. Es ist ein Eigenname, der den Grundgedanken des gemeinsamen Handelns beinhaltet, bei dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichwertig neben- und miteinander leben und lernen. Daher wurde bewusst auf die Verwendung Kinderzirkus verzichtet, damit die Handlungen der Kinder nicht verniedlicht bzw. verkleinert werden, weil sie als gleichwertig gesehen werden und von den eigenständigen Kompetenzen der Kinder ausgegangen wird. In der Namensgebung „Circus Kaos“ ist somit das pädagogische Programm erkennbar: die ganzheitliche Vielfalt, die erst in der gemeinsamen Handlung ihre Ordnung findet (siehe Interview im Anhang S. 149 f.).

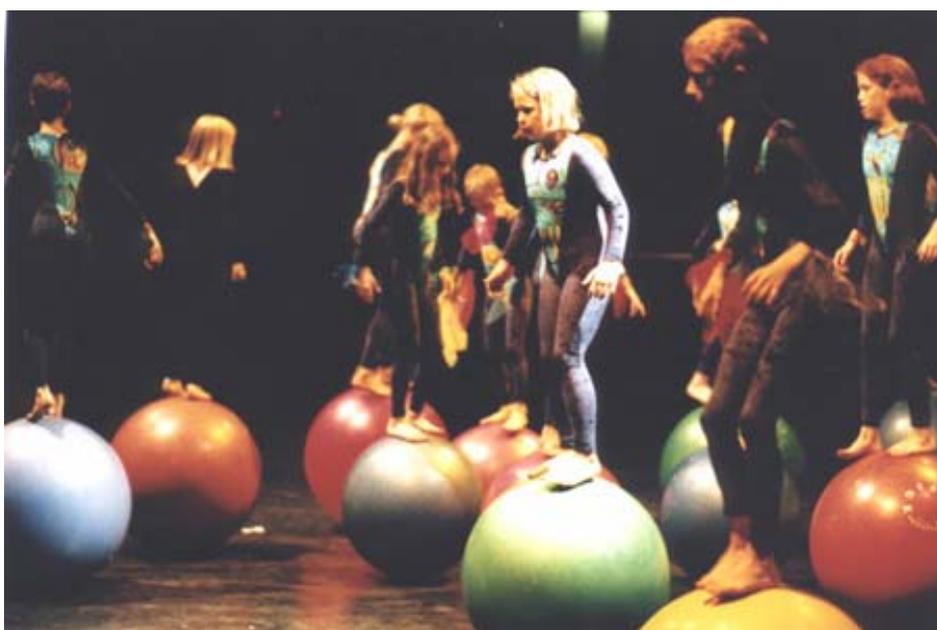


Abb. 10: Kugelnummer bei der Produktion „Kinder“ 2000 (Fitzka, 2000)

Unter Kinderzirkus wird im Folgenden ein Zirkusprojekt von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützung von Erwachsenen, verstanden. Wie oben schon erklärt wurde, verzichtete Tilmann Schleicher bewusst auf die Bezeichnung Kinderzirkus, um nicht in die missverständliche Kategorisierung einbezogen zu werden. Für ihn sind Kinder und Erwachsene gleichberechtigte Menschen mit unterschiedlichen Aufgaben und Bedürfnissen. Interessant und wichtig in diesem Zusammenhang ist, die Geschichte des Kinderzirkus im deutschen Raum zu beleuchten, da sie den Weg transparent macht, wie es von einer Idee angefangen in größere Dimensionen wachsen kann. Nur so wird es nachvollziehbar, dass jede bei Null anfangen kann.

#### **1.4. Geschichte des Kinderzirkus im deutschen Raum**

In der deutschen Pädagogik gibt es, wenn Zirkuspädagogik genau betrachtet wird, traditionelle Wurzeln. 1951 schrieb Toni Bludenz, ein Jugendpfleger der Vor-Nazi-Zeit, eine „Fibel für Elternabend, Lagerzirkus, Fastnacht und alle fröhlichen Feste“, ganz in der Tradition der deutschen Jugendbewegung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der Titel seines Werkes ist: „Der unsterbliche Zirkus“ (Bludenz 1951 zit. in Zacharias 1998, S. 3). Darin heißt es einleitend:

„Wenn wir Zirkus machen, so wird dies notwendigerweise immer eine Verulkung des echten Zirkus werden, darin allein liegt der Witz; es wäre also völlig verfehlt, wollten wir durch möglichst echte artistische oder andere Leistungen ein Programm zusammenstellen, das dem wirklichen Zirkus nahe kommt! Was uns freilich nicht erspart bleibt, ist die Leistung der lustigen Einfälle und – nicht zu vergessen – die ganz sorgfältig und präzise geprobte Darbietung unserer Programmnummern, in denen wir so komisch wirken, weil wir zwar die Programmpunkte der Zirkusleute ankündigen, sie aber mit so ungeeigneten Kräften und Mitteln verwirklichen, dass den Zuschauern die ganze Illusion fortwährend in lustiger Weise genommen wird und wir unsere eigenen Darbietungen prachtvoll entzaubern.“ (Bludenz 1951 zit. in Zacharias 1998, S. 3)

Nach Zacharias (1998) wird hier das Spiel und die eigenständige kinderkulturelle Ästhetik hervorgehoben und Ausbildung sowie Professionalität in den Hintergrund gerückt. Dementsprechend versucht auch Breuer (2004 – siehe Kapitel 1.5.) Zirkuspädagogik zu definieren. Es geht bei Bludenz um die Aneignung von Erwachsenenwelten durch Anpassung. Es handelt sich um Gestaltung, Veränderung und spielerische Nachahmung im selbstorganisierten Lernen und Erfahren (Zacharias, 1998, S. 3). Ich denke, dass hier geglaubt wird, kindergerecht zu sein, indem „Erwachsenen“kultur parodiert wird, und wie weiter oben angeführt, ist das definitiv kein Anliegen des Circus Kaos. Er bietet durch eine vorbereitete Umgebung (siehe Kapitel 2.4.) Kindern die Möglichkeit, vielfältige Rollen zu

entwickeln, um sich ihre Realität anzueignen und zu gestalten. Er hat Achtung vor den Kompetenzen und Entscheidungen der Kinder und nimmt sie dadurch ernst.

Mitte der 70er Jahre, in den Aufbruchs- und Pionierzeiten einer Spiel- und Kulturpädagogik in Alternative zur Schule, waren einige Münchener, darunter auch Zacharias (1998), auf der Suche nach Spiel- und Lernorten, sowie nach erweiterten Themen und Inhalten für Kinder. Methodische Prinzipien waren: „Teilhabe aller an Kunst und Kultur“ und „Aktive Aneignung und Selbsttätigkeit“. Diese Münchener Gruppe entdeckte für sich das spielerisch-experimentelle, selbstorganisierte Lernen und Erfahren als handlungsorientiertes Prinzip. In diesem Kontext war „Zirkus“ eine Themenvorgabe. Mitte der 70er Jahre also hatte diese Gruppe einen Spielbus, der von Mai bis September durch die Stadtteile zog, mit Zirkus als Schwerpunktthema. In weiterer Folge entstanden durch Zeltlager und Trainingswochen Kinderzirkusse. Waren es in den 70er und 80er Jahren noch exemplarische Projekte, die die Arbeit von Zirkus und Pädagogik im Kontext verschiedenster Felder von Erziehung, Bildung, Kinder- und Jugendkulturarbeit engagiert vorangetrieben haben, so sind es in den 90er Jahren institutionelle Strukturen, die das Zirkusthema entdecken, feldspezifisch weiterentwickeln und systematisch integrieren. Beginnend in den 80er Jahren und ganz besonders in den 90er Jahren boomte das Thema und die Methode „Zirkus“ (Zacharias 1998, S. 4 f.).

Es hat sich im Laufe der Zeit ein vielfältiges Angebot von Kinderzirkus entwickelt. Die unterschiedlichen Projektformen werden von verschiedenen Trägern organisiert und reichen von Ein-Tages-Projekten bis zu Projekten über mehrere Jahre. Breuer (2004, S. 133) hat dies in ihrem Artikel „Macht Zirkus Kinder stark?“ wie folgt eingeteilt:

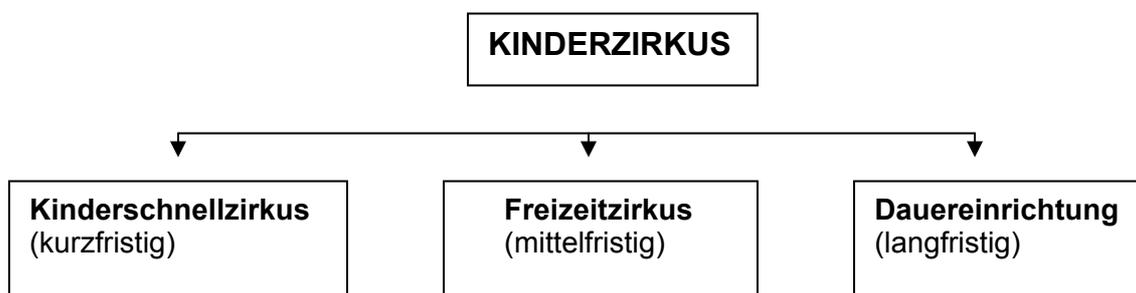


Abb. 11: Skizze: Projektformen des Kinderzirkus (nach Breuer, 2004, S. 133)

Unter **Kinderschnellzirkus** fallen alle Projekte, die innerhalb weniger Stunden einer Vielzahl von zirkensisch unbelasteten Kindern einen Auftritt in Form einer Zirkusaufführung ermöglichen.

Der **Freizeitcircus** zählt zu den mittelfristigen Zirkusprojekten mit einer Dauer von einer Woche bis zu mehreren Monaten. Er findet in einem überschaubaren Rahmen statt, in dem die Projektleiter und Kinder alle Phasen der Vorbereitung, Aufführung und Nachbereitung durchlaufen.

Kinderzirkus als **Dauereinrichtung** ist ein zeitlich unbefristetes oder ein auf einige Jahre angelegtes Projekt. Dabei handelt es sich meistens um Zirkusprojekte mit einer umfangreichen Logistik, mit professioneller Infrastruktur und mit direktem Bezug zu Berufsartistinnen (Breuer, 2004, S. 133).

Circus Kaos fällt eindeutig in die letzt genannte Kategorie der Dauereinrichtung.

Es gibt keine genaue Schätzung der Anzahl der Kinderzirkusse im deutschen wie im internationalen Raum. Beim „Internationalen Kinder-/Jugendcircus und Theater-Festival“ in Hamburg 1997 wurden verschiedene Angaben gemacht. So schätzte Kiphard die Zahl der Kinder- und Jugendzirkusse in Deutschland, die länger als 5 Jahre existierten auf ungefähr 150 (Kiphard, 1997 zit. in Ziegenspeck, 1997, S. 15), wobei bei dieser Zahl keine Differenzierung zwischen schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendzirkussen vorgenommen wird. Grabowiecki (1997, zit. in Ziegenspeck 1997, S. 30) schätzt die Zahl der Schul- und Kinderzirkusse zu dieser Zeit auf 300. Kliwer (1997 zit. in Ziegenspeck 1997, S. 10) spricht von über 200 Kinder- und Jugendzirkussen auf der Welt. Bei all diesen Angaben ist unklar wie sie geschätzt wurden und auf welche Informationen die Autoren für diese Schätzung zurückgegriffen haben. Beim Recherchieren in der einschlägigen Literatur und im Internet ist mir aufgefallen, dass es sich hierbei größtenteils um schulische Projekte handelt. Außerschulische Projekte und Institutionen sind selten; oft handelt es sich bei diesen um kirchliche Organisationen, um Vereine zum Zweck der Nachmittagsbetreuung oder städtische Initiativen für Integrations- oder Drogenpräventionsprojekte bzw. zur Verhinderung von Verwahrlosung und Jugendkriminalität, die oft von Jugendämtern oder Sozialämtern organisiert werden. Bei solchen Projekten wird vor allem der erlebnispädagogische (hierbei als Alternative zum Computerspielen) und sozialpädagogische Charakter des Zirkus hervorgehoben. In Österreich gibt es außer Circus Kaos keinen einzigen außerschulischen Kinder- und Jugendzirkus. Er hat weiters auch keinen sozialpädagogischen Anspruch, er will mittels Zirkus einen Ort schaffen, in welchem Kinder und Jugendliche Ziele für sich definieren können und Betreuerinnen sie dabei unterstützen.

Die anfängliche Idee, eine Alternative zur Schule aufzubauen, von welcher Zacharias (1998, S. 4 ff.) schrieb, wurde so abgeändert, dass Zirkuskünste mittlerweile in die Schule

(Schulzirkusse) und auch in die Ausbildung (Universitäten, etc.) integriert wurden. Seit 1983 können Sportstudierende in Stuttgart Artistik als Wahlfach lernen (Grabowiecki, 1997 zit. in Ziegenspeck, 1997, S. 30 f.). In Österreich konnten Sportstudentinnen der Universität Wien von 1993 bis 2001 Zirkuskünste als Wahlfach belegen, im Zuge des neuen Studienplanes wurde diese Möglichkeit allerdings eingestellt.

### **1.5. Zirkuspädagogik**

Zirkuspädagogik ist eine relativ junge Pädagogik. Sie versucht durch spielerische Vermittlung von zirkensischen Disziplinen Kindern und Jugendlichen Angebote zu machen, um ihnen so Möglichkeiten zu bieten, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erleben, gemeinsame Kunstwerke zu erstellen und sich zu selbstbewussten Menschen zu entwickeln (Breuer, 2004, S. 131). Bei dem Versuch einer Annäherung an den Begriff der Zirkuspädagogik entstehen Schwierigkeiten, da dieser in der Fachliteratur nicht eindeutig definiert wird. Unterschiedliche Autorinnen heben unterschiedliche Schwerpunkte hervor. Kiphard (1997 zit. in Ziegenspeck 1997, S.14) meint, dass die Verwendung des Terminus „Zirkuspädagogik“ problematisch sein kann, weil dadurch der Eindruck entstehen könnte, dass es sich um das Unterrichten von Zirkuskindern handle. Zirkuspädagogik bedeutet für ihn künstlerische Fähigkeiten und Aktivitäten nicht unter einem professionellen Aspekt zu vermitteln, sondern es als pädagogisches Medium anzuwenden. Er verwendet deswegen lieber den Terminus „Zirkusspiel“, da das Wort „Spiel“ andeutet, dass es mehr um das spielerische hobbymäßige Ausüben von Bewegungs- und Darstellungskünsten geht. Auch Zacharias (1998, S. 8) betont bei der Thematisierung des Begriffes „Zirkuspädagogik, dass es sich um „Erziehung und Bildung durch Zirkus, nicht um Ausbildung zum Zirkus“ handle.

Der Schwerpunkt der pädagogischen Zirkusarbeit liegt in der praktischen Umsetzung. Das könnte auch die Ursache für die Definitionsproblematik sein, denn bisher gibt es noch keine einheitliche theoretische Konzeption über die praktischen Tätigkeiten der Zirkusarbeit. Der eigenständige Begriff „Zirkuspädagogik“ existiert zwar, aber was genau darunter verstanden wird, divergiert stark. In der Fachliteratur werden lediglich Begriffe wie „Zirkus“, „Bewegungskunst“, sowie „zirkensische Bewegungskultur“ erklärt. Breuer (2004, S. 132) versucht auf der Basis der Definitionen von Schnapp/Zacharias (2000), Kiphard (1997), Funke (1987) und Ziegenspeck (1997), sowie unter Berücksichtigung der Definition des Begriffes der Pädagogik von Böhm (2000) eine Definition von Zirkuspädagogik zu erstellen:

„Zirkuspädagogik kann in diesem Zusammenhang als spielerische Auseinandersetzung mit den gauklerischen und tänzerischen Bewegungskünsten und mit dem Ziel einer positiv entwicklungsfördernden Wirkung auf Kinder und Jugendliche verstanden werden.“ (Breuer, 2004, S. 132)

Sie schreibt dann weiter, dass es der Zirkuspädagogik

„nicht um die Nachahmung professioneller Zirkusse gehen sollte, sondern vielmehr um die Förderung der körperlichen und sozialen Entwicklung, um den Aufbau eines positiven Selbstbildes sowie um die Befriedigung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Subjektivität, Unmittelbarkeit, Sinneserfahrung und Selbstinszenierung.“ (Breuer, 2004, S. 132)

Bedenkt man, dass viele Lernprozesse im Leben über Nachahmung stattfinden (z.B. gehen und sprechen), dann kann man dem oben genannten Definitionsmerkmal nur begrenzt zustimmen, denn Zirkuspädagogik kann nicht bloß auf einen sozialpädagogischen Zugang beschränkt werden. Nachahmung ist nicht per se etwas Problematisches, und es ist weiters bei Breuers Definition unklar, auf welche Aspekte der „Nachahmung eines professionellen Zirkus“ sie sich bezieht. Sich Elemente der Organisation oder der Dramaturgie über Nachahmung professioneller Zirkusse anzueignen, kann sicherlich positiv anregend sein. So zu tun, als ob eine genaue Übernahme und Nachahmung eines professionellen Gewerbes gemacht wird, ist sicherlich problematisch, weil es sich dabei um eine unreflektierte Projektion von Erwachsenen handelt und Kindern sowie Jugendlichen jeglichen Freiraum nimmt und deren Eigenart vernachlässigt.

Die Zirkuspädagogik arbeitet auf Basis anderer wissenschaftlicher Gebiete der Pädagogik und greift auf deren theoretische Grundlagen zurück. Die Kinderzirkusarbeit berührt nach Kiphard (zit. in Ziegenspeck, 1997, S. 15) folgende pädagogische Bereiche:

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

(Kiphard zit. in Ziegenspeck, 1997, S. 15)

Aus dieser Auflistung wird klar, dass Zirkuspädagogik viele verschiedene Zielperspektiven enthält. In der Literatur wird Zirkuspädagogik hauptsächlich unter Erlebnispädagogik subsumiert. Das ist ein interessanter Aspekt, da vor allem der Erlebnischarakter und das Exotische an diesen Zirkusprojekten betont werden.

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels (siehe Kapitel 1.1.) kurz erwähnt wurde, will Circus Kaos Handlungsräume für Kinder und Jugendliche erweitern, um vielfältige

Bewegungserfahrungen zu ermöglichen, sodass sie vielfältige Kompetenzen in der Körper- und Selbsterfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung entwickeln können. Um diese Ziele und Kompetenzen wird es im nächsten Kapitel gehen.



Abb. 12: Zirkuseinheit des Circus Kaos (Kulvicki, 2003)

## 2. Begriffsbestimmungen

In diesem Kapitel werden die Begriffe, die Ausgangspunkt der Fragestellungen sind, definiert. Zuerst wird jedoch das Menschenbild, von dem ausgegangen wird, erläutert, weil es die Basis für alle zwischenmenschlichen Handlungen und Auseinandersetzungen ist.

### 2.1. Das Bild vom Kind

Jedem pädagogischen Konzept liegt implizit oder explizit ein Bild vom Wesen und der Entwicklung des Kindes zugrunde. So basieren Unterschiede in den Konzeptionen pädagogischer Einrichtungen meist auf dem Bild, das sie vom Kind, seinen Fähigkeiten und seinen Bedürfnissen haben. In dem Ansatz einer kindzentrierten Psychomotorik nach Volkamer und Zimmer (1986, S. 49–58) ist das Bild vom Kind am Menschenbild der humanistischen Psychologie orientiert. Die Eckpfeiler dieses Menschenbildes sind folgende:

- **Autonomie und soziale Interpendenz**

Jedes Kind strebt mit zunehmenden körperlichen Fähigkeiten nach Unabhängigkeit. Es möchte sich selbst aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen und auf sie selbstbestimmt einwirken. Es strebt nach Autonomie. Gleichzeitig steigt mit wachsender Eigenverantwortlichkeit auch die soziale Verantwortung. Kinder, die sich durch die Gewährung von Autonomie und Freiraum ernst genommen fühlen, lernen auch andere in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen.

- **Selbstverwirklichung**

Der Mensch wird als aktives, lebendiges und unternehmungsfreudiges Wesen gesehen, welches das Grundbedürfnis in sich trägt, seine schöpferischen Fähigkeiten zu entfalten, die Umwelt zu erkunden und sie zu verändern. Dies wird als Streben nach Selbstverwirklichung betrachtet.

- **Ziel- und Sinnorientierung**

Der Mensch strebt nicht bloß nach Selbsterhaltung und Bedürfnisbefriedigung, sondern möchte ein erfülltes und sinnvolles Dasein führen.

- **Ganzheit**

Menschliches Leben wird immer als Einheit motorischer, kognitiver und sozial-emotionaler Prozesse gesehen. Jede Bewegungshandlung eines Kindes ist somit verbunden mit dem Erleben und Ausdruck von Emotionen, mit kognitiven sowie sozialen Aspekten verwoben.

Diese Sichtweise misst der kindlichen Bewegung einen hohen Stellenwert bei, da sie Bewegungen als den Ausdruck der Gesamtbefindlichkeit des Kindes sieht (Zimmer, 2001, S. 23 ff.).

Das Kind wird als Akteur seiner eigenen Entwicklung gesehen, denn Kinder streben schon sehr früh danach, selbst etwas zu tun und die Welt eigenständig zu erobern. Innerhalb dieses Prozesses erweitern sie ihre Kompetenzen. Das Streben nach Autonomie und Selbständigkeit scheint ein wesentlicher Motor in der kindlichen Entwicklung zu sein. In der Psychomotorik wird das Kind daher als handelndes und schöpferisches Subjekt gesehen, welches sein Selbstwerden aktiv betreibt. Für die Erziehung bedeutet das, dass nur solche Impulse und Angebote das Kind in der Entwicklung weiterbringen können, welche seiner Motivation und seinen Handlungsmöglichkeiten entsprechen. Das Kind wird als aktiver Gestalter seiner Entwicklung gesehen und respektiert (Zimmer, 1999, S. 24 f.; Zimmer, 2001, S. 23 ff.).

Das entspricht dem Menschenbild des Circus Kaos, in dem davon ausgegangen wird, dass Kinder zu Autonomie und Selbstbestimmung fähige Menschen sind. In Bezug auf Bewegung heißt dies, dass Kinder kompetent sind, ihr eigenes Bewegungsverhalten zu steuern und motorische Entscheidungen zu treffen. Eine wichtige Grundlage dabei ist der von Gribble (siehe Anhang S. 117), Zimmer (2001, S. 23 ff.), Wild (2001, S. 276 ff.) und Miller (1995, S. 18 & 1983, S. 15) angesprochene Respekt, den Erwachsene Kindern entgegenbringen. Nur dieser Respekt ermöglicht es Kindern, einen freien Willen und ein autonomes Verhalten zu entwickeln.

Da Circus Kaos der Bewegung einen essentiellen Faktor in der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung zuschreibt, wird im Folgenden der Bewegungskontext definiert.

## **2.2. Bewegung**

Jeder Mensch verkörpert sich ganz unmittelbar über Bewegung. Als Säugling erleben wir uns über Bewegung, noch bevor wir uns sprachlich äußern können. Vor allem aber stehen wir über unseren Körper in Beziehung zu anderen Menschen und unserem Umfeld. Als darstellender Künstler hat Cary Rick erkannt, dass psychische Zustände eine unmittelbare Auswirkung auf die alltäglichen Bewegungsressourcen haben und entwickelte eine Bewegungsanalyse, die nun bereits seit 1985 existiert (<http://www.espace4u.ch/bewegung.htm>, 2006). Er schreibt über Bewegung folgendes:

„ Lebendes agiert.

Agieren ist Bewegung von sich aus.

Was sich von sich aus bewegt, ist in sich bewegt.

Die Bewegung von sich aus ist die Erwidern von Bewegung in sich.

Solange er lebt, bewegt sich der Mensch von sich aus,  
ist in sich bewegt, verursacht Bewegung um sich und  
bringt unterschiedliche Bewegungen immer auch hervor.

Er ist in diesem Sinne von Natur aus erfinderisch.

Bewegung ist für den Menschen die imperative Lebensbedingung.“ (Rick, 1989, S. 1)

Jede Bewegung ist eine sinnvolle Handlung. Den Sinn bestimmt bewusst oder unbewusst das ausführende Individuum. Selbst die scheinbar sinnlosesten Tätigkeiten von Kindern erfüllen für sie einen wichtigen Zweck und bekommen so einen individuellen Sinn. So kann z.B. ein nervöses Fingernagelbeißen einen Abbau von Spannungen bewirken. Auch die sich immer wiederholenden, stereotypen Bewegungsmuster von Autistinnen können je nach Situation die Funktion von Spannungsabbau, Gefühlsausdruck oder Kommunikation erfüllen. Wichtig ist hierbei, dass jede Bewegungshandlung unmittelbar mit einer Sinnestätigkeit und Verarbeitung, also mit Wahrnehmung, verbunden ist, ja vielmehr die Wahrnehmung braucht, um der bloßen Handlung einen Sinn zu geben und sie zu einer Erfahrung werden zu lassen (Grupe, 1982, S. 84). Nach dem Sportwissenschaftler Grupe lassen sich, ausgehend von der Alltagswirklichkeit des Menschen, folgende vier Bedeutungsdimensionen unterscheiden (siehe auch: Funke-Wieneke 2004, S. 242 ff.):

### **1. Die instrumentelle Bedeutung**

Der Mensch benutzt seinen Körper als Werkzeug, um etwas zu erreichen, etwas zu schaffen, sich zu verändern, sich etwas anzueignen. Um mich z.B. am Ohr zu kratzen, muss ich bestimmte Bewegungsmuster einsetzen. Diese Dimension betont den funktionellen Charakter einer Bewegung.

### **2. Die wahrnehmend-erfahrende Bedeutung**

Über Bewegung erkundet der Mensch sich und seine Umgebung und bekommt dadurch Informationen von sich selbst, seine soziale und natürliche Umwelt. Er erfährt die Gesetzmäßigkeiten am eigenen Leibe und erforscht die Beschaffenheit von Dingen und Menschen. Dieser Aspekt der Bewegung betont vor allem die Bedeutung des Zusammenspiels von Bewegung und Wahrnehmung.

### **3. Die soziale Bedeutung**

Der Körper des Menschen ist sein Kommunikationsinstrument. Über Bewegungen nehmen

wir Kontakt zu anderen Menschen auf, drücken unsere Gefühle aus, teilen uns ihnen mit. Nur durch Bewegungshandeln lernt das Kind die eigenen Grenzen, sowie die der anderen kennen.

#### **4. Die personale Bedeutung**

Jedes Individuum kann sich über Bewegung selbst erfahren und seine Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erleben. Über die körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt erfährt sich das Kind als Verursacherin von Bewegungen, Handlungen und Veränderungen. Dadurch gewinnt es an Selbständigkeit und Selbstwertgefühl. Bewegung ist vor allem in der Kindheit das wichtigste Medium der Selbstverwirklichung (Grupe, 1982, S. 84).

„Da der Mensch sich selbst als Verursacher und Veränderer von Bewegung erfährt, erlebt er Souveränität und Autonomie. Die Erfahrung eines Mehr an Bewegungs'können' ist die Erfahrung eines Mehr an Sicherheit, Zutrauen, Selbstwertschätzung, an KOMPETENZ“ (Pinter-Theiss, 1997, S. 18 ff.)

Grupes System der vier unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen von Bewegung wird von Zimmer (1993, S. 15) weiter ausdifferenziert und erweitert. Sie beschreibt folgende Funktionen:

<u>Personale Funktion</u>	Den eigenen Körper und damit sich selber kennenlernen; sich mit den körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen und ein Bild von sich selbst entwickeln.
<u>Soziale Funktion</u>	Mit anderen gemeinsam etwas tun, mit- und gegeneinander spielen, sich mit anderen absprechen, nachgeben und sich durchsetzen.
<u>Produktive Funktion</u>	Selber etwas herstellen, mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen (z.B. eine sportliche Fertigkeit wie einen Handstand).
<u>Expressive Funktion</u>	Gefühle und Empfindungen in Bewegung ausdrücken, körperlich ausleben und verarbeiten.
<u>Impressive Funktion</u>	Gefühle wie Lust, Freude, Erschöpfung und Energie empfinden und in Bewegung erfahren.
<u>Explorative Funktion</u>	Die dingliche und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen, sich mit Objekten und Geräten auseinandersetzen und ihre Eigenschaften erfassen, sich den Umwelтанforderungen anpassen.
<u>Komparative Funktion</u>	Sich mit anderen vergleichen, miteinander messen und dabei Siege als auch Niederlagen ertragen lernen.
<u>Adaptive Funktion</u>	Belastungen ertragen, körperliche Grenzen kennenlernen und die Leistungsfähigkeit steigern, sich selbstgesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen.

Diese einzelnen Bewegungsaspekte treten bei einer Tätigkeit meistens zugleich auf. Sie überlagern, ergänzen und bedingen sich zum Teil. Wichtig ist hierbei, dass die „Funktion“ einer Bewegungshandlung zwar produktiv ist und somit „Leistung“ bedeutet, aber nicht um ihrer selbst Willen und ist somit auch nicht an ihrem alleinigen Ergebnis orientiert. „Funktion“ bedeutet in diesem Zusammenhang mehr Zweckmäßigkeit, der Sinn einer Bewegung wird von den Ausführenden selbst und nicht von außen stehenden Personen bestimmt. Diesen Gedanken formuliert Kant in einer sehr pointierten Form in „Die Metaphysik der Sitten“:

„Eine jede Handlung hat also ihren Zweck und, da niemand einen Zweck haben kann, ohne sich den Gegenstand seiner Willkür selbst zum Zweck zu machen, so ist es ein Akt der Freiheit des handelnden Subjekts, nicht eine Wirkung der Natur, irgend einen Zweck der Handlungen zu haben.“ (Kant, 1956, S. 514)

Im nächsten Kapitel wird es um diese „Freiheit des handelnden Subjekts“ gehen.

### **2.3. Selbstbestimmtes Handeln**

**„Die Handlung ist ein Ausdruck des Willens. Was von außen wie Handlung aussieht, ist von innen gesehen Wille.“ (Kitarō, 2001, S. 133)**

Um zu verdeutlichen, was in dieser Arbeit unter selbstbestimmter Bewegungserfahrung verstanden wird, wird unter anderem der Pädagoge Holt (1970) zur Erklärung herangezogen:

„Ich glaube, dass wir am besten lernen, wenn wir, nicht andere, entscheiden, was, wann, wie, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen sollten; wenn wir, nicht andere, letzten Endes die Leute, die Materialien und Erfahrungen auswählen, von denen und mit denen wir lernen; wenn wir, nicht andere, beurteilen, wie leicht oder schnell oder gut wir lernen und wann wir genug haben; und vor allem wenn wir die Ganzheit und Offenheit der uns umgebenden Welt und unsere eigene Freiheit, Kraft und Tauglichkeit in ihr spüren.“(Holt, 1970, S. 84)

Pearce (1980, S. 22) geht von der angeborenen Fähigkeit eines jeden Kindes aus, innerlich getrieben zu sein, sich dem individuellen Entwicklungsstand entsprechend Dinge anzueignen. Auch Braunmühl (1989, S. 224) geht von der Annahme aus, dass schon ein Säugling weiß und auch signalisiert, was er braucht, und dadurch die Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz besitzt. Er ist für ihn somit von Anfang an zur Selbstbestimmung fähig. Und Neill (1934 zit. in: Gribble, 1998, S. 6) beschreibt Selbstbestimmung folgendermaßen:

„[...] Our theory, then, is that the child must be free to express itself in the manner that its driving force demands. We may call that driving force the Id, the Unconscious, the Life Force, what we will. It is a force that will find an outlet for its energy in one way or another. If left free,

it will express itself in love and creation; if suppressed, it will find a way out in destruction, hate, illness of soul and body.”

Circus Kaos geht ebenso von der Annahme aus, dass jedes Kind seine Bedürfnisse kennt und weiß, was es braucht. Er handelt deswegen nach dem Motto „unterstützen statt erziehen“ (Schoenebeck, 1993), welches bedeutet, dass die Betreuerinnen als Hilfestellung und Unterstützung zur Verfügung stehen, aber keine Ziele für die Kinder verfolgen. Die Betreuerinnen sehen sich im Circus Kaos als Begleiterinnen und Beobachterinnen. Sie sind für die Kinder da, falls sie sie zum Sichern und Helfen benötigen. Sie stehen auch bei Konfliktregelungen zur Verfügung und sorgen für das Einhalten der Grundregeln (siehe Kapitel 3.5.3.). Sie beobachten die Kinder, um Informationen darüber zu erhalten, welche Bewegungsanlässe sie für ihre Weiterentwicklung benötigen ([www.kaos.at](http://www.kaos.at), 2005), um anschließend dementsprechende Vorschläge anbieten zu können. Die Kinder im Circus Kaos suchen sich ihre Bewegungsanlässe selbst aus – sie bestimmen wann, wo, wie und wie häufig sie sich bewegen und welchen Schwierigkeitsgrad der Übung sie sich aussetzen wollen. Kurzum, die Art der Nutzung wird von jedem Kind selbst bestimmt. Circus Kaos ist der Meinung, dass Kinder nur lernen, selbstbestimmt zu handeln, wenn sie sich frei entscheiden dürfen. Unter Bewegungserfahrung wird die Selbstwahrnehmung verstanden, die eine Person macht, wenn sie sich bewegt – sie erfährt sich dadurch als bewegende Person und erfährt sich selbst über die Bewegung. Es handelt sich somit um Selbsterfahrung durch Bewegung (siehe Kapitel 2.7.).

In Bewegungssituationen ist oft zu beobachten, dass sehr junge Kinder nur die Bewegungen machen, die sie sich selbst zutrauen oder die sie bereits kennen, aber nur dann, wenn ihnen nicht gesagt wird, wie sie sich bewegen sollen. Diese Form der Selbstbestimmung ist im Rahmen der Bewegungslandschaft und –baustelle möglich.

#### **2.4. Bewegungslandschaft und Bewegungsbaustelle**

Die Bewegungslandschaft ist eine vorbereitete Umgebung, in der sich die jeweiligen Benutzerinnen frei entfalten können. Dabei werden verschiedene Groß- und Kleingeräte so konstruiert, dass sie auf möglichst vielfältige Weise von den Kindern genutzt werden können. Die Betreuerinnen beobachten, wie oben schon erklärt wurde, die Kinder und ändern je nach Bewegungsverhalten der Kinder die Gerätekonstellation. Eine Bewegungslandschaft kann von einer größeren Personengruppe benutzt werden.

Bei der Bewegungsbaustelle handelt es sich auch um eine vorbereitete Umgebung, allerdings mit Materialien, mit denen die Benutzerinnen die Bewegungslandschaft erst

gestalten (siehe Interview im Anhang S. 133). Die Grundidee der Bewegungsbaustelle ist, dass es keine fertige Bewegungssituation gibt, sondern sich die Kinder durch diverse Bauelemente ihre eigenen Bewegungsanlässe zusammenstellen. Solche Materialien können Stoffschläuche, alte aufgeblasene Autoschläuche, Bänke, Bretter, Kasten, etc. sein, die dann durch die Kinder zu einer Bewegungslandschaft zusammengebaut werden. In diesem Zusammenhang werden Bewegungen herausgefordert und jedes Kind entscheidet selbst, wo es sich bewegen will und wie weit, hoch, etc. es geht. Die Situationen sind so zu gestalten, dass sie ein unmittelbares, persönliches Interesse am Lösen von Bewegungsproblemen hervorrufen (Miedzinski, 1983, S. 9 ff.). Mit den Materialien einer Bewegungsbaustelle können sich drei bis fünf Kinder beschäftigen, da entsprechend viel Raum und Material vorhanden sein soll, damit sie entsprechend bauen können. Material- und Raumgröße für das Spiel mit der Bewegungsbaustelle für größere Gruppen ist häufig ökonomisch nicht umsetzbar. Das Grundsystem der pädagogischen Auffassung ist entscheidend anders als im Sport. Es geht darum, eine motivierende, interessante vorbereitete örtliche Umgebung für Kinder zu schaffen, in der diese aus ihrer gegenwärtigen Ausgangsposition selber wählen können und der Erwachsene als Ansprechpartner da ist, wenn das Kind eine Frage hat. Es geht vom gegenwärtigen Können des Kindes aus und es ist nie ein „du bist nicht gut genug“. Das heißt, ein Bewegungsablauf ist nicht nur dann richtig, wenn das Kind die Bewegungsstrategien nachvollziehen kann, die die Norm oder ein Erwachsener vorgibt, sondern es kann selbständig Lösungen entwickeln (siehe Interview im Anhang S. 133-138).



Abb. 13: Bewegungslandschaft im „Anders Turnen“ des Sportverein Para  
(Archiv des Sportverein Para, 1998)

Diese pädagogische Auffassung und Konzeptentwicklung könnte man auch als Geburtstunde des Circus Kaos bezeichnen.

## **2.5. Psychomotorik**

Da in dieser Arbeit vom Bewegungsverständnis der Psychomotorik ausgegangen wird, ist es notwendig diese zu erläutern.

### **2.5.1. Zur Entwicklung der Psychomotorik**

Das Konzept der Psychomotorik, wie es in Deutschland und Österreich heute zu finden ist, hat seine Wurzeln in der Arbeit des Zirkusclowns, Sportlehrers und Universitätsprofessors Ernst J. Kiphard, der Mitte der 50er Jahre zusammen mit seinem Kollegen Hünnekens die „Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern“ (1977) entwickelte. Diese Behandlungsmethode hatte zum Ziel, über das Medium der Bewegung eine „leibseelische Harmonisierung und Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit“ (Fischer, 2001, S. 15) zu bewirken. Sie wurde als psychomotorisch bezeichnet, weil das körperliche Erleben bei Kindern einen guten Zugang zum Psychischen schafft. Kiphard nahm dabei Anregungen bei der Leibeserziehung, bei der Gymnastik, bei der Rhythmik und der Sinnes- und Bewegungsschulung (Pinter-Theiss, 1997, S. 13 f.). Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass sich Kiphards Konzept vor allem aus der Praxis, dem Tun, entwickelte. Auch Moshé Feldenkrais (1978, S. 62 ff.) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Bewegung die Grundlage der Bewusstheit ist. Innere Vorgänge nimmt eine Person nach Feldenkrais nur indirekt dadurch wahr, dass über mentale Prozesse Bewegungen vollzogen werden können, wie sie vorher nicht möglich waren.

Kiphard unterscheidet den Begriff „Psychomotorik“ von der „Motopädagogik“, der „Motologie“ und der „Mototherapie“ und definiert sie unterschiedlich (Kiphard, 1979, S. 22; Regel & Wieland, 1984, S. 42 f.). Die Unterscheidung wird hier unterlassen, weil sie unterschiedliche Kategorisierungen und Qualifizierungen von Kindern und ihren Bedürfnissen wiedergibt und somit einen erzieherischen Anspruch repräsentiert. Der Ansatz des Circus Kaos geht über diesen erzieherischen Anspruch hinaus, da er keine Unterscheidung von Personen macht. Jede einzelne Person wird als solche wahrgenommen und nicht nur als Person, die therapiert werden muss bzw. als Person mit bestimmten Defiziten. Circus Kaos versteht sich als Ort, zu dem jede Person mit unterschiedlichen Voraussetzungen kommt und in dem sie wachsen kann. So gesehen ist die Unterscheidung der oben genannten Begriffe für das Konzept des Circus Kaos irrelevant.

### **2.5.2. Aktuelle Tendenzen in der Psychomotorik**

Wie bereits aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird, bewegt sich die Psychomotorik an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Therapie und umfasst verschiedene Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Einmal wird Bewegung stärker als Medium des

Gefühlsausdrucks gesehen, dann steht wieder das soziale Lernfeld, das Bewegung den Kindern eröffnet, stärker im Mittelpunkt der Betrachtung. So haben sich auch in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem in der theoretischen Auseinandersetzung verschiedene Perspektiven von Psychomotorik herausgebildet. Diese unterschiedlichen Konzepte gehen alle von den gleichen psychomotorischen Prinzipien aus (siehe Kapitel 2.5.), möchten das Kind in seiner Ganzheit fördern, nähern sich aber diesem Ziel mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Nach dem deutschen Universitätsprofessor Fischer, der an der heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln tätig ist, können hier vier aktuelle Ansätze exemplarisch angeführt werden (Fischer, 2001, S. 26 f.):

### **1. Der funktionale Ansatz**

Er ist noch sehr stark an Kiphards psychomotorische Übungsbehandlung angelehnt und betont eher einen medizinisch-defizitorientierten Aspekt in der psychomotorischen Arbeit. Dieser Ansatz ist vor allem in therapeutischen Bereichen anzutreffen.

### **2. Der erkenntnisstrukturierende Ansatz**

Dieses stark an der entwicklungstheoretischen Arbeit Piagets orientierte Konzept legt seinen Schwerpunkt hauptsächlich auf die Lernprozesse über Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen und sieht in der Strukturierung der daraus gewonnenen Erkenntnisse die Grundlage der Handlungsfähigkeit.

### **3. Der ökologisch-systemische Ansatz**

Dieses Konzept betrachtet Bewegung als ein soziales und sozial-räumliches Phänomen. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt darin, kindliches Verhalten nur im sozialen Kontext zu betrachten und ein größeres Augenmerk auf die Lebensthemen, Lebensräume und psychosozialen Lebensbedingungen zu legen.

### **4. Der identitätsbildende Ansatz**

Diese Richtung betont stärker als andere Konzepte die subjektiv-emotionalen Erlebnisqualitäten von psychomotorischen Prozessen. Zu dieser Richtung zählt auch der kindzentrierte Ansatz der Psychomotorik nach Volkamer/Zimmer (1986). Sie sehen Körper- und Bewegungserfahrung als Grundlage zur „Veränderung der Selbstwahrnehmung“ (Zimmer 1999, S. 45) und als wichtige Voraussetzung für die kindliche Identitätsentwicklung. Volkamer und Zimmer sehen somit die Unterstützung des Kindes beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes als wichtige Aufgabe der psychomotorischen Erziehung (Fischer, 2001, S. 27).

Dieser zuletzt genannte Ansatz mit dem Grundprinzip, das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu sehen und der ihm zugrunde liegenden nicht-direktiven Haltung der Erzieherin dem Kind gegenüber sowie dessen Hauptaugenmerk auf die praktische Umsetzung (Zimmer, 1999, S. 25 ff.), entspricht am meisten den Grundprinzipien des Circus Kaos. Aus diesem Grund werden sich die Beschreibungen von Prinzipien und Zielen auf diesen Ansatz der Psychomotorik stützen.

## **2.6. Grundprinzipien psychomotorischer Erziehung**

- **Kindgemäßheit und Entwicklungsorientiertheit**

Die von Pädagoginnen gesetzten Impulse, Akzente und Angebote orientieren sich an den Interessen, Wünschen und Bedürfnissen des Kindes und berücksichtigen den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes, weil die Entwicklung eines Menschen einem individuellen Rhythmus und nicht einer Norm folgt.

- **Ganzheitlichkeit**

Psychomotorik zielt nicht auf eine verbesserte Funktionsfähigkeit einzelner motorischer Bereiche, sondern sie will über Bewegungserfahrungen den Menschen in seiner psychischen, emotionalen, kognitiven und körperlichen Ganzheit ansprechen. Somit wird Bewegung auch als Ausdruck der Gesamtpersönlichkeit gesehen. Gerade Kinder zeigen noch eine starke Verbindung zwischen psychisch-emotionalen Prozessen und Bewegung, Körperausdruck bzw. Körperhaltung (Zimmer, 2001, S. 24 f.; Pinter-Theiss, 1997, S. 23).

- **Handlungsorientiertheit- und Selbsttätigkeit**

Diese beiden didaktischen Prinzipien sind untrennbar miteinander verbunden. Kindern werden leider oft aus falsch verstandener Fürsorge heraus alle auftretenden Schwierigkeiten und Herausforderungen aus dem Weg geräumt. Dabei ist aber das selbsttätige Handeln die Voraussetzung für das Gefühl der Selbstwirksamkeit, des Selbstvertrauens und der Selbstachtung. Durch unterschiedliche, selbstbestimmte Handlungserfahrungen gelangt das Kind von der Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit ([www.motopaedagogik.at](http://www.motopaedagogik.at); Zimmer, 2001, S. 43).

- **Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit**

Den Kindern ist es immer freigestellt, ob, wann und in welcher Weise sie sich an (Bewegungs-)Aktivitäten beteiligen. Zwang, Manipulation, Animieren und das Überreden eines Kindes werden auf jeden Fall vermieden (Zimmer, 2001, S. 43).

- **Erlebnisorientiertheit**

Bewegungsangebote berücksichtigen die unmittelbare Erlebniswelt der Kinder. Bewegungshandlungen werden oft in komplexe Sinnzusammenhänge gestellt und erhalten dadurch eine symbolische Bedeutung. So kann z.B. eine Sprossenwand der Baum vor dem Hochwasser sein (Zimmer, 2001, S. 43).

## **2.7. Ziele und Inhalte psychomotorischer Erziehung**

Psychomotorik betont die Ganzheitlichkeit des Menschen: Physische und psychische Prozesse sind untrennbar miteinander verbunden. So ist es auch das allgemeine Ziel in der Psychomotorik, das Kind über Körper- und Bewegungserfahrungen in seiner ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Nach Kiphard (1979, S. 73) kommt „das Hauptanliegen eines ganzheitlich konzipierten motopädagogischen Bemühens in der wirkungsvollen Unterstützung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes zum Ausdruck“. Dabei geht es ihm einerseits um Hilfen zur Entfaltung individueller Handlungsmöglichkeiten (Individuation), und andererseits um die Befähigung zur Lösung sozialer Aufgaben. Psychomotorik möchte den Menschen dazu anregen, sich handelnd mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sie so zu erkunden bzw. kennenzulernen, dass er seinen Bedürfnissen entsprechend auf sie einwirken kann. Zimmer (1999) definiert das Hauptanliegen der Psychomotorik folgendermaßen:

„Ziel psychomotorischer Förderung ist es, die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbständigen Handeln anzuregen, durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beizutragen.“ (Zimmer, 1999, S. 22)

Darin wird schon das große Richtziel erkennbar, nämlich die Erweiterung der Handlungsfähigkeit. Um diese zu erreichen gilt es, dem Kind Möglichkeiten zur Erweiterung seiner Kompetenzen in den Bereichen Körpererfahrung, Materialerfahrungen und nicht zuletzt Sozialerfahrungen zu bieten. Zu den wichtigsten Inhalten psychomotorischer Arbeit zählen daher die Förderung dieser drei Kompetenzbereiche (Fischer, 2001, S. 20):

### **1. Körper- bzw. Selbsterfahrung**

Im Bereich der Körper- bzw. Selbsterfahrung geht es um das Wahrnehmen, Spüren und Empfinden des Körpers. Erlebt das Kind sich und seinen Körper, lernt es sich kennen, verstehen und mit dem Körper leben und umgehen, erweitert es seine Ich-Kompetenz.

## 2. Material-Erfahrungen

Material-Erfahrungen machen bedeutet, sich mit seiner räumlichen und dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen, sie wahrzunehmen, zu begreifen, auf sie einzuwirken und sie so zu verändern. Dadurch erweitert das Kind seine Sach-Kompetenz.

## 3. Sozial-Erfahrungen

Sozial-Erfahrungen macht das Kind bei jeder Begegnung mit anderen Menschen. Es muss die Wünsche anderer respektieren, ist aber auch gezwungen, sich seiner Bedürfnisse bewusst zu werden und diese auch zu artikulieren. Es tritt mit Menschen in Kontakt, kommuniziert, erlebt Konflikte genauso wie Gemeinschaftserlebnisse. Dies steigert seine Sozial-Kompetenz (Pinter-Theiss, 1997, S. 18).

Aus dem Zusammenspiel dieser Kompetenzbereiche ergibt sich die Handlungsfähigkeit (Pinter-Theiss, 1997, S. 18).



Abb. 14: Jongliernummer bei der Aufführung „Anfänge eines Circus“ 1992 (Fitzka, 1992)

### 2.7.1. Welche Rolle spielt Bewegung zur Erreichung dieser Ziele?

Körper- und Bewegungsprozesse beinhalten eine Menge von Erfahrungen, die das Kind zur Erweiterung von Selbst-, Sach-, und Sozialkompetenzen braucht. So wird das Kind, das ausreichend Bewegungsmöglichkeiten machen kann, mit der Zeit ein Bewusstsein für seinen Körper entwickeln. Über Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse eignet sich ein Mensch die Umwelt an und macht dabei wichtige Materialerfahrungen. Bewegung ist für Kinder eines der wichtigsten Medien der Kommunikation und bietet aus diesem Grund viele

Gelegenheiten, Sozialerfahrungen zu sammeln (Kiphard, 1979, S. 23). Auch Rick (1989, S. 12) meint, dass Äußerungen eines Menschen über Bewegungen hervorgehen und so gesehen jede Bewegung eine persönliche Stellungnahme zur momentanen Situation, in der sie stattfindet, darstellt.

Im auf Bewegung basierenden Konzept der Psychomotorik werden Körper- und Bewegungserfahrungen als günstiger Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes betrachtet, da sie einen großen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung des Kindes haben (Fischer, 2001, S. 151). So gesehen kann ein über Bewegung erlangtes positives Körperkonzept ein erster Schritt zu einem positiven Selbstkonzept und damit zu einer ausgeglichenen Identitätsfindung sein. Bezogen auf diese Aussage ist es zunächst wichtig, einige Begriffe auf den Körper und das Selbst bezogen zu definieren und voneinander abzugrenzen.

## 2.8. Körpererfahrung – Körperschema – Körperbild

Zur Veranschaulichung der Erklärung dieser drei Begriffe wird in einer übersichtlichen Form die reduzierte Skizze des Universitätsprofessors mit dem Schwerpunkt Motologie, Jürgen Bielefeld, wiedergegeben. Die Körpererfahrung verweist zunächst auf das Wahrnehmen, und zwar nicht nur als neurophysiologischen Prozess, sondern untrennbar mit Empfindungen (Erlebnisqualitäten) verbunden.

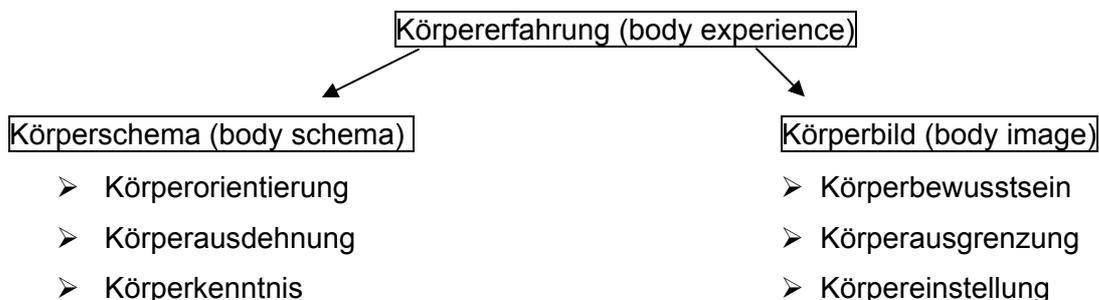


Abb. 15: Einteilung der Körpererfahrung (nach Bielefeld, 1986, S. 17)

Erklärungen der Begriffe nach Bielefeld (1986, S. 17):

- **Körpererfahrung (body experience):** meint die Gesamtheit aller im Verlaufe der individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst wie unbewusst sein können.

- **Körperschema (body schema):** ist der neurophysiologische Teilbereich der Körpererfahrung, umfasst alle perzeptiv-kognitiven Leistungen des Individuums bezüglich des eigenen Körpers.

Körperorientierung (body orientation): Ist die Orientierung am und im eigenen Körper mit Hilfe der Extero- und Interozeptoren (Körperschema im engeren Sinne).

Körperausdehnung (body size estimation): Einschätzen von Größenverhältnissen sowie der räumlichen Ausdehnung des eigenen Körpers.

Körperkenntnis (body knowledge): Faktische Kenntnis von Bau und Funktion des eigenen Körpers und seiner Teile einschließlich der Rechts–Linksunterscheidung (auch Körperbegriff, Körpervorstellung, Körperwahrnehmung genannt).

- **Körperbild (body image):** Ist der physiologisch-phänomenologische Teilbereich der Körpererfahrung und umfasst alle emotional-affektiven Leistungen des Individuums bezüglich des eigenen Körpers.

Körperbewusstsein (body consciousness): Die psychische Repräsentation des eigenen Körpers oder seiner Teile im Bewusstsein des Individuums bzw. die auf den eigenen Körper gerichtete Aufmerksamkeit (auch body awareness oder Körperbewusstheit genannt).

Körperausgrenzung (body boundary): Das Erleben von Körpergrenzen, das heißt den eigenen Körper deutlich von der Umwelt abgegrenzt zu erleben.

Körpereinstellung (body attitudes): Die Gesamtheit der auf den eigenen Körper, insbesondere auf dessen Aussehen, gerichtete Einstellung, speziell die (Un-)Zufriedenheit mit dem eigenen Körper (auch body satisfaction oder Körperzufriedenheit genannt).

Renate Zimmer (1999, S. 62 f.) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Körperselbst“, welches für sie die Basis für das Bewusstsein der eigenen Person ist. Durch die Wahrnehmung des Körpers ist dem Säugling und dem Kleinkind die Unterscheidung von Ich und Umwelt möglich – der Körper vermittelt somit zwischen „innen“ und „außen“. Die ersten Erfahrungen über die eigene Existenz macht das Kind über seine Sinnessysteme – diese Erfahrungen führen zur ersten Stufe des „Körperselbst“. Über den Tastsinn und die kinästhetische Wahrnehmung nimmt das Kind mechanische Reize (Berührungen) wahr, zur selben Zeit findet auch eine aktive Erkundungswahrnehmung statt. Der Körper wird zum Objekt der eigenen Wahrnehmung und er ist gleichzeitig Subjekt in Bezug auf die Wahrnehmung der Welt. Wahrnehmung und Bewegung bilden bei diesem Prozess eine Einheit. Nach Zimmer (1999, S. 63) entwickelt sich in der Begegnung des Menschen mit der Welt durch das Aufeinandertreffen von Wahrnehmung und Bewegung das „Körperselbst“.

Stelter (1996, S. 34) wiederum spricht in diesem Kontext vom „Leibselbst“, das als leiblich gespürtes Erleben und Wahrnehmen seiner selbst erklärt wird.

Obgleich alle unterschiedliche Begriffe verwenden, beschreiben diese doch den gleichen Inhalt, denn es geht immer um die Wahrnehmung des eigenen Körpers.

## 2.9. Selbstkonzept – Selbstbild - Selbstwertgefühl

Im Selbstbild spiegeln sich die Erfahrungen wider, die ein Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materialen Umwelt gewonnen hat, ebenso aber auch die Erwartungen, die an eine Person von der Umwelt herangetragen worden sind. So entwickelt jeder Mensch im Laufe seiner Geschichte Annahmen über seine Person bzw. die Antwort auf die Frage: „Wer bin ich?“ Einen wichtigen Stellenwert haben dabei die über den Körper und das Bewusstsein eines Kindes gemachten Erfahrungen. Durch Bewegungshandlungen lernen Kinder sich selber kennen und erhalten Rückmeldungen über das, was sie können. Diese Erfahrungen und Kenntnisse münden in eine Einstellung über sich, die mit dem Begriff „Selbstkonzept“ beschrieben wird (Zinnecker/Silbereisen, 1996, S. 291 zit. in Zimmer 1999, S. 51 f.). Eng mit der genannten Frage verbunden steht auch der Begriff „Identität“. Identität ist ein psychologisches Konstrukt, das durch die Verarbeitung der Erfahrungen mit sich selbst in Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt, entsteht (Zimmer, 1999, S. 51).

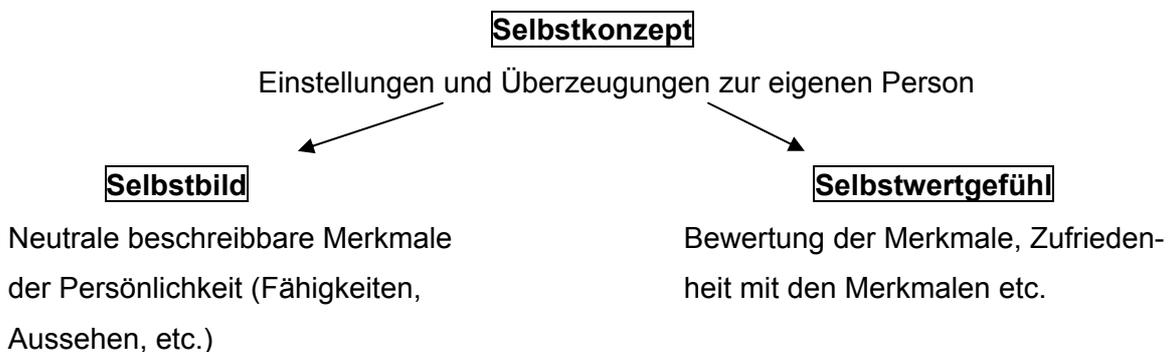


Abb. 16: Differenzierung des Selbstkonzeptes (Zimmer, 1999, S. 51)

In der Selbstkonzeptforschung existiert eine Skala von Begriffen nebeneinander, die nur schwer voneinander abgrenzbar sind. Sie werden zwischen einer kognitiven und einer bewertend, affektiven Komponente des Selbstkonzeptes unterschieden. Das Selbstbild enthält das Wissen über sich selbst (z.B. das eigene Aussehen, Fähigkeiten, Stärken etc.). Demgegenüber steht das Selbstwertgefühl bzw. die Selbstwertschätzung, die die Bewertung der eigenen Person umfasst (die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen, den eigenen

Fähigkeiten etc.). Das Selbstbild bezieht sich somit eher auf die neutral beschreibbaren Merkmale der eigenen Persönlichkeit (wie groß, wie schwer bin ich, gut im Sport, schwach in der Musik), während das Selbstwertgefühl die Zufriedenheit mit den wahrgenommenen Merkmalen angibt. In das Selbstkonzept gehen sowohl eigene Interpretationen als auch Rückmeldungen durch die Umgebung ein. Das Selbstkonzept basiert auf diesen zwei „Säulen“, dem eher kognitiv orientierten Selbstbild und dem stärker emotional orientierten Selbstwertgefühl (Zimmer, 1999, S. 51 ff.).

### **2.9.1. Selbstkonzept**

Das Selbstkonzept wird auch als die „kognitive Repräsentation“ der eigenen Person oder als die Summe der Erfahrungen über sich selbst bezeichnet (Schwarzer, 1993, S. 69 zit. in Zimmer, 1999, S. 54). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes beruht auf der Verarbeitung komplexer Informationen über die eigene Person, ist aber kein rein kognitiver Prozess, sondern wird durch emotionale Wahrnehmungen und soziale Erfahrungen beeinflusst. Selbstkonzepte bestehen aus der allgemeinen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Diese Einschätzung ist auch einmal aus bestimmten Erfahrungen in einzelnen Situationen und Bereichen entstanden. Damit diese identitätsrelevant werden und einen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes haben, müssen sie von der wahrnehmenden Person als subjektiv bedeutsam erfahren werden. Bewegungshandlungen, körperliche Fähigkeiten und sportliche Fertigkeiten haben bei Kindern meist einen hohen Stellenwert und können daher zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes beitragen. Das Selbstkonzept wirkt sich in hohem Maße auf das menschliche Verhalten aus. Das Kind nimmt sich in ganz bestimmter Weise wahr, ordnet sich bestimmte Eigenschaften zu, bewertet die eigene Person, das heißt, es zeigt ein mehr oder weniger hohes Maß an Selbstwertschätzung oder Selbstachtung und beeinflusst damit auch die individuelle Handlungsfähigkeit. Der Aufbau des Selbstkonzeptes ist beim Kind daher wesentlich von der Art und Weise geprägt, wie es sich über seinen Körper und seine Sinne die Umwelt aneignet und sich mit ihr auseinandersetzt. Die über Körper und Bewegung gemachten Erfahrungen bilden damit auch die Grundlage der kindlichen Identitätsentwicklung (Zimmer, 1999, S. 56-61).

Körpererfahrungen können somit als die früheste Stufe der Selbstentwicklung angesehen werden. An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Begriffe „Selbst“ und „Selbstkonzept“ Verschiedenes bedeuten und nicht synonym verwendet werden können. Das „Selbst“ betrifft die eigene Person, ihre Befindlichkeit und Emotionalität, indessen umfasst das „Selbstkonzept“ die Theorie über sich selbst und somit bildet es die Summe der Annahmen über die eigenen Fähigkeiten, Rollen und Bilder über sich selbst.

Um ein Bild über sich zu erhalten, greift das Kind auf unterschiedliche Informationen zurück (siehe Abb. 16) und baut aus diesen Quellen sein Selbstkonzept auf.



Abb. 17: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzeptes (Zimmer, 1999, S. 62)

Da es in dieser Arbeit spezifisch um den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes geht, wird nun die Voraussetzung dafür erklärt. Ausgegangen wird wieder von einem identitätsbildenden Ansatz der Psychomotorik.

### 2.9.2. Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes

Wird noch einmal das Prinzip der Ganzheitlichkeit in der Psychomotorik (siehe Kapitel 2.5.) betrachtet, so ist es verständlich, dass über Bewegung gemachte Körpererfahrungen auch Selbsterfahrungen sind. Sie bewirken die Wahrnehmung der eigenen Person, prägen Einstellungen zum Körper und verschaffen dem Kind Vertrauen in seine Fähigkeiten. Dies wird alles unter dem Begriff des Selbstbewusstseins zusammengefasst. Eine wichtige Rolle spielen dabei Körper- und Bewegungshandlungen. Durch sie lernt das Kind sich besser kennen, es bekommt Rückmeldungen über das eigene Können und die eigenen Fähigkeiten. Erfolg und Misserfolg machen Stärken und Schwächen sichtbar. Diese Erfahrungen formieren sich zu generellen Einschätzungen und Überzeugungen zur eigenen Person, die sich unter dem Begriff „Selbstkonzept“ zusammenfassen lassen. Das Selbstkonzept beeinflusst wiederum die Selbstwertschätzung bzw. Selbstachtung und dadurch in weiterer Folge auch die Handlungsfähigkeit (Zimmer, 1999, S. 52 ff.; Zimmer, 2001, S. 38 f.). Ein positives Selbstkonzept äußert sich z.B. in der Überzeugung, neuartige und schwierige Anforderungen bewältigen zu können (Zimmer, 1999, S. 56). Eine wichtige Voraussetzung für das Erlangen eines positiven Selbstkonzeptes bildet die Selbstwirksamkeit (siehe Abb. 17). Diese bezeichnet die Tatsache, einen Erfolg oder Effekt einer Handlung auf die eigene

Person zu beziehen. Das verschafft dem Kind ein Gefühl von Sicherheit, Können und Kompetenz. Hier wird nun wieder die Bedeutung sensomotorischer Handlungen sichtbar – gerade durch Bewegungstätigkeiten erlebt sich das Kind als Verursacher bestimmter Wirkungen. Es sieht sich als Erbauer, Zerstörer und Veränderer. Das Gefühl, selbst etwas geschaffen zu haben, etwas zu können – dieses Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten schafft die Basis für das kindliche Selbstvertrauen. Eine hohe Selbstwirksamkeit kann die selbständige Bewältigung von Aufgaben und das Entwickeln von positiven Problemlösungsstrategien mit sich bringen (Zimmer, 2001, S. 39 f.).



Abb. 18: „Anders Turnen“ des Sportvereins Para (Kulvicki, 2003)

Circus Kaos arbeitet vor allem mit dem Aspekt der „Selbsttätigkeit“ (siehe Kapitel 2.6.), deren Folge die „Selbstwirksamkeit“ (siehe Kapitel 2.9.2.) ist. Das nächste Kapitel wird untersuchen, ob diese Phänomene und Prozessmerkmale tatsächlich bei den Kindern im Circus Kaos zu beobachten sind.

### **3. Untersuchung im Circus Kaos**

„Kinderzirkus ist relativ forschungsresistent und es gibt keine Theoriebildung mit sicher verortbaren Positionen. Der Kinderzirkus öffnet sich nicht dem Forschenden und er gibt nicht schnell seine Logik oder Struktur frei. Im Umkehrschluss: Kinderzirkus ist lebendig und wenig verriegelt.“ (Beyersdorf, 1993, S. 36)

Durch die Erfahrungen aus der Praxis kann dem letzten Satz, dass der „Kinderzirkus lebendig und wenig verriegelt“ ist, uneingeschränkt zugestimmt werden. Bedenkt man bei dem vorangegangenen Inhalt allerdings, dass es Aufgabe der Forschung ist, Methoden und wissenschaftliche Instrumente zur Untersuchung einer Realität zu entwickeln, so kann diesem Ansatz nicht zugestimmt werden. Es ist nicht Aufgabe des Kinderzirkus, sich an die Forschung anzupassen, sondern vice versa muss Forschung entsprechende Instrumentarien zur Erforschung dieses Gebietes finden. Der Entschluss liegt daher nahe, sich Breuer (2004, S. 131) in ihrem Artikel „Macht Zirkus Kinder stark?“ anzuschließen, die meint, dass der Mangel an Forschungsergebnissen nicht allein auf die Eigenheiten des Kinderzirkus zurückzuführen sind, sondern dass genau dieser wissenschaftliche Mangel eine Aufforderung sein sollte, Informationen zu generieren, die als Grundlage einer Auseinandersetzung mit dem Thema dienen können. Somit komme ich dieser Aufforderung nach, entwickle Instrumentarien zur Erforschung des Kinderzirkus, und werde in diesem Teil meine Untersuchung über selbstbestimmte Bewegungserfahrung und Auswirkungen auf das Selbstkonzept anhand von vier beobachteten Kindern im Circus Kaos präsentieren.

#### **3.1. Forschungsfrage und Hypothesen**

Die Forschungsfrage in Bezug auf den Arbeitstitel ist:

Ermöglicht selbstbestimmte Bewegungserfahrung die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes?

Für diese Forschungsfrage ergeben sich konkretisiert auf die Bedingungen einer Zirkusschule folgende Hypothesen:

##### **3.1.1. Grundhypothese**

Wenn Kinder die Möglichkeit einer selbstbestimmten Bewegungserfahrung haben, dann können sie ein positives Selbstkonzept entwickeln.

### **3.1.2. Prüfhypothesen**

1. Wenn eine Umgebung mit einem Material angeboten wird, das hohen Aufforderungscharakter hat und auch mehrere Schwierigkeitsgrade ermöglicht, dann findet selbständiges Lernen (im Sinne der Wahl von unterschiedlichen Bewegungserfahrungen) statt.
2. Eine Umgebung, die einen Wechsel von Strategien bei den Teilnehmerinnen (zuschauen, Fragen stellen, Erwachsene um Unterstützung bitten, unaufgeforderte Hilfestellungen von Gleichaltrigen annehmen) anbietet, löst bei ihnen Selbsterfahrung aus, die im weiteren Sinne zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.
3. Wenn vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten (bei selbst gestellter Aufgabe verweilen, alleine erproben, mit Gleichaltrigen proben, häufiger Wechsel der Stationen, zögernder Beginn, warten, eigene Wahl der Bewegungsstrategie etc.) vorliegen und die Kinder aus ihnen frei wählen, dann lernen sie, selbst verschiedene Entscheidungen für sich zu treffen und das beeinflusst ihr Selbstkonzept positiv.
4. Wenn die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, dann fördert dies die selbstbestimmte Bewegungserfahrung und ermöglicht dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

Um diese Hypothesen prüfen zu können, wurde die standardisierte Beobachtung im Feld als die günstigste Methode gewählt.

### **3.2. Standardisierte Beobachtung im Feld**

Die Wahl der Methode fiel auf die „Standardisierte Beobachtung“ (Mayring, 2002, S. 81), weil durch sie die Hypothesen am geeignetsten überprüft werden können. Standardisierte Beobachtung arbeitet mit Beobachtungsbögen, in denen das Vorkommen von Beobachtungseinheiten angekreuzt wird. Da die beobachteten Kinder zum Teil sehr jung sind - die Jüngste ist sieben Jahre alt - kann die Zielvariable „Selbstkonzept“ nicht über den standardisierten SKI-Fragebogen (Selbstkonzept-Inventar) von Georgi und Beckmann (2004, S. 18 ff.) erhoben werden, da in diesem Fragen über komplexe Sachverhalte wie z.B. das Sexualleben gestellt werden. Infolgedessen wurden drei Aspekte des SKI-Fragebogens in beobachtbare Items übertragen. Es handelt sich dabei um die verbale wie nonverbale Äußerung der Gefühle und Wünsche der im Rahmen der Zirkuseinheiten des Circus Kaos

beobachteten Kinder, sowie, ob sie sich wohlfühlen (Beobachtungsbögen siehe Anhang S. 104).

Durch meine persönliche Involvierung im Circus Kaos bin ich keine unpersönliche Außenstehende für die beobachteten Kinder und Jugendlichen gewesen - der Zugang zum Feld war somit schon hergestellt. Meine durch das Aufwachsen in autonomen Entscheidungsstrukturen des Wohnprojekts „Wohnen mit Kindern“ (Groh, 1992) und im Circus Kaos angesammelten Erfahrungen haben mich schon früh mit dem Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung konfrontiert und dadurch qualifiziert, Instrumentarien zu entwickeln, um die Fragestellung dieser Arbeit zu untersuchen.

Die Beobachtungsbögen wurden anhand der Ziele psychomotorischer Erziehung, die vor allem den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes enthalten (siehe Kapitel 2.7.), erstellt. Vor der Fertigstellung der Bögen wurde mit mehreren Personen besprochen, ob die Items beobachtbar sind, ob sie hinreichend ausdifferenziert sind und welche Items zusätzlich behandelt werden sollten, falls überhaupt. Weiters gab es eine Voruntersuchung im Zirkusturnen des Circus Kaos in Bezug auf die Durchführbarkeit der Beobachtung anhand der Beobachtungsbögen. Im November und Dezember 2005 in einem Zeitraum von 5 Wochen, wurden zwei am Mittwoch nacheinander stattfindende Zirkuskurse des Circus Kaos im 21. Wiener Gemeindebezirk beobachtet (siehe Kapitel 3.4.). Im Jänner 2006 wurde eine Nachuntersuchung durchgeführt, um die wegen Erkrankung ausgefallenen Kinder der ersten Einheit aufzunehmen. Es wurden jeweils zwei Kinder durch zwei Personen beobachtet. Eine dritte Person beobachtete die Rahmenbedingungen und den Ablauf der beobachteten Situation. Den Kindern und Jugendlichen der Zirkuskurse wurde im November 2005, vor der ersten Beobachtungseinheit erklärt, warum und wie die Beobachtung in den folgenden Einheiten stattfinden werde. Es wurde weiters ihre Erlaubnis dazu eingeholt - keines der befragten Kinder und Jugendlichen hatte etwas dagegen einzuwenden. Die Beobachterinnen hielten sich am Rande des Geschehens möglichst unauffällig im Feld auf, sodass es so wenig Auswirkung als möglich für die beobachteten Menschen hatte.

Nach Abschluss der Beobachtung wurde den Eltern der beobachteten Kinder und Jugendlichen ein Fragebogen vorgelegt, um jene Variablen zu erfassen, die erstens die Kinder motivieren den Circus Kaos zu besuchen und zweitens, die jenen Rahmen umfassen, den sich die Kinder in ihrer Freizeit geben und die relevant für ihre sportlichen Betätigungen sind (siehe Anhang S. 112).

### 3.3. Operationalisierung der Hypothesen

**H1 Wenn eine Umgebung mit einem Material angeboten wird, das hohen Aufforderungscharakter hat und auch mehrere Schwierigkeitsgrade ermöglicht, dann findet selbständiges Lernen (im Sinne der Wahl von unterschiedlichen Bewegungserfahrungen) statt.**

Die Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“ wird durch folgende Items definiert:

- Unterschiedliche Materialien stehen zur Verfügung und ermöglichen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (B 2 des Beobachtungsbogen II)
- Material steht übersichtlich griffbereit (B 1 des Beobachtungsbogen II)
- Das Platzangebot entspricht dem jeweiligen Bewegungsablauf (B 3 des Beobachtungsbogen II)
- Gleichgewichtsübungen (C 1 des Beobachtungsbogen I)
- Weitere Differenzierungen zu C 1:
  - C.1.1. Kugel: mit Hilfe auf der Kugel gehen (C.1.1.a1), ohne Hilfe auf der Kugel gehen (C.1.1.a2), einfache Tricks auf der Kugel machen (C.1.1.a3)
  - C 1.2. Einrad: Fahren an der Wand (C.1.2.a1), Freies Fahren (C.1.2.a2), Fahren mit Hocheinrad (C.1.2.a3)
  - C.1.3. Rolla Bolla: Balancieren mit Griff an der Sprossenwand (C.1.3.a1), Freies Balancieren (C.1.3.a2), Freier Aufstieg und Balancieren (C.1.3.a3)
  - C.1.4. Seil: Mit Hilfe über das Seil gehen (C.1.4.a1), Freies Gehen über das Seil (C.1.4.a2)
  - C.1.5. Andere (Stelzen, Pedalo, Gleichgewichtsscheibe, etc.)
- Akrobatische Übungen/Kraftübungen (C 2 des Beobachtungsbogen I)
- Weitere Differenzierungen zu C 2:
  - C.2.1. Tücher: Hochklettern (C.2.1.a1), Einfache Wickeltechniken (C.2.1.a2)
  - C.2.2. Trampolin: Sprünge ohne Drehungen (C.2.2.a1), Sprünge mit Drehungen um die Querachse (C.2.2.a2), Sprünge um die Quer- und Längsachse (C.2.2.a3)
  - C.2.3. Statisches Trapez: Hängen (C.2.3.a1), Sitzen (C.2.3.a2), Einfache Tricks (C.2.3.a3)
- Schwungbewegungsübungen (C 3 des Beobachtungsbogen I)
- Weitere Differenzierungen zu C 3:
  - C.3.1. Trapez: Wegschwingen mit Hilfe (C.3.1.a1), Freies Wegschwingen ohne Hilfe (C.3.1.a2), Freies Wegschwingen, Beine verlassen zuerst den Kasten und gehen in eine

Streckung über (C.3.1.a3), Verstärken des Schwunges (C.3.1.a4), Tricks ohne Abgang (C.3.1.a5), Tricks mit Abgang (C.3.1.a6)

- Jonglieren (Tücher, Diabolo, Bälle, Teller, etc.) (C 4 des Beobachtungsbogen I)

Die Variable „selbständiges Lernen“ wird durch folgende Items beobachtbar gemacht:

- Eigenständige Wahl des Materials (A 1 des Beobachtungsbogen II)
- Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material (A 2 des Beobachtungsbogen II)
- Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen (A 3 des Beobachtungsbogen II)
- Alleine probieren (A 4 des Beobachtungsbogen II)
- In Gruppe probieren (A 5 des Beobachtungsbogen II)
- Lläuft mit (A 5a des Beobachtungsbogen II)
- Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei (A 5b des Beobachtungsbogen II)
- Werden von Erwachsenen aufgefordert (A 6 des Beobachtungsbogen II)
- Selbständige Beschäftigung mit verschiedenen Materialien (A 1 des Beobachtungsbogen I)
- Vielfalt mit Materialien wird von den Kindern und Jugendlichen schrittweise spezifiziert (A 2 des Beobachtungsbogen I)
- Länger an einem selbst gewählten Trick/Übung/Spiel praktizieren (A 3 des Beobachtungsbogen I)
- Kreativität in der Materialanwendung (A 4 des Beobachtungsbogen I)

**H2 Eine Umgebung, die einen Wechsel von Strategien bei den Teilnehmerinnen (zuschauen, Fragen stellen, Erwachsene um Unterstützung bitten, unaufgeforderte Hilfestellungen von Gleichaltrigen annehmen) anbietet, löst bei ihnen Selbsterfahrung aus, die im weiteren Sinne zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.**

Die Variable „Wechsel von Strategien“ wurde mit folgenden Items beobachtbar gemacht:

- Beobachten von Gleichaltrigen (B1 des Beobachtungsbogen I)
- Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene (B 2 des Beobachtungsbogen I)
- Kommunikation mit Gleichaltrigen (verbal wie nonverbal) (B 3 des Beobachtungsbogen I)
- Bitten um Unterstützung von Erwachsenen (verbal wie nonverbal) (B 4 des Beobachtungsbogen I)
- Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen (B 5 des Beobachtungsbogen I)

Die Variable „Selbsterfahrung“ wird durch folgende Items definiert<sup>1</sup>:

- Gleichgewichtsübungen (C 1 des Beobachtungsbogen I)
- Akrobatische Übungen/Kraftübungen (C 2 des Beobachtungsbogen I)
- Schwungbewegungsübungen (C 3 des Beobachtungsbogen I)
- Jonglieren (Tücher, Diabolo, Bälle, Teller, etc.) (C 4 des Beobachtungsbogen I)

Die Zielvariable „positives Selbstkonzept“ wird mit folgenden Items operationalisiert:

- Beobachtete Person zeigt ihre Gefühle
- Beobachtete Person äußert ihre Wünsche
- Beobachtete Person fühlt sich wohl (nimmt Bewegungsangebote wahr und an, kommuniziert mit anderen Teilnehmerinnen)

Diese werden mittels eines komparativen Skalenniveaus („trifft sehr zu“, „trifft zu“ und „trifft nicht zu“) erhoben.

**H3 Wenn vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten (bei selbst gestellter Aufgabe verweilen, alleine erproben, mit Gleichaltrigen proben, häufiger Wechsel der Stationen, zögernder Beginn, warten, eigene Wahl der Bewegungsstrategie etc.) vorliegen und die Kinder aus ihnen frei wählen, dann lernen sie, selbst verschiedene Entscheidungen für sich zu treffen und das beeinflusst ihr Selbstkonzept positiv.**

Die Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“ werden durch folgende Items beobachtet:

- Eigenständige Wahl des Materials (A 1 des Beobachtungsbogen II)
- Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material (A 2 des Beobachtungsbogen II)
- Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen (A 3 des Beobachtungsbogen II)
- Alleine probieren (A 4 des Beobachtungsbogen II)
- In Gruppe probieren (A 5 des Beobachtungsbogen II)
- Lläuft mit (A 5a des Beobachtungsbogen II)
- Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei (A 5b des Beobachtungsbogen II)
- Werden von Erwachsenen aufgefordert (A 6 des Beobachtungsbogen II)

Die Variable „positives Selbstkonzept“ wird wie in H2 erhoben.

---

<sup>1</sup> Nach Zimmer (1999, S. 60) ist jede Körpererfahrung eine Selbsterfahrung und wird daher in der Untersuchung dementsprechend erhoben.

**H4 Wenn die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, dann fördert dies die selbstbestimmte Bewegungserfahrung und ermöglicht dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.**

Die Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“ wurde durch folgende Items definiert:

- Betreuerinnen befinden sich dort, wo spontane Sicherstellungen notwendig sind (Trampolin, Trapez) (C 1 des Beobachtungsbogen II)
- Betreuerinnen haben Sichtkontakt mit den jeweiligen Übungsgruppen (C 2 des Beobachtungsbogen II)
- Betreuerinnen reagieren auf nonverbale und verbale Hilfeanforderungen (C 3 des Beobachtungsbogen II)
- Betreuerinnen reagieren auf emotionale Reaktionen (Frustration, Schmerz, Anerkennung, etc.) (C 4 des Beobachtungsbogen II)

Die Variable „selbstbestimmte Bewegungserfahrung“ wird wie in H1 die Variable „selbständiges Lernen“ erhoben.

Die Variable „positives Selbstkonzept“ wird wie in H2 erhoben.

### **3.4. Beschreibung der beobachteten Zirkuskurse des Circus Kaos**

Circus Kaos bietet an vier verschiedenen Tagen in der Woche sechs verschiedene Kurse an unterschiedlichen Orten in Wien an. Bei der folgenden Untersuchung wurden immer Zirkuskurse im Turnsaal der Volksschule Schillgasse im 21. Wiener Gemeindebezirk beobachtet. Der erste Kurs (auch „erste Einheit“ genannt) findet von 15:00 bis 16:30 Uhr statt und wird von Kindern besucht, die mit dem Zirkusturnen beginnen. Sie sind zwischen 6 und 12 Jahren alt. Der zweite Kurs (auch „zweite Einheit“ genannt) findet von 16:30 bis 18:00 Uhr statt und wird von Kindern besucht, die schon zwei Jahre oder länger beim Circus Kaos sind. Die Kinder und Jugendlichen dieser Einheit sind zwischen 8 und 19 Jahren alt, wobei das durchschnittliche Alter 13 Jahre ist. Für sie gibt es im Hinblick auf die Abschlussproduktion eine Choreographieeinheit von 18:00 bis 19:00 Uhr, in der unterschiedliche Techniken und Nummern (Einrad, Jonglage, Tücher, etc.) kreierte, gestaltet und geprobt werden. Die Kinder und Jugendlichen melden sich zu den Nummern, die sie interessieren und nehmen auch nur an den entsprechenden Choreographieeinheiten teil. Beide Einheiten haben jedes Jahr im Juni eine Abschlussaufführung, in der die Kinder mitmachen können, wenn sie wollen. Die Aufführung der ersten Einheit findet im Turnsaal

der VS Schillgasse statt, die der zweiten Einheit an unterschiedlichen Spielorten und die Produktionen sind ökonomisch aufwendiger. Durch die zunehmende Anzahl der Kinder im Laufe der Geschichte des Circus Kaos wurde es unmöglich, alle Kinder und Jugendliche an einer gemeinsamen Aufführung zu beteiligen. Deshalb wurden an allen Übungsorten Abschlussaufführungen in den Turnsälen eingeführt. Da die finanziell aufwendigere Abschlussproduktion ein höheres Maß an Trainings- und Probenaufwand bedeutet, nehmen dort nur Kinder und Jugendliche aus der zweiten Mittwochseinheit der VS Schillgasse teil – also Kinder und Jugendliche, die schon länger als zwei Jahre dabei sind. Es ist durchaus möglich, dass Kinder aus den anderen Übungsorten in die zweite Mittwochseinheit in der VS Schillgasse wechseln, um an der großen Produktion teilzunehmen.

Zunächst einmal werden die Rahmenstrukturen des Zirkusturnens im Circus Kaos erklärt, weil durch sie die Beobachtungen der Untersuchung nachvollziehbar gemacht werden.

### **3.5. Rahmenbedingungen und –strukturen**

#### **3.5.1. Erste Einheit**

Die Betreuerinnen versammeln sich 15 Minuten vor Beginn der ersten Einheit in der Garderobe des Turnsaales und besprechen kurz den organisatorischen Ablauf (Aufbau der Geräte und Zuordnung der Betreuung der Geräte und Stationen, Besprechung allfälliger Änderungen der Gerätekonstellation bzw. des Geräteangebotes, sowie Absprache darüber, wer die Anfangsphase leitet). Die Kinder des ersten Kurses kommen fünf Minuten vor drei Uhr in die Garderobe, ziehen sich um, räumen gemeinsam mit den Betreuerinnen die Materialien für die Stationen her und bauen die Stationen auf.

Die erste Einheit ist wie folgt aufgebaut:

1. Anfangsphase (Aufwärmen)
2. Freie Bewegungsphase
3. Abschlussphase (Gauenspiel)

Wenn alle Geräte und Stationen aufgebaut sind, gibt es ein gemeinsames körperliches Vorbereiten auf die verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten, zuerst in Form eines Spieles (hauptsächlich Fang- bzw. Laufspiele und Geschicklichkeitsspiele), dann werden Dehn-, Kräftigungs- und Koordinationsübungen durchgeführt. Die Anfangsphase dauert etwa 15 Minuten.

Von 15:15 bis 16:20 gibt es die freie Bewegungsphase, in der die Kinder frei wählen können, welche Geräte sie benützen wollen, wie lange sie bei den verschiedenen Stationen verweilen und welche Übungen und Tricks sie sich aneignen wollen. Die freie Bewegungsphase findet in einer räumlich vorbereiteten Umgebung statt – die räumliche Organisation (siehe Abb. 19, 20 und 21) ist immer dieselbe mit situationsspezifischen Abweichungen (zu Abweichungen kommt es bei speziellen Übungswünschen und Anfragen der Kinder oder bei neuen Geräteangeboten), die in der Beobachtungsphase jedoch nicht zum Tragen gekommen sind. Den unterschiedlichen Bewegungsbereichen sind jeweils Betreuerinnen zugeordnet, die die Kinder unterstützen, wenn diese es wollen und verlangen (siehe Kapitel 2.3.), zum Sichern von Gefahrenmomenten sowie zum Einhalten der Regeln (siehe Kapitel 3.5.3.).

Die erste Einheit wird mit dem „Gauenspiel“ beendet. Dieses Spiel ist folgendermaßen organisiert:

Abhängig von der Gruppengröße gibt es 2 – 4 „Polizistinnen“ (Fängerinnen) pro Spiel, die restlichen Spielerinnen sind „Gauner“. Es gibt eine „Gaunerhöhle“, der Ort in dem die „Gauner“ nicht gefangen werden können und es gibt ein „Gefängnis“, jener Ort, in dem sich die gefangenen Gauner einfinden müssen.

Ablauf: Die Musik „Spies in the night“ von *The Manhattan Transfer* aus dem Album „Mecca for Moderns“ gibt die zeitliche Struktur des Spieles vor. Dabei gibt es ein Vorspiel (3 Takte zu 8 Schlägen), in der die Polizistinnen noch nicht fangen dürfen und die Gauner sich somit frei im Raum bewegen können. Der Beginn der „Gaunerjagd“ ist in der Musik durch einen Schlag markiert. Die Polizistinnen versuchen nun möglichst viele Gauner zu fangen (durch Berühren ihrer Körper mit den Händen). Gefangene Gauner müssen in das Gefängnis und können durch Handberührung der nicht gefangenen Gauner befreit werden. Im Musikstück läutet einmal das Telefon, dies ist Zeichen dafür, dass die Polizistinnen in das Gefängnis telefonieren gehen müssen. Während dieses Telefongesprächs können keine Gauner gefangen werden – somit können alle gefangenen Gauner leicht befreit werden. Nach Ende des Telefongesprächs (auch in der Musik markiert) versuchen die Polizistinnen wieder möglichst viele Gauner zu fangen. Das Spiel ist beendet, wenn die Musik zu Ende ist.

Die Bezeichnung „Gauenspiel“ ist nicht für den Ablauf des Spieles entscheidend, sondern diese Bezeichnung ist aus einer Spontaneität kindlicher Motivation entstanden und ist seit 20 Jahren Ritual in den Betrieben des Sportvereins Para (siehe dazu auch Anhang S. 139 ff.). Das Spiel enthält einen hohen Freiraum nonverbaler Entscheidungsmöglichkeiten, der von einer klaren Struktur durch die Musik umrahmt ist. Dieses Spiel hebt somit den Ansatz der Selbstbestimmung und die Grundtendenz des gemeinsamen Agierens stark hervor.

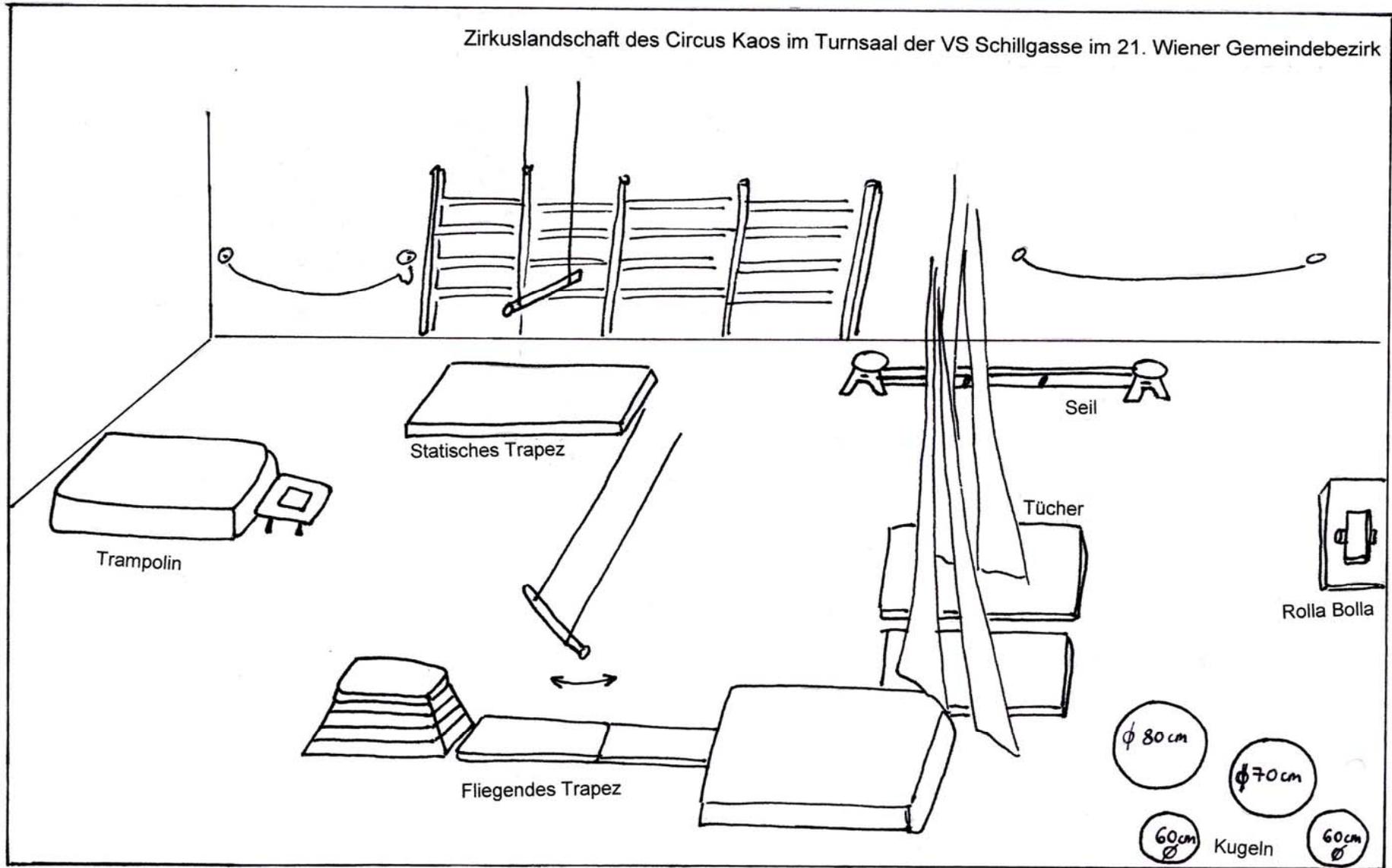


Abb. 19: Skizze der Zirkuslandschaft des Circus Kaos Nr. 1 (Schleicher, 2006)

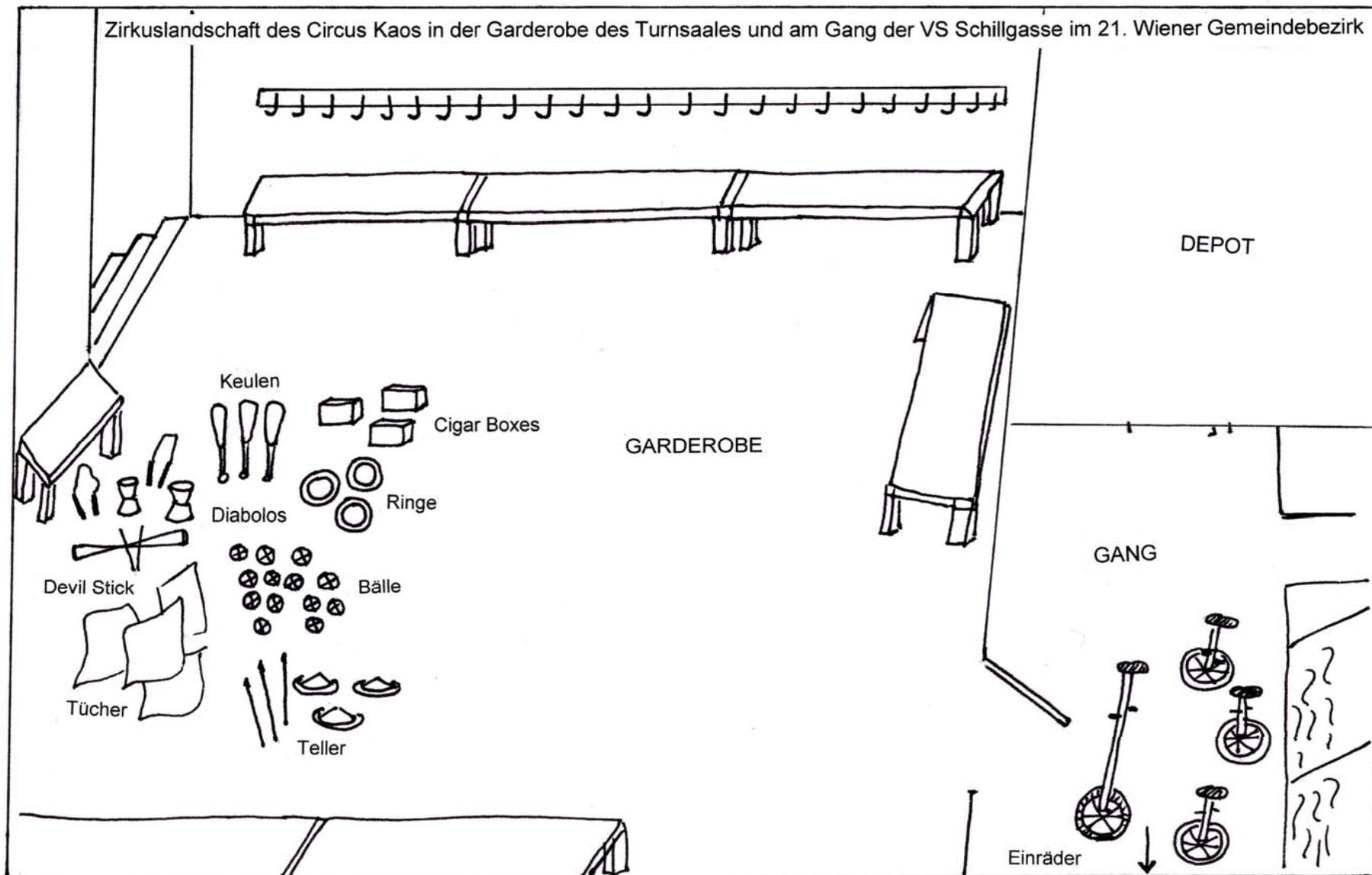


Abb. 20: Skizze der Zirkuslandschaft des Circus Kaos Nr. 2 (Schleicher, 2006)

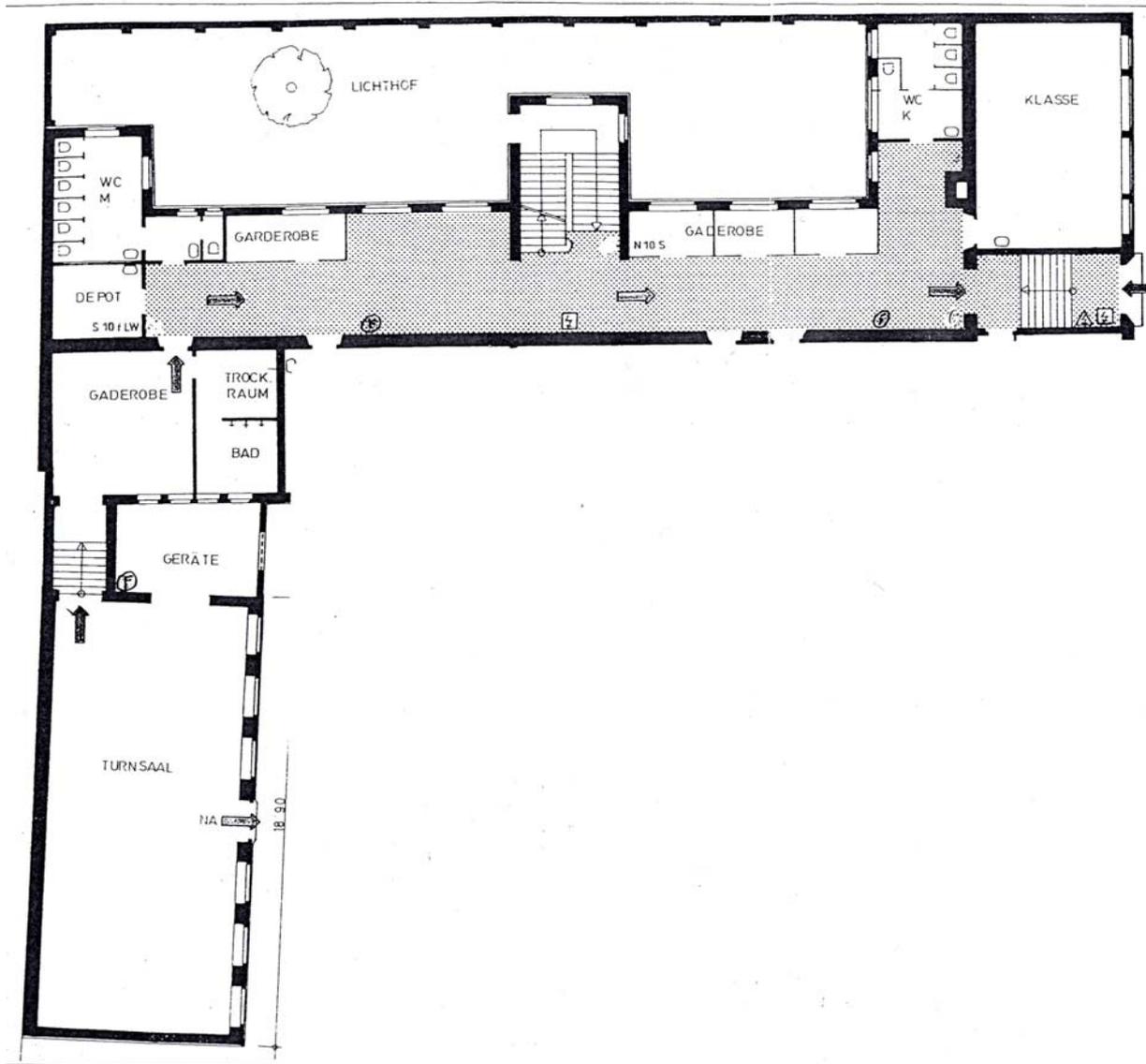


Abb. 21: Brandschutzplan des Erdgeschoßes der VS Schillgasse im 21. Wiener Gemeindebezirk

Das „Gauernspiel“ ist gleichzeitig das Anfangsspiel der zweiten Einheit.

### 3.5.2. Zweite Einheit

Die zweite Einheit ist wie folgt aufgebaut:

1. Anfangsphase (Gauernspiel und Aufwärmen)
2. Freie Bewegungsphase
3. Abschlussphase (Wegräumen und Besprechung)

Nach dem „Gauernspiel“, welches hier das Aufwärmenspiel ist, werden Dehn-, Kräftigungs- und Koordinationsübungen durchgeführt. Außerdem werden manchmal zusätzlich vorbereitende

akrobatische Übungen im Hinblick auf die Abschlusssaufführung geprobt, weil an der Akrobatiknummer alle Kinder und Jugendlichen teilnehmen.

Von 15:45 bis 16:45 gibt es die oben erklärte freie Bewegungsphase (siehe Kapitel 3.5.1.). Für diese Einheit gilt zusätzlich, dass verschiedene Gruppen von Jugendlichen freiwillig Verantwortung für bestimmte Geräte und Gerätestationen übernehmen. Dies impliziert außer Her- und Wegräumen auch, dass sie andere Kinder bei der Übungsdurchführung unterstützen bzw. Hilfe leisten, sofern diese von den Kindern verlangt wird. Diese Verantwortung geht soweit als ihre Kompetenz reicht, wenn sie das Gefühl haben, andere Kinder und Jugendliche nicht mehr unterstützen zu können, wenden sie sich an eine Betreuerin.

Um 16:45 werden die Geräte weg geräumt. Wenn das passiert ist, versammeln sich alle Kinder, Jugendlichen und Betreuerinnen im Turnsaal und es gibt eine kurze organisatorische Besprechung (Organisation von Workshops, Wünsche und Anregungen der Kinder zur Organisation, zu künftigen Aktionen, sowie für die Produktion). Nach der Besprechung folgt die Choreographieeinheit für die Kinder und Jugendlichen, die sich zu den entsprechenden Nummern gemeldet haben.

### **3.5.3. Regeln**

Die vorbereitete Umgebung, die selbstbestimmtes Bewegungserfahren ermöglicht, verlangt nach Regeln, die den Rahmen bilden, innerhalb dessen Freiraum ermöglicht wird. Es gibt sachbezogene (Punkt 1) und ablaufbezogene (Punkt 2 und 3) Regeln, die den Rahmen für die Entscheidungsmöglichkeiten der Agierenden darstellen.

Erklärung der Struktur und Regeln finden jedes Jahr am Anfang der ersten Kurseinheit statt bzw. wird bei Regelverstoß während des Zirkusturnens darauf aufmerksam gemacht. Die Regeln gelten für alle im Zirkusturnen beteiligten Menschen (Kinder, Jugendliche und Betreuerinnen). Prinzipiell gilt hier das Verursacherprinzip, welches bedeutet, dass die Verursacherin die Konsequenzen für ihre Handlungen tragen muss. Je nach Konfliktsituation gibt es ein Gespräch mit den Agierenden und eine Vereinbarung dafür, welche Konsequenzen dafür getragen werden. Bei immateriellen Schäden müssen beide Konfliktparteien mit der Konsequenz einverstanden sein.

#### **1. Regeln für den Umgang mit Material**

Allgemein ausgedrückt gibt es eine auf das Material bezogene Regel: Material darf nicht willkürlich zerstört werden.

Konkret auf die Materialien der Zirkuskurse des Circus Kaos bezogen bedeutet dies:

- Bei der freilaufenden Seilvorrichtung nicht auf das Spannrrohr in der Mitte steigen, da sich dieses dadurch verzieht und die Seilvorrichtung ruiniert.
- Die Kugeln sollen nicht über die Stiegen runtergerollt werden oder gegen die Wand und andere Geräte gestoßen werden, da sie dadurch kaputt werden.
- Die Jongliersachen sollen nicht auf eine Art verwendet werden, aufgrund dessen sie beschädigt werden (Z.B. Keine Zug- und Kraftspiele mit den Jongliertüchern, da sie zerreißen; keine Fußball- und Baseballspiele mit Jonglierbällen und –keulen, die Bälle platzen an den Nähten auf; nicht auf das Diabolo steigen, da es sich dadurch verformt, etc.)
- Mit dem Einrad soll nicht gegen die Wand gefahren werden und es ist keine Benützung von Einrädern mit nassen bzw. schmutzigen Reifen erlaubt.

## **2. Regeln für den Umgang mit anderen**

Prinzipiell gilt auch hier: Keine Handlung, die andere Menschen gefährden können. Somit handelt es sich bei diesen Regeln auch um Sicherheitsregeln.

Konkret auf das Zirkusturnen des Circus Kaos bezogen bedeutet dies:

- Für Trampolin und fliegendes Trapez gelten: Kein Durchlaufen durch die Schwung- bzw. Anlaufbahn
- Kein Untendurchkrabbeln beim Trampolin und auch kein seitliches Hineinspringen in die Aufsprungmatte
- Kein Anschieben von anderen Personen beim Hochklettern auf Kasten, Tücher, Trapez, etc.
- Kein Herunterstoßen
- Kein Werfen mit Jongliermaterialien auf jemanden
- Bei Trampolin und fliegendem Trapez muss aus Sicherheitsgründen immer eine Betreuerin bzw. verantwortlicher Jugendlicher dabei sein, wenn diese nicht anwesend sein können, müssen sie das markieren, indem sie z.B. das Trampolin aufstellen und somit ein klares Zeichen zum nicht springen machen.
- Keine gewalttätigen Austragungen von Konflikten

## **3. Regeln für die Eltern**

Den Eltern wird zu Beginn jedes Semesters das bewegungspädagogische Konzept in Grundzügen mitgeteilt, wobei vor allem auf das selbstbestimmte Bewegungslernen aufmerksam gemacht wird. Diese Möglichkeit verlangt jedoch, dass es keine von den Eltern

kommende Bewegungsintervention gibt. Weiters ist die unten angeführte Abwesenheit von Eltern durch pragmatische Gesetzgebungen der MA 51 (Sportamt) untersagt.

Für die Eltern gilt prinzipiell:

- Der Betrieb (das Zirkusturnen) ist nur für Kinder und Jugendliche und bedeutet, dass sie nicht anwesend sein können.
- Sie können einmal im Semester die Einheiten ihrer Kinder beobachten. Bei diesem Beobachten dürfen sie bei ihren Kindern nicht intervenieren, was das Kind tun soll und sich auch nicht bei Konfliktsituationen einmischen.

### **3.6. Durchführung der Untersuchung**

Die Auswahl der Kinder unterlag dem Zufallsprinzip, einzige Kriterien waren, dass zwei Kinder aus der ersten Einheit, die das erste Jahr dabei waren, untersucht werden, sowie zwei Jugendliche aus der zweiten Einheit, die schon mindestens vier Jahre dabei sind, um hier eventuelle Langzeitwirkungen feststellen zu können. Das Zufallsprinzip wurde deswegen gewählt, weil die Auswirkungen selbstbestimmter Bewegungserfahrung auf alle übertragbar sein sollten. Ein weiteres Kriterium war, dass jeweils eine weibliche und eine männliche Person beobachtet wurden, auch hier war der Grund die Feststellung, ob es geschlechtsbezogene Unterschiede in den Bewegungserfahrungen des Zirkusturnens gibt. Es handelt sich bei der Auswertung der vier beobachteten Personen um jeweils Einzelfallanalysen (Mayring, 2002, S. 41 ff.), weil diese identitätsdynamische Zusammenhänge aufweisen, die bei jeder Person anders verlaufen. Nur durch die Vorstellung von Einzelfällen kann das Zusammenspiel des jeweiligen Individuums mit seiner spezifischen Umwelt beschrieben und das sich daraus entwickelnde Selbstkonzept in seiner Ganzheit erfasst werden (Stelter, 1996, S. 111 f.). Zum Abschluss wird eine vergleichende Fallstudienanalyse (Lueger, 2000, S. 160) vorgenommen, um auf eventuelle Langzeitwirkungen schließen zu können.

Die Auswertung der Daten basiert auf den standardisierten Beobachtungsbögen der Untersuchung. Bei diesen Listen handelt es sich um Zeit-Häufigkeitsraster. In Abständen von fünf Minuten wurden immer die entsprechend beobachteten Items angekreuzt. Beobachtet wurden die vier Personen nur in der freien Bewegungsphase (in der ersten Einheit von 15:15 bis 16:15 und in der zweiten Einheit von 16:45 bis 17:45). Die Kinder und Jugendlichen wurden an fünf Tagen im Zeitrahmen von fünf Wochen beobachtet, bei der ersten Einheit kam ein weiterer Beobachtungstag hinzu (siehe Kapitel 3.2.). Die Beobachtungstage waren der 16.11.2005 (T1), 23.11.2005 (T2), 30.11.2005 (T3), 7.12.2005 (T4) und 14.12.2005 (T5)

sowie der 11.1.2006 (T6) für die erste Einheit – sie werden jeweils mit den Buchstaben und Zahlen in der Klammer daneben abgekürzt.

Im Folgenden werden die Ausprägungswerte in den Klammern neben den Auswertungen der Items stehen. Sie haben die angegebenen Abkürzungen:

AG 1 – sehr hoher Ausprägungsgrad

AG 2 – hoher Ausprägungsgrad

AG 3 – niedriger Ausprägungsgrad

Da in den Untersuchungsauswertungen kaum mittlere Ausprägungen (50% bzw. die, durch den Vergleich mit anderen Items festgesetzte Mitte) vorkamen, hat diese Skala die empirisch gewonnenen Unterscheidungen „sehr hoch“, „hoch“ und „niedrig“.

Die beobachteten Personen werden wie folgt bezeichnet:

Mädchen der ersten Einheit – Kind A

Junge der ersten Einheit – Kind B

Mädchen der zweiten Einheit – Jugendliche C

Junge der zweiten Einheit – Jugendlicher D

### **3.6.1. Beobachtung Kind A**

Kind A ist ein sieben Jahre altes Mädchen und es ist ihr erstes Jahr im Circus Kaos. Sie war an vier Tagen der ersten Beobachtungseinheit anwesend – diese waren T1, T2, T3 und T5.

#### Überprüfung von H1:

Wenn eine Umgebung mit einem Material angeboten wird, das hohen Aufforderungscharakter hat und auch mehrere Schwierigkeitsgrade ermöglicht, dann findet selbständiges Lernen (im Sinne der Wahl von unterschiedlichen Bewegungserfahrungen) statt.

#### Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“:

Das Item „Unterschiedliche Materialien stehen zur Verfügung und ermöglichen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade“ wurde an allen Beobachtungstagen zu 100% beobachtet (AG 1). Das Item „Material steht übersichtlich griffbereit“ wurde bei allen vier Beobachtungen erfüllt, wobei es an T1 zwischen den Minuten 30 bis 40 bei der Einradstation sowie zwischen den Minuten 45 bis 60 beim Jonglieren nicht erfüllt wurde (AG 1). Das Item „Das Platzangebot entspricht dem jeweiligen Bewegungsablauf“ wurde auch an allen vier

Beobachtungstagen durchgehend erfüllt, es kam allerdings hier ebenfalls an T1 zwischen den Minuten 30 bis 40 zu einem Platzproblem bei den Einrädern (AG 1).

Kind A hält sich an allen vier Beobachtungstagen mehr als die Hälfte der Stunde (zwischen 35 und 45 Minuten lang) mit „Gleichgewichtsübungen“ auf (AG 1). Sie probiert immer jeweils „Kugel“ und über das „Seil“ zu gehen. Bei der Kugel geht sie öfters 5 bis 10 Minuten lang mit Hilfe einer Betreuerin - an T5 probiert sie es bei Minute 10 für fünf Minuten lang alleine, bis sie Hilfe holt. Beim Seil probiert sie immer alleine. An den vier Tagen probiert sie „Schwungbewegungsübungen“ zwischen 10 und 20 Minuten lang aus - an T1 übt sie allerdings 30 Minuten lang (AG 2). Bei den ersten Schwüngen schwingt sie mit Hilfe weg (zwischen 5 und 15 Minuten lang) und dann macht sie es alleine. An T5 hat sie eine besonders kurze Anlaufzeit (5 Minuten lang) und schwingt anschließend nur noch frei ohne Hilfe weg. Ab T2 beschäftigt sie sich zwischen 10 und 15 Minuten lang pro Tag auch mit dem „Jonglieren“. Sie kreierte vor allem Spiele mit den Materialien und verwendet diese nicht jonglierspezifisch (AG 2).

Da Kind A unterschiedliche Schwierigkeitsgrade des Materials (z.B. „mit Hilfe“, „ohne Hilfe“ beim fliegenden Trapez) umsetzen konnte und Material auch mit neuen Ideen umdefinierte (z.B. Jonglieren und Kugel) und somit nicht eindimensional verwendete, ist die Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“ sehr hoch ausgeprägt.



Abb. 22: Selbständige Beschäftigung mit der Kugel  
(Schleicher, 2006)



Abb. 23: Erfinden von Spielen (Schleicher, 2006)

#### Variable „selbständiges Lernen“:

Das Item „Eigenständige Wahl des Materials“ wurde außer an T1 zwischen den Minuten 0 bis 15, an T2 in Minute 40 und an T5 in Minute 10, in der sie von außen in ihrer Materialwahl beeinflusst wurde, immer erfüllt (AG 1). Item „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ wurde an allen vier Beobachtungstagen zu jeder Zeit beobachtet (AG 1). Das Item „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurde außer an T1 zwischen den Minuten 0 bis 15, an T2 in Minute 45 und 55 sowie an T5 in Minute 10, immer erfüllt (AG 2).

Item „Alleine probieren“ trifft bei Kind A hauptsächlich zu (AG 1). An T3 beschäftigt sie sich in Minute 55 für fünf Minuten lang sowie an T5 zwischen den Minuten 15 bis 30 für 15 Minuten lang mit anderen Kindern (AG 3). In dieser Zeit hat das Item „Läuft mit“ (AG 1) zugetroffen, sie hat also nicht „aktiv zur Gruppenbewegung beigetragen“ (AG 3). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ tritt an T1 in den Minuten 15 und 30, an T2 in den Minuten 30, 40 und 50, an T3 in den Minuten 35 und 40 und an T5 in den Minuten 10 und 25 auf. Das bedeutet an jedem der beobachteten Tage wird Kind A durchschnittlich zwei Mal von außen aufgefordert etwas zu tun (AG 2). Bei den von außen kommenden Aufforderungen durch Erwachsene handelte es sich Großteils um externe Personen, deren Anwesenheit den Regeln widersprach.

Kind A beschäftigt sich nicht so viel mit verschiedenen Materialien, aber wenn sie sich mit Materialien beschäftigt, so macht sie dies selbstständig – dadurch trifft das Item „Selbständige Beschäftigung mit verschiedenen Materialien“ zu (AG 1). Das Kriterium „Vielfalt mit Materialien wird von Kindern und Jugendlichen schrittweise spezifiziert“ tritt außer einmal an T3 in Minute 25 nie in Erscheinung (AG 3). Item „Länger an einem selbst gewählten Trick/Übung/Spiel praktizieren“ kommt an jedem Beobachtungstag mindestens 30 Minuten lang, also die Hälfte der Beobachtungszeit, vor (AG 1). Item „Kreativität in der Materialanwendung“ tritt an T1 nicht auf, an allen anderen beobachteten Tagen tritt es durchschnittlich 13 Minuten/Tag auf (AG 2). Sie beschäftigt sich in dieser Zeit hauptsächlich mit der Kugel und dem Jongliermaterial.

Im Laufe der Beobachtung hat Kind A weniger Input von Erwachsenen in Anspruch genommen, sie hat weiters immer selbständig die Dauer beim Verweilen des Materiales bestimmt und auch das Item „Eigenständige Wahl des Materials“ wurde zu 91,7% erfüllt. Sie bestimmt selbständig, ob sie alleine oder in der Gruppe probiert und wechselt somit ihr Lernverhalten. Die Variable „selbständiges Lernen“ ist nach den Beobachtungen hoch ausgeprägt.

H1 wird wegen den hohen Ausprägungen der beiden Variablen als bestätigt für Kind A angenommen.

#### Überprüfung von H2:

Eine Umgebung, die einen Wechsel von Strategien bei den Teilnehmerinnen (zuschauen, Fragen stellen, Erwachsene um Unterstützung bitten, unaufgeforderte Hilfestellungen von Gleichaltrigen annehmen) anbietet, löst bei ihnen Selbsterfahrung aus, die im weiteren Sinne zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.

#### Variable „Wechsel von Strategien“:

Item „Beobachten von Gleichaltrigen“ tritt an T1 außer in den Minuten 40 und 55, immer auf (AG 1). An allen anderen Tagen beobachtet sie durchschnittlich 30 Minuten lang/Tag andere Kinder (AG 2). Item „Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene“ kommt an T1 und T2 überhaupt nicht vor, an T3 tritt es in Minute 10 und an T5 in den Minuten 25 und 40 in Erscheinung (AG 3). Item „Kommunikation mit Gleichaltrigen“ tritt an T1 in den Minuten 40, 50 und 55, an T2 in Minute 5, an T3 in den Minuten 10, 50 und 55 sowie an T5 zwischen den Minuten 15 bis 35, auf (AG 3). Item „Bitten um Unterstützung von Erwachsenen“ tritt an allen vier Tagen meistens zu Beginn der freien Bewegungsphase auf – durchschnittlich bittet sie drei Mal/Tag einen Erwachsenen um Unterstützung, wobei ihr dieser durchschnittlich 13,75 Minuten/Tag hilft (AG 1). Item „Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen“ trat an keinem der beobachteten Tage in Erscheinung (AG 3).

Da Kind A zwischen den Strategien wechseln kann, ist die Variable hoch ausgeprägt.

#### Variable „Selbsterfahrung“:

Kind A beschäftigt sich mehrheitlich mit „Gleichgewichtsübungen“, folgend von „Schwungbewegungsübungen“ und „Jonglieren“. Sie beschäftigt sich nie mit „Akrobatischen Übungen und Kraftübungen“ (AG 2).

Da Kind A Erfahrungen in drei der vier angegebenen Kategorien gesammelt hat, ist die Variable „Selbsterfahrung“ hoch ausgeprägt.

#### Zielvariable „positives Selbstkonzept“:

An T1 und T2 trifft das Item „Beobachtete Person zeigt ihre Gefühle“ nicht zu, an T3 und T5 trifft es zu. Das Item „Beobachtete Person äußert ihre Wünsche“ wird an allen Tagen auf dem mittleren Skalenniveau „trifft zu“ angegeben. Das dritte Item „Beobachtete Person fühlt

sich wohl“ wird an T1 mit „trifft nicht zu“, an T2 und T3 mit „trifft zu“ und an T5 mit „trifft sehr zu“ angegeben (AG 2).

Vor allem beim letzt genannten Item ist eine Entwicklung von links („trifft nicht zu“) nach rechts („trifft sehr zu“) auf dem Skalenniveau erkennbar. Mehrheitlich ist die Variable im mittleren Skalenniveau („trifft zu“) angeführt und daher hoch ausgeprägt.

Die hohen Ausprägungen dieser drei Variablen führen zur Bestätigung von H2 in Bezug auf das Kind A.

### Überprüfung von H3:

Wenn vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten (bei selbst gestellter Aufgabe verweilen, alleine erproben, mit Gleichaltrigen proben, häufiger Wechsel der Stationen, zögernder Beginn, warten, eigene Wahl der Bewegungsstrategie etc.) vorliegen und die Kinder aus ihnen frei wählen, dann lernen sie, selbst verschiedene Entscheidungen für sich zu treffen und das beeinflusst ihr Selbstkonzept positiv.

### Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“:

Das Item „Eigenständige Wahl des Materials“ wurde außer an T1 zwischen den Minuten 0 bis 15, an T2 in Minute 40 und an T5 in Minute 10, in der sie von außen in ihrer Materialwahl beeinflusst wurde, immer erfüllt (AG 1). Item „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ wurde an allen vier Beobachtungstagen zu jeder Zeit beobachtet (AG 1). Das Item „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurde außer an T1 zwischen den Minuten 0 bis 15, an T2 in den Minuten 45 und 55 sowie an T5 in Minute 10, immer erfüllt (AG 2).

Item „Alleine probieren“ trifft bei Kind A hauptsächlich zu (AG 1). An T3 beschäftigt sie sich in Minute 55 für fünf Minuten lang sowie an T5 zwischen den Minuten 15 bis 30 für 15 Minuten lang mit anderen Kindern (AG 3). In dieser Zeit hat das Item „Läuft mit“ (AG 1) zugetroffen, sie hat also nicht „aktiv zur Gruppenbewegung beigetragen“ (AG 3). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ tritt an T1 in den Minuten 15 und 30, an T2 in den Minuten 30, 40 und 50, an T3 in den Minuten 35 und 40 und an T5 in den Minuten 10 und 25 auf. Das bedeutet an jedem der beobachteten Tage wird Kind A durchschnittlich zwei Mal von außen aufgefordert etwas zu tun (AG 2). Bei den von außen kommenden Aufforderungen durch Erwachsene handelte es sich Großteils um externe Personen, deren Anwesenheit den Regeln widersprach.

Da Kind A viele Aspekte der Entscheidung umsetzen konnte (z.B. zwischen „Alleine probieren“ und „In der Gruppe probieren“) und selbst getroffene Entscheidungen machte (z.B. welches Material sie wie lange verwendete) sind die Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“ hoch ausgeprägt.

Die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 hoch ausgeprägt.

Durch die hohen Ausprägungen der für die H3 bestehenden Variablen kann diese für Kind A bestätigt werden.

#### Überprüfung von H4:

Wenn die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, dann fördert dies die selbstbestimmte Bewegungserfahrung und ermöglicht dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

#### Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“:

Das Item „Betreuerinnen befinden sich dort, wo spontane Hilfestellungen notwendig sind“ wurde an allen Tagen zu 100% erfüllt (AG 1). Das Item „Betreuerinnen haben Sichtkontakt mit den jeweiligen Übungsgruppen“ wurde ebenfalls immer beobachtet, nur an T1 zwischen den Minuten 15 bis 25 wurde es beim Einrad nicht erfüllt und an T3 zwischen den Minuten 40 bis 50 im Turnsaal beim fliegenden Trapez ebenfalls nicht (AG 1). Das Item „Betreuerinnen reagieren auf nonverbale und verbale Hilfeanforderungen“ wurde, abgesehen an T1 in den Minuten 20 und 50 sowie an T2 in Minute 35 beim Einrad, immer beobachtet (AG 1). Das Item „Betreuerinnen reagieren auf emotionale Reaktionen“ wurde, abgesehen an T1 in den Minuten 15, 20 und 50 beim Einrad, immer erfüllt (AG 1).

Die Betreuerinnen haben sich in der überwiegenden Zeit (94,8%) an den Kindern der ersten Einheit orientiert. Die Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“ ist daher sehr hoch ausgeprägt.

Die Variable „selbstbestimmte Bewegungserfahrung“ ist wie bei Hypothese H1 die Variable „selbständiges Lernen“, und die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 hoch ausgeprägt.

In diesem Sinne wird durch die hohen Ausprägungen der Variablen H4 als bestätigt angenommen.

Kind A geht nach der Information ihrer Eltern in eine Volksschule. Sie fährt dort nicht alleine hin. Kind A nimmt im Alltag manchmal Kontakt zu anderen Kindern auf und bei ihren Freizeitaktivitäten verlangt es die Teilnahme ihrer Eltern. Sie geht aus eigenem Antrieb in den Circus Kaos, muss aber manchmal von ihren Eltern dazu aufgefordert werden. Diese Informationen bestätigen die Hypothese insofern, als klar wird, warum Kind A noch oft die Unterstützung durch Erwachsene erbittet und eher alleine als in der Gruppe probiert.<sup>2</sup>



Abb. 24: Bei der Jonglierstation (Schleicher, 2006)

### 3.6.2. Beobachtung Kind B

Kind B ist ein sieben Jahre alter Junge und es ist sein erstes Jahr im Circus Kaos. Er war an fünf Tagen der ersten Beobachtungseinheit anwesend – diese waren T1, T2, T3, T5 und T6.

#### Überprüfung von H1:

Wenn eine Umgebung mit einem Material angeboten wird, das hohen Aufforderungscharakter hat und auch mehrere Schwierigkeitsgrade ermöglicht, dann findet selbständiges Lernen (im Sinne der Wahl von unterschiedlichen Bewegungserfahrungen) statt.

---

<sup>2</sup> Das Material des Elternfragebogens liegt im Archiv des Circus Kaos auf und kann dort jederzeit eingesehen werden.

Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“:

Das Item „Unterschiedliche Materialien stehen zur Verfügung und ermöglichen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade“ wurde an allen Beobachtungstagen zu 100% beobachtet (AG 1). Item „Material steht übersichtlich griffbereit“ wurde bei allen fünf Beobachtungen erfüllt, wobei es an T1 zwischen den Minuten 30 bis 40 bei der Einradstation sowie zwischen den Minuten 45 bis 60 beim Jonglieren nicht erfüllt wurde (AG 1). Das Item „Das Platzangebot entspricht dem jeweiligen Bewegungsablauf“ wurde auch an allen fünf Beobachtungstagen erfüllt, es kam allerdings an T1 zwischen den Minuten 30 bis 40 zu einem Platzproblem bei den Einrädern (AG 1).

Kind B beschäftigt sich vorwiegend mit eigens kreierten Spielen bzw. Gruppenspielen (AG 1). An T1 probiert er überhaupt keine spezifischen Geräteübungen. An T2 macht er in den Minuten 35 und 45 „Sprünge ohne Drehungen“ am „Trampolin“ (AG 3) und in Minute 45 „einfache Tricks“ am „Statischen Trapez“ (AG 3). An T3 hält er sich in den Minuten 5, 10 und 60 und an T5 in den Minuten 5, 30, 35, 50 und 55 beim „Jonglieren“ auf (AG 2). Er kreiert vor allem Spiele mit den Materialien und verwendet diese nicht jongliertechnisch. An T6 wechselt er häufig die Stationen, mehr als die Hälfte der Zeit verbringt er bei den „Schwungbewegungsübungen“ am „Trapez“ (Minuten 5 und 15 bis 60), in den Minuten 5 und 45 ist er beim „Jonglieren“ (Spiele, keine Jongliertechnik) und in den Minuten 0 bis 15 sowie 45, 55 und 60 ist er zusätzlich zum Trapezschiwingen beim „Trampolin“ (abwechselnd einmal Schwung am Trapez, dann Sprung am Trampolin) und praktiziert „Sprünge ohne Drehungen“. An keinem der beobachteten Tage beschäftigt er sich mit den „Gleichgewichtsübungen“ (AG 3).



Abb. 25: Kreativität in der Materialnutzung (Schleicher, 2006)



Abb. 26: Fahren mit dem Clownrad (Schleicher, 06)

Da Kind B das Material mit neuen Ideen umdefinierte (z.B. Jonglieren) und es somit für ihn einen sehr hohen Aufforderungscharakter besaß, er allerdings nicht viel von den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden des Materials Gebrauch machte, ist die Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“ hoch ausgeprägt.

#### Variable „selbständiges Lernen“:

Die Items „Eigenständige Wahl des Materials“ und „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ wurde außer an T2 in Minute 15 sowie an T3 zwischen den Minuten 10 bis 30 und 40 bis 50, in der er sich in einer Gruppe aufhielt und sich deren Rhythmus und Geräteauswahl anpasste, immer erfüllt (AG 1). Item „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurde an allen fünf Tagen beobachtet – Kind B bestimmt prinzipiell immer selbst wie lange er sich mit Materialien oder Spielen beschäftigt. An T1 in den Minuten 5 und 10, sowie an T3 vier Mal, wurde er allerdings von außen aufgefordert das Rollbrett zu wechseln, weil sehr viele Kinder auf dieses Material warteten. An T2 in den Minuten 5, 10, 45 bis 60 passte er sich bei den Bestimmungen der Häufigkeit der Gerätewahl der Gruppe an (AG 2).

Item „Alleine probieren“ kommt bei Kind B nicht so häufig wie bei Kind A vor – an T1, T2, T3 und T5 durchschnittlich 15 Minuten in den beobachteten Einheiten und dabei meistens am Anfang und am Ende der freien Bewegungsphase. Einzig an T6 probiert er vorwiegend alleine – zwischen den Minuten 0 bis 20 sowie 35 bis 50 (AG 2). Ansonsten beschäftigt er sich immer gemeinsam mit anderen Kindern („In Gruppe probieren“) (AG 2). In dieser Zeit hat das Item „Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei“ (AG 2) hauptsächlich zugetragen, abgesehen an T2 zwischen den Minuten 15 bis 30, an T5 in Minute 50 und an T6 in den Minuten 20 bis 35, 55 und 60, in der er „mitläuft“(AG 3). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ tritt nur an T1 in den Minuten 5 und 10 auf, an allen anderen Tagen kommt es nie vor (AG 3).

Kind B beschäftigt sich an jedem beobachteten Tag durchschnittlich 15 Minuten lang „selbständig mit verschiedenen Materialien“ (AG 2). Das Kriterium „Vielfalt mit Materialien wird von Kindern und Jugendlichen schrittweise spezifiziert“ tritt nie in Erscheinung (AG 3). Item „Länger an einem selbst gewählten Trick/Übung/Spiel praktizieren“ kommt an Beobachtungstag T1 und T6 50 Minuten lang vor, an allen anderen Tagen zwischen 20 Minuten (T3 und T5) und 30 Minuten (T2) lang vor (AG 2). Kind B wechselt sehr oft die Stationen und Spiele. Item „Kreativität in der Materialanwendung“ tritt an T1 und T2 nicht auf, an T3 in Minute 5, an T5 in den Minuten 5, 30 und 35 und an T6 in Minute 5 (AG 3). Er

beschäftigt sich in dieser Zeit hauptsächlich mit dem Jongliermaterial, hier vor allem mit den Jongliertüchern.

Nach T1 hat Kind B im Laufe der Beobachtung keine Aufforderung mehr durch Erwachsene erhalten. Items „Eigenständige Wahl des Materials“ und „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen des Materials“ wurden, wenn er sich nicht gerade in einer Gruppe aufhielt an deren Wahl und Rhythmus er sich anpasste, immer erfüllt. Er bestimmt selbständig, ob er alleine oder in der Gruppe probiert und wechselt somit sein Lernverhalten. Die Variable „selbständiges Lernen“ ist nach den Beobachtungen hoch ausgeprägt.

H1 wird wegen den hohen Ausprägungen der beiden Variablen als bestätigt für Kind B angenommen.

#### Überprüfung von H2:

Eine Umgebung, die einen Wechsel von Strategien bei den Teilnehmerinnen (zuschauen, Fragen stellen, Erwachsene um Unterstützung bitten, unaufgeforderte Hilfestellungen von Gleichaltrigen annehmen) anbietet, löst bei ihnen Selbsterfahrung aus, die im weiteren Sinne zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.

#### Variable „Wechsel von Strategien“:

Kind B „beobachtet Gleichaltrige“ an T1, 40 Minuten lang. An allen anderen Tagen beobachtet er im Durchschnitt 15 Minuten lang andere Kinder (AG 2). Item „Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene“ kommt an T3, T5 und T6 überhaupt nicht vor, an T1 tritt es in Minute 10 und an T2 in den Minuten 15, 55 und 60 in Erscheinung (AG 2). Item „Kommunikation mit Gleichaltrigen“ tritt an jedem Beobachtungstag mindestens 40 Minuten lang auf - an T1 sind es 55 Minuten, an T2 40 Minuten, an T3 45 Minuten, an T5 55 Minuten und an T6 40 Minuten lang, die Kind B mit Gleichaltrigen kommuniziert (AG 1). Item „Bitten um Unterstützung von Erwachsenen“ trat an den fünf beobachteten Tagen nur an T2 in den Minuten 15 und 60 auf (AG 3). Item „Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen“ trat, außer an T2 in Minute 55 nie in Erscheinung (AG 3).

Da Kind B zwischen den Strategien wechseln kann, ist die Variable hoch ausgeprägt.

#### Variable „Selbsterfahrung“:

Kind B beschäftigt sich mehrheitlich mit eigens kreierte Spielen und nicht mit spezifischen zirkusspezifischen Techniken – er verwendet dabei allerdings vorwiegend zirkusspezifisches Material wie Jongliermaterial (AG 1). Wenn er sich mit spezifischen Übungen

auseinandersetzt, so sind das mehrheitlich mit „Schwungbewegungsübungen“ (AG 3), folgend von „Akrobatischen Übungen und Kraftübungen“ (Trampolin) (AG 3). Er beschäftigt sich an keinem der beobachteten Tage mit „Gleichgewichtsübungen“ (AG 3).

Da Kind B Erfahrungen in drei der vier angegebenen Kategorien gesammelt hat, ist die Variable „Selbsterfahrung“ hoch ausgeprägt.

#### Zielvariable „positives Selbstkonzept“:

Item „Beobachtete Person zeigt ihre Gefühle“ hat an allen Tagen die höchste Skalenwertung „trifft sehr zu“. Das Item „Beobachtete Person äußert ihre Wünsche“ trifft an allen Tagen sehr zu, abgesehen von T5, an dem es auf dem mittleren Skalenniveau „trifft zu“ angegeben wurde. Das dritte Item „Beobachtete Person fühlt sich wohl“ wird an T2 und T5 mit „trifft zu“, an allen drei anderen Tagen mit „trifft sehr zu“ angegeben (AG 2).

Mehrheitlich ist die Variable im höchsten Skalenniveau („trifft sehr zu“) angeführt und ist daher hoch ausgeprägt.

Die hohen Ausprägungen dieser drei Variablen führen zur Bestätigung von H2 in Bezug auf das Kind B.

#### Überprüfung von H3:

Wenn vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten (bei selbst gestellter Aufgabe verweilen, alleine erproben, mit Gleichaltrigen proben, häufiger Wechsel der Stationen, zögernder Beginn, warten, eigene Wahl der Bewegungsstrategie etc.) vorliegen und die Kinder aus ihnen frei wählen, dann lernen sie, selbst verschiedene Entscheidungen für sich zu treffen und das beeinflusst ihr Selbstkonzept positiv.

#### Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“:

Die Items „Eigenständige Wahl des Materials“ und „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ wurde außer an T2 in Minute 15 sowie an T3 zwischen den Minuten 10 bis 30 und 40 bis 50, in der er sich in einer Gruppe aufhielt und sich deren Rhythmus und Geräteauswahl anpasste, immer erfüllt (AG 1). Item „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurde an allen fünf Tagen beobachtet – Kind B bestimmt prinzipiell immer selbst, wie lange er sich mit Materialien oder Spielen beschäftigt. An T1 in den Minuten 5 und 10, sowie an T3 vier Mal, wurde er allerdings von außen aufgefordert das Rollbrett zu wechseln, weil sehr viele Kinder auf

dieses Material warteten. An T2 in den Minuten 5, 10, 45 bis 60 passte er sich bei den Bestimmungen der Häufigkeit der Gerätewahl der Gruppe an (AG 2).

Item „Alleine probieren“ kommt bei Kind B nicht so häufig wie bei Kind A vor – an T1, T2, T3 und T5 durchschnittlich 15 Minuten lang in den beobachteten Einheiten und dabei meistens am Anfang und am Ende der freien Bewegungsphase. Einzig an T6 probiert er vorwiegend alleine - zwischen den Minuten 0 bis 20 sowie 35 bis 50 (AG 2). Ansonsten beschäftigt er sich immer gemeinsam mit anderen Kindern („In Gruppe probieren“) (AG 2). In dieser Zeit hat das Item „Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei“ (AG 2) hauptsächlich zugetroffen, abgesehen an T2 zwischen den Minuten 15 bis 30, an T5 in Minute 50 und an T6 in den Minuten 20 bis 35, 55 und 60, in der er „mitläuft“(AG 3). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ tritt nur an T1 in den Minuten 5 und 10 auf, an allen anderen Tagen kommt es nie vor (AG 3).

Da Kind B viele Aspekte der Entscheidungsvielfalt umsetzen konnte (z.B. zwischen „Alleine probieren“ und „In der Gruppe probieren“ und hierbei zwischen „aktiv zur Gruppenbewegung beitragen“ und „mitlaufen“) und selbst getroffene Entscheidungen machte (z.B. welches Material er wie lange verwendete) sind die Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“ hoch ausgeprägt.

Die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 hoch ausgeprägt.

Durch die hohen Ausprägungen der für die H3 bestehenden Variablen kann diese für Kind B bestätigt werden.

#### Überprüfung von H4:

Wenn die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, dann fördert dies die selbstbestimmte Bewegungserfahrung und ermöglicht dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

#### Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“:

Das Item „Betreuerinnen befinden sich dort, wo spontane Hilfestellungen notwendig sind“ wurde an allen Tagen zu 100% erfüllt (AG 1). Das Item „Betreuerinnen haben Sichtkontakt mit den jeweiligen Übungsgruppen“ wurde ebenfalls immer beobachtet, nur an T1 zwischen den Minuten 15 bis 25 wurde es beim Einrad nicht erfüllt und an T3 zwischen den Minuten 40 bis 50 im Turnsaal beim fliegenden Trapez ebenfalls nicht (AG 1). Das Item „Betreuerinnen reagieren auf nonverbale und verbale Hilfeanforderungen“ wurde, abgesehen

an T1 in den Minuten 20 und 50 sowie an T2 in Minute 35 beim Einrad, immer beobachtet (AG 1). Das Item „Betreuerinnen reagieren auf emotionale Reaktionen“ wurde ebenfalls, abgesehen an T1 in den Minuten 15, 20 und 50 sowie an T6 in den Minuten 20 und 35 beim Einrad, immer erfüllt (AG 1).

Die Betreuerinnen haben sich überwiegend an den Kindern der ersten Einheit orientiert. Die Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“ ist daher sehr hoch ausgeprägt.

Die Variable „selbstbestimmte Bewegungserfahrung“ ist wie bei Hypothese H1 die Variable „selbständiges Lernen“, und die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 hoch ausgeprägt.

In diesem Sinne wird durch die hohen Ausprägungen der Variablen H4 als bestätigt für Kind B angenommen.

Kind B geht nach der Information seiner Eltern in eine Volksschule. Er geht dort nicht alleine hin, geht aber alleine zurück. Kind B nimmt im Alltag manchmal Kontakt zu anderen Kindern auf und bei seinen Freizeitaktivitäten verlangt es nicht die Teilnahme seiner Eltern. Er geht aus eigenem Antrieb in den Circus Kaos und muss nie von seinen Eltern dazu aufgefordert werden.<sup>3</sup>

### **3.6.3. Beobachtung Jugendliche C**

Jugendliche C ist ein vierzehn Jahre altes Mädchen und es ist ihr fünftes Jahr im Circus Kaos. Sie war an allen Beobachtungstagen anwesend.

#### Überprüfung von H1:

Wenn eine Umgebung mit einem Material angeboten wird, das hohen Aufforderungscharakter hat und auch mehrere Schwierigkeitsgrade ermöglicht, dann findet selbständiges Lernen (im Sinne der Wahl von unterschiedlichen Bewegungserfahrungen) statt.

---

<sup>3</sup> Das Material des Elternfragebogens liegt im Archiv des Circus Kaos auf und kann dort jederzeit eingesehen werden.

Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“:

Das Item „Unterschiedliche Materialien stehen zur Verfügung und ermöglichen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade“ wurde an allen Beobachtungstagen zu 100% beobachtet (AG 1). Item „Material steht übersichtlich griffbereit“ wurde, abgesehen an T1 in den Minuten 10 bis 20 und 45 bis 55, immer erfüllt (93% - AG 1). Item „Das Platzangebot entspricht dem jeweiligen Bewegungsablauf“ wurde auch an allen fünf Beobachtungstagen erfüllt, wobei es an T1 in den Minuten 5 und 60 beim Einrad sowie an T1 in Minute 40, an T2 in Minute 50 und an T3 in den Minuten 50 und 55 beim Jonglieren nicht erfüllt wurde (90% - AG 1).



Abb. 27: Stelzen gehen (Schleicher, 2006)



Abb. 28: Trapez schwingen (Schleicher, 2006)

Jugendliche C hält sich am häufigsten bei den „Akrobatischen Übungen/Kraftübungen“ (AG 1) auf – an T4 beschäftigt sie sich pro Beobachtungstag durchschnittlich 15 Minuten lang mit dem „Statischen Trapez“ („Hängen“, „Sitzen“ und „Einfache Tricks“), dem „Trampolin“ („Sprünge ohne Drehungen“) und den Tüchern („Hochklettern“ und „Einfache Wickeltechniken“) auf. Am längsten, aufgerechnet auf die an einem Tag beschäftigte Dauer, hält sie sich mit den „Gleichgewichtsübungen“ auf (22 Minuten/Tag – AG 1) – außer an T2

und T4 geht sie vor allem auf den „Stelzen“, fährt „Einrad“ („Fahren mit dem Hocheinrad“), geht über das „Seil“ („Mit Hilfe über das Seil gehen“ und „Freies Gehen über das Seil“) und steht nur einmal für 5 Minuten lang auf dem „Rolla Bolla“ („Freier Aufstieg und Balancieren“). Gefolgt wird diese Kategorie vom „Jonglieren“, bei dem sie sich außer an T1 und T4, durchschnittlich 13 Minuten pro Beobachtungstag aufhält (AG 2). Sie jongliert dabei vorwiegend mit Keulen. Zehn Minuten pro Beobachtungstag beschäftigt sich Jugendliche C abgesehen von T3 und T4 mit „Schwungbewegungsübungen“ am „Trapez“ („Freies Wegschwingen ohne Hilfe“ und Tricks mit Abgang“ – AG 2).

Da Jugendliche C unterschiedliche Schwierigkeitsgrade des Materials (z.B. „Fahren mit dem Hocheinrad“, „Mit Hilfe über das Seil gehen“, „Freies Gehen über das Seil“, „Hängen“ und „Einfache Tricks“ beim statischen Trapez, etc.) umsetzen konnte, ist die Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“ sehr hoch ausgeprägt.

#### Variable „selbständiges Lernen“:

Die Items „Eigenständige Wahl des Materials“, „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ und „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurden immer beobachtet (AG 1). Item „Alleine probieren“ trifft nur an T2 20 Minuten lang, an T3 15 Minuten lang und an T4 5 Minuten lang zu (AG 3). Das entspricht einem, auf diese drei Tage aufgerechneten Durchschnittswert von 13 Minuten/Tag. An allen Tagen entspricht die Dauer des Items „In Gruppe probieren“ mindestens 55 Minuten lang (AG 1). In dieser Zeit wechseln sich die Items „Läuft mit“ und „Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei“ ab. An zwei Tagen läuft sie mit (T1 und T4) und an drei Tagen trägt sie aktiv zur Gruppenbewegung bei (T2, T3 und T5). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ trifft an keinem einzigen Beobachtungstag zu (AG 3).

Item „Selbständige Beschäftigung mit verschiedenen Materialien“ tritt bei Jugendliche C an T1 25 Minuten lang, an T2 20 Minuten lang und an T5 15 Minuten lang in Erscheinung. Auf diese drei Tage hochgerechnet ergibt das eine durchschnittliche Dauer von 20 Minuten/Tag (AG 2). Das Kriterium „Vielfalt mit Materialien“ wird von Kindern und Jugendlichen schrittweise spezifiziert und kommt an keinem einzigen Beobachtungstag vor (AG 3). Item „Länger an einem selbst gewählten Trick/Übung/Spiel praktizieren“ kommt an jedem Beobachtungstag durchschnittlich 36 Minuten lang vor (AG 1). Item „Kreativität in der Materialanwendung“ tritt an jedem Beobachtungstag außer an T4 durchschnittlich 12,5 Minuten lang auf - in dieser Zeit beschäftigt sie sich am Trapez sowie mit Spielen in der Gruppe (AG 2).

Jugendliche C organisiert ihre Lernsituationen selbständig, das ist besonders am Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“, welches nie zutrifft, ersichtlich. Das bedeutet, dass die Betreuerinnen im Bewegungsablauf in den Hintergrund treten. Sie entscheidet immer was, wie lange sie probiert und ob sie es alleine oder in der Gruppe betreibt. Die Variable „selbständiges Lernen“ ist nach den Beobachtungen sehr hoch ausgeprägt.

H1 wird wegen den sehr hohen Ausprägungen der beiden Variablen als bestätigt für Jugendliche C angenommen.

#### Überprüfung von H2:

Eine Umgebung, die einen Wechsel von Strategien bei den Teilnehmerinnen (zuschauen, Fragen stellen, Erwachsene um Unterstützung bitten, unaufgeforderte Hilfestellungen von Gleichaltrigen annehmen) anbietet, löst bei ihnen Selbsterfahrung aus, die im weiteren Sinne zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.

#### Variable „Wechsel von Strategien“:

Item „Beobachten von Gleichaltrigen“ tritt an allen Beobachtungstagen, außer an T4, durchschnittlich 22,5 Minuten lang auf (AG 2). Item „Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene“ kommt an T1, T2 und T5 immer jeweils 5 Minuten lang vor (AG 2). Item „Kommunikation mit Gleichaltrigen“ kommt jeden Tag durchgehend 60 Minuten lang vor – das bedeutet, dass Jugendliche C alle Beobachtungseinheiten immer mit Gleichaltrigen kommuniziert (AG 1). Item „Bitten um Unterstützung von Erwachsenen“ kommt lediglich an T1 in den Minuten 5 und 15 vor, ansonsten trifft dieses Item nie zu (AG 3). Item „Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen“ trat an T1, T2 und T3 durchschnittlich 22 Minuten/Tag auf (AG 2).

Da Jugendliche C zwischen den Strategien wechseln kann (z.B. von wem sie sich Unterstützung holt – das zeigt das Auftreten der beiden Items „Bitten um Unterstützung von Erwachsenen“ und „Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen“), ist diese Variable hoch ausgeprägt.

#### Variable „Selbsterfahrung“:

Jugendliche C beschäftigt sich mehrheitlich mit den „Akrobatischen Übungen und Kraftübungen“ (AG 1). Gefolgt wird diese Kategorie von den „Gleichgewichtsübungen“ (AG 1), dem „Jonglieren“ (AG 2) und den „Schwungbewegungsübungen“ (AG 2). Jugendliche C beschäftigt sich demnach mit all den angegebenen Kategorien.

Da Jugendliche C Erfahrungen in allen vier angegebenen Kategorien gesammelt hat, ist die Variable „Selbsterfahrung“ sehr hoch ausgeprägt.

#### Zielvariable „positives Selbstkonzept“:

Items „Beobachtete Person zeigt ihre Gefühle“, „Beobachtete Person äußert ihre Wünsche“ und „Beobachtete Person fühlt sich wohl“ wird an allen Tagen auf dem höchsten Skalenniveau „trifft sehr zu“ angegeben. Die Variable ist demnach sehr hoch ausgeprägt.

Die sehr hohen Ausprägungen dieser drei Variablen führen zur Bestätigung von H2 in Bezug auf Jugendliche C.

#### Überprüfung von H3:

Wenn vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten (bei selbst gestellter Aufgabe verweilen, alleine erproben, mit Gleichaltrigen proben, häufiger Wechsel der Stationen, zögernder Beginn, warten, eigene Wahl der Bewegungsstrategie etc.) vorliegen und die Kinder aus ihnen frei wählen, dann lernen sie, selbst verschiedene Entscheidungen für sich zu treffen und das beeinflusst ihr Selbstkonzept positiv.

#### Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“:

Die Items „Eigenständige Wahl des Materials“, „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ und „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurden immer beobachtet (AG 1). Item „Alleine probieren“ trifft nur an T2 20 Minuten lang, an T3 15 Minuten lang und an T4 5 Minuten lang zu (AG 3). Das entspricht einem, auf diese drei Tage aufgerechneten Durchschnittswert von 13 Minuten/Tag. An allen Tagen entspricht die Dauer des Items „In Gruppe probieren“ mindestens 55 Minuten lang (AG 1). In dieser Zeit wechseln sich die Items „Läuft mit“ und „Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei“ ab. An zwei Tagen läuft sie mit (T1 und T4) und an drei Tagen trägt sie aktiv zur Gruppenbewegung bei (T2, T3 und T5). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ trifft an keinem einzigen Beobachtungstag zu (AG 3).

Da Jugendliche C viele Aspekte der Entscheidungsvielfalt umsetzen konnte (z.B. zwischen „Alleine probieren“ und „In der Gruppe probieren“ und hierbei zwischen „aktiv zur Gruppenbewegung beitragen“ und „mitlaufen“) und selbst getroffene Entscheidungen vornahm (z.B. welches Material sie wie lange verwendete) sind die Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“ sehr hoch ausgeprägt.

Die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 sehr hoch ausgeprägt.

Durch die sehr hohen Ausprägungen der für die H3 bestehenden Variablen kann diese für Jugendliche C bestätigt werden.

#### Überprüfung von H4:

Wenn die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, dann fördert dies die selbstbestimmte Bewegungserfahrung und ermöglicht dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

#### Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“:

Items „Betreuerinnen befinden sich dort, wo spontane Hilfestellungen notwendig sind“ und „Betreuerinnen haben Sichtkontakt mit den jeweiligen Übungsgruppen“ wurden, abgesehen an T1 in den Minuten 5 und 60 beim Einrad, immer erfüllt (AG 1). Items „Betreuerinnen reagieren auf nonverbale und verbale Hilfeanforderungen“ und „Betreuerinnen reagieren auf emotionale Reaktionen“ wurden an allen Tagen zu 100% erfüllt (AG 1).

Da die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich zu 97% (AG 1) an den Bedürfnissen der Kindern und Jugendlichen der zweiten Einheit orientierten, ist diese Variable sehr hoch ausgeprägt.

Die Variable „selbstbestimmte Bewegungserfahrung“ ist wie bei Hypothese H1 die Variable „selbständiges Lernen“, und die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 sehr hoch ausgeprägt.

In diesem Sinne wird durch die sehr hohen Ausprägungen der Variablen H4 als bestätigt für Jugendliche C angenommen.

Jugendliche C geht nach der Information ihrer Eltern in eine Demokratische Ganztagschule und fährt dort alleine hin. Jugendliche C nimmt im Alltag manchmal Kontakt zu anderen Kindern auf und bei ihren Freizeitaktivitäten verlangt es nicht die Teilnahme ihrer Eltern. Sie geht aus eigenem Antrieb in den Circus Kaos und muss nie von ihren Eltern dazu aufgefordert werden. Die beobachtete Selbständigkeit bei der Jugendlichen C wird durch diese Informationen bestätigt. Diese Informationen bestätigen weiters die Annahme, dass die hohe Kontinuität der Jugendlichen C auf die große Eigenmotivation zurückzuführen ist. Bemerkenswert ist auch, dass den Angaben der Eltern zufolge Jugendliche C im Alltag nur

manchmal Kontakt zu anderen Kindern aufnimmt, währenddessen sie sich im Circus Kaos vorwiegend in der Gruppe bewegt.<sup>4</sup>

### **3.6.4. Beobachtung Jugendlicher D**

Jugendlicher D ist ein fünfzehn Jahre alter Junge und es ist sein viertes Jahr im Circus Kaos. Er war an allen Beobachtungstagen anwesend.

#### Überprüfung von H1:

Wenn eine Umgebung mit einem Material angeboten wird, das hohen Aufforderungscharakter hat und auch mehrere Schwierigkeitsgrade ermöglicht, dann findet selbständiges Lernen (im Sinne der Wahl von unterschiedlichen Bewegungserfahrungen) statt.

#### Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“:

Das Item „Unterschiedliche Materialien stehen zur Verfügung und ermöglichen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade“ wurde an allen Beobachtungstagen zu 100% beobachtet (AG 1). Das Item „Material steht übersichtlich griffbereit“ wurde, abgesehen an T1 in den Minuten 10 bis 20 und 45 bis 55, immer erfüllt (93% - AG 1). Item „Das Platzangebot entspricht dem jeweiligen Bewegungsablauf“ wurde auch an allen fünf Beobachtungstagen erfüllt, wobei es an T1 in den Minuten 5 und 60 beim Einrad sowie an T1 in Minute 40, an T2 in Minute 50 und an T3 in den Minuten 50 und 55 beim Jonglieren nicht erfüllt wurde (90% - AG 1).

Jugendlicher D hält sich an jedem Beobachtungstag durchschnittlich 52 Minuten lang bei den „Akrobatischen Übungen/Kraftübungen“ auf (AG 1) – er springt dabei nur am Trampolin und macht hierbei mehrheitlich „Sprünge mit Drehungen um die Querachse“ und „Sprünge um die Quer- und Längsachse“. An T1 hält er sich in Minute 20 bei den „Gleichgewichtsübungen“ (AG 3) auf – er macht „Freies Balancieren“ auf dem „Rolla Bolla“. An T5 hält er sich in Minute 50 beim „Jonglieren“ auf und beschäftigt sich mit dem Devilstick (AG 3). An T1 in Minute 25, an T2 in den Minuten 15 und 20, an T3 in den Minuten 5 und 20, an T4 in den Minuten 15 bis 25 sowie 40 und 50 und an T5 in den Minuten 25, 30 und 50 hält er sich immer bei den „Schwungbewegungsübungen“ am „Trapez“ auf (AG 2). An T1 macht er „Freies Wegschwingen ohne Hilfe“, an T2 kommt „Verstärken des Schwunges“, an T3

---

<sup>4</sup> Das Material des Elternfragebogens liegt im Archiv des Circus Kaos auf und kann dort jederzeit eingesehen werden.

kommen „Tricks ohne Abgang“, an T4 kommen „Tricks mit Abgang“ und an T6 „Freies Wegschwingen“ hinzu.



Abb. 29: Trampolin springen (Schleicher, 2006)

Da Jugendlicher D unterschiedliche Schwierigkeitsgrade des Materials (z.B. „Sprünge mit Drehungen um die Querachse“ und „Sprünge um die Quer- und Längsachse“ beim Trampolin) umsetzen konnte, ist die Variable „Material mit hohem Aufforderungscharakter und Ermöglichung mehrerer Schwierigkeitsgrade“ sehr hoch ausgeprägt.

#### Variable „selbständiges Lernen“:

Die Items „Eigenständige Wahl des Materials“, „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ und „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurde an allen fünf Tagen zu jeder Zeit beobachtet (AG 1). Item „Alleine probieren“ wurde nie beobachtet (AG 3). Item „In Gruppe probieren“ trifft bei dem Jugendlichen D einzig zu und dabei entspricht immer nur Item „Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei“ (AG 1). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ trifft an keinem einzigen Beobachtungstag zu (AG 3).

Jugendlicher D beschäftigt sich immer selbständig, aber nicht sehr oft mit verschiedenen Materialien – Item „Selbständige Beschäftigung mit verschiedenen Materialien“ wird daher nur an T2 und T4 in Minute 15 sowie an T5 in den Minuten 25 und 30 beobachtet (AG 2). Das ist daher erklärbar, dass Jugendlicher D freiwillig den Verantwortungsbereich des Trampolins mitträgt und sich deswegen den Großteil seiner Bewegungszeit dort aufhält. Das Kriterium „Vielfalt mit Materialien wird von Kindern und Jugendlichen schrittweise spezifiziert“

tritt an T2 in den Minuten 10 bis 50 und an T3 in Minute 10 in Erscheinung, aber nicht in methodischen Schritten im Sinne vom Leichten zum Schwierigen, sondern eine Spezifizierung in den Möglichkeiten von Sprüngen am Trampolin ohne bewusster Beachtung des Schwierigkeitsgrades (AG 2). Item „Länger an einem selbst gewählten Trick/Übung/Spiel praktizieren“ kommt an jedem Beobachtungstag durchschnittlich 45 Minuten lang vor (AG 1). Item „Kreativität in der Materialanwendung“ tritt an jedem Beobachtungstag durchschnittlich 18 Minuten lang auf - in dieser Zeit beschäftigt er sich hauptsächlich mit dem Trampolin (AG 1).

Jugendlicher D organisiert seine Lernsituationen selbständig, das ist besonders am Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“, welches nie zutrifft, ersichtlich. Das bedeutet, dass die Betreuerinnen im Bewegungsablauf in den Hintergrund treten. Er entscheidet immer was und wie lange er probiert, daher ist die Variable „selbständiges Lernen“ sehr hoch ausgeprägt.

H1 wird wegen den sehr hohen Ausprägungen der beiden Variablen als bestätigt für Jugendlichen D angenommen.

#### Überprüfung von H2:

Eine Umgebung, die einen Wechsel von Strategien bei den Teilnehmerinnen (zuschauen, Fragen stellen, Erwachsene um Unterstützung bitten, unaufgeforderte Hilfestellungen von Gleichaltrigen annehmen) anbietet, löst bei ihnen Selbsterfahrung aus, die im weiteren Sinne zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beiträgt.

#### Variable „Wechsel von Strategien“:

Item „Beobachten von Gleichaltrigen“ tritt an jedem Beobachtungstag durchschnittlich 20 Minuten lang auf (AG 2). Item „Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene“ kommt nur an T3 25 Minuten lang vor – hier vor allem zu Beginn und am Ende der freien Bewegungsphase (AG 2). Item „Kommunikation mit Gleichaltrigen“ tritt an jedem Beobachtungstag zu 100% auf (AG 1). Item „Bitten um Unterstützung von Erwachsenen“ trat an T1 15 Minuten lang und an T3 und T4 5 Minuten lang auf (AG 2). Item „Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen“ trat nie in Erscheinung (AG 3).

Da Jugendlicher D zwischen den Strategien wechseln kann (z.B. „Beobachten von Gleichaltrigen“ und „Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene“), ist diese Variable hoch ausgeprägt.

### Variable „Selbsterfahrung“:

Jugendlicher D beschäftigt sich mehrheitlich mit den „Akrobatischen Übungen und Kraftübungen“ am „Trampolin“ (AG 1), folgend von „Schwungbewegungsübungen“ am „Trapez“ (AG 2). Nur jeweils fünf Minuten lang beschäftigt er sich während der fünf beobachteten Tage mit „Jonglieren“ (AG 3) und „Gleichgewichtsübungen“ (AG 3).

Da Jugendlicher D Erfahrungen in allen vier angegebenen Kategorien gesammelt hat, ist die Variable „Selbsterfahrung“ sehr hoch ausgeprägt.



Abb. 30: Hilfestellung an den Tüchern 1  
(Schleicher, 2006)



Abb. 31: Hilfestellung an den Tüchern 2  
(Schleicher, 2006)

### Zielvariable „positives Selbstkonzept“:

Items „Beobachtete Person zeigt ihre Gefühle“, „Beobachtete Person äußert ihre Wünsche“ und „Beobachtete Person fühlt sich wohl“ wird an allen Tagen auf dem höchsten Skalenniveau „trifft sehr zu“ angegeben. Die Variable ist demnach sehr hoch ausgeprägt.

Die hohen bis sehr hohen Ausprägungen dieser drei Variablen führen zur Bestätigung von H2 in Bezug auf Jugendlichen D.

### Überprüfung von H3:

Wenn vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten (bei selbst gestellter Aufgabe verweilen, alleine erproben, mit Gleichaltrigen proben, häufiger Wechsel der Stationen, zögernder Beginn, warten, eigene Wahl der Bewegungsstrategie etc.) vorliegen und die Kinder aus ihnen frei wählen, dann lernen sie, selbst verschiedene Entscheidungen für sich zu treffen und das beeinflusst ihr Selbstkonzept positiv.

### Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“:

Die Items „Eigenständige Wahl des Materials“, „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“ und „Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen“ wurde an allen fünf Tagen zu jeder Zeit beobachtet (AG 1). Item „Alleine probieren“ wurde nie beobachtet (AG 3). Item „In Gruppe probieren“ trifft bei dem Jugendlichen D einzig zu und dabei entspricht immer nur Item „Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei“ (AG 1). Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ trifft an keinem einzigen Beobachtungstag zu (AG 3).

Da Jugendlicher D Aspekte der Entscheidung umsetzen konnte und selbst getroffene Entscheidungen vornahm (z.B. welches Material er wie lange verwendete) sind die Variablen „Aspekte der Entscheidung“ und „selbst getroffene Entscheidung“ sehr hoch ausgeprägt.

Die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 sehr hoch ausgeprägt.

Durch die sehr hohen Ausprägungen der für die H3 bestehenden Variablen kann diese für Jugendlichen D bestätigt werden.



Abb. 32: Beobachten von Gleichaltrigen (Schleicher, 2006)

#### Überprüfung von H4:

Wenn die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, dann fördert dies die selbstbestimmte Bewegungserfahrung und ermöglicht dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

#### Variable „Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen auf die Kinder“:

Items „Betreuerinnen befinden sich dort, wo spontane Hilfestellungen notwendig sind“ und „Betreuerinnen haben Sichtkontakt mit den jeweiligen Übungsgruppen“ wurden, abgesehen an T1 in den Minuten 5 und 60 beim Einrad, immer erfüllt (AG 1). Items „Betreuerinnen reagieren auf nonverbale und verbale Hilfeanforderungen“ und „Betreuerinnen reagieren auf emotionale Reaktionen“ wurden an allen Tagen zu 100% erfüllt (AG 1).

Da die Aktionen und Reaktionen der Betreuerinnen sich zu 97% (AG 1) an den Bedürfnissen der Kindern und Jugendlichen der zweiten Einheit orientierten, ist diese Variable sehr hoch ausgeprägt.

Die Variable „selbstbestimmte Bewegungserfahrung“ ist wie bei Hypothese H1 die Variable „selbständiges Lernen“, und die Variable „positives Selbstkonzept“ ist wie in H2 sehr hoch ausgeprägt.

In diesem Sinne wird durch die sehr hohen Ausprägungen der Variablen H4 als bestätigt für Jugendlichen D angenommen.

Jugendlicher D geht nach der Information seiner Eltern in eine AHS und fährt dort alleine hin. Im Alltag nimmt er nicht leicht Kontakt zu anderen Kindern auf. Seine Freizeitaktivitäten verlangen nicht die Teilnahme seiner Eltern. Er geht aus eigenem Antrieb in den Circus Kaos und muss nie von seinen Eltern dazu aufgefordert werden. Diese Informationen bestätigen die Annahme, dass die hohe Kontinuität des Jugendlichen D auf die große Eigenmotivation zurückzuführen ist. Interessant ist hier die Information, dass Jugendlicher D im Alltag nicht leicht Kontakt mit anderen Kindern aufnimmt, sich im Circus Kaos aber zu jeder Zeit in der Gruppe aufhält und hierbei „aktiv zur Gruppenbewegung“ beiträgt. Weiters hat er Verantwortung für einen Bewegungsbereich übernommen.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Das Material des Elternfragebogens liegt im Archiv des Circus Kaos auf und kann dort jederzeit eingesehen werden.

### 3.6.5. Vergleichende Fallstudienanalyse

Zwischen den Geschlechtern war kein Unterschied in Bezug auf das Lernverhalten, die Selbsttätigkeit und den Auswirkungen auf das Selbstkonzept beobachtbar.

Zwischen den zwei beobachteten Kindern und den zwei beobachteten Jugendlichen wurden einige Unterschiede festgestellt. Die Kinder, die erst das erste Jahr im Circus Kaos sind, erbitten noch häufiger die Unterstützung von Erwachsenen (vor allem Kind A), während die Jugendlichen nicht sehr oft von dieser Möglichkeit Gebrauch machen. Das Item „Werden von Erwachsenen aufgefordert“ tritt bei den Jugendlichen überhaupt nicht mehr auf, indessen es bei den Kindern ein paar Mal vorkommt. Die differenzierte Verwendung des Materials und die Anwendung der verschiedenen Schwierigkeitsgrade des Materials werden zunehmend größer, je länger die Personen das Zirkusturnen besuchen. Die Untersuchung zeigt auch, dass die Kontinuität bei den beobachteten Jugendlichen größer ist als bei den Kindern. Beide Jugendliche hatten eine 100% Anwesenheit, während Kind B 83% anwesend war und Kind A 67% anwesend war. Anzunehmen ist hierbei, dass Kinder, die schon länger im Zirkusturnen teilnehmen, sich klar dazu entschieden haben und deswegen regelmäßig kommen. Weiters war zu beobachten, dass beim selbstbestimmten Lernen eine ausgeprägtere Selbstständigkeit bei den Jugendlichen vorhanden war. Anhand der Beobachtungen hat sich abgezeichnet, dass Selbstbestimmung ein längerfristiger Prozess ist. Die Kinder A und B verwenden die Unterstützung von Erwachsenen, die Übungsgruppe wird angenommen, aber noch nicht so häufig gestaltet (hohe Nennung von „Läuft mit“). Sie trainieren beständig an mindestens drei der angegebenen Übungskategorien, aber es findet noch keine starke Differenzierung bei den Materialien und Übungen statt. Bei den Jugendlichen C und D zeigt sich hingegen schon eine starke Spezialisierung (z.B. Jugendlicher D hält sich vorwiegend beim Trampolin auf) verbunden mit einem höheren Leistungsoutput (Angaben der hohen Schwierigkeitsgrade bei den Materialien und Übungen bei beiden Jugendlichen). Die Gruppe ist für beide Jugendliche ein wichtiger Faktor – sie trainieren ihre Fertigkeiten hauptsächlich im Team. Sie geben aber im Gegensatz zu den Kindern vorwiegend Impulse für die Gruppenarbeit und laufen nicht nur mit. Die Betreuerinnen sind für sie im Übungsablauf eher im Hintergrund (sehr wenig bis kein Erbitten von Unterstützung von Erwachsenen). Wichtig ist noch festzuhalten, dass Fremdbestimmung in den Beobachtungen überhaupt nicht vorkommt. Kind A wird zwar manchmal von Erwachsenen aufgefordert etwas zu tun, die Entscheidung, dies zu tun, trifft sie allerdings immer selber. Das zeigt der sehr hohe Ausprägungsgrad der Items „Eigenständige Wahl des Materials“ und „Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material“, als auch das Item „Bitten um Unterstützung von Erwachsenen“, indem sie sich aktiv Hilfe holt.

Ferner wurde festgestellt, dass die positive Auswirkung auf das Selbstkonzept bei den Personen, die schon länger dabei sind, immer mit der höchsten Skalenwertung („trifft sehr zu“) angegeben wird. Bei Kind A ist die durchschnittliche Wertung im mittleren Skalenniveau („trifft zu“) angesiedelt und bei Kind B befindet sich die Wertung genau zwischen dem mittleren und höchsten Skalenniveau. Die hohe Skalenwertung bei den Auswirkungen auf das Selbstkonzept bei den Jugendlichen kann demnach auf das beständige Üben von Entscheidungsprozessen und der Selbsttätigkeit in Bezug auf ihre Bewegungserfahrung zurückgeführt werden.

Im nächsten Kapitel werden die beschriebenen Beobachtungen durch die Antworten der Kinder und Jugendlichen des Circus Kaos auf einen Fragebogen überprüft.

## **4. Kinder des Circus Kaos melden sich zu Wort**

Dieser Teil der Diplomarbeit handelt konkret vom Circus Kaos aus der Kinder- und Jugendperspektive. Anlässlich des 15-Jahres-Jubiläums des Circus Kaos 2006 wurde ein Fragebogen (siehe Anhang S. 116) initiiert, um die Innenperspektive des Circus Kaos zu beleuchten – die ausgefüllten Fragebögen werden in einem Katalog für die Produktion 2006 gedruckt. Genauso wie Wurnig (2004, S. 61) in ihrer Diplomarbeit „Wir sind die Wohnprojektskinder“ davon ausgeht, dass es an den Betroffenen selbst liegt, die Relevanz bestimmter Aspekte einzuschätzen, soll dem Folge geleistet werden, indem vier aus dem Fragebogen selektierte und für diese Arbeit relevante Fragen behandelt werden. Denn es handelt sich dabei um ein Feed Back, ob dieses Konzept von den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen so erlebt und wahrgenommen wird, wie es gedacht und theoretisch formuliert ist. Die Kinder sind die Experten in der Frage, welche Auswirkungen und Bedeutung Circus Kaos bei ihnen hat bzw. hatte und deswegen sollen sie nun zu Wort kommen.

### **4.1. Fragebogen**

Die Fragen wurden zum Großteil von den Kindern bezüglich des Sponsorvideodrehs 2005 formuliert, ich habe diese gesammelt und einige zusätzliche Fragen, die mich interessierten, formuliert. Es handelt sich dabei um offene Fragen. Die Fragebögen wurden Ende Oktober 2005 an alle ehemaligen und derzeitigen Kaos-Beteiligten (Kinder und Jugendliche, deren Eltern, Betreuerinnen, Helferinnen, etc. der zweiten Einheit am Mittwoch in der VS Schillgasse) ausgeteilt bzw. verschickt. Die Abgabe erfolgte freiwillig im Dezember 2005 - zu diesem Termin wurden mehr als die Hälfte der ausgeteilten und verschickten Fragebögen retourniert. Da viele dieser den Fragebogen in Form einer Geschichte, eines Reimes, einer Erzählung, etc. abgaben, wurden von den 60 abgegebenen Fragebögen der Kinder und Jugendlichen 54 ausgewählt, nämlich jene, die genau auf die Fragen Antwort gaben. Von diesen 54 Fragebögen sind 32 von Jugendlichen ausgefüllt worden und 22 von Kindern, davon waren 40 Mädchen und 14 Jungen – das entspricht auch etwa der Teilnahmequote des Zirkusturnens der zweiten Einheit, in der der männliche Anteil bei etwa einem Viertel der Gruppe liegt. Die folgenden Zitate sind aufgrund dieser Quote mehrheitlich von Mädchen.

Da die Fragen im Fragebogen offen formuliert sind und es daher keine bestimmten Antwortkategorien gibt, sind die Ergebnisse umso signifikanter, da es sich dabei oft um inhaltsgleiche Antworten handelt, die die Kinder- und Jugendlichen unabhängig voneinander gaben.

#### 4.2. Frage 4: Warum bist du zum Circus Kaos gekommen?

In 46 der 54 ausgewerteten Fragebögen entsprachen die Antworten je einer der unten beschriebenen Kategorien. In acht der Fragebögen gab es Antworten, die in zwei der Kategorien passten.

---

Neues zu lernen	12 Nennungen
Weil mir die Aufführungen, die ich gesehen habe, gefallen haben	11 Nennungen
Spaß	11 Nennungen
Meine Freunde sind/waren dort	9 Nennungen
Keine Antwort	5 Nennungen
Zirkus hat mich immer schon begeistert/fasziniert	3 Nennungen
Weil es einzigartig ist	3 Nennungen
Weil es mir gefällt/gefallen hat	2 Nennungen
Wegen Empfehlung	2 Nennungen
Papa (Aussagen der Kinder von Tilmann Schleicher)	2 Nennungen
	Jeweils 1 Nennung
Weil es Auftritte gibt; Kein Leistungsdruck; Weil ich machen kann, was ich will; Weil ich keinen Babysitter wollte	

---

Bei den Antworten dieser Frage gehen eindeutig die Hauptmotivationen hervor – diese sind Neues zu lernen (12 Nennungen), gesehene Aufführungen (11 Nennungen), Spaß (11 Nennungen) und Freunde (9 Nennungen). Dies bestätigt einerseits die Annahme von Pearce (1980), dass jedes Kind von sich aus neues Lernen will (siehe Kapitel 2.3.) und andererseits auch den identitätsbildenden Ansatz von Volkamer und Zimmer (1986, S. 49–58; siehe auch Kapitel 2.5.2.), die davon ausgehen, dass das soziale Umfeld und die Sozial-Erfahrungen eine Grundlage für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes bilden. Die Antworten der Kinder und Jugendlichen zeigen, dass das positive soziale Umfeld Ursache ihrer Teilnahme des Zirkusturnens ist („Spaß“ - 11 Nennungen) und dass weiters ihre Sozial-Erfahrungen eine wichtige Ursache sind („Freunde“ - 9 Nennungen). Es wird hier kein einziges Mal erwähnt „weil meine Eltern das wollten“, es gibt somit keine fremdbestimmte Motivation im Circus Kaos zu sein oder gewesen zu sein. Aus der Kategorie „Papa“, das von zwei der Kinder des Gründers ausgesagt wurde, spricht die positive Konnotation und Identifikation ihrer Motivation heraus. Bei all den Aussagen („Spaß“, „Freunde“, „weil es mir gefällt/gefallen hat“, „weil es einzigartig ist“, etc.) wird sehr stark die selbstbestimmte Motivation betont. Spaß und Lust, also persönliches Wohlempfinden, sind Grundlage dafür, dass Lernprozesse und selbstbestimmtes Lernen stattfinden können. Die positive Konnotation bei Spaß ist somit

Gradmesser für die positiven Selbstbilder. In diesem Sinne kann dies als eine zusätzliche Bestätigung von H2 (siehe Kapitel 3.3.) gesehen werden.

In den Worten der Kinder und Jugendlichen<sup>6</sup>:

„Zirkus hat mich immer schon begeistert“ (Frgb. 52, männlich, 17 Jahre)

„Ich war vorher in einem Turnverein mit Wettkämpfen. Da ich diesen Leistungsdruck nicht wollte, habe ich gewechselt.“ (Frgb. 7, weiblich, 21 Jahre)

„Weiß sichs lustig angehört hat(is es auch)“ (Frgb. 26, männlich, 14 Jahre)

„Ich habe die Aufführung in der AU gesehen, sie hat mir uuuur gut gefallen. Dann wollte ich das auch machen. So bin ich dazu gekommen!“ (Frgb. 53, weiblich, 13 Jahre)

„Ich weiß nicht ob ich das noch wahrheitsgetreu beantworten kann, weil es schon so lange her ist. Aber da alle aus der Anders Turnen Gruppe auch in den Circus gegangen sind und weil ganz andere für mich völlig neue Sachen angeboten wurden zum lernen.“ (Frgb. 13, weiblich, 22 Jahre)

„Daran kann ich mich genauso schlecht erinnern, aber es hat mich dort mehr als 7 Jahre gehalten. Es gab immer etwas Neues zu entdecken und ich wurde zu den (für mich) unglaublichsten Leistungen herausgefordert.“ (Frgb. 1, männlich, 20 Jahre)

„weils ur toll is bei einem circus mitmachen zu können..“ (Frgb. 9, weiblich, 15 Jahre)

„Weil ich mir immer aussuchen konnte was ich wie lange machen wollte und nicht für irgendetwas eingeteilt wurde, was mir nicht so viel Spaß gemacht hat.“ (Frgb. 2, weiblich, 13 Jahre)

„Weil ich was lernen wollte was nicht viele können“ (Frgb. 25, männlich, 15 Jahre)

„Ich hatte dort sehr viel spaß und es waren alle meine Freunde auch dort. Gemeinsam haben wir den Turnsaal für 2 Stunden unsicher gemacht und am Schluss haben wir immer noch eine Runde Gauner gespielt. Wir haben aber auch sehr viel gelernt, vor allem spannende Sachen wie Jonglieren, auf einem Seil balancieren, auf dem Reck turnen, auf dem Trapez schwingen und Salto machen.... und vieles mehr. Wir haben gelernt uns etwas zu trauen und dafür zu arbeiten bis es so funktioniert wie es sein sollte. Aber der Spaß stand immer im Vordergrund.“ (Frgb. 11, weiblich, 21 Jahre)

„Weil das voll cool ist.“ (Frgb. 36, weiblich, 13 Jahre)

---

<sup>6</sup> Die Schreibweise der Kinder und Jugendlichen wurde in allen folgenden Zitaten übernommen.

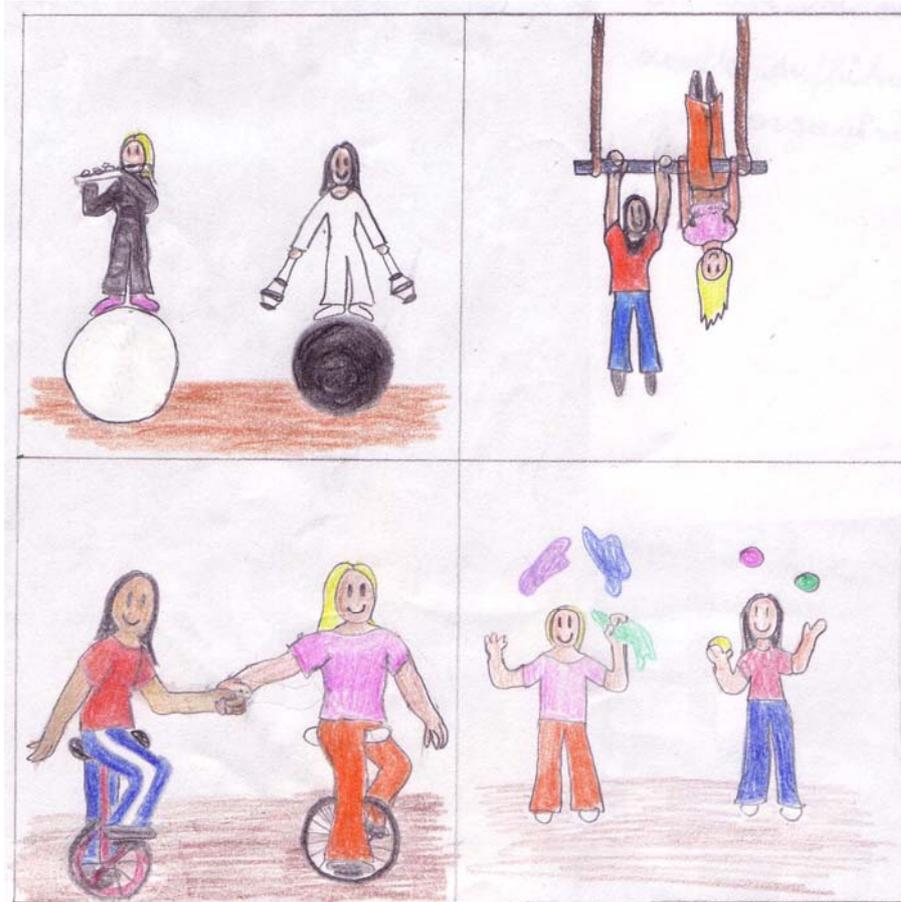


Abb. 33: Zeichnung von Lisa Böhm und Kathrin Heimel (Böhm & Heimel, 2000)

#### 4.3. Frage 9: In welcher Weise kannst du dich dort einbringen?

In 47 der 54 ausgewerteten Fragebögen entsprachen die Antworten je einer der unten genannten Kategorien. In sieben der Fragebögen gab es Antworten, die in zwei der Kategorien passten.

Keine Antwort	25 Nennungen
Als Aufführende	11 Nennungen
Unterstützung und Hilfe	7 Nennungen
Weiß nicht	4 Nennungen
Eigene Ideen einbringen	3 Nennungen
Einfach dort sein	3 Nennungen
Werbung machen	3 Nennungen
Indem man selber bestimmen kann, was man macht	2 Nennungen
	Jeweils 1 Nennung:
Verschiedentlich, Gegenfrage (wobei??), Ich war Teil des Ganzen	

Spannend ist bei dieser Frage, dass eine sehr hohe Zahl (25 Nennungen) keine Antwort gaben. Das könnte entweder bedeuten, dass bei der Frage für die Kinder nicht nachvollziehbar war, was damit befragt wurde oder, dass die Frage keine relevante Dimension für die Kinder hatte, da sie sich als Teil des Ganzen fühlen und das Wesentliche darin besteht, dabei zu sein und nicht extra etwas einzubringen (im Sinne von „sie bringen sich nicht ein, sondern sie sind schon drinnen“). Aufgrund der Aussagen bei den anderen drei Fragen, bei denen eindeutig hervorgeht, dass sich die Kinder und Jugendlichen als Teil des Circus Kaos empfinden, könnte man schließen, dass diese Fragestellung für sie überflüssig ist, weil sie sich aufgrund dessen schon einbringen und deswegen nichts anderes mehr anführen.

Viele Kinder und Jugendliche sehen aber doch auch aktiv ihre Rollen in dem Geschehen des Circus Kaos, indem sie bei den Aufführungen mitmachen (11 Nennungen), ihre Ideen einbringen (3 Nennungen) oder dafür Werbung machen (3 Nennungen), das bedeutet sie können Teile gestalten und beeinflussen. Dies kann als Bestätigung für H3 (siehe Kapitel 3.3.) gelten.

In den Worten der Kinder und Jugendlichen:

„Speziell bei der Erarbeitung von neuen Vorstellungen/Aufführungen hat jeder die Möglichkeit sich daran zu beteiligen. Z.B. bei größeren Nummern, wie den Einrad-Szenen arbeiten wir in kleinen Gruppen und entwickeln mit Unterstützung der Betreuer unsere eigenen Auftritte. Wir können selbst entscheiden was wir voführen wollen und wie es zur gesamten Vorstellung passt. Eigenständigkeit wird sehr gefördert, trotzdem ist Hilfe immer vorhanden. Bei Jongliernummern werden die Szenen auf die Bedürfnisse der Beteiligten abgestimmt und entwickelt. Persönlich freue ich mich, dass ich kreativ sein und eigene Vorschläge bei der Entwicklung der Vorführung einbringen kann.“ (Frgb. 14, weiblich, 17 Jahre)

„Hhm.. ich weis nicht...“ (Frgb. 38, weiblich, 12 Jahre)

„Ich war ein Teil des Ganzen!“ (Frgb. 54, weiblich, 22 Jahre)

„Indem man selber bestimmen kann was man machen will und was nicht“ (Frgb. 29, weiblich, 13 Jahre)

„Ich mache dass was mir am meisten Spaß macht und mache das dann auch bei der Aufführung.“ (Frgb. 16, weiblich, 13 Jahre)

„Ich kann meine Ideen sagen, bei der Aufführung mitmachen usw.“ (Frgb. 27, weiblich, 14 Jahre)

„Dabei sein, ist wichtig!“ (Frgb. 21, männlich, 10 Jahre)

„Verschiedenstlich“ (Frgb. 25, männlich, 15 Jahre)

„Ich versuche immer alle zu beruhigen und in den Griff zu kriegen“ (Frgb. 37, weiblich, 9 Jahre)

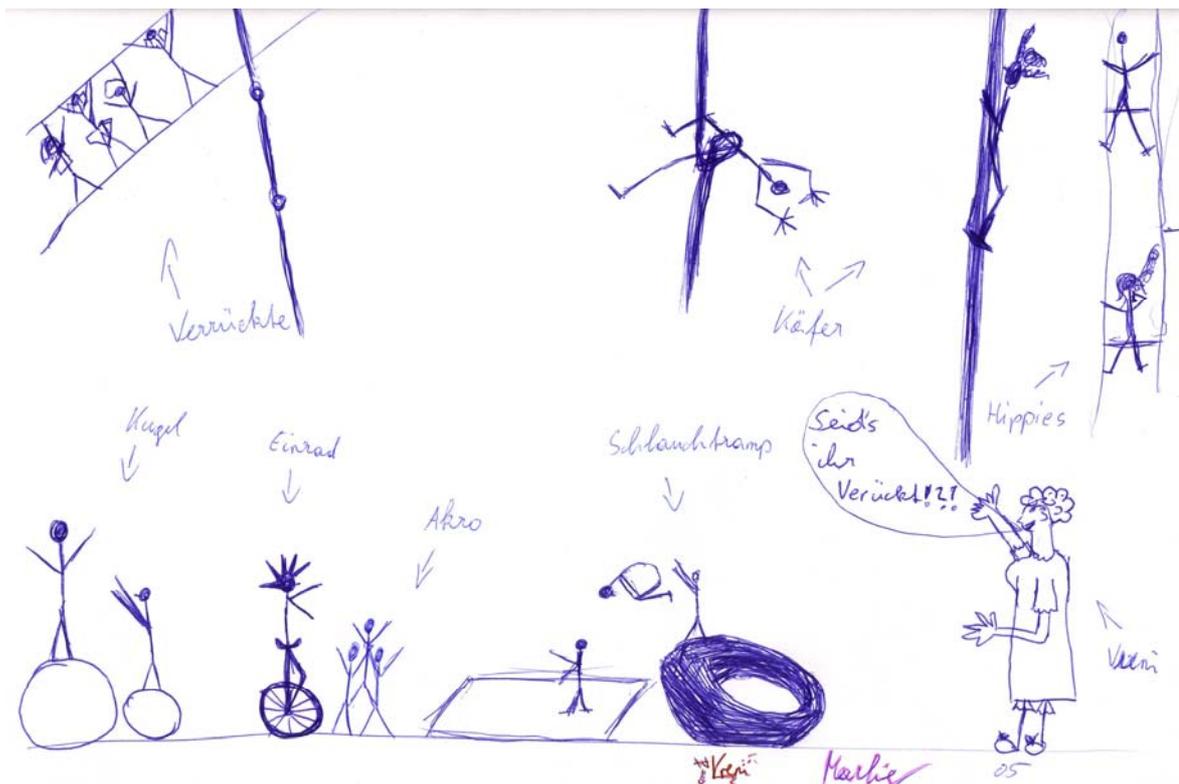


Abb. 34: Zeichnung von Marlies Erlbeck und Verena Wodaczek anlässlich der Produktion „Müll“ (Erlbeck & Wodaczek, 2005)

#### 4.4. Frage 11: Was besonders gefällt dir im Circus Kaos?

In 37 der 54 ausgewerteten Fragebögen entsprachen die Antworten je einer der unten beschriebenen Kategorien. In 13 der Fragebögen gab es Antworten, die in zwei der Kategorien passten und in vier Fragebögen passten die Antworten in drei der Kategorien.

Das man machen kann, was man will	13 Nennungen
Nette/lustige Leute	9 Nennungen
Zusammenarbeit („das alle zusammenhalten/zusammenarbeiten“)	8 Nennungen
Neue Dinge lernen	8 Nennungen
Spaß	7 Nennungen
Keine Antwort	6 Nennungen
Aufführungen	5 Nennungen

Freunde treffen	4 Nennungen
Alles	4 Nennungen
Man kann sich und seine Ideen einbringen	4 Nennungen
Alle Kinder können mitmachen („jeder ist ein 'Star'/Künstler“)	3 Nennungen
Viele Kinder	3 Nennungen
Idee des Circus Kaos	1 Nennung

---

Selbstbestimmung bzw. Selbsttätigkeit benennen die Kinder und Jugendlichen in der Kategorie „das man machen kann, was man will“ (13 Nennungen) und hat die höchsten Werte. Weiters werden das soziale Umfeld („nette/lustige Leute“ – 9 Nennungen) und die Gemeinschaft („Zusammenarbeit“ – 8 Nennungen) sehr hoch bewertet. Dies kann als Bestätigung für H4 im Kapitel 3 (siehe Kapitel 3.3.) gesehen werden.

Interessant ist bei dieser Frage, dass auch einige Kinder und Jugendliche die Aufführungen (5 Nennungen) hervorheben, woraus geschlossen werden kann, dass für viele diese Erfahrung, eine Form von Grenzerfahrung und -überschreitung, als wichtig eingestuft wird.

In den Worten der Kinder und Jugendlichen:

„Ich habe eben die offene atmosphäre sehr geschätzt, dass man machen konnte was man möchte, aber trotzdem war irgendwie immer jemand da der einem, wenn man fragen hatte, etwas zeigen/beibringen konnte; außerdem die kreativität bei den aufführungen, die geschichte, die musik, das war ein gesamterlebnis, wo immer auch eine art philosophie dahintersteckte – und tolles engagement“ (Frgb. 8, weiblich, 19 Jahre)

„Mir gefällt besonders, dass ich mir aussuchen kann was ich machen möchte und dass ich auch einmal eine stunde nur mit meinen Freundinnen tratschen kann ohne dass mir jemand sagt dass ich etwas tu muss.“ (Frgb. 16, weiblich, 13 Jahre)

„Mir gefällt, dass man von allen ernst genommen wird und eigene Vorschläge einbringen kann. Alle Betreuer und Kinder sind sehr nett und man lernt immer wieder neue Leute kennen. Nicht zuletzt sind es natürlich die ganzen Zirkuskunststücke die man im laufe des Jahres lernt. Teil eines Zirkus zu sein ist ein wunderbares Gefühl, weil es manchmal wie eine große Familie ist. Jeder ist gerne dabei und hat ähnliche Interessen.“ (Frgb. 14, weiblich, 17 Jahre)

„Es ist wirklich ein Erlebnis für Kinder. Man kann dort seine Grenzen ausprobieren und darüber hinaus wachsen. Man kann sich aussuchen, was man gerne machen möchte und legt dann einfach los. Man kann alles ausprobieren und selbst erkunden. Aber es passiert immer alles ohne

druck. Man kann auch einfach nur spaß haben und herumblödeln und auch so was braucht man als Kind manchmal.“ (Frgb. 11, weiblich, 21 Jahre)

„Das alle Kinder mitmachen können, auch wenn sie im Moment nicht so gut im Turnen sind und, dass ich mich nicht die ganze Zeit voll auspowern muss, sondern auch Pausen einlegen und mal Nichts tun kann.“ (Frgb. 2, weiblich, 13 Jahre)

„Mir gefällt beim Zirkus das man machen kann was man will. Also nicht mach das, mach dies.“ (Frgb. 22, weiblich, 10 Jahre)

„Ich darf kreativ sein und mir aussuchen was ich machen möchte!“ (Frgb. 21, männlich, 10 Jahre)

„Das Chaos vor den Aufführungen, der Spaß und die Liebe die in dem ganzen Tumult stecken und der Applaus nach einer gelungenen Show!“ (Frgb. 4, weiblich, 24 Jahre)

„Das durch gemeinsames arbeiten ein tolles Resultat erreicht wird.“ (Frgb.7, weiblich, 21 Jahre)

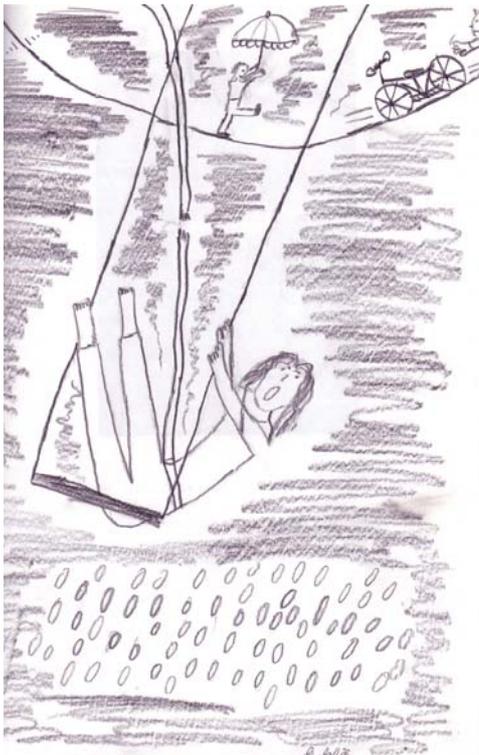


Abb. 35: Zeichnung von Elisabeth Zenz  
(Zenz, 2000)



Abb. 36: Zeichnung von Rudi Steinhardt  
(Steinhardt 2000)

#### 4.5. Frage 13: Wenn du an Circus Kaos denkst, woran denkst du?

In 31 der 54 ausgewerteten Fragebögen entsprachen die Antworten je einer der unten genannten Kategorien. In 23 der Fragebögen gab es Antworten, die in zwei der Kategorien passten.

---

Spaß	14 Nennungen
Aufführungen	13 Nennungen
Keine Antwort	10 Nennungen
Einradfahren	5 Nennungen
Freundinnen	5 Nennungen
Kaos/Chaos vor den Aufführungen	5 Nennungen
Einmalige Erfahrungen	5 Nennungen
Bunte Kostüme	4 Nennungen
Viele nette, lustige Menschen	4 Nennungen
Viele Kinder	3 Nennungen
Nichts	2 Nennungen
Anstrengung	2 Nennungen
Kaos-Team (Kinder und Betreuerinnen)	2 Nennungen

Jeweils 1 Nennung:

Kugel gehen, wöchentlicher Mittwochkurs, einziger Kinderzirkus Österreichs

---

Bei der Kategorie „Chaos vor den Aufführungen“ wurde Chaos teilweise mit „ch“ und teilweise mit „k“ geschrieben. Die Kategorie „Anstrengung“ stand nie alleine als Antwort, sondern war bei den zwei Nennungen immer verbunden mit Spaß (siehe Aussagen weiter unten) - das zeigt, dass es sich hierbei um starke selbstbestimmte Motivation handelt. Die hohe Nennung bei „Aufführungen“ (13 Nennungen) bedeutet, dass diese Möglichkeiten sind die eigenen Grenzen zu überschreiten und Gegenwärtigkeit, das Hier und Jetzt, zu leben und zu erleben. Das geht auch aus der Kategorie „Einmalige Erfahrungen“ (5 Nennungen) deutlich hervor. Aufführungen sind somit ein Feld, in dem Lernen stattfindet und an das die Kinder mit einer hohen Nennung denken. Das ist nicht immer einfach und wird oft auch mit Anstrengung verbunden (siehe Aussagen weiter unten). Eine interessante Kategorie ist „Kaos-Team (Kinder und Betreuerinnen)“, die zeigt, dass eine partnerschaftliche Struktur erlebt wird, in der sich die Beteiligten als Teil des Ganzen fühlen.

Wieder ist hier das positive Umfeld („Spaß“ – 14 Nennungen) führend. Beachtenswert ist hier aber auch, dass einige Kinder und Jugendliche an das „Einradfahren“ (5 Nennungen) und

„Kugel gehen“ (1 Nennung) denken, welche man zur Material-Erfahrung zählen kann und dadurch kann hierbei H1 (siehe Kapitel 3.3.) unterstützt werden.

In den Worten der Kinder und Jugendlichen:

„An viele glückliche Stunden.“ (Frgb. 50, weiblich, 13 Jahre)

„den Rausch des Auftritts, die Gemeinschaft“ (Frgb. 42, weiblich, 19 Jahre)

„An haufenweise Spaß, aber auch an Stress bei den Aufführungen“ (Frgb. 23, weiblich, 14 Jahre)

„nix“ (Frgb. 6, männlich, 15 Jahre)

„Ich verbinde den Zirkus immer mit meiner "Kindheit"(bin eigentlich eh noch ein Kind) Ich kann mir nicht vorstellen wie es ohne den zirkus gewesen wäre, ich wär ein anderer Mensch geworden. Ich hab dort soviel erlebt und gelernt und Freunde gefunden an die ich mich ein leben lang erinnern werde.“ (Frgb. 17, weiblich, 17 Jahre)

„An die wöchentlichen Einheiten am Mittwoch.“ (Frgb. 16, weiblich, 13 Jahre)

„einen Namen der einfach passt; motivierte und engagierte Personen; einmalige Erfahrungen; ein Lebensbegleitendes Projekt für mich; tolle Aufführungen; ...“ (Frgb. 13, weiblich, 22 Jahre)

„bunte kugeln, lustige kostüme, herumliegende einräder ,blödsinn machende „circuskinder“... und auch wenn das wetter noch so schlecht is, sich aufraffen und zur probe fahren...“ (Frgb. 9, weiblich, 15 Jahre)

„An viele Farben, bunte Kostüme, verschiedenfärbige Tücher, die in der Luft rumwirbeln und an viele Kinder, die begeistert bei der Sache sind.“ (Frgb. 5, weiblich, 22 Jahre)

„Einzigem Kinderzirkus Österreichs“ (Frgb. 44, weiblich, 25 Jahre)

„Spaß, Spaß, Spaß und Anstrengung.“ (Frgb. 2, weiblich, 13 Jahre)



Abb. 37: Zeichnung von Julia Haselböck  
(Haselböck, 2000)



Abb. 38: Zeichnung von Lea Baumgartner  
(Baumgartner, 2000)



Abb. 39: Zeichnung von Tobias Leder  
(Leder, 2000)

Durchgängig bei allen Fragen ist die hohe Anzahl der Nennung von „Spaß“, „Neue Dinge lernen“, „Aufführungen“ und „Nette Leute“ bzw. „Freundinnen“, die auf einen hohen Antriebsfaktor der selbstbestimmten Motivation und somit den hohen Identifikationscharakter schließen lassen. Bei der Auswertung kam nie eine Antwort, die auf Fremdbestimmung hinweist. Es handelt sich bei den Antworten der Fragebögen somit um signifikante Aussagen, da die Kinder Aspekte des Circus Kaos reflektieren und ansprechen, die theoretisch auch so gedacht sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Antworten in den Fragebögen die angenommenen Hypothesen unterstützen und die Untersuchung im Kapitel 3 fundieren.

Abschließend werden noch zwei Beispiele von Antworten angeführt, die sich den bisherigen Kategorien entziehen. Es handelt sich dabei um die Ausführungen des langjährigen Clownduos des Circus Kaos.

„Auszug aus dem Tagebuch des kleinen Tobileins:

Jahr 1: Ich wollte sofort hoch hinaus und lernte Kugel gehen. Stundenlang bin ich auf der Kugel gestanden und habe nichts getan als mich zu Entspannung. Klingt schon etwas verrückt, dass man sich auf einer Kugel entspannen kann, aber der Zirkus heißt nicht zu Unrecht KAOS. Die Aufführung (Au) war sehr aufregend und toll.

Jahr 2: Jakob ist dazu gekommen. Einrad fahren gelernt. Jaja...→ Zirkus KAOS  
Meine erste Clownrolle und erstes Einrad. Oldie Trick mit Tuch.

- Jahr 3: Das ZELT. Ich als Kostüm-Model mit eigens für mich kreiertem Kostüm. (Das mit den Augen!) Mein „Oh-Oh, was sehen meine Augen“...-Spruch is supi. Der Blaukraut – Brautkleid – Spruch geklaut, aber trotzdem cool. Clown-Partnerin natürlich Vreni. Letzte Aufführung meines Bruders.
- Jahr 4: Lederhosen-Toni, Alias Tony, King of the Alps, alias Tobias Leder, alias...der wahnsinn ich bin fast schon berühmt ☺. was ich unter dem Jahr gelernt habe, weiß ich gar nicht, aber hab sicha was gelernt. Aufführungsort war übrigens Kabelwerk. Die Texte stammen von Onophon.
- Jahr 5: „Interxion“ oder wie das heißt die  $\perp$ ? Zirkuskonzert. Und Vernissage. Und Mozart. Und Musical. Und ich als Putzmann. Im Vorjahr der Star der ganzen Stadt, jetzt Putzmann. Aber so ist das nun mal. Bauer sucht... Arbeit in großer Stadt. Zuerst sagen alle, ja super, du bist der Wahnsinn. Dann will man einen Job und wird Putzmann. Wie lächerlich. Das fanden übrigens auch die Zuschauer und lachten über mich. Wie lustig. Aber als Undercover-gangster gabs nix über mich zum lachen. Was das mit Zirkuskonzert zu tun habt ist zwar unbekannt, aber es war saugeil. Und ich als Rocky Starlight Ex auf Rollschuh.
- Jahr 6: Inter- was auch immer die 2. II Da mir mein Job als halbe Putzmannschaft und die Schreierei von Vreni greicht hat, bei ich wegerannt. Nach Aka Ubu. Klingt verückt? Kommt vom KAOS. Dort wars zwar sehr anstrengend, aber auch toll. Naja...was gibts zu diesem Jahr noch zu sagen...Aja die vreni bin ich noch immer nicht losgeworden, genauso meine Rolle als dummer Bauer...von wegen „die Rolle passt einfach zu dir“, bin ich wirklich so blöd? Oder alles Vorurteile weil ich vom Land komme und mit Lederhose in die Schule geh (hab ich wirklich gmacht).
- Jahr 7: Inter... die 3. III  
Klappe. Aktion. Vier muskulöse junge Männer stehen hoch über dem Meer auf einen Masten. Bekleidet sind sie nur mit einer Badehose. Baywatch, ein Erotikfilm oder eine Zirkusaufführung? A, B oder C? Richtig, es ist C!! Nun zur Aufklärung: Das muskulös trifft hundertprozentig zu (Einbildung ist auch eine Bildung), jung stimmt auch. Das Meer ist nicht aus Wasser sondern aus Müll und der Masten gehört zu der Müllbegrenzung. Also...was tun wir in Badehosen am Müllplatz. kA, wir suchte eine dämliche Bekleidung also Badehose und Schwimmflügel. Und los. Unserem Glück im neuen Zuhause steht nichts mehr im Weg als misses Shakira, alias alte Frau, alias Mistplatzbesitzerin...Vreni. Die schon wieder. Ich wird sie einfach nicht los. Am Ende schreitt sie aber „schleichs euch“, ob das heißt sie hat genug von mir, oder will sie nur mit mir allein sein. Schnitt.
- Jahr 8: Jakob ist weg, ich hab Nachmittagsunterricht, also nix Mittwoch nur Dienstag. Auch egal. Schade. Auch das Enno ab mitte Jänner in Puerto Rico ist. Es sind fast alle weg, nur einer ist noch da:

Wer ist es bloß? Wer kann es sein?

Das kleine Tobilein“ Abb. 40: Auszug aus dem Tagebuch des kleinen Tobileins (Leder, 2005)

„Was ich noch zu sagen habe:

Das erste Jahr, das war fein  
da war ich noch zierlich und klein.  
Im Aupark schlüpfte ich in mein erstes Kostüm hinein,  
und fand mich auf der Trapezwand ein.

Das zweite Jahr war auch toll,  
das Semper Depot war knallvoll.  
Es hieß, dass ich den Clown spielen soll,  
der erste Auftritt mit Tobi war wundervoll.

Das Kabelwerk im dritten Jahr,  
in dem ich das Mädl vom Lande war.  
Den Tobi jeder in Lederhosen sah,  
Circus und Onophon großartig war.

Das 10-jährige Jubiläum im Zirkuszelt  
plus Waggonschlafen war für uns eine neue Welt.  
Mein Kostüm und die anderen waren ein Hit,  
die Leute klatschten begeistert mit.

Shuttleworthstraße, ich im Bademantel,  
scheuchte die anderen wie eine Tarantel.  
Das erste Mal sah ich bei ner Aufführung die Trapeze schwingen,  
im Hintergrund hörten wir großartig singen.

Tobi ganz klein und ich auf Stelzen,  
trieben das Publikum an sich von Standort zu Standort zu welzen.  
Mein Text mir einmal nicht saß,  
ich ihn trotz allem vergaß.

Als Müllhaldenbesitzerin machte ich keinen Witz,  
haute fast jeden aus seinem Sitz.  
Mein Tanz brach herein wie ein Knall,  
tja, genau mein Fall ☺.

Dieses Jahr wieder im Zelt,  
für viele von uns eine neue Welt.  
Auf der großen Lorettowiese,  
weht bald wieder Circusbrise.“

Abb. 41: Erzählung (Wodaczek, 2005)

## 5. Ausblick

Die Bearbeitung der Frage „Ermöglicht selbstbestimmte Bewegungserfahrung die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes?“ wurde durch die Darstellung der Idee und Konzeption des Circus Kaos mittels eines Interviews, durch Literatur zum Thema Bewegung und Psychomotorik, anhand einer sechswöchigen Untersuchung im Feld sowie durch die Überprüfung von Aussagen der Kinder und Jugendlichen mittels eines Fragebogens, gemacht. Wie die Ergebnisse zeigen, trifft für die vier beobachteten Kinder und Jugendlichen des Circus Kaos die Grundhypothese „Wenn Kinder die Möglichkeit einer selbstbestimmten Bewegungserfahrung haben, dann können sie ein positives Selbstkonzept entwickeln“ zu. Bestätigt wurden die Beobachtungen durch die Auswertungen der Antworten der Kinder und Jugendlichen innerhalb des Fragebogens. Für Circus Kaos waren diese Beobachtungen eine ganz wichtige Reflexionshilfe, da sie Hinweise auf Details geben, die während der Aktivitäten nicht so bewusst auffallen und somit stellen diese Reflexionen eine Chance dar, nicht Vorurteilen zu unterliegen, sondern über klare beobachtete Sachverhalte zu sprechen. So wäre ein Ausblick für den Circus Kaos begleitende Beobachtungen in den Ablauf zu integrieren. Eine kontinuierliche Beobachtung könnte als Planung und Kontrolle des Prozesses für die Kinder und die Betreuerinnen dienen, aber auch als Informationsgrundlage für die Eltern. Diese stetigen Untersuchungen können zu Veränderungen im Rahmenprogramm führen - wird z.B. beobachtet, dass der Bewegungsraum eingeschränkt ist, so kann anschließend bewusst nachgedacht werden, wie und welche Veränderungen vorgenommen werden. Wobei es nicht darum gehen soll, ein konfliktfreies Übungsfeld zu schaffen, da Grenzen einen Erlebnis- und Kreativimpuls mit sich bringen.

Für die Beobachtungen wurden bewusst einige Teilaspekte von selbstbestimmter Bewegungserfahrung und deren Auswirkung auf das Selbstkonzept herausgegriffen und beschrieben – die Realität ist selbstverständlich komplexer und dadurch offen für weitere Untersuchungen. In diesem Zusammenhang wäre es z.B. interessant zu untersuchen, wie weit sich selbstbestimmte Bewegungserfahrungen auf kognitive Lernstrukturen auswirken. Universitätsprofessor Müller meinte anlässlich des ersten Bewegungskongresses in Salzburg ([www.sportunion.at/club/2/doc/Berichte/05/11/BewegungskongressPressekonferenz.doc](http://www.sportunion.at/club/2/doc/Berichte/05/11/BewegungskongressPressekonferenz.doc), 2006 – siehe Anhang S. 104), dass neueste Studien in der Gehirnforschung beweisen, dass die vom Kind selbstbestimmte Bewegung die Hirnentwicklung positiv beeinflusst. Dass Bewegung unmittelbar mit dem Aufbau und der Vernetzung von Neuronen zusammenhängt ist bereits bekannt, nun aber sollen Studien über die Bedeutung der Lernumgebung und der Lernweise mehr Aufschluss geben.

Weitere interessante Fragen, die in dieser Arbeit nicht aufgegriffen wurden, wären: Wie weit wirkt sich nonverbale Anerkennung der Betreuerinnen auf die Kinder und deren Selbstkonzept aus? Wie weit wirkt sich die Anwesenheit eines Publikums auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes aus?

Die Thematik der selbstbestimmten Bewegungserfahrung ist somit noch lange nicht erschöpft und offen für viele neue Untersuchungen.

## Literatur

- BEYERSDORF, Martin (1993): Unbeschreibliche Vielfalt Kinderzirkus. – In: *Salto Vitale, Zirkus in der Kinder- und Jugendarbeit*. Hrsg. von Landesvereinigung Kultureller Jugendbildung Niedersachsen. - Unna: LDK
- BIELEFELD, Jürgen (Hrsg.) (1986): *Körpererfahrung. Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens*. - Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe
- BÖHM, Winfried (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. - Stuttgart: Alfred Kröner, 15., überarbeitete Auflage
- BRAUNMÜHL, Ekkehard von (1989): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. - Weinheim und Basel: Beltz, 6. Auflage
- BREUER, Felicitas (2004): Macht Zirkus Kinder stark? Möglichkeiten und Grenzen der Zirkusarbeit mit Kindern. Eine kritische Bestandsaufnahme. - In: *Praxis der Psychomotorik*, 29 (2), S. 131–140
- BUCHINGER, Elke (2005): Das Theater mit dem Körper. Freie Bewegung ist für die Kinder der Schlüssel zu ihrem Körper und zu einer starken Persönlichkeit. - In: *Visa-Magazin*, (3), S. 62–63
- DER KLEINE STOWASSER (1971): *Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Hrsg. von Michael Petschenig. – Wien: Hölder-Pichler-Tempsky
- DTV-BROCKHAUS-LEXIKON in 20 Bänden (1982). - Wiesbaden: dtv
- DUDEN (1989): *Deutsches Universalwörterbuch*. - Mannheim-Wien-Zürich: Duden
- FELDENKRAIS, Moshé (1978): *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp
- FISCHER, Klaus (2001): *Einführung in die Psychomotorik*. - München/Basel: Reinhardt
- FUNKE–WIENEKE, Jürgen (2004): *Bewegungs- und Sportpädagogik*. - Baltmannsweiler: Schneider
- GARNITSCHNIG, Karl (1997): Eine Theorie, innovative Ideen praktisch werden zu lassen. - In: *Erziehung und Unterricht*, 147 (1), S. 4–22
- GEORGI, Richard von; BECKMANN, Dieter (2004): *Selbstkonzept-Inventar. Manual*. - Bern: Hans Huber
- GRIBBLE, David (1998): *Real Education. Varieties of freedom*. - Bristol: Libertarian Education
- GRIECHISCHES ETYMOLOGISCHES WÖRTERBUCH (1970): Herausgegeben von Hjalmar Frisk. Band 2, Kr- Ö [Omega]. - Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag
- GROH, Maria (Hrsg.) (1992): *Wohnen mit Kindern. Ein Erfahrungsbericht*. – Wien: Picus
- GRUPE, Ommo (1982): *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. - Schorndorf: Hofmann

- HOLT, John C. (1970): *Kinder lernen selbständig oder gar nicht(s)*. - Weinheim und Basel: Beltz
- HOLZAPFEL, Dieter (1992): *Zirkus als Thema im Fach Leibesübungen*. - Diplomarbeit: Wien
- HÜNNEKENS, Helmut; KIPHARD, Ernst J. (1977): *Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern*. - Gütersloh: Flöttmann, 6., erweiterte Auflage
- KANT, Immanuel (1997): *Die Metaphysik der Sitten*. – In: Kant, Immanuel. Werkausgabe in 12 Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Band 8. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11., Auflage
- KIPHARD, Ernst J. (1979): *Motopädagogik*. - Dortmund: Modernes Lernen
- KITARŌ, Nishida (2001): *Über das Gute. Eine Philosophie der Reinen Erfahrung*. – Frankfurt am Main: Insel
- LUEGER, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisierung, Materialanalyse*. - Wien: WUV
- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. - Weinheim und Basel: Beltz, 5., überarbeitete Auflage
- MIEDZINSKI, Klaus (1983): *Die Bewegungsbaustelle*. - Dortmund: Modernes Leben
- MILLER, Alice (1983): *Am Anfang war Erziehung*. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Auflage
- MILLER, Alice (1995): *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. eine Um- und Fortschreibung*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2., überarbeitete Auflage
- MÜLLER, Erich (2005): *Bewegung macht schlau!* – Aus: [www.sportunion.at/club/2/doc/Berichte/05/11/BewegungskongressPressekonferenz.doc](http://www.sportunion.at/club/2/doc/Berichte/05/11/BewegungskongressPressekonferenz.doc), 20.3.2006
- PEARCE, Joseph C. (1980): *Die eigene Welt des Kindes. Aufwachsen nach innerem Antrieb*. - Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- PINTER-THEISS, Veronika (1997): *Bewegt durchs Leben*. - Wien: Hölder-Pichler-Tempsky
- REGEL, Gerhard; WIELAND, Axel J. (Hrsg.) (1984): *Psychomotorik im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe von Erzieher für Erzieher*. - Hamburg: Rissen
- RICK, Cary (1989): *Tanztherapie. Eine Einführung in die Grundlagen*. - Stuttgart – New York: Gustav Fischer
- SCHOENEBECK, Hubertus von (1993): *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. - München: Knaur
- STELTER, Reinhard (1996): *Du bist wie dein Sport. Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität*. - Schorndorf: Hofmann

- VOLKAMER, Meinhart; ZIMMER, Renate (1986): Kindzentrierte Mototherapie. – In: *Motorik*, 9 (2), S. 49-58
- WILD, Rebeca (2001): *Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule.* – Freiamt: Arbor, 10. Auflage
- WURNIG, Katharina (2004): *Wir sind die Wohnprojektkinder. Sozialisationserfahrungen im alternativen Wohnbau am Beispiel von „Wohnen mit Kindern“.* – Diplomarbeit: Wien
- ZACHARIAS, Wolfgang (1998): Zirkus ist mehr...Über die kulturelle, ästhetische, pädagogische Aktualität von Zirkuskultur und Zirkuslust. - In: *Sportpädagogik*, 22 (4), S. 3–8
- ZIEGENSPECK, Jörg (Hrsg.) (1997): *Zirkuspädagogik. Grundsätze – Beispiele – Anregungen. Eine Dokumentation anlässlich des Internationalen Kinder-/Jugend-Circus- & Theaterfestivals in Hamburg.* - Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik
- ZIMMER, Renate (1997): *Sinneswerkstatt. Projekte zum ganzheitlichen Leben und Lernen.* - Freiburg: Herder
- ZIMMER, Renate (1993): *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis.* - Freiburg im Breisgau; Wien: Herder
- ZIMMER, Renate (1999): *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern.* - Freiburg im Breisgau; Wien: Herder
- ZIMMER, Renate (2001): *Alles über den Bewegungskindergarten.* - Freiburg im Breisgau; Wien: Herder

### **Internet geordnet nach dem Erscheinen im Text:**

[www.kaos.at](http://www.kaos.at) – 9.11.2005

<http://www.espace4u.ch/bewegung.htm> - 3.2.2006

[www.motopaedagogik.at](http://www.motopaedagogik.at) – 5.11.2005

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: FITZKA, Ernst (2001) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 2: WINKELHOFER, Walter (1994) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 3: WINKELHOFER, Walter (1995) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 4: WINKELHOFER, Walter (1996) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 5: WINKELHOFER, Walter (1997) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 6: WINKELHOFER, Walter (1999) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 7: WINKELHOFER, Walter (2001) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 8: WINKELHOFER, Walter (2003) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 9: WINKELHOFER, Walter (2005) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 10: FITZKA, Ernst (2000) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 11: BREUER, Felicitas (2004): Macht Zirkus Kinder stark? Möglichkeiten und Grenzen der Zirkusarbeit mit Kindern - Eine kritische Bestandsaufnahme. - In: *Praxis der Psychomotorik*, 29 (2), S. 133
- Abb. 12: KULVICKI, Frank (2003) - Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 13: Archiv des Sportverein Para (1998) - Wien: Fotograf unbekannt
- Abb. 14: FITZKA, Ernst (1992) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 15: BIELEFELD, Jürgen (Hrsg.) (1986): *Körpererfahrung. Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens*. - Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe
- Abb. 16: ZIMMER, Renate (1999): *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. - Freiburg im Breisgau; Wien: Herder
- Abb. 17: ZIMMER, Renate (1999): *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. - Freiburg im Breisgau; Wien: Herder
- Abb. 18: KULVICKI, Frank (2003) - Wien: Archiv des Sportverein Para
- Abb. 19: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 20: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 21: Brandschutzplan der VS Schillgasse (2005)
- Abb. 22: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 23: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 24: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 25: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 26: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 27: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 28: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 29: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos

- Abb. 30: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 31: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 32: SCHLEICHER, Ruth (2006) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 33: BÖHM, Lisa; HEIMEL, Kathrin (2000) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 34: ERLBECK, Marlies; WODACZEK, Verena (2005) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 35: ZENZ, Elisabeth (2000) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 36: STEINHARDT, Rudi (2000) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 37: HASELBÖCK, Julia (2000) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 38: BAUMGARTNER, Lea (2000) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 39: LEDER, Tobias (2000) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 40: LEDER, Tobias (2005) – Wien: Archiv des Circus Kaos
- Abb. 41: WODACZEK, Verena (2005) – Wien: Archiv des Circus Kaos

# Anhang

## Inhaltsverzeichnis des Anhangs

Anhang 1. Internetliteratur.....	99
Anhang 2. Beobachtungsbögen.....	104
Anhang 3. Elternfragebogen.....	112
Anhang 4. Fragebogen des Circus Kaos.....	116
Anhang 5. Demokratische Schule – (Wie) geht das? Vortrag von David Gribble anlässlich einer Veranstaltung des schul.frei Vereines im Dezember 2003.....	117
Anhang 6. Interview mit Mag. Schleicher und Dr. Groh bezüglich der Entstehungsgeschichte des Circus Kaos.....	127

## Anhang 1. Internetliteratur

Aus: [www.kaos.at](http://www.kaos.at) – 9.11.2005

### Über Uns



Circus Kaos, der erste Kinderzirkus Österreichs, will die ganzheitliche Entwicklung der Kinder mit Hilfe von Zirkuskünsten fördern.

Die Arbeit im Zirkus ist eine schöpferische Arbeit, welche die Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes fördert und gleichzeitig das Zusammenwirken aller Kinder erfordert. Individuelles Können und Gruppensolidarität verbinden sich somit zur Basis für eine gelungene Zusammenarbeit.

Am Ende jedes Schuljahres gibt es für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, durch eine Abschlussaufführung ihre Kunst zu zeigen. Wichtig ist uns dabei, dass sich die Kinder freiwillig dazu melden.

Im Sinne des „Nouveau Cirque“ betrachten wir die Aufführungen als ein Theater unter Verwendung von verschiedenen Techniken (Zirkus, Pantomime, Tanz, Clownerie, etc.).

### Geschichte

Auf der Suche nach einem Konzept von ganzheitlichem Körpererleben gründeten Tilmann Schleicher und Walter Winkelhofer 1986 den *Sportverein PARA*. Anders Turnen gab den Kindern die Möglichkeit sich bewegungsmäßig frei zu entfalten, indem jedes Kind - seinem Alter entsprechend - seine Persönlichkeit zum Ausdruck bringen und sich weiterentwickeln kann.

1991 besuchte Tilmann Schleicher die "Benposta Nación de Muchachos" (Kindernation) in Orense, Spanien. In deren Zirkus "Los Muchachos" (Kinderzirkus) erlebte er die Umsetzung seiner Idee von der Möglichkeit des individuellen Ausdruckes der Persönlichkeit. Er gründete noch 1991 eine Zirkusschule im Rahmen des Sportverein PARA. Es wurde auf eine jährliche Aufführung hingearbeitet und dies führte auch zur Gründung des *Circus KAOS* (1991).

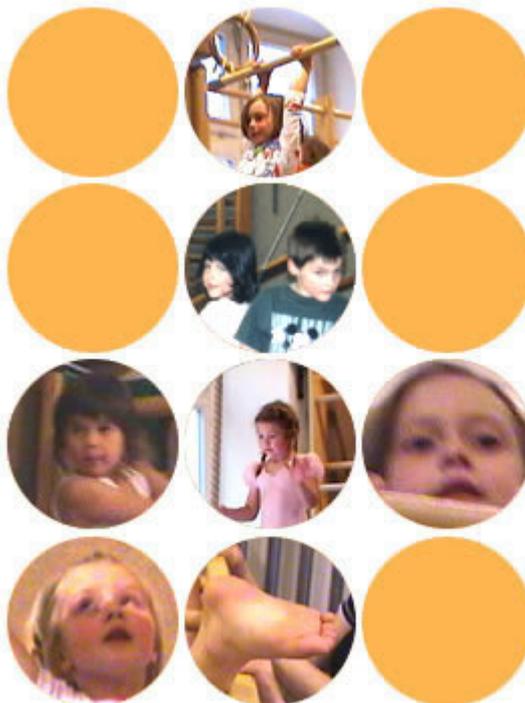
Durch die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen werden immer vielfältigere Geräte benötigt. Um die kreativen Ideen in Realität umzusetzen gründete Tilmann Schleicher 1993 das *Institut für Spiel- und Sporttechnologie* zur Planung und Entwicklung neuer Bewegungs- und Zirkusgeräte. Seit 1999 handelt das Institut auch mit Sport- und Zirkusgeräten.

Im Jahr 1998 hat Tilmann Schleicher schließlich den *Kulturverein Kaos* gegründet, der als Träger aller kulturellen Veranstaltungen und Auftritten des Circus Kaos und der Zirkus Akademie fungiert.

Die *Zirkus Akademie* ist ein zweijähriger Lehrgang für Zirkuskunst und Zirkuspädagogik, um die oben genannten Zielsetzungen auch für Erwachsene umzusetzen. Sie wurde 2001 von Tilmann Schleicher mit der Kooperation von Martin Krininger gegründet. Damit wurde erstmals dem Bedürfnis nach solch einer Ausbildung in Österreich Rechnung getragen.

### Anders Turnen

Für eine größere  
Ansicht bitte  
auf das jeweilige  
Foto klicken!



Die vorbereitete Umgebung ist wichtig. Um die freie Bewegungsentfaltung der Kinder zu ermöglichen, arbeiten wir mit einer vorbereiteten Landschaft in Form einer Bewegungslandschaft und -baustelle.

Von der Bewegungslandschaft zur -baustelle. Bewegungslandschaft bedeutet, dass Geräte und Materialien in unterschiedlichen Konstellationen aufgebaut bzw. zur Verfügung gestellt werden. Die Art der Nutzung wird von jedem Kind selbst bestimmt. Bewegungsbaustelle ist ein Schritt weiter, indem die Kinder selber ihre Bewegungsanlässe kreieren. Dazu stehen verschiedene Materialien (z.B.: Strümpfe, Rollbretter, Pedalos, Leitern, etc.) zur Verfügung.

"Hilf mir, es selbst zu tun." Die BetreuerInnen sehen sich als BegleiterInnen und BeobachterInnen. Sie sind für die Kinder da, falls sie sie zum Sichern und Helfen benötigen. Sie stehen auch bei Konfliktregelungen zur Verfügung und sorgen für das Einhalten der Grundregeln. Sie beobachten die Kinder, um Informationen darüber zu erhalten, welche Bewegungsanlässe sie für ihre Weiterentwicklung benötigen.

Spiel, Bewegung, Spiel. Eine Bewegungseinheit wird eingeleitet durch ein gemeinsames Spiel, anschließend gibt es die freie Bewegungsphase und als gemeinsamen Abschluss wieder ein Spiel oder eine Sensibilisierungsübung.

### **bewegungsanalyse (Methode Cary Rick)**

Die Bewegungsanalyse wurde von Cary Rick entwickelt und existiert nun bereits seit 1985. Als darstellender Künstler hat Cary Rick erkannt, dass psychische Zustände eine unmittelbare Auswirkung auf die alltäglichen Bewegungsressourcen haben. Mit anderen Worten setzt sich die Bewegungsanalyse demzufolge mit der persönlichen Handlungsfähigkeit eines Menschen auseinander. Sie interessiert sich für die Verbindung seines Selbstempfindens und der subjektiven Umsetzung seiner Beweglichkeit. Die Motorik ist das Instrument, um in direkte Beziehung zu seinem Körper zu treten.

Jeder Mensch verkörpert sich ganz unmittelbar über Bewegung.

Als Säugling erleben wir uns über Bewegung, noch bevor wir uns sprachlich äussern können. Vor allem aber stehen wir über unseren Körper in Beziehung zu anderen Menschen und unserem Umfeld, und jene frühen Beziehungserfahrungen liegen jeder Entwicklung zugrunde und prägen unsere Art, uns zu bewegen, unsere Handlungen und wie wir uns und unserer Umwelt begegnen. Auf unterschiedliche Weise beeinflussen uns geistige, seelische und körperliche Erkrankungen und verändern unsere Beziehung zum Körper. Die Bewegungsanalyse bietet Raum für die Auseinandersetzung mit den individuellen Bewegungsmustern und deren Erweiterung in jeder Lebensphase (beispielsweise während Krisen, Veränderungen und Neubeginne wie in Pubertät oder Klimakterium, in der Kindheit, bei Krankheit oder als Selbsterfahrung), um im Einklang mit dem Körper und seinen Handlungen zu sein.

Während einer Bewegungsanalysestunde können Sie sich durch Bewegung erleben, Ihr Bewegungsrepertoire erweitern und Ihre Erfahrungen im Gespräch mit der/dem BewegungsanalytikerIn reflektieren.

Die Bewegungsanalyse wendet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

- **therapeutin**    [Eva Oesterlein](#)
- **telefon**        079.417 40 26
- **e-mail**         [eva.oesterlein@espace4u.ch](mailto:eva.oesterlein@espace4u.ch)

➔ [www.bewegungsanalyse.net](http://www.bewegungsanalyse.net)

Aus: [www.motopaedagogik.at](http://www.motopaedagogik.at) – 5.11.2005

## Bewegungsgruppen

Ziel der Bewegungsangebote ist es, die **Handlungsfähigkeit**, das **Selbstvertrauen**, die **Selbstständigkeit** und das **Selbstbewusstsein** der teilnehmenden Personen zu **stärken**.

■ [Inhalte](#) ■ [Broschüre](#) ■ [Materialien](#) ■ [Kursorganisation](#) ■  
[AbsolventInnen](#) ■ [Aktuelle Kurse](#)

## Impulse setzen

Nichts vormachen, sondern **Impulse setzen** und Lösungswege selber finden lassen.

Der Bewegungsraum wird zum **Experimentier- und Handlungsraum**.

## Motopädagogik

Motopädagogik (**psychomotorische Entwicklungsbegleitung**) ist ein ganzheitliches und lebensabschnittsübergreifendes Konzept, dessen Inhalt die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Persönlichkeit ist.

## TeilnehmerInnen

Unsere Bewegungsangebote richten sich an **Kinder, Jugendliche, Erwachsene** und **Senioren**

## Broschüre

Genauere Informationen finden Sie in unserer Broschüre:



Zum Download benötigen Sie den kostenlosen

Acrobat-Reader. Um dieses weltweit genutzte Programm downzuladen, klicken Sie hier:



[↑Seitenanfang](#)

**Zum Einsatz kommen:**

## Materialien

**Großgeräte im Turnsaal** (Ringe, Taue, Reck, Kästen, Matten, Langbänke,...)

**Kleingeräte** (Bälle, Seile, Tücher, Stäbe,...)

**Spielgeräte** (Rollbretter, Schaukeln, Pedalos,...)

und **Alltagsmaterialien** (Papier, Wolle, Bierdeckel, Kluppen,...) [↑Seitenanfang](#)

Aus: [www.sportunion.at/club/2/doc/Berichte/05/11/BewegungskongressPressekonferenz.doc](http://www.sportunion.at/club/2/doc/Berichte/05/11/BewegungskongressPressekonferenz.doc)

- 20.3.2006

**Univ.-Prof. Dr. Erich Müller, Institut für Sportwissenschaften Salzburg:**

**Bewegung macht schlau!**

„Durch Bewegungsmangel werden wir nicht nur fett. Es gibt noch andere Nachteile: z. B. für unseren Stützapparat und für unser Gehirn. Studien unter Über-40-Jährigen ergeben, dass die Knochendichte immer mehr abnimmt. Dabei wird der Aufbau unserer Knochen im Kindesalter durch Bewegung festgelegt. Nur durch so genannte impact-orientierte Bewegungen wird festgelegt, wie viel Knochenmasse später aufgebaut werden wird. Wenn wir also nicht hüpfen, springen und andere Kräftigungsübungen im Kindesalter machen, werden wir später mit höherer Wahrscheinlichkeit unter Osteoporose leiden.

Bis zum 18, 20 Lebensjahr erwartet sich der Körper Verbesserungen in der Motorik, in der Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit. Studien in Österreich haben gezeigt, dass wir mittlerweile den Höhepunkt dieser körperlichen Entwicklung oft schon mit 11 oder 12 Jahren erreichen und dann nur mehr an Leistungsfähigkeit verlieren. Unsere Kinder werden nicht mehr gesund erwachsen, dafür verlängert sich die Lebenszeit stetig. Das heißt im Klartext, dass die Leidenszeit immer länger werden wird. Und der Hauptgrund für diese Entwicklungen ist schlicht der Bewegungsmangel.

Außerdem haben neueste Studien in der Gehirnforschung sensationelle Ergebnisse gebracht, die als deutliche Signale gelten müssen, um unsere didaktischen Praktiken endlich zu entstauben. Diese breit angelegten Forschungen beweisen nämlich, dass die vom Kind selbstbestimmte Bewegung direkt die Hirnentwicklung positiv beeinflusst. Dass Bewegung unmittelbar mit dem Aufbau und der Vernetzung von Neuronen zusammenhängt, wissen wir schon lange. Nun wissen wir aber auch, dass eine so genannte „enriched environment“ dem Hirn hilft, sich besser zu entwickeln. Das heißt, Bewegungen dürfen nicht vorgeschrieben werden, sondern sollen sich spontan, aus einer für die Kinder vorbereiteten Umgebung, ergeben. Darauf müssen unsere Didaktiker in den Kindergärten und Schulen in den nächsten Jahren ihren besonderen Schwerpunkt legen. Nur so kann die Qualität der Bewegung wieder gesteigert werden und die dramatische Tendenz nach unten, was Kraft, Koordination und Ausdauer unserer Kinder und Jugendlichen betrifft, gestoppt werden.“

Kontakt:

Mag. Barbara Lang

SPORTUNION Österreich

Falkestrasse 1, 1010 Wien

Tel: 01-5136614 DW 16, Email: [b.lang@sportunion.at](mailto:b.lang@sportunion.at)

## Anhang 2. Beobachtungsbögen

Anhand der Ziele psychomotorischer Erziehung (Fischer, 2001, S. 20), die vor allem den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes enthalten, ergeben sich folgende Beobachtungskriterien/Items für die Untersuchung:

### 1. Für die Material-Erfahrung:

- |    |  |     |
|----|--|-----|
| 1) | Selbständige Beschäftigung mit verschiedenen Materialien                                 | A 1 |
| 2) | Vielfalt mit Materialien wird von den Kindern und Jugendlichen schrittweise spezifiziert | A 2 |
| 3) | Länger an einem selbst gewählten Trick/ Übung/ Spiel praktizieren                        | A 3 |
| 4) | Kreativität in der Materialanwendung   | A 4 |

### 2. Für die Sozial-Erfahrung:

- |    |  |     |
|----|--|-----|
| 1) | Beobachten von Gleichaltrigen                                  | B 1 |
| 2) | Fragen an Gleichaltrige und Erwachsene                         | B 2 |
| 3) | Kommunikation mit Gleichaltrigen (verbal wie nonverbal)        | B 3 |
| 4) | Bitten um Unterstützung von Erwachsenen (verbal wie nonverbal) | B 4 |
| 5) | Annehmen von Hilfestellungen von Gleichaltrigen                | B 5 |

### 3. Für die Körper-Erfahrung:

- |    |   |     |
|----|---|-----|
| 1) | Gleichgewichtsübungen                             | C 1 |
| 2) | akrobatische Übungen/Kraftübungen                 | C 2 |
| 3) | Schwungbewegungsübungen                           | C 3 |
| 4) | Jonglieren (Tücher, Diabolo, Bälle, Teller, etc.) | C 4 |

Für C1, C2 und C3 gibt es einen eigenen Häufigkeits-Zeitraster für die Unterscheidung der Übungen und der Schwierigkeitsgrade (siehe S. 99, 100 und 101)

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Beobachtete Einheit: \_\_\_\_\_

Beobachterin: \_\_\_\_\_

**I. Häufigkeits-Zeit Raster in Bezug auf die Ziele zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts**

<b>ITEMS</b>	5 min	10 min	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min	45 min	50 min	55 min	60 min
A 1												
A 2												
A 3												
A 4												
B 1												
B 2												
B 3												
B 4												
B 5												
C 1												
C 2												
C 3												
C 4												
<b>ZEIT</b>	5 min	10 min	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min	45 min	50 min	55 min	60 min

**C. 1. Häufigkeits-Zeit Raster**

**GLEICHGEWICHTSÜBUNGEN**

**C.1.1. Kugel** a1) Mit Hilfe auf der Kugel gehen  
 a2) Ohne Hilfe auf der Kugel gehen  
 a3) Einfache Tricks auf der Kugel machen

**C 1.2. Einrad** a1) Fahren an der Wand  
 a2) Freies Fahren  
 a3) Fahren mit Hocheinrad

**C.1.3. Rolla Bolla** a1) Balancieren mit Griff an der Sprossenwand  
 a2) Freies Balancieren  
 a3) Freier Aufstieg und Balancieren

**C.1.4. Seil** a1) Mit Hilfe über das Seil gehen  
 a2) Freies Gehen über das Seil

**C.1.5. Andere** (Stelzen, Pedalo, Gleichgewichtsscheibe, etc.)

ITEMS	5 min	10 min	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min	45 min	50 min	55 min	60 min
C.1.1.a1												
C.1.1.a2												
C.1.1.a3												
C.1.2.a1												
C.1.2.a2												
C.1.2.a3												
C.1.3.a1												
C.1.3.a2												
C.1.3.a3												
C.1.4.a1												
C.1.4.a2												
C.1.5.												
<b>ZEIT</b>	<b>5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>15 min</b>	<b>20 min</b>	<b>25 min</b>	<b>30 min</b>	<b>35 min</b>	<b>40 min</b>	<b>45 min</b>	<b>50 min</b>	<b>55 min</b>	<b>60 min</b>

**C.2. Häufigkeits-Zeit Raster****AKROBATISCHE ÜBUNGEN/KRAFTÜBUNGEN**

**C.2.1. Tücher** a1) Hochklettern  
a2) Einfache Wickeltechniken

**C.2.3. Statisches Trapez** a1) Hängen  
a2) Sitzen  
a3) Einfache Tricks

**C.2.2. Trampolin** a1) Sprünge ohne Drehungen  
a2) Sprünge mit Drehungen um die Querachse  
a3) Sprünge um die Quer- und Längsachse

ITEMS	5 min	10 min	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min	45 min	50 min	55 min	60 min
C.2.1.a1												
C.2.1.a2												
C.2.2.a1												
C.2.2.a2												
C.2.2.a3												
C.2.3.a1												
C.2.3.a2												
C.2.3.a3												
<b>ZEIT</b>	<b>5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>15 min</b>	<b>20 min</b>	<b>25 min</b>	<b>30 min</b>	<b>35 min</b>	<b>40 min</b>	<b>45 min</b>	<b>50 min</b>	<b>55 min</b>	<b>60 min</b>

**C.3.1. Trapez**

a1) Wegschwingen mit Hilfe

a2) Freies Wegschwingen ohne Hilfe

a3) Freies Wegschwingen, Beine verlassen zuerst den Kasten und gehen in eine Streckung über

a4) Verstärken des Schwunges

a5) Tricks ohne Abgang

a6) Tricks mit Abgang

ITEMS	5 min	10 min	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min	45 min	50 min	55 min	60 min
C.3.1.a1												
C.3.1.a2												
C.3.1.a3												
C.3.1.a4												
C.3.1.a5												
C.3.1.a6												
<b>ZEIT</b>	<b>5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>15 min</b>	<b>20 min</b>	<b>25 min</b>	<b>30 min</b>	<b>35 min</b>	<b>40 min</b>	<b>45 min</b>	<b>50 min</b>	<b>55 min</b>	<b>60 min</b>

Weiteres sollen folgende Kriterien in Bezug auf die Rahmenbedingungen und den Ablauf der beobachteten Situation untersucht werden:

**1. Können sich Kinder selbstbestimmt in das Konzept einbringen?**

- |   |      |
|---|------|
| 1) Eigenständige Wahl des Materials   | A 1  |
| 2) Selbstgewählte Dauer beim Verweilen mit dem Material                                 | A 2  |
| 3) Selbstgewählte Bestimmung der Häufigkeit der Verwendung von Materialien oder Spielen | A 3  |
| 4) Alleine probieren  | A 4  |
| 5) In Gruppe probieren  | A 5  |
| 5a) Lläuft mit  | A 5a |
| 5b) Trägt aktiv zur Gruppenbewegung bei   | A 5b |
| 6) Werden von Erwachsenen aufgefordert  | A 6  |

**2. Orientiert sich die Raumgestaltung an den Kindern?**

- |   |     |
|---|-----|
| 1) Material steht übersichtlich griffbereit   | B 1 |
| 2) Unterschiedliche Materialien stehen zur Verfügung und ermöglichen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade | B 2 |
| 3) Das Platzangebot entspricht dem jeweiligen Bewegungsablauf   | B 3 |

**3. Orientiert sich das Verhalten der Betreuerinnen an den Kindern?**

- |  |     |
|--|-----|
| 1) Betreuerinnen befinden sich dort, wo spontane Sicherstellungen notwendig sind (Trampolin, Trapez) | C 1 |
| 2) Betreuerinnen haben Sichtkontakt mit den jeweiligen Übungsgruppen                                 | C 2 |
| 3) Betreuerinnen reagieren auf nonverbale und verbale Hilfeanforderungen                             | C 3 |
| 4) Betreuerinnen reagieren auf emotionale Reaktionen (Frustration, Schmerz, Anerkennung, etc.)       | C 4 |

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Beobachtete Einheit: \_\_\_\_\_

Beobachterin: \_\_\_\_\_

**II. Häufigkeits-Zeit Raster in Bezug auf die Rahmenbedingungen und Ablauf der beobachteten Situation: Punkt 1**

ITEMS	5 min	10 min	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min	45 min	50 min	55 min	60 min
A 1												
A 2												
A 3												
A 4												
A 5												
A 5a												
A 5b												
A 6												
<b>ZEIT</b>	<b>5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>15 min</b>	<b>20 min</b>	<b>25 min</b>	<b>30 min</b>	<b>35 min</b>	<b>40 min</b>	<b>45 min</b>	<b>50 min</b>	<b>55 min</b>	<b>60 min</b>

**III. Überprüfung der Zielvariabel (nach 60 min.): Positives Selbstkonzept** (Georgi & Beckmann 2004, S. 18 f.)

- 1) Beobachtete Person zeigt ihre Gefühle                     trifft sehr zu     trifft zu             trifft nicht zu
- 2) Beobachtete Person äußert ihre Wünsche                 trifft sehr zu     trifft zu             trifft nicht zu
- 3) Beobachtete Person fühlt sich wohl (nimmt Bewegungsangebote wahr und an, kommuniziert mit anderen Teilnehmerinnen)  
 trifft sehr zu     trifft zu             trifft nicht zu

Datum: \_\_\_\_\_

Beobachtete Einheit: \_\_\_\_\_

Beobachterin: \_\_\_\_\_

**II. Häufigkeits-Zeit Raster in Bezug auf die Rahmenbedingungen und Ablauf der beobachteten Situation: Punkt 2 und 3**

<b>ITEMS</b>	<b>5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>15 min</b>	<b>20 min</b>	<b>25 min</b>	<b>30 min</b>	<b>35 min</b>	<b>40 min</b>	<b>45 min</b>	<b>50 min</b>	<b>55 min</b>	<b>60 min</b>
B 1												
B 2												
B 3												
C 1												
C 2												
C 3												
C 4												
<b>ZEIT</b>	<b>5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>15 min</b>	<b>20 min</b>	<b>25 min</b>	<b>30 min</b>	<b>35 min</b>	<b>40 min</b>	<b>45 min</b>	<b>50 min</b>	<b>55 min</b>	<b>60 min</b>

### Anhang 3. Elternfragebogen

Wien, 11. Jänner 2006

Liebe Eltern!

Ich schreibe gerade an meiner Diplomarbeit „Kind sein im Circus Kaos“ und im Rahmen dieser Arbeit beobachte ich das Zirkusturnen mit den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen. Damit ich diese aber nicht isoliert im Zirkus betrachte, ersuche ich Sie um ein paar Hintergrundinformationen. Die Angaben und Daten werden selbstverständlich vertraulich und anonym verwendet werden. Für weitere Fragen bezüglich des Fragebogens und meiner Diplomarbeit stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung ([ruth@kaos.at](mailto:ruth@kaos.at) oder 0650/8886010).

Ich danke Ihnen für Ihre Zusammenarbeit!

Mit lieben Grüßen,

Ruth Schleicher

1) Name des Kindes: \_\_\_\_\_

2) Alter: \_\_\_\_\_

3) Wohnortbeschreibung:

- Wie wohnen sie?  Wohnung  Haus

- Wenn Wohnung – in welchem Stock?  
\_\_\_\_\_

- Gibt es einen Garten in ihrer Wohnhausanlage/Haus?  Ja  Nein

Wenn ja – Befindet sich der Garten auf der Rückseite des Hauses oder an der Vorderseite mit Anschluss an die Straße? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Wie viel Zeit verbringt ihr Kind in der Woche dort?

---

- Wie lange ist die Wegzeit für ihr Kind zu Grünanlagen/Spielgelegenheiten (Parks) von ihrer Wohnumgebung?

---

---

- Geht es alleine dorthin?  Ja  Nein

- Wie oft geht es dorthin?

---

---

- Wie viel Zeit verbringt es dort?

---

---

- Welche Schule besucht ihr Kind?

AHS

HS

BHS

VS

KMS

Andere: \_\_\_\_\_

- Wie weit ist die Schule ihres Kindes von ihrem Wohnort entfernt?

---

- Geht/Fährt ihr Kind alleine zur Schule?  Ja  Nein

4) Auf dem Spielplatz/Grünanlage/Park, etc.:

- Nimmt es leicht Kontakt mit anderen Kindern auf?

Ja  Fast immer  Manchmal  Nein

- Spielt es immer mit denselben Kindern?  Ja  Nein

5) Freizeitgestaltung und Familie:

- Welche Freizeittätigkeit ihres Kindes ist die liebste und häufigste?

---

---

- Verlangt es bei dieser Tätigkeit nach ihrer Teilnahme?       Ja       Nein

- Hilft ihr Kind aktiv im Familienleben mit?       Ja       Nein

- Hat es fixe Aufgaben innerhalb ihrer Familie?       Ja       Nein  
Wenn ja, welche?

---

---

---

---

---

6) Circus Kaos:

- Wie ist ihr Kind zum Circus Kaos gekommen?

- Über Freunde/Bekannte
- Über eine Ausschreibung
- Über das Internet
- Anders: \_\_\_\_\_

---

---

---

- Wie lange nimmt ihr Kind schon am Zirkusturnen des Circus Kaos teil?

---

---

- Geht ihr Kind aus eigenem Antrieb dorthin?       Ja       Nein



## Anhang 4. Fragebogen des Circus Kaos

Liebe KaotikerInnen bzw. ehemalige KaotikerInnen!

Wir feiern dieses Jahr unser 15. Jubiläum. Dazu wollen wir einen Katalog drucken, wo Ihr als Beteiligte zu Wort kommt. Wir haben deswegen ein paar Fragen zusammengestellt, die uns interessieren. Ihr müsst Euch natürlich nicht daran halten und könnt auch gerne Geschichten schreiben, Bilder malen, Fotos machen, etc. – alles, was Ihr gerne in diesem Katalog veröffentlichen wollt.

Es wäre daher super, wenn Ihr uns die Fragen beantwortet und/oder was anderes dazu beiträgt. Danke für Eure Mitarbeit!!

Ruth und Tilmann

1. Name:
2. Alter:
3. Wie bist du zum Circus Kaos gekommen?
4. Warum bist du zum Circus Kaos gekommen?
5. Wie lange bist/warst du schon im Circus Kaos?
6. Was machst du besonders gerne im Circus und warum?
7. Machst du bei den Abschlussaufführungen mit?  
Wenn ja, warum?
8. Was motiviert dich dafür, so viel Energie aufzuwenden?
9. In welcher Weise kannst du dich dort einbringen?
10. Musst du auf etwas verzichten, damit du Zirkus machen kannst?
11. Was besonders gefällt dir im Circus Kaos?
12. Gibt es ein Erlebnis an das du dich besonders gerne erinnerst?
13. Wenn du an Circus Kaos denkst, woran denkst du?
14. Was wünschst du dir für den Circus?
15. Möchtest du sonst noch etwas erzählen?

Bitte bis 14.12.2005 bei Ruth abgeben.



Circus **KAOS**

## **Anhang 5. Demokratische Schule – (Wie) geht das?**

### **Vortrag von David Gribble anlässlich einer Veranstaltung des schul.frei Vereines im Dezember 2003<sup>7</sup>**

Demokratische Schule (Wie) geht das?

Das ist ja eine schwere Frage, mit diesem 'Wie' in Klammern. Ohne dieses 'Wie' hätte ich einfach 'Ja' antworten können, weil ich viele erfolgreiche demokratische Schulen kenne. 'Demokratische Schule: geht das?' 'Ja.' Fertig.

Aber auf dieses 'Wie' muss ich auch versuchen zu antworten. Meine erste Aufgabe ist demokratische Erziehung zu definieren. Wenn es mir gelingt, werden Sie verstehen, warum eine kurze Antwort einfach unmöglich ist.

Jeder, der in der demokratischen Erziehung arbeitet, hat seine eigene Vorstellung davon. Ich werde Ihnen natürlich nur die meinige erklären, aber sie ist ziemlich umfassend, und viele andere könnten leicht einen Platz für die ihrige darin finden. Ich kenne aber einige gute demokratische ErzieherInnen, die ganz sicher sind, dass ihre eigene Methode die einzig wahre demokratische Methode ist, und meine umfassende Definition für eine Art Ketzerei halten. Meiner Meinung nach ist so eine Einstellung tyrannisch und gar nicht demokratisch, aber ich finde es schwer, meine eigene Einstellung klarzumachen.

Ich bin aber besser qualifiziert als die meisten älteren Leute, ein allgemeines Konzept von demokratischer Erziehung zu definieren. Meine Qualifikationen sind die folgenden. Ich habe fast dreißig Jahre in Dartington Hall School gelehrt, die eine ziemlich freie demokratische Schule in England ist und als diese Schule von ihren Treuhändern geschlossen wurde, habe ich eine neue Schule mitbegründet, die Sands School heißt, wo die Kinder noch freier sind und mehr Macht haben. Als ich sechzig Jahre alt war, habe ich mich zurückgezogen, und nachher habe ich demokratische Schulen auf der ganzen Welt besucht und Bücher darüber geschrieben. Ich bin also echt sachkundig.

Obwohl ich viele erzieherische Anstalten als demokratisch bezeichnen würde, womit andere nicht einverstanden sein würden, brauche ich doch diesen Ausdruck, um etwas Genaues zu beschreiben. Für mich bedeutet demokratische Erziehung kein besonderes System; sie bedeutet eine besondere Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Um eine Idee von dieser Beziehung zu illustrieren, werde ich zwei Beispiele geben. Das erste ist ein Beispiel von einer nicht demokratischen Einstellung.

Der Schulleiter von Slough and Eton Church of England School hat Probleme mit Gewalttätigkeiten in seiner Schule. Er nimmt daher an dem Regierungsprogramm für Verhaltensverbesserung teil, und es geht schon etwas besser in der Schule. Die Zeitung „The Guardian“ hat ihn interviewt. 'Wir sind der Meinung,' hat er gesagt, 'dass, um das Verhalten von SchülerInnen zu verbessern, man Selbstachtung verbessern muss.' Da bin ich ganz einverstanden, aber er fuhr fort: 'Seit langem haben wir Sachen wie zum Beispiel Höflichkeitswochen organisiert. Wir gehen durch die Schule und sagen "bitte" und "danke" und wir halten Türen offen für die SchülerInnen - es ist ironisch, etwas scherzhaft, aber

---

<sup>7</sup> David Gribble stellte mir seinen Vortrag für meine Diplomarbeit zur Verfügung. Dieser ist in seiner Originalfassung abgebildet.

deswegen zieht es die Kinder herein.‘ Er will etwas Gutes tun, aber er glaubt dass man nur während Höflichkeitswochen "bitte" und "danke" zu sagen braucht, und selbst während der Höflichkeitswochen ist solches Benehmen nur ironisch. Für ihn können Erwachsene einfach nicht ernsthaft höflich mit Kindern sein.

Und jetzt mein Beispiel vom Gegenteil. Rita Panicker arbeitet mit den Straßenkindern von Delhi, Sie hat eine Organisation begründet, die Butterflies (Schmetterlinge) heißt wo die Kinder zu Straßenerziehern kommen, und auf den Straßen selbst lernen können. Sie treffen sich auch manchmal gruppenweise, um ihre Probleme zu diskutieren und um Lösungen zu finden.

Der Ruf der Straßenkinder ist sehr schlecht. Sie sollen eine unerträgliche Meute sein, Bettler und Taschendiebe. Ich habe eine Woche bei den Kindern von Butterflies verbracht und ich weiß, dass dieser Ruf ganz falsch ist, aber das ist die allgemeine Meinung.

Rita Panicker hat mir erzählt, wie viel sie hatte lernen müssen, um das Vertrauen der Kinder zu gewinnen. "In Indien", hat sie mir gesagt "fragen dich Ältere nie um Rat, sie verkündigen (die Älteren reden einfach, sie suchen nie deine Meinung). Sie sprechen in deine Richtung (Sie reden dich an), wissen Sie, und daher muss ich mich jeden Tag fragen, "Habe ich die Kinder gefragt? Habe ich gehört, was sie sagten? Oder habe ich nur einen kleinen Teil davon gehört und nachher meine eigene Entscheidungen getroffen?"“

Und in demselben Gespräch hat sie gesagt, 'Wenn ich Worte wie Kinderparlament und so weiter hören, ärgere ich mich. Haben die Kinder wirklich gesagt dass sie ein Parlament wollten?'

Hoffentlich ist der Unterschied zwischen diesen zwei Einstellungen klar, ohne dass ich versuche, noch etwas dazu zu sagen.

Ich werde jetzt sehr verschiedene Beispiele von Erziehung beschreiben, die für mich trotz der Verschiedenheiten noch echt demokratisch sind. Diese Verschiedenheiten werde ich in fünf Gruppen einteilen - erstens in Bezug auf Lernstunden, zweitens Regeln, drittens Selbstregierung, viertens Strafen und fünftens Schulpflicht.

In Bezug auf Lernstunden, zuerst zwei Beispiele von entgegengesetzten Enden des Spektrums.

In Sudbury Valley, in Massachusetts in den Vereinigten Staaten, kommen sie völlig ohne Schulstunden aus. Wenn man etwas lernen will, muss man entweder alleine oder mit FreundInnen lernen, oder man muss einen älteren Mensch finden, der dabei helfen kann. Ich habe vier Tage dort verbracht und für hundertfünfzig SchülerInnen habe ich nur folgende Stunden herausgefunden – eine Karate-Stunde, eine Geschichtsstunde, eine Französischstunde mit drei Schülerinnen und eine Sitzung im Labor, in der drei Mädchen unter den Augen einer diplomierten Biologielehrerin ein Eichhörnchen häuteten, um es später auszustopfen. Die anderen StudentInnen lasen, spielten, malten, arbeiteten oder spielten mit Computern, machten Musik oder sprachen miteinander. Die Begründer glauben, dass man die Entwicklung eines Kindes beschädigt, nicht nur wenn man auf etwas besteht, sondern auch wenn man nur einen Vorschlag macht. Ein Kind weiß, was es braucht und man soll sich nicht einmischen. Trotz (oder darf ich sagen 'wegen') dieser Einstellung gehen mehr als die Hälfte auf Universitäten.

Und jetzt das Gegenteil, das meiner Meinung nach noch demokratisch ist.

Die Doctor Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School in Chicago ist in einer Gegend, wo Gangsterbanden mit Schusswaffen kämpfen. Zwölf- und Dreizehnjährige tragen Gewehre

und töten einander. Vergewaltigung ist innerhalb der Gangsterbanden alltäglich. In diese Oberschule kommen junge Leute, die dieser Umgebung entkommen wollen. Hier glaubt man, dass eine strenge Struktur notwendig ist, weil es außerhalb der Schule gar keine Struktur gibt. Es gibt einen tagelangen Stundenplan, und alle müssen an allen Stunden teilnehmen. Was mich erstaunt hat, ist, dass trotz dieser anscheinend unterdrückenden Struktur die Beziehung zwischen Erwachsenen und StudentInnen ausgezeichnet ist. Ich sah zum Beispiel, wie sich die Schulleiterin mit einem neunzehnjährigen Student in der Halle balgte, und die beiden lachten hell auf und hilflos.

Zwischen diesen zwei Modellen findet man allerlei Variationen.

In Countesthorpe College in England, einer staatlichen Gesamtschule mit vierzehn hundert SchülerInnen, hatte jeder Schüler einen individuellen Lehrplan.

(Ich sage 'hatte', weil mitten in den 1980er Jahren hat ein neuer Schulleiter alles abgeschafft.) Darauf standen einige normale Lernstunden, aber auch viel Zeit für 'Team time', wo die SchülerInnen ihre eigenen Studien mit gelegentlicher Hilfe von einem Team von LehrerInnen führten; dabei verbrachten sie oft ganze Tage außerhalb der Schule. Ich habe einige Tage in der Schule verbracht. Während meines Besuchs wollte ich die Rolle eines Schülers spielen. Ich nahm teil an einigen Schulstunden, und weil die anderen viel Zeit mit ihren eigenen individuellen Projekten verbrachten, musste ich auch ein Projekt haben. Mein Projekt bestand darin, andere Schüler bei ihrer Arbeit zu interviewen. Ich ging von einem Tisch zum anderen und vermied es, Leute zu unterbrechen, die gerade vollkommen in das vertieft waren, was sie taten. Jeder, mit dem ich sprach, war zufrieden mit der Arbeit, die er oder sie gemacht hatte, und alle sprachen gerne mit mir darüber. Das Niveau war selbst unter den weniger Begabten hoch, und das Ausmaß an Arbeit war erstaunlich. Die Jugendlichen hatten offensichtlich an Dingen gearbeitet, die sie wirklich interessierten, und daher hatten sie viel gelernt, und werden es wahrscheinlich nie vergessen. In den meisten demokratischen Schulen, wo die SchülerInnen nicht so viel akademische Freiheit haben, und es einen gemeinsamen Lehrplan gibt, haben die SchülerInnen noch das Recht die Fächer zu wählen, die sie studieren wollen, und oft auch das Recht, eine Masse zu versäumen, wenn etwas Interessanteres vorkommt. Für die LehrerInnen ist das immer leichter, weil sie unter einem solchen System keine widerwillige SchülerInnen in ihren Massen kontrollieren müssen. Stephen Rowland, dessen Buch *The Enquiring Classroom* sehr interessant ist, beschreibt darin zwei entgegengesetzte Lehrmethoden. Bei der ersten entscheiden die LehrerInnen, welche Fertigkeiten die Kinder erwerben sollen, und sie wählen Aufgaben aus, mit deren Hilfe diese Fertigkeiten entwickelt werden sollen.

Die Kinder führen die Aufgaben mehr oder weniger bereitwillig aus, und man nimmt an, dass sie so die damit verbundenen Fertigkeiten erworben haben. Dann wählen die LehrerInnen neue Ziele aus und legen neue Aufgaben fest. Bei der zweiten Methode wählt das Kind eine Aktivität aus und verfolgt sie so lange, wie das Interesse andauert, das es motiviert, sich dieser Aufgabe zu widmen. Die Aktivität kann dann zu anderen Aktivitäten führen; sie kann zu einer Auswahl führen, oder sie kann ruhigen Gewissens fallengelassen werden, während das Kind nach etwas Ausschau hält, das direktere Relevanz für es besitzt. Alle Fähigkeiten, die das Kind erwirbt, werden zufällig erworben.

Die LehrerInnen sind nur als KollegInnen oder ForschungsassistentInnen präsent; das Kind leitet sein eigenes Lernen an.

Jeder sieht die Risiken, die dieser zweite Ansatz in sich birgt. Vielleicht wird das Kind nie lesen und schreiben, buchstabieren und addieren lernen; vielleicht wird es sich allerlei nötiges Wissen nie beibringen. Die Nachteile des ersten Ansatzes werden weniger bereitwillig

anerkannt; oft werden durch die vorgegebenen Übungen nicht die Fertigkeiten entwickelt, die durch sie entwickelt werden sollen; vielleicht werden einige Kinder die Zielsetzung der vorgegebenen Arbeit nicht begreifen, manchmal werden einige Kinder vollkommen davon abgebracht werden, sich mit den Lehrfächern zu beschäftigen, da sie der Überzeugung sind, dass die Themen entweder langweilig und unverständlich sind oder dass sie selbst zu dumm sind, um sie wertzuschätzen.

Sudbury Valley ist rückhaltlos für die freie Wahl. Ich habe viele andere Schulen gesehen, die ihr so halbwegs folgen. In der demokratischen Schule von Hadera in Israel können die Kinder entscheiden, was sie tun wollen, aber es gibt auch einen sehr interessanten Lehrplan, und die meisten wählen mindestens einige Stunden davon.

In der Pesta von Rebeca und Mauricio Wild in Ecuador haben die Kinder freie Wahl, aber die Wahl nimmt innerhalb einer vorbereiteten Umgebung statt. In Tokyo Shure gibt es einen freiwilligen Lehrplan, der sich jeden Monat ändert, weil die SchülerInnen neue Fächer verlangen können. Die meisten Nachteile, die viele Leute dem freien System zuordnen, existieren in Wirklichkeit nicht. Alle wollen lesen und schreiben lernen, und viele lernen es ohne Unterricht. Die Nachteile des herkömmlichen Systems sind aber wirklich gefährlich. In einer Schule wie Sands, wo der Lehrplan ziemlich konventionell ist, arbeite doch jeder für sich selbst und die LehrerInnen wissen, wie die schlechtesten Auswirkungen vermieden werden können.

Beide Methoden kann man in demokratischen Schulen finden. Jetzt geht es um Regeln. Summerhill und Sudbury Valley sind vielleicht die bekanntesten freien Schulen auf der Welt und Sudbury Valley ist wirklich extrem in Bezug auf Lernfreiheit aber in den beiden Schulen gibt es buchstäblich Hunderte von Regeln. Sie werden alle von der Schulversammlung aufgestellt, aber nichtsdestoweniger sind sie Regeln, denen all gehorchen müssen. Trotz dieser Menge an Regeln fühlen sich die SchülerInnen ganz frei. Wenn man ein Kind fragt, welche Eigenschaft der Schule die Wichtigste ist, wird es fast immer die Freiheit erwähnen. Die Jugendlichen von der Krätzä haben Summerhill und Sands besucht und danach diese Frage genau untersucht. Hier zitiere ich von ihrem Bericht über ihre Besuche.

Es drängte sich die Frage auf, ob es tatsächlich so viele Regeln [wie in Summerhill] geben muss oder ob oft nicht eher nach 'gesundem Menschenverstand' und den individuellen Bedürfnissen der jeweils Beteiligten entschieden werden kann, nicht zuletzt, weil ja bei Mehrheitsentscheidungen die Bedürfnisse Einzelner bzw. der Minderheit nicht berücksichtigt werden.

Oder ob Selbstverständlichkeiten wirklich per Gesetz geregelt werden müssen. Schulgesetze wie Nummer 109 'Man darf nicht über die Tische im Essenraum laufen,' Nummer 160 'Man darf keine Steine auf Leute werfen' oder Nummer 124 'Man darf nicht mit Keksen im Essenraum rumwerfen' könnten den Effekt haben, dass dann alle anderen Fälle auch geregelt werden müssen, weil sonst Schüler über die Tische im Büro laufen, Leute mit Stöcken bewerfen oder die Kekse eben durch den Flur schmeißen.

Alle diese Fragen stellten sich noch heftiger beim Vergleich von Summerhill mit der Sands Schule in Ashburton, in der das Leben ohne ein solches Regelwerk und den dazugehörigen Strafen, sondern nur mit innigen mündlich getroffenen Verabredungen hervorragend und in sehr freundlicher und angenehmer Atmosphäre funktioniert.

Beim drüber Reden und Nachdenken ergaben sich einige Überlegungen, die sich möglicherweise als Antwort eignen, warum die Summerhillians sich genau diese Schulgesetze gegeben haben:

- Ungefähr 25% der Gesetze betreffen Angelegenheiten, die sich aus dem Internatsleben ergeben.
- Die Schüler bewegen sich frei auf dem Schulgelände. Es gibt viele Zeiten und Orte ohne unmittelbare Anwesenheit von Erwachsenen, die zur Not vermitteln oder eingreifen könnten. Das Gesetzeswerk schafft hier Orientierung.
- Zahlreiche Regeln legen fest, was unterschiedliche Altersgruppen dürfen
- Die Altersspanne der Schüler in Summerhill ist im Gegensatz zu Sand sehr groß. Auch sehr junge Kinder sind dort, die möglicherweise die Folgen bestimmter Handlungen noch nicht übersehen und für die eine klare Regel eine gute Hilfe sein kann.
- Vor allem: Das Leben muss praktisch funktionieren. Es ist in einer Gemeinschaft von 70 bis 80 Menschen nicht möglich — wie es eigentlich wünschenswert wäre und wie es in der Familie oder in kleineren Gruppen eher möglich ist — alles jederzeit mit jedem Einzelnen neu zu verhandeln.

Als wir Sands School gegründet haben, hat die Schulversammlung entschieden, dass nur zwei Regeln nötig waren - keine Drogen und kein Alkohol. Sonst sollte man sich auf gesunden Menschenverstand verlassen. Es war natürlich ein Schüler, der diesen Ausdruck erfunden hat; ein Erwachsener hätte nie so etwas gewagt. Am Ende der ersten Woche hatten wir eine dritte Regel - man darf rauchen, aber nur am Ende des Gartens. Jetzt gibt es leider auch in Sands mehrere Regeln — was man tun muss, zum Beispiel, wenn man während des Tages aus der Schule gehen will — aber es sind meistens eher Erlaubnisse als Verbote. Es gibt, zum Beispiel, eine ganze Reihe von Regeln, wie Wasserschlachten abzulaufen haben.

Jetzt ist die Schule fünfzehn Jahre alt und es gibt zwei oder drei Seiten Regeln. Das bedauere ich, aber ich kenne nur sehr kleine Schulen, die wirklich ohne Regeln funktionieren können. Selbst in Familien gibt es oft Regeln —zum Beispiel bei uns zu Hause, wo wir zu zweit wohnen, soll der Koch bzw. die Köchin nicht abwaschen. Oder ist das nur ein Brauch? Es ist nicht immer leicht, einen Brauch von einer Regel zu unterscheiden; beide schränken die Freiheit des Individuellen ein. Bräuche und Regeln findet man aber gewöhnlich in selbst den freiesten Schulen

Meine dritte Frage, die mit Selbstverwaltung zu tun hat, sollte wahrscheinlich die leichteste sein, weil man das Wort 'demokratisch' gewöhnlich in genau dieser Hinsicht braucht. Aber nein, leicht ist es nicht, und die Verschiedenheiten sind auch hier groß.

Nochmal ist Sudbury Valley hier erstaunlich streng. Es gibt ein Buch, Roberts Rules, das sehr bekannt in den Vereinigten Staaten ist; darin stehen allerlei Regeln, wie man allerlei Versammlungen regeln muss. Es ist kein kleines Buch, und selbst die Sachverständigen müssen oft darin nachschlagen, um irgendein esoterisches Problem zu lösen. Der Vorsitzende soll alles genau nach der Regel steuern; zum Beispiel müssen alle Entscheidungen zweimal in aufeinanderfolgenden wöchentlichen Versammlungen getroffen werden. Für ein Kind geht das sehr langsam, und als ich in einer sogenannten Schulversammlung saß, waren nur ungefähr acht SchülerInnen und acht vom Personal dabei. Drei Jungen waren zum zweiten Mal gekommen, um Erlaubnis zu bitten, einen Fischtank in der Schule zu haben. Das erste Mal hatten sie dieses Erlaubnis nicht bekommen, weil sie keine Regeln für ihre Gruppe von Fischinteressierten ausgedacht hatten.

Dieses Mal ging es auch nicht gut, weil sie ihre Regeln noch nicht hingeschrieben hatten. Demokratisch war es vielleicht, aber hilfreich war die Versammlung nicht.

In Summerhill und in der Sands School sind die Versammlungen viel weniger offiziell, und gewöhnlich kommen mehr als die Hälfte von den SchülerInnen und fast das ganze Personal hin. Es gibt aber einen großen Unterschied an Macht. In Summerhill kontrolliert die

Versammlung alles das, was das gesellschaftliche Leben der Kinder betrifft, aber über andere Sachen wie zum Beispiel Finanz und die Einstellung von Personal darf sie nicht entscheiden. Nur die Schulleiterin kann einen Schüler ausschließen. In der Sands School war die Einstellung oder Ausschließung von Personal und SchülerInnen die Macht, die die SchülerInnen für die wichtigste hielten. In Sands kann die Versammlung alles entscheiden, obwohl es Ausschüsse gibt, die sich um besondere Sachen kümmern, wie zum Beispiel Finanz oder Werbung. Butterflies in Delhi ist keine Schule, aber da gibt es auch Versammlungen von Kindern und Jugendlichen. Sie besprechen ihre Probleme, die wirklich schockierend sind; die Polizei schlägt sie, die Standbesitzer wollen sie nicht bezahlen, sexueller Missbrauch kommt oft vor. Um solche Probleme an die Öffentlichkeit zu bringen und um ihre Rechte zu betonen, machen sie Straßentheater, organisieren sie Protestmärsche, geben sie eine Wandzeitung heraus und veranstalten sie Treffen mit PolitikerInnen und JournalistInnen. Obwohl die Zwecke der Versammlungen ganz andere sind, als in Sands und Summerhill, ist die Atmosphäre doch ähnlich.

In Tamariki in Neuseeland, die eine Schule für drei- bis dreizehnjährige ist, haben sie noch eine andere Art Versammlung. Die erste Schulleiterin hat sich geweigert, sich in die Streitereien und Meinungsverschiedenheiten der Kinder einzumischen. Sie mussten ihren eigenen Weg finden, mit solchen Schwierigkeiten fertig zu werden. Wenn sie ein Problem haben, wollen junge Kinder nicht bis zur nächsten Schulversammlung warten, sie wollen es sofort erledigen. Deswegen haben sie ein System von kleinen Versammlungen erfunden. Wenn ein Streit vorkommt ruft man sofort eine kleine Versammlung zusammen - vielleicht vier oder fünf Kinder, unter denen ein oder eine Vorsitzende, und diese Gruppe entscheidet, wie man der Streitigkeit ein Ende machen kann. Diese kleinen Versammlungen sind ziemlich formell aber nichts wird aufgeschrieben. Wenn es nicht leicht geht können sie vielleicht einen Erwachsenen rufen, aber das ist nicht nötig.

Ich habe auch in der demokratischen Schule von Hadera ein Parlament gesehen. In der Schule gibt es mehr als drei hundert SchülerInnen; eine Schulversammlung wäre unmöglich. Statt dessen kommen vielleicht dreißig oder vierzig Leute von verschiedenen Altersstufen zusammen — alle, die sich für die Tagesordnung interessieren. Eltern haben auch das Recht, dabei zu sein, aber sie kommen nur sehr selten. Weil das Parlament in Beziehung zur ganzen Schule so klein ist, ist es für die meisten SchülerInnen von keiner sehr großen Bedeutung.

Die Pesta in Ecuador, die Wildschule, würde sich selbst wahrscheinlich sogar nicht als demokratisch bezeichnen. In ihrem Buch, Erziehung zum Sein, hat Rebecca Wild die Beschreibung 'aktive' Schule ausgewählt. Die Merkmale der aktiven Schule sind erstens, dass die Kinder die Möglichkeit haben, auf eigene Faust zu experimentieren, Dinge zu erforschen und zu erleben, und zweitens, dass sie ihren eigenen Interessen nachgehen dürfen und den Anweisungen der Erwachsenen nicht folgen müssen. Die sogenannte 'vorbereitete Umgebung,' wo sie den Tag verbringen, wird aber von den Erwachsenen vorbereitet. Es gibt Versammlungen, aber die Kinder können nur in ganz bestimmten Bereichen Entscheidungen treffen.

Als die Kinder zum Beispiel um ein Spielzimmer baten, in dem sie Kissenschlachten veranstalten und soviel Unordnung machen konnten, wie sie wollten, wurde ihnen das verweigert. Obwohl das nicht sehr demokratisch im politischen Sinn ist, gibt es in der Pesta Respekt für jedes individuelle Kind, was in meinem Sinn ganz demokratisch ist.

In meiner Erfahrung gibt es also viele verschiedene Arten demokratische Regierung in Schulen. Hier auch gibt es keine endgültige Methode.

Gibt es vielleicht eine allgemeine Meinung in Bezug auf Strafen? Die meisten Schulen, die Regeln haben, haben auch Strafsysteme für solche, die die Regeln brechen. Dartington Hall School versuchte im Gegenteil Strafen zu vermeiden, und Sands School gleichfalls.

In der Barbara Taylor School in New York sagten sie, dass alle füreinander verantwortlich sind, und ein Misserfolg derjenige der Schule und nicht derjenige des Kindes ist. Deswegen sollte man kein Kind strafen. Die schlimmste Strafe ist Ausschluss, und Ausschluss beraubt Kinder der einzigen Umgebung, die für sie therapeutischen Wert hat.

In der Kleingruppe Lufingen von Jürg Jegge in der Schweiz kamen nur Kinder, die schwere Probleme gehabt hatten, und da gab es weder Regeln noch Strafen.

Im Waisenhaus von Janusz Korczak in Warschau hatten sie ein Strafgesetzbuch. Einmal in der Woche wurden fünf Richter ausgewählt und sie hatten über die wichtigsten Angelegenheiten zu entscheiden. Sie konnten den Freispruch erwirken oder eine Strafe verhängen. Die schlimmste Strafe war Nummer 1000, und die mildeste Nummer Hundert.

Ich zitiere: 'Wenn die Richter behaupten, dass jemand etwas Böses getan hat und seine Tat unter Nummer 1000 fällt — dann heißt das, dass er 'Unser Haus' verlassen muss.

Und später - 'Wer Nummer 600 bekommt, der muss an der Tafel öffentlich bekannt geben, dass er Unrecht getan hat.' Und schließlich - 'Nummer 100 ist die geringste Strafe; das Gericht verkündet nur, dass man nicht vergeben kann.'

Nachher schreibt Korczak, 'Im Warschauer "Waisenhaus" besteht das Gericht schon seit zwei Jahren, und nur einmal wurde das Urteil nach 1000 und nur zweimal nach 600 verkündet.

Denn die Richter sind selbst Kinder und wissen, wie schwer es ist, kein Unrecht zu tun, und sie wissen auch, dass sich jeder bessern kann, wenn er nur will und sich ernstlich bemüht.'

Und David Wills, der verschiedene Schulen für Kinder mit verschiedenen Problemen mitten im letzten Jahrhundert geleitet hat, hat auch seine Gründe, Bestrafung zu vermeiden, in seinem Buch *Barns Experiment* klar ausgelegt.

1. Bestrafung stellt einen gemeinen Beweggrund für gutes Benehmen dar.
2. Man hat es mit Bestrafung schon versucht, und es ist fehlgeschlagen, beziehungsweise hat man Bestrafung in der Vergangenheit so missbraucht, dass sie jetzt ihren Zweck verfehlt.
3. Sie verhindert das Wachsen einer Beziehung zwischen Personal und Kindern, die wir für nötig halten - eine Beziehung, bei der das Kind empfinden muss, das es geliebt wird.
4. Viele straffällige Kinder (und Erwachsene) suchen Strafe als Mittel, um ihr Schuldgefühl zu lindern.

Aber das ist nicht alles; es gibt noch einen Grund. Wenn der Schuldige für sein Verbrechen gezahlt hat, kann er ein neues mit klarem Gewissen kaufen.

Den wichtigsten Grund aber hat es anderswo gegeben, und als ich es das erste Mal gelesen habe, habe ich es nicht gut verstanden. 'Bestrafung,' hat er gesagt "verschiebt die Verantwortung auf den Erwachsenen, statt sie beim Kind zu lassen."

Man braucht einen Augenblick, das zu verstehen. Ich wiederhole. 'Bestrafung verschiebt die Verantwortung auf den Erwachsenen, statt sie beim Kind zu lassen.'

Als ich noch in der Sands School arbeitete, hat ein Mädchen mehrmals ziemlich zwecklose und böswillige Diebstahle begangen. Sie hat zum Beispiel die Brille vom Hausmeister geklaut, der ohne Brille fast blind war, und einige Ringe von einem anderen Mädchen gestohlen, für die sie einen gefühlsmäßig großen Wert hatten. Jedes Mal wurde die Sache schließlich klar, aber immer waren die Betroffenen großmütig und keine Strafe wurde ausgeteilt. Nachdem sie die Schule verlassen hat, habe ich sie auf der Strasse getroffen, und wir haben über die Schule gesprochen. Sie hat mir gesagt, dass, wenn sie nicht in Sands

gewesen wäre, säße sie jetzt sicher im Gefängnis.

Wie David Wills würde ich selbst immer Strafen vermeiden, aber ich muss zugeben, dass es möglich ist, dass Strafen in einer politisch, demokratischen Schule ausgeteilt werden können. Ich zitiere aber gern die Worte von David Horsburgh, der Neel Bagh, eine kleine Schule auf dem Land in einer armen Gegend von Indien, begründet hat:

‘Es werden keine Strafen verhängt, weder als Vergeltung für ein angebliches Vergehen, noch als Abschreckung für ein zukünftiges. Es gibt auch keinen Schulrat, der Strafen verhängt, die der Lehrer nicht selbst austeilen möchte.’

Noch einmal keine Übereinstimmung. Werden alle wenigstens auf Schulpflicht bestehen?

Nein. Viele, sogar einige der freiesten Schulen, bestehen auf Schulpflicht.

Unterricht möchte wohl freiwillig sein, aber man muss doch jeden Tag in die Schule kommen. Die Regel ist vielleicht nicht sehr wichtig, weil fast alle SchülerInnen in die Schule kommen wollen, aber die Regel existiert selbst in Sudbury Valley.

Die Krätzä, die Kinderrechtszänker aus Berlin, behaupten im Gegenteil, dass Schule ein Recht aber keine Pflicht sein soll. Das ist ja schön, aber ich meine, dass, wenn die Schule eine sogenannte demokratische Schule ist, Schulpflicht keine Bedeutung hat, weil die SchülerInnen in der Schule glücklich sind, und immer hinkommen wollen. Ein Schüler von Sands School in England hat folgendes geschrieben. Ich habe ähnliche Meinungen von Schülerinnen in vielen anderen Schulen auch gehört.

Die Sands-Schule bedeutet mir sehr viel; hauptsächlich bedeutet sie, Erziehung zu genießen und sie nicht länger als ‘zwanghafte Tortur’ anzusehen. Ich bin früher morgens immer aufgewacht und habe mir gesagt ‘Verdammt noch mal! Heute muss ich wieder zur Schule gehen.’ Aber jetzt, wo ich in Sands bin, wach ich an einem Montag morgen auf und sage zu jedem, der es hören will: ‘Ja! Eine weitere Schulwoche liegt vor mir! Toll!’ Ich genieße es wirklich, dort zu sein.

Ein neuer Schüler in Jürg Jeggos Kleingruppe Lufingen in der Schweiz hat seine erste Woche so beschrieben:

Ich bin heute die erste Woche wieder in der Schule gewesen. Es ist für mich etwas ganz Neues. Ich habe bis jetzt zehn Schuljahre gehabt, aber noch nie habe ich eine solche Woche erlebt. Für mich war die Schule immer etwas, wo ich mich überhaupt nicht wohl fühlte. Ich hatte richtig Angst vor ihr. Auch wenn ich erst die erste Woche hier bin, fühle ich mich schon ziemlich wohl. Ich spreche zwar wie in allen andern neuen Sachen nur das Nötigste. Auch stört es mich überhaupt nicht, wenn jemand von den Mitschülern sagt: ‘Sag doch auch mal was.’ Früher hätte ich mich dann am liebsten in den tiefsten Keller verkriechen können. Für mich ist diese Schule so neu, dass ich es gar nicht glauben kann, dass es so etwas gibt. Ich freue mich richtig auf die Schule. Schade ist, dass die Stunden so schnell vergehen.

Schulpflicht scheint also, gar nicht nötig zu sein, und ich werde Ihnen zwei Beispiele beschreiben, wo man darauf verzichtet.

Sie haben vielleicht gehört, dass es viele Selbstmörder unter SchülerInnen in Japan gibt die den Druck als unerträglich erfahren. Tokyo Shure ist eine Schule für Kinder, die sich weigern, in die Regelschule zu gehen. Sie können sie psychologisch nicht aushalten, sie werden krank. Die glücklichsten unter den Schulverweigern kommen in Tokyo Shure an. Sie werden eingeschrieben, aber sie haben nicht die Pflicht in die Schule zu kommen. Sie ist den ganzen Tag offen, mit einem Stundenplan voll von Fächern und Tätigkeiten, die die Schülerinnen selbst gewählt haben, aber gewöhnlich sind nur so ungefähr die Hälfte der eingeschriebenen SchülerInnen anwesend. Neue SchülerInnen möchten vielleicht nur einmal im Monat dahinkommen, aber es wird ihnen dort gefallen, und bald werden sie öfter und endlich

wahrscheinlich jeden Tag kommen. Sie lernen, was sie lernen wollen. Einige gehen in Regelschulen zurück, einige gehen auf die Universität, einige finden ihre eigenen Wege.

In der Tokyo Shure gibt es also keine Schulpflicht. Für die Kinder, die die StraßenerzieherInnen von Butterflies in Delhi besuchen, gibt es sogar eine Art Schulverbot. Sie sind Kinder, die auf den Straßen arbeiten; sie putzen Schuhe, tragen Koffer, sammeln Abfall, hellen Standbesitzern in den Märkten. Sie können ungefähr dreißig Rupies pro Tag verdienen, das heißt knapp genug zum Leben.

Einige wohnen noch bei ihren Familien, und werden geschlagen, wenn sie nicht genug Geld nach Hause bringen. Andere wohnen wirklich auf den Straßen und arbeiten, um zu essen. Und trotz dieser Probleme kommen sie noch zu den StraßenerzieherInnen, um zu lernen.

Die StraßenerzieherInnen haben keine Klassenzimmer. Sie kommen mit einem großen Koffer voll Spiele, Hefte, Kreide und Ziegeln, Posters und einige Bücher an bestimmte Orte in Parks oder Märkten, und die Kinder können nehmen, was sie brauchen, und spielen oder lernen. Es kann also gar keinen Stundenplan geben; man kommt, wenn man will, und lernt

was und wann man will. Die StraßenerzieherInnen sind da, um zu helfen, nicht um zu zwingen; sie bieten manchmal besondere Tätigkeiten an, zum Beispiel Theatermachen oder Ausflüge, aber alles ist freiwillig. Freiwillig ist eigentlich ein zu schwaches Wort — man kommt nur dahin, wenn man es so herzlich wünscht, dass man riskieren will, dafür geschlagen zu werden.

Als meine Frau Lynette und ich Butterflies in 2001 besuchten, kamen so ungefähr acht hundert Kinder zu den Straßenerziehern. Wenn Kinder lernen wollen, gerade wenn es ein so starkes Lernverbot gibt, brauchen wir sicher keine Schulpflicht. Wenn ich alle diese Schulen als demokratisch bezeichne, ist es möglich, dass das Wort noch irgendeinen Sinn behält? Kann ich wirklich behaupten, dass Schulen demokratisch sein können, wenn sie keine Schulstunden bieten, und wenn alle nach einem normalen Stundenplan studieren müssen? Und wenn man mehr als zwei hundert Regeln hat, oder auch keine? Und wenn die Schulversammlung allerlei verschiedene Machtebenen behält? Und wenn die Kinder einander strafen, und wenn nur die Schulleiterin ein Kind ausschließen darf, und wenn es gar keine Strafen gibt? Und ob man in die Schule gehen muss oder nicht? Ja, sage ich, und nicht nur, weil 'demokratisch' kein absolutes Konzept ist.

Es gibt etwas Absolutes in meinem Konzept, und das ist die absolute Abwesenheit von jedem Status, der vom Alter abhängt.

Ich habe eine schöne Geschichte dazu. Dabei habe ich von einer ganz kurzen Bemerkung von einer Kindergärtnerin sehr viel gelernt.

Meine eigene Kinder waren schon etwas älter, und ich hatte ganz vergessen, dass ein dreijähriges Kind genau so viel Respekt verdient als irgendein siebzigjähriger Greis. Diese Kindergärtnerin erzählte mir, was an ihrem Tag geschehen war, und sie beschrieb einen kleinen Jungen, den sie bemerkt hatte, der allein saß und traurig aussah. "Ich bin zu ihm hingegangen," sagte sie, "um zu versuchen, ein Gespräch anzuknüpfen."

Merken Sie wohl, sie ging nicht zu ihm, um ihm etwas zu tun zu geben, oder um ihn zu ermuntern, mit den anderen zu spielen, oder um herauszufinden, was mit ihm los war. Sie ging sogar nicht, um ein Gespräch anzuknüpfen. Sie ging, um zu versuchen, ein Gespräch anzuknüpfen. Da sieht man einen echten und angemessenen Respekt.

So einen Respekt kann man in großen Staatschulen und in kleinen Privatschulen finden. Kindergärten sowohl als auch Oberschulen können auf diese Weise demokratisch sein. Da, wo man einen strengen Lehrplan hat, da, wo alle ihre eigene Projekte machen, da, wo es viele Regeln und Strafen oder auch keine gibt, da, wo ein mächtiges SchülerInnenparlament

besteht, da, wo die ganze Umgebung von den BetreuerInnen vorbereitet wird, da, wo die Kinder jeden Tag in die Schule kommen müssen und da, wo sie frei sind, zu kommen oder wegzubleiben, in allen solchen Schulen ist es möglich für die Erwachsenen, einen richtigen Respekt für die Kinder zu haben. Und wenn man einen solchen Respekt für Kinder in irgendeiner Schule entdeckt, wenn eine Lehrerin sich einem traurigen dreijährigen Kind annähern könnte, nur um zu versuchen, mit ihm ein Gespräch anzuknüpfen, da hat man echte demokratische Erziehung gefunden.

Also, jetzt die ursprüngliche Frage: Demokratische Schule - (Wie) geht das?

Erste Hälfte: 'Geht das?' 'Ja, zweifellos.' Zweite Hälfte: 'Wie geht das?' Antwort: 'Auf Hunderte von verschiedenen Weisen.' Keine sehr hilfreiche Antwort, aber wenn Sie mir glauben, dass sie nicht nur wünschenswert sondern auch möglich ist, werden Sie hoffentlich ermutigt sein, Ihre eigenen Arten demokratischer Erziehung zu erfinden. Fragen Sie sich nur jeden Abend, wie Rita Panicker von Butterflies, 'Habe ich die Kinder gefragt? Habe ich gehört, was sie sagten? Oder habe ich nur einen kleinen Teil davon gehört und nachher meine eigenen Entscheidungen getroffen.'

## **Anhang 6. Interview mit Mag. Schleicher und Dr. Groh bezüglich der Entstehungsgeschichte des Circus Kaos**

### **Interview vom 3. November 2005**

mit **Mag. Tilmann Schleicher** (Gründer des *Circus Kaos*)

und **Dr. Maria Groh** (Pädagogin und wissenschaftliche Begleiterin des Forschungsprojekts „Wohnen mit Kindern“ im Zeitraum 1979-1984, sowie 1989-1992)

Tilmann Schleicher und Maria Groh lernten sich im Rahmen des Forschungsprojektes „Wohnen mit Kindern“<sup>8</sup> kennen und sind langjährige Dialogpartner bei den im Interview angesprochenen Projekten. Maria Groh war des Weiteren jedes Jahr bei den Abschlussaufführungen des *Circus Kaos* dabei und hat dadurch wichtige Prozesse beobachtet. Mir war es wichtig, verschiedene Blickpunkte auf den *Circus Kaos* einzufangen, deswegen befragte ich diese zwei Personen.

Das Gespräch hat insgesamt vier Stunden gedauert, daher entschied ich mich bei der Wiedergabe für ein zusammenfassendes Protokoll in Dialogform<sup>9</sup>, um die Materialfülle zu reduzieren und kompakter für das Thema passend aufzubereiten.

**Ruth Schleicher:**

### **1. Wann und wodurch entstand das Interesse, durch Bewegung Kinder zu fördern?**

#### **1.1. Zeitraum Studium**

**Tilmann Schleicher:** Ich habe 1974 maturiert, dann machte ich ein Jahr Bundesheer und 1975 habe ich zu studieren begonnen. Zuerst habe ich Kunstgeschichte studiert und dann 1977 Leibesübungen in Kombination mit P.P.P. auf Lehramt. Prinzipiell habe ich mich während des Studiums sehr stark mit Psychomotorik befasst, besonders mit Kiphard, der ja eigentlich so etwas wie ein entwicklungspsychologisches Rasterprogramm der Bewegung aufgestellt hat. Ich habe auch zwei Arbeiten darüber geschrieben, welche im Zusammenhang mit meinen Kindern - mit Ruth, Nora und Georg - gesehen werden müssen, weil ich eigentlich über die Beobachtung meiner Kinder und ihrer Bewegungsentwicklung zur Psychomotorik gekommen bin. Ich ging damals stark von humanistischen Idealen, etwas *für* die Kinder zu tun, aus. Speziell für die Jugendlichen, die Probleme hatten oder die, die nicht einem gesellschaftlichen Ideal entsprachen. Das hat sich für mich im Laufe der Zeit schon

---

<sup>8</sup> Das Projekt „Wohnen mit Kindern“, ein partizipativ geplantes Mehrfamilienhaus unter besonderer Berücksichtigung der Familien- bzw. Kinderfreundlichkeit, wurde 1984 in Wien-Floridsdorf bezogen.

<sup>9</sup> Mayring, 2002, S. 94

verändert, und ich setze jetzt sicherlich andere Schwerpunkte. Während meines Studiums hospitierte ich bei psychomotorischen Übungseinheiten auf der heilpädagogischen Station der Universitätskinderklinik im AKH bei Brinzgele<sup>10</sup>. Ich war auch im Pavillon 5 am Steinhof und habe an einer konzentrativen Bewegungstherapie teilgenommen. Und in diesem Zusammenhang habe ich mit Otto Hartmann<sup>11</sup> Gespräche geführt. Er hat den Pavillon 5 geleitet, ein Pilotprojekt einer anderen Art der klinischen Behandlung am Steinhof, das es leider nicht mehr gibt. Otto Hartmann habe ich über eine andere Schiene kennen gelernt. Ich habe in meiner Studienzzeit im Studentenheim der katholischen Hochschulgemeinde in der Ebendorferstrasse 8 gewohnt und habe dort zweimal – 1979 und 1982 – eine Kunstausstellung namens „Geist und Form“ in den Räumen der KHG<sup>12</sup> organisiert. Dort bin ich über die Bekanntschaft mit Arnulf Rainer<sup>13</sup> zu Otto Hartmann gekommen. Mit Hartmann führte ich sehr interessante und spannende Gespräche und in einem dieser Gespräche sind wir auf meine Theater- und Pantomimeerfahrungen zu sprechen gekommen. Ich habe nämlich vier Jahre lang Pantomime bei Samy Molcho<sup>14</sup> studiert und in der Arche – Studententheatergruppe der KHG – diverse Rollen gespielt. Ich habe mich damals auch viel mit dem sogenannten „armen Theater“ von Grotowski beschäftigt. Dabei geht es darum, Theater zu machen, indem man reduziert – was kann ich weglassen, um die Geschichte noch transportieren zu können, sozusagen. Grotowski war ein Theoretiker und Praktiker zugleich. Gelesen habe ich zu dieser Zeit auch „Der leere Raum“ von Peter Brook<sup>15</sup>, ein sehr elementares und wichtiges Erlebnis für mich. Eine interessante Beobachtung in diesem Zusammenhang fand ich auch, dass das Studententheater in der KHG lebendig war als materiell nichts vorhanden war – aus der Not heraus gab es viele Improvisationen, etc. – und als genügend Ressourcen vorhanden waren, veränderte sich das Engagement der Beteiligten und es verkam. Sozusagen war für mich beobachtbar, dass der leere Raum wie bei Brook der lebendigere ist. Auf jeden Fall haben sich all diese Erfahrungen im Gespräch mit Hartmann verdichtet und deswegen hat er mich auch eingeladen an einer konzentrativen

---

<sup>10</sup> FL Brinzgele - Sonderschullehrer an der heilpädagogischen Universitätskinderklinik am AKH Wien

<sup>11</sup> Dr. Otto Hartmann war Psychoanalytiker der Sigmund Freud Gesellschaft. Sein psychoanalytischer Ansatz stand damals im Gegensatz zu der sonst üblichen psychiatrischen Betreuung der psychiatrischen Abteilung des Sozialmedizinischen Zentrums Baumgartner Höhe.

<sup>12</sup> KHG – Abkürzung für katholische Hochschulgemeinde

<sup>13</sup> Arnulf Rainer – österreichischer Künstler, bekannt durch seine Übermalungen

<sup>14</sup> Samy Molcho – Pantomime, bekannt durch seine Pantomimeauftritte und sein Buch „Körpersprache“. Zur Zeit Professor an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst am Max-Reinhardt-Seminar in Wien.

<sup>15</sup> Peter Brook – Regisseur, bekannt vor allem durch seine radikalen Inszenierungen zeitgenössischer Bühnenstücke. 1971 gründete Brook in Paris das »Centre Internationale de la Recherche Théâtrale« und stellte ein Ensemble aus verschiedenen Weltkulturen zusammen. Mit ihnen suchte Brook eine universale, sprachunabhängige Theatersprache. Brook erkannte, dass das Publikum ein ebenso starker schöpferischer Bestandteil einer Aufführung ist und sieht in der Verbindung von »Geben und Nehmen« das Ereignis Theater. 1974 wählte Brook für sich und seine Gruppe einen festen Spielort, das Pariser Theater „Les Bouffes du Nord“, an dem er seitdem arbeitet.

Bewegungstherapie teilzunehmen – das ist damals so etwas gewesen, was man heute unter Selbsterfahrung versteht.

**Maria Groh:** Tilmann hat die Ausstellung „Geist und Form“ zweimal organisiert, dabei wurden immer junge Gegenwartskünstler in diesem Studentenwohnheim ausgestellt. Das Spannende ist eben, dass es zu dieser Zeit (Ende der 70er- Anfang der 80er Jahre) persönliche Initiative und Engagement der einzelnen in hohem Maß vorhanden waren, gerade in dem Bereich, in dem Tilmann gearbeitet und gelebt hat. Es gab diese sehr optimistische Einstellung: „Wir machen die Welt neu“. Es war da relativ viel Flexibilität vorhanden, die sich in eurer Arbeit bis heute herauf zieht, aber die eben gesamtgesellschaftlich mit dieser „no future“-Einstellung und dem Defizitdenken fast verdrängt wird. Aber aus dieser gesamten Situation heraus kommt sicher eine Wurzel oder Charakteristik von Tilmann. Was auch noch sehr interessant ist, ist dass eigentlich die Kirche damals sehr offen war, dass ja auch Leute in der KHG wohnen und mitarbeiten konnten, obwohl sie rein weltanschaulich eher am Rande standen. Daneben gab es Leute, die weltanschaulich total integriert waren und das ist es eigentlich, was man sich heute überhaupt nicht mehr vorstellen kann, das wie ein Bogen zurück geht, dass es in einer sehr konservativ erscheinenden Zeit unter Karl Strobl<sup>16</sup> sehr viele Leute gab, die weltanschaulich andere Wege gegangen sind, sich aber trotzdem für ein christliches Weltbild interessiert haben, obwohl sie nicht jeden Sonntag in die Kirche gegangen sind. Es war damals schon eine sehr starke Aufbruchzeit.<sup>17</sup>

## **1.2. Planungsphase des Partizipationsprojektes „Wohnen mit Kindern“**

**Tilmann Schleicher:** Ja. Das ist deswegen so interessant, weil ich das sozusagen immer so empfunden habe und glaube, dass diese Offenheit, die es da gegeben hat, dazu geführt hat, dass ich Dinge ganz einfach gemacht und ausprobiert habe. 1979 haben wir mit der Planungsphase des Wohnprojektes „Wohnen mit Kindern“ begonnen.

**Maria Groh:** Dabei hat sich Tilmann eigentlich überlegt, welchen Beitrag er für das Leben der Kinder im Wohnprojekt liefert. Eine kurze Erklärung dieses Wohnprojektes: Der Ausgangspunkt für das Partizipationsprojekt „Wohnen mit Kindern“ war das Bedürfnis einer Gruppe von jungen Familien, einen möglichst ansprechenden Lebensraum zu gestalten, der günstige Lebensbedingungen für sie und ihre Kinder beinhaltet, die leistbar und für sie

---

<sup>16</sup> Karl Strobl – ehemaliger Leiter der katholischen Hochschulgemeinde Ebendorferstraße 8 im 1. Wiener Gemeindebezirk. Begründer der Ausstellung und Wettbewerbs junger bildender Künstler „Geist und Form“.

<sup>17</sup> Diese Bemerkung von Maria Groh zeigt, dass die Entwicklung von Tilmann Schleicher auch in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext dieser Zeit zu sehen ist.

finanzierbar waren. Deshalb haben sie einen Experten, sprich einen Architekten gesucht, der sie als Partner ansieht und mit ihnen in einen Planungsprozess eintritt. Gleichzeitig war das Interesse des Ottokar Uhl<sup>18</sup>, so eine Arbeit als Pilotprojekt - als Forschungsprojekt – anzusehen, sehr groß. Er hat die damaligen Möglichkeiten einer Subventionierung in Form eines Forschungsauftrages genutzt. Dadurch wurde es möglich, dass neben dem Prozess des Planens und Bauens unterschiedliche Experten miteingebunden wurden. Das Prinzip war dabei, dass gewisse Rahmenbedingungen da waren – sprich die Finanzierbarkeit, das Suchen eines Ortes, der dieser entspricht und die größtmögliche individuelle Gestaltung in ein Gesamtkonzept zu integrieren. Daraus hat sich ergeben, dass jeder Einzelne seine Ressourcen einbringen konnte. Das Entscheidende war hier, dass jede Arbeit als gleichwertig betrachtet wurde. Sowohl soziale Aspekte wie Kinderbetreuung, Gartenarbeit, bei der Sitzung Protokollschreiben oder fachliche Kompetenzen bei der Heizung waren gleichwertig. Das war ein Aspekt, der zweite war, dass eigene Leistungen ein Beitrag zur Finanzierbarkeit waren. Arbeit, die für die Gemeinschaft geleistet wurde, wurde auch finanziell belohnt. Das war ein sehr guter Gedanke, dass Eigenarbeit auch mit persönlicher Bezahlung abgegolten werden konnte. Das bedeutet, wenn ich eine Stunde arbeitete, war das 70 Schilling wert, wenn ich nicht arbeitete, zahlte ich 70 Schilling in den Topf ein. Dem entspringen der Gedanke der Selbstverwaltung wie auch der Wert, dass Eigenleistung etwas ermöglicht, aber nicht durch Gruppendruck. Es war nicht so, dass wenn jemand nicht arbeitete, die Leute meinten, dass ihn das nicht interessierte. Sein finanzieller Beitrag war gleich viel wert wie die Arbeit eines anderen. Es hat damals einen eindeutigen Freiraum gegeben, die Erkenntnis war aber auch, dass es gewisse Spielregeln sprich Hausregeln geben muss, die mit sehr viel Engagement und Selbsterfahrung erarbeitet wurden. Innerhalb dieser Spielregeln herrschte ein großer Freiraum und Variabilität – das war eine sehr positive Ausgangsposition für die heranwachsenden Kinder, weil sie sich auch in diesem Gefüge bewegen konnten. Das heißt es gab Regeln, aber innerhalb dieser eine sehr hohe Flexibilität. Das waren die Grundgedanken, die die Phase der ersten 15 Jahre getragen haben. Der Konsens ist deshalb erklärlich, weil die Aufgabensituation dieselbe war – alle hatten heranwachsende Kinder, die Familien waren im Aufbau. Und deswegen gab es eine problemlose Übereinkunft, besonders spürbar war diese in der Einzugsphase – das war ein Geben und Nehmen in einer unglaublichen Lockerheit. In der Zeit, in der die Kinder zu Jugendlichen und Erwachsenen wurden, hat sich gezeigt, dass diese Regelung allein nicht mehr ganz tragfähig war und dass war auch der Beginn von Konflikten. Wo Menschen, die diesen Prozess plötzlich als Belastung empfunden haben, den Spielregeln nicht mehr

---

<sup>18</sup> Mag. arch. Ottokar Uhl – war Professor an der Universität Karlsruhe (1973 – 1994) und Architekt in Wien. Er ist der Architekt des Projektes „Wohnen mit Kindern“, sowie Autor zahlreicher Publikationen (u.a. „Mitbestimmung im Wohnbau“, 1987). Lebt in Wien.

entsprochen haben, sondern Regeln aus dem herkömmlichen System verlangt haben und das war nicht mehr kompatibel. Es ist vergleichbar damit, dass jemand zum *Circus Kaos* kommt und sagt: „Na, bei der Nationalmannschaft gewinnt ihr nie etwas.“ Das geht nicht, weil es sich widerspricht.

### 1.3. Forschungsauftrag Lammgasse

**Tilmann Schleicher:** 1982 bekam ich von Prof. Rollett<sup>19</sup> einen Forschungsauftrag im Forschungskindergarten Lammgasse 8<sup>20</sup> angeboten. Meine Diplomarbeit hat „Entwicklungslinien einer Geschichte des Körpers“<sup>21</sup> geheißen. Für die Lehramtsprüfung bei Prof. Rollett musste man ein Thesenpapier verfassen und bei der Prüfung fragte sie mich: „Könnten sie sich vorstellen, im Forschungskindergarten ein Projekt über die Bewegungsschulung im Vorschulalter zu machen?“ Sie bot mir an, dass ich das dort mache könne und versprach mir, dass sich dafür ein Stipendium finden werde. Auf alle Fälle hat sie gesagt, ich solle mir eine Woche Zeit lassen und soll sie dann kontaktieren, dass sie das in die Wege leiten kann. Im Prinzip hat es meiner Idee entsprochen, nicht gleich an die Schule zu gehen, um mich durch freie Tätigkeiten mit Psychomotorik und Kunst zu beschäftigen. Viele Fragen sind zu der Zeit offen gestanden, gerade das war auch der Moment, wo parallel die Planungsphase des Wohnprojekts gewesen ist - also die Planung: was ergibt einen Sinn, in welcher Weise kann ich mich einbringen, in welcher Weise ist es sinnvoll, Struktur für Kinder zu schaffen, usw.. 1983 habe ich dann den Forschungsauftrag begonnen.

**Maria Groh:** Tilmann hatte erst auf diesen konkreten Erfahrungen – Selbsterfahrung und Erleben der Entwicklung seiner Kinder - dieses Thesenpapier verfasst. Und als Folge seiner Lehramtsprüfung hat Prof. Rollett ihn animiert, die Arbeit im Kindergarten Lammgasse zu beginnen. Deswegen halte ich die genaue historische Aufarbeitung für so wichtig, weil sie eigentlich die unterschiedlichen Einflüsse zeigen und auch, welches Fundament da ist. Weil ich ja so erst sehe, was für ein breiter Hintergrund da ist, dass Tilmann eigentlich vor der Gründung des Sportvereins und Circus alle möglichen persönlich praktischen Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen parallel zu seinem Studium auf der Schmelz gemacht hat. Das ist eine ganz wichtige Wurzel, nämlich der Zusammenhang von Kunst und nicht nur Geist, sondern eigentlich auch Körper und Bewegung. All das sind ganz wichtige Grunderfahrungen für das, was zwanzig Jahre später passiert ist.

---

<sup>19</sup> o. Univ. Prof. Dr. Brigitte Rollett – Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie an der Universität Wien.

<sup>20</sup> Forschungskindergarten der Universität Wien – vormaliger Standort in der Lammgasse 8, 1080 Wien; derzeitiger Standort in der Liebiggasse 5, 1010 Wien

<sup>21</sup> Schleicher, Tilmann (1982): *Entwicklungslinien einer Geschichte des Körpers.*- Diplomarbeit: Wien

**Ruth Schleicher:**

**2. Könntest du an einigen Beispielen die Aspekte, die dich damals beeinflusst haben, konkretisieren?**

**Tilmann Schleicher:** Eine meiner wichtigen Erfahrungen im Zusammenhang mit „Geist und Form“ war das Treffen mit Hugo Kükelhaus<sup>22</sup>, den ich zu einem Seminar mit einem Vortrag eingeladen habe und von dem ich auch Bücher bearbeitet habe („Fassen, fühlen, bilden“<sup>23</sup> und „Unmenschliche Architektur“<sup>24</sup> und eines, das er mit Rudolf Zur Lippe geschrieben hat, welches „Entfaltung der Sinne“<sup>25</sup> heißt). Diese Auseinandersetzung mit Kükelhaus war in den Jahren 1979 und '80, parallel dazu war die Wohnungsplanung des *WomiK*<sup>26</sup> und dann kam auch ein Gartenarchitekt namens Janosch Kopandy dazu. Da gibt es wieder Linien, die sich überschneiden, nämlich dass Kopandy uns angeregt hat, den Garten so zu gestalten, dass erstens Entwicklung möglich ist und zweitens, dass man von dem bestehenden Zustand ausgeht – die Bäume belässt und schützt, dass man auch den Aushub dalässt – um dann zu sehen, welche Bedürfnisse entstehen und wo man die einzelnen bewegungsmäßigen Schwerpunkte (für das Spiel, die Erholung, das Grillen, was auch immer dann an Bedürfnissen entsteht) setzen kann. Was relativ bald entstand, war der Hügel, weil dieser im Zusammenhang mit dem Wunsch der Balatkas<sup>27</sup>, einen direkten Gartenausgang von ihrer Wohnung im 1. Stock aus zu haben, stand. Dadurch war dann auch eine Abfahrtsstrecke, die fürs Rutschen, zum Skifahren und Rodeln da war, vorhanden. Und im Zusammenhang mit dem Hügel wirkten die Anregungen Kopandys, die Umgebung zu differenzieren, für eine unterschiedliche Sinneswahrnehmung – zu diesem Hügel kam dann eben eine Mulde. Am Ende des Hügels gab es einen Baum, und damit dieser nicht direkt angerodelt wurde, entstand ein Hohlweg. Somit wurde er nie direkt angerodelt, außer man wollte das. Dann war es willkürlich und man konnte davon ausgehen, dass dasjenige Kind auch Kontrolle darüber hatte und kein Unfall daraus resultiert.

**Maria Groh:** Wichtig ist hier zu erwähnen, dass es keine vorgegebenen Bewegungsabläufe waren, sondern eine Bewegungsvielfalt mit unterschiedlicher Erfahrung und unterschiedlichem Risiko möglich war. Es bestand aber auch für jüngere Kinder, die das volle Risiko vielleicht nicht abschätzen konnten, keine Gefahr. Da sind gerade dieser Hügel

---

<sup>22</sup> Hugo Kükelhaus (1900 – 1984) – Pädagoge, Handwerker, Philosoph, Künstler, Forscher, Schriftsteller

<sup>23</sup> Kükelhaus, Hugo (1989): *Fassen, Fühlen, Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen.* – Köln: Gaia

<sup>24</sup> Kükelhaus, Hugo (1972): *Unmenschliche Architektur.* – Essen: GEG

<sup>25</sup> Kükelhaus, Hugo; Zur Lippe, Rudolf (1982): *Entfaltung der Sinne. Ein "Erfahrungsfeld" zur Bewegung und Besinnung.* – Frankfurt am Main: Fischer

<sup>26</sup> Abkürzung für das Wohnprojekt „Wohnen mit Kindern“

<sup>27</sup> Eine der 16 Familien des Wohnprojekts

und diese Mulde Beispiele für etwas ganz charakteristisches. Die Idee eines Gartenarchitekten zu Freiraum durch Gartenlandschaft, die jeweils veränderbar zu sehen ist – genauso wie das Konzept des Miteinanderlebens, dass es eben nicht von Erwachsenen vorgegebene Abläufe gibt, sondern eine vorbereitete Umgebung, die eine Bewegungsvielfalt bietet und damit ein Bewegungsimpuls ist.

**Tilmann Schleicher:** Die Arbeit mit Kopandy und Kükelhaus war für mich beeinflussend, eigentlich war es schon die Vorbereitung für die Bewegungsbaustelle bzw. Bewegungslandschaft. Beides ist irgendwie parallel entstanden. Die Bewegungslandschaft ist eigentlich eine vorbereitete Umgebung, in der die jeweiligen Benutzerinnen sich frei entfalten können. Bei der Bewegungsbaustelle handelt es sich auch um eine vorbereitete Umgebung, aber mit Materialien, mit denen die Benutzerinnen die Landschaft erst gestalten müssen. Die Kinder oder Jugendlichen müssen mit dem Material die Bewegungsanlässe selbst konstruieren, dann können sie sich darauf bewegen. Methodisch ist der Unterschied folgender: ich kann eine Bewegungslandschaft gestalten und es können sich 20 Kinder zur gleichen Zeit darauf bewegen – bei der Bewegungsbaustelle müsste ich soviel Material haben, dass 20 Kinder gleichzeitig bauen können, und das kann man in der Regel meistens nicht lagern. Wenn wir im Kindergarten oder im Wohnprojekt die Bewegungsbaustelle machten, war es oft so, dass drei oder vier Kinder damit beschäftigt waren und es dann mehrere benutzt haben. Gebaut haben meist drei oder vier Personen, denn wenn es mehr waren, ist das Material schnell zuwenig geworden.

**Ruth Schleicher:**

**3. Nach der Schilderung deiner Einflüsse und Motivationen wäre es jetzt wichtig, Gesichtspunkte und Erfahrungen zu schildern, wie dein pädagogisches Konzept entstanden ist.**

**3.1. Hast du die Bewegungsbaustelle zum ersten Mal im Wohnprojekt oder im Kindergarten ausprobiert?**

**Tilmann Schleicher:** Im Kindergarten habe ich Vorelemente dazu benutzt, ohne den Begriff Bewegungsbaustelle zu verwenden. Da habe ich Bewegungslandschaften gemacht und dann habt ihr Kinder mir immer wieder gesagt, kannst du das nicht so machen und das so. Dann habe ich irgendwann einmal nur die Geräte hingelegt und gesagt: „Sagt mir, was ich bauen soll!“ Das ist jetzt nicht das Konzept der Bewegungsbaustelle, bei der ich viele verschiedene relativ neutrale Elemente habe, die ich vielfältig kombinieren kann. Bei der Bewegungsbaustelle habt ihr [zu Ruth] mich nicht mehr gebraucht, die Bretter waren so

leicht, dass Kinder sie selbst tragen konnten und man war als Betreuer noch mehr am Rande tätig. Bei den schweren Geräten war es aus Sicherheitsgründen wichtig, dass man die entsprechend sicher montiert, aber die Ideen gingen grundsätzlich von den Kindern aus.

**Maria Groh:** Es erscheint mir wichtig, dass sowohl bei der Bewegungsbaustelle, als auch bei der gebauten Bewegungslandschaft sehr oft Impulse von den Kindern ausgegangen sind. Es kamen Wünsche wie „Wie kann ich wippen?“, „Wie kann ich auf dem und dem balancieren?“ oder „Ich will auf etwas gehen, das rollt!“, und dafür hat zuerst einmal der Tilmann Antwort gegeben, indem er gesagt hat: „Na, probieren wir das so!“ oder „Schau einmal her!“ Und da war dann eigentlich der autonome Schritt der Kinder, oder besser gesagt, die autonome Konsequenz für die Kinder, die Bewegungsbaustelle, wo Material, das sie handhaben konnten, einfach da war, damit sie selbst ausprobieren konnten, ob ihr Bewegungswunsch so entsteht. Hier entstand eine lustige Wechselwirkung, eine Vorstellung wurde zu einem Versuch des Bauens, aber dann wurden beim Erproben sehr oft auch neue Bewegungsmöglichkeiten entdeckt.

**Tilmann Schleicher:** Die Beschäftigung bei Kücklhaus war 1979, dann habe ich 1983 den Forschungsauftrag begonnen, bei dem ich mit Kindern gearbeitet habe, aber auch nicht sofort mit der Bewegungslandschaft. Das hat sich erst mit der Zeit ergeben. Genau in diese Zeit fällt die Auseinandersetzung mit Kopandy. Das war alles miteinander verzahnt, hat sich auf mein Tun ausgewirkt und sich immer weiterentwickelt. Auch nachdem der Forschungsauftrag 1984 vorbei war, war ich weiter im Kindergarten tätig und das Konzept der Bewegungslandschaft hat sich weiter vorwärtsbewegt. Diese Wechselwirkung hat sich immer weiter entwickelt, bis ich in der zweiten Hälfte der 80er Jahre ('87 und '88) das Konzept der Bewegungslandschaft für mich relativ klar in der Grundstruktur formuliert und hauptsächlich alle Bewegungsangebote über das Angebot einer Bewegungslandschaft abgedeckt hatte. Es gab sozusagen immer eine vorbereitete Landschaft, in der die Kinder frei wählen konnten und in der die Betreuer und ich die Bedürfnisse der Kinder beobachteten, um in der nächsten Einheit eine Bewegungslandschaft zu bauen, die sich mit einer möglichst großen Vielfalt an diesen Bedürfnissen orientiert.

**Maria Groh:** Ich würde hier aber gerne einen Aspekt erwähnen, der mir damals beim Beobachten und Zuschauen aufgefallen ist, nämlich dass Tilmann jetzt nicht nur eigene persönliche Erfahrung hatte, sondern auch durch die Impulse und die Vielfalt der Bewegungen der Kinder erkannte, was Kinder sich selbst zutrauen, wenn man ihnen die Chance gibt, es zu erproben. Er war zur gleichen Zeit als Sicherung da. Dadurch entstehen neue Bewegungsimpulse und gleichzeitig steigt die Kompetenz und persönliche Motivation

der Kinder. Das war damals schon sehr stark spürbar. Wie ich es empfunden habe, waren genau diese Erkenntnisse auch ein wichtiger Grund für die Gründung des Vereines.

**Ruth Schleicher:**

#### **4. Welche Erfahrungen und Erkenntnisse als Vater waren Motivation für das Konzept?**

**Tilman Schleicher:** Ich bin über die Auseinandersetzung im Forschungskindergarten zu der Auffassung gekommen, dass traditionelles Arbeiten mit Kindern in Sportvereinen nicht dem entspricht, was ich mir vorstelle. Ich habe für meine Kinder Möglichkeiten gesucht, sich am Nachmittag bewegungsmäßig weiterzuentwickeln. Wir waren auch in einem Sportverein, zunächst einmal beim Kinderturnen beim WAT<sup>28</sup> im Karl Seitz Hof. [Zu Ruth] Da seid ihr dann nur gesessen. Ihr habt dreimal in der Stunde etwas gemacht – ein- oder zweimal eine Rolle vorwärts, dann eine Rolle rückwärts... Dort sind zehn Kinder gesessen, das hat immer irrsinnig lange gedauert. Ihr seid hinausgekommen und habt gesagt, dass ihr da nicht mehr hingehet, weil man da nur sitzt. Das war auch klar, wir haben das gesehen und sind da weg. Das nächste, das wir probiert haben, war Leistungsturnen bei der Union<sup>29</sup>. Das war so orientiert, dass ihr gleich zu Wettbewerben geschickt worden seid. Während des Turnens habt ihr teilweise schon Spaß gehabt, aber es ist dann schnell die Phase gekommen, in der ihr zu Wettbewerben geschickt worden und als Fünf- und Sechsjährige mit Zehnjährigen zusammengekommen und gegeneinander beurteilt worden seid. Eure schlechtesten Leistungen sind gestrichen worden, was für euch nicht verständlich war: Warum steht da plötzlich null statt eins dort? Für euch war das Betrug.

**Ruth Schleicher:** Es sind uns auch ständig andere Kinder vorgehalten worden, das hat uns sehr gestört. Wir waren eben einfach nicht so gut.

**Tilman Schleicher:** Das stimmt gar nicht.

**Ruth Schleicher:** So ist es uns vermittelt worden.

**Maria Groh:** Was ich beim Zuhören interessant finde, ist dass eigentlich die zwei Aspekte, die Tilman zur Gründung seines Sportvereins motiviert haben, klar werden. Entweder es ist den Kindern fad, sie sind unterfordert und wollen in Folge dessen nicht mehr, oder ihre Leistung wird so reglementiert, dass sie sich nicht auskennen. Sie fühlen sich sogar von

---

<sup>28</sup> Wiener Arbeiterturnverein

<sup>29</sup> Sportunion – Katholischer Turn- und Sportverband

einem engagierten Vater, der sie gar nicht als ungeschickt wahrnimmt, als solchermaßen beurteilt.

**Tilmann Schleicher:** Deswegen war mein erster Kompromiss, dass ich Vorturner war. Ich war immer montags als Vorturner da – ich hätte ja montags und mittwochs Fechtraining gehabt, bin aber montags immer beim Turnen geblieben, weil ich gesehen habe, dass die Leiterin immer nur bei den Turnerinnen ist, bei denen ihr [zu Ruth] nie dabei wart. Die eine Helferin war völlig überfordert, da sie überhaupt kein Know-how im Turnen gehabt hat, sie konnte außerdem mit lebhaften Kindern nicht umgehen. Sie hat sie nicht ausgehalten, sie hat selbst nur ein Kind gehabt, für das sie viel wollte. Und somit bin ich dann da geblieben. Irgendwann ist mir klar geworden, dass es dem Verein nur darum geht, Leistungspunkte zu bekommen, dass ihr ihm egal seid und dass es das nicht bringt.

**Ruth Schleicher:** Und wir haben uns geweigert, zum Wettkampf zu fahren.

**Tilmann Schleicher:** Genau.

**Maria Groh:** [zu Tilmann] Eigentlich ist dir bewusst geworden, dass ein persönlicher Einsatz nicht genügt, wenn das System nicht richtig ist. Gleichzeitig kam auch die Demotivation der Kinder und die Verweigerung hinzu.

**Ruth Schleicher:** Die habe ich als Auslöser empfunden.

**Tilmann Schleicher:** Das stimmt ja auch. [Zu Ruth] Ihr seid nicht mehr zu Wettkämpfen gefahren, und ich habe auch keine Lust gehabt, Vorturnen zu gehen, weil ich lieber gefochten habe. Dann habe ich mit Walter<sup>30</sup> begonnen den *Sportverein Para*<sup>31</sup> zu gründen. Am Anfang hatten wir noch Riegenturnen, dann haben wir ziemlich bald hauptsächlich Bewegungslandschaften gemacht. Walter und ich waren 1986 beim Spielekongress in München, das war Mitauslöser für die Veränderung der Struktur im Sportverein – also vom Riegenturnen zur Bewegungslandschaft.

---

<sup>30</sup> Dipl. Ing. Walter Winkelhofer – Mitbegründer des SV Paras

<sup>31</sup> Verein zur Förderung von Sport, Psychomotorik und Motopädagogik

**Ruth Schleicher:**

**5. Wie war der Sportverein zu Beginn organisiert (Anzahl der Kinder, Zeit und Ort)?**

**Tilmann Schleicher:** Es waren sicher 40 oder 50 Kinder, die da mitgemacht haben. Ich habe ja schon immer zwei Gruppen gehabt – Kleine und Große. Die Kleinen waren 3 bis 6 Jahre und die Großen 6 bis 10 Jahre alt. Wir haben sogar zweimal in der Woche geturnt, montags und donnerstags. Und dann haben wir einmal am Donnerstag mit dem Zirkus begonnen – das war 1991. Der ist dann irgendwann auf Mittwoch verlegt worden, weil viele Kinder vom Schulschiff am Donnerstag Turnen hatten. In den folgenden Jahren haben die Eltern dann geschaut, dass Mittwochnachmittag kein Turnen am Stundenplan ist. Die Kurse fanden alle im Turnsaal der Volksschule Schillgasse im 21. Bezirk statt.

**Ruth Schleicher:**

**6. Was konkret war der Auslöser, einen Zirkus zu gründen? War das immer schon ein Wunsch von dir?**

**Tilmann Schleicher:** Der Zirkus hat mehrere Wurzeln in mir. Der konkrete Anlass war der Besuch in Benposta<sup>32</sup>. Ich war immer ein bisschen unzufrieden mit den Möglichkeiten, die wir für Kinder für die die Bewegungslandschaft zu wenig ist, bieten. Wir hatten anfangs kurz ein Geräteturnen angeboten, welches bei Kindern zwar auf Interesse gestoßen war, aber immer mit Wettbewerb verbunden war und somit eine negative Konnotation hatte. Und als ich 1991 in Benposta war, habe ich eine ganz interessante Erfahrung gemacht. Ich habe beobachtet, wie Kinder und Jugendliche genau die Bewegungsmuster, die sie im Geräteturnen auch schulen, im Rahmen des Zirkus intensiv trainieren. Was ich weiters beobachtet habe, war, das sich Kinder unterschiedlichster Könnensstufen innerhalb dieser Struktur verwirklichen können. Und das letzte, das ich beobachtet habe, ist das methodisch hier kein Programm für die Kinder gemacht wurde, sondern das jedes Kind einen Tutor hatte, an den es sich gewendet hat, wenn es etwas gebraucht hat. Es war also nicht so, das jemand etwas organisiert hatte, sondern die Kinder haben geprobt und gewusst, dass sie für den Handstand zum Jaime gehen müssen und für den Seiltanz zum Juan. Ich war mit meiner Schulklasse dort – es war die Abschlussreise der Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik. Wir haben uns im Rahmen dieser Reise ausgemacht, dass jeder ein anderes Kind drei Tage lang beobachtet. Beim Austausch der Erfahrungen anschließend haben wir Dinge festgestellt, die in unserem Schulalltag nicht vorstellbar waren – dass z.B. ein Kind zwei Stunden lang Handstandvariationen übt und es aussieht, als wenn es spielt. Wenn man nicht

---

<sup>32</sup> *Benposta Nación de Muchachos* („Kindernation Benposta“) in Orense (Spanien).

genau hinsieht, könnte man glauben, es spielt nur herum, aber es hat konsequent zwei Stunden lang Handstandvariationen geübt, ist zwischendurch zum Betreuer gegangen und hat eine Korrektur eingefordert, aber es hat zwei Stunden lang geübt. Diese Beobachtungen haben mich auch zur Meinung geführt, dass wenn die Kinder selbst entscheiden, was sie machen, und gleichzeitig eine Struktur vorfinden, in der sie, wenn sie an ihre Grenze kommen, unterstützt werden bzw. eine Umgebung mit einem hohen Aufforderungsgehalt da ist, der schlummernde Interessen weckt, das die Kinder unterstützt, ihre Grenzen hinauszuschieben und dadurch motorische Kompetenzen zu entwickeln. Selbständige Entscheidungen helfen Kindern gleichzeitig für ihre Persönlichkeit, denn dadurch entsteht ein positives Selbstbild. Es ist ein Unterschied, wenn ich merke, dass etwas mein Interesse ist und dass ich das auch kann, als wenn es eine Norm wie z.B. im Sport gibt, die vorgibt, wann etwas eine Leistung ist. Wenn man zufällig Schwierigkeiten hat, diese Norm zu erreichen, ich aber weiß, ich könnte ein anderes Kunststück, das den Leuten auch gefallen würde, wird man trotzdem nicht anerkannt, weil das nicht genügt. Im Zirkus ist das aber möglich, das ist das Spannende, dass es unterschiedliche Rollenmöglichkeiten gibt – jeder kann seinen Platz finden, wenn er will.

**Maria Groh:** Das ist das Entscheidende, dass hier das Grundsystem der pädagogischen Auffassung ein entscheidend anderes ist, nämlich motivierend interessante, vorbereitete örtliche Umgebung, in der das Kind selbst aus seiner gegenwärtigen Ausgangsposition wählt und der Erwachsene als Ansprechpartner da ist, wenn das Kind eine Frage hat. Es geht vom gegenwärtigen Können des Kindes aus, mit Impulsen durch die Umgebung, und es ist nie ein „Du bist nicht gut genug“. Was ich weiters noch wichtig finde, ist dass es durch die Bewegungsvielfalt auch zu selbstständigen Lösungen kommt. Das heißt: ein Bewegungsablauf ist nicht nur dann richtig, wenn du die Bewegungsstrategien nachvollziehen kannst, die ich oder die Norm vorgeben. Und das ist eine ganz entscheidende Sache und eigentlich auch die Geburtsstunde des Zirkusgedankens.

**Tilmann Schleicher:** Die Erlebnisse in Benposta haben sich da natürlich mit etwas verbunden, was mich vorher schon beschäftigt hatte und wo es, wie bei allen Tätigkeiten, schon eine Vorarbeit gab. Ich hatte ja im Forschungskindergarten immer wieder Zirkus gemacht. 1984 hatte ich als Abschluss meiner Forschungsarbeit einen Zirkus für Irene<sup>33</sup> und Monika<sup>34</sup> gemacht. Bei diesem Zirkus war der Hauptaspekt das Spielerische, ich habe euch [zu Ruth] einzelne Bewegungsmuster spielerisch angeboten, ich war dabei euer

---

<sup>33</sup> Irene Kaspar – Kindergärtnerin und Leiterin des Forschungskindergartens Lammgasse 8 im 8. Wiener Gemeindebezirk zum Zeitpunkt des Forschungsauftrages von Tilmann Schleicher.

<sup>34</sup> Monika Schindler – Kindergärtnerin zu dieser Zeit im oben genannten Kindergarten.

Hauptturngerät – ihr seid auf meinen Schultern gestanden, usw.. Das war ein wichtiger Teil, und wir haben für die Vorstellung nur eine halbe bis dreiviertel Stunde davor geprobt. Es gab in den paar Monaten Rollenspiele und ich habe beobachtet, welche Kinder gerne Raubkatzen sind und wer gerne welche Rolle übernehmen möchte. In der Mehrzahl der Fälle hat das funktioniert, weil die Kinder sich in die Spiele einbrachten, da ich nur allgemeine Vorgaben machte.

**Maria Groh:** Hier kommt noch ein Aspekt hinzu, und diese Erfahrung war wirklich vor Benposta, nämlich jenes Wissen, dass Kinder etwas präsentieren wollen, wenn sie lange Zeit etwas getan haben. Und Zirkus ist hier auch eine Chance der Präsentation, aber eine Präsentation im spielerischen Bereich. Hier gibt es nicht nur die Möglichkeit des Bewegungsspiels, sondern das Bewegungsspiel in eine Art Rollenspiel zu integrieren. Wie hat denn das Spiel mit der Musik geheißen?

**Tilmann Schleicher:** Das Gaunerspiel. Das ist nach wie vor ein Ritual in allen Betrieben.

**Maria Groh:** Das ist für mich so das Paradebeispiel der Integration von Spiel, Bewegungskönnen und, ich sage es jetzt ein bisschen übertrieben, Metapher, also eigentlich Rollenspiel mit einem ungeheuren Lustgewinn. Dann ist aber auch die Legitimation der Wiederholung und der Ritualisierung gegeben, weil es zu einer Spielform wird und damit ein „sich auskennen“, ein „das ist unseres“ – das ist ein ganz wichtiger Identifikationsaspekt.

**Ruth Schleicher:** Das stimmt, denn Nora sagt auch, dass es ihr Spiel ist.

**Tilmann Schleicher:** In gewisser Weise sagen das mehrere Kinder aus dem Forschungskindergarten. Es ist nicht ganz unrichtig, aber es ist natürlich nicht so, dass es das Spiel eines einzelnen ist.

**Maria Groh:** Das ist ein sehr schönes Bild, denn in dem Moment, in dem ich sage: „Es ist mein Spiel“, ist das eigentlich ein Gradmesser, wie hoch die Identifikation ist.

**Tilmann Schleicher:** Das Gaunerspiel hat sich entwickelt. Zuerst einmal waren die Gauner da. Ich habe dann zu diesen Gaunern eine Musik gefunden, dieses „Spies in the Night“. Diese Musik hat Dynamik in das Spiel hineingebracht. In diese Dynamik kam dann, dass ich einmal aus einem methodisch-didaktischen Grund die Bewegungslandschaft stehengelassen und mir gedacht habe, dass wir das Spiel darum herum spielen, und dass sich vielleicht andere Strukturen bilden. Daraus ist entstanden, dass die Kinder gleich gesagt haben, dass

das die Großstadt mit den Hochhäusern ist – es ist also ein Rollenspiel entstanden. Die größeren Kinder haben Strategien entwickelt, wie lange sie sich außerhalb der Gaunerhöhle aufhalten können ohne gefangen zu werden, oder wie viele sie sein müssen, damit sie Leute befreien können. Ich spiele dieses Spiel auch heute noch mit meinen erwachsenen Studentinnen – sie sind halt schneller als die Kinder erschöpft, aber im Prinzip gibt es keine Altersbegrenzung. Es ist ein Beispiel, das zeigt, wie Kinderrückmeldungen, Betreuerreflexion und die Reaktion darauf, etwas formen kann.

**Ruth Schleicher:** Was mich daran so fasziniert ist, dass es ein zeitloses Spiel ist, weil es schon 25 Jahre existiert und noch immer gespielt wird.

**Tilmann Schleicher:** Im Wesentlichen ist es ein Fangspiel, das sich vom Rollenspiel auf Räuber und Gendarm reduzieren lässt, aber die Aspekte sind durch die Musik reicher. Das Telefon in der Musik<sup>35</sup> bedeutet, dass ich immer im Spiel bin. Kein Kind sieht das bewusst so, aber ich habe beobachtet, dass die Kinder im Gefängnis präsent sind – sie sind immer im Spiel. Es gab eine Gruppe von Vierjährigen im Kindergarten, die dieses Spiel unbedingt spielen wollten und sich nie aus der Gaunerhöhle bewegt haben. Ich habe mir da gedacht, dass das nun ein Einfahrer war – ich hatte es allerdings nur mit ihnen gespielt, weil sie das verlangt hatten – und als es aus war, haben sie „Noch einmal!“ geschrien. Da kannte ich mich überhaupt nicht aus, ich habe versucht, versteckt zu beobachten, was passiert und sah, dass sie durch die Intensität der Musik gespannt in der Höhle hinten gesessen sind. Erst nach dem vierten Spieldurchgang haben sie die Hände und Füße aus der Höhle gestreckt. Die größeren Kinder haben immer mehr erzählt, als tatsächlich passiert ist. Wenn man es auf Video aufgenommen hätte, wären Kinder herumgelaufen, aber in ihren Köpfen sind ganz andere Dinge passiert. Die Eltern haben das Spiel nie wirklich verstanden und haben oft gefragt, was da eigentlich passiere, weil die Kinder etwas nicht Nachvollziehbares erzählt haben. Wenn ich ihnen die Regeln des Spiels erklärte, konnten sie es sich nicht erklären, wie das mit den Erzählungen der Kinder zusammenhängt. Und das ist der Punkt, an dem man sieht, dass es das Spiel der Kinder war, in dem sie ihre Bedürfnisse ausleben konnten.

**Maria Groh:** Nicht nur das, sondern auch, dass es eine unterschiedliche Wahrnehmung von agierendem Kind und zuschauendem Erwachsenen gibt. So wie es eben überhaupt unterschiedliche Wahrnehmung zwischen handelndem Mensch und beobachtetem Mensch gibt, wo es zu Interpretationen kommt, die nicht ident sind. Das ist wiederum ein Impuls für dieses pädagogische Konzept: man findet keine vorgegebene Interpretation vor, in die das

---

<sup>35</sup> Siehe Erklärung des Spieles im Kapitel 3.5.1.

Kind eingepasst wird. Das Entscheidende ist hier aber wieder, dass auf die Kinderdynamik geachtet wurde. Also nicht: „Ihr versteht mein vorgeschlagenes Spiel nicht“, sondern der Impuls ging wieder von den Kindern aus. Dieser war nicht vorhersehbar, sondern nur beobachtbar, man sah, dass ein unerwarteter Effekt entsteht. Was ich hier wichtig finde ist, dass gewisse Bewegungsabläufe im Laufe des Jahres von den Kindern aufgrund der gegebenen Möglichkeiten erfahren und erprobt wurden und dass das im Anschluss als Präsentation im Rollenspiel die Leistung der Kinder für sie überhöht hat und dann, weil es ja Publikum gab, für die Eltern verstehbar gemacht hat. Daher wurde dem eigenen einzelnen Kind Bewunderung geboten, obwohl es Teil einer gemeinsamen Leistung war. Also gab es da eine Überhöhung der Einzelleistung, weil es in eine Gruppenpräsentation integriert ist.

**Tilman Schleicher:** Um auf die Frage zurückzukommen, wie ich zum Zirkus gekommen bin: da waren Benposta und eben der Kindergarten. Da war vor allem eine bemerkenswerte Erfahrung im Kindergarten, die zwar mit Zirkus nicht unmittelbar zu tun hatte, es war das Malen. Und zwar hat Irene<sup>36</sup> einen Kurs mit dem „Malraum“ beim Arno Stern<sup>37</sup> gemacht. Beim Malraum geht es darum, dass wenn ein Kind zu malen beginnt, nicht gleich interpretierend eingegriffen wird, sondern dass man einen Raum oder einen Ort schafft, an dem man entsprechende Materialien zur Verfügung stellt. Die Materialien haben auch eine dementsprechende Qualität, damit sich gewisse Dinge umsetzen lassen. Irene hat auch nicht interveniert als du [zu Ruth] zwei Monate rosa gemalt hast. Du hast immer wieder erzählt, was du machst, irgendwann einmal hast du dann die Farben gewechselt und es sind zwei Farben dazu gekommen. Das hat mich fasziniert, weil ich gespürt habe, dass da etwas passiert. Das hat mich forciert – gedacht hatte ich mir so etwas schon früher – in der Bewegung mehr Angebote zu machen, aus denen die Kinder frei wählen können. Das Malen hat mich auch deswegen interessiert, weil ich ganz schlechte Kindheitserfahrungen damit gemacht habe. Ich habe einmal eine Ohrfeige bekommen, weil ich zuviel Wasser beim Malen verwendet hatte. Ich habe in der AHS immer unter dem Gefühl „ich kann nicht malen“ gelitten und habe mich nachher kompensatorisch mit Kunst auseinandergesetzt. Ich hatte mich in der Schule für Zeichnen und Musik gemeldet, aber da ich beides gewählt hatte, musste ich im Zeichnen nichts abliefern. Ich hatte viel mit dem Zeichenlehrer geredet und das hat mir auch geholfen, über den „Schaden“, den ich so empfunden hatte, hinwegzukommen und Dinge über die Kunst wahrzunehmen. Sicherlich hängt die

---

<sup>36</sup> Irene Kaspar – siehe Fußnote 33

<sup>37</sup> Arno Stern – In den 50er Jahren richtete er im Pariser Viertel „Saint-Germain-des-Prés“ ein Malatelier für Kinder ein, welches er Malort nannte und in dem Kinder frei malen konnten. Seine Erfahrungen und Forschungsarbeiten an diesem Ort erregten soviel Aufsehen, dass er als Experte der UNESCO zum ersten internationalen Kongress über Kunsterziehung in Bristol delegiert wurde. Autor zahlreicher Publikationen (u.a. „Der Malort“, 1998).

Organisation von „Geist und Form“ auch damit zusammen – um mich komplett zu machen. Im Kindergarten habt ihr dann auch Selbstporträts gezeichnet, die aufgehängt wurden, und die Eltern sollten raten, welches ihre Kinder sind. Und das ist auch der Zusammenhang zum Zirkus: Angebote machen, die Kinder selbst entscheiden lassen und das eigene Vermögen mitteilen.

**Maria Groh:** Hier muss ich leider eitel werden. Es ist richtig, dass Irene beim Arno Stern war, aber Irene war vorher bei Maria Groh. Um kurz noch einmal das Prinzip des Malens zu erläutern, weil es für mich wirklich das gleiche Prinzip ist, wie es der *Circus Kaos* heute anwendet: eine vorbereitete Umgebung, in der qualitative Materialien zur Verfügung gestellt werden, die aber auch funktionsbereit sind. Das heißt, dass es für die Handhabung keine notwendige verbale Unterweisung von Seiten des Erwachsenen geben muss, sondern dass das Kind durch das Material die Handhabung erfasst. Es gibt hier also von vornherein kein richtig und kein falsch. Das ist der erste Aspekt, der zweite ist die Zeit – es gibt keine zeitliche Beschränkung im Sinne von „das muss fertig werden – das soll heraus kommen“. Drittens ist der Erwachsene da, wenn das Kind von sich aus Rat oder Hinweise braucht – er mischt sich aber nie in das aktive Tun ein. Das bedeutet im Bereich des Malens, dass er nie vorzeichnet, er führt nie die Hand, er sagt nie „das ist nicht okay“ oder „das hättest du so auch machen können“, sondern er bietet mit einem anderem Medium Hilfestellungen an. Zum Beispiel im Bereich des Malens verbal mit beschreibender Wahrnehmung, oder auch mittels zustimmender Unterstützung wie „du findest es“, „das ist schön“, „das ist gut“. Das bezieht sich jetzt auf die Einzelhandlungen, aber hier ist wieder der Gedanke, der mir wichtig ist, dass die Einzelleistung einen ganz hohen und eigenen Stellenwert hat, aber durch die Präsentation als Gemeinschaftsarbeit überhöht wird. Das Ich-Gefühl wird gestärkt, aber auch das „ich bin ein Teil des ‚Wirs‘“ und dieses Wir-Gefühl in dem „ich war ganz wichtig dabei und jeder war ganz wichtig dabei und das ist unser Bild oder das ist unsere Zirkuspräsentation oder unser Spiel“ überhöht wird, und das ist das entscheidende.

**Ruth Schleicher:**

**6.1. Ich kann mich erinnern, dass der konkrete Beginn des Zirkus rein von den Materialien her mit einem einzigen Einrad begonnen hat - trifft das zu?**

**Tilmann Schleicher:** Genau, das erste Zirkusgerät war ein Einrad, aber es ist dann schnell ein zweites – ein kleineres – dazu gekommen. Das erste Einrad hatte ich 1991 aus London mitgenommen, bevor ich noch mit dem Zirkus begonnen habe.

**Maria Groh:** Das empfinde ich als gutes Beispiel, denn das Material – wenn auch zu Beginn nicht viel – ist immer qualitativ anspruchsvoll. Das hat hohen Motivationswert, weil das etwas Besonderes ist und diese Besonderheit auch in ihrer qualitativen Funktionstüchtigkeit gegeben ist. Das wäre jetzt mit dem Malen vergleichbar, es gibt nicht nur A3- und A4-Blätter zum Malen, sondern auch eine ganze Wand. Das wäre vergleichbar mit den Einrädern, den großen Gymnastikbällen oder Diabolos, aber immer qualitativ hochwertig. Es kann zuerst ruhig wenig sein, aber immer von hoher Qualität, dann lernen die Kinder gleichzeitig auch Achtung vor dem Material, nämlich dass das Material immer seiner Funktion entsprechend und nicht irgendwie zu behandeln ist. Genauso wie man mit den hochwertigen Plakafarben nicht herumspritzt, kann man die Einräder oder Jonglierbälle nicht zum Fußballspielen verwenden. Die Funktion des Materials ist eindeutig.

**Tilmann Schleicher:** Das Einrad habe ich aus einem spielerischen Instinkt heraus gekauft, mich hat es interessiert und mein Interesse, Einrad zu lernen, hat sich mit dem Wunsch gekreuzt, eine Lösung jenseits des Geräteturnens und jenseits des Sports für die Kinder zu finden. Vor allem für jene Kinder, denen die Bewegungslandschaft schon zu wenig gegeben hat, um auch deren Ansprüche über das Angebot Zirkus zufrieden zu stellen, wo sie sich weiter entwickeln können. Um dort auch deren neuen motorischen Fragestellungen zu behandeln. Da hatte ich eben das Einrad, aber als ich bemerkte, dass es ein Erwachsenenrad ist und viel zu groß für die Kinder, habe ich ein kleines besorgt. Dann kam sehr schnell ein Seil dazu, und dann habe ich unglücklicherweise ein Billigjonglierzeug gekauft – das hat aber nur ein Monat gedauert, bis ich darauf gekommen bin, dass es ein schwerer Fehler war. Vor allem bei den Keulen hat man das gemerkt, die konnte kein Erwachsener jonglieren und die haben euch [zu Ruth] nicht interessiert. Es waren sogenannte Kinderkeulen, weil sie weich waren, aber sie sind nicht gut geflogen, also haben sie keinen mehr interessiert und sind folglich nur mehr herumgelegen. Ich habe mich dann intensiv mit der Qualität dieser Materialien beschäftigt und auch neues Jonglierzeug gekauft. Bei allen Großgeräten habe ich sofort gesehen, was Qualität ist und was nicht. Jongleur war ich selbst keiner, ich hab zwar Jonglieren während des Spielkongresses in München gelernt, aber erst in der Auseinandersetzung mit den Kindern, aus den Beobachtungen heraus, habe ich gesehen, dass ich Jongliermaterial genauso betrachten muss wie Großgeräte. Wenn ich schlechtes Material habe, passiert nichts, dann ist es teuer, weil es liegen bleibt.

**Maria Groh:** Es ist nicht nur teuer und bleibt liegen. Ich halte es für ganz wichtig, das gutes Material von sich aus zu entsprechendem Verhalten des Kindes anregt, und gerade das ist ein ganz wichtiger Aspekt des *Circus Kaos*. Es wird nie billiges Material verwendet oder Material mit dem man so tun könnte, als ob. Das ist meiner Meinung nach eine wichtige

Voraussetzung, die Selbstkompetenz des Kindes nicht nur zu achten, sondern auch zu ermöglichen. In der gesamten Konsumlandschaft ist es so, dass wir Kindern Material in die Hände geben, das für eine qualitätsvolle und auch eine funktionsgerechte sowie strategiefördernde Behandlung überhaupt nicht geeignet ist. Ein Frisbee sieht so aus, als wenn es ein Frisbee wäre, aber es fliegt nicht.

**Ruth Schleicher:**

### **7. Hast du vor der Gründung des Zirkusturnens eine Zirkusfertigkeit gehabt?**

**Tilmann Schleicher:** Das Gebiet, für das ich meine Leidenschaft entdeckt hatte und bei dem ich empfand, dass ich darin kompetent bin, war die Akrobatik. Nicht deswegen, weil ich glaube, das ich so gut bin, aber auf meinen Schultern konnten die Kinder immer stehen und ich konnte diejenigen, die sich halten konnten, hochstemmen. Ich habe das Gefühl gehabt, dass das stimmte.

**Maria Groh:** Meiner Meinung nach hat er folgende Hauptkompetenz gehabt: die persönliche Freude am Spiel. Die persönliche Freude an der Bewegung und die Vielfalt, weil Tilmann unterschiedlichste Bewegungserfahrungen wie Akrobatik und Pantomime gehabt hat, auch eine Fülle an Teilaspekten von Bewegungserfahrung und als zweite wichtige Säule jenes notwendige pädagogische Konzept. Sprich: Kinder üben selbst, weil sie an der Bewegung interessiert sind, genau wie der Junge in Benposta.

**Ruth Schleicher:**

**7.1. Ich frage deshalb, weil es ja in Deutschland in den 80 er Jahren zu einer Vielzahl an Gründungen von Kinderzirkussen kam, wo kaum einer Zirkusartist war. Die meisten waren Pädagoginnen und/oder Künstlerinnen, welche im Kinderzirkus den Impuls zur Autonomie sahen.**

**Tilmann Schleicher:** Insofern war das bei mir ähnlich. Viele dieser Kinderzirkusse waren soziale und pädagogische Projekte. Häufig ging es darum, „schwierige“ Kinder zu integrieren. Bei mir war es so, dass ich gesehen habe, dass eine Kindergruppe bewegungsmäßig an die Grenze meiner Angebote kam. Für viele Kinder und Jugendliche waren diese schon ausgereizt. Das zweite, was mir wichtig war, ist dass ich selbst Lust daran gefunden habe. Sehr viele der neuen Impulse waren Folgen meiner Lust, mit dem zu spielen und mich damit zu beschäftigen. Ich habe immer die Geräte selbst ausprobiert, und ich kann mich ganz genau erinnern, als die große Kugel kam, war ich wie ein kleines Kind und musste der erste oben sein. Ich musste alles ausprobieren.

**Maria Groh:** Das ist eine ganz wichtige Sache, dass die Lust am Ausprobieren nicht eine Pflicht ist. Ein banales Beispiel: wenn ich eine Bergwanderung mit einer Schülergruppe mache, müsste ich auch zuerst den Weg selbst gehen. Wenn ich jetzt Lust habe, den Berg kennenzulernen, überträgt sich diese innere Begeisterung auch auf die Schüler. Diese Begeisterung halte ich für eine unverwechselbare Ressource. Das ist für mich ein entscheidender Punkt des pädagogischen Konzeptes, dass ich als Erwachsener Mitspieler bin, weil auch ich spielen will – ich habe zwar in diesem Spiel eine andere Position und diese ist mir durchaus bewusst, aber eigentlich ist meine Freude am Spiel gleichwertig zu der Freude des Kindes. Das übliche pädagogische Konzept ist, dass sich der Erwachsene außerhalb sieht, entweder als der Beschützende, der Befehlende oder der Richtunggebende, aber nie als ein Beteiligter.

**Tilmann Schleicher:** Das pädagogische Konzept ist ein wichtiger Punkt. *Circus Kaos* ist im Kern ein pädagogisches Konzept, sehr wohl mit künstlerischem Anspruch, sehr wohl mit sozialpolitischem Anspruch für Randfiguren oder Grenzüberschreiter, aber nicht wie bei anderen Kinderzirkussen, dass es nur um diese Randfiguren geht, die man versucht zu integrieren – das ist nicht der Kern des Anliegens, sondern die Frage, wie ich eine Umgebung schaffe, in welcher Menschen, egal wie sie sich verhalten, diese für sich und als Teil einer Gemeinschaft nutzen können. Ich habe erlebt, dass Kinder, die in anderen Strukturen schnell an ihre Grenzen gekommen sind, hier eine Möglichkeit gefunden haben, als der, der sie sind bzw. als der sie sich empfinden, wahrgenommen zu werden. Das werden sie in anderen Strukturen oft nicht, aber wir nehmen sie nicht aus Mitleid wahr und weil sie „arm“ sind, sondern einfach weil sie sie sind.

**Maria Groh:** Es ist ein ganzheitlicher Aspekt, der das als ein „Miteinander Leben“ – um hier Tausch<sup>38</sup> zu zitieren – sieht, wo Teilaspekte wie Integration von Behinderten oder künstlerische Leistung nicht das entscheidende Ziel sind. Es geht eigentlich um ein ganzheitliches Menschenbild, das würde ich als Grundlage sehen.

---

<sup>38</sup> Dr., Dipl.-Psych., Prof. (em.) Reinhard Tausch – Arbeitsbereich Persönlichkeitsförderung. Veröffentlichungen im Rowohlt und Hogrefe Verlag.

**Ruth Schleicher:**

## **8. Mit wie vielen Kindern hast du das Zirkusturnen begonnen?**

**Tilmann Schleicher:** Mit zwölf Kindern. Wir waren drei Betreuer – Sonja<sup>39</sup>, Martin<sup>40</sup> und ich. Im zweiten Jahr waren es zwanzig Kinder und wir waren noch immer drei. Bei den ersten zwei Aufführungen hat dann immer Brigitte<sup>41</sup> mitgeholfen. Es war so, dass es in den ersten Jahren bei den Aufführungen auch Tanzeinlagen gab. Und nach dem zweiten Jahr ist der Gedanke entstanden, für die Aufführung eine Geschichte zu schreiben. Wie genau, daran kann ich mich nicht mehr erinnern. Ich habe das sicherlich einmal formuliert, aber es wurde von den Kindern aufgenommen und sie haben sich Gedanken darüber gemacht: „Welche Geschichte spielen wir denn?“ Daraus ist die erste Geschichte „Die Reise von Clara und Ilan“ entstanden, da ist dann klar geworden, dass wir den Turnsaal nicht mehr als Turnsaal benützen können, sondern dass wir ihn abdunkeln müssen, etc.. Aus der Präsentation der Fertigkeiten ist das Bedürfnis entstanden, eine Geschichte erzählen zu wollen. Später sind dann weitere Aspekte der Präsentation, wie Kostüme, Geschichte schreiben, Hintergrund malen, Musik machen, hinzugekommen – also werden unterschiedliche Fertigkeiten eingebracht, die nicht nur mit den Bewegungsfertigkeiten des Körpers zu tun haben. Es ist eigentlich eine fast logische Entwicklung, dass wenn man etwas präsentiert, man immer an eine Grenze kommt und dann einen Schritt weiter geht – wobei nie klar war, in welche Richtung.

**Maria Groh:** [Zu Tilmann] Ist es jetzt aber nicht so, dass du bis dahin der alleinige Tonangebende warst? Und dann, als die Zahl der Beteiligten größer wurde, auch die Anzahl der Betreuer größer wurde, sich dadurch auch die Kerngruppe vergrößert hatte und es dadurch unterschiedliche Einflüsse gegeben hat, die in den Aufführungen sichtbar geworden sind? Es gibt in der Entwicklungsgeschichte einer Beobachterin auch unterschiedlich beobachtete Versuche, die einmal mehr den Grundgedanken verdeutlichen und einmal mehr auf einen Seitenast gehen, von der Grundidee abweichen, und daraus wurde gelernt. Diese unterschiedlichen Einflüsse waren in den Aufführungen sichtbar.

**Tilmann Schleicher:** Durch die größer werdende Zahl interessierter Kinder, durch Kinder, die schon lange dabei sind und immer wieder mit neu Beginnenden anfangen, durch die wachsende Zahl der Betreuerinnen, durch den Wunsch, etwas neues zu probieren, durch

---

<sup>39</sup> Sonja Maschek – Betreuerin Circus Kaos, Spezialitäten: Jonglage und Kostüme

<sup>40</sup> Martin Kriegler – Betreuer Circus Kaos, Spezialitäten: Equilibristik (Einrad, Rolla-Bolla, etc.) und Jonglage

<sup>41</sup> Brigitte Schleicher – Ehefrau von Tilmann Schleicher. Professorin für Leibesübungen Mädchen und Mathematik an der AHS Ödenburgerstrasse im 21. Wiener Gemeindebezirk.

räumliche und finanzielle Probleme sowie das Spiel mit neuen Gerätekonstruktionen ist die Struktur, so wie sie jetzt ist, beeinflusst worden. Ich denke, dass die Geräteentwicklung etwas sehr wichtiges war und ist – für die Herstellung der Trapezwand bin ich z.B. extra nach Paris gefahren und habe sie mit Patrick Maman von der Firma Unicycle-Voltige<sup>42</sup> geplant. Es ging mir darum, Geräte zu entwickeln, die Vielfalt ermöglichen. Die Trapezwand kann man auf unterschiedlichste Weise befestigen, und die Möglichkeiten haben sich noch nicht erschöpft. Diese Dinge haben im Zusammenhang mit anderen Orten auch eine Rolle gespielt.

**Maria Groh:** Tilmann hat mit einem Einrad begonnen. In diesen 15 Jahren hat sich der Geräte- und Materialienpool Jahr für Jahr erhöht. Damit ist eine neue Vielfalt entstanden. Gleichzeitig haben die unterschiedlichen Spielorte, die jedes Jahr neu gewählt wurden, einen Einfluss auf die Aufführungen. Das hat die Weiterentwicklung des *Circus Kaos* innerhalb dieser Zeit beeinflusst. Das ist eine prozeßhafte Entfaltung, wo Dinge mehr möglich sind und andere Dinge anders möglich wurden. Es ist ein Unterschied, ob ich allein mit 12 Kindern arbeite oder dieselbe Person mittlerweile für 200 Personen verantwortlich ist – [zu Tilmann] wie viele seid ihr denn?

**Tilmann Schleicher:** Mittlerweile sind wir 200 Kinder und 20 Betreuerinnen.

**Maria Groh:** Na schau, wie gut ich schätzen kann [lacht]. Das bedeutet auch, dass das Training an drei bis fünf verschiedenen Orten stattfindet und dass es organisatorisch eine andere Herausforderung darstellt. Es bedeutet aber Vielfalt und vor allem, dass sich das Grundkonzept von 1980 wie ein roter Faden durch das Ganze zieht.

**Ruth Schleicher:**

### **9. Wie ist der Name „Circus Kaos“ entstanden?**

**Tilmann Schleicher:** Bei der zweiten Aufführung 1993 bin ich in der Woche vor der Aufführung nach Karlsruhe gefahren und habe Brigitte noch schnell erklärt, wie sie die Generalprobe machen soll. Sie hat die Generalprobe mit euch [zu Ruth] und Martin gemacht und Martin fragte: „Was müssen wir eigentlich tun?“ und sie sagte: „Na, ich komme eigentlich nur, um zu sagen, dass ihr es machen sollt, aber was genau, weiß ich überhaupt nicht.“ Ich hatte nicht klar delegiert, was ich alles im Kopf hatte, und dadurch war es sehr chaotisch. Da kommen wir gleich zur Namensgebung. Mich hat das sehr beschäftigt und Walter hat damals

---

<sup>42</sup> Französische Firma, die Zirkusgeräte („Matériel des arts du cirque“) weltweit verkauft

mit mir gemeinsam für den Sportverein das Wort „Para“ gefunden. „Para“ hat im griechischen die Bedeutung des „dahinter“, aber dieses Wort gibt es auch in der jüdischen Kabbalistik und dort bedeutet es „das Ganze, die Einheit“. Aus diesen Gründen haben wir uns für dieses Wort entschieden. Bei „Kaos“ war das ein bisschen anders; mir ist der Zustand aufgefallen, und dann habe ich geschaut, was das Wort eigentlich bedeutet, weil Chaos ja ein Wort ist, das negativ bewertet bzw. belastet ist. Das hat mich jetzt nicht so irritiert, denn ich habe mir gedacht, *Circus Kaos* würde eine Zustandsbeschreibung sein – auch eine Beschreibung der Arbeitsweisen. Und bei der näheren Beschäftigung mit dem Wort – hier wieder v.a. über das Griechische, denn das hat mich fasziniert, schon als ich es in der Schule lernte – sah ich: es bedeutet das „ungeordnete Ganze“. „Das Ganze“ hat immer auch eine Struktur, da dachte ich mir, wenn wir statt Chaos mit „ch“, Chaos mit „k“ wie im Griechischen schreiben, wird klar, dass wir das Wort „Chaos“ anders betrachten.

**Maria Groh:** Es hat aber auch eine zweite Wortbedeutung, es heißt nämlich auch „Vielfalt“ – „die Unendlichkeit der Möglichkeiten“. Nicht eine auf den ersten Blick vorhandene Vorstrukturierung, sondern wo sich die Ordnung im Ganzen ergibt. In dem Wort „Kaos“ ist schon das pädagogische Prinzip enthalten. Das Wort mit „k“ zu schreiben ist ein bewusstes Abheben von dem im umgangssprachlichen Gebrauch sehr negativ besetztem Wort, da es die eigentliche Wortbedeutung verloren hat. Wenn ich sage „Na, das ist ein Chaos“, meine ich, dass da Unordnung ist und nicht eine Vielfalt der Möglichkeiten, die eine jeweilige Ordnung finden kann. Oft beinhaltet das Zurückgehen auf die Etymologie eines Wortes die Möglichkeit, Dinge anders zu sehen. Zusammenfassend kann man sagen, Tilmann hat den Namen „Kaos“ aus dem gleichen Interesse heraus wie bei *Para* gewählt: einen Namen aus diesem Erleben zu formulieren, der auch eine sinngebende Bedeutung hat. Es drückt ja vor allem das pädagogische Konzept aus: die ganzheitliche Vielfalt, die erst in der Handlung ihre Ordnung findet. In der Etymologie ist das Interessante, dass bei jedem Begriff mehrere Wortbedeutungen stehen, die aber in der Vielfalt angegeben zusammenpassen und sich nicht widersprechen. So auch bei Chaos, denn wenn ich Unordnung sage, sage ich damit, dass ich die Struktur der Ordnung nicht erkenne, dennoch ist die Vielfalt vorhanden, aber ich gebe dem ganzen eine negative Bedeutung. Es hängt aber vom Wissen ab. Angenommen, es käme jetzt einer vorbei, dann würde er vielleicht sagen: „Na, wie sieht es denn hier aus!“ Wir wissen aber um die Vielfalt, weil wir gleichzeitig ein Interview machen, Tee trinken, rauchen, schreiben und etwas essen. Alles hat in einem gewissen Rahmen Platz, dadurch ergibt sich in dieser Vielfältigkeit eine Struktur.

**Tilmann Schleicher:** Im Prinzip brachte Henry Miller das mit der Aussage „Chaos ist das Wort, das wir für eine Ordnung erfunden haben, die wir nicht verstehen“ auf den Punkt.

Deswegen haben Walter und ich bei unseren Gesprächen über „Kaos“, beeinflusst durch physikalische Theorien, den Spruch „Kaos, der Beginn, von wo aus wir unsere Ordnungen schaffen und wohin sie wieder münden“ formuliert.

**Ruth Schleicher:**

### **9.1. Hast du bei der Namensgebung auch an die Chaostheorie gedacht?**

**Tilmann Schleicher:** Ich habe mich schon vorher damit beschäftigt, aber beim Namen „Kaos“ habe ich nicht an die Chaostheorie gedacht. Letztlich ist sie aber eine Bestätigung, obwohl sie von ganz anderen Dingen ausgeht. Der prinzipielle Punkt ist auch dort enthalten.

**Maria Groh:** Ein Gedanke der Chaostheorie ist ja, dass ein kleines Detail eine große Veränderung ermöglicht – und die ist in diesem Handlungsgeschehen eindeutig vorhanden.

**Ruth Schleicher:**

### **9.2. Wieso wurde die Schreibweise „Zirkus“ mit „z“ und „k“ in das Wort „Circus“ mit zwei „c“ umgeändert?**

**Tilmann Schleicher:** Die Schreibweise des Zirkus mit großem und kleinem „c“ hat damit zu tun, dass die Zirkustradition in Deutschland lange gebraucht hat, um von den Tieren wegzukommen. Wie ich Zirkus verstanden habe, hat sich stärker in der Zirkustradition Frankreichs, Englands und Kanadas präsentiert – diese Zirkusse sind alle mit „c“ geschrieben. Auch die deutschen Zirkusse mit Eigennamen schreiben sich mit zwei „c“ und das war die Ursache, Zirkus mit „c“ zu schreiben.

**Maria Groh:** Ich würde hier noch unterstreichen, dass Zirkus eine sehr vielfältige und unterschiedliche Entwicklung durchlaufen hat und sowohl das „c“ beim „Circus“ und das „k“ bei „Kaos“ schreibtechnische Synonyme, im Sinne einer Betonung für „wir sind ein anderer Zirkus“, sind. Wir wollen nicht in Konkurrenz treten mit, sondern wir verwenden den Gedanken des Zirkus, der den Grundgedanken des gemeinsamen Handelns, der gemeinsamen Präsentation, trägt.

**Tilmann Schleicher:** Deswegen habe ich auch nie Kinderzirkus oder Jugendzirkus gesagt. Ich habe immer gesagt, wir sind ein Zirkus mit Kindern und Jugendlichen, aber wir sind kein Kinderzirkus, weil das immer andere Dinge repräsentiert hat. Das hat auch mit der Wertschätzung der Kinder zu tun. Es sind einfach Menschen, die Zirkus machen und nicht nur Kinder, die Zirkus machen – das sind sie auch.

**Maria Groh:** Anhand der Namensgebung *Circus Kaos* kann man auch das Programm erkennen. Oft werden Dinge, wenn die handelnden Menschen jung sind, Kinderkonzerte oder Kindertheater genannt. Das bedeutet gleichzeitig, dass wir dadurch verniedlichen und verkleinern, wir tun so, als täten wir. Bei *Circus Kaos* ist das Kind aber ein gleichwertiger Mensch, genauso wie der Erwachsene, es ist ein reiner Altersunterschied. Es wird aber an seine eigenständige Kompetenz geglaubt und man muss das, was man mit ihm tut, nicht verkleinern. Das ist wieder ein pädagogischer Gedanke. Viele pädagogische Handlungen verniedlichen: dass plötzlich auch die Stimme verstellt wird, wenn mit Kindern gesprochen wird, oder dass wenn Musik mit ihnen gehört wird, irgendeine Geschichte dazu erklärt wird, damit sie auch zuhören. Beim Kindertheater ist es genauso – es wird etwas vereinfacht, weil man glaubt, Kinder nehmen es so besser auf. Ich stelle mich hier als älterer Mensch außerhalb auf eine andere Ebene – „ich bin da oben und beuge mich herunter“.

**Ruth Schleicher:**

### **9.3. Inwiefern repräsentiert der Leitsatz „Kaos, der Beginn, von wo aus wir unsere Ordnungen schaffen und wohin sie wieder münden“ die Arbeit des *Circus Kaos*?**

**Tilmann Schleicher:** Mich faszinierte an dem Namen „Kaos“ eben diese nicht erkannte Ordnung in der Unordnung, und die Vielfalt, die vorhanden ist. Für Leute, die bei der Generalprobe zugeschaut haben, war es unverständlich, dass das am nächsten Tag funktionieren kann. Ich kann mich an Generalproben erinnern, bei denen alles nicht einmal ansatzweise funktionierte, aber mir ist nie der Gedanke gekommen, dass das bei den Aufführungen nicht klappen könnte. Ich folgerte für mich daraus: „Ah, das funktioniert so nicht, also müssen wir es so machen.“ Ich hatte immer Vertrauen, und das umschreibt das Wort auch für mich.

**Maria Groh:** Ein wichtiger Aspekt, den das Wort auch anspricht, ist die Ganzheitlichkeit – denn in dieser ist ganz eindeutig, was im Zentrum steht. Das ist das „Wir“, die Gruppe – „Wir sind da – wir sind okay und daher ist das, was geschieht, gut“, aber es ist unvorhersehbar und tatsächlich geht das so durch all die 15 Jahre. Wenn man zu einer Präsentation kommt, kann man, auch wenn man den Programmzettel liest, nicht vorhersehen, was da passiert. Selbst wenn viele Zuschauerinnen da sind, finden immer alle Platz. Auch wenn die Zwischenwege noch so schmal sind, löst es sich erstaunlicherweise immer wieder auf. Das ist ein Sinnbild für *Kaos* – „wir schaffen es gemeinsam“ – und in diesem Bogen ist sehr viel möglich, aber auch sehr viel unvorhersehbar, wobei das Unvorhersehbare wieder neue Möglichkeiten schafft.