

Die Bedeutung des Gestaltansatzes bei Circusprojekten an Schulen

Marcus Kohne

**„Der Mensch, der es wagt,
schöpferisch zu sein,
Grenzen zu überschreiten,
hat nicht nur an einem Wunder teil,
sondern kommt auch dahin zu erkennen,
daß er in seinem Prozeß des Seins
ein Wunder ist“.**

*Joseph Zinker in:
Gestalttherapie als kreativer Prozess*

Im Beitrag geht es nicht um die Beschreibung des Lernprozesses circensischer Bewegungserfahrungen, sondern um die gestalttheoretische Begründung der circuspädagogischen Arbeit. Entsprechend werden die Prinzipien der Arbeit aus gestalttheoretischer und phänomenologischer Sicht beschrieben und die wesentlichen Wirkfaktoren (Beziehung, Bewusstheit, Selbstwert, Kreativität und Integration) ausgewiesen.

Einleitung

In den letzten beiden Jahren häufen sich zwei Rückmeldungen in den Abschlussrunden, des mit mir arbeitenden, aus Eltern und Lehrern bestehenden Betreuerteams und der Zuschauer, die nach einem erfolgreichen Auftritt eines Circusprojektes begeistert zu mir kommen und sagen: „Was die Kinder in dieser kurzen Zeit alles lernen können!“ bzw. „Ich sehe mein/die Kind/er jetzt mit ganz anderen Augen.“ Was lässt die Lehrer und Eltern die Kinder „mit anderen Augen sehen“ und weshalb lernen die Kinder „in so kurzer Zeit so viel“?

Im nachfolgenden Artikel versuche ich meinen circuspädagogischen Ansatz und den daraus resultierenden Prozessverlauf eines Circusprojektes an einer Schule zu beschreiben, wie ich ihn in den letzten Jahren stetig inhaltlich und konzeptionell weiterentwickelt und praktiziert habe. Dabei ist es unerheblich, um welche Schulform es sich handelt (Förder-, Grund-, Haupt-, Realschule oder Gymnasium). Meine Erfahrungen beruhen hauptsächlich auf Circusprojekten mit den Klassen 1–8, die jeweils in geschlossenen Gruppen stattfinden. Die Gruppengröße eines Circusprojektes beträgt je nach Zielsetzung zwischen 20 und 150

Kindern. Um für alle Beteiligten einen sicheren und erfahrungsreichen Ablauf des Projektes zu ermöglichen, sollte auf die Rahmenbedingungen besondere Rücksicht genommen werden.

Die Rahmenbedingungen und der Ablauf eines Circusprojektes

Die Kinder haben während eines Circusprojektes die Möglichkeit folgende circensischen Bewegungserfahrungen zu machen: Kugel- und Seillaufen, Einradfahren, Rola Bola-Balance, Jonglieren mit Tüchern, Bällen, Ringen und ggf. mit Keulen, der Umgang mit dem Diabolo, Devil-Stick und den Cigarboxes, Tellerdrehen, Rope-Skipping (Seilspringen), Partner- und Pyramidenakrobatik, Clownerie und je nach Klassenstufe Tiernummern, bei denen die Kinder als Tiere verkleidet auftreten.

Wie in Tabelle 1 gezeigt, gliedert sich ein Circusprojekt in 6 Phasen:

Die eigentliche Projektzeit beträgt im günstigsten Fall 6 Tage (Montag bis Samstag). Das Training und die Generalprobe findet jeweils vormittags während der Schulzeit statt. Im Anschluss an jeden Trainingstag findet eine Teamsitzung mit dem Betreuerteam statt, bei der aufkommende Fragen, Meinungen und Erlebnisse diskutiert und reflektiert werden. Dies bietet den Lehrern und Eltern als Betreuungspersonen die Möglichkeit, ihren eigenen Prozess während des Projektes zu reflektieren, die gewonnenen Erfahrungen zu integrieren, um somit sicherer gegenüber der Circusgruppe auftreten zu können. Außerdem dienen die Teamsitzungen dazu, das Team durch das Projekt zu begleiten und anstehende Aufgaben zu besprechen (Durchführung des Trainings, Organisation des Auftrittes etc.).

Bei den Betreuungspersonen handelt es sich meistens um die Klassenlehrer und einen Teil der Eltern. Der Betreuungsschlüssel sollte sieben Kinder auf einen Betreuer nicht überschreiten. Bei zahlenmäßig größeren Projekten werden die Betreuer ca. zwei Wochen vor Projektbeginn eingearbeitet um je nach Bezug (siehe Figurbildung) ein Requisite anleiten und Hilfestellung geben zu können. Bei größeren Projekten (über 50–60 Kin-



Marcus Kohne
Staatl. anerkannter
Dipl. Sozial-
pädagoge (FH),
Circuspädagoge,
Gestalttherapeut,
Theaterpädagoge,
Leiter des Circus-
und Gestalt-
centrums Mikado
in Birkenau bei
Weinheim.

*Anschrift des
Verfassers:*
Marcus Kohne
Weinheimer Str. 6
69488 Birkenau
Internet:
www.centrum-
mikado.de
E-Mail: marcus.
kohne@centrum-
mikado.de

Tabelle 1:
Die Phasen eines
Circusprojektes

Phase	Inhalte	Ziele
1. Vorbereitungsphase	Kontaktaufnahme Vorstellung des Projektes ggf. Elternabend ggf. Einarbeitung Bereitstellung von Einräder und Diabolos	Vorbereitung des Projektes Kennenlernen der beteiligten Personen und der Räumlichkeiten Schulung der Sensomotorik Figurbildung
2. Trainingsphase (1. und 2. Tag)	(freies) Training mit den circensischen Requisiten	Schulung der Sensomotorik Kennenlernen der unterschiedlichen Bewegungsabläufe Figurbildung
3. Inszenierungsphase (3. und 4. Tag)	spezielles Training mit den circensischen Requisiten	Erarbeiten einer Nummer mit Präsentation Verinnerlichen des Bewegungsablaufes
4. Generalprobe (5. Tag)	Probe unter Auftrittsbedingungen	Sicherung des Nummernablaufes
5. Auftritt (6. Tag)	Auftritt in der Manege vor Publikum	Präsentation der Nummern
6. Nachbereitungsphase	Reflexion Abbau Verabschiedung	Integration der Erfahrungen

der) ist es zusätzlich nötig, auf Schulräume sowie auf den Schulhof zurückgreifen zu können, bei Groß-Projekten auf die ganze Schule. Schon hier wird deutlich, dass der Circus die Schule bewegt und öffnet. Bei kleineren Projekten kann je nach Größe der Turnhalle das ganze Projekt in der Turnhalle ablaufen, so dass hier die Einarbeitung der Betreuer und die Demonstration der Hilfestellung am Anfang eines Projektes stattfindet, d. h. die Kinder und die Betreuer haben oft den gleichen circensischen Entwicklungsstand.

Da die Erfahrung zeigt, dass die Dauer eines Projektes nicht ausreicht, um befriedigende Lernerfahrungen mit dem Einrad machen zu können, stelle ich die Einräder ca. 6 Wochen vor Projektbeginn zusammen mit den Diabolos den jeweiligen Klassen/Schulen zur Verfügung. Sie können dann im Sportunterricht eingesetzt werden und die Kinder haben Zeit, den sicheren Umgang mit diesen beiden Requisiten zu erlernen. Dies ist neben einem Elternabend, auf dem die Eltern über den Ablauf des Projektes informiert werden, oft der Beginn des Projektes.

Prinzipien der gestaltorientierten Circusarbeit

Um eine Antwort auf die beiden oben erwähnten Fragen zu geben, kommt man an den folgenden Aspekten nicht vorbei. Sie stellen den theoretischen und philosophischen Unterbau dar, auf dem meines Erachtens ein Circusprojekt fußen sollte: Ganzheit, Figurbildung, gestaltorientierter motorischer Lernvorgang, phänomenologisches Vorgehen, schöpferische Indifferenz, Gestalttheorie, Entstehung von circensischen Krisen und de-

ren Lösung durch den Engpass im Kontaktvollzug. Die nachfolgenden Prinzipien stehen in keinem hierarchischen Zusammenhang, sondern orientieren sich an dem Verlauf eines Circusprojektes.

Das Projekt als Ganzheit verstehen

Während eines Schulprojektes betrachte ich das Projekt (alle beteiligten Personen, die äußeren Umstände und deren Beziehungen zueinander) als Ganzes und die Einzelnen als Teile dieses Ganzen. Den Ganzheitsbegriff verstehe ich in Anlehnung an Staemmler/Bock wie folgt: „Ganzheit meint eine existentielle Realität jedes Menschen, die unabhängig von situativen Bedingungen immer gleichermaßen gegeben und damit unveränderlich ist“ (Staemmler/Bock 1998, 74). Weiter heißt es: „Aus dieser Behauptung folgt, dass jede sprachlich oder analytisch vorgenommene (Unter-)Teilung des Menschen in Elemente, Teile oder Instanzen die Gefahr in sich birgt, dass die Aufmerksamkeit für sein Wesen verloren geht, das gerade in seiner Einheit liegt“ (ebd.).

Übertragen auf ein Circusprojekt ist die Ganzheit immer als Leitgedanke präsent. Die Artisten, Betreuer und andere beteiligten Personen bewegen sich in den Grenzen dieser Ganzheit, um dabei individuelle Erfahrungen mit sich und anderen machen zu können. Über das circensische Bewegungsangebot treten die Beteiligten mit sich selbst und mit anderen in Kontakt. Es entsteht Beziehung. Georg Meier formuliert das wie folgt: „Eine Gestalt (in diesem Falle die Ganzheit des Circusprojektes; Anm. d. Verf.) ist mehr und etwas anderes als die bloße Summe von Teilen. So



Abb. 1:
Die Projektgruppe
in der intensiven
Besprechungsphase

ist das Wesen einer Melodie mehr und etwas anderes als die Summe ihrer Töne. Vielmehr bildet sie eine charakteristische Reihenfolge, die ihr Wesen ausmacht. In der Art der *Beziehung* der Töne zueinander, in ihrem spezifischen Ordnungsgefüge, liegt das Wesentliche“ (Meier 1998, 7; vgl. dazu auch Metzger 1975).

Sowohl bei der Kontaktaufnahme der Beteiligten untereinander als auch bei der Kontaktaufnahme eines Artisten mit einem Requisite während der gesamten Dauer eines Projektes steht der Kontaktprozess nach Hans-Peter Dreitzel Modell. Dreitzels Kontaktprozessmodell, ist „eine Theorie des Kontaktprozesses, die das Austauschverhältnis zwischen dem menschlichen Organismus und seiner Umwelt beschreibt“ (Dreitzel 1998, 40). Es gliedert sich in 4 Stadien:

- Vorkontakt
- Orientierung und Umgestaltung
- Integration
- Nachkontakt (ebd., 49 ff.).

Weiter heißt es: „Im Vorkontakt erwacht das Selbst zu Leben, in der Orientierung und Umgestaltung ist es in voller Auseinandersetzung mit der Umwelt, in der Integration erreicht es seinen Höhepunkt und im Nachkontakt erblasst es allmählich wieder“ (ebd., 48 f.). Auch das Training während eines Circusprojektes an einer Schule stellt sich als Kontaktprozess dar: 1. Vorkontakt (Begrüßung, Sitzkreis mit den Artisten und Betreuern, Besprechung des Tagesablaufes), 2. Orientierung und Umgestaltung (Aufwärmen, Training), 3. Integration (Training), 4. Nachkontakt (Abschlusskreis, Besprechung mit den Artisten und Betreuern, gemeinsames Aufräumen, Verabschiedung).

Kontaktprozesse können nicht nur nebeneinander und nacheinander stattfinden, sondern „in aller Regel sind einzelne Gestalten Subgestalten von umfassenden Ganzheiten. Ja, es gibt ganze Systeme von übergeordneten und untergeordneten Systemen“ (Meier 1998, 9). Eine Trainingseinheit bildet eine kleine, in sich abgeschlossene Ganzheit, ebenso die anschließende Teambesprechung. Ein gesamter Trainingstag bildet eine größere Einheit, eine weitere übergeordnete Einheit eine Projektwoche (vgl. Meier, ebd.). Die

umfassendste Ganzheit eines Circusprojektes bildet der Zeitraum vom ersten Anruf (eines Lehrers, Rektors, Elternteiles) bis zur Verabschiedung nach der Aufführung und dem Abholen des letzten Requisites.

Vordergrund – Hintergrund: Die Figurbildung

Grundlegend für ein Circusprojekt ist die Auseinandersetzung des Artisten mit einem Requisite oder einer der oben beschriebenen circensischen Bewegungsformen. Wie aber läuft ein solcher Prozess der Entscheidung des Artisten für ein Requisite oder eine Bewegungsform ab?

Ich gehe von der Figurbildung vor dem Hintergrund aus, die im Vorkontakt beginnt. „Ein Bedürfnis regt sich im Organismus oder wird durch einen Umwelt-Reiz stimuliert. (...) Bedürfnis und Umweltreiz bilden nun eine Figur, die sich vor dem Hintergrund des Körpers und weniger stimulierenden Teilen der Umwelt abhebt. Der Organismus spürt spontan, daß ein Bedürfnis vorliegt und gegebenenfalls, welches von mehreren Bedürfnissen vorrangig befriedigt werden will“ (Dreitzel 1998, 49). In unserem Fall kann es sich bei den oben genannten Bedürfnissen z. B. um das Bedürfnis nach Einradfahren oder um das Bedürfnis, an einer akrobatischen Übung teilzunehmen, handeln. Weiter heißt es: „Jetzt tritt das Bedürfnis, obwohl es Motor der sensomotorischen Tätigkeit des Organismus bleibt, in den Hintergrund des Erlebens, während die möglichen *Objekte der Bedürfnisbefriedigung* zur Figur werden“ (ebd.).

Das heißt für die Artisten, dass bei einer vielfältigen Auswahl an Requisiten, diejenigen Requisiten in den Vordergrund treten, die am ehesten die motorischen, emotionalen oder sozialen Bedürfnisse der Teilnehmer befriedigen. Oftmals steht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, die Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses oder eine emotionale Bindung an ein Requisite, z. B. aufgrund von Form, Farbe, Geruch, Oberflächenbeschaffenheit, Bewegungseigenschaften, Aufforderungscharakter, Wärme oder Kälte der Oberfläche im Vordergrund. Ein Wechsel zu einem anderen Requisite während der Trainingsphase hat den gleichen Bezug zur Figurbildung. Dreitzel schreibt: „Die Differenzierung der



Abb. 2:
Akrobatik in der
Übungssituation

situationspezifischen Gegebenheiten in Objekte von unterschiedlicher Relevanz impliziert ebenso *Negation* – das Verwerfen und Beiseiteschieben des Unattraktiven, Unbekömmlichen, Uninteressanten – wie *Affirmation* in der Hinwendung auf das gemeinte, im Draufzugehen und Zugreifen. Das Interessante wird identifiziert und ergriffen, das Uninteressante ausgeblendet oder beiseite geschoben“ (Dreitzel 1998, 50).

Dies ist ein wichtiger Punkt im Ablauf eines Circusprojektes. Die jungen Artisten nähern sich durch den natürlichen Gestaltbildungsprozess aus dem Figur-Hintergrund-Geschehen einem Requisit oder einer anderen circensischen Bewegungsform. Dabei werden sie in ihren Erfahrungen in Form von Hilfestellungen, Feedback oder Reflexionen von den Betreuern begleitet, so dass sie im Laufe des Projektes eine Beziehung zu einem Requisit und über das Requisit Beziehungen zu anderen in der Gruppe aufbauen können.

Dies ist die Grundlage für das Gelingen des gestalterorientierten motorischen Lernvorgangs, wie er nachfolgend beschrieben wird.

Der gestalterorientierte motorische Lernvorgang in der Circusarbeit

Ausgangspunkt des gestalterorientierten motorischen Lernvorgangs ist eine circensische Bewegungsform, wie sie in Form eines Circusprojektes angeboten wird. Der Artist geht z. B. auf ein Requisit zu und setzt sich mit ihm auseinander. Dabei gleicht sich das Bewegungsverhalten des Requisites ein Stück weit dem Bewegungsablauf des Artisten an, ebenso wie der Artist seinen Bewegungsablauf ein Stück weit dem Bewegungsverhalten des Requisites anpasst, so dass hier eine materiell-persönliche Wechselbeziehung stattfindet. Der Artist lernt die Reaktion des Requisites kennen, sobald es von ihm in Bewegung gebracht wird. Gleichzeitig lernt er die Reaktion seines Körpers und seiner Sinne kennen, um das Requisit oder die artistische Disziplin zu beherrschen. Wie kommt es dazu?

Wie im vorausgehenden Kapitel beschrieben entscheidet sich ein Artist durch die Figurbildung bewusst oder unbewusst für ein Requisit. Der Einsatz des Requisites erfolgt ebenso bewusst oder unbewusst, denn „das Wissen um eine (circensische; Anm. d. Verf.) Bewegung entwickelt sich in vielen Fällen auch erst während des Verlaufs“ (Illert/Kuhtz-Buschbeck 2000, 112).

Auch die artistische Bewegung folgt dem Schema von Handlungsantrieb, Entschlussphase, Programmierungsphase und Bewegungsdurchführung wobei sie zielgerichtet ist (vgl. ebd.) und durch das ganzheitliche Training der Bewegungsform immer bewusster erlebt wird. Dabei erfährt der Artist eine permanente Rückmeldung der Bewegungsausführung die durch das Sinnessystem gemessen und letztlich im Zentralen Nervensystem (ZNS) gespeichert wird. Somit greift das ZNS „vor Bewegungsbeginn korrigierend in den Aufbau der Steuersignale ein und führt während des Bewegungsablaufs optimierende Korrekturen durch“ (ebd. 113). Bei einem Artisten, der den Bewegungsablauf einer artistischen Bewegungsfolge durch Training verinnerlicht hat, wird die Bewegungskorrektur auch vor der Bewegungsdurchführung aktiviert.

Der Mechanismus von Afferenz und Reafferenz (Rückkoppelung) entspricht dem Gestaltkreis v. Weizsäckers, der besagt, dass Bewegung und Wahrnehmung als Einheit gesehen werden. V. Weizsäcker spricht auch von Verschränkung von Bewegung und Wahrnehmung (vgl. v. Weizsäcker 1950, 10). „Diese Überlegungen leiten hin zum eigentlichen Thema der Gestaltkreistheorie: die Verbindung zwischen Individuum und Umwelt (...)“ (Philippi-Eisenburger 1991, 17).

Übertragen auf die Anpassung des Bewegungsverhaltens des Artisten an das jeweilige Requisit bedeutet dies, dass der Artist (Individuum) zum Requisit (Umwelt) eine Verbindung aufbaut und über die Afferenz und Reafferenz das Bewegungsverhalten erfährt, das er mit der Zeit verinnerlichen kann. Damit aus der Verbindung eine Beziehung werden kann, müssen die nachfolgenden zwei Komponenten miteinbezogen werden. Die zweite Komponente stellen die Emotionen und die sich daraus ergebenden Gefühle dar. Sieht man den circensischen Lernprozess unter dem Aspekt des Kontaktprozesses, dann kommt den Gefühlen eine große Bedeutung zu, denn „(...) unsere Gefühle haben dort, wo sie spontan auftreten, eine wichtige Funktion für das Gelingen befriedigender Kontaktprozesse (...)“ (Dreitzel 1998, 124). Weiter heißt es: „Vollständige Gefühle sind körperlich erlebte und spontan mimentisch und motorisch zum Ausdruck gebrachte Lagebeurteilungen des Organismus zur jeweiligen Situation im Organismus/Umwelt-Feld“ (ebd., 129). Das heißt, dass die erlebten Gefühle einen Bezug zum Körper haben und zeitlich, räumlich

und emotional in den Lebensprozess des Artisten verankert sein sollten. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die erlebten Gefühle wie sie während eines Circusprojektes vorkommen können, wie z. B. Frustration, Ohnmacht, Aggression, Neid aber auch Freude, Glück oder Stolz als solche erkannt und gegenüber den Artisten transparent gemacht werden.

Die dritte Komponente des gestaltorientierten motorischen Lernprozesses in der Circusarbeit ist die kognitive Verankerung der motorischen und emotionalen Erfahrung. Wichtig für die kognitive Verankerung ist der „Vorgang der Assimilation, der nach Abschluß des Kontaktprozesses beginnt und weitgehend außerhalb unseres Gewahrseins verläuft“ (ebd., 96). Er „besteht also aus einer unbewussten Differenzierung von Brauchbarem und Unbrauchbarem, wobei sich der Organismus ersteres zu eigen macht und letzteres ausscheidet oder vergisst“ (ebd.). Um den Vorgang der Assimilation für den Artisten differenzierter zu gestalten, ist es wichtig, die körperlichen, emotionalen und geistigen Erfahrungen in Form von Feedback und Reflexion wiederzugeben.

Die Art des Feedbacks und der Reflexion sollte sich am kognitiven, emotionalen und motorischen Entwicklungsstand des Artisten orientieren (vgl. Fischer 2001). Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Betreuer dies möglichst introjektions-, projektions-, retrofleksions-, deflektions- und konfluenzfrei (die „5 Hauptrichtungen der vom Widerstand bestimmten Interaktion“ (Polster 1997, 77 ff.)) durchführen. „Denn im Einsinken-Lassen, Nachspüren und einander Bestätigen (der gemachten Erfahrungen; Anm. d. Verf.) wird bereits vorentschieden, was von dem Aufgenommenen dann schließlich endgültig assimiliert und was wieder ausgeschieden wird, was also behalten und zum Teil des Organismus und was ausgestoßen oder vergessen wird“ (Dreitzel 1998, 94). Weiter: „Es scheint so, daß Wahrnehmungen und Erfahrungen in uns zerebrale Spuren hinterlassen, die um so dauerhafter sind, je stärker in Ihnen der ganzheitliche Charakter eines Vorgangs unter Abstraktion von Einzelheiten aufbewahrt ist“ (ebd., 96).

Vervollständigt und zu Ende geführt wird der gestaltorientierte motorische Lernvorgang erst durch den Einfluss der nachfolgend erwähnten Prinzipien der Gestaltarbeit, insbesondere des phänomenologischen Vorgehens, der schöpferischen Indifferenz, der Gestalttheorie und dem Engpassmodell.

Arbeit mit Grenzen: phänomenologisches Vorgehen vor dem Erfahrungshintergrund

Ausgehend von dem oben beschriebenen Lernvorgang beginnt auch die Arbeit mit Grenzen. Dies betrifft in erster Linie die körperlich-moto-

rischen Grenzen der Artisten, die wiederum mit den emotionalen Grenzen gekoppelt sind. Der Artist hat sich durch die Auseinandersetzung mit dem Requisit einen Erfahrungshintergrund geschaffen, mit dem er in Kontakt mit sich und anderen tritt. Dieser Erfahrungshintergrund ist der Ausgangspunkt für mein weiteres circuspädagogisches Handeln, wobei das phänomenologische Vorgehen meine Handlungsweise bestimmt.

„Die von *Husserl* begründete Phänomenologie (...) ist gekennzeichnet durch das Postulat der Rückkehr zu einer unvoreingenommenen, direkten Wahrnehmung der Phänomene, der Dinge selbst, um sie selbst, ihr *Wesen*, sprechen zu lassen“ (Frambach 1993, 68). Frambach hält die Phänomenologie für eine „wache Zentrierung auf das unmittelbare Wahrnehmen der offensichtlichen Phänomene“ (ebd.). Das heißt, ich nehme mit all meinen Sinnen möglichst unvoreingenommen und wach Anteil an der Situation des Artisten. Dabei kommt eine zeitliche Dimension hinzu: „Mit dem Begriff ‚phänomenologisch‘ geht es um das, was wir in einzigartiger Weise als unser Eigenes erleben; indem wir die Dimensionen des Hier und Jetzt hinzufügen, erhalten diese persönlichen Phänomene existentielle Unmittelbarkeit“ (Zinker 1982, 84).

Ich erlebe zum Beispiel einen Seilläufer (ich trainiere mit ihm), nehme seine Haltung und seinen Gesichtsausdruck wahr, höre seinen Atem, fühle seine (Körper-)Spannung und seine Haltepunkte an meiner Hand, rieche seine Ausdünstungen, nehme gleichzeitig das Umfeld und die Trainingsatmosphäre wahr und begleite ihn so im Hier und Jetzt. Dabei trifft sein Erfahrungshintergrund, sein augenblicklicher artistischer Stand auf meinen. Anhand meines Erfahrungshintergrundes und der phänomenologischen Beobachtung und Wahrnehmung kann ich ihm ein Feedback geben, das entweder visueller, kognitiver oder emotionaler Natur sein kann und so die circensische Ar-

Abb. 3:
... und in der
Aufführung



beit an seiner Grenze entweder forciert, anpasst oder reduziert. Der Artist wiederum sortiert mein Feedback nach dem Kontaktprozessmodell in assimilierbare und nicht assimilierbare Teile und integriert die assimilierbaren in seinen Erfahrungshintergrund (vgl. Dreitzel 1998, 95 ff.).

Was aber lässt die Artisten während eines Schulprojektes an ihre Grenzen gehen? Ich gehe davon aus, dass dies zum einen ich-nahe und affektive Erfahrungen sind, die die Schüler während eines Projektes erleben (vgl. ebd., 100) und die „den Handelnden bei seiner Orientierung in der Umwelt kraftvoll unterstützen kann“ (ebd.). Zum anderen wissen die Schüler von der Möglichkeitsform und können diese mit der Wirklichkeitsform vergleichen. Waldenfels schreibt dazu: „(...) es gibt eine sehr starke Fixierung auf das was ist, bis hin zu allen Einzelheiten. Der andere Pol wäre die Hypostatisierung des Möglichkeitsinnes: das Gesehene (in unserem Fall das Erlebte und Erfahrene; Anm. d. Verf.) wird nicht genommen als das, was es ist, sondern es wird immer schon im Hinblick auf sein Anderssein gesehen“ (Waldenfels 2000, 204). Und genau da setzt das phänomenologische Vorgehen wieder an: Am Wahr- und Teilnehmen sowohl an der Wirklichkeit als auch an der Möglichkeit. Und die Grenzen beginnen da, wo die künstlerische Wirklichkeitsform endet und die künstlerische Möglichkeitsform beginnt: in der schöpferischen Indifferenz.

Schöpferische Indifferenz als Quelle der Entwicklung

Die schöpferische Indifferenz stellt „die Seele“ eines Circusprojektes dar. Wie bereits erwähnt, bewegt sich der Artist oder die ganze Circusgruppe zwischen den Polen der Wirklichkeits- und der Möglichkeitsform. Darüber hinaus gibt es noch unzählige andere Phänomene oder Pole, die während eines Circusprojektes relevant sein können, z. B.: schnell-langsam, hoch-tief, ängstlich-mutig, langweilig-spannend, sicher-unsicher, bunt-farblos, laut-leise usw. Mit anderen Worten: „Die phänomenale Welt ist grundsätzlich durch Gegensätze gekennzeichnet. Nichts existiert ohne seinen Gegensatz, seinen Gegenpol. Pole sind die jeweilige Umkehrung des in sich selbst identischen“ (Frambach 1993, 44).

Jeder dieser Pole hat eine Mitte, einen Nullpunkt, eine Indifferenz. Friedlaender hat dem Nullpunkt oder der Indifferenz den Namen Schöpferische Indifferenz gegeben, denn: „Seit Alters her hat man beim Polarisieren mehr auf die Pole als auf deren Indifferenz geachtet. In dieser aber erst steckt das eigentliche Geheimnis, der schöpferische Wille, der Polarisierende selber, der objektiv gesehen gar nichts ist“ (Friedlaender 1918, 337). Weiter schreibt er: „Der absolute Gleichgewichtspunkt, das Innere, ist eine dynamisch lebendige, vibrierende, rhythmische, pulsierende Bestimmung“ (ebd., 64).

Überträgt man die Aussage auf ein Circusprojekt, besteht die Aufgabe der Betreuer darin, die Artisten an den jeweiligen Mittel- oder Gleichgewichtspunkt der Pole zu bringen zwischen denen sie sich bewegen, ohne dabei ihre Differenz aufzuheben oder zu verwischen, denn: „Wer Differenzen, seien es optische, akustische (...) oder welche auch immer, miteinander harmonisieren will, soll keinen Mischmasch aus ihnen machen. Differenz bleibt Differenz; nicht sie sondern ihre Missstimmigkeit, ihre Disproportion ist aufhebbar“ (Friedlaender 1918, 415).

Neben den optischen und akustischen Differenzen stehen bei Circusprojekten oft die motorischen und darstellerischen Differenzen im Vordergrund. Ein Beispiel stellt die Inszenierung einer Diabolo-Nummer dar. In einer Diabolo-Nummer haben die Artisten häufig einen sehr unterschiedlichen künstlerischen Entwicklungsstand. Wie oben schon erwähnt, finde ich in der Schöpferischen Indifferenz die Grenze des Artisten. Das heißt, ich inszeniere die Nummer so, dass die Differenzen weiterhin sichtbar sind, lege aber die Anordnung der Inhalte und die Abfolge der Nummer mit Hilfe der Artisten und dem phänomenologischen Vorgehen so an, dass jeder Einzelne an seiner ihm eigenen Grenze auftritt. Dabei kann es für den Einen wichtig sein, dass die Grenze mehr im Bereich der Möglichkeitsform, für den Anderen mehr in der Wirklichkeitsform liegt. (Wie die Artisten mit solchen Situationen umgehen, beschreiben die nachfolgenden Kapitel „circensische Krisen“ und „Der Engpass im Kontaktvollzug“).

„Wirkliche Schöpferische Indifferenz drängt zu kreativer Entwicklung (...). Die Lebenskunst, die aus der indifferenten Mitte erwächst, besteht prinzipiell in einem Balancieren der polaren Gegensätze, einem *Äquilibrieren*. Es kommt darauf an, sich nicht einseitig und schief von einem der jeweiligen Pole vereinnahmen zu lassen, sondern sich frei in deren Mitte zu zentrieren und sie beidseitig gleichsam wie Flügel zu regen“ (ebd., 301). Demnach besteht die Aufgabe darin, die gesamte Gruppe des Circusprojektes im Gleichgewicht zu halten, jeden Einzelnen an seiner Grenze zu begleiten und die Eckpunkte der Grenzen möglichst transparent zu machen. Somit sind die Grenzen für alle Beteiligten ersichtlich und nachvollziehbar, so dass eine Grenzüberschreitung auch als solche erkannt wird und darauf adäquat (künstlerisch oder pädagogisch) reagiert werden kann.

Entstehung der Form:

Die Prinzipien der Gestalttheorie

Für die Durchführung und die Form eines künstlerischen Lernprozesses sowie für die daraus folgende Nummer sind neben der Schöpferischen Indifferenz und der Anwendung des Engpassmodells (vgl. nachfolgendes Kapitel „Der Engpass

im Kontaktvollzug“) auch einige Grundsätze der Gestalttheorie relevant: hierzu gehören Ganzheit, Prägnanztendenz, Gestaltprägnanz, Prägnanzdimensionen wie Gestaltgüte, Gestalthöhe und Gestalttiefe, Gestaltsymmetrie, Gestaltschließung, Bezogenheit, Selbstregulierung (organismische Selbstregulation). Die Gestalttheorie verstehe ich in Anlehnung an Metzger als Antwort auf „die Frage nach der *Ordnung*, – die Frage nach der Art und Weise, wie etwa die Ordnung des Aufbaus (der „Struktur“) verhältnismäßig beständiger Gebilde, die Ordnung des Zusammenspiels der zahlreichen Funktionen innerhalb eines komplexen beständigen Gebildes – z. B. eines Organismus – zustande kommt, erhalten bleibt und bei Störungen wiederhergestellt wird“ (Metzger 1975, 1).

Bei diesem Zusammenspiel der zahlreichen Funktionen innerhalb eines komplexen Gebildes, wie es ein Circusprojekt in seiner Ganzheit darstellt, findet immer ein „Zusammenschluss nach innen und eine Absetzung nach außen“ (Metzger 1975, 7) statt, und zwar „bevorzugt so, daß im Wahrnehmungsfeld die bestgestalteten Einheiten, d. h. die größte bei der gegebenen Reizverteilung mögliche Ordnung verwirklicht wird. Man spricht daher von einer Tendenz zur guten Gestalt oder Prägnanztendenz“ (ebd.).

Insbesondere betrifft diese Definition die Trainings- und die Inszenierungsarbeit, bei der die circensischen Bewegungsabläufe der *Prägnanztendenz* folgen und z. B. durch symmetrische Anordnungen (*Gestaltsymmetrie*), durch die *Prägnant-Werdung*, die „eindeutig die ideale Ausprägung und Ausgeprägtheit der Gestalt im Sinne von Einfachheit, Klarheit, Schärfe“ (Wellek 1975, 123) darstellt oder durch die Bezogenheit in Raum, Zeit und zu Personen in eine Form gebracht werden. Unterstützt wird die Formgebung des Ausdrucks zudem von der *organismischen Selbstregulation*, die sich in der Bevorzugung des besser Geordneten zeigt. Durch verschiedene Impulse, wie z. B. Umstrukturierungen, Verlagerungen oder Verschiebungen von Schwer-, Bezugs- und Verankerungspunkten, die sich durch veränderte Situationen von innen oder außen ergeben können und den produktiven und kreativen Denk- und Handlungsprozess unterstützen (vgl. Metzger 1975, 8) kann eine neue Form entstehen. Zur organismischen Selbstregulationen kann es während eines Circusprojektes allerdings nur dann kommen, wenn die nötige persönliche (Entscheidungs-)Freiheit der Artisten gewahrt bleibt, denn „Ordnung entsteht nicht durch Zwang von außen, sondern durch dynamische Interdependenz innerhalb des Systems: durch Selbstorganisation“ (Portele 1999, 273).

In diesem Zusammenhang kommt der *Gestalt-schließung* eine integrierende Funktion zu. Sie äußert sich in den Auftrittssituationen z. B. im

Präsentieren oder Verbeugen. Das Finale stellt die *Schließung der Auftritts-Gestalt* dar und besitzt einen sehr hohen integrativen Wert. Doch bevor „Gestalten sich schließen können, müssen sie prägnant werden, und zwar in einem ganzheitlichen Sinn: Bewußtseinsmäßig, emotional, körperlich“ (Meier 1998, 18). Erst dann bekommt die Präsentation jene *Prägnanzdimensionen* wie *Gestaltgüte* (Umschlossenheit, Schärfe) *Gestalthöhe* (Harmonie, Bewegung) und die *Gestalttiefe* (Gefühlsintensität, Wertföhlung), die bei den Auftritten zu erleben und zu spüren sind.

Circensische Krisen

Ich gehe davon aus, dass die Artisten im Laufe eines Circusprojektes zahlreiche und verschiedenartige, kleinere und größere Krisen durchlaufen. Da die Krisen in direktem Zusammenhang mit dem circensischen Arbeiten entstehen, nenne ich sie *circensische Krisen*. Diese können in Entwicklungs-, Anforderungs- und Verlustkrisen differenziert werden (vgl. Kast 1996, 12). Kast definiert eine Krise folgendermaßen: „Von einer Krise sprechen wir dann, wenn ein für den ‚Kriselnden‘ belastendes Ungleichgewicht zwischen der subjektiven Bedeutung des Problems und den Bewältigungsmöglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, entstanden ist. Der ‚Kriselnde‘ föhlt sich in seiner Identität, in seiner Kompetenz, das Leben einigermaßen selbstständig gestalten zu können, bedroht“ (Kast 1996, 13). Ersetzt man das Wort „Leben“ durch „Circusprojekt“ (denn für die Artisten ist während eines Projektes genau das ihr Leben), dann wird diese drastische Formulierung relativiert.

Es ist nahe liegend, das Problem und deren Bewältigungsmöglichkeiten auf die motorischen, artistischen und darstellerischen Fertigkeiten zu reduzieren, die während eines Projektes erlernt werden können. Erfahrungsgemäß sind diese Probleme aber auch auf emotionaler, gruppendynamischer, organisatorischer und logistischer Ebene zu finden, mit denen sich nicht nur die Artisten (Schüler) auseinander setzen müssen, sondern ebenso die Betreuer (Lehrer, Eltern), d. h. es betrifft wieder die Ganzheit. Die einzelnen Krisenformen können ebenso auf die Circusarbeit übertragen und als Entwicklungs-, Anforderungs- und Verlustkrisen im circuspädagogischen Kontext betrachtet werden. Oft bleiben die Krisen im Bereich des Unbewussten verankert und gehören, insofern sie nicht den Punkt des auffällig-hemmenden überschreiten, zum normalen circensischen Lernvorgang. Nachfolgend beschreibe ich die Krisen, wie sie in Circusprojekten vorkommen können (vgl. Kast 1996, 12):

- *Entwicklungskrisen*: Da die Artisten während eines Circusprojektes eine große motorische (Erlernen von größtenteils neuen Bewegungs-

und Präsentationsabläufen), emotionale (Erleben von Frustration, Stress, Aggression, aber auch Freude, Leichtigkeit, Lebendigkeit) und geistige (Transformation von Bewegungsabläufen in das eigene Tun, Speichern und Reproduzieren von Bewegungsabläufen) Leistungsbereitschaft zeigen, dabei die Möglichkeitsform erahnen, aber ständig mit der Wirklichkeitsform konfrontiert werden, müssen die jungen Artisten immer wieder neue Entwicklungskrisen lösen. Ob sich solche Entwicklungskrisen hemmend oder fördernd auf die Artisten auswirken, steht einerseits mit der Persönlichkeit des Artisten im Zusammenhang, andererseits aber auch mit dem Krisenmanagement der Betreuer.

- **Anforderungskrisen:** „Wir kennen aber auch die Krisen, die uns aus Anforderungen, denen wir uns nicht gewachsen fühlen, erstehen“ (ebd.). Im circuspädagogischen Kontext ist darauf zu achten, ob die Anforderungen von außen, z. B. durch zu schwierige Aufgabenstellungen, zu starken Erfolgsdruck oder Perfektionismus von Seiten des Betreuers, kommen oder ob es sich um eine unrealistische Selbsteinschätzung des Artisten handelt, der die Möglichkeits- mit der Wirklichkeitsform nicht in Einklang bringen kann.
- **Verlustkrisen:** Verlustkrisen kommen bei Circusprojekten an Schulen selten vor und wenn, dann insbesondere bei der Gruppenbildung, die sich aus der Wahl der circussischen Übungsform bzw. des Requisites ergeben. Auch können Verlustkrisen als Folge von zu hohen Anforderungen an sich selbst bzw. Anforderungen, die von außen an den Artisten herangetragen werden, entstehen. Da der Artist eine Beziehung zum jeweiligen Requisite oder zur Übungsform aufgebaut hat (s. o.), muss sich der Artist von seinen

Vorstellungen und/oder seiner Beziehung zum Requisite trennen. Die Folge ist Trauer. Durch das eigene Erleben des neuen Requisites (das ihn nicht überfordert und wieder nach dem Prinzip der Figurbildung ausgewählt wurde) und dem unterstützenden Feedback der Betreuungsperson entwickelt sich eine neue Beziehung (auch zu anderen Artisten), die die anfängliche Trauer schnell in eine innovative Auseinandersetzung unter den neuen Bedingungen münden lässt.

Der Engpass im Kontaktvollzug

Der Weg aus diesen Krisen kann in vier Stadien differenziert werden:

- Vorbereitungsphase
- Inkubationsphase
- Einsichtsphase
- Verifikationsphase (vgl. Kast 1996, 24 f.).

Der Engpass stellt sich nach Perls als „das Bewusstsein, das volle Erleben, das Gewahrsein dessen, wie du festsitzt, das dich gesund werden lässt“ (Perls 1969, 48) dar. Der Engpass liegt bei Frambach (vgl. 1993, 96 ff., 1999, 621 ff.) zeitlich ganz nah am, im bzw. kurz nach dem Durchbruch im circussischen Lernprozess: Der gestaltorientierte motorische Lernprozess ist dann so weit fortgeschritten, das phänomenologische Vorgehen und die Umsetzung so weit entwickelt, dass aus der schöpferischen Mitte, unter Einwirkung gestalttheoretischer Grundsätze (wie z. B.: Gestaltprägnanz, Symmetrie, organismische Selbstregulation), der schöpferische Akt im Kontaktvollzug gelingen kann bzw. gelingt.

Vorher geht immer eine Kompression der oben genannten Umstände einher, die je nach Gewichtung der Geschehnisse mehr oder weniger stark ausgeprägt sind, um anschließend durch den Engpass in eine andere, neue und weiterführende Form gebracht zu werden. Der Engpass bezeichnet den Punkt, an dem das Chaos am größten ist. „Das Erleben eines inneren, chaotischen Wirbels, einer konfusen Orientierungslosigkeit ist kennzeichnend für den Impasse (= Engpass; Anm. d. Verf.)“ (Frambach 1993, 97). Es ist genau jener Punkt, den fast alle Artisten und Circuspädagogen während eines Circusprojektes schon mehrmals durchlebt haben, jener Punkt an dem man glaubt, es geht nichts mehr. Aber genau im Durchschreiten dieses Punktes liegt „die entscheidende Stelle im Wachstum“ (Perls 1969, 36).

Ob sich der schöpferische Akt beim Durchschreiten des Engpasses in einer oft geübten Jonglier-Folge, einer stimmigen choreographischen Sequenz, der Lösung eines Beziehungsproblems einer Artistengruppe, einer ganzen, in sich geschlossenen Nummer während eines Auftritts oder im Verwerfen einer geplanten Nummer bzw. in der Umkehr eines Trainingsweges zeigt, der Weg aus der cir-

Abb. 4:
Das Tellertraining:
Die Figurbildung



censischen Krise ist immer der gleiche: die Vorbereitungsphase ist die Phase, in der die Artisten Informationen (visueller, materieller, kognitiver Art) zum circensischen Problem sammeln; die Inkubationsphase ist eine „unruhige, frustrierende Zeit. Problemlösungen scheinen auf, werden wieder verworfen“ (Kast 1996, 24); dann folgt der Engpass und zeitgleich die Einsichtsphase, in die „das Aufleuchten neuer Erkenntnisse gehört“ (ebd., 25) und weiter: „In ihr (der Einsichtsphase; Anm. d. Verf.) wird eine deutlich sinnvolle Erkenntnis gefunden. Man atmet auf, das Chaos hat sich geordnet. Diese neuen Erkenntnisse, verbunden mit neuen Einsichten, neuen Erlebnis- und Verhaltensweisen (Bewegungs- und Beziehungsmustern; Anm. d. Verf.) auf der Ebene der eigenen Person, das ist das eigentlich Kreative, das aus der Krise herausgeboren wird“ (ebd.). In der Vertifikationsphase wird „das Eingesehene (und Eingübte; Anm. d. Verf.) so lange in großer Konzentration geformt, bis es mitteilbar wird, bis es genau und prägnant ausgedrückt werden kann, bis evidentes Erlebnis und mitteilbares Erlebnis kongruent ist“ (ebd.). Und da sich die Einsicht bzw. das Eingübte durch Erleben und Erfahren, durch Handeln, Fühlen und Denken in mehrdimensionalen Schichten im Artisten manifestiert hat, sind diese Erfahrungen und Erlebnisse gleichsam leiblich verankert.

Die Wirkfaktoren

Die Wirkfaktoren nach Meier sind meines Erachtens Produkte des gestaltorientierten motorischen Lernvorgangs in der Circusarbeit und deren Prinzipien, die ich unter anderem als Verbindungsglieder zwischen dem körperlichen, seelischen und geistigen Erleben und Handeln sehe. Meier geht von neun Wirkfaktoren in der gestalttherapeutischen Arbeit aus: „Die einzelnen Wirkfaktoren stehen untereinander in enger Wechselwirkung und überlappen sich auch teilweise, so dass sie nicht immer exakt voneinander unterschieden werden können. Sie stützen sich gegenseitig in der Wirkung. Es sind folgende:

- Heilung aus der Beziehung
- Den Prägnanzprozeß unterstützen
- Heilung durch Förderung der organismischen Integration
- Ausweitung von Bewusstheit (Awarenessarbeit, Gewährsein)
- Problemlösung durch Kreativität
- Regulation des Selbstwertgefühls
- Im Hier und Jetzt arbeiten
- Zum Ausdruck bringen (Gestalttransponierungseffekt)
- Entdecken und Erfahren lassen, Lernen“ (Meier 2003, 7).

In der circuspädagogischen Arbeit stehen meines Erachtens fünf Faktoren im Vordergrund: Beziehung, Bewusstheit, Selbstwert, Kreativität und die Integration in den jeweiligen persönlichen und artistischen Kontext eines jeden Artisten bzw. der Gruppe. Die verbleibenden vier Wirkfaktoren (Unterstützung des Prägnanzprozesses, im Hier und Jetzt arbeiten, die Gestalttransponierung und das Entdecken und Erfahren lassen) beziehen sich dagegen auf grundlegende Bausteine des gestaltorientierten motorischen Lernvorgangs in der Circusarbeit.

Durch das Vorhandensein der Wirkfaktoren ist der Artist in der Lage, gelingende Kontaktprozesse in den Trainingseinheiten zu erleben (unabhängig vom Gelingen einer artistischen Übung). Denn: „Hier ist wichtig, dass gelingende Kontaktprozesse nicht nur der Wiederherstellung des ursprünglichen Zustands (...) dienen, sondern darüber hinaus Lernvorgänge sind, die dem Organismus einen *Zuwachs an Kompetenz* und eine *Verfeinerung seiner Bedürfnisse* bringen“ (Dreizel 1998, 94). Die einzelnen, nachfolgend beschriebenen Wirkfaktoren sind weder hierarchisch geordnet, noch unterliegen sie einer zeitlichen Fixierung im Projektverlauf. Sie beeinflussen sich gegenseitig in ihrer Wechselwirkung und können bei einem Circus-Projekt zu jedem Zeitpunkt des circensischen Prozesses auftreten. Der Beziehung kommt jedoch in der circuspädagogischen Arbeit ein besonderer Stellenwert zu: „Vorrang vor der Anwendung bestimmter Methoden hat immer die Beziehung“ (Meier 2003, 8).

Beziehung

Circusarbeit ist für mich in erster Linie Beziehungsarbeit. Die Artisten gehen während eines Circusprojektes Beziehungen auf verschiedenen Ebenen ein: zu sich selbst, zum Requisit, zu anderen Artisten, zu einer Gruppe und zu verschiedenen Betreuern. Die Beziehungsaufnahme erfolgt dabei über die Kontaktfunktionen Sehen, Zuhören, Berühren, Sprechen, Bewegen, Riechen und Schmecken (vgl. Polster 1997, 127 ff.). Diese Beziehung ist immer einzigartig. „Buber betont die Einzigartigkeit des Menschen: Jeder Mensch unterscheidet sich vom nächsten, und von daher wird es notwendig, sich auf jeden Menschen neu einzulassen. Bubers Prinzip des Ich-und-Du fußt auf der Prämisse, dass Beziehung auf Gegenseitigkeit beruht. Buber untermauert, wie wichtig es sei, den Patienten (den Artisten; Anm. d. Verf.) in seiner Einzigartigkeit wertzuschätzen (...). Dafür muss ich mich als Person auf die Beziehung einlassen“ (Kümmel 2003, 55).

In der circuspädagogischen Projektarbeit beschreibt der Begriff Beziehung „das, was sich aus Erfahrungen miteinander (...) im Hintergrund ablagert, wo es auf die gesamte Lebensgeschich-



Abb. 5:
Das Seiltraining:
Verschmelzen
mit der Figur.

te des einzelnen trifft und diese anreichert“ (Gremmler-Fuhr 1999, 403). Darüber hinaus „beschreibt Beziehung eine *Entwicklung*: Ausgehend von der Vergangenheit bis zum gegenwärtigen Status quo bildet Beziehung gewissermaßen den Verlauf der Interpersonalität in der Zeit ab“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund sind Circusprojekte Gelegenheiten, die Beziehungsfähigkeit der Schüler zu erwecken und zu stärken, um somit wichtige soziale Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortung, Selbstorganisation (vgl. Ballreich 2000, 36 f.) zu entwickeln und zu verinnerlichen.

Bewusstheit

„BEWUSSTHEIT ist das ganzheitliche, subjektive Wahrnehmen-Erleben eines Menschen von Figuren in seinem gegenwärtigen Organismus-Umwelt-Feld“ (Staemmler/Bock 1998, 45). Von dieser Definition ausgehend, die besagt, dass Bewusstheit ganzheitlich, eine Funktion des Wahrnehmens und des Erlebens ist, im Hier und Jetzt stattfindet, immer subjektiv, immer die Bewusstheit „von etwas“ ist, sich auf die innere und äußere Welt bezieht und immer wieder neue Figuren vor neuen Hintergründen bildet, die dann Gegenstand der Bewusstheit werden (vgl. Staemmler/Bock 1998, 46 ff.), mache ich die Erfahrung, dass bei den Artisten während der Circusarbeit eine Ausweitung von Bewusstheit stattfindet. Der Artist nimmt sich in der Trainings- oder Auftrittssituation ganz (körperlich, geistig und seelisch) wahr, erlebt sich subjektiv im Hier und Jetzt, in dem Organismus-Umwelt-Feld des Projektes und bildet immer wieder neue Figuren vor dem Hintergrund des jeweils übrigen Feldes, das dann Inhalt der Bewusstheit wird (ebd.).

Der Artist setzt sich mit einem Requisit oder einer circensischen Übungsform auseinander und

erfährt dadurch die Grenzen seiner Körperlichkeit, seiner Kraft, seines Mutes, seines Gleichgewichtes, seiner Geschicklichkeit etc. Durch den Kontakt mit dem Requisit erfährt der Artist mehr über sich selbst. Er erlebt sich in bestimmten, für ihn am Anfang oft ungewohnten, ab und an extremen Situationen und lernt dabei verschiedene Seiten von sich kennen. Er kann sich dadurch vielfältiger, ganzheitlicher und mit der Zeit ausgeglichener erleben. Denn: „Wann immer Bewusstheit im Menschen entsteht, überwindet er die zuvor möglicherweise in ihm vorhandene Trennungen zwischen verschiedenen Teilen seines Organismus“ (ebd., 48).

Selbstwert

Neben der Beziehung sehe ich im Selbstwert den Wirkfaktor, der bei einem Circus-Schulprojekt im Vordergrund steht. „Das Selbst zeichnet sich aus durch die Art seiner Wahrnehmung, seiner Kontakte und Beziehungen einerseits, andererseits durch die Wahrnehmung dessen und dem Kontakt mit dem, was in seinem Inneren vorgeht. Es wächst im Kontakt mit anderen, dem Neuen, und es wächst, indem es diese Erfahrungen assimiliert und integriert, das heißt, daß es ein Verständnis seiner selbst in Relation zu seinen vergangenen Erfahrungen, seiner gegenwärtigen Situation und Zukunftsperspektive entwickelt“ (Salem 1999, 734).

Bezogen auf ein Circusprojekt heißt das, dass durch das in Kontakt mit sich und anderen treten, durch das Eingehen neuer Beziehungen auf verschiedenen Ebenen, durch das bewusste Einlassen neuer Bewegungserfahrungen und somit das Spüren der kreativen Fähigkeiten und die Integration dessen in den persönlichen Kontext, ein Wachstum des Selbst erfolgt. In einem Circusprojekt gibt es eine Vielzahl möglicher Situationen, in denen der Selbstwert gestärkt wird: das Absolvieren einer schwierigen Übungsform nach vorherigem intensivem Training, eine gelungene Konfliktlösung, das Erarbeiten neuer Bewegungsfolgen, das kreative Überwinden angstmachender Situationen oder einer Frustrationsituation usw.

Dies sind Situationen, in denen sich der Artist „als wertvoll erlebt. Es ist ein erlernbares Gefühl für den eigenen Wert. Dabei geht es um die (...) Wertschätzung des eigenen Wesens, der eigenen Anlagen und Fähigkeiten. Der Selbstwert entwickelt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern aus der Auseinandersetzung mit der Umwelt, die zur Einordnung des eigenen Wertes führt“ (Waibel 2002, 135 f.). Eine Auseinandersetzung, die in einem Auftritt einen Höhepunkt erfährt. Immer wieder bin ich von den Auftritten der Circusprojekte und ihrer Wirkung auf den Selbstwert der Artisten überrascht. Unter den oben beschriebenen Bedingungen und Voraussetzungen trainiert

und inszeniert treten die Artisten sicher und eigenständig auf und präsentieren sich in ihrer augenblicklichen Ganzheit – einer Einheit.

Kreativität

„Man kann diese Einheit fühlen, wenn man sich zum Beispiel beim Sprechen des Atmens bewusst wird, oder der Beweglichkeit des Körpers beim Gehen (Jonglieren, Kugellaufen oder Einradfahren; Anm. d. Verf.) (...) Wenn eine Einheit zwischen Bewusstheit und Ausdruck besteht, dann tritt gewöhnlich ein tiefes Empfinden von Gegenwart und Ganzheit der Persönlichkeit, Klarheit der Wahrnehmung und Lebendigkeit der inneren Erfahrung auf“ (Polster 1997, 200). Die Rede ist von Kreativität. Ich denke, dass die Artisten, die sich während eines Circusprojektes in einem kreativen Prozess befinden, die oben genannten Bedingungen erfüllen: die Einheit von Bewusstheit und Ausdruck, die Empfindung von Ganzheit im Hier und Jetzt, eine klare Wahrnehmung der Situation und nehmen sie als lebendige innere Erfahrung wahr. Ob dies beim Training einer akrobatischen Übung, bei der Inszenierung und Choreographie einer Nummer oder bei der Präsentation während eines Auftrittes ist – die Kinder befinden sich in diesen Situationen oft in kreativen Prozessen, aus denen sie mit einem Zuwachs an Erfahrung und Erfüllung, sowie der Bestätigung ihrer Einzigartigkeit wieder auftauchen.

Denn: „Kreativität ist nicht nur die Idee, sondern der Akt selbst, die Erfüllung dessen, was danach drängt, geäußert zu werden. Sie ist nicht nur ein Ausdruck der ganzen Erfahrungsbreite eines Menschen und der Empfindung seiner Einzigartigkeit, sie ist auch ein sozialer Akt dadurch, daß wir unsere Mitmenschen an dieser Verherrlichung teilhaben lassen, an diesem Ausdruck dessen, daß wir ein reiches Leben führen“ (Zinker 1982, 13).

Integration

Am Anfang dieses Kapitels schrieb ich, dass die Wirkfaktoren in enger Wechselbeziehung zueinander stehen. Damit die ersten vier Wirkfaktoren richtig wirken können, leite ich das Projekt integrativ. D. h. ich lasse nicht nur die circuspädagogischen Erfahrungen zu, sondern versuche die gemachten Erfahrungen in den jeweiligen Prozess der jungen Artisten zu integrieren. Dies gelingt in Form von Besprechungen, Feedback oder altersentsprechenden Reflexionen während und am Ende einer Trainingseinheit, denn die „Integration, das Einswerden mit der entdeckten und erfundenen Gestalt, gelingt freilich im vollen Sinne nur, wenn sie Erfüllung und Vollendung eines Kontaktprozesses ist, der die Stadien des Vorkontakts und

der Orientierung und Umgestaltung durchlaufen hat“ (Dreitzel 1998, 85). Erst nach der Integration und Einordnung der körperlichen, geistigen und seelischen Erlebnisse während eines Circusprojektes bekommt der Artist einen Zuwachs von Wachstum, Kompetenz und Sicherheit. „Immer weist die Integration von Organismus und Umwelt über sich hinaus, lässt den Organismus wie die Umwelt verändert zurück, zumindest an Erfahrung, oft auch um neue Qualitäten und Kompetenzen bereichert“ (ebd., 88). Verbunden mit dem Nachkontakt „ist er (der Organismus, Anm. d. Verf.) auch auf Dauer bereichert, er ist ein anderer geworden, er ist – manchmal deutlich, oft unmerklich – gewachsen“ (ebd., 94). Bei den meisten Artisten eines Circusprojektes ist der Organismus in der Zeit des Projektes deutlich gewachsen. Diese Beobachtung bekomme ich oft von Lehrern mitgeteilt, die mir im Anschluss eines Circusprojektes berichten, dass es die Artisten (Schüler) und sie selbst an Erfahrungen bereichert hat, der Einzelne und der Klassenverband daran gewachsen ist und das Circusprojekt noch lange nachwirken wird.

Finale

Zum Schluss möchte ich einige Aussagen von jungen Artisten wiedergeben, die den oben beschriebenen Prozess mit ihren eigenen Worten beschreiben:

„Es war super! Uns wurden viele Sachen angeboten, unter anderem auch Einrad fahren, Diabolo, Jonglieren, Akrobatik, Tellerdrehen (...). Wir waren begeistert.“

„Am nächsten Morgen ging es voller Elan weiter (...). Es machte aber einen riesen Spaß, auch wenn wir nach dem Mittagessen total fertig waren – wir gaben nicht auf.“

„Allgemein denke ich, dass jeder etwas gefunden hat, das er konnte und das ihm dann auch noch gefallen hat. Das allein sieht man schon an den super Nummern, welche in dieser Woche zu Stande gekommen sind. Jeder war in dieser Woche mit Leib und Seele bei seiner Nummer (...).“

„Während des Auftrittes verlief alles, bis auf Kleinigkeiten, sehr gut und alle Leute waren baff, als sie sahen, was jeder von uns konnte.“

„Außerdem finde ich es toll, wie sich das Klassenleben in unserer aber auch gegenüber der anderen Klasse verbessert hat“.

„Es war ein unvergessliches und besonderes Erlebnis – nicht nur für die Artisten!“

(Auszüge eines schriftlichen Feedbacks von Artisten zweier 7. Klassen)

Literatur

- Ballreich, R. (2000): Soziales Lernen in Zirkusprojekten. In: Schnapp, S./Zacharias W. (Hrsg.): *Zirkuslust*. Unna: LKD-Verlag, 32–49.
- Dreitzel, H. P. (1998): *Emotionales Gewahrsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven in der Gestalttherapie*. München: dtv.
- Fischer, K. (2001): *Einführung in die Psychomotorik*. Basel: Reinhard.
- Frambach, L. (1993): *Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität*. Petersberg: Via Nova.
- Frambach, L. (1999): Spirituelle Aspekte der Gestalttherapie. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 613–632.
- Friedlaender, S. (1918): *Schöpferische Indifferenz*. München: Müller.
- Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.) (1999): *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Gremmler-Fuhr, (1999): Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 393–416.
- Guss, K. (Hrsg.) (1975): *Gestalttheorie und Erziehung*. Darmstadt: Steinkopff.
- Illert, M./Kultz-Buschbeck, H. (2000): Motorische Systeme. In: Schmidt, R. F./Schaible, H. G. (Hrsg.): *Neuro- und Sinnesphysiologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 111–150.
- Kast, V. (1996): *Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen*. München: dtv.
- Kohne, M. (2004): *Circuspädagogik und Suchtprävention*. Frankfurt: KSH, Suchtprävention Konkret – Aktuelle Beiträge aus Hessen, Heft 10.
- Kümmel, W. (2003): *Der Gestaltansatz in der ergotherapeutischen Praxis*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Meier, G. (1998): *Die Gestalttheorie und ihre Bedeutung für die Gestalttherapie*. Skripte aus dem Symbolon-Institut, Teil I.
- Meier, G. (2003): *Therapeutische Wirkfaktoren und Interventionsprinzipien*. Skripte aus dem Symbolon-Institut.
- Metzger, W. (1975): Was ist Gestalttheorie? In: Guss, K. (Hrsg.): *Gestalttheorie und Erziehung*. Darmstadt: Steinkopff, 1–17.
- Perls, F. S. (1969): *Gestalt-Therapie in Aktion*. Stuttgart: Klett.
- Philippi-Eisenburger, M. (1991): *Motologie. Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Hofmann: Schorndorf.
- Portele, H. (1999): Gestaltpsychologische Wurzeln der Gestalttherapie. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 263–278.
- Polster, E. und M. (1997): *Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Salem, E. (1999): Gestalttherapie und narzistische Störungen. In: Fuhr, R./Sreckovic, M./Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 733–746.
- Schmidt, R. F./Schaible, H.-G.: *Neuro- und Sinnesphysiologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Staemmler, F./Bock, W. (1998): *Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie*. Wuppertal: Hammer.
- V. Weizsäcker, V. (1950): *Der Gestaltkreis*. Stuttgart: Thieme.
- Waibel, E. A. (2002): *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen*. Donauwörth: Auer.
- Waldenfels, B. (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie der Leibes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wellek, A. (1975): Ganzheitspsychologie und Ganzheitspädagogik als Wegbereiter für das „Exemplarische“. In: Guss, K. (Hrsg.): *Gestalttheorie und Erziehung*. Darmstadt: Steinkopff.
- Zinker, J. (1982): *Gestalttherapie als kreativer Prozess*. Paderborn: Junfermann.