

Blinn Saskia
(2024)

Erlebnispädagogik realitätsnah und methodologisch zum Erwerb sozialer Kompetenz umgesetzt für den Schulalltag und das Schulleben am Beispiel eines Zirkusprojektes

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: saskia.blinn@web.de)

Abstract

Social competence is attributed great importance in the description of personality (cf. Schneider, Ackermann & Kanfer, 1996). It is crucial for success at school, in the world of work and in everyday life. The following study takes a closer look at the development of social skills. In this context, the influence of experiential education, or more precisely, circus education, on social competence is examined. The aim of this study is to answer whether the social skills of pupils at Leimbach elementary school could be improved and further developed through a circus week. To this end, the following research question is posed: "To what extent does a circus week influence the social competence of pupils at Leimbach elementary school?"

In order to answer this research question, a quantitative study was carried out on the various facets of social skills based on the entire student body at Leimbach elementary school. The quantitative study shows that social competence could be improved in individual cases. However, the general trend shows no change or a deterioration in the results. These results make it clear that the circus education work during the circus week at Leimbach elementary school only had a very small positive impact on the pupils' social skills. On this basis, it is advisable to extend the circus week in terms of the time frame and thus allow more space for extensive circus education work.

Zusammenfassung

Der sozialen Kompetenz wird eine große Bedeutung in der Persönlichkeitsbeschreibung zugeschrieben (vgl. Schneider, Ackermann & Kanfer, 1996). Sie ist ausschlaggebend für das erfolgreiche Bestehen im schulischen Alltag, der Berufswelt und dem alltäglichen Leben. Die Entwicklung der sozialen Kompetenz wird mit der nachfolgenden Untersuchung genauer in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wird die Beeinflussung der sozialen Kompetenz durch die Erlebnispädagogik, genauer, durch die der zirkuspädagogischen Arbeit, untersucht. Das Ziel in dieser Arbeit ist es, zu beantworten, ob die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach durch eine Zirkuswoche verbessert und weiterentwickelt werden konnte. Dazu wird die nachfolgende Forschungsfrage gestellt: „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach?“

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine quantitative Studie bezüglich der verschiedenen Facetten der sozialen Kompetenz durchgeführt, die sich an der gesamten Schülerschaft der Grundschule Leimbach orientierte. Die quantitative Studie zeigt, dass die soziale Kompetenz in einzelnen Fällen verbessert werden konnte. Die allgemeine Tendenz zeigt jedoch keine Veränderung bzw. eine Verschlechterung der Ergebnisse. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die zirkuspädagogische Arbeit innerhalb der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach die soziale Kompetenz der Schüler nur in einem sehr geringen Maß positiv beeinflusste. Auf dieser Grundlage ist es empfehlenswert, die Zirkuswoche im Hinblick auf die zeitlichen Rahmenbedingungen auszuweiten und so mehr Raum für eine weitreichende zirkuspädagogische Arbeit zu ermöglichen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Zusammenfassung	II
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Einleitung	1
1 Erlebnispädagogik	4
1.1 Der Erlebnisbegriff	4
1.2 Definition Erlebnispädagogik.....	6
1.3 Erlebnispädagogik in der Schule	7
1.4 Bildungsanspruch der Erlebnispädagogik.....	9
1.5 Kompetenzerwerb	9
1.5.1 Ästhetische Bildung.....	9
1.5.2 Kommunikative Kompetenz	9
1.5.3 Kognitive Kompetenzen.....	10
1.5.4 Emotionale Kompetenz.....	11
1.5.5 Soziale Kompetenz.....	11
1.6 Bereiche der Erlebnispädagogik.....	14
2 Begriffsannäherung Psychomotorik	15
2.1 Die Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ) nach Ernst Jonny Kiphard.....	17
3 Zirkuspädagogik	21
3.1 Definition Zirkuspädagogik	21
3.2 Leitsätze in der Zirkuspädagogik nach Behrens (2008).....	22
3.3 Ziele der Zirkuspädagogik	23
3.4 Personelle Voraussetzungen	23
3.5 Zirkensische Künste in der Zirkuspädagogik.....	24
3.5.1 Akrobatik	24
3.5.2 Äquilibristik.....	25
3.5.3 Clownerie	26
3.5.4 Zaubern	26
3.5.5 Tänze.....	26

3.5.6 Jonglieren.....	26
3.5.7 Weitere Zirkuskünste.....	27
3.5.8 Musik.....	27
3.5.9 Mehrfachhandlungen	27
3.6 Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik	27
3.6.1 Der ästhetische Wirkungsbereich	28
3.6.2 Der motorische Wirkungsbereich	29
3.6.3 Der kognitive Wirkungsbereich	29
3.6.4 Der sozial-emotionale Wirkungsbereich.....	30
4 Zirkuspädagogische Konzepte.....	34
4.1 Zirkuspädagogisches Konzept nach Ernst Jonny Kiphard (1997)	34
4.2 Zirkuspädagogisches Konzept nach Steve Ward (2000).....	35
5 Zirkuspädagogisches Konzept „Zirkus macht stark“	37
5.1 Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen	37
5.2 Personelle Rahmenbedingungen	37
6 Bezug zum Bildungsplan	38
7 Die Zirkuswoche der Grundschule Leimbach	41
7.3.1 Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen.....	41
7.3.2 Personelle Rahmenbedingungen	41
7.3.3 Teilnehmerorientierte Rahmenbedingungen	42
7.3.4 Ziele der Zirkuswoche	42
7.3.5 Zirkusische Künste innerhalb der Zirkuswoche	43
7.3.6 Ablauf der Zirkuswoche	44
8 Diagnostik sozialer Kompetenz.....	49
8.1 Fragebogen von Jurkowski & Hänze (2014).....	50
9 Empirisches Vorgehen der Untersuchung	52
9.1 Die quantitative Sozialforschung	52
9.2 Erhebung (Stichprobe) der quantitativen Untersuchung.....	53
9.3 Forschungsfragen und Fragestellungen der quantitativen Untersuchung	54
9.4 Datenerhebung der Schülerdaten	54
9.5 Datenerhebung anhand eines Lehrerfragebogens	56
9.6 Durchführung der quantitativen Untersuchung.....	57
9.7 Auswertung der Daten.....	58

10 Ergebnisdarstellung	59
10.1 Ergebnisse des Fragebogens	59
10.2 Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die Facetten der sozialen Kompetenz der Schülerschaft der Grundschule Leimbach?.....	63
10.3 Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen?.....	65
10.4 Inwieweit beeinflussen die zirzensischen Bereiche einer Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler?	69
10.5 Inwieweit können die Lehr- und Betreuungskräfte die soziale Entwicklung der Schüler einschätzen?	70
10.6 Ergebnisdarstellung der übergeordneten Forschungsfrage 1	72
11 Diskussion	74
11.1 Facetten der sozialen Kompetenz.....	74
11.2 Inwieweit wurde die soziale Kompetenz bezüglich der Klassen beeinflusst?	76
11.3 Inwieweit wurde die soziale Kompetenz bezüglich der Gruppen beeinflusst?.....	78
11.4 Inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen Schülerselbst- und Lehrerfremdeinschätzung?	80
11.5 Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach?.....	81
11.5.1 Limitationen	83
11.5.2 Gütekriterien	86
12 Fazit und Ausblick	90
Literaturverzeichnis	95
Anhang	103

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.....	5
Abbildung 2.....	7
Abbildung 3.....	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	53
Tabelle 2	61
Tabelle 3	63
Tabelle 4	63
Tabelle 5	65
Tabelle 6	66
Tabelle 7	68
Tabelle 8	70
Tabelle 9	71
Tabelle 10	72

Einleitung

Der Erwerb und die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen von Schülern¹ hat in den letzten Jahrzehnten durch den weitreichenden gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandel an Bedeutung gewonnen. Denn die aus diesem Wandel resultierenden Konsequenzen, zeigen sich immer öfter auch im schulischen Alltag und führen hier zu Aufgaben und Herausforderungen für alle Beteiligten. Heute wachsen die Schüler unter sehr unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen auf. Die verschiedenen Ausgangssituationen der Schüler und die Auswirkungen daraus müssen in der Schule beachtet und im besten Fall vollständig ausgeglichen werden (vgl. Klein, 2011, S. 12). Eine Vielzahl an Forschungen verwiesen mit ihren Befunden darauf, dass Kinder aus ihrer heutigen Lebenswelt Probleme mit in die Schule bringen. Diese beziehen sich vor allem auf Defizite in dem Gebiet der sozialen Entwicklung. So sind die Kinder nicht fähig, sich in eine Gemeinschaft einzugliedern (vgl. Petillon, 2017, S. 21). In diesem Zusammenhang spricht Bönsch (2002) von einer „sozialen Taubheit“, die im schulischen Alltag „offenbar verbreiteter und vor allem alarmierend ist. Gemeint ist damit eine größer werdende Ich-Bezogenheit und eine geringere Sensibilität Anderen gegenüber“ (Bönsch, 2002, S. 2). Die Lebensbedingungen der Kinder wandelt sich zunehmend und wird mit dem Begriff *veränderte Kindheit* beschrieben. Diese ausschlaggebenden Bedingungen sind differente familiäre Verhältnisse, eine große Zahl an Einzelkindern, Kinder deren Erziehung von einem alleinerziehenden Elternteil bestritten wird, Kinder aus Patchwork-Familien, Arbeitslosigkeit und/oder Armut der Erziehungsberechtigten, ein Defizit an Zeit und Aufmerksamkeit wegen längerer Arbeitszeiten und vielen mehr. Sie alle erschweren das geordnete Familienleben (vgl. Krucinski, 2011, S. 9).

In Forschungen berichteten Lehrkräfte von Kindern, die in der Klassengemeinschaft gerne eine herausgehobene Stellung, die sogenannte „Prinzenrolle“, einnehmen. Sich dagegen in die Klassengemeinschaft einzuordnen, bereitete einigen Kindern Probleme. Dies zeigt, weshalb dem sozialen Lernen eine immer bedeutendere Erziehungsaufgabe zuteilwird (vgl. Fölling-Albers, 20125). Das soziale Lernen umfasst zwei Aspekte. Der erste Aspekt bezieht sich auf das Lernen der individuellen sozialen Entwicklung des Kindes, dem Erlangen von sozialen Kompetenzen und dem Entwickeln von sozialen Beziehungen. Der zweite Aspekt bezieht sich auf pädagogische Bemühungen und damit den Unterricht als Vermittlung grundlegender Bildung und das Ziel, ein positives Sozialklima zu gewinnen und aufrechtzuerhalten (vgl. Petillon, 2017, S. 18).

¹ In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich mitgemeint, soweit es für die Aussage erforderlich ist.

Die in den Untersuchungen befragten Lehrkräfte gaben, auf die Frage nach auffälligen Veränderungen über die letzten Jahre hinweg, auf Platz eins den *Individualisierungsanspruch* einer großen Zahl von Kindern an. Sie würden sich selbst im Mittelpunkt ihrer eigenen Lebenswelt sehen. Daraus resultierend würden die Kinder erwarten, dass ihre individuellen spontan auftretenden Gefühle und Emotionen direkt geäußert werden könnten und ihre Wünsche ebenfalls direkt erfüllt würden. Eine Vielzahl der Schüler wollen sich nicht an Gruppenarbeiten beteiligen, in einigen Situationen benötigen sie eine individuelle Aufforderung und stellen gleichzeitig den Anspruch, sich in jedem Moment spontan äußern und auch verhalten zu können. Dabei nehmen die Kinder keine Rücksicht auf das schulische Geschehen oder die Mitschüler und Sitznachbarn (vgl. Petillon, 2017, S. 21).

Um diese Herausforderungen zu meistern, sollte ein Sozialklima, das auf Fairness und Gegenseitigkeit beruht angestrebt werden. Das Sozialklima ist in Schulklassen mit einem entspannten und harmonischen Unterrichtsklima verbunden. Im Gegensatz dazu erschweren und blockieren Spannungen, kriselnde Konflikte oder Enttäuschungen im Leben der Kinder das Sozialklima und das ungestörte und entspannte Lernen der Kinder. Daran anknüpfend bestehen verschiedene Möglichkeiten, die die Kinder in ihrer Selbstsicherheit unterstützen (vgl. Petillon, 2017, S. 22).

Denn [n]ur wer in sich ruht, nur wer vom eigenen Gefühl her auf das bezogen ist, was ganz im Innern einen selbst ausmacht, ist in der Lage, zu anderen Menschen einen tiefer gehenden Kontakt zu entwickeln und sich in einer Welt zurechtzufinden, die komplex ist, die sich ständig verändert und in der Suche nach Rollenmodellen immer schwerer wird“ (Juul & Hoeg 2012, S. 11).

Die Erlebnispädagogik bildet eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrer sozialen Entwicklung zu stärken. Daher wurde sie und mit ihr die Zirkuspädagogik als Teilgebiet der Erlebnispädagogik für die hier beschriebene Untersuchung ausgewählt (vgl. Heckmaier & Michl, 2012, S. 75).

Erlebnispädagogik setzt sich als Ziel, zu verändern. So sollen Anreize geschaffen werden, um Veränderungsprozesse bei den Beteiligten zu bewirken. Doch welche Veränderung durch die Anreize erreicht werden, kann im Voraus nicht vorhergesagt werden. Neben diesen festgesetzten und von außen organisierten Anreizen, spielen in der Erlebnispädagogik auch das Lernmilieu eine große Rolle. Die Gruppe an sich bereitet viele unterschiedliche Situationen, mit denen sich die Gruppenmitglieder auseinandersetzen müssen. Diese Erfahrungen und Erlebnisse zu reflektieren und sie so als Anreiz für Veränderungen nutzen zu können, bietet die Grundlage für die vielen Wirkungsbereich der Erlebnispädagogik (vgl. Pfaff, 2015, S. 55).

Als Teilgebiet der Erlebnispädagogik übernimmt auch die Zirkuspädagogik einen großen Wirkungsbereich auf alle Beteiligten. Zirkus verbindet nicht nur Menschen beim Zuschauen, sondern kann durch seine besonderen Herausforderungen bei der Erarbeitung und Vorbereitung einen Teil dazu leisten, Menschen zusammenzubringen. Mit diesem Ziel ging auch die Grundschule Leimbach an ihre Zirkuswoche heran.

„Kann diese Woche den Zusammenhalt der Kinder und insbesondere die Soziale Kompetenz der Schüler stärken?“ Diese Frage wird in folgender Arbeit näher erläutert und untersucht.

1 Erlebnispädagogik

„Der Mensch erinnert sich an
10% von dem was er liest,
20% von dem was er hört,
30% von dem was er sieht,
50% von dem was er hört und sieht,
70% von dem was er sagt und schreibt
Und 90% von dem was er TUT.“ (Oberaigner, 1994, S. 31)

1.1 Der Erlebnisbegriff

Ziegenspeck (1992) beschreibt das Erleben als ein subjektives Verinnerlichen von Geschehnissen, die als bedeutend wahrgenommen werden. Eine Erfahrung beinhaltet mehrere Erlebnisse und kann somit als deren Summe verstanden werden. Die Erfahrung ist schließlich der Wissenserwerb, der sich aus dem individuellen Erleben und deren individuellen Anschauung herausbildet. Aus der Erfahrung können sich dann Erkenntnisse entwickeln, die beispielsweise zu Einsicht oder Uneinsichtigkeit führen können (vgl. Ziegenspeck, 1992, S. 81).

Um das Erlebnis näher hinterleuchten und definieren zu können, hat Balz (1993) mehrere Bestimmungsmerkmale zusammengefasst. Das erste Merkmal bezieht sich auf die *Intensität* des Erlebnisses. Dieses hat Einfluss darauf, ob sich das Erlebnis prägend auf den Menschen auswirkt. Das zweite Merkmal ist der *affektive Gehalt* des Erlebnisses. Das Erlebnis betrifft nicht nur die Informationsverarbeitung, sondern auch die affektiv-emotionale Ebene. So bestimmt der affektive Gehalt, welche emotionale Bedeutung dem Erlebnis zugeordnet werden kann. Das dritte Merkmal bezieht sich auf die *Wahrnehmung* des Menschen. Dabei unterscheidet Balz zwischen zwei Bedeutungen. Zunächst beschreibt er die Wahrnehmung des Erlebnisses über die Sinne. Die zweite Bedeutung meint eine offene Einstellung gegenüber Erlebnissen, um sie überhaupt wahrnehmen zu können. Das vierte Merkmal beschreibt die *Aktivität* der Menschen. Erlebnisse können nur dann gemacht werden, wenn aktiv agiert wird. Eine passive Haltung dazu führt nicht zu einem Erlebnis. Das fünfte Merkmal bezieht sich auf das *Spannungsmoment* eines Erlebnisses. Ein Erlebnis birgt für den Menschen immer etwas Neues, Interessantes, Fremdes oder eine Überraschung. Das sechste Merkmal ist der Gegenstandsbezug eines Erlebnisses. So ist ein Erlebnis beispielsweise an einen Ort oder einen anderen Menschen gebunden. Das siebte und letzte Merkmal ist die *Subjektivität*. Dieses weist darauf hin, dass ein Erlebnis erst dann bestehen kann, wenn es für die jeweilige Person subjektiv ein

Erlebnis ist. Objektiv kann ein Erlebnis nicht als solches bezeichnet werden (vgl. Balz, 1993, S. 5ff.).

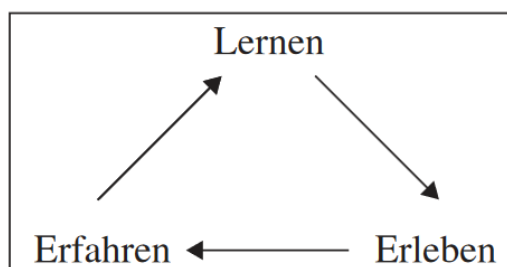
Reiners (2003) bezieht den Erlebnisbegriff auf erlebnispädagogische Maßnahmen. Dabei kommt er zu der Schlussfolgerung, dass diese Maßnahmen durch Erlebnisse mit sich selbst und/oder durch Erlebnisse mit einer Gruppe gekennzeichnet sind. Von großer Bedeutung ist hierbei der Bezug zu der eigenen Persönlichkeit, die im Rahmen der Erlebnisse in einem ersten Schritt handelnd hinterfragt und in einem zweiten Schritt reflektiv hinterfragt wird (vgl. Reiners, 2003, S. 255f.).

So ist es möglich, dass Erlebnisse zur Bildung der Persönlichkeit beitragen und diese beeinflussen. Eine der wichtigsten Eigenschaften von Erlebnissen ist die Ich-Wirksamkeit. Ein Erlebnis ist etwas, an das sich die Person sehr gut erinnern kann, etwas das auch noch nach einer langen Zeit im Gedächtnis bleibt und das in manchen Fällen (sehr) prägend war. (vgl. Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 7).

Diese Erkenntnis ist besonders für den schulischen Alltag und die Unterrichtszeiten von großer Bedeutung. Denn der Fokus muss hier von einer reinen Wissensvermittlung zu einer ganzheitlichen Wissensvermittlung verlegt werden. Die Schüler müssen in ihren Handlungsmöglichkeiten angesprochen und gefördert werden. So muss auch die Aufgabe der Lehrer und die der Schüler angepasst werden. Die Schüler werden in den Vordergrund gerückt und sind maßgeblich an den handlungsorientierten Prozessen beteiligt. Die Lehrer nehmen sich eher zurück und geben den Schülern so die Freiheit, eigenständig und eigenverantwortlich zu erforschen, zu entdecken und zu hinterfragen, um so Erlebnisse zu schaffen. Dies steigert das Interesse der Schüler und baut gleichzeitig Spannung auf (vgl. Michl, 1995, S. 175). Auf diesem Weg wird den Schülern zum einen das Erkunden der Welt (Exploration) und zum anderen eine Übernahme von Normen und Werten in die eigene Motiv- und Handlungsstruktur ermöglicht, die somit Teil der Persönlichkeit werden (Internalisierung) (vgl. von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 35).

Abbildung 1

Wirkungszusammenhänge von Erfahren, Lernen und Erleben



von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 9

Auf diesem theoretischen Hintergrund basierend formulierte Reiners (1995) sieben Grundannahmen. Diese werden nachfolgend näher erläutert. Die erste Grundannahme beschreibt die Wichtigkeit, den Kindern und Jugendlichen Aufgaben und Herausforderungen zuzutrauen und sie ihnen nicht vorzuenthalten. Die Ressourcen und Fähigkeiten der Personen sind oft sehr viel größer, als es den Anschein hat. Die zweite Grundannahme verweist darauf, dass es kleinere heterogene Gruppen von Schülern schaffen, sich auf psychische und mentale Herausforderungen einzustellen und mit diesen erfolgreich umzugehen. Die dritte Grundannahme bezieht sich darauf, dass junge Menschen, genauso wie auch erwachsene Menschen, Verantwortung übernehmen und kritische Entscheidungen treffen können. Daher sollte Kindern das Gefühl zuteilwerden, dass ihnen diese Fähigkeiten zugetraut werden. Die vierte Grundannahme zeigt, dass eine überaus erfolgreiche Lernaufgabe darin besteht, Personen vor ein Problem bzw. eine Herausforderung zu stellen. Wobei die Darbietung von schon zuvor aufgestellten Lösungswegen und -methoden keinen vergleichbar hohen Lernerfolg bieten. Die fünfte Grundannahme führt an, dass in Selbstfindungsphasen und Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung Katalysatoren wie Stress und gemeinsam Erlebte Situationen von großer Bedeutung sind. Die sechste Grundannahme macht deutlich, dass die Selbsteinschätzung von Menschen ein wichtiger Aspekt für das zukünftige Leben ist. Die siebte und letzte Grundannahme bezieht sich auf Erlebnisse von Kindern und Jugendlichen. So können intensive und auch kurzfristige Erlebnisse zu Schlüsselerlebnissen werden und das Lernen der Schüler nachhaltig und in bedeutenden Maßen beeinflussen. Diese einzelnen Aspekte sollten immer als Grundlage für erlebnispädagogische Maßnahmen dienen und es sollte stets in deren Rahmen gehandelt werden.

1.2 Definition Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik wird auch von Heckmaier und Michl (2012) erläutert. Auch sie beschreiben die diese als eine handlungsorientierte Methode, die es sich zum Ziel setzt, Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen zu stellen. Mit dem Lösen und Überwinden dieser Herausforderungen wird deren Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Diese Menschen werden so schrittweise dazu befähigt, verantwortungsvoll in ihrer Lebenswelt umzugehen (vgl. Heckmaier & Michl, 2012, S. 75).

Erlebnispädagogik bedeutet demnach, die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, ihre Umwelt handlungsorientiert und selbst- bzw. über einen begrenzten Zeitraum auch ferngesteuert zu formen. Diese Umwelt kann so gestaltet werden, dass sie aktiv Anteil daran nimmt, die inneren Kräfte zu stärken, ein soziales Klima aufzubauen, aggressive Verhalten zu überwinden und zu bewältigen und autoaggressive Schwächen aufzuarbeiten (vgl. von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 8).

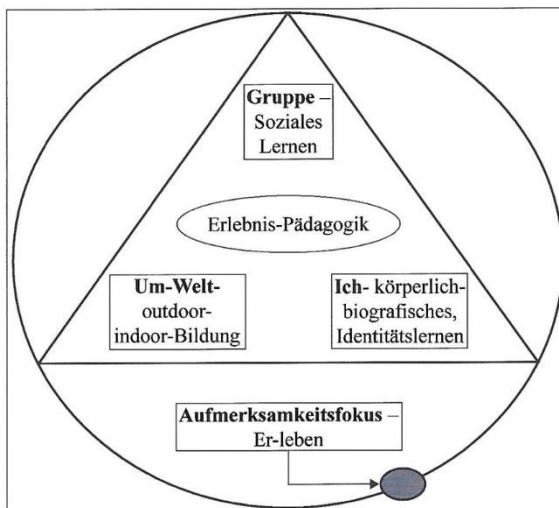
Die Erlebnispädagogik zeichnen folgenden Aspekte aus:

- konkrete sowie gemeinsame Erfahrungen in einer Gruppe
- Schulung des sozialen Verhaltens
- Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere
- Entwicklung eines positiven Körpergefühls
- Verbesserung und Stärkung der Selbsteinschätzung
- Persönlichkeitsbildung
- Wertevermittlung
- Erlernen von Konflikt- und Problemlösungsstrategien
- Erleben, Akzeptieren und Erweitern von Grenzen
- Entwicklung der Eigeninitiative (vgl. von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 36).

Um die zuvor aufgeführten Zusammenhänge und Wirkungsweisen der Erlebnispädagogik in Bezug auf uns Menschen zu veranschaulichen, ist nachfolgend die Abbildung 2 *Schaubild über die Wirkungszusammenhänge der Erlebnispädagogik* aufgeführt.

Abbildung 2

Schaubild über die Wirkungszusammenhänge der Erlebnispädagogik



von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 9

1.3 Erlebnispädagogik in der Schule

Durch unsere heutige urbane und mediale Lebensform wird den Schülern die Möglichkeit genommen, Erlebnisse aus „erster Hand“ erfahren zu können. „Ihre spontane Lebendigkeit,

Experimentierlust, Suche nach kreativer Selbsterfahrung und Abenteuer“ (von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 8) wird häufig nicht erfüllt. Die Schüler kommen auf ihrer Suche nach Abenteuer und selbstbestimmtem Entdecken zu keiner befriedigenden Lösung. Daraus resultierend zeigen sie nicht selten „störendes“ Desinteresse am schulischen Alltag und dem schulischen Lernen. Ein eigenständiges Lernen und ein Leben aus „erster Hand“ kann jedoch nur bestehen, wenn die Menschen interessiert selbst tun und selbstbestimmte, kreative Auseinandersetzungen mit sich und ihrer Umwelt führen (vgl. von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 8). Nur durch das eigenständige Handeln erkennt man sich selbst und die Welt um sich herum.

Dies zeigt, dass die Eigenständigkeit pädagogisch zentral ist (vgl. Rolff & Zimmermann, 1989, S. 37). Hier wird deutlich, dass „emotionales Erleben, reflektiertes Erfahren und ganzheitliches Lernen“ (von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 8) in einem reziproken und ausgeglichen Verhältnis zueinanderstehen. Dieser Wirkungszusammenhang zeigt die Möglichkeiten der biografischen Weiterentwicklung von Schülern auf. Ist dieser Wirkungszusammenhang gegeben, kann sich die Erlebnispädagogik in ihrer kompletten Wirkungsspanne entfalten und so auch die Ich-Wirksamkeit und die Selbsterfahrung von Schülern. Gleichzeitig wird ein Gegenstandsbezug hergestellt, der die Affektivität und die Subjektivität von Erfahrungen fördert. Auch die Spannung, die Abenteuererlebnisse, die subjektive Intensität dieser Erfahrungen sowie biografisch relevante Aktivitäten werden von der Erlebnispädagogik ermöglicht (vgl. Balz, 1993, S. 10). Durch das Einbeziehen von affektiven, relevanten, körperlichen, intellektuellen und sozialen Lernfeldern wird die Entwicklung der Persönlichkeit von Schülern ermöglicht. So wird deutlich, dass das Ausüben der Erlebnispädagogik im Schulalltag nur dann gelingen kann, wenn erlebnis- und handlungsorientierte Lernformen verstärkt eingesetzt und in den Unterricht integriert werden. Diese Lernformen sollten auf der einen Seite das Erleben und Reden und auf der anderen Seite das Erfahren von Emotionen und das Lernen zusammenbringen. Zusätzlich haben diese Absichten der Erlebnispädagogik zur Folge, dass das Lernen in seiner Effektivität gesteigert wird (vgl. von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 8).

Die Erlebnispädagogik richtet ihren Blick darauf, das Interesse auf neue Erfahrungen zu lenken und darauf aufzubauen. Diese können dazu beitragen, den Schulbetrieb spannender zu gestalten und exploratives Handeln zu fördern. Gleichzeitig fördert die Erlebnispädagogik auch die Empathiefähigkeit. Dadurch verhilft sie, die durch einen stressigen Schulalltag strapazierten Beziehungen untereinander zu verbessern und neue Beziehungen aufzubauen. Damit wird deutlich, dass die Erlebnispädagogik auch eine Präventions- und Interventionsaufgabe übernimmt und so ein spannungsfreies und freudiges Lernen ermöglichen kann (vgl. von Carlsburg & Wehr, 2021, S. 8).

1.4 Bildungsanspruch der Erlebnispädagogik

Unsere Gesellschaft ist geprägt von vielen und schnellen Veränderungsprozessen. Diese ziehen sich durch alle Lebensbereiche, wie die Schule, den Beruf und das private Umfeld. Um mit diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist es von großer Bedeutung, sich ständig weiterzuentwickeln. Dabei sind Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, zielgerichtetes Handeln, Flexibilität, Kreativität und das Einschätzen und Abwägen von Risikosituationen gefragt. Diese können sich jedoch nicht nur auf dem Weg der reinen Wissensvermittlung entwickeln. Durch interaktive Übungen in einer Gruppe oder mit einem Partner kann ein lebendiges Lernen stattfinden. Dieses profitiert in besonderem Maße von außergewöhnlichen Lernumfeldern. Dabei ermöglichen diese Lernumfelder ein neuartiges und ganzheitliches Erfahrung von sich und seinen Mitmenschen. Eine Kompetenzerweiterung wird aktiviert (vgl. Göppel, 2021, S. 16).

1.5 Kompetenzerwerb

Die Erlebnispädagogik bietet eine Vielzahl an pädagogischen Möglichkeiten. Diese beziehen sich unter anderem auch auf den Kompetenzerwerb in vielen unterschiedlichen Bereichen. Mit den nachfolgenden Unterkapiteln werden diese näher erläutert.

1.5.1 Ästhetische Bildung

Die Ästhetik umfasst die Körperkunst. Abgeleitet davon, zielt der Bereich der ästhetischen Bildung darauf ab, den Kindern „sinnliche Erfahrungen durch und mit Kunst“ (Behrens, 2008, S. 5) zu ermöglichen. Diese Erfahrungen und Wahrnehmungen sollen selbst die Quelle von Wissensaneignung und Erkenntnis sein. Damit bildet das sinnliche Erleben den Fokus der Bildung und Entwicklung des Kindes. So wird die Grundlage für eine somatisch-körperliche Erkenntnisfähigkeit gesetzt und die begriffliche- und logische Wissensaneignung außer Acht gelassen. Mithilfe der ästhetischen Bildung ist es möglich einen Zugang zu den zirkensischen Künsten, im Besonderen zu den darstellenden zirkensischen Künsten, zu schaffen. Das sinnliche Erleben von künstlerischen Bereichen fördert die Entfaltung von reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten in den Lebensbereichen der Kinder (Behrens, 2008, S. 5).

1.5.2 Kommunikative Kompetenz

Die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten ist ein komplexes System (vgl. Krucinski, 2011, S. 15). Die Kommunikation wird von Tenoth (2007) als ein Austausch zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartnern bezeichnet. Dabei werden zwei Arten der Kommunikation unterschieden. So wird eine Kommunikationsart beschrieben, in der die Beteiligten physisch anwesend sein müssen. Sie befinden sich in einem direkten Austausch miteinander. Dem gegenüber steht die Kommunikation, die keine physische Anwesenheit erfordert und damit über

verschiedene Medien, wie beispielweise über das Telefon oder Briefe, abläuft (vgl. Tenorth, 2007, S. 346f. und S. 414).

Die verbale Kommunikationsform umfasst die Sprache. Hier wird mithilfe von Wörtern durch eine Stimm- oder Schreibsprache miteinander kommuniziert (vgl. Kulbe, 2009, S. 85).

Die nonverbale Kommunikationsform umfasst den Austausch zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartnern, die nicht über die Sprache, sondern über die Gestik und Mimik stattfindet. Die Gestik eines Menschen bezieht sich auf seinen körperlichen Ausdruck. Dieser wird über die Haltung des Körpers und der jeweiligen Körperteile sowie über die Position im Raum signalisiert. Dabei fungiert die Gestik auf mehrere Arten. Sie kann Inhalte des Gesprochenen unterstreichen bzw. betonen und zusätzlich die Beziehung zu anderen Menschen bzw. die Haltung gegenüber Personen aufzeigen. Eine offene Haltung kann beispielsweise durch eine offene Armhaltung signalisiert werden. Die Mimik bezeichnet sichtbare Bewegungen im Gesicht von Menschen. Sie ist häufig Informationsträger der ausgesprochenen Wörter des Sprechers. Ein Beispiel hierfür ist die implizite verbale Kommunikation. Hier sagt der Sender nicht explizit, was gemeint ist. Dennoch soll dem Empfänger das Gemeinte vermittelt werden. Ironie oder Sarkasmus sind Beispiele für eine implizite verbale Kommunikation. Denn der Sinn des Gesagten ist meist nur in Verbindung mit der Mimik des Rezipienten zu verstehen (vgl. Kulbe, 2009, S. 85; Thomas, 1991, S. 63). Eine weitere nonverbale Kommunikationsform ist das Blickverhalten. Ihm wird eine regulierende Aufgabe im Gesprächsverlauf zugeschrieben. So kann dem Gegenüber Rückmeldung über das Gespräch, beispielsweise ein Zustimmung oder das Verstehen bzw. Nicht-Verstehen, gegeben werden. Gleichzeitig verhilft das Blickverhalten dazu Emotionen auszudrücken. Auch Sympathie oder Antipathie können so gezeigt werden (vgl. Thomas, 1991, S. 63).

1.5.3 Kognitive Kompetenzen

Die exekutiven Funktionen beschreiben geistige Prozesse, die es ermöglichen das eigene Verhalten, die eigene Aufmerksamkeit und auch die eigenen Gefühle zu steuern. Die Teilgebiete der exekutiven Funktionen sind das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität (vgl. Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, o.D.).

Das Arbeitsgedächtnis verarbeitet Informationen und speichert diese für eine kurze Zeit ab. Beispiele hierfür sind Zahlen, Zwischenergebnisse, Wörter oder Objekte. Auf Basis dieser Informationen können dann weiterführende Prozesse aufbauen. Die Inhibition beschreibt die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern und beispielsweise eine Geräuschkulisse beim Lernen ausblenden zu können. Gleichzeitig befähigt sie dazu, Impulse zu unterdrücken und beispielsweise das Durchhaltevermögen aufrechtzuerhalten, wenn etwas missglückt. Somit sorgt die Inhibition dafür, dass das eigene Verhalten und die eigene Aufmerksamkeit kontrolliert werden können. Daraus lässt sich schließen, dass Selbstkontrolle und

Selbstaufmerksamkeit auf der Inhibition basieren. Die Kognitive Flexibilität umfasst mehrere Prozesse. So ermöglicht sie es, die eigene Aufmerksamkeit von einer Sache auf eine andere zu wechseln. Zusätzlich befähigt sie dazu, eine andere Sichtweise bzw. einen Perspektivwechsel durchzuführen oder das eigene Verhalten einer Situation entsprechend schnell anzupassen und umzustellen (vgl. Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, o.D.).

1.5.4 Emotionale Kompetenz

Die emotionale Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit eines Menschen, die eigenen Stimmungen, Gefühle und Bedürfnisse zunächst wahrzunehmen, diese anschließend zu akzeptieren, zu verstehen und letztendlich ausdrücken zu können. Zudem beinhaltet die emotionale Kompetenz die Fähigkeit, die Wirkung dieser verschiedenen Empfindungen auf andere einzuschätzen. Die Empathiefähigkeit spielt hierbei eine wichtige Rolle. So muss zunächst die emotionale Befindlichkeit des Gegenübers wahrgenommen, eingeschätzt und verstanden werden, bevor angemessen reagiert werden kann (vgl. Behrens, 2008, S. 6). Damit wird deutlich, dass die emotionalen und die sozialen Kompetenzen in einem engen Zusammenhang stehen. „Die emotionale Kompetenz, sich in andere hineinzufühlen und angemessen zu reagieren, mündet in sozialem Handeln.“ (Jung, 2014, S. 17).

1.5.5 Soziale Kompetenz

Für das Führen eines erfolgreichen Lebens gewinnt die soziale Kompetenz immer mehr an Bedeutung (vgl. Stanat & Kunter, 2001, S. 299). Dabei umfasst die soziale Kompetenz als ein Oberbegriff alle Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Zusammenleben benötigt werden. Die soziale Kompetenz ist demnach kein eindimensionales Gebilde, sondern ein komplexes psychologisches Konstrukt. Die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen bilden dabei eine voneinander abhängige Einheit und stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander (vgl. Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2011, S. 11).

Dabei muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass abhängig von Forschungs- und Anwendungsbereich verschiedene Konzepte und Definitionen existieren. Kanning (2005) stellte eine Definition sozialer Kompetenz als ein psychologisches Konstrukt auf und wies dabei sehr ausführlich auf die unterschiedlichen Herausforderungen im Rahmen dieser Begriffsbestimmung hin. Dabei unterlag seine Definition der Herausforderung, den großen Umfang der sozialen Kompetenz mit so viel Inhalt wie möglich zu füllen und einen differenzierteren Definitionsversuch als bei vielen anderen zu erlangen (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 168).

Kanning (2005) unterscheidet zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialer Kompetenz. Das sozial kompetente Verhalten beschreibt er als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning, 2005, S. 4). Hier wird deutlich, dass

der Handelnde nicht nur auf seine eigenen Ziele Rücksicht nimmt, sondern gleichzeitig auch die Ziele, Wünsche und Bedürfnisse des Interaktionspartners berücksichtigt werden (vgl. Hirsch & Pfingsten, 2007). Diese Situation verlangt eine Kompromiss-schließung zwischen der Realisation der eigenen Bedürfnisse und der Anpassung an die Umwelt und deren Anforderungen (vgl. Kanning, 2003, S. 4). Das sozial kompetente Verhalten in einer Interaktionssituation basiert auf sozialen Kompetenzen. Diese fungieren als ein Potential. Durch das Beobachten des sozial kompetenten Verhaltens einer Person in verschiedenen sozialen Situationen können Rückschlüsse auf deren soziale Kompetenzen gezogen werden (vgl. Kanning, 2003, S. 8).

Die soziale Kompetenz definiert er dem gegenüberstehend als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (ebd.). Soziale Kompetenz benennt er in seiner früheren Veröffentlichung (2003) als einen Oberbegriff, hinter dem sich mehrere soziale Kompetenzen verbergen (vgl. Kanning, 2003, S. 7). Dies greift Kanning (2003) auf, indem er betont, dass die soziale Kompetenz als ein psychologisches Konstrukt eine große Multidimensionalität und Vielschichtigkeit aufweist. Dem versucht er gerecht zu werden, indem er die soziale Kompetenz zum einen global als eine Kategorie versteht. Zum anderen versteht er soziale Kompetenz aber auch spezifisch als ein Element, das dieser Kategorie zugeordnet ist.

Eine Unterscheidung zwischen sozialem Verhalten und sozialer Kompetenz soll aufzeigen, dass das psychologische Konstrukt als ein Potential des Menschen angesehen wird. Ist die soziale Kompetenz positiven Charakters, so wird das sozial kompetente Verhalten gefördert. Das Verhalten kann jedoch nicht vollständig bestimmt werden, da dieses von vielen verschiedenen Faktoren beeinflussbar ist und so die Realisation der sozialen Kompetenz behindern kann. Die Förderung eines Verhaltens und nicht die zwingende Realisation zeigt ebenfalls das zuvor erwähnte Potential. Überdies erweitert Kanning (2003) seine Definition mit der Hinzunahme eines Bezugsrahmens. In diesem sind die Menschen abhängig von der sozialen Akzeptanz der Umwelt, welche das sozial kompetente Verhalten beeinflussen (vgl. Kanning, 2003, S. 7).

Als Teilbereich der sozialen Kompetenz wird die soziale Intelligenz angesehen. Sie umfasst die Facetten der sozialen Wahrnehmung, des sozialen Verhaltens und des sozialen Gedächtnisses. Somit bezieht sie sich auf die kognitiven Aspekte der sozialen Kompetenz (vgl. Süß, Weis & Seidel, 2005; Weis & Süß, 2007).

Die soziale Kompetenz steht mit vielen verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften in Zusammenhang. Um diese Zusammenhänge näher erläutern zu können, wird das Modell von Süß et al. (2005) beschrieben. Dieses bezieht sich auf das Zusammenspiel von sozialer Intelligenz und Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Schüchternheit, Extraversion oder

soziales Engagement. Sie sind die Grundlage innerhalb einer Interaktionssituation für die Umsetzung der sozialen Intelligenz in ein soziales Verhalten. Ein Beispiel hierfür ist das Wechseln der Schule für einen Schüler. Zum einen benötigt er die soziale Intelligenz, um die Bedürfnisse seiner neuen Mitschüler wahrzunehmen und sie verstehen zu können. Zum anderen muss er auch über eine gewisse Extraversion verfügen, um auf seine neuen Mitschüler zuzugehen. Eine Entwicklung der sozialen Kompetenz basiert immer auf Interaktionserfahrungen (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 166f.). Nach Süß et al. (2005) wird folglich diese Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften beeinflusst. Kinder und Jugendliche, die eher extrovertiert sind, neigen eher dazu Interaktionssituationen aktiv zu suchen. Sie setzen dabei ihre bereits erworbene soziale Kompetenz in sozial kompetentes Verhalten um und können durch die Rückmeldungen ihrer Umwelt ihre soziale Kompetenz weiterentwickeln. Dieses aktive Eingehen von Situationen trifft für engagierte Kinder und Jugendliche vor allem bei Situationen zu, die sich auf die Bedürfnisse der Interaktionspartner fokussieren. Daraus folgend entstehen Übungsgelegenheiten, die die Ausbildung von Facetten der sozialen Orientierung fördern. Dem gegenüber interagieren schüchterne Kinder und Jugendliche seltener mit anderen Personen, weshalb sich ihnen weniger Lerngelegenheiten für ihre soziale Kompetenz ergeben (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 168).

Die hier aufgeführten Vermutungen zu dem Zusammenspiel von sozialer Kompetenz und Persönlichkeitseigenschaften können durch die Ergebnisse von Neyer und Asendorpf (2001) gestützt werden. Sie zeigen einen positiven Einfluss der Extraversion und gleichzeitig einen negativen Einfluss der Schüchternheit auf die Beziehungsquantität sowie -qualität auf (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 168).

Eine geringe Ausprägung sozialer Kompetenz erhöht jedoch das Risiko für die Entwicklung von aggressivem Verhalten (vgl. Rutter, Giller & Hagell, 1998). Aggressives Verhalten steht Untersuchungen zufolge mit einer schlecht ausgebildeten Selbstkontrolle und Emotionsregulation, Defiziten im prosozialen Verhalten, dem kompromissorientierten Konfliktlöseverhalten und mit der Perspektivübernahme im Zusammenhang. Dies legt die Vermutung nahe, dass bei aggressiven Kindern und Jugendlichen nicht nur die zuvor aufgeführten Facetten sozialer Kompetenz defizitär sind.

Durch das sozial kompetente Verhalten können die Interaktions- sowie die Beziehungsqualität positiv beeinflusst werden. So wird das erfolgreiche Bewältigen von verschiedenen Anforderungen einer Interaktionssituation begünstigt (vgl. Rose-Krasnor, 1997, S. 113f.). Wird diese Annahme auf das schulische Umfeld übertragen, so kann das sozial kompetente Verhalten mit dem lernförderlichen Interaktionsverhalten gegenüber Mitschülern, Lehrkräften, dem Lernerfolg und dem sozialen Status innerhalb des Klassenverbands in Verbindung gebracht werden (vgl. Wentzel, 1991, S. 19f.). Schüler mit einem höheren sozialen Status, verhalten sich prosozialer, kooperativer, sozial verantwortungsbewusster und haben ein höheres

Führungsverhalten, eine höhere soziale Konfliktlösefähigkeit und Überzeugungskraft als Mitschüler mit einem durchschnittlichen oder niedrigeren sozialen Status (vgl. Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Wentzel, 1994).

1.6 Bereiche der Erlebnispädagogik

Mit diesen ganzheitlichen, reformpädagogischen Voraussetzungen kann die Erlebnispädagogik in mehrere Bereiche aufgeteilt werden. Diese sind:

1. Natursportarten
2. Der Citybound, die Ökologiepädagogik und Interaktionsspiele bzw. kooperative Abenteuerspiele
3. Indoor-Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik im Rahmen von Natursportarten umfassen beispielsweise Geocaching. Der Citybound ist eine erlebnispädagogische Maßnahme, bei der das urbane Umfeld und so die persönliche Umgebung erkundet wird. Die Ökologiepädagogik vermittelt mithilfe praktischer Erfahrungen und Erlebnisse Wissen über die Natur und auch über ökologische Zusammenhänge. Interaktionsspiele bzw. kooperative Abenteuerspiele beziehen sich auch auf outdoor-Aktivitäten und ermöglichen es so, die Umwelt wahrzunehmen. Die Indoor-Erlebnispädagogik umfasst das Theater, den Zirkus und Lese-Abenteuer wie beispielsweise die Lesenacht. All diese Aktivitäten fördern das handlungsorientierte und entdeckende Lernen, wobei sie aus unterschiedlichen Bildungsbereichen stammen können. So können sie künstlerischen, musischen, kulturellen, technischen und naturwissenschaftlichen Ursprungs sein.

Hier wird sichtbar, dass die Zirkuspädagogik ein Teilgebiet der Erlebnispädagogik darstellt. Auch Nicole Busse (2008) definiert die Zirkuspädagogik als eine Teildisziplin der Erlebnispädagogik und ebenfalls als eine Fördermöglichkeit der Persönlichkeit. Diese kommt zustande, indem eine selbstbestimmte und aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfindet und Erlebnisse erzeugt werden, die die Persönlichkeit herausfordern. Busse (2008) hebt zudem hervor, dass immer dann eine erlebnispädagogische Situation entstehen kann, wenn eine natürliche Möglichkeit für das Erfahrungslernen gegeben ist. Dies können natursportlich orientierte wie auch musisch oder künstlerisch orientierte Bereiche, wie auch ein Zirkusprojekt, bieten (vgl. Busse, 2008, S. 8-10 & S. 47).

2 Begriffsannäherung Psychomotorik

Die Psychomotorik und die in diesem Rahmen gebildeten Konzepte haben viele Überschneidungspunkte mit der zirkuspädagogischen Arbeit. In diesem Zusammenhang wird nachfolgend die Psychomotorik näher erläutert.

Der Gegenstandsbereich der Psychomotorik bildete zunächst „die individuelle Förderung motorisch beeinträchtigter Kinder“ (Fischer, 2019, S. 11). Im Laufe der Zeit wurde diese Bewegungserziehung durch den Psychologen Löwenau um (psycho-)therapeutische Akzente ergänzt. Dabei legt er großen Wert auf individuelle Zielsetzungen innerhalb der Förderkonzepte. So sollten die Förderpläne nicht fremdbestimmt festgelegt und den Kindern vorgeschrieben werden. Vielmehr strebt Löwenau Förderpläne an, die die Persönlichkeit der Kinder in den Vordergrund rücken und es ermöglichen, auf einem möglichst behutsamen und nicht direktiven Weg mit den Kindern zu arbeiten. Diese Ansichten sind die konzeptionellen Strukturelemente, die die Grundlage für die heutige Diskussion über den Begriff der kindzentrierten Bewegungserziehung bilden und zugleich die Basis des psychomotorischen Konzeptes sind (vgl. Fischer, 2019, S. 13).

Hier wird deutlich, dass die Psychomotorik durch die „Konzeptentwicklung, die Begriffs- und Theoriebildung sowie die praktische Ausgestaltung und Anwendung“ (Kuhlenkamp, 2022, S. 14) in stetiger Weiterentwicklung steht und adressatenspezifisch abgeändert wird. Auf Grundlage dessen bestehen viele verschiedene Theorie- und Praxisansätze zu dem Begriff der Psychomotorik. Eine allgemeingültige Definition ist somit nicht aufstellbar (vgl. Kuhlkamp, 2022, S. 14).

Innerhalb der deutschen Psychomotorik entstanden weitere Begriffe, die sich jedoch langfristig nicht durchsetzen konnten. Daher etablierte sich der Begriff der Psychomotorik in Deutschland und sorgte für eine internationale Anschlussfähigkeit (vgl. Kuhlkamp, 2022, S. 19f.). Die Psychomotorik als ein Begriff kann nur schwer definiert werden. In diesem Zusammenhang wird sie in verschiedenen Sinnzusammenhängen genutzt. Diese können nach Seewald (1997a, S. 272) folgendermaßen eingeteilt werden:

1. Die Psychomotorik kann als ein Konzept verstanden werden, das der Entwicklungsförderung dient. Dabei übernimmt sie die Aufgabe eines Sammelbegriffs für psychomotorische Konzepte, die der „Psychologischen Übungsbehandlung“ unterstehen. Sie orientieren sich an einem humanistischen Menschenbild und spezifischen Prinzipien und Zielen (vgl. Kuhlenkamp, 2022, S. 20).
2. Die Psychomotorik kann auch als ein Begriff angesehen werden, der die Einheit von körperlich-seelischen Prozessen beschreibt. Hier wird Bezug auf die Grundlage der psychomotorischen Prozesse genommen, die die Ganzheitlichkeit und Unteilbarkeit von körperlichen und seelischen Prozessen in den Vordergrund rückt. Der Gegenstandsbereich ist als

die enge Verbundenheit von Wahrnehmung, dem Erleben, dem Erfahren und dem Handeln zu verstehen (vgl. Fischer, 2019, S. 9).

3. Auch in der (Sport-) Motorikforschung kann die Psychomotorik als ein Begriff fungieren. Hier wird er als Oberbegriff für Theorien verwendet, die psychisch gesteuerte motorische Prozesse untersuchen (vgl. Pöhlmann et al. S. 2011, S. 85).
4. Zuletzt wird die Psychomotorik als eine Bezeichnung für eine Entwicklungsphase verwendet. Deren Reihenfolge ist: Neuromotorik, Sensomotorik, Psychomotorik und Soziomotorik (Leyendecker, 2005, S. 13ff.).

Die zwei wichtigsten Begriffsbedeutungen sind zum einen die Verwendung des Begriffs Psychomotorik als ein Konzept der Entwicklungsförderung und zum anderen die für die Einheit von körperlichen sowie seelischen Prozessen (vgl. Kühlenkamp, 2022, S. 20f.).

Der Grundgedanke der Psychomotorik ist von der menschlichen Bewegungshandlung geprägt. In dem Bereich der menschlichen Bewegung existieren zwei verschiedene Interpretationsansätze (vgl. Größing, 1993, S. 82). Der erste Ansatz, der analytisch-naturwissenschaftliche Ansatz, versteht die Bewegung als eine zeitliche Veränderung des Ortes des Körpers oder einzelner Körperteile. Auf Grundlage dessen werden die Zusammenhänge zwischen diesen Veränderungen und den motorischen Bedingungen erforscht. Der zweite Ansatz nimmt die ganzheitliche Bewegungshandlung in den Fokus und setzt diesen in Zusammenhang mit dem Leben des Menschen. So wird den Erlebnisdimensionen der Bewegung, also der Wirkung und dem dynamischen Prozess der Bewegung, eine größere Bedeutung zugeschrieben als der reinen physikalischen Bewegungsinterpretation im Rahmen der Raum-Zeit-Korrelation (vgl. Grupe, 1992, S. 82). In heutigen Fragestellungen wird das in der Bewegung handelnde Subjekt in den Vordergrund gerückt und als Forschungsgegenstand angesehen (vgl. Engel et al., 2013, S. 203). Dabei wird von Behandlungskonzepten Abstand genommen und stattdessen werden Handlungskonzepte angestrebt (vgl. Schlack, 2000, S. 32). Die Kinder werden so zu ihrem eigenen Entwicklungsmotor und können durch Eigenaktivität in die Interaktion mit sich, anderen Personen und Gegenständen treten (vgl. Ohrt, 2006, S. 146).

Auf Grundlage dieser vielen Ansätze und Grundgedanken im Rahmen der Psychomotorik erstellt Jonny Kiphard das erste psychomotorische Konzept, die „Psychometrische Übungshandlung“ kurz PMÜ. Dieses Konzept entwickelt Kiphard vorrangig aus seinen praktischen Erfahrungen und Beobachtungen heraus und legt weniger Wert auf theoretische Begründungszusammenhänge (vgl. Kuhlkamp, 2022, S. 16).

2.1 Die Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ) nach Ernst Jonny Kiphard

Die Psychomotorische Übungsbehandlung und das psychomotorische Verständnis Kiphards fungieren als Grundlage für das zirkuspädagogische Konzept Kiphards und Hünnekens (1997).

Kiphard definiert die Psychomotorik als „eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung, in deren Mittelpunkt die Förderung der gesamten Persönlichkeit steht“ (Kiphard, 1984, S. 49). Hier wird auf das Menschenbild der Psychomotorik verwiesen und Kinder, die Adressaten der PMÜ, in den Vordergrund gerückt. Gleichzeitig wird hier die Entwicklungsorientierung von Kiphards Ansatz deutlich. Der pädagogische Anspruch von der „Erziehung durch Bewegung“ wird hier als eine Methode und die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit als Ziel der PMÜ verstanden. So steht Kiphards Ansatz dem Sport als eine „Erziehung zur Bewegung“ gegenüber. Verschiedene daran anknüpfende Definitionen des 21. Jahrhunderts enthalten die Kernelemente seiner Definition des Begriffs der Psychomotorik und seiner Psychomotorischer Übungsbehandlung. Diese Kernelemente umfassen „die Einheit von Bewegen, Wahrnehmen, Erleben sowie die Orientierung am Individuum und seiner Entwicklung“ (Kuhlenkamp, 2022, S. 22).

Ernst Jonny Kiphard entwickelte ab 1955 zusammen mit Helmut Hünnekens die Psychomotorische Übungsbehandlung. Sie basierte auf der praktischen Arbeit in einer Jugendpsychiatrie. Dabei vereint ihre Arbeit mehrere zuvor aufgestellte Ansätze bzw. Grundgedanken sowie entwicklungspsychologische, verhaltenstherapeutische und auch psychotherapeutische Grundlagen (vgl. Kuhlenkamp, 2022, S. 22).

Die gruppentherapeutische Arbeit von Kiphard und Hünnekens innerhalb der PMÜ unterliegt einem Leitgedanken. Dieser bezieht sich darauf, dass psychischen Vorgänge mithilfe von motorischen Förderungen aktiviert werden können und sich so harmonisieren. Gleichzeitig wird so die Persönlichkeit gestärkt und eine Balance zwischen der inneren Gefühlswelt und dem äußeren Bewegungshandeln geschaffen (vgl. Schäfer, 1993, S. 19). Die Betrachtung der Kinder und deren Gesamtheit wird in den Vordergrund gerückt und damit eine Defizitorientierung vermieden. So sollen die Kinder in ihrem Selbstvertrauen, ihrem Mut und der Kontaktbereitschaft mit ihrer Umwelt bestärkt werden. Dies zeigt die Bemühungen, mit der PMÜ einer ganzheitlichen Betrachtungsweise nachzugehen. Dabei wird das Kind als ein Individuum mit allen Teilen seiner Persönlichkeit, seien sie gesund oder förderbedürftig, in den Fokus der pädagogisch-therapeutischen Bemühungen gerückt (Hünnekens & Kiphard, 1960, S. 177f.).

Während seiner Arbeit erkannte Kiphard die hohe Bedeutung des Spielens für die Kinder. Hier ist es ihnen möglich, sich auf eine natürliche und kindgerechte Art auszudrücken und tätig zu werden. Daher nutzte er dieses Medium für sein therapeutisches Vorhaben. Durch diese

spielerische Umgebung wurden gezielte Übungen in einem positiven, fröhlichen und kindlichen Rahmen von den Kindern erlebt (vgl. Fischer, 2019, S. 186). Hieraus ergibt sich die große Bedeutung der Auswahl von richtigem Übungsmaterial. Daher gilt dieses als eine wesentliche Grundlage für die PMÜ. Das Material bietet den Kindern die Möglichkeit, eigenständig Dinge zu erkunden, zu entdecken, zu experimentieren, zu konstruieren, zu erleben und weckt dabei auch die Fantasie und Kreativität. Dabei begann Kiphard durch die räumlichen Gegebenheiten mit kleineren Geräten und erweiterte, durch die vergrößerten räumlichen Bedingungen, das Repertoire mit großen Materialien. Die Materialien wurden von Kiphard in vier Gruppen, wie nachfolgend beschrieben, aufgegliedert (vgl. Fischer, 2019, S. 186f.):

1. Die Sinnes- und Körperschemaübungen

Hier werden „großräumige und ganzkörperliche Bewegungen“ (Fischer, 2019, S. 186) in den Fokus gerückt. Die Kinder sollen so ihre Versäumnisse ausgleichen können. Dabei werden die Sinnes- und Körperschemaübungen in drei Kategorien aufgeteilt. Diese sind erstens die visuellen, taktilen und akustischen Wahrnehmungsübungen, zweitens die Übungen zur Körperorientierung und drittens Übungen zur Raumorientierung (vgl. Fischer, 2019, S. 186).

2. Die Übungen der Behutsamkeit und Selbstbeherrschung

Diese Kategorie beschreibt Vertiefungsübungen, die über mehrere Wochen andauern sollten. Sie enthalten unterschiedliche Schwerpunkte und werden in acht Unterkategorien geordnet:

- Gewandtheitsübungen (Zusammenstöße mit anderen Kindern sollen während dem Bewegen im Raum, in Zweierpaaren und in Gruppen vermieden werden)
- Übungen zum Klettern und Springen
- Behutsamkeitsübungen (Balancieren von Objekten oder Übungen bei denen Berührungen vermieden werden sollen)
- Übungen zur Reaktionsfähigkeit (Reaktionsspiele und -übungen beispielsweise auf akustische oder visuelle Signale hin)
- Übungen zur Selbstbeherrschung (Entspannungs-, Fakir und Zauberübungen), zum Balancieren auf Geräten, Bremsspiele (mit oder ohne Materialien)
- Übungen zum Anpassen an eine Gemeinschaft und das gemeinschaftliche Spielen (paarweise, in einer Gruppe beispielsweise durch Materialtransport oder Fließbandspiele)
- Übungen zur Geschicklichkeit (Jonglieren, etwas bauen sowie Hand- und Fußgeschicklichkeitsspiele)
- Simultanübungen (zwei oder mehrere Übungen zur gleichen Zeit absolvieren) (vgl. Fischer, 2019, S. 187).

3. Die rhythmisch-musikalischen Übungen

Diese Übungen sollen die rhythmischen Fähigkeiten und das musikalische Gehör der Kinder schulen. Dabei unterstützen sie die Selbstfindung und das Erarbeiten einer inneren Ordnung. Grundlage ist hier die Eigenaktivität, das Erfinden und Improvisieren der Kinder. Die rhythmisch-musikalischen Übungen werden wie folgt untergliedert: Erstens in die Übungen zur rhythmischen sowie dynamischen Bewegung, zweitens in Übungen, die einer Schulung des musikalischen Gehörs dienen und drittens in Übungen, die das Musikhören und das sich Bewegen nach Musik fördern (vgl. Fischer, 2019, S. 187).

4. Die Übungen des Erfindens und Darstellens

Diese Übungen stellen eine Ergänzung zu den unter Punkt 3 genannten Übungen dar. Sie sollen den Kindern Selbsttätigkeit, Raum für improvisierendes Darstellen und Erfindungsreichtum ermöglichen (vgl. Fischer, 2019, S. 187).

Da die PMÜ als eine Gruppentherapie angesehen wird, ist das soziale Verhältnis zwischen Gruppenmitgliedern entscheidend. Die Gruppengröße sollte nicht weniger als sechs und nicht mehr als zehn Kinder umfassen. Um einen größtmöglichen Erfolg zu erreichen, sollte sich die PMÜ über mehrere Monate erstrecken. Je länger und konstanter die PMÜ andauert, desto eher kann ein ganzheitlicher und dauerhafter Erfolg ermöglicht werden. Anhaltspunkt ist hier eine Dauer von einem Jahr und einer wöchentlichen Arbeitszeit von zwei Übungsstunden. Doch nicht nur die Dauer der PMÜ, sondern auch die Art und Weise, wie sich der Betreuer verhält, ist nach Kiphard entscheidend. So sollte der Betreuer eine „geduldige, offene, einfühlsame, liebevolle, optimistische, überzeugende und humorvolle Grundhaltung“ (Fischer, 2019, S. 187) den Kindern gegenüber haben. Dabei sollen auch kleine Erfolgserlebnisse anerkannt und wertgeschätzt werden. Dies unterstützt das Ziel, das Kind zu einem eigenständigen bzw. selbstbestimmtem Leben zu verhelfen (vgl. Fischer, 2019, S. 188).

Um die Effektivität des PMÜ zu untersuchen, wurde eine Effektivitätsuntersuchung in den Jahren 1957/58 eingeleitet. Anhand dieser wurden mehrere Erfolge sichtbar. So konnten die motorischen Entwicklungsrückstände der Kinder teilweise oder in komplettem Maße aufgeholt werden. Gleichzeitig nahm die Gesamtaktivität der Kinder zu und das hyperaktive Verhalten ab. Zudem wiesen die Kinder eine gesteigerte Bereitschaft für Anstrengungen auf. Auch die Konzentrationsfähigkeit erhöhte sich, die Persönlichkeit der Kinder festigte sich und es wurde eine Ich-Stärkung erkennbar. Dadurch erreichte die PMÜ auch „eine positivere Grundstimmung und eine verbesserte Kontakt- und Gruppenfähigkeit“ (Fischer, 2019, S. 188) (Hünnekens/Kiphard, 1990, S. 30-31).

Abschließend muss angemerkt werden, dass die PMÜ ihren Bestrebungen nach einer ganzheitlichen Wirkungsweise und dem humanistischen Menschenbild nicht in ganzem Maße nachkam (vgl. Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 30).

Daher ist die psychomotorische Übungsbehandlung als das ursprüngliche Konzept zu sehen, das im Rahmen von vielen verschiedenen Ansätzen weiterentwickelt und revidiert wurde. Die Psychomotorik sollte als eine Erfahrungswissenschaft angesehen werden, die durch eine ganzheitliche Orientierung bestimmt ist und, in einer von motorischen und psychischen Verarbeitungsprozesse geprägten modernen Zeit, weitreichende Zukunftsaussichten hat (vgl. Fischer, 2022, S. 188).

Schon in der PMÜ bezieht sich Kiphart auf den Zirkus und die zirkuspädagogische Arbeit. Dies wird nicht nur in seiner Beschreibung der spielerischen Umgebung klar, sondern auch in der Materialauswahl und seiner Gruppierung dieser Materialien (vgl. Fischer, 2019, S. 186f.).

3 Zirkuspädagogik

Zirkuspädagogik ist die Lehre von Erziehung und Bildung mithilfe der zirzensischen Künste. Sie setzt sich aus den zwei Begriffen des Zirkus und der Pädagogik zusammen (vgl. Jung, 2014, S. 9). Der Zirkus auf der einen Seite bildet den Rahmen mit seinen artistischen Künsten. Die Pädagogik auf der anderen Seite kann von dem griechischen Wort *paidagogikè* abgeleitet werden und bedeutet *Erziehungskunst*. Tenorth (2007) definiert die Pädagogik als die Lehre von Erziehung und Bildung (vgl. Tenorth, 2007, S. 540). Werden beide Bestandteile nun zusammengesetzt ergibt sich die Bedeutung des Begriffs Zirkuspädagogik als die Lehre von Erziehung und Bildung durch die zirzensischen Künste des Zirkus.

3.1 Definition Zirkuspädagogik

Breuer (2004) verbindet die Zirkuspädagogik mit der Erlebnispädagogik. Die Zirkuspädagogik soll als eine spielerische Auseinandersetzung mit zirzensischen Künsten verstanden werden. Dabei sollte das Ziel verfolgt werden, bei den Kindern eine positive entwicklungsfördernde Wirkung zu erreichen. Die Schwerpunkte sind hier ähnlich wie sie auch schon in Kapitel 1.2 Definition Erlebnispädagogik und Kapitel 1.3 Erlebnispädagogik in der Schule beschrieben wurden:

- die Förderung der körperlichen wie auch der sozialen Entwicklung
- der Aufbau eines positiven Selbstbildes
- die Befriedigung jeglicher Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen
- die Unmittelbarkeit der Herausforderungen
- das Fördern der Sinneserfahrungen
- die Möglichkeit der Selbstinszenierung (vgl. Breuer, 2004, S. 132).

Auch Grabowiecki & Lang (2007) beschäftigen sich mit der Zirkuspädagogik und knüpfen eng an die Definition von Breuer (2004) an. So kommen sie zu folgendem Ansatz: „Die Zirkuspädagogik zielt darauf ab, Zirkuskünste lehrbar zu machen und pädagogisch sinnvoll einzusetzen.“ (Grabowiecki & Lang, 2007, S. 27).

Auf dieser Grundlage entwickelten Grabowiecki und Lang (2007) fünf Dimensionen, die die Vielfalt der pädagogischen Möglichkeiten des Zirkus beschreiben.

1. Die körperliche Dimension
2. Die Dimension der individuellen Entwicklung
3. Die soziale Dimension
4. Die ästhetisch-künstlerische Dimension
5. Die kulturelle Dimension

Die körperliche Dimension umfasst die Körperkünste. Zu ihnen werden die Koordination, die Kraft, die Geschicklichkeit, das Rhythmusgefühl und weitere körperliche Fähig- und Fertigkeiten gezählt.

Die zweite Dimension bezieht sich auf die individuelle Entwicklung. Das Mitwirken innerhalb eines Zirkusprojektes stellt die Akteure vor viele unterschiedliche Herausforderungen wie Widerstände und mögliche Blockaden. Um diese Herausforderungen meistern zu können, wird in vielen Fällen Eigeninitiative benötigt. Aber auch das Erfahrungslernen ist hier von großer Bedeutung und wird beispielsweise in Situationen, wie dem ersten vorläufigen Aufführen der erlernten zirzensischen Künste, gefördert. Die Stärkung und Förderung von Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein der Beteiligten zeigt sich ebenfalls in vielen Situationen wie der Zirkusaufführung selbst, aber auch in den Interaktionen innerhalb der Gruppen. Aufbauend auf dem körperlichen Training werden zudem die seelischen und geistigen Entwicklungsprozesse positiv beeinflusst.

Mit der sozialen Dimension wird auf die große Fülle an Interaktionssituationen beim gemeinsamen Üben, Gestalten und Aufführen der zirzensischen Künste eingegangen. Die Akteure von Zirkusprojekten sind so mit vielen unterschiedlichen Problemen, Konflikten und Spannungen konfrontiert. Diese zu lösen und gemeinsam Kompromisse und Wege zu finden, fördert die soziale Kompetenz aller Beteiligten.

Eine ästhetisch-künstlerische (Weiter-)Entwicklung thematisiert die ästhetisch-künstlerische Dimension. Sie beschreibt die große Bedeutung der künstlerischen Ausgestaltungen der Disziplinen und die damit erforderliche Kreativität der Akteure. Einzelne Programmpunkte müssen improvisiert werden und für das Publikum ästhetisch umgesetzt werden.

Zuletzt betont die kulturelle Dimension die Zirkuskünste als ein Jahrhunderte altes Kulturgut. Gleichzeitig können sie durch ihren offenen Gestaltungsrahmen durch vielseitige und moderne Künste erweitert werden (vgl. Grabowiecki & Lang, 2007, S. 27).

3.2 Leitsätze in der Zirkuspädagogik nach Behrens (2008)

- Die Zirkuspädagogik zielt darauf ab, auf der Grundlage von zirzensischen Künsten individuelle, motorische, künstlerische und soziale Begabungen zu entwickeln und zu fördern. So soll eine Entfaltung der Persönlichkeit ermöglicht werden.
- Ein weiteres zentrales Anliegen umfasst die Förderung und das Aufrechterhalten der körperlichen wie auch der seelischen Gesundheit der Akteure. Dieses Anliegen durchzieht die gesamte zirkuspädagogische Arbeit und ist an kein Alter gebunden.
- Die Zirkuspädagogik als eine facettenreiche, moderne und darstellende Kunstform steht in einem reziproken Verhältnis zu anderen Kunstformen. Unter der Berücksichtigung zirkuspädagogischer Grundlagen und kultureller Wurzeln vermittelt die Zirkuspädagogik eine lebendige Kunst.

3.3 Ziele der Zirkuspädagogik

„Zirkuspädagogik nimmt [...] auf vielfältige Weise Einfluss auf junge Menschen: Körperlicher Ausdruck und Kreativität werden genauso gefördert wie Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit“ (Busse, 2007, S. 15)

Die Zirkuspädagogik als Teilbereich der Erlebnispädagogik verfolgt im pädagogischen Handeln das Ziel, den Menschen bestmöglich in seinem Leben zu stärken. Dabei werden ihm die kulturellen, sozialen und auch moralischen Regeln sowie Werte und Normen seiner Gesellschaft vermittelt. Zudem soll er durch die pädagogische Arbeit physische, soziale, emotionale und intellektuelle Kompetenzen entwickeln bzw. weiterentwickeln. Gleichzeitig wird Raum dafür geschaffen, seine individuellen Potentiale und Talente zu entdecken und diese zu verbessern. Auf Grundlage der gesellschaftlich vorherrschenden Persönlichkeitsideale, sollen die Kinder und Jugendlichen zu positiven, selbstbewussten, verantwortungsvollen und charakterfesten Personen reifen. Diese Prozesse werden gefördert, damit sich der Mensch in seinem Bezugssystem zurechtfindet und seinen Alltag meistern kann (vgl. Behrens, 2008, S. 4).

Der Schlüssel, damit ein zielgerichtetes zirkuspädagogisches Arbeiten stattfinden kann, ist die Freude und das Interesse der Schüler an den zirzensischen Künsten zu wecken. So wird eine intrinsische Motivation der Kinder gefördert. Sie ist maßgeblich daran beteiligt, dass sich die Schüler in den zirzensischen Betätigungsfeldern aktiv einbringen und pädagogische Zielsetzungen verfolgt werden können.

Die Zirkuspädagogik folgt keinem Selbstzweck, sondern wird mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Handlungsfeldern in den pädagogisch-didaktischen Diskurs eingebunden (vgl. Behrens, 2008, S. 2). Daraus ergeben sich viele unterschiedliche Lernfelder, wie sie auch schon in Kapitel 4 Zirkuspädagogische Konzepte herausgearbeitet wurden.

Das erfolgreiche Darstellen der zirzensischen Künste und das Erreichen der verschiedenen Ziele der Zirkuspädagogik werden in dem nächsten Kapitel im Rahmen der Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik beschrieben.

3.4 Personelle Voraussetzungen

Während zirkuspädagogischer Projekte sollten einige Aspekte beachtet werden. So kann das Kennenlernen und die ersten Probierversuche von den Betreuern unterstützt werden, indem beim Erklären der Geräte „animative Methoden“ verwendet werden. Diese dienen dazu, den Kindern aufzuzeigen, dass mit entsprechender Hilfe zunächst unüberwindbare Herausforderungen gemeistert werden können. Diese Hilfestellungen können auf unterschiedliche Arten (taktil, verbal oder visuell) erfolgen. Die taktile Hilfe bezieht sich zum Beispiel auf das Führen der Unterarme oder das Festhalten der Kugel. Die verbale Unterstützung umfasst unter anderem das Erklären und Kommentieren von Techniken oder auch das rhythmische Mitsprechen von Bewegungsabläufen. Die visuelle Hilfestellung fokussiert beispielsweise das Zeigen von

bestehendem Videomaterial oder das Filmen von bestimmten Bewegungen, um Bewegungsfehler eigenständig oder gemeinschaftlich aufzudecken und korrigieren zu können. Möglich ist auch eine Kombination der verschiedenen Arten um zum Beispiel zeitgleich oder versetzt einen Bewegungsrhythmus zu imitieren. Hier sollte die Demonstrationsperspektive der gegenüberstehenden Parteien beachtet werden (vgl. von Grabowiecki, 2021, S. XXX).

Um die Motivation der Kinder zu steigern, kann eine erhöhte Erwartungshaltung eingenommen werden. Ein entsprechender Zuspruch durch die Betreuer und Lob bei Erfolg, kann den Kindern dabei helfen, über sich hinauszuwachsen. Von Grabowiecki (2021) beschreibt eine weitere Möglichkeit, die Motivation der Schüler zu steigern und gleichzeitig die Selbstbestimmung und die Selbstwirksamkeit zu fördern. So sollten die Kinder eigene Tricks erarbeiten können und eine hohe Mitbestimmung haben. Je nach Gruppenzusammenstellung kann dies ausgeweitet oder auch verringert werden.

Die abschließende Zirkusvorstellung vor Publikum und das Präsentieren der geübten zirkusischen Künste, ist eine wichtige Perspektive, die sich über die komplette Zeit der Zirkuswoche erstreckt. Auch sie kann motivierend auf die Kinder wirken. Dabei ist zu beachten, dass die Betreuer den Kindern Sicherheit und Zuversicht vermitteln, um die Aufregung und Nervosität in einem für die Schüler konzentrationsförderndem Rahmen zu halten. Durch die vielfältigen zirkusischen Künste ist es den Kindern möglich als Spezialisten ihrer Disziplinen eine gelingende Zirkusvorstellung zu gestalten (vgl. von Grabowiecki, 2021).

3.5 Zirkusische Künste in der Zirkuspädagogik

Die Zirkuspädagogik bietet mit ihren zirkusischen Disziplinen viele Möglichkeiten zur spielerischen- und auch fächerübergreifenden Vermittlung an (vgl. von Grabowiecki, 2021). Dabei können künstlerische und gemeinschaftliche Leistungen erreicht werden, die die Akteure und auch das Publikum begeistern (vgl. Zirkus macht stark, 2022). Die zirkusischen Künste, die innerhalb der Zirkuswoche angeboten wurden, erstrecken sich über ein weites Spektrum.

Diese große Menge an zirkusischen Künsten kann eingeteilt werden. Sie sind die Akrobatik, die Äquilibristik, die Clownerie, das Zaubern, die Musik, die Tänze und das Jonglieren. All diese Bereiche werden durch das Teilgebiet „weitere Manegenkünste“ wozu beispielsweise das Spielen von Hula-Hoop-Reifen erweitert (vgl. von Grabowiecki, 2021). Nachfolgend soll ein Überblick über die zirkusischen Künste gegeben werden, in dem die einzelnen Künste genauer erläutert werden. Dabei wird der Fokus auf die zirkusischen Künste gelegt, die in der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach angeboten wurden.

3.5.1 Akrobatik

Die Akrobatik als Teildisziplin der zirkusischen Künste kann in zwei Untergruppen aufgegliedert werden. Dabei werden der Parterre Bereich und die Luftakrobatik unterschieden.

Die Künste des Paterren Bereichs können statisch, dynamisch oder beweglich sein. So zählt beispielsweise die Partner- und Bodenakrobatik in die Paterre Akrobatik.

Die Luftakrobatik als zweiter Bereich der Akrobatik umfasst das Trapez wie auch das Vertikaltuch als Solo oder Duo Disziplin. Dabei kann das Gerät entweder stillhängen oder schwingen und auf einer oder mehreren Ebenen bespielt werden.

Das Turnen an den Geräten der Luftakrobatik fordert von den Akteuren eine große Menge an Mut, Konzentration und Körperbeherrschung. Gleichzeitig sind sie sehr gut dafür geeignet, neue Bewegungserfahrungen zu sammeln und ein Wagnis durch das Turnen in der dritten Dimension zu schaffen. Wie auch das allgemeine Turnen, beinhaltet auch das Turnen an Trapez, Ring und Vertikaltuch die Bereiche des Balancierens, Drehens, Hängen und Stützens. Das Solotrapez und der Ring werden, anders als zu erwarten wäre, nicht wie eine Schaukel für das Schwung holen, sondern still hängend genutzt. Das Duotrapez dagegen, wird als schwingendes Gerät genutzt (vgl. Menze-Sonneck, 2021).

Unter Berücksichtigung der pädagogischen Perspektiven der Körperwahrnehmung, der Bewegungsgestaltung, der Wagnis und der Verantwortung wird die pädagogische Bedeutung der Luftakrobatik deutlich. Mit diesen Komponenten kann das Selbstvertrauen der Schüler gefördert und gestärkt werden (vgl. Menze-Sonneck, 2021).

In der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach wurden mehrere Gruppen zur Paterren Akrobatik angeboten.

3.5.2 Äquilibristik

Die Äquilibristik wird ebenfalls in zwei Teilbereiche untergliedert. Sie umfasst zum einen den Bereich „Etwas balancieren“ und zum anderen den Bereich „Auf etwas balancieren“.

In dem Bereich „Etwas balancieren“ wird die Handbalance, wie man sie unter anderem bei dem Bespielen von Tellern benötigt. So wird hier die Handgeschicklichkeit der Kinder gefördert. Dieser Teilbereich der Äquilibristik nimmt die Stirn-, Kinn-, Kopf-, Mund-, Knie-, Fuß-, Ellenbogen-, Hand- und Fingerbalance in den Fokus. Gegenstände werden auf den zuvor aufgezählten Körperteilen balanciert. Dabei können sie sich, wie beispielsweise die Teller, bewegen oder statisch balanciert werden (vgl. von Grabowiecki, 2021).

Zu dem Bereich „Auf etwas balancieren“ werden der Kugel- bzw. Trommellauf, das Laufen auf Stelzen und das Balancieren auf einem Drahtseil zugeordnet. Damit ist hier die Balance des gesamten Körpers auf verschiedenen Gegenständen gemeint. Diese Gegenstände können statisch, wie beispielsweise das Drahtseil sein oder dynamisch, wie die Kugel, die Stelzen oder die Trommel bzw. die Walze (vgl. von Grabowiecki, 2021).

Um die zirkensischen Künste der Äquilibristik beherrschen zu können, werden viele verschiedene motorische Kompetenzen benötigt. Diese beziehen sich nicht nur auf die Fähigkeit des

Balancierens auf- und von Gegenständen, sondern beispielsweise auch auf die Koordination oder die räumliche Orientierung (vgl. von Grabowiecki, 2021).

3.5.3 Clownerie

Die Clownerie beinhaltet verschiedene Arten von Sketch, das Erzählen von Geschichten, aber auch das Spielen wie beispielsweise das Spielen *des dummen Augusts*. Somit umfasst die Clownerie akrobatische, tänzerische, lustige und in manchen Fällen auch tollpatschige Elemente. Um diese ausführen zu können, benötigen die Kinder eine gute Körperwahrnehmung und die Fähigkeit mithilfe der Mimik und Gestik, die verschiedenen Rollen auszudrücken. Überdies muss von den Akteuren der Mut aufgebracht werden, in Rollen zu schlüpfen, die auf der Bühne und vor Publikum das „sich blamieren“ fordern (vgl. Bucher & Döring, 2021).

3.5.4 Zaubern

Eine weitere zirkensische Kunst ist die Zauberei. Sie beinhaltet die Magie, verschiedene Trickzauber und den Tischzauber („close up“). Wie auch bei der Clownerie werden in dieser zirkensischen Kunst die Mimik und Gestik sowie eine gute Körperbeherrschung für das Täuschen des Publikums benötigt (vgl. Bucher & Döring, 2021).

3.5.5 Tänze

Die tänzerische Gestaltung als eine zirkensische Kunst umfasst Volkstänze und folkloristische Tänze, die traditionell bei Volksfesten getanzt werden. Dabei sind die Bewegungsabläufe nicht fest vorgeschrieben und entsprechend der Volksmusik interpretierend getanzt werden. Auch Gruppentänze werden in diese zirkensische Kunst aufgenommen. Die Musik kann hier, genauso wie die Bewegungsabläufe, frei gewählt werden. Dabei sollten jedoch die tänzerischen Bewegungen zwischen den Gruppenmitgliedern abgestimmt sein (vgl. Bucher & Döring, 2021).

3.5.6 Jonglieren

Der Bereich des Jonglierens kann in zwei Teilbereiche untergliedert werden. So teilt er sich in das Bespielen von klassischen Geräten und Varianten und in die Handgeschicklichkeiten auf. Das Jonglieren mit klassischen Geräten und Varianten sind beispielsweise das Spielen mit Tüchern und Bällen (vgl. Wulff, Gudstedt & Ziegeldorf, 2021).

Die Handgeschicklichkeit untergliedert sich in das Spielen von Diabolos, das Tellerdrehen und das Poischwingen. Das Bespielen eines Diabolos kann die Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten wie die der Hand-Auge-Koordination und die der Antizipationsfähigkeit positiv beeinflussen. Gleichzeitig wird die Fähigkeit der räumlichen Orientierung und die des Gleichgewichts geschult. Dabei bezieht sich die Gleichgewichtsfähigkeit darauf, das Gleichgewicht zu

halten und dieses nach verschiedenen Körperverschiebungen wiederherstellen zu können (vgl. Wulff, Gudstedt & Ziegeldorf, 2021).

3.5.7 Weitere Zirkuskünste

Weitere Manegenkünste sind das Bespielen von Hula-Hoop-Reifen, die Moderation bzw. die Zirkusdirektion und die Fakirkunst (vgl. von Grabowiecki, 2021, S. XXX). Die Fakirkunst ist eine orientalische zirkusische Disziplin. Sie umfasst beispielsweise das Laufen auf Scherben oder das Liegen auf einem Nagelbrett. Die Kinder schlüpfen hierbei in die Rolle eines Fakirs und können diese in dem orientalischen Rahmen ausspielen (vgl. Dobbler M. & Dobbler J., o. D.).

3.5.8 Musik

Die Musik nimmt unterschiedliche Bereiche innerhalb des Zirkusgeschehens ein. So kann sie bei der Zirkusaufführung von einer Band, Playback, mit Gesang oder instrumental gespielt werden. Zuvor muss in den Gruppen eine passende Musik für die jeweiligen Disziplinen ausgesucht werden. Diese kann je nach Abänderung der Choreografien und Darbietungen immer wieder geändert werden (vgl. von Grabowiecki, 2021).

3.5.9 Mehrfachhandlungen

Die zuvor beschriebenen zirkusischen Künste können auf vielfältige Weise miteinander kombiniert werden. So kann beispielsweise der Bereich „Auf etwas balancieren“ mit dem Bereich der Jonglage bzw. der Handgeschicklichkeit verknüpft werden (vgl. von Grabowiecki, 2021).

Die zirkuspädagogische Arbeit weist eine große Überschneidung mit dem Gegenstandsreich und den Ideen der Psychomotorik auf. Auf Grundlage dessen wird nachfolgend die Psychomotorik und die Psychomotorische Übungshandlung nach Kiphard beschrieben. Mit diesem theoretischen Wissen kann nachfolgend auf die Zirkuspädagogischen Konzepte eingegangen werden.

3.6 Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik

Das übergeordnete Ziel der erlebnispädagogischen- wie auch der zirkuspädagogischen Arbeit ist eine ganzheitliche und kindgemäße Förderung der Persönlichkeit. Die persönlichen Kompetenzen werden oft auch Schlüsselqualifikationen genannt. Ihre Förderung wirkt sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus (vgl. Jung, 2014, S. 7). Die jeweiligen typischen Merkmalskomplexe werden identifiziert, um individuelle Fördermöglichkeiten zu schaffen. Die zirkuspädagogische Arbeit zielt so darauf ab, das selbstbestimmte-, das selbstreflektierte- und das zielgerichtete Lernen der Kinder zu fördern und weiterzuentwickeln (vgl. Zirkus macht stark, 2022). Je vielfältiger und ausgeprägter die Schlüsselqualifikationen einer Person sind,

desto mehr Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten besitzt sie. Dadurch steigt auch sein Handlungsspielraum, der es ihm ermöglicht, sein alltägliches Leben zu meistern (vgl. Behrens, 2008, S. 5).

Die Schlüsselqualifikationen zu kennen und diese auf das zirkuspädagogische Arbeiten anwenden zu können, ist grundlegend für eine zielgerichtete und gelingende zirkuspädagogische Arbeit (vgl. von Grabowiecki, 2021). Dabei können die Schlüsselqualifikationen zu unterschiedlichen Wirkungsbereichen der Zirkuspädagogik zusammengefasst werden. Wie schon erläutert, konnten anhand von Wards Konzept (2000) vier Wirkungsbereiche herausgearbeitet werden. Aufgrund der engen Verknüpfung von emotionaler und sozialer Kompetenz können diese Wirkungsbereiche zusammengefasst werden. Dies ist möglich, da die emotionalen sowie die sozialen Kompetenzen eng miteinander verbunden sind (vgl. Scheithauer, Bondü & Mayer, 2008, S. 145).

Durch dieses große Spektrum an Einsatzmöglichkeiten, kann die Zirkuspädagogik nicht nur im Sportunterricht eingesetzt werden, sondern bietet auch für die Pausengestaltung und im kompletten Schulalltag Einsatzmöglichkeiten. Ganze Zirkusprojekte, wie sie beispielsweise in Zirkuswochen durchgeführt werden, eignen sich daher sehr gut für das Schulgeschehen und das motorische- wie auch das soziale Lernen der Schüler (vgl. Krautstengel, 2021, S. 25).

3.6.1 Der ästhetische Wirkungsbereich

Die Zirkuspädagogik basiert durch die Erarbeitung und Vorführung von Kunstwerken innerhalb der Zirkusvorstellung auch auf einer künstlerischen Absicht. So soll die Aufmerksamkeit und das Interesse des Publikums geweckt, die Menschen emotional berührt und sie so in den Bann der Zirkuswelt gezogen werden. Diese Darstellung in einen ästhetischen Rahmen einzubetten, können auch Utensilien miteingebunden werden. Das Balancieren auf dem Hochseil kann beispielsweise durch einen Schirm in der einen Hand künstlerisch unterstützt werden. Auch die Akrobatik bietet sich für eine ästhetische und künstlerische Darbietung an. So können akrobatische Passagen in einen schauspielerischen Akt eingebunden werden und die Geschichte von einer Gruppe Menschen erzählen, die gerade eine Straße fegen. Um die Zuschauer in ihren Bann zu ziehen, müssen sich die Kinder folglich mit der Wirkung ihrer Darstellungen beschäftigen und diese immer wieder aufs Neue reflektieren. Dabei ist die Frage, was von den Zuschauern als interessant, künstlerisch ansprechend und schön empfunden wird. Dadurch wird die Kreativität der Schüler angesprochen und eine Möglichkeit zur freien Entfaltung dieser geschaffen. Diese Reflexion sollte auch durch die Interaktion mit zuschauenden Artistenkollegen bereichert und unterstützt werden. Dieser kreative Schaffensprozess entwickelt bei den Kindern nach und nach ein individuelles Kunstempfinden und ein Kunstverständnis (vgl. Behrens, 2008, S. 5).

3.6.2 Der motorische Wirkungsbereich

Die zirzensischen Künste bieten den Kindern eine Vielzahl an Bewegungsmöglichkeiten und fördern so das motorische Lernen. Dabei legt sie ihren Fokus auf ein spannendes Erleben, unterschiedlichste Grenzerfahrungen und große Erfolgserlebnisse. Daher eignet sich die Zirkuspädagogik in besonderem Maße die motorischen Kompetenzen zu fördern (vgl. Krautstengel, 2021). So werden sportspezifische Techniken vermittelt, die sich dann positiv auf die motorischen Fähigkeiten der Kinder auswirken. Das Trainieren in allen zirzensischen Künsten fördert und fordert die motorischen Fähigkeiten der Kinder. An Trapez, Ring oder in der Akrobatik werden Insbesondere Halte- und Stützkraft sowie Körperspannung und Körperbeherrschung geschult. Diese gemachten Bewegungserfahrungen stärken die individuelle Entwicklung der Kinder. Hier wird deutlich, dass die Entwicklung der motorischen Kompetenz in Korrelation zu der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern steht (vgl. Asendorpf & Teubel, 2009, S. 3). Dies hat auch die Stärkung des individuellen Körperbewusstseins und eine Verbesserung der Bewegungssicherheit zur Folge. Demnach basiert die Stärkung des Körperbewusstseins auf den neu erlernten motorischen Fähigkeiten und die Verbesserung der Bewegungssicherheit auf einer Förderung der Bewegungskontrolle (vgl. Behrens, 2007, S. 10).

Es kann festgehalten werden, dass das motorische Lernen und das mentale Lernen in einem reziproken Verhältnis zueinanderstehen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der kognitive Bereich im Hinblick auf das motorische Lernen ein Mittel zum Zweck darstellt (vgl. Meinel & Schnabel, 2007, S. 149f.)

3.6.3 Der kognitive Wirkungsbereich

Der kognitive Wirkungsbereich der Zirkuspädagogik umfasst die Förderung von Kreativität, der Fähigkeit zur Wahrnehmung, Konzentration und Problemlösung sowie der Frustrationstoleranz und der Motivation (vgl. Behrens, 2007, S. 11). Die Kreativität wird in allen zirzensischen Künsten gefördert. Dabei beschränkt sich das kreative Arbeiten nicht nur auf die Darstellung der Künste, sondern wird auch bei der Erarbeitung von Zirkusnummern, dem Aussuchen eines Bühnenoutfits und dem Gestalten eines Bühnenbildes benötigt (vgl. Jung, 2014, S. 14).

Das kognitive Lernen im zirkuspädagogischen Geschehen wird in hohem Maße von der koordinativen Antizipation beeinflusst. So wird der gesamte Wahrnehmungsapparat benötigt beispielsweise, um den nächsten Jongliertrick einer Abfolge vorwegzunehmen und ihn so bestmöglich ausführen zu können. In den zirzensischen Künsten muss in vielen Fällen „nach jeder Wahrnehmung bestimmte Bewegungen direkt und sehr schnell sensorisch koordiniert werden“ (von Grabowiecki, 2021). Dies bezieht sich auf die Berechnung von Objektflugbahnen beispielsweise beim Bespielen von Diabolos oder der Partnerjonglage. Aber auch die Vorwegnahme von möglichen Stolper- bzw. Sturzmomenten, wie sie beispielsweise beim Balancieren auf dem Drahtseil, der Kugel oder der Walze beanspruchen die kognitiven Fähigkeiten der

Kinder. Auch angeborene Reflexe beeinflussen dies und werden so angewendet und gefördert (vgl. von Grabowiecki, 2021).

Die Problemlösefähigkeiten der Kinder werden in der zirkuspädagogischen Arbeit in vielfältiger Weise geschult. Ein Beispiel hierfür ist das Zusammenführen der einzelnen Bewegungen zu einer gesamten Zirkusnummer. Fließende Übergänge und eine sinnvolle Reihenfolge der einzelnen Kunststücke müssen geschaffen werden, um die Aufführung ansehnlich und nachvollziehbar zu machen. Das gegenseitige Beobachten der Gruppen während des Trainings und der jeweiligen Zwischenergebnisse schulen nicht nur die Problemlösefähigkeit, sondern auch gleichzeitig die ästhetische Wahrnehmung der Kinder. Auch die Arbeit in der Gruppe verhilft dazu die Problemlösefähigkeiten zu fördern, indem Kompromisse eingegangen und so Lösungen für mögliche Probleme gesucht werden müssen (vgl. Behrens, 2007, S. 11).

Auch die Frustrationstoleranz und das Durchhaltevermögen werden bei den zirzensischen Künsten, die von den Kindern meistens neu erlernt werden, in hohem Maße beansprucht. Situationen, in denen Bewegungsabläufe nicht direkt funktionieren und für die es eine große Menge an Fleiß und Geduld beim Trainieren benötigt, sind in den zirzensischen Künsten üblich. Die abschließende Aufführung und ihr großes Motivationspotential hilft den Kindern motiviert zu üben und nicht aufzugeben (vgl. Ballreich, 2000, S. 35). Auch das Erlernen der einzelnen Kunststücke und das damit verbundene Erfolgserlebnis, wenn letztendlich Bewegungen erfolgreich ausgeführt werden können, motiviert die Kinder. Damit birgt das Beherrschen eines Kunststücks, einer besonderen und nicht alltäglichen Fähigkeit, in jeder der zirzensischen Künste ein riesiges Motivationspotential. Zusätzlich werden mit dem Applaus für die aufgeführten Kunststücke pädagogische Ziele, wie die Anerkennung der individuellen Leistungen, gestärkt (vgl. Gröger, 2007, S. 31). Auf Grundlage dessen werden die enorme Anstrengung bei dem Trainieren der Kunststücke und ein mögliches Scheitern während der Übungsphasen von den Kindern angenommen. Insbesondere werden, durch die sich immer wieder verändernden Aufgabenstellungen und Rahmenbedingungen die exekutiven Funktionen geschult. Diese Prozesse stärken die Frustrationstoleranz der Schüler und verhelfen ihnen die Übungen weiterzuführen und so immer besser in den Bewegungsabläufen der jeweiligen zirzensischen Künste zu werden. (vgl. Behrens, 2007, S. 10).

3.6.4 Der sozial-emotionale Wirkungsbereich

Aus dem kognitiven Wirkungsbereich wird deutlich, dass auch die emotionalen Kompetenzen der Schüler während der zirkuspädagogischen Arbeit beansprucht und gefördert werden. Emotionen und das soziale Handeln stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander und stehen so in einem engen Zusammenhang. Die Grundlage, um sich in eine Gemeinschaft integrieren zu können und sozial handlungsfähig zu sein ist es, die individuellen Emotionen wahrnehmen, regulieren und ausdrücken zu können. Gleichzeitig müssen auch die Emotionen

der anderen Personen wahrgenommen und eingeschätzt werden, um einen sozialen Umgang zu gewährleisten. Als Basis eines sozialen Umgangs miteinander dient die kommunikative Kompetenz. Diese soll zunächst beschrieben werden. Anschließend wird auf die soziale Kompetenz, die emotionale Kompetenz und die soziale Handlungsfähigkeit eingegangen (vgl. Jung, 2014, S. 15).

3.6.4.1 Kommunikative Kompetenz

In der Zirkuspädagogik findet vor allem die Kommunikation statt, in der die Interaktionspartner physisch anwesend sind. Die Kinder und Betreuer begegnen sich in den jeweiligen Gruppen und stehen so in einer direkten Interaktion miteinander (vgl. Jung, 2014, S. 15). Innerhalb dieser direkten Kommunikation kann zwischen einer verbalen und einer nonverbalen Kommunikationsform unterschieden werden.

Mit ihren gemeinschaftlichen Arbeitsformen fördert die Zirkuspädagogik die verbale Kommunikationsfähigkeit der Schüler. Verschiedene Meinungen, Wünsche und Ansichten müssen in der Gruppe diskutiert und besprochen werden, um das Zirkusprojekt erfolgreich meistern zu können. Um jedem Schüler die Möglichkeit zu bieten, sich an diesen Diskussionen und Besprechungen in der Gruppe zu beteiligen. So können die Kinder in dem geschützten Rahmen der zirkuspädagogischen Arbeit lernen, über ihre Wünsche und Meinungen zu sprechen, diese in der Gruppe zu äußern und die der anderen Gruppenmitglieder wahrzunehmen und anzuerkennen. Mit dieser Grundlage beeinflusst die Zirkuspädagogik die Kommunikationsfähigkeit der Kinder und fördert damit wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten, im sozialen Miteinander. Dabei verbessern die Schüler die Gesprächsbereitschaft, die Sicherheit in einem Gespräch, die Fähigkeit anderen zuzuhören, die Konfliktfähigkeit und so auch die Fähigkeit Kritik anzunehmen (vgl. Jung, 2014, S. 18).

Auch für den nonverbalen Bereich der Kommunikation bietet die Zirkuspädagogik ein sehr gutes Lernfeld. So werden Mimik und Gestik in der Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern gebraucht und dadurch gefördert. So sind die Schüler in den Gruppen auch von der nonverbalen Kommunikation betroffen. Sie kommunizieren mit ihrer Mimik und ihrer Gestik und treten so, ob gewollt oder ungewollt, mit ihren Gruppenmitgliedern in eine Kommunikationssituation. Mit dem Feedback und der Reaktionen der anderen werden die Schüler auch in dieser Kommunikationsform geschult. Im Rahmen der einzelnen zirkusischen Künste nehmen die Kinder unterschiedliche Rollen ein und haben so die Möglichkeit in der geschützten Umgebung der unterschiedlichen Rollen die nonverbalen Kommunikationsformen zu üben und auszuprobieren. Nicht nur in der Clownerie sind diese von großer Bedeutung. Auch in den anderen zirkusischen Künsten müssen sich die Kinder damit befassen, welche nonverbalen Kommunikationsformen für die Zuschauer ansprechend erscheint und wie die verschiedenen

Bewegungsabläufe mit Mimik und Gestik unterstrichen und betont werden können. (vgl. Ballreich, 2000, S. 44f.).

3.6.4.2 Emotionale Kompetenz

Darstellende zirkensische Künste, wie beispielsweise die Clownerie thematisieren und fördern die zuvor Empathiefähigkeit. Denn hier wird ein bewusster Umgang mit verschiedenen Stimmungen, Gefühlen und Bedürfnissen verlangt. Das Schlüpfen in unterschiedliche Rollen ermöglicht den Akteuren diese verschiedenen Stimmungen, Emotionen und Gefühle nachzuempfinden, sich dabei aber selbst nicht preisgeben zu müssen und in der geschützten Umgebung der Rolle handeln zu können (vgl. Behrens, 2008, S. 6).

Die zirkuspädagogische Arbeit ist geprägt von Höhen und Tiefen. Frustration bzw. Misserfolg und Freude bzw. Erfolg während des Trainierens und Übens einzelner Disziplinen liegen eng beieinander. Dies zeigt die besondere Bedeutung der Emotionsregulation der Kinder während des gesamten Zirkusgeschehens. Diese sollte während der kompletten Zeit gefördert werden, damit die Kinder beim Üben mit Erfolg und Misserfolg umgehen können und das Interesse nicht verlieren. Vor der Zirkusaufführung ist das Lampenfieber, die Nervosität und mögliche Zweifel über das eigene Können meistens am größten. Eine erfolgreiche Aufführung kann große Freude und eine große intrinsische Motivation auslösen, sich in weiteren Zirkusprojekten zu engagieren und Aufführungen meistern zu wollen. Eine misslungene Aufführung dagegen kann eine große Enttäuschung, Frustration und in manchen Fällen auch Wut auslösen. Dies birgt die Gefahr, dass sich die Kinder aufgrund dieser stark negativen Gefühle und Stimmungen zurückziehen und sich Aufführungen und Präsentationen in unterschiedlichen Bereichen nicht mehr zutrauen. Um dem zu entgehen, sollten Betreuer und Zirkuspädagogen die Kinder mithilfe von angstüberwindenden Strategien unterstützen und auch kleine Erfolgserlebnisse bewusst anerkennen. So kann eine Negativentwicklung des Selbstkonzeptes der Kinder vermieden werden. Diese Vielzahl von Gefühlen, Stimmungen und Bedürfnissen können dazu beitragen die emotionale Kompetenz zu fördern und weiterzuentwickeln (vgl. Behrens, 2008, S. 6).

3.6.4.3 Soziale Kompetenz

Das Zirkusgeschehen findet immer in einer Gemeinschaft, in den Gruppen der jeweiligen zirkensischen Künste, statt. Somit sind viele Interaktions- und Kooperationssituationen gegeben, in denen das sozial kompetente Verhalten gefördert wird und die soziale Kompetenz mit ihrer Vielschichtigkeit in den Fokus rückt. Viele zirkensische Künste sind auf eine gegenseitige Hilfsbereitschaft, Vertrauen und Rücksichtnahme angewiesen. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Akrobatik oder dem Balancieren auf dem Drahtseil. Partnerübungen und ganze Gruppenübungen sind hier in vielen Fällen die Grundlage für die Vorführungen. Sie sind geprägt durch

das gegenseitige Helfen beispielsweise durch Hilfestellungen. Um dies realisieren zu können, muss eine respektierende Kommunikation vorherrschen. Zudem muss für viele der zirkensischen Tricks eine Vertrauensbasis geschaffen werden, Verantwortung für den Partner oder die Gruppe übernommen werden und gleichzeitig eine Verlässlichkeit für die Gruppenmitglieder geboten werden. Dadurch zeichnet sich der Zirkus als ein ausgezeichnete Ort aus, in dem der soziale und wertschätzende Umgang miteinander geübt und gefördert werden kann. Hier kommt den Betreuern und Zirkuspädagogen die Aufgabe zu, dieses Verhalten immer wieder zu fördern, einzufordern und zu thematisieren. Dabei können Umgangsformen erarbeitet werden und Hilfestellungen für ein erfolgreiches gemeinsames Arbeiten dargeboten werden (vgl. Jung, 2014, S. 18f.).

Je nach Alter der Kinder können diese pädagogischen Möglichkeiten je nach Alter ihre Wirkung entfalten. So wird der Fokus der zirkuspädagogischen Arbeit auf mit Blick auf das Alter der Kinder und Jugendlichen auf das „Zirkus-Spielen“ oder aber auf das „Zirkus-Machen“ gelegt. Dabei bezieht sich das „Zirkus-Spielen“ auf ein Nachahmen und spielerisches Beschäftigen mit den zirkensischen Künsten. Das „Zirkus-Machen“ dagegen umfasst das eigenständige und selbstbestimmte Erarbeiten und einbringen eigener Ideen für das Gestalten der zirkensischen Künste. Ein Übergang zwischen beiden Arten ist meistens fließend (vgl. Behrens, 2008, S. 4).

4 Zirkuspädagogische Konzepte

In den nachfolgenden Kapiteln werden zwei zirkuspädagogische Konzepte näher erläutert. Sie entstanden im Rahmen von Bemühungen, die Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik auszuarbeiten und diese zu ergründen (vgl. Jung, 2014, S. 13).

4.1 Zirkuspädagogisches Konzept nach Ernst Jonny Kiphard (1997)

Auf Grundlage der Psychomotorik entwickelte Kiphard ein zirkuspädagogisches Konzept. Mit dem zuvor beschriebenen Verständnis der Psychomotorik und dem Ansatz der PMÜ wird eine hohe Überschneidung mit der Zirkuspädagogik deutlich. Darauf aufbauend fasst Kiphard (1997) in seinem zirkuspädagogischen Konzept die vielen Zusammenhänge und Berührungspunkte der verschiedenen pädagogischen Bereiche mit der Zirkuspädagogik zusammen.

Den ersten pädagogischen Bereich bildet die Motopädagogik. Dieser pädagogische Bereich entwickelte sich aus der Psychomotorik heraus und beschreibt ebenfalls eine Erziehung durch das Bewegungshandeln. Auch die zirkuspädagogische Arbeit vermittelt den Kindern psychomotorische Erfahrungen und überschneidet sich somit mit der Motopädagogik. Der zweite pädagogische Bereich ist die Sportpädagogik. Sie beschäftigt sich mit Zusammenhängen zwischen Sport und Erziehung. Das Spielen innerhalb der zirzensischen Künste schult ebenfalls spezifische technische Lernprozesse und lässt so die Überschneidungen mit der Sportpädagogik erkennen. Die Erlebnispädagogik verkörpert den dritten pädagogischen Bereich, der Berührungspunkte mit der Zirkuspädagogik aufweist. So rückt die Erlebnispädagogik (siehe Kapitel 1) in den Vordergrund. Die Zirkuspädagogik ist ebenfalls geprägt von der Faszination für die zirzensischen Künste und das Abenteuergefühl in einer „anderen Welt“ zu agieren. Die Spielpädagogik fokussiert sich auf das Spielen als ein zentraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung. Dabei übernimmt das Spielen als eine Zeit, in der die Kinder selbstbestimmt mit sich oder auch mit anderen Kindern tätig sind und sich beschäftigen, eine große Bedeutung (vgl. Lochner, 2022). Die Überschneidung mit der Zirkuspädagogik ist vor allem in dem Rollenspiel zu finden. Das Vorspielen und in andere Rollen schlüpfen wird hier in einigen zirzensischen Künsten in den Vordergrund gerückt. Der letzte pädagogische Bereich mit Berührungspunkten zur Zirkuspädagogik ist die Sozialpädagogik. Die Interaktion, die Kommunikation und das Teamwork innerhalb des Zirkusgeschehens bieten Fördermöglichkeiten, die auch in der Sozialpädagogik thematisiert werden (vgl. Kiphard, 1997, S. 15).

Die Berührungspunkte mit der Moto- und Sportpädagogik betonen Kiphards Fokus auf den motorischen Wirkungsbereich der Zirkuspädagogik. Doch auch die anderen Wirkungsbereiche sind von großer Bedeutung für Kiphard, was darin deutlich wird, dass die PMÜ auf eine ganzheitliche Förderung der Kinder zielt. Auch in seinem Modell der Adaption nimmt er Bezug auf den Zirkus und das sich-Bewegen innerhalb der zirzensischen Künste. In dem Modell der

Adaption stellt er drei Erfahrungs- und Kompetenzbereiche auf, die die Kinder, während sie sich an ihre Umwelt anpassen, durchlaufen (vgl. Kiphard, 1997, S. 15).

1. Körpererfahrungen:

Die zirkensischen Künste wie die Akrobatik, die Äquilibristik, die Clownerie, die Pantomime und auch das Bewegungstheater bieten den Schülern eine Vielzahl an körpermotorischen Erfahrungen. Durch diese entwickelt sich die Ich-Kompetenz der Kinder. Sie bildet die Fähigkeit, seinen eigenen Körper und sich als Person wahrzunehmen und dadurch situationsabhängig handeln zu können (vgl. Kiphard, 1997, S. 16).

2. Sacherfahrungen:

Weitere zirkensische Künste wie das Jonglieren, das Zaubern und auch andere Handgeschicklichkeiten fördern die manuelle Handgeschicklichkeit der Kinder und Jugendlichen. So entwickeln sie die Fähigkeit, ihre materielle Umwelt wahrzunehmen, gleichzeitig mit unterschiedlichen Materialien umzugehen und sich auf diese einzustellen (vgl. ebd. S. 16).

3. Sozialerfahrungen:

Das gemeinschaftliche zirkensische Arbeiten mit einem Partner oder in einer Gruppe schult die soziale Handlungskompetenz der Kinder. Hier müssen die Schüler die Wahrnehmungen anderer Kinder berücksichtigen und gleichzeitig mit dem Partner oder den anderen Gruppenmitgliedern angemessen umgehen (vgl. Kiphard, 1997, S. 15f.).

Auf Grundlage dieser großen Vielfalt pädagogischer Zugänge, wird das weitreichende Wirkungsspektrum der Zirkuspädagogik sichtbar.

4.2 Zirkuspädagogisches Konzept nach Steve Ward (2000)

Auch Steve Ward stellt ein zirkuspädagogisches Konzept auf. Dieses nimmt das eher zwanglose Erleben und Lernen in den Fokus, da dies besonders im Zirkus und dem Spielen in den zirkensischen Künsten möglich ist. Hier entstehen viele Erlebnisse, die die Kinder einladen neue Dinge zu lernen. Die Zeitpunkte, in denen die Kinder neues erfahren und diese Erfahrungen zu Erlebnissen werden sowie die, in denen die Kinder lernen können, werden von Ward (2000) als sogenannten *Erfahrungsknotenpunkte* bezeichnet. Diese Erfahrungsknotenpunkte können in allen zirkensischen Künsten stattfinden und entstehen so in dem kompletten Erlebnisraum des Zirkus. Hier entsteht ein Spannungsfeld zwischen dem Spiel und der Aufführung, während des Spielens, der Proben bzw. der Übungen und während der Aufführung (vgl. Ammen, 2006, S. 36f.). Die unterschiedlichen Lernfelder des Zirkus erläutert Ward (2000) mit dem Anagramm CIRCUS (vgl. Ward, 2000, S. 92):

Communication	Der Zirkus fordert von den Kindern eine erhöhte Kommunikation. So wird die Fähigkeit für eine gelingende Kommunikation geschult.
Imagination	Mit dem Erfinden und Experimentieren innerhalb der zirkensischen Künste, wird die Imaginationsfähigkeit der Kinder gefördert.
Responsibility	Durch das gemeinschaftliche und eigenständige Arbeiten übernehmen die Kinder Verantwortung für ihr Handeln.
Concentration	Das neue Erlernen von Bewegungen und das gemeinschaftliche Bewegen fördert die Konzentrationsfähigkeit der Kinder.
Understanding	Der verständnisvolle Umgang mit anderen Kindern und deren Meinungen und Ansichten wird durch das Arbeiten in Gruppen geschult.
Sensitivity	Der Zirkus fördert das Empfindungsvermögen der Kinder und Jugendlichen.

Jung (2014) entwickelte das Konzept von Ward (2000) weiter und fasste diese Lernfelder in folgende vier Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik zusammen. Der soziale Wirkungsbereich beinhaltet demnach die Kommunikationsfähigkeit (communication), den verständnisvollen Umgang mit anderen Kindern (understanding) und das Verantwortungsbewusstsein der Kinder (responsibility). Das Empfindungsvermögen (sensitivity) kann dem emotionalen Wirkungsbereich zugeordnet werden. Der kognitive Wirkungsbereich umfasst die Konzentrationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen (concentration) und das Begreifen beispielsweise von neuen Bewegungsabläufen (understanding). Schließlich kann die Fantasie bzw. die Imaginationsfähigkeit der Kinder (imagination) dem kreativen Wirkungsbereich zugeordnet werden (vgl. Jung, 2014, S. 13).

5 Zirkuspädagogisches Konzept „Zirkus macht stark“

5.1 Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen

Zirkus macht stark (2022) definiert die Zirkuswoche als ein Angebot, das während der Ferien oder in der Schulzeit angeboten wird. Dieses beinhaltet keine Übernachtungen, dauert fünf Tage und enthält sechs Stunden pro Tag Trainingszeit (vgl. Zirkus macht stark, 2022, S. 3).

Nach der Richtlinie von Zirkus macht stark (2022) sollte die Zirkuswoche „an einem besonderen Ort der kulturellen Bildung“ (Zirkus macht stark, 2022, S. 3), also einem Zirkuszelt oder auch einem Zirkusraum stattfinden.

5.2 Personelle Rahmenbedingungen

Der Betreuungsschlüssel sollte, auch an die Besonderheiten der Teilnehmer angeglichen sein und so auf einen Betreuer sechs Kinder bis acht, jedoch maximal zehn Kinder betragen. Die Zirkuswoche sollte zu den betreuenden Fachkräften bzw. Lehrpersonen zusätzliche von mehreren Betreuern unterstützt werden (vgl. Zirkus macht stark, 2022, S. 3).

Zu Beginn eines Zirkusprojektes ist es wichtig, dass die Lehrpersonen bzw. Betreuer der jeweiligen Gruppen einzelne Bewegungsabläufe mit den Geräten zeigen und vorstellen können. Das weckt das Interesse der Kinder für die verschiedenen zirkensischen Künste. Dabei muss das Vorgeführte nicht perfekt sein und unbeabsichtigte Abgänge müssen kein Problem darstellen. Wichtig ist vor allem, das Demonstrieren von Geduld und Durchhaltevermögen während den kurzen Vorstellungen, denn die Betreuer der Gruppen dienen den Kindern als Vorbilder (vgl. von Grabowiecki, 2021).

6 Bezug zum Bildungsplan

Erziehung zum und durch Sport wird von der Zirkuspädagogik voll erfüllt. So wird den Kindern der Zugang zu ihrer Umwelt und sich selbst eröffnet. Mit einer bewegungsgerecht gestalteten Lernumgebung kann dies ermöglicht werden. Dabei ist die Lernumgebung durch einen natürlichen Wechsel zwischen einem konzentriert kognitiven und motorischen Lernen durch Herausforderungen und einer Zeit für Erholungsphasen und Selbstbestimmung gekennzeichnet (siehe Kapitel 1 Erlebnispädagogik) (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 3).

Bewegungszeit in einem gemeinschaftlichen Arbeiten ist die geeignetste Form, um kognitive Kontrollprozesse und die Selbstregulation von Schülern zu entwickeln und zu fördern. Diesen Prozessen kommt eine besondere Bedeutung zu, da sie die Grundlage für einen Lernerfolg darstellt. So wird deutlich, dass die Bewegungszeit, in Form von Sportunterricht oder Bewegungsreichen Projekten wie dem Zirkusprojekt, in der Grundschule eine sehr gute Möglichkeit zur Förderung der exekutiven Funktionen ist (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 3).

Ein Zirkusprojekt mit gemeinschaftlichem Bewegen bietet dazu eine Vielzahl an Möglichkeiten. Die Schüler handeln kooperativ, in dem sie anderen bei Herausforderungen helfen oder selbst Hilfe erhalten. Das realistische Einschätzen von sich selbst und anderen wird gefördert. Auch die Toleranz für andere wird geschult, das Vermeiden von Ausgrenzung kann thematisiert und geübt werden, ein gewaltfreies Reagieren auf Situationen und das Bewältigen von Konfliktsituationen wird geschult. Abschließend ist auch das konstruktive Einbringen in das Gruppen-geschehen eine Kompetenz, die in einer gemeinschaftlichen Bewegungszeit wie der Zirkus-woche entwickelt bzw. weiterentwickelt wird. Die Leitperspektiven des Primarbereichs können durch die gemeinschaftliche Bewegungszeit während des Zirkusprojektes ebenfalls bedient werden. So rückt besonders ein Leitgedanke in den Fokus. Dieser bezieht sich auf die „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (Bildungsplan, 2016, S. 3). Ihr Ziel ist die Förderung eines respektvollen Umgangs untereinander, die gegenseitige Achtung voreinander und die Wertschätzung von Verschiedenheiten. Dies zielt darauf ab, einen angstfreien Raum zu schaffen, in dem die Schüler sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung bewegen können.

Die prozessbezogenen Kompetenzen des Sportunterrichts werden mit der Zirkuspädagogik angeregt und gefördert (vgl. von Grabowiecki, 2021). Das Zirkusgeschehen, mit den gemeinschaftlichen Arbeitsprozessen des Trainierens und Erarbeitens einer Zirkusaufführung bieten die Chance, alle drei der prozessbezogenen Kompetenzen einzubinden und diese nicht nur für den Sportunterricht, sondern auch im Rahmen der Zirkuspädagogik zu vermitteln. Die Bewegungskompetenz mit dem Schwerpunkt auf Koordination und Kondition. Diese Kompetenz beinhaltet eine Auseinandersetzung mit bewegungs- und sportbezogenen Anforderungen (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 10). Die Bewegungskompetenz fokussiert sich auf die Koordination und Kondition der Schüler. Sie umfasst die Entwicklung und Anwendung der koordinativen

Fähigkeiten und technischen Fertigkeiten. Gleichzeitig sollen die Schüler altersgemäße konditionelle Anforderungen bewältigen können. Zuletzt bezieht sich die Bewegungskompetenz darauf, dass Schüler Bewegungen gestalten und sich mit bzw. durch Bewegungen ausdrücken können. Ein Erwerben der Bewegungskompetenz findet spielerisch statt und wird durch vielfältige Bewegungserfahrungen und unterschiedliche Handlungssituationen angeregt, in denen sich die Kinder mit bewegungs- und sportbezogenen Anforderungen auseinandersetzen. Eine zusätzliche Kooperation mit außerschulischen Partnern, die unterstützend für den bewegungsreichen Alltag wirken, wird im Bildungsplan (2016) angeraten (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 10). Dies kann beispielsweise die Kooperation mit einem Zirkus sein, der es den Kindern ermöglicht mithilfe der zirkuspädagogischen Arbeit Bewegungserfahrungen zu sammeln.

Die Personalkompetenz legt ihren Schwerpunkt auf die Persönlichkeit und die Identität der Schüler. Sie umfasst das Wahrnehmen des eigenen Körpers und das Setzen von individuellen Lern- sowie Leistungszielen. Innerhalb der Personalkompetenz sind mehrere Ziele gesetzt (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 10). Diese sind eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Arbeiten innerhalb der Zirkuspädagogik und die Stärkung der Sozialkompetenz. Das Wahrnehmen, Akzeptieren und der verantwortungsvolle Umgang mit dem eigenen Körper zielen darauf ab, die Selbstverantwortung, die Selbsteinschätzung und das Selbstwertgefühl zu fördern. Mithilfe der Förderung der Exekutiven Funktionen können die Selbstregulationsfähigkeit unterstützt und gestärkt werden. Auch das Überwinden von Ängsten und das Abbauen von Hemmungen sind eine wichtige Komponente, um das Vertrauen in sich selbst und seine körperlichen Fähigkeiten zu erlangen. Zuletzt sollten die Schüler das gemeinschaftliche Bewegen, in der hier vorgestellten Untersuchung das Zirkusprojekt, als einen Bereich erleben, in dem durch das Üben und Trainieren Erfolge erzielt werden. Dieses wirkt sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Selbstwirksamkeit der Schüler aus (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 10).

Die dritte prozessbezogene Kompetenz, die Sozialkompetenz, fokussiert sich auf die Gemeinschaft und die Verantwortung. Innerhalb dieser lernen die Schüler die Übernahme sozialer Verantwortung und entwickeln ihre kommunikativen Basiskompetenzen und ihre Teamfähigkeit weiter. Dabei sollen die Kinder ihre eigenen Bedürfnisse einbringen und Rücksicht auf die anderen Kinder und ihre Unterschiedlichkeiten nehmen. Eine gut ausgebildete soziale Kompetenz stärkt das Wohlbefinden jedes einzelnen. Die folgenden sieben Ziele der Sozialkompetenz sind alle für die vorliegende Untersuchung von großer Bedeutung.

1. Die Schüler sollen einfühlsam und rücksichtsvoll Handeln sowie anderen Kindern helfen und diese unterstützen können.
2. Bewegungsaufgaben solle gemeinsam mit anderen Kindern bearbeitet und ausgeführt werden.

3. Die Kommunikation der Schüler soll auf einer sachlichen Ebene stattfinden, wobei Konflikte wahrgenommen und gelöst werden können.
4. Hier bezieht sich der Bildungsplan darauf, dass die Kinder Absprachen sowie Regeln und Rituale akzeptieren und einhalten.
5. Die Schüler können mit Erfolg bzw. Misserfolg in allgemeinen Bewegungssituationen wie auch in Wettkampfsituationen konstruktiv umgehen.
6. Mit dem Bezug auf die Natur und die Umwelt der Kinder, sollen sie beim Spielen und Trainieren verantwortungsvoll und umweltbewusst handeln können.
7. Die Schüler können achtsam die zu benutzenden Geräten, Materialien und auch Bewegungsstätten behandeln (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 7).

Mit der Durchführung eines Zirkusprojekts ist es möglich, die prozessbezogenen Ziele von Bewegung, Spiel und Sport mit inhaltsbezogenen Zielen in Verbindung zu bringen und diese miteinander zu verknüpfen (vgl. Bildungsplan, 2016, S. 7). Diese spiegeln sich teilweise in Kapitel 3.6 Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik wider.

Durch die Vielzahl an zirkensischen Künsten, finden alle Grundschulkinder ihren Platz in den jeweiligen Gruppen und der späteren Zirkusaufführung. Jeder kann sich auf seine Art einbringen und wird akzeptiert und respektiert. Zusätzlich findet eine Suche nach Kindern statt, die, zu ihren Aufgaben in der Gruppe, weitere Aufgaben übernehmen. So muss beispielsweise ein Zirkusdirektor ausgewählt und darauf geachtet werden, dass diese Rollen auf die Persönlichkeiten der Schüler passen. Für diese Kinder kommen bestimmte Verantwortlichkeiten und neue Perspektiven auf. In manchen Fällen erweitert sich das Material und die Umwelt, mit denen sie üben oder sie müssen sich nicht nur auf ihre Gruppenmitgliedern, sondern auch auf zusätzliche Kinder einstellen. Damit wird der Impuls gesetzt, dass sich diese Kinder selbstständig neue Ziele setzen oder noch mehr Ansporn zum Üben verspüren. Dies bietet zudem die Möglichkeit, sich beweisen zu können und Selbstwirksamkeit zu empfinden (vgl. von Grabowiecki, 2021).

7 Die Zirkuswoche der Grundschule Leimbach

Dieser große Nutzen eines Zirkusprojektes auf die Schüler, diente als Grundlage für die Durchführung einer Zirkuswoche an der Grundschule Leimbach.

Das nachfolgende Kapitel beschreibt die Zirkuswoche der Grundschule Leimbach genauer. Sie orientierte sich an den Vorgaben von „Zirkus macht stark“. Die Zirkuswoche mit ihren vielen Wirkungsbereichen und ihrem großen pädagogischen Gewinn bildet den praktischen Bezugsrahmen für die hier vorliegende Untersuchung. Daher werden nachfolgend die Eckpunkte der Zirkuswoche mit den verschiedenen Rahmenbedingungen gesteckt.

7.3.1 Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen

Um jedoch die Kosten und den logistischen Aufwand für die Zirkuswoche so gering wie möglich zu halten, wurden die räumlichen Gegebenheiten vor Ort der Grundschule Leimbach genutzt. So konnten die jeweiligen Gruppen in der Turnhalle, auf dem Schulhof, in dem Eingangsbereich des Schulgebäudes oder auch in einzelnen Fällen in größeren Klassenzimmern trainieren. Die Aufführung fand schließlich in der Turnhalle statt, in der eine Bühne für die Schüler aufgebaut und die bereits bestehende Bühne für den Musikverein genutzt wurde.

7.3.2 Personelle Rahmenbedingungen

15 Lehrerinnen waren in diesem Schuljahr tätig und jeder von ihnen betreute entweder als Team mit einer anderen Lehrerin bzw. einem externen Betreuer oder einzeln eine Gruppe von acht bis zehn Kindern. Wie schon zuvor erwähnt, wurden zusätzlich zu den 15 Lehrerinnen vier externe Teamer von der Zirkus Akademie als Unterstützung eingesetzt. Zwei von ihnen übernahmen gemeinsam als Team die Gruppe der Jonglage. Die anderen zwei Teamer übernahmen mit je einer Lehrerin die Gruppe „Ring“ und die Gruppe „Trapez“. Die Zirkuswoche wurde zudem von einer Zirkuspädagogin organisiert und strukturiert. So plante sie das Programm der Zirkusaufführung gemeinsam mit der Direktorin der Grundschule Leimbach und beide übernahmen die Rolle als Ansprechpartnerin für alle Gruppen.

Dies wurde in der Grundschule Leimbach umgesetzt. Die meisten Gruppen wurden von zwei Personen und einige wenige von nur einer Person betreut. Dabei entstand ein Betreuungsschlüssel von ungefähr sechs bis neun Kinder pro Lehrerin bzw. Betreuer.

Anhand dieses theoretischen Hintergrunds, fand in der Grundschule Leimbach ein Treffen aller Lehrpersonen statt, bei dem die verschiedenen zirkensischen Künste, unter der Betreuung einer Zirkuspädagogin, von allen Lehrerinnen ausprobiert werden konnten. So konnten sich die Lehrkräfte einen ersten Eindruck verschaffen, sich miteinander austauschen und letztendlich die Künste finden, die sie während des Zirkusprojektes betreuen wollten. Um den Entscheidungsprozess der Lehrerinnen zu unterstützen, konnten die verschiedenen Künste

zusätzlich zu dem Treffen in der Grundschule Leimbach, an unterschiedlichen Terminen freie Trainings von Zirkusartisten besuchen und dort die Geräte erneut auszutesten.

Eine möglichst hohe Selbstbestimmung der Schüler wurde beispielsweise in der Drahtseil-Gruppe angestrebt. So durften sich die Kinder über das Lied für die Zirkusaufführung gemeinsam besprechen und dieses eigenständig bestimmen. Die Lehrerin verteilte hierfür am Anfang der Zirkuswoche Zettel an die Schüler. Auf diese sollten sie Liedvorschläge aufschreiben.

Eine weitere Gruppe, in der die Kinder eigene Ideen und Vorstellungen verwirklichen konnten, war die des Rings. Hier überlegten sich die Schüler eine eigene Abschlusspose. Dabei entwickelten sie diese gemeinsam und dem Hintergedanken, dass jeder Schüler miteinbezogen wurde.

7.3.3 Teilnehmerorientierte Rahmenbedingungen

Zum Zeitpunkt des Zirkusprojektes besuchten 140 Schüler, davon 77 Mädchen und 63 Jungen die Grundschule Leimbach. Die Klassen zwei bis drei waren in diesem Schuljahr zweizügig, die vierte wie auch die VKL Klasse einzügig.

Da das Zirkusprojekt an der Grundschule Leimbach in einem vier Jahres Rhythmus stattfindet, haben alle Schüler zum ersten Mal an einem schulischen Zirkusprojekt (Zirkusprojekte außerhalb der Schule werden hier nicht berücksichtigt) teilgenommen. Somit hatten nur wenige Kinder schon Erfahrung mit den zirzensischen Künsten und alle Schüler erlebten zum ersten Mal die Welt des Zirkus in der Rolle des Teilnehmers.

Die Schüler durften sich am Anfang der Zirkuswoche eigenständig überlegen, welche Gruppe und damit welche zirzensischen Künste sie ausführen wollen. Die meisten Schüler suchten sich daraufhin mit ihren Freunden eine Gruppe, während andere unabhängig ihrer Freunde die Gruppe mit den eigenen Vorlieben und Stärken wählten.

7.3.4 Ziele der Zirkuswoche

Die Grundschule Leimbach setzte sich vor der Zirkuswoche mehrere Ziele und beschloss mehrere Lernfelder und Wirkungsbereiche der Zirkuspädagogik in ihrer Arbeit mit den Kindern zu unterstützen und zu schaffen. Als zusätzliches Ziel sollte die Zirkuswoche mit einer Aufführung am letzten, dem fünften Projekttag abgeschlossen werden. Diese sollte vor einem Publikum, den Familien der Kinder, und möglichst ohne die Hilfe von den Lehrerinnen und Betreuern von den Schülern vorgeführt werden. Die von den Kindern erlernten zirzensischen Künste wurden dem Publikum in zwei Aufführungen präsentiert. Mit der Arbeit in der Gruppe sollte ein soziales Training stattfinden und die Schüler dazu sensibilisiert werden, achtsam mit ihren Gruppenmitgliedern und ihrer Umwelt umzugehen. Zudem sollten die Gemeinschaft und das Miteinander in der Gruppe gestärkt und geschult werden und das Selbstbewusstsein der Kinder

gefördert werden. Diese Bereiche waren neben den motorischen und sportspezifischen Lerneffekten der Fokus der Zirkuswoche.

7.3.5 Zirkensische Künste innerhalb der Zirkuswoche

Die in der Zirkuswoche angebotenen zirkensischen Künste erstreckten sich über alle unterschiedlichen Bereiche.

7.3.5.1 Akrobatik

So befasste sich eine Gruppe mit der paterren Akrobatik. Hier entwickelte eine der zwei ersten Klassen eine Gruppenvorstellung als Löwen mit akrobatischen Teilen. Eine weitere Gruppe von Kindern aus der ersten Klasse erarbeitete eine Vorstellung mit akrobatischen Tricks an einer Leiter.

Drei Gruppen zur Luftakrobatik, dem Ring, dem Vertikaltuch und dem Trapez, wurden für die Kinder der zweiten bis vierten Klasse zur Auswahl angeboten. Alle drei Gruppen wurden von externen Betreuern trainiert. Die Betreuer waren mit den verschiedenen Geräten vertraut und konnten diese Mithilfe ihres Wissens und Könnens optimal unterstützen.

7.3.5.2 Äquilibristik

Das Tellerdrehen wurde von einem Schüler der Grundschule Leimbach während seiner Moderation als Zirkusdirektor vorgeführt. Eine eigene Gruppe mit dem Fokus auf „Etwas balancieren“, wie dem Tellerdrehen gab es in der Zirkuswoche jedoch nicht.

Der Teilbereich „Auf etwas balancieren“ wurde ebenfalls in der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach angeboten. Hier konnten die Schüler zwischen den Gruppen der Laufkugel, den Trommeln bzw. Walzen und dem Drahtseil entscheiden.

7.3.5.3 Clownerie und Zauberei

In der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach thematisierte die Gruppe der „Clownerie“ auch die Zauberei. So probten die Schüler verschiedene Zaubertricks ein und entschieden sich gemeinsam einen dieser Zaubertricks in der Zirkusvorstellung aufzuführen.

7.3.5.4 Tänze

Während der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach keine Tanzgruppe angeboten wurde.

7.3.5.5 Jonglage

Die Schüler der Grundschule Leimbach erlernten das Jonglieren zunächst durch das Jonglieren mit Tüchern und konnten während der Zirkuswoche auf das Jonglieren mit Bällen wechseln.

Die Kinder der Grundschule Leimbach konnten sich zwischen unterschiedlichen Gruppen des Jonglierens entscheiden. So wurde das Tellerdrehen, das Jonglieren mit dem Diabolo und das Bespielen von Pois angeboten. Die erste Klasse, wie auch eine Gruppe für die zweite bis vierte Klasse, arbeiteten mit Pois.

7.3.5.6 Weitere Manegenkünste

Mit der Zirkuswoche der Grundschule Leimbach wurden diese Zirkuskünste in einer Gruppe zusammengefasst. So bestand die Aufführung dieser Gruppe aus einer Mischung des Bespiels von Hula-Hoop-Reifen, von Rope Skipping Seilen und der Fakirkunst.

7.3.5.7 Musik

Während des Trainings innerhalb der Zirkuswoche wurde die Musik für die einzelnen Proben mit Playback abgespielt. An den zwei Zirkusaufführungen spielte ein Musikverein viele Lieder für die Vorstellung der unterschiedlichen Gruppen. Auch Beginn und Schluss der Aufführungen begleitete der Musikverein mit instrumentaler Musik. Manche der Gruppenaufführungen wurden jedoch auch an den Aufführungen mit Playback untermalt.

7.3.5.8 Mehrfachhandlungen

Die Schüler der Gruppe „Walzen“ bespielten während der Zirkuswoche Pois, jonglierten teilweise als Paar und liefen gleichzeitig auf Trommeln bzw. Walzen. Die Schüler der Gruppe „Kugel“ jonglierten Bälle, einzeln und auch als Partnerjonglage, und liefen gleichzeitig auf der Kugel. Einer dieser Schüler schaffte es, während dem Laufen auf der Kugel Seil zuspringen.

7.3.6 Ablauf der Zirkuswoche

Die Vorbereitungen für die Zirkuswoche begannen im Rahmen von Vorbereitungen im Klassenverband schon an dem Freitag zuvor. Hier wurden die Kinder über den Schnuppertag (Montag) aufgeklärt. Dieser diente dazu, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich alle zirkusischen Künste anzuschauen und diese auszuprobieren. Um diesen Tag des Testens organisatorisch meistern zu können, wurden die Kinder der zweiten, dritten und vierten Klassen in Gruppen aufgeteilt. Diese Einteilung wurde ihnen anhand von Einteilungszetteln mitgeteilt. Zudem war auf diesen Zetteln die Reihenfolge der Stationen abgebildet, die die Kinder montags durchlaufen konnten.

Jeder Tag der Zirkuswoche wurde mit einem gemeinsamen Start (um 7:50 Uhr zur regulären Uhrzeit der ersten Schulstunde) der kompletten Schule begonnen. Dazu versammelten sich alle Schüler, alle Lehrerinnen und alle externen Betreuer auf dem Schulhof. Gemeinsam wurde zunächst ein Lied gesungen. Anschließend erwärmten sich alle und endeten den

gemeinsamen Start mit Dehnübungen für den ganzen Körper. Nach diesem Start trafen sich die einzelnen Gruppen an ihren jeweiligen Trainingsorten.

Der erste Tag der Zirkuswoche, der Montag, war in 15 Minuten Blöcke aufgeteilt. Anhand der Einteilungszettel konnten die Schüler die Reihenfolge der zirkensischen Künste nachvollziehen. Das Wechseln der insgesamt zehn Stationen übernahmen die Schüler eigenständig und wurden bei Fragen von den Lehrerinnen und Betreuern unterstützt. Nach den ersten fünf Stationen, wurde eine Frühstückspause ungefähr um 9:30 Uhr bis 9:45 Uhr eingeschoben. Nach dieser Pause konnten die Kinder zu der nächsten, der sechsten, Station wechseln.

Die beiden ersten Klassen und die VKL (Vorbereitungsklasse) konnten einen eigenen Rhythmus für den kompletten Montag festlegen. Grund dafür war die besondere Rolle der drei Klassen in der Zirkuswoche. Viele der zirkensischen Künste wurden als zu schwer für die Kinder eingestuft, weshalb sich die Klassen auf einfachere und weniger anspruchsvolle Künste fokussierte. Hier wurde der Unterschied zwischen Zirkus machen und Zirkus spielen und damit das Alter der Kinder berücksichtigt (siehe Kapitel 3.6.4.3).

Nachdem alle Gruppen der zweiten bis vierten Klasse jede zirkensische Kunst ausprobieren konnte, trafen sich alle Schüler, Lehrerinnen und Betreuer in der Sporthalle. Hier fand schließlich die Einteilung der Schüler zu ihren zirkensischen Künsten statt. Jede Gruppe sollte aus nicht mehr als zehn Kindern bestehen, um den festgelegten Betreuungsschlüssel nicht zu überschreiten (siehe Kapitel 3.4 Personelle Voraussetzungen). Der Betreuungsschlüssel wurde je nach zirkensischer Kunst und Verletzungsrisiko angepasst. Mit der abschließenden Einteilung konnten die Schüler sich mit ihren zuständigen Lehrerinnen und Betreuern treffen und ein erstes Kennenlernen in der Gruppe stand an. Im Rahmen dieses ersten Treffens, konnten die Aufgaben innerhalb der Gruppe und im Hinblick auf die bevorstehende Zirkusaufführung besprochen werden. Zudem bestand die Möglichkeit sich mit den jeweiligen zirkensischen Künsten vertraut zu machen und diese durch ein erstes Ausprobieren kennenzulernen. Mit dem Ende der regulären fünften Stunde wurde auch der erste Tag der Zirkuswoche beendet. Dieser erste Projekttag wurde gemeinsam mit allen Schülern auf dem Pausenhof und einem Lied beendet.

Dienstag, Mittwoch und Donnerstag, Projekttag 2, 3 und 4, hatten einen ähnlichen Tagesablauf. Auch an diesen drei Tagen trafen sich alle beteiligten Personen zum Start der ersten regulären Schulstunde auf dem Schulhof für den gemeinsamen Start. Anschließend wurde in den Gruppen im Rahmen der zirkensischen Künste geübt und trainiert. Um 10:15 Uhr bis um 10:40 Uhr fand eine gemeinsame Pause auf dem Pausenhof statt. Diese Zeit nutzten die Lehrerinnen und Betreuer zum gemeinsamen Reflektieren der Arbeiten in den Gruppen.

Gemeinsam in den Gruppen wurde schon am Dienstag über mögliche Teile der jeweiligen Aufführungen gesprochen, erste Ideen gesammelt und ausprobiert. Auch die passenden Outfits für die Aufführung wurden in manchen Gruppen thematisiert und gemeinsam einige Ideen

besprochen. Immer wieder schaute sich die Zirkuspädagogin den Fortschritt innerhalb der Gruppe an und gab erstes Feedback zu Ideen und Vorschlägen im Rahmen der Zirkusaufführung. Auch einzelne Gruppen schauten sich als Pause andere Gruppen an und gaben erstes Feedback. Die Bühne für die Zirkusaufführung wurde am Mittwochmorgen aufgebaut. Dies hatte zum Vorteil, dass die Kinder sich an dieses Setting gewöhnen konnten und ihre Aufführungen teilweise schon auf der Bühne vorstellen konnten. Am Mittwoch wurden die Prozesse von Dienstag vertieft und im Laufe des Tages immer weiterentwickelt. Somit festigten sich die einzelnen Aufführungen in ihren Bewegungsabläufen und die Kinder erlangten immer mehr Erfolgserlebnisse im Rahmen der motorischen Fähigkeiten ihrer zirkensischen Künste und durch das gemeinschaftliche Erarbeiten der Zirkusaufführung. Nun konnten sich die Gruppen gegenseitig ihre weiterentwickelten Aufführungen und neuen Ideen zeigen und erhielten erneutes Feedback von anderen Kindern. Mit dem Donnerstag begannen die letzten Stunden des Trainierens und des Verbesserns der Gruppenaufführungen. Nun präsentierten alle Gruppen ihre Aufführung aus Platzgründen entweder auf- oder vor der Bühne. Diese erste Aufführung glich einer vorläufigen Generalprobe. Die eigentliche Generalprobe fand am Freitag statt. Als Publikum dienten sich alle Schüler gegenseitig. Dadurch wurde eine Situation geschaffen, die der eigentlichen Zirkusvorstellung ähnelte. Die Kinder konnten sich so an ein Präsentieren vor Publikum gewöhnen und bekamen gleichzeitig das Gefühl für die räumlichen Gegebenheiten. Das Ende dieser Projekttag, wurde, genauso wie auch der erste Projekttag, gemeinsam durchgeführt. Dazu versammelten sich alle Schüler, Lehrerinnen und Betreuer auf dem Schulhof und sangen zum Abschluss ein Lied.

Der Freitag, Tag der Aufführung, begann mit dem gemeinsamen Start, wie auch schon bei den vorherigen Tagen. Anschließend war Zeit für den letzten Schliff in den Gruppen eingeplant, bevor die Generalprobe startete. Diese diente dazu, den Ablauf der Zirkusaufführung zu proben und gegebenenfalls abzuändern. Fragen wie beispielsweise, wo warten die Gruppen direkt vor ihren Aufführungen und in welche Richtung wird ein- bzw. ausgelaufen, konnten hier beantwortet und geübt werden. Die Gruppen konnten am Freitag die Pausen eigenständig festlegen, weshalb es an diesem Tag keine Möglichkeit für die Lehrerinnen und Betreuer gab, im Lehrerzimmer Themen zu besprechen. Das Trainingsende war, wie auch die Tage zuvor, für das Ende der fünften Stunde (12:15 Uhr) angesetzt. Mit dem Trainingsende begann die Mittagsruhe (12:15 Uhr bis 13:00 Uhr). Diese fand im Klassenverband und mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen statt. Eine Mittagsruhe in den Gruppen konnte aus organisatorischen Gründen nicht durchgeführt werden. Hier konnten die Kinder essen und entspannen. Die Betreuer und einige Lehrerinnen konnten in dieser Zeit die letzten Vorbereitungen für die Zirkusaufführung erledigen. Ab 13:00 Uhr trafen sich die Gruppen wieder und hatten so Zeit sich gemeinsam zu richten und in die Sporthalle zu kommen. Um 13:30 Uhr fand die erste Aufführung statt. Im Anschluss daran war eine kurze Pause von 15:00 Uhr bis 16:00 Uhr geplant.

Diese Zeit erlaubte es einen guten Übergang für die Eltern zu schaffen, die teilweise für die zweite Vorstellung ankamen und teilweise nach der ersten Aufführung ihre Kinder begrüßen konnten. Das Ende der zweiten Aufführung war für 17:30 Uhr eingeplant. So endete die Zirkuswoche für die Kinder, die mit ihren Eltern nach Hause fahren konnten. Einige Eltern halfen bei der gemeinsamen Aufräumaktion und unterstützten Lehrerinnen und Betreuer. Eine Übersicht über den kompletten Ablauf der Zirkuswoche kann aus Abbildung 3 entnommen werden.

Abbildung 3

Ablauf der Zirkuswoche – Auszug aus dem Gesamtlehrerkonferenz-Beschluss

Freitag davor	Laufzettel in der Klasse verteilen und erklären für das Schnuppern der Techniken am Montag	Klassenlehrerinnen
Montag		
7:50 Uhr - 8:15 Uhr	Gemeinsamer Start (Lied/Erwärmung)	Alle
8:15 Uhr - 9:30 Uhr	Im 15-minütigen Takt werden die ersten 5 Stationen durchlaufen. <i>Die Klassen 1 und VKL legen eigenen Rhythmus für Montag fest.</i>	Klasse 2-4 Klassen 1/VKL
9:30 Uhr - 9:45 Uhr	Vesperpause an der 5. Station	
9:45 Uhr - 11:00 Uhr	Im 15-minütigen Takt werden weitere 5 Techniken durchlaufen.	Klasse 2-4
11:00 Uhr	Treffen in der Sporthalle, dort Einteilung der Gruppen	Klasse 2-4
X:xx Uhr - 12:15 Uhr	Kennenlernen in der Gruppe, Thematisierung der Aufgaben, erstes Ausprobieren	Klasse 2-4
Dienstag - Donnerstag		
7:50 Uhr - ca. 8:15 Uhr	Gemeinsamer Start (Lied/Erwärmung)	Alle
ca. 8:15 Uhr	Ab in die Gruppen und los geht's.	Gruppen
10:15 Uhr 10:40 Uhr	Gemeinsame Pause	Aufsicht nach Plan
10:40 Uhr - 12:15 Uhr	Training in der Gruppe	Gruppe
Freitag		
7:50 Uhr - 8:15 Uhr	Gemeinsamer Start (Lied/Erwärmung)	Alle
ca. 8:15 Uhr - 9:00 Uhr	Letzter Schliff in der Gruppe	Gruppe
ca. 9:00 Uhr	Beginn mit der Generalprobe nach Absprache mit der Zirkuspädagogin	gruppenweise
Pausen spontan		
12:15 Uhr	Trainingsende	Alle
12:15 Uhr - 13:00 Uhr	Beginn Mittagsruhe mit Vesper und Chillen, ab 13:00 Uhr für die Aufführung richten	Klassenlehrerinnen
13:30 Uhr	1. Aufführung (toitoitoi)	Alle
15:00 Uhr - 16:00 Uhr	Pause, kleines Sommerfest	Alle
16:00 Uhr	2. Aufführung (toitoitoi)	Alle
17:30 Uhr	Geplantes Ende der 2. Aufführung	
	Gemeinsames Aufräumen	Lehrkräfte/Teamer/Eltern

8 Diagnostik sozialer Kompetenz

Die Diagnostik sozialer Kompetenzen wird in den wenigstens Fällen im Rahmen eines Selbstberichtsverfahrens durchgeführt (vgl. Lukesch, 2005). Zudem beziehen sich diese nur auf ausgewählte Bereiche und beleuchten die soziale Kompetenz nicht als mehrdimensionales Konstrukt (vgl. Helm et al., 2012). Eine Möglichkeit zur Erfassung der sozialen Kompetenz bietet der Fragebogen von Jurkowski und Hinze (2014). Dieser fokussiert sich auf die einzelnen Facetten der sozialen Kompetenz und die soziale Kompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt angesehen (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 169).

Auch der Fragebogen von Jurkowski & Hänze (2015) untersteht dem Selbstberichtsverfahren. Diese Selbstberichte enthalten sowohl Nachteile als auch Vorteile. Die Beantwortung von Fragen eines Selbstberichtes kann durch die Tendenz des Menschen, sich sozial erwünscht zu verhalten, beeinflusst werden. Dies kann zu einer Verfälschung im Rahmen der sozialen Erwünschtheit nach sich ziehen (vgl. Kanning, 2003, 2009). Es kann dazu führen, dass die Fragen bewusst verfälscht werden, um dieser Tendenz nachzugehen. Zudem könnte sich eine verfälschte Wahrnehmung des eigenen sozial kompetenten Verhaltens auf die Beantwortung des Fragebogens auswirken (vgl. Süß et al., 2005). Ein weiterer Nachteil von Selbstberichten ist, dass die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung des eigenen sozial kompetenten Verhaltens von den individuellen Merkmalen der befragten Personen abhängt. Diese Merkmale können beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstreflexion über das Verhalten in sozialen Situationen sein. Dem gegenüber stehen folgende Vorteile von Selbstberichten sozialer Kompetenz. So ist es den befragten Personen möglich, auf die Rückmeldung ihrer sozialen Umwelt bezüglich des individuellen sozial kompetenten Verhaltens zurückzugreifen. Diese Rückmeldungen können in Form von Zurückweisung der Peers oder auch als Lob einer Lehrkraft auftreten. Dabei erzeugen diese Rückmeldungen eine aussagekräftige Grundlage für die Beurteilung des eigenen sozial kompetenten Verhaltens. Überdies können die befragten Personen auf ein großes Spektrum von Handlungskontexte zurückgreifen, die Ausschluss über ihr sozial kompetentes Verhalten geben. Fremdeinschätzungen, wie die von Eltern oder Lehrkräften hingegen, haben lediglich Zugriff auf einen Teilbereich dieser Handlungskontexte. So beziehen sich Lehrkräfte vor allem auf das schulische Umfeld und Eltern vorwiegend auf das häusliche Umfeld. Weiterhin sind Fremdeinschätzungen auf die Facetten der sozialen Kompetenz limitiert, die von außen betrachtet erkennbar sind. Facetten, die intrapsychische Prozesse, wie beispielsweise die Selbstaufmerksamkeit, wiedergeben, können durch eine Fremdeinschätzung nur sehr schwer abgebildet werden (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 169).

Auf der Grundlage der zuvor beschriebenen Vor- und Nachteile liegt die Vermutung nahe, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen keinen hohen Zusammenhang aufweisen. Diese Annahme wird von empirischen Befunden bestätigt. Eine Studie von Gresham et al. (2010)

untersuchte die Zusammenhänge zwischen den Selbstberichten von Schülern, Elterneinschätzungen und Lehrerurteilen. Sie wies keine bis mittelstarke Korrelationen ($.02 \leq r \leq .34$) zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung (vgl. Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). Auch die Korrelationen zwischen der Einschätzung der Lehrer und der der Eltern zeigte eine geringe bis mittelstarke Korrelation ($.15 \leq r \leq .38$). Ähnliche Ergebnisse beschrieb auch Helm et al. (2012) und wies auf die Korrelation von $r = .23$ zwischen den Selbstberichten von sozialer Kompetenz verglichen mit dem Urteil der Lehrkräfte hin (vgl. Helm et al., 2012).

Auf Basis dieser Aspekte muss die Entwicklung eines Fragebogens für eine Einschätzung der Selbstbeurteilung von sozialer Kompetenz mehrere Punkte beachten. Einerseits müssen die verschiedenen Facetten sozialer Kompetenz unter der Berücksichtigung, sich sozial erwünscht einzuschätzen eruiert werden. Andererseits müssen die Selbsteinschätzungen durch Fremdbeurteilungen, beispielsweise von Lehrkräften oder Eltern, validiert werden. Überdies sollten die, anhand von Selbstberichten, erfassten sozialen Kompetenzen von den kognitiven Fähigkeiten der Befragten abgegrenzt werden (vgl. Kanning, 2009) und eine geringe Korrelation mit den kognitiven Fähigkeiten aufweisen (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 169).

8.1 Fragebogen von Jurkowski & Hänze (2014)

Der Schülerfragebogen wurde von Jurkowski & Hänze (2014) entwickelt und validiert. Dabei orientiert er sich an den von Kanning (2002, 2003) aufgelisteten sozialen Kompetenzdimensionen und auf dem von Kanning (2009) entwickelten Fragebogen für Erwachsene. Der selbstberichtende Schülerfragebogen von Jurkowski & Hänze (2014) richtet sich an Schüler im Alter von 12 und 17 Jahren. Der Fragebogen besteht aus Facetten sozialer Kompetenz und richtet sich nach dem Kompetenzbegriff, indem er inhaltlich auf das Verständnis von Kompetenzen als veränderbare und erlernbare Fähigkeiten ausgerichtet ist (vgl. Weinert, 2001). Die nachfolgenden 14 Facetten sozialer Kompetenz werden mit dem Fragebogen abgebildet:

- Die *Perspektivübernahme*, das Hineinversetzen in die Sichtweise des Gegenübers
- Das *prosoziale Verhalten*, eine emotionale sowie aufgabenbezogene Unterstützung der Interaktionspartner
- Der *Wertepluralismus*, eine „Toleranz gegenüber divergierenden Meinungen, Werterhaltung und Normen der Interaktionspartner“ (Jurkowski & Hänze, 2014, S. 170)
- Das *Zuhören*, eine aufmerksame Zuwendung zum Interaktionspartner
- Die *Kompromissbereitschaft*, in einem Konflikt wird das Interesse der Interaktionspartner berücksichtigt
- Die *Internalität*, die subjektive Einschätzung, ob eine soziale Situation und ihr Ausgang beeinflusst werden kann
- Die *Kontaktfähigkeit*, das Aufbauen und Aufrechterhalten von Kontakten zu Gleichaltrigen

- Die *Durchsetzungsfähigkeit*, das Verfolgen der individuellen Interessen auch bei Widerständen von den Interaktionspartnern
- Die *Selbstkontrolle*, das Verfolgen eines Ziels und das Ausblenden von konfligierenden Interessen während des eigenen Handelns
- Die *Emotionsregulation*, das Kontrollieren der individuellen Stimmung und die Bewältigung von negativen Emotionen
- Die *Personenwahrnehmung*, das korrekte Einschätzen von Eigenschaften sowie Motiven der Interaktionspartner
- Die *Selbstaufmerksamkeit*, die Auseinandersetzung mit sich selbst und den verschiedenen Reaktionen der Interaktionspartner
- Die *Entscheidungsfreudigkeit*, ein eigenständiges und schnelles Auswählen einer Handlungsoption in verschiedenen sozialen Situationen
- Die *Handlungsflexibilität*, das Anpassen des individuellen Verhaltens an Situationen oder die Interaktionspartner (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 170).

Aus der Fragebogenentwicklung resultierten die zuvor genannten 14 Facetten sozialer Kompetenz, die durch je 11 Facetten in dem Fragebogen abgedeckt werden. Diese 11 Facetten sind: Die Perspektivübernahme, das prosoziale Verhalten, der Wertepluralismus, das Zuhören, die Internalität, die Kontaktfähigkeit, die Durchsetzungsfähigkeit, die Selbstkontrolle, die Emotionsregulation, die Personenwahrnehmung und die Selbstaufmerksamkeit. Dabei werden mehrere Facetten zusammengefasst, wodurch sechs übergeordnete Facetten entstehen. Die übergeordneten Facetten lauten: Die soziale Orientierung, die soziale Initiative, die Selbstkontrolle, die Emotionsregulation, die Personenwahrnehmung und die Selbstaufmerksamkeit. So umfasst die soziale Orientierung die Facetten Perspektivübernahme, prosoziales Verhalten, Wertepluralismus, Zuhören und Kompromissbereitschaft. Die soziale Initiative untergliedert sich in die Facetten Internalität, Kontaktfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit.

All diese Items des Fragebogens von Jurkowski & Hänze (2014) beziehen sich auf die sozialen Kompetenzen in heterogenen schulischen Situationen (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. 171).

9 Empirisches Vorgehen der Untersuchung

Mit dem Stattfinden des Zirkusprojektes in der Grundschule Leimbach war das Thema, die Untersuchung der sozialen Kompetenz in einem erlebnispädagogischen Rahmen gefunden. Nach diesem ersten Schritt konnte in einem zweiten Schritt die Forschungsfragen aufgestellt werden. Hieraus ergab sich dann die Forschungsmethode des Untersuchungsvorhabens. Diese dienten als Grundlage für die gesamte weitere quantitative Untersuchung. Weiterführend wurde nun eine Befragungsmethode, in diesem Fall ein selbstberichtender Schülerfragebogen, anhand der Forschungsfragen gesucht. Der selbstberichtende Schülerfragebogen von Jurkowski & Hänze (2014) stellte hierfür eine geeignete Grundlage dar. Die Umformulierungen der Items des Fragebogens in eine leichtere Sprache stellte die Basis für den in der Untersuchung genutzten Schülerfragebogen dar. Der Lehrerfragebogen wurde in Hinblick auf die Items des Schülerfragebogens umformuliert, um so eine Fremdeinschätzung der Schüler zu erhalten. Die anhand der Fragebögen gesammelten Daten konnten in einem nachfolgenden Schritt ausgewertet werden und ebneten so der Ergebnisinterpretation und Diskussion.

9.1 Die quantitative Sozialforschung

Die empirische Sozialforschung teilt sich in zwei Forschungsansätze auf. Diese sind zum einen die qualitative – und zum andern die quantitative Sozialforschung. Im Gegensatz zu der qualitativen Sozialforschung in der hypothesensuchend vorgegangen wird, versucht die quantitative Forschung Hypothesen zu prüfen (vgl. Voss, 2020, S. 42).

Die quantitative Sozialforschung stellt das Prüfen von Hypothesen in den Vordergrund. Dies geschieht meist mithilfe einer Längsschnittstudie. So werden festgelegte Inhalte standardisiert und strukturiert erfasst. Dies geschieht, indem sich die Untersuchung auf variablenzentrierte Verfahren wie beispielsweise das eines Fragebogens fokussiert. Das Ziel der quantitative Sozialforschung ist die Beschreibung und im Besonderen die Erklärung und das Finden von Zusammenhängen sozialen Verhaltens (vgl. Schaffer & Schaffer, 2019, S. 48). Beobachtete Merkmale werden abstrahiert und als Variablen zusammengefasst. Die ganzheitliche Betrachtung von Personen als Individuen mit unterschiedlichen Hintergründen steht hier nicht im Fokus. So werden Teile der sozialen Wirklichkeit in einem theoretischen Ursache-Wirkungs-Modell abgebildet. Die Komplexität des sozialen Verhaltens wird spezifiziert, dadurch reduziert und verwertbar gemacht. Dies gelingt, indem einzelne Merkmale der Personen in den Vordergrund gerückt werden. Damit wird in der quantitativen Auswertung „nach Zusammenhängen zwischen den Merkmalen als solchen“ (Schaffer & Schaffer, 2019, S. 45) gesucht und Hypothesen im Rahmen von „kausalen Regelmäßigkeiten/Beziehungen zwischen A und B“ (Schaffer & Schaffer, 2019, S. 48) aufgestellt. Für die quantitative Forschung wird stets eine große und repräsentative Stichprobe gewählt (vgl. Voss, 2020, S. 43).

Beide Ansätze der empirischen Sozialforschung komplementieren sich gegenseitig. Quantitative Statistiken sind auf eine vorangestellte qualitativ-verstehende Arbeit angewiesen. Erst dann, wenn ermittelt wurde, welche Merkmale relevant sein können, wie Gegenstandsbereiche, beispielsweise die soziale Kompetenz, und spezifische Wirklichkeiten beschaffen sind, können quantitative Statistiken eingesetzt werden (vgl. Schaffer & Schaffer, 2019, S. 45). Daher muss die Forschungsfrage konkret formuliert werden und die bereits aufgestellten Hypothesen geprüft werden. Mit dieser Arbeit sollen keine Theorien aufgestellt werden sollen, sondern Hypothesen geprüft werden und deshalb liegt hier eine quantitative Studie vor. Dabei hat die gesamte Grundschule Leimbach als Stichprobe an der Studie teilgenommen.

9.2 Erhebung (Stichprobe) der quantitativen Untersuchung

Die Grundgesamtheit der Untersuchung alle Schüler der Grundschule Leimbach umfasst $N=140$, davon $w=76$ und $m=64$. Untersucht wurden alle Schüler, weshalb es sich bei der vorliegenden Forschung um eine Vollerhebung handelt. Diese umfasst die Klassen eins bis vier sowie die Vorbereitungsklasse. Das Alter der Schüler lag zwischen sechs und zwölf Jahren.

Tabelle 1

Stichprobe

Klasse	Anzahl Schüler
1a	17
1b	18
2a	18
2b	16
3a	17
3b	21
4	22
Grundgesamtheit	140

Die Klasse 1a nahm nicht an Untersuchung teil, da die Klassenlehrerin den Prä-Test nicht rechtzeitig durchführte. Somit können nur die Klassenstufen zwei und drei untereinander verglichen werden. Die Klassenstufen eins und vier werden somit nur in dem Vergleich zwischen den verschiedenen Klassenstufen berücksichtigt. Insgesamt wurden 123 Schülern getestet. 17 Fragebögen wurden nicht vollständig ausgefüllt und daher ebenfalls nicht in die Auswertung einbezogen. Schließlich blieben $N=96$ Schüler übrig, deren ausgefüllte Fragebögen in die Auswertung der Daten miteinbezogen wurden.

9.3 Forschungsfragen und Fragestellungen der quantitativen Untersuchung

Im Rahmen der vorangestellten Theorie, die dieser empirischen Untersuchung zugrunde liegt, wird die folgende Forschungsfrage (F1) untersucht.

Übergeordnete Forschungsfrage (F1):

Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach?

Damit eine Beeinflussung der sozialen Kompetenz der Schüler in ihre thematischen Details aufgliedert und untersucht werden kann, wurden untergeordnete Forschungsfragen verfasst. Diese Unterteilung weiterer herausgearbeitete Erkenntnisse und Grundlagen innerhalb des theoretischen Teils sowie die Ausdifferenzierung der Items des Schülerfragebogens, ermöglichen es, die übergeordnete Forschungsfrage in Unterfragen F1.1 usw. zu differenzieren. So kann die Untersuchung einen detaillierten Blick auf ausgewählte Einzelaspekte der sozialen Kompetenz der Schüler legen.

Untergeordnete Forschungsfrage 1 (F1.1):

Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die Facetten der sozialen Kompetenz der Schülerschaft der Grundschule Leimbach?

Untergeordnete Forschungsfrage 2 (F1.2):

Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen?

Untergeordnete Forschungsfrage 3 (F1.3):

Inwieweit beeinflussen die zirkusischen Bereiche einer Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler?

Untergeordnete Forschungsfrage 4 (F1.4):

Inwieweit können die Lehr- und Betreuungskräfte die soziale Entwicklung der Schüler einschätzen?

9.4 Datenerhebung der Schülerdaten

Zur Erfassung der Daten wurde der Fragebogen von Jurkoski & Hönze 2014 herangezogen. Da sich der Fragebogen von Jurkowski & Hänze (2014) auf Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 17 Jahre bezieht, musste für die hier vorliegende Untersuchung mit Grundschulkindern Änderungen vorgenommen werden. So wurden die Items in eine leichte Sprache umformuliert, der Sinn und Inhalt jedoch originalgetreu wiedergegeben.

Das Item zur Facette Perspektivübernahme lautete im Original von Jurkowski & Hänze (2014):

„Bevor ich mich über einen Mitschüler aufrege, versuche ich auch seine Ansicht zu verstehen.“ (Jurkowski & Hänze, 2014, S. 197)

Die Umformulierte Variante zu diesem Item lautet:

„Bevor ich mich über ein Kind aufrege, will ich das Kind verstehen.“ (siehe Anhang, S. 104 & S. 108) Zusätzlich wurden für den Fragebogen der Grundschüler 40 statt, wie im Original, 46 Items verwendet. Damit wurden die sechs Items mit der geringsten Faktorladung innerhalb der Facetten der sozialen Kompetenz ausgelassen.

In der Skalenzuordnung gab es keine Abweichung vom Original. In beiden Untersuchungen wurde eine fünfstufige Likert-Skala gewählt. Dagegen wurde die Anzahl der Items verringert, um so die Anstrengung der Schüler beim Beantworten der Fragen zu entlasten. Die Items konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Endpunkten stimmt/lachender Smiley (1) und stimmt nicht/trauriger Smiley (5) und dem Mittelpunkt mittel/neutraler Smiley (3) beantwortet werden. Zwischen diesen fünf Punkten konnten die Schüler zwei zusätzliche Punkte ankreuzen. Die Smileys bilden eine vertraute Bewertungsmethode für die Kinder, weshalb sie als Orientierungshilfe für die Schüler ergänzt wurden.

Um den Bezug zwischen den Schülern und der anstehenden Zirkuswoche im Fragebogen herzustellen, wurden die sechs Items mit der höchsten Faktorladung innerhalb der Facetten der sozialen Kompetenz ausgewählt. Diese sollten die Schüler am Ende des Fragebogens beantworten. Für eine bessere Übersichtlichkeit wurden die Fragen mit einer separaten Überschrift „Das Zirkusprojekt“ gekennzeichnet.

Auch die Antwortmöglichkeiten dieser Fragen waren in eine fünfstufige Likert-Skala untergliedert. Die Items des Fragebogens vor der Zirkuswoche wurden im Futur umgeschrieben und äquivalent dazu wurden die Items des Fragebogens nach der Zirkuswoche im Präteritum und Perfekt verfasst. Die Zeitformen sollten die Kinder darin unterstützen, sich besser in die Situationen hineinzusetzen.

Die Fragen des Prä-Tests zielten darauf ab, die Einschätzung der Schüler mithilfe eines Selbstberichts vor der Zirkuswoche zu erhalten.

Ein Beispiel für eines dieser Items lautet im Prä-Test:

„Im Zirkusprojekt werde ich den Kindern bei Aufgaben helfen, die ich schon kann.“ (siehe Anhang, S. 107)

Die Fragen des Post-Tests dienen dazu, die Zirkuswoche im Nachhinein zu reflektieren.

Das dazugehörige Item im Post-Test ist:

„Im Zirkusprojekt habe ich den Kindern bei Aufgaben geholfen, die ich schon konnte.“ (siehe Anhang, S. 111)

Die Befragungen fand innerhalb der Schulzeit statt. Damit handelt es sich hierbei um eine Feldstudie. Um die Gütekriterien zu erfüllen, haben die Lehrerinnen einige unterstützende Maßnahmen ergriffen. So halfen die Lehrerinnen bei Verständnisfragen und Erarbeiteten die Bedeutung der Items gemeinsam mit den Kindern. Zudem erklärten die Lehrerinnen, dass es sich bei dem Fragebogen nicht um einen Test handelt und die bearbeiteten Bögen nicht an Dritte weitergegeben werden.

9.5 Datenerhebung anhand eines Lehrerfragebogens

Zusätzlich zu den selbstberichtenden sozialen Kompetenzen der Schüler, fand eine Befragung der betreuenden Lehrkräfte und Teamer statt. Sie sollte Auskunft darüber geben, ob die Fremd- und Selbsteinschätzungen keinen Zusammenhang zueinander besitzen. Dabei wurde der Schwerpunkt des Lehrerfragebogens ebenfalls auf die sozialen Kompetenzen gelegt und sollte so das Urteil über die gesamte Gruppe (jeweils ungefähr zehn Kinder) erfragen. Somit liegen für alle Kinder der Grundschule Leimbach Lehrereinschätzungen im Rahmen von Beurteilungen über die Gruppe vor. Diese Fremdeinschätzung der Schüler beinhaltete neun Items des Schülerfragebogens. Diese Items wurden nach der Höhe ihrer Faktorladung ausgewählt. So wurden die sechs faktorstärksten Items je Facette ausgewählt. Die drei übrigen Items wurden ebenfalls nach ihrer Faktorstärke ausgesucht. Beispiele für die Umformulierung von Schüler- auf Lehrerfragen sind:

Frage 6 des Schülerfragebogens:

„Ich helfe meinen Mitschülern im Unterricht bei den Aufgaben, die ich schon kann.“ (siehe Anhang, S. 104 & S.108)

Frage 1 des Lehrerfragebogens:

„In der Gruppe haben sich die Kinder gegenseitig bei Aufgaben geholfen, die sie schon konnten.“ (siehe Anhang, S. 112)

Frage 13 des Schülerfragebogens:

„Wenn wir in der Klasse etwas Wichtiges entscheiden, kann ich daran mitarbeiten.“ (siehe Anhang, S. 104 & S. 108)

Frage 2 des Lehrerfragebogens:

„Wenn in der Gruppe etwas Wichtiges entschieden wurde, konnten alle mitarbeiten.“ (siehe Anhang, S. 112)

Die geringe Anzahl an Fragen für den Lehrerfragebogen wurde aus zeitlichen Gründen gewählt. So sollten die Lehrerinnen und Betreuer in der Lage sein, den Fragebogen innerhalb der Pause am letzten Tag der Zirkuswoche auszufüllen. Damit wurde sichergestellt, dass alle den Fragebogen ausfüllten und es den größtmöglichen Rücklauf gab.

Die umformulierten Fragen wurden für die Betreuer und Lehrkräfte von den Schülerfragebögen übernommen, um eine bessere Vergleichbarkeit zu schaffen. Den Lehrerinnen stand ebenfalls eine fünfstufige Likert-Skala mit den Punkten stimmt voll und ganz (1), stimme zu (2), ich stimme weder zu, noch lehne ich ab (3), stimme nicht zu (4) und stimme überhaupt nicht zu (5) zur Einschätzung ihrer Zirkusgruppe zur Verfügung.

9.6 Durchführung der quantitativen Untersuchung

Die Fragebögen der hier beschriebenen quantitativen Untersuchung im Paper-Pencil-Format durchgeführt. Die zwei Erhebungen fanden vor, wie auch nach der Zirkuswoche im Klassenverband statt. Die vorliegende Untersuchung ist eine Längsschnittstudie, da die Schüler sowohl vor als auch nach der Zirkuswoche den Fragebogen beantwortet haben und die daraus entstehenden Ergebnisse miteinander verglichen werden. Um die Entwicklung zu prüfen, wurden zunächst die Mittelwerte der Prä- und Posttestung verglichen. Um diese auf Signifikanz zu prüfen, wurde ein t-Test zur Hand genommen.

Die erste Erhebung wurde an dem Freitag direkt vor der Zirkuswoche von den Lehrerinnen durchgeführt. Dafür wurden die Fragebögen für die jeweiligen Klassen mittwochs an die Lehrerinnen ausgegeben, damit sich diese mit den Fragen im Vorhinein auseinandersetzen konnten. Zudem wurden die Schülerfragebögen nach den jeweiligen Nummern der Klassenliste beziffert. Nach diesen Nummern sollten die Fragebögen den Kindern ausgeteilt werden. So war eine Zuordnung der Fragebögen bei gleichzeitiger Anonymität gewahrt werden. Zudem konnten hierdurch die Veränderung der sozialen Kompetenz erst erfasst werden.

Die zweite Erhebung fand an dem Montag direkt nach der Zirkuswoche statt. Damit die Lehrerinnen auch hier noch einmal Zeit hatten, diesen im Vorhinein anzuschauen, wurden die Fragebögen an dem Freitag, dem Tag der Zirkusaufführung, an die Lehrerinnen ausgegeben. Auch diese Fragebögen wurden nach den jeweiligen Klassenlisten mit den Nummern der Kinder beziffert, um die Auswertung zu ermöglichen.

Die Bearbeitung der Fragebögen dauerte zwischen 30 und 60 Minuten. Unterschiede ergaben sich hier bei den Klassenstufen. Insbesondere wurde den Schülern der ersten und zweiten Klasse nach der Hälfte eine kurze Pause gewährt. Zur Erleichterung der Bearbeitung wurden den Schülern die Items vorlesen und die Bedeutung erklärt. Zudem wurden auftretende Fragen geklärt.

Die Datenerhebung des Lehrerfragebogens wurden von den Betreuern und Lehrerinnen am letzten Tag der Zirkuswoche bearbeitet. Diese dauerte ungefähr 10 Minuten. Bei dieser Fremdeinschätzung handelt es sich um eine Ergänzung der Längsschnittstudie.

9.7 Auswertung der Daten

Zur Auswertung der Daten wurde ein analoges Vorgehen, wie das von Jurkowski & Hänze (2014) gewählt. Zunächst wurden die Mittelwerte mit Standardabweichung bestimmt und diese im Anschluss in den verschiedenen Facetten zusammengefasst.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung sind abhängige Stichproben. Dabei bleibt die Vergleichsgruppe gleich und nur eine unabhängige Variable – hier der Zeitpunkt – wird abgeändert. Mithilfe des t-Tests ist ersichtlich, ob eine signifikante Änderung durch die abhängige Variable besteht, oder keine Änderung und somit die Nullhypothese angenommen werden kann. Zur weiteren Unterscheidung können zwei Arten von t-Tests verwendet werden. Sie beziehen sich auf die Stichproben der Untersuchung. So gibt es zum einen den Einstichproben t-Test und zum anderen den Zweistichproben t-Test. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde der Zweistichproben t-Test angewendet. Dieser umfasst den Vergleich zweier Stichproben der gleichen Vergleichsgruppe und deren Mittelwerte. Die zwei Stichproben ergeben sich aus Messzeitpunkten. Aus diesem Grund ergeben sich für die Untersuchung zwei Stichproben. Entsprechend ergaben sich für die Auswertung, dass zunächst die Mittelwerte der Schülerwerte samt Standardabweichung berechnet wurden. Diese wurden im Anschluss, je nach Fragestellung noch zu Kategorien zusammengefasst. Um die Daten der Forschungshypothesen auf Signifikanz zu prüfen, wurden t-Tests zum Mittelwertvergleich erstellt.

Eine Auswahl der Faktorladungen der Items des Fragebogens von Jurkowski & Hänze (2014) wurden die Fragen für den Lehrerfragebogen ausgewählt. Die Ergebnisse der Datenerhebung der Lehrerfragebögen wurden ebenfalls zunächst gemittelt und die Standardabweichung berechnet. Mithilfe dieser Vorgehensweise konnten die neun Fragen des Lehrerfragebogens näher betrachtet werden. Im Anschluss sollen die Lehrerdaten, mit denen der Schüler-Post-Tests verglichen werden. Hierfür wurde die Korrelation zwischen den Werten berechnet, um ein Zusammenhang feststellen zu können. Mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach Pearson konnte die Korrelation zwischen Schülerselbsteinschätzung und Lehrkraft-/Betreuereinschätzung errechnet werden. Ein Vergleich zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Betreuer und der Selbsteinschätzung der Schüler fand in Bezug auf die jeweiligen Gruppen statt.

10 Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung wiedergegeben, wobei die untergeordneten Forschungsfragen zunächst einzeln betrachtet werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse für die übergeordnete Forschungsfrage zusammengefasst.

10.1 Ergebnisse des Fragebogens

Mit 40 Fragen wurde die soziale Kompetenz der Schüler gemessen. Tabelle 2 zeigt die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Fragen.

Eine signifikante Verbesserung der Prä- zu Postergebnisse ist bei der Frage 23 „Wenn ich in der Schule etwas nicht hinbekomme, denke ich, dass ich nicht klarkomme.“ zu sehen. Sie verbesserte sich hier mit einem Wert beim Prä-Test von $M=2.57$, $SD=1.42$ zu einem Wert beim Post-Test von $M=2.37$, $SD=1.46$. Die Signifikanzprüfung mithilfe des t-Tests ergab $p=0.04$. Auch die Frage 26 „Wenn mir ein kleiner Fehler in der Schule passiert, ärgere ich mich sehr.“ verbesserte sich signifikant mit einem Wert beim Prä-Test von $M=2.46$, $SD=1.46$ zu einem Wert beim Post-Test von $M=2.13$, $SD=1.24$. Der Wert des Signifikanztests lag hier bei $p=0.046$.

Die Frage 32 „Wenn ich Hausaufgaben mache, denke ich nur über die Aufgaben nach, auch wenn ich viel lieber etwas anderes machen würde.“ blieb mit einem Mittelwert beim Prä-Test von $M=2.33$, $SD=1.39$ und mit einem Mittelwert beim Post-Test von $M=2.33$, $SD=1.36$ gleich. Die meisten Items des Fragebogens zeigten keine signifikante Veränderung in ihren Ergebnissen von Prä- zu Post-Test. Dabei kann zwischen Items unterschieden werden, die nach ihren Mittelwerten eine Verbesserung in ihren Ergebnissen hatten und Items, die sich bezüglich ihrer Mittelwerte verschlechterten. Die Frage 34 „Ich kann mich gut antreiben und habe so meine Hausaufgaben schnell fertig.“ mit einem Mittelwert beim Prä-Test von $M=2.27$, $SD=1.25$ und einem Mittelwert beim Post-Test von $M=2.16$, $SD=1.25$ verbesserte sich anhand ihrer Mittelwerte am meisten. Die geringste Verbesserung im Rahmen der Mittelwerte hatte die Frage 30 „Ich beobachte die anderen Kinder und kenne sie dadurch sehr gut.“ mit einem Mittelwert beim Prä-Test von $M=3.07$, $SD=1.29$ und einem Mittelwert beim Post-Test von $M=3.06$, $SD=1.45$. Das Item 12 „Wenn mich in meiner Klasse etwas stört, kann ich etwas dagegen tun.“ hatte die größte Verschlechterung der Mittelwerte. Dabei hatte die Frage einen Mittelwert beim Prä-Test von $M=2.01$, $SD=1.14$ und einen Mittelwert beim Post-Test von $M=2.68$, $SD=1.31$. Dagegen hatte die Frage 33 „Ich lerne, auch wenn ich keine Lust habe.“ die kleinste Verschlechterung in ihren Ergebnissen. Ihr Mittelwert beim Prä-Test lag bei $M=2.34$, $SD=1.40$ und beim Post-Test bei $M=2.37$, $SD=1.37$. Genauere Werte können der Tabelle 2 entnommen werden.

Bei den nachfolgenden Fragen ist eine signifikante Verschlechterung der Prä- zu Postergebnisse zu sehen. Diese Items unterstehen der Facette der sozialen Orientierung.

So verbesserte sich Frage 3 „Ich kann gut verstehen, wie sich ein anderes Kind fühlt (wie bei einer schlechten Note).“ von Prä-Test $M=1.42$, $SD=1.02$ zu Post-Test $M=2.00$, $SD=1.23$. Die Signifikanzprüfung ergab hier einen Wert von $p=0.0003$.

Auch die Frage 4 „Wenn ein Kind zu mir kommt, rede ich mit ihm und helfe ihm.“ verbesserte sich ihre Werte von Prä-Test $M=1.35$, $SD=0.76$ zu Post-Test $M=1.64$, $SD=0.95$. Der errechnete Wert der Signifikanzprüfung ist $p=0.02$.

Ebenso die Frage 5 „Wenn einem Kind etwas Schlimmes passiert, will ich es wieder glücklich machen.“ ergab eine Verbesserung von Prä-Test $M=1.31$, $SD=0.83$ zu Post-Test $M=1.62$, $SD=0.90$. Die Signifikanzprüfung erzeugte den Wert $p=0.01$.

Zwei Items, die der Facette soziale Initiative zugehörig sind, verschlechterten sich ebenfalls signifikant. Die Frage 14 „Wenn ich eine Idee im Unterricht habe, hören die anderen Kinder auf mich.“ lässt eine Verschlechterung von Prä-Test $M=2.32$, $SD=1.06$ zu Post-Test: $M=2.83$, $SD=1.23$ erkennen. Der Wert der Signifikanzprüfung ist hierbei $p=0.0007$. Ebenso verschlechterte sich auch die Frage 16 „Wenn mir in der Pause langweilig ist, kann ich das schnell ändern und suche mir etwas zu spielen.“ von Prä-Test $M=1.68$, $SD=1.11$ zu Post-Test $M=2.03$, $SD=1.21$. Die Signifikanzprüfung ergab dabei einen Wert von $p=0.02$.

Tabelle 2*Ergebnisse der Items insgesamt*

Frage	MW Prä-		MW Post-	
	Test	SD	Test	SD
1. Bevor ich mich über ein Kind aufrege, will ich das Kind verstehen.	1,89	0,96	1,81	0,96
2. Wenn sich zwei Kinder streiten, kann ich beide verstehen.	2,56	1,27	2,77	1,27
3. Ich kann gut verstehen, wie sich ein anderes Kind fühlt (wie bei einer schlechten Note).	1,42	1,02	2,00**	1,23
4. Wenn ein Kind zu mir kommt, rede ich mit ihm und helfe ihm.	1,35	0,76	1,64**	0,95
5. Wenn einem Kind etwas Schlimmes passiert, will ich es wieder glücklich machen.	1,31	0,83	1,62**	0,90
6. Ich helfe meinen Mitschülern im Unterricht bei den Aufgaben, die ich schon kann.	1,57	0,91	1,84	1,11
7. Ich finde es okay, wenn Kinder anders leben als ich (also eine andere Religion haben als ich).	1,40	0,97	1,30	0,72
8. Ich spiele gerne mit Kindern, die ganz unterschiedlich sind.	1,65	1,04	1,77	1,00
9. Ich höre den Kindern immer zu, auch wenn ich wenig Zeit habe.	2,04	1,16	2,28	1,10
10. Wenn ich mich mit einem Kind streite, darf auch das andere Kind erzählen, was passiert ist.	1,57	0,95	1,86	1,19
11. Wenn ein Kind etwas anderes will als ich, finde ich das okay.	1,63	0,94	1,78	1,04
12. Wenn mich in meiner Klasse etwas stört, kann ich etwas dagegen tun.	2,01	1,14	2,68	1,31
13. Wenn wir in der Klasse etwas Wichtiges entscheiden, kann ich daran mitarbeiten.	1,69	0,88	1,90	0,95
14. Wenn ich eine Idee im Unterricht habe, hören die anderen Kinder auf mich.	2,32	1,06	2,83**	1,23
15. Ich finde leicht Freunde.	1,82	1,15	1,92	1,22
16. Wenn mir in der Pause langweilig ist, kann ich das schnell ändern und suche mir etwas zu spielen.	1,68	1,11	2,03**	1,21
17. Ich traue mich bei einem Streit etwas zu sagen, auch wenn die anderen nicht so denken wie ich.	2,03	1,21	2,16	1,29
18. Ich entscheide oft, was wir in der Gruppe spielen.	3,28	1,19	3,38	1,25
19. Im Unterricht hören die anderen Kinder oft auf meine Meinung.	3,02	1,16	3,25	1,11
20. Ich mache oft im Unterricht mit.	1,63	0,87	1,57	0,84
21. Wenn wir einen Ausflug mit der Klasse planen, kann ich die anderen Kinder von meiner Meinung überzeugen.	2,99	1,24	3,08	1,36
22. Wenn ich eine schlechte Note bekomme, dauert es sehr lange, bis ich wieder gut lernen kann. *	2,50	1,48	2,54	1,51
23. Wenn ich in der Schule etwas nicht hinbekomme, denke ich, dass ich nicht klarkomme. *	2,57	1,42	2,37**	1,46
24. Wenn ich für einen Test lerne und etwas nicht verstehe, fühle ich mich schlecht. *	2,78	1,46	2,89	1,55
25. Ich bin schnell traurig, wenn ich etwas nicht hinbekomme. *	2,40	1,41	2,30	1,30
26. Wenn mir ein kleiner Fehler in der Schule passiert, ärgere ich mich sehr. *	2,46	1,46	2,13**	1,24
27. Ich weiß oft, was die anderen Kinder denken und wollen.	2,91	1,31	3,11	1,33
28. Ich höre den anderen Kindern zu und weiß so, was sie denken und wollen.	2,44	1,28	2,52	1,17
29. Ich beobachte die anderen Kinder und weiß so, was sie sich wünschen.	3,18	1,38	3,31	1,44
30. Ich beobachte die anderen Kinder und kenne sie dadurch sehr gut.	3,07	1,29	3,06	1,45
31. Ich weiß oft, was die anderen Kinder von mir erwarten.	3,01	1,36	2,92	1,37
32. Wenn ich Hausaufgaben mache, denke ich nur über die Aufgaben nach, auch wenn ich viel lieber etwas anderes machen würde.	2,33	1,39	2,33	1,36
33. Ich lerne, auch wenn ich keine Lust habe.	2,34	1,40	2,37	1,37
34. Ich kann mich gut antreiben und habe so meine Hausaufgaben schnell fertig.	2,27	1,25	2,16	1,25
35. Wenn ich schwere oder blöde Hausaufgaben machen muss, fange ich sofort damit an.	2,41	1,29	2,31	1,45
36. Wenn ich viel für die Schule machen muss, plane ich, was ich dafür alles brauche.	2,17	1,28	2,35	1,35
37. Ich denke darüber nach, wie mich die anderen Kinder sehen.	2,84	1,43	3,02	1,60
38. Ich denke darüber nach, was die anderen Kinder von mir denken.	2,79	1,36	3,10	1,61
39. Ich sehe, wie die anderen Kinder auf mein Verhalten reagieren.	2,32	1,17	2,42	1,34
40. Ich denke über mich selbst nach.	1,96	1,19	2,05	1,31

Anmerkung: Die doppelte Verneinung ist mit * markiert. Die Signifikanz ist mit ** markiert.

Die Tabellen 3 und 4 beziehen sich auf die Einschätzungen der Schüler bezüglich der Zirkuswoche. Dabei untersteht:

- die Frage 41 „Im Zirkusprojekt habe ich den Kindern bei Aufgaben geholfen, die ich schon konnte.“ der Facette Soziale Orientierung,
- die Frage 42 „Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt hatte, hören die anderen auf mich.“ der Facette Soziale Initiative,
- die Frage 43 „Als ich im Zirkusprojekt etwas nicht konnte, dachte ich, dass ich nicht klarkomme.“ der Facette Selbstkontrolle,
- die Frage 44 „Ich habe den anderen Kindern im Zirkusprojekt zugehört und wusste so, was sie dachten und wollten.“ der Facette Emotionsregulation,
- die Frage 45 „Ich habe beim Zirkusprojekt neue Dinge gelernt, auch wenn ich mal keine Lust hatte.“ der Facette Personenwahrnehmung,
- die Frage 46 „Ich habe während dem Zirkusprojekt darüber nachgedacht, was die anderen Kinder von mir denken.“ der Facette Selbstaufmerksamkeit (siehe Anhang, S. 107 & S. 111).

Die Einschätzungen der Schüler von Prä-Test zu Post-Test hat sich in allen Fragen positiv wie auch negativ verändert. Damit deckt sich die zuvor gemachte Einschätzung nicht mit der nachträglichen Beurteilung des eigenen Handelns. Nur in der Frage 43 „Wenn ich im Zirkusprojekt etwas nicht kann, werde ich denken, dass ich nicht klarkomme“ und „Als ich im Zirkusprojekt etwas nicht konnte, dachte ich, dass ich nicht klarkomme“ schätzten sich die Schüler im Prä-Test $M=2.57$, $SD=1.38$ schlechter ein, als sie es im Nachhinein im Post-Test $M=2.08$, $SD=1.40$ angegeben hatten. Diese Frage ist der Teil der Facette Selbstkontrolle. In allen anderen Fragen schätzten sich die Kinder besser ein, als sie dann im Post-Test ihr soziales Verhalten bewerteten. Zwischen den beiden Antworten bei Frage 42 „Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt habe, werden die anderen auf mich hören.“ und „Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt hatte, haben die anderen Kinder auf mich gehört.“ war die Differenz mit 0,54 von dem Prä-Test-Wert $M=3.22$, $SD=1.10$ zu dem Post-Test-Wert $M=2.68$, $SD=1.40$ am größten. Die Frage 46 „Ich werde während des Zirkusprojektes darüber nachdenken, was die anderen Kinder von mir denken.“ und „Ich habe während des Zirkusprojektes darüber nachgedacht, was die anderen Kinder von mir denken.“ zeigte die niedrigste Differenz mit einem Wert von 0,03 von dem Prä-Test-Wert $M=3.07$, $SD=1.55$ zu dem Post-Test-Wert $M=3.10$, $SD=1.54$.

Tabelle 3*Ergebnisse der Items mit Zirkusbezug - Prä-Test*

Frage	Prä-Test	SD
41. Im Zirkusprojekt werde ich den Kindern bei Aufgaben helfen, die ich schon kann.	1.58	0.90
42. Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt habe, werden die anderen auf mich hören.	3.22	1.10
43. Wenn ich im Zirkusprojekt etwas nicht kann, werde ich denken, dass ich nicht klarkomme. *	2.57	1.38
44. Ich werde den anderen Kindern im Zirkusprojekt zuhören und weiß so, was sie denken und wollen.	1.83	0.95
45. Ich werde beim Zirkusprojekt neue Dinge lernen, auch wenn ich mal keine Lust habe.	1.44	0.83
46. Ich werde während des Zirkusprojekts darüber nachdenken, was die anderen Kinder von mir denken.	3.07	1.55

Anmerkung: Die doppelte Verneinung ist mit * markiert.**Tabelle 4***Ergebnisse der Items mit Zirkusbezug - Post-Test*

Frage	Post-Test	SD
41. Im Zirkusprojekt habe ich den Kindern bei Aufgaben geholfen, die ich schon konnte.	1.90	1.30
42. Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt hatte, hören die anderen auf mich.	2.68	1.40
43. Als ich im Zirkusprojekt etwas nicht konnte, dachte ich, dass ich nicht klarkomme. *	2.08	1.40
44. Ich habe den anderen Kindern im Zirkusprojekt zugehört und wusste so, was sie dachten und wollten.	2.04	1.28
45. Ich habe beim Zirkusprojekt neue Dinge gelernt, auch wenn ich mal keine Lust hatte.	1.50	1.04
46. Ich habe während dem Zirkusprojekt darüber nachgedacht, was die anderen Kinder von mir denken.	3.10	1.54

Anmerkung: Die doppelte Verneinung ist mit * markiert.

10.2 Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die Facetten der sozialen Kompetenz der Schülerschaft der Grundschule Leimbach?

Die 40 Fragen der Datenerhebung können zu 11 Facetten zusammengefasst werden. In Tabelle 3 sind diese aufgeführt.

Die soziale Kompetenz lässt sich in folgende Facetten unterteilen. Die Soziale Orientierung (SO) abgedeckt durch die Fragen 1 bis 11, die soziale Initiative (SI) abgedeckt durch Fragen 12 bis 21, die Selbstkontrolle (SK) mit den Fragen 22 bis 26, die Emotionsregulation (ER) mit

den Fragen 27 bis 31, die Personenwahrnehmung (PW) mit den Fragen 32 bis 36 und die Selbstaufmerksamkeit (SA) mit den Fragen 37 bis 40.

Die Facette Selbstkontrolle hat sich verbessert in Bezug auf die Mittelwerte vom Prä-Test $M=2.54$, $SD=0.82$ auf $M=2.37$, $SD=0.85$ beim Post-Test. Allerdings zeigt der t-Test mit $p=0.08$ keine signifikante Verbesserung. Ebenso haben sich die Mittelwerte der Facette Personenwahrnehmung verbessert. Auch hier liegt keine signifikante Verbesserung vor $p=0.61$.

Ein gleichbleibender Mittelwert der Ergebnisse ist in der Facette Wertepluralismus zu sehen. Hier blieb der Wert vom Prä-Test $M=1.52$, $SD=0.32$ zum Post-Test $M=1.52$, $SD=0.37$ konstant. Auch hier ist bei dem t-Test $p=0.96$ keine signifikante Veränderung zu sehen.

Eine Verschlechterung der Ergebnisse zeigt sich in den übrigen Facetten. Hier lassen die nachfolgenden Facetten eine signifikante Verschlechterung erkennen:

Die Facette Perspektivübernahme verschlechterte sich signifikant von Prä-Test: $M=1.95$, $SD=0.78$ zu Post-Test: $M=2.19$, $SD=0.74$. Die Signifikanzprüfung ergab einen Wert von $p=0.007$. Auch die Facette Prosoziales Verhalten verschlechterte sich von dem Prä-Test $M=1.41$, $SD=0.40$ zum Post-Test: $M=1.65$, $SD=0.47$. Hier ergab die Signifikanzprüfung einen Wert von $p=0.0007$. Schließlich verschlechterten sich auch die Ergebnisse der Facette Kontaktfähigkeit vom Prä-Test: $M=1.75$, $SD=0.47$ zum Post-Test: $M=1.97$, $SD=0.53$. Dabei ergab die Signifikanzprüfung einen Wert von $p=0.04$.

Die übrigen Facetten zeigten in ihren Ergebnissen keine signifikante Verschlechterung. Anhand der Mittelwerte kann die Facette Internalisierung (beim Prä-Test $M=2.01$, $SD=0.65$ und $M=2.48$, $SD=0.74$ beim Post-Test mit einer Signifikanzprüfung von $p=4.46$ mit der größten Veränderung der Mittelwerte genannt werden. Die Facette Emotionsregulation (beim Prä-Test $M=2.92$, $SD=0.87$ und $M=2.97$, $SD=0.77$ beim Post-Test mit einem Wert bei der Signifikanzprüfung von $p=0.63$ hatte die kleinste Veränderung in Bezug auf die Mittelwerte. Weitere Werte können der Tabelle 5 entnommen werden.

Tabelle 5*Ergebnisse der Items je Facette*

Facette	MW Prä-Test	SD	MW Post-Test	SD
Perspektivübernahme (PÜ)	1.95	0.78	2.19	0.74
Prosoziales Verhalten (PV)	1.41	0.40	1.65	0.47
Wertpluralismus (WP)	1.52	0.32	1.52	0.37
Zuhören (ZH)	2.04	0.00	2.28	0.00
Kompromissbereitschaft (KB)	1.60	0.38	1.76	0.45
Internalisierung (IN)	2.01	0.65	2.48	0.74
Kontaktfähigkeit (KF)	1.75	0.47	1.97**	0.53
Durchsetzungsfähigkeit (DF)	2.59	1.05	2.70	1.07
Selbstkontrolle (SK) *	2.54	0.82	2.37	0.85
Emotionsregulation (ER)	2.92	0.87	2.97	0.77
Personenwahrnehmung (PW)	2.30	0.84	2.26	0.79
Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.48	0.86	2.60	0.83

Anmerkung: Die doppelte Verneinung ist mit * markiert. Die Signifikanz ist mit **markiert.

10.3 Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen?

Die Datenerhebung umfasst die Ergebnisse der Selbstberichte von Schülern aus den verschiedenen Klassenstufen der Grundschule Leimbach. Daher ist es sinnvoll, diese einzeln zu betrachten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 wiedergegeben.

Die Ergebnisse der Klasse 3b haben sich von Prä-Test $M=2.19$, $SD=1.18$ zu Post-Test $M=1.95$, $SD=1.08$ verbessert. Diese Verbesserung wird durch den t-Test mit einem Wert bei der Signifikanzprüfung von $p=0.10$ als nicht signifikant eingestuft.

Die Ergebnisse der Klasse 4 zeigen keine Veränderung, sie bleiben konstant auf dem gleichen Wert. Dabei liegt das Ergebnis des Prä-Tests bei $M=2.08$, $SD=0.98$ und beim Post-Test bei $M=2.08$, $SD=0.97$. Anhand des t-Tests kann mit einem Wert der Signifikanzprüfung von $p=0.95$ als nicht signifikant eingeordnet werden.

Die Ergebnisse der Klassen 1b verschlechtert sich von dem Wert $M=2.31$, $SD=1.53$ zum Zeitpunkt des Prä-Tests zu dem Wert $M=2.45$, $SD=1.55$ des Post-Tests. Der t-Test mit einem Wert bei der Signifikanzprüfung von $p=0.23$ zeigt jedoch keine signifikante Verschlechterung.

Ebenso verschlechterten sich die Ergebnisse der Klasse 2a vom Prä-Test $M=2.33$, $SD=1.17$ zum Post-Test $M=2.50$, $SD=1.14$. Anhand des t-Tests mit dem Wert der Signifikanzprüfung von $p=0.18$ ist hier keine signifikante Verschlechterung zu sehen.

Die Klasse 2b verschlechtert sich von Prä-Test $M=2.42$, $SD=1.32$ zu Post-Test $M=2.70$, $SD=1.34$. Die Signifikanzprüfung ergab einen Wert von $p=0.01$. Er zeigt hier eine signifikante

Verschlechterung an. Auch die Ergebnisse der Klasse 3a zeigten eine signifikante Verschlechterung vom Prä-Test $M=2.22$, $SD=1.16$ zum Post-Test $M=2.42$, $SD=1.27$ mit einem Wert bei der Signifikanzprüfung von $p=0.0006$ erkennen.

Tabelle 6

Ergebnisse der Items je Klasse

Klasse	Prä-Test	SD	Post-Test	SD
1b	2.31	1.53	2.45	1.55
2a	2.33	1.17	2.50	1.14
2b	2.42	1.32	2.70**	1.34
3a	2.22	1.16	2.42**	1.27
3b	2.19	1.18	1.95	1.08
4	2.08	0.98	2.08	0.97
Gesamt	2.25	1.21	2.32	1.21

Anmerkung: Signifikante Werte sind mit ** markiert.

Um die Veränderung der Werte genauer betrachten zu können, sind für die Klassen die sechs Facetten der sozialen Kompetenz einzelne aufgeführt. Die Werte hierzu sind in Tabelle 7 zu finden.

Die Klasse 1b zeigt eine Verbesserung in den Ergebnissen von Prä- zu Posttest in der Facette der Selbstkontrolle. Hier steigt der Wert von 2,91 beim Prä-Test auf 2,39 beim Post-Test um 0,52 an. Diese Verbesserung kann anhand des t-Tests mit einem Wert von $p=0.09$ als nicht signifikant eingestuft werden. Eine nicht signifikante Verschlechterung ist in den fünf anderen Facetten zu sehen. Mit dem Vergleich der Mittelwerte kann die größte Verschlechterung bei der Facette Soziale Orientierung (Prä-Test $M=1.49$, $SD=1.02$ und Post-Test $M=1.84$, $SD=1.16$) hervorgehoben werden. Die geringste Verschlechterung im Rahmen der Mittelwerte zeigte sich bei der Facette Personenwahrnehmung (Prä-Test $M=2.26$, $SD=1.10$ und Post-Test $M=2.40$, $SD=0.90$).

Gleiches Bild zeigt sich bei der Klasse 2a. Hier verbesserte sich auch die Facette der Selbstkontrolle vom Prä-Test $M=2.93$, $SD=0.70$ zum Post-Test $M=2.54$, $SD=0.80$ nicht signifikant. Die übrigen fünf Facetten verschlechterten sich ebenfalls nicht signifikant. Diese können anhand der Mittelwerte verglichen werden. So zeigten die Mittelwerte der Facette Soziale Orientierung mit einem Mittelwert beim Prä-Test von $M=1.83$, $SD=0.70$ und beim Post-Test von $M=2.14$, $SD=0.80$ die größte Verschlechterung. Die Facette Emotionsregulation hatte die geringste Verschlechterung bezüglich ihrer Mittelwerte. Diese lagen beim Prä-Test bei einem Wert von $M=2.91$, $SD=1.00$ und beim Post-Test bei einem Wert von $M=3.03$, $SD=0.60$.

Die Klasse 2b verbessert sich in keiner Facette. Dabei blieben die Mittelwerte bei der Facette Emotionsregulation gleich. Der Prä-Test hatte hier einen Wert von $M=3.84$, $SD=0.60$ und der Post-Test einen Wert von $M=3.84$, $SD=0.90$.

So verschlechterte sich die Klasse 2b in fünf von sechs Facetten. Diese Verschlechterung kann ebenfalls mithilfe von Mittelwerten verglichen werden. Die Mittelwerte der Facette Soziale Initiative verschlechterten sich von Prä-Test bei einem Wert von $M=2.27$, $SD=1.10$ zu einem Wert von $M=2.78$, $SD=1.40$ beim Post-Test am meisten. Die geringste Verschlechterung ist bei der Facette Personenwahrnehmung zu sehen. Hier verschlechterten sich die Mittelwerte beim Prä-Test $M=2.67$, $SD=1.00$ zu einem Wert beim Post-Test $M=2.79$, $SD=0.70$.

Die Klasse 3a verbesserte sich in der Facette der Selbstkontrolle (SK) um einen Wert vom Prä-Test $M=3.47$, $SD=0.80$ zu dem Wert des Post-Tests $M=2.89$, $SD=1.00$. Die Signifikanzprüfung ergab einen Wert von $p=0.06$ und deuten dabei auf keine signifikante Veränderung hin. Eine signifikante Verschlechterung wurde bei der Facette Emotionsregulation deutlich. Dies ergab die Signifikanzprüfung mit einem Wert von $p=0.01$. Dabei veränderte sich der Mittelwert des Prä-Tests von $M=2.72$, $SD=0.70$ auf einen Wert von $M=3.31$, $SD=0.70$. In den übrigen Facetten verschlechtern sich die Ergebnisse nicht signifikant.

Dabei hat die Facette Selbstaufmerksamkeit die geringste Verschlechterung mit einem Wert von 0,10 und die Facette Emotionsregulation die größte Verschlechterung mit einem Wert von 0,59.

Eine Verbesserung in vier von sechs Facetten konnten die Schüler der Klasse 3b erreichen. Davon zeigten drei Facetten eine signifikante Verbesserung auf. Die Emotionsregulation verbesserte sich von dem Wert des Prä-Tests $M=2.88$, $SD=1.00$ auf einen Wert des Post-Tests von $M=2.38$, $SD=0.60$. Die Signifikanzprüfung zeigte einen Wert von $p=0.047$. Auch die Personenwahrnehmung verbesserte sich von Prä-Test $M=2.67$, $SD=0.90$ zu Post-Test $M=2.03$, $SD=0.90$. Der Wert der Signifikanzprüfung war hier $p=0.02$. Zuletzt verbesserte sich auch die Facette Selbstaufmerksamkeit von Prä-Test $M=2.50$, $SD=0.90$ zu Post-Test $M=1.90$, $SD=0.40$. Dabei wurde bei der Signifikanzprüfung ein Wert von $p=0.01$ errechnet.

Eine Verschlechterung wird dagegen in der Facette Sozialen Initiative bei einem Wert beim Prä-Test von $M=2.26$, $SD=1.10$ zu einem Wert beim Post-Test $M=2.29$, $SD=1.20$ deutlich. Die Signifikanzprüfung ergab hier mit einem Wert von $p=0.81$ keine Signifikanz.

Auch die Klasse 4 verbesserte sich in vier Facetten nicht signifikant. Diese Verbesserung ist beispielsweise bei der Facette Selbstkontrolle ersichtlich. Hier stieg der Wert des Prä-Tests von $M=2.48$, $SD=0.80$ auf einen Wert beim Post-Test von $M=2.42$, $SD=0.80$ an.

Eine nicht signifikante Verschlechterung ist dagegen auch bei der Facette Soziale Orientierung zu erkennen. Der Prä-Test lag hier bei einem Wert von $M=1.53$, $SD=0.64$ und sank auf einen Wert beim Post-Test von $M=1.65$, $SD=0.71$.

Tabelle 7*Ergebnisse der Items je Klasse und Facette*

Klasse	Facette	Prä-Facette	SD	Post-Facette	SD
1b	Soziale Orientierung (SO)	1.49	1.02	1.84	1.16
	Soziale Initiative (SI)	2.42	1.50	2.71	1.40
	Selbstkontrolle (SK) *	2.91	1.00	2.39	0.90
	Emotionsregulation (ER)	2.71	1.10	3.05	1.20
	Personenwahrnehmung (PW)	2.26	1.10	2.40	0.90
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.67	1.30	2.86	1.50
2a	Soziale Orientierung (SO)	1.83	0.70	2.14	0.80
	Soziale Initiative (SI)	2.39	0.90	2.69	0.90
	Selbstkontrolle (SK) *	2.93	0.70	2.54	0.80
	Emotionsregulation (ER)	2.91	1.00	3.03	0.60
	Personenwahrnehmung (PW)	2.21	0.70	2.39	0.70
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.34	0.60	2.70	1.00
2b	Soziale Orientierung (SO)	1.84	0.98	2.03	0.97
	Soziale Initiative (SI)	2.27	1.10	2.78**	1.40
	Selbstkontrolle (SK) *	2.07	1.00	2.46	1.10
	Emotionsregulation (ER)	3.84	0.60	3.84	0.90
	Personenwahrnehmung (PW)	2.67	1.00	2.79	0.70
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.68	1.10	3.16	0.70
3a	Soziale Orientierung (SO)	1.60	0.76	1.81	0.82
	Soziale Initiative (SI)	1.99	0.90	2.33	0.90
	Selbstkontrolle (SK) *	3.47	0.80	2.89	1.00
	Emotionsregulation (ER)	2.72	0.70	3.31**	0.70
	Personenwahrnehmung (PW)	1.91	0.70	2.07**	0.90
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.55	0.70	3.05**	0.80
3b	Soziale Orientierung (SO)	1.78	0.82	1.75	0.71
	Soziale Initiative (SI)	2.26	1.10	2.29	1.20
	Selbstkontrolle (SK) *	1.57	0.60	1.68	0.60
	Emotionsregulation (ER)	2.88	1.00	2.38**	0.60
	Personenwahrnehmung (PW)	2.67	0.90	2.03**	0.90
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.50	0.90	1.90**	0.40
4	Soziale Orientierung (SO)	1.53	0.64	1.65	0.71
	Soziale Initiative (SI)	2.18	0.90	2.24	0.80
	Selbstkontrolle (SK) *	2.48	0.80	2.42	0.80
	Emotionsregulation (ER)	2.62	0.70	2.52	0.60
	Personenwahrnehmung (PW)	2.11	0.70	2.01	0.70
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.20	0.70	2.18	0.60
Gesamt	Soziale Orientierung (SO)	1.67	0.81	1.85	0.85
	Soziale Initiative (SI)	2.25	1.10	2.49	1.10
	Selbstkontrolle (SK) *	2.54	0.80	2.37	0.80
	Emotionsregulation (ER)	2.92	0.90	2.97	0.80
	Personenwahrnehmung (PW)	2.30	0.80	2.26	0.80
	Selbstaufmerksamkeit (SA)	2.48	0.90	2.60	0.80

Anmerkung: Die doppelte Verneinung ist mit * markiert. Signifikante Werte sind mit ** markiert.

10.4 Inwieweit beeinflussen die zirzensischen Bereiche einer Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler?

Da die Zirkuswoche nicht im Klassenverbund, sondern in Kleingruppen durchgeführt wurden, lohnt es sich die Ergebnisse der einzelnen Gruppen zu betrachten. Insbesondere kann hierdurch die Ergebnisse der Forschungsfrage 1.3 „Inwieweit beeinflussen die zirzensischen Bereiche einer Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler?“ betrachtet werden.

Eine signifikante Verbesserung der Ergebnisse von Prä-Test zu Post-Test ist keiner Gruppe zu erkennen. Hier haben sich jedoch die Ergebnisse einiger Gruppen in Bezug auf ihre Mittelwerte verbessert. Die größte Verbesserung der Mittelwerte ist bei Gruppe Tuch (Prä-Test: $M=2.20$, $SD=1.08$ und beim Post-Test: $M=1.98$, $SD=1.98$ mit einem Wert bei der Signifikanzprüfung von $p=0.33$) zu sehen. Die Mittelwerte der Gruppe Trapez (Prä-Test: $M=2.16$, $SD=1.05$ zum Post-Test: $M=2.14$, $SD=1.09$ mit einem Wert bei der Signifikanzprüfung von $p=0.78$) verbesserten sich am wenigsten.

Bei sieben von insgesamt zwölf Gruppen verschlechterten sich die Ergebnisse von Prä-Test zu Post-Test nicht signifikant. Hier können die Gruppen ebenfalls nach ihren Mittelwerten verglichen werden. Die Gruppe Hochseil (Prä-Test $M=2.42$, $SD=1.22$ und Post-Test $M=2.71$, $SD=1.31$) hatte hierbei die größte Verschlechterung bezüglich ihrer Mittelwerte von Prä- zu Post-Test. Die der Signifikanzprüfung ergab hier einen Wert von $p=0.07$. Dagegen verschlechterten sich die Mittelwerte der Gruppe Clownerie (Prä-Test $M=2.32$, $SD=1.12$ und Post-Test $M=2.40$, $SD=1.14$) am geringsten. Die der Signifikanzprüfung ergab hier einen Wert von $p=0.48$.

Die Ergebnisse der Gruppe Akrobatik verschlechterten sich signifikant von $M=1.97$, $SD=0.94$ beim Prä-Test zu $M=2.30$, $SD=1.11$ beim Post-Test. Die Signifikanzprüfung zeigt den Wert von $p=0.003$ an. Das Prä-Test Ergebnis zeigte den besten Mittelwert aller Gruppen mit $M=1.97$, $SD=0.94$.

Tabelle 8*Ergebnisse der Items je Gruppe*

Gruppe	MW Prä-Test	SD	MW Post-Test	SD
Akrobatik	1.97	0.94	2.30**	1.11
Clownerie	2.32	1.12	2.40	1.14
Fakir	2.11	1.19	2.27	1.15
Hochseil	2.42	1.22	2.71	1.31
Jonglage	2.08	1.19	2.18	1.03
Kugel	2.47	1.25	2.42	1.19
Löwen	2.31	1.53	2.45	1.55
Poi	2.16	1.11	2.29	1.20
Ring	2.38	1.37	2.65	1.36
Trapez	2.16	1.05	2.14	1.09
Tuch	2.20	1.08	1.98	1.07
Walze	2.39	1.22	2.25	1.14
Gesamtergebnis	2.25	1.21	2.32	1.21

Anmerkung: Signifikante Werte sind mit ** markiert.

10.5 Inwieweit können die Lehr- und Betreuungskräfte die soziale Entwicklung der Schüler einschätzen?

Neben den Schülerantworten ist insbesondere die Einschätzung der Lehrer interessant. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Lehrer betrachtet werden und mit den Schülerwerten verglichen werden.

Dabei ist zu erkennen, dass die Frage 6 „Die Kinder haben sich gegenseitig beobachtet und kannten sich so sehr gut.“ mit einem Mittelwert von $M=1.78$, $SD=0.92$ am besten eingeschätzt wurde. Diese Frage untersteht der Facette der Emotionsregulation. Entstanden ist die Frage 6 durch die Umformulierung der Frage 30 des Schülerfragebogens „Ich beobachte die anderen Kinder und kenne sie dadurch sehr gut.“

Die Frage 8 „Die Kinder haben sich Gedanken darüber gemacht, wie sie von anderen Kindern gesehen werden.“ mit einem Mittelwert von $M=2.67$, $SD=1.00$ dagegen wurde am schlechtesten bewertet. Dabei gehört diese Frage zu der Facette der Selbstaufmerksamkeit. Als Vorbild für die Frage 8 diente die Frage 37 des Schülerfragebogens „Ich denke darüber nach, wie mich die anderen Kinder sehen.“.

Tabelle 9*Ergebnisse der Items des Lehrerfragebogens*

Frage	MW	SD
1. In der Gruppe haben sich die Kinder gegenseitig bei Aufgaben geholfen, die sie schon konnten.	2.17	1.01
2. Wenn in der Gruppe etwas Wichtiges entschieden wurde, konnten alle mitarbeiten.	2.11	1.10
3. Wenn Kinder eine Idee in der Gruppe hatten, haben die anderen darauf gehört.	1.94	0.78
4. Wenn Kinder etwas nicht konnten, dachten sie, dass sie nicht klar-kommen.	2.22	0.97
5. Die Kinder haben sich gegenseitig zugehört und wussten so, was die anderen dachten und wollten.	2.33	0.75
6. Die Kinder haben sich gegenseitig beobachtet und kannten sich so sehr gut.	1.78	0.92
7. Die Kinder haben neue Dinge gelernt, auch wenn sie keine Lust hatten.	2.00	1.15
8. Die Kinder haben sich Gedanken darüber gemacht, wie sie von anderen Kindern gesehen werden.	2.67	1.00
9. Die Kinder haben sich Gedanken darüber gemacht, was die anderen von ihnen dachten.	2.44	0.90

Mit diesem Wissen über die einzelnen Fragen des Lehrerfragebogens, ist es nun sinnvoll zu vergleichen, inwieweit die Selbsteinschätzungen der Kinder je Gruppe auf der einen Seite und die Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Betreuer je Gruppe auf der anderen Seite zusammenhängen. So kann herausgearbeitet werden, inwieweit diese beiden Beurteilungen übereinstimmen und miteinander korrelieren. Mit einer Korrelation von $r = 0.04$ wird ein sehr schwacher positiver Zusammenhang zwischen beiden Einschätzungen deutlich.

Tabelle 10*Ergebnisse der Items des Lehrerfragebogens und des Schüler-Post-Tests*

Gruppe	MW Post-Test Lehrer	SD	MW Post-Test Schüler	SD
Akrobatik	1.93	1.04	2.30	1.11
Clownerie	3.44	0.83	2.40	1.14
Fakir	2.06	0.91	2.27	1.15
Hochseil	1.89	0.74	2.71	1.31
Jonglage	2.33	0.94	2.18	1.03
Kugel	1.78	0.42	2.42	1.19
Löwen	2.30	0.80	2.45	1.55
Poi	3.33	0.94	2.29	1.20
Ring	2.00	0.67	2.65	1.36
Trapez	2.06	0.60	2.14	1.09
Tuch	1.67	0.94	1.98	1.07
Walzen	2.00	0.94	2.25	1.14
Gesamtergebnis	2.19	0.83	2.32	1.21

10.6 Ergebnisdarstellung der übergeordneten Forschungsfrage 1

Anhand der Forschungsfrage „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach“ konnten mehrere Aspekte zur Beeinflussung der sozialen Kompetenz der Schüler herausgearbeitet werden. Diese wurden mithilfe der Ergebnisse der untergeordneten Forschungsfragen gewonnen.

Dabei zeigte sich in Teilen eine signifikante Verbesserung. So wurden einige signifikante Verbesserungen in der untergeordneten Forschungsfrage 1.2 „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen?“ sichtbar. Diese können in der Tabelle 2 *Ergebnisse der Items* insgesamt und Tabelle 5 *Ergebnisse der Items pro Facette* nachgelesen werden.

Einige gleichbleibende Ergebnisse zeigten sich innerhalb der untergeordneten Forschungsfrage 1.1 „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die Facetten der sozialen Kompetenz der Schülerschaft der Grundschule Leimbach?“. Genauere Ergebnisse hierzu sind in der Tabelle 6 *Ergebnisse der Items pro Klasse* und in der Tabelle 7 *Ergebnisse der Items pro Klasse und Facette* zu finden. Die zirkensischen Gruppen ließen ebenfalls viele gleichbleibende Ergebnisse von Prä- zu Post-Test erkennen. Dabei unterstand diese Ergebnisdarstellung der untergeordneten Forschungsfrage 1.3 „Inwieweit beeinflussen die zirkensischen Bereiche einer Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler?“. Werte dazu finden sich in Tabelle 8 *Ergebnisse der Items je Gruppe*.

Signifikante Verschlechterungen zeigten sich ebenfalls innerhalb der untergeordneten Forschungsfrage 1.3 „Inwieweit beeinflussen die zirkensischen Bereiche einer Zirkuswoche die

soziale Kompetenz der Schüler?“, wie aus Tabelle 8 *Ergebnisse der Items je Gruppe* zu entnehmen ist.

Einen Einblick in die individuelle Einschätzung der Schüler, wie die Zirkuswoche ablaufen würde und eine nachträgliche Beurteilung, wie sie diese erlebt haben, konnte die Forschungsfrage 1.2 „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen?“ geben. Dazu können Werte aus der Tabelle 3 *Ergebnisse der Items mit Zirkusbezug - Prä-Test* und Tabelle 4 *Ergebnisse der Items mit Zirkusbezug - Post-Test* entnommen werden.

Mithilfe der untergeordneten Forschungsfrage 4 (F1.4) „Inwieweit können die Lehr- und Betreuungskräfte die soziale Entwicklung der Schüler einschätzen?“ wurde der Zusammenhang zwischen Schülerselbsteinschätzung und der Lehrerfremdeinschätzung untersucht. Dieser Zusammenhang fiel sehr gering aus.

11 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse interpretiert. Insbesondere soll dabei die Übergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden. Hierfür werden zunächst Antworten auf die untergeordneten Forschungsfragen gegeben.

11.1 Facetten der sozialen Kompetenz

Insgesamt haben sich die Facetten des Fragebogens signifikant verschlechtert. Die signifikante Verschlechterung der Facetten Perspektivübernahme, Prosoziales Verhalten und Kontaktfähigkeit können gemeinsam betrachtet werden, da sie in Zusammenhang miteinander stehen. So ist die Verschlechterung der Ergebnisse innerhalb der drei Facetten durch mehrere Aspekte zu begründen. In den Gruppen wurde zunächst häufig allein geübt und die Kinder konzentrierten sich auf das individuelle Üben. Dieses verhindert das Eingehen von Interaktionssituationen und erschwert daher die Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Die Kinder konzentrieren sich vorrangig auf sich selbst, nehmen ihre Gruppenmitglieder weniger wahr und müssen sich nicht auf andere Kinder einstellen.

Gleichzeitig sollte das Kennenlernen in den unterschiedlichen Gruppen erwähnt werden. Trotz der kleinen Schule kennen sich nicht alle Schüler und haben sich in Gruppen eingeteilt, in denen die Freunde nicht unbedingt waren. So ist gerade die Kontaktfähigkeit eine Kompetenz, die gebraucht wird, um aktiv auf andere neue Kinder zuzugehen und sich gegenseitig kennenzulernen. Auf Basis der so aufgebauten Beziehungen werden die Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und des prosozialen Verhaltens benötigt, um diesen Kontakt aufrechterhalten zu können. Gehen die Kinder jedoch nicht aufeinander zu und treten miteinander in Kontakt, werden die Kompetenzen der Perspektivübernahme und das prosoziale Verhalten in wenigen Momenten benötigt.

Werden in den jeweiligen Facetten Perspektivübernahme, Prosoziales Verhalten und Kontaktfähigkeit die Items und ihre Ergebnisse genauer betrachtet fällt auf, dass sich nicht alle Items dieser Facetten verschlechtert haben.

Die übrigen Facetten veränderten sich nicht signifikant über die Zirkuswoche hinweg. Dies deutet darauf hin, dass der zeitliche Rahmen der Zirkuswoche nicht genug Möglichkeiten bot, um die sozialen Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und anderen zu trainieren.

So verschlechterte sich nur die Frage 3 „Ich kann gut verstehen, wie sich ein anderes Kind fühlt (wie bei einer schlechten Note)“ der Facette Perspektivübernahme. Diese Kompetenz wurde in der Zirkuswoche durch das Erlernen neuer Techniken und die damit verbundene Frustration bei Misserfolgen geschult. So wurden alle Kinder vor diese Herausforderungen gestellt und können sich daher gut in solch eine Situation hineinfühlen. Gleichmaßen

verschlechterte sich nur die Frage 16 „Wenn mir in der Pause langweilig ist, kann ich das schnell ändern und suche mir etwas zu spielen.“ der Facette Kontaktfähigkeit.

Dagegen verschlechterten sich alle drei Items der Facette Prosoziales Verhalten signifikant. Diese Items sind Frage 4 „Wenn ein Kind zu mir kommt, rede ich mit ihm und helfe ihm.“, Frage 5 „Wenn einem Kind etwas Schlimmes passiert, will ich es wieder glücklich machen.“ und Frage 6 „Ich helfe meinen Mitschülern im Unterricht bei den Aufgaben, die ich schon kann.“

In der Facette Perspektivübernahme zeigt sich, dass die Schüler Schwierigkeiten haben einzuschätzen, was andere bei einem Misserfolg fühlen. Viele der übrigen Fragen des Fragebogens beziehen sich nicht auf den Misserfolg, weshalb dieses Item zeigt, dass die Kinder nicht gut verstehen können, warum andere Kinder die Aufgabe nicht lösen können.

Zu sehen sind signifikante Verbesserungen bei Frage 23 „Wenn ich in der Schule etwas nicht hinbekomme, denke ich, dass ich nicht klarkomme.“ und 26 „Wenn mir ein kleiner Fehler in der Schule passiert, ärgere ich mich sehr.“. Diese Items gehören zu der Facette Selbstkontrolle. Zwar verändert sich die Selbstkontrolle insgesamt nicht signifikant, dennoch lassen diese Ergebnisse darauf schließen, dass die Schüler sich in ihrer Residenz verbessert haben. Die nicht signifikante Verbesserung kann darüber hinaus auf die nicht signifikante Veränderung der anderen Bereiche der Selbstkontrolle zurückgeführt werden. Beide signifikant verbesserten Fragen beziehen sich auf die Resilienz der Schüler. Diese wurde durch das Zirkusprojekt aufgebaut und wirkte sich dadurch auch in der Beantwortung der beiden Fragen aus. Die nicht signifikante Veränderung der gesamten Facette der Selbstkontrolle ist auf die Ergebnisse ihrer anderen Items zurückzuführen.

Neben der Facette der Sozialen Kompetenz fokussieren die abgewandelten Fragen mit besonderem Fokus auf die Zirkuswoche den Vergleich zwischen den Erwartungen der Schüler mit ihren späteren Gefühlen. Die zunächst schlechtere Beantwortung der Frage 43 „Wenn ich im Zirkusprojekt etwas nicht kann, werde ich denken, dass ich nicht klarkomme“ im Prä-Test und die nachträglich bessere Beurteilung der Frage 43 „Als ich im Zirkusprojekt etwas nicht konnte, dachte ich, dass ich nicht klarkomme“ im Post-Test kann auf einen Aspekt zurückgeführt werden. Zum einen könnten sich Nervosität und Aufregung vor der noch unbekannten Zirkuswoche und dem Erlernen von neuen Techniken auf die Selbsteinschätzung im Prä-Test der Schüler ausgewirkt haben. Während der Zirkuswoche merkten die Kinder, dass sie gut zurechtkamen und sich gut auf die zirkusischen Künste einstellen konnten. Dieser Effekt wirkte sich dann nach der Zirkuswoche aus und produzierte die im Vergleich zum Prä-Test bessere Beurteilung im Post-Test.

Die Frage 46 „Ich werde während des Zirkusprojektes darüber nachdenken, was die anderen Kinder von mir denken.“ und „Ich habe während des Zirkusprojektes darüber nachgedacht, was die anderen Kinder von mir denken.“ der Facette Selbstaufmerksamkeit zeigt mit der sehr

ähnlichen Einschätzung bei einem Wert von $M=3.07$, $SD=1.55$ beim Prä-Test und $M=3.10$, $SD=1.54$ beim Post-Test, dass sich die Kinder im Vorhinein sehr gut selbst einordnen konnten. Auffällig ist jedoch die Einschätzungen im Vergleich von Prä- zu Post-Test in den übrigen Fragen 41 „Im Zirkusprojekt werde ich den Kindern bei Aufgaben helfen, die ich schon kann.“ und „Im Zirkusprojekt habe ich den Kindern bei Aufgaben geholfen, die ich schon konnte.“, 42 „Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt habe, hören die anderen auf mich.“ und „Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt hatte, hören die anderen auf mich.“, 44 „Ich werde den anderen Kindern im Zirkusprojekt zuhören und weiß so, was sie denken und wollen“ und „Ich habe den anderen Kindern im Zirkusprojekt zugehört und wusste so, was sie dachten und wollten.“ und 45 „Ich werde beim Zirkusprojekt neue Dinge lernen, auch wenn ich mal keine Lust habe.“ und „Ich habe beim Zirkusprojekt neue Dinge gelernt, auch wenn ich mal keine Lust hatte.“. Bei diesen Items haben die Kinder vor der Zirkuswoche ihre sozialen Kompetenzen besser ausgeprägt eingeschätzt haben, als sie es, laut der Antworten des Post-Tests, empfanden. Ein Grund dafür könnte sein, dass Situationen innerhalb der Zirkuswoche geschahen, die sich negativ auf die Selbsteinschätzung auswirkten. Ein weiterer Aspekt könnte die geringe Zeit für Vorbereitungen in Bezug auf die Zirkusaufführung sein. Die Ideen der Schüler, die in Frage 42 genannt werden, könnten durch den Zeitdruck nicht die benötigte Zeit und Aufmerksamkeit erhalten haben, um den Schülern das Gefühl des „Gehört-Werdens“ zu vermitteln. Dies zeigt wiederum, das Interesse der Schüler, sich zu beteiligen. Dieses sollte insbesondere in die zeitliche Planung einer Zirkuswoche beachtet werden.

11.2 Inwieweit wurde die soziale Kompetenz bezüglich der Klassen beeinflusst?

In einem Vergleich zwischen den Klassen der jeweiligen Klassenstufen fällt auf, dass sich die Schüler der Klasse 2a nicht signifikant verschlechtert haben. Im Gegensatz dazu haben sich die Ergebnisse der Klasse 2b signifikant verändert. Dieses sehr interessante Ergebnis zeigt, dass sich Kinder trotz der gleichen Altersstufe unterschiedlich entwickeln und sich unterschiedlich schnell auf neue Situation einstellen können bzw. sich unterschiedlich schnell mit anderen Kindern zusammenarbeiten können. Eine große Herausforderung stellt für die Schüler zusätzlich die kurze Zeit dar, in der sie etwas Neues erleben sollten und gleichzeitig in einer zum Teil unbekannten Gruppe arbeiten sollten. So bot die Zirkuswoche wenig Zeit, um sich auf die neue Gruppe einzustimmen und die sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Ähnlich ist dies bei den zwei dritten Klassen. Hier ist zu sehen, dass sich auch die Klasse 3a signifikant verschlechtert hat. Die Klasse 3b hingegen hat sich nicht signifikant verschlechtert oder verbessert. Dies kann ebenfalls auf unterschiedliche Voraussetzungen der Klassen zurückgeführt werden.

Insbesondere fällt auf, dass die Schüler der Klasse 3a, mit einem Wert im Prä-Test von $M=2.22$, $SD=1.16$, hinter der Klasse 1b, 3b und 4 liegen. Eine Erklärungsmöglichkeit hierfür könnte sein, dass sie in ihren Persönlichkeitseigenschaften, wie der Extrovertiertheit, und den sozialen Kompetenzen, wie der sozialen Intelligenz, noch nicht so gestärkt sind wie ihre Mitschüler aus den Klassen 3b und 4. So sind sie innerhalb der Gruppen weniger aktiv in Interaktionssituationen hineingegangen, weshalb wenige Möglichkeiten für eine Rückmeldung ihrer Umwelt stattfand. Damit konnten sie ihre bereits erworbenen sozialen Kompetenzen selten in sozial kompetentes Verhalten umwandeln (vgl. Süß et al., 2005). In dieser Spirale gefangen, konnten die Schüler immer weniger Interaktionssituationen eingehen, zogen sich immer mehr zurück und verschlechterten sich so signifikant in ihrer sozialen Kompetenz. Eine ähnliche Vermutung kann für die Schüler der Klasse 2b aufgestellt werden. Sie starteten ebenfalls mit der, im Vergleich zu den anderen Klassen, schlechtesten Ausprägung der sozialen Kompetenz in die Zirkuswoche. Durch diese Ausgangslage war es für sie schwieriger Interaktionssituationen einzugehen und wie die Schüler der Klasse 3a aus diesen zu lernen.

Im Gegensatz zu den Schülern der Klassen 3a und 2b könnten die Schüler der Klasse 3b aktiv und extrovertiert agiert haben. Sie haben, mit einem Wert im Prä-Test von $M=2.19$, $SD=1.18$ besser ausgeprägte soziale Kompetenzen als die Schüler der Klasse 3a. Diese Abstufung ist zwar sehr gering, kann jedoch trotzdem ein Indiz für eine sozial bessere Ausgangslage sein, die es den Schülern ermöglicht, ihre sozialen Kompetenzen einzusetzen und mithilfe der Rückmeldung ihrer Umwelt ein sozial kompetentes Verhalten zu zeigen. Dadurch wird es den Kindern möglich, ihre sozialen Kompetenzen zu verbessern. Die kleine Verbesserung der Ergebnisse in Bezug auf die Mittelwerte könnten durch die kurze Zeit von fünf Tagen innerhalb der Zirkuswoche zu erklären sein. Denn die Kinder hatten so nur ein eingeschränktes Zeitfenster für Interaktionsmöglichkeiten.

Die Schüler der vierten Klasse schnitten bei dem Prä-Test mit einem Wert von $M=2.08$, $SD=0.98$ am besten ab. Es kam im Vergleich zu dem Post-Test jedoch zu keiner Verbesserung der Ergebnisse. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Schüler der vierten Klasse durch ihren kurz bevorstehenden Schulwechsel weniger Interaktionsmöglichkeiten mit ihren Gruppenmitgliedern gesucht haben bzw. eingegangen sind. Dadurch konnten sie ihre sozialen Kompetenzen und ihre Persönlichkeitseigenschaften nicht weiterentwickeln und blieben so auf dem gleichen Niveau. Eine weitere Begründung für diese gleichbleibenden Ergebnisse ist, dass die Viertklässler in ihrem sozialen Verhalten schon weiterentwickelt sind als ihre Mitschüler in den niedrigeren Klassenstufen und dadurch schon mit einem hohen Niveau an sozialer Kompetenz und Persönlichkeitseigenschaften in die Zirkuswoche gestartet sind. Süß et al. (2005) stellt hierfür ein Modell auf, das die Persönlichkeitseigenschaften und die soziale Kompetenz, in diesem Fall die soziale Intelligenz, in Verbindung bringt (siehe Kapitel 1.5.5 Soziale Kompetenz). So erlaubt das Zusammenspiel beider Bereiche, sich in Interaktionssituationen

zurechtzufinden und münden in einem sozialen Verhalten (vgl. Süß et al., 2005). Möglich wäre es demnach, dass die Schüler der vierten Klasse eine ausgeprägtere soziale Intelligenz und gut ausgebildete Persönlichkeitseigenschaften haben und diese in der kurzen Zeit von fünf Tagen nicht verbessert werden konnten. Die Schüler gingen weniger neue Kontakte ein, da sie sich häufig mit ihren Freunden in eine Gruppe eingeteilt haben, sie mussten also in einem geringeren Ausmaß sozial interagieren.

Um die Kinder mit schwächeren sozialen Kompetenzen zu unterstützen, ist es wichtig, genug Zeit für die zirkuspädagogische Arbeit zu haben und dadurch viele Interaktionsmöglichkeiten schaffen zu können, an denen jedes Kind beteiligt ist und so im besten Fall die individuellen sozialen Kompetenzen verbessern kann. In diesem zeitlich größeren Rahmen und mit viel Hilfe für die schüchterneren Kinder sollte darauf geachtet werden, dass alle Schüler in Gruppen eingeteilt werden, die nicht ihre Freunde beinhalten und so viele Interaktionsmöglichkeiten bereithalten.

11.3 Inwieweit wurde die soziale Kompetenz bezüglich der Gruppen beeinflusst?

Die allgemeine Tendenz hin zu keiner signifikanten Veränderung und zu einer signifikanten Verschlechterung kann durch die Interaktionsmöglichkeiten der Schüler in den einzelnen zirkusischen Künsten begründet werden. So kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Kinder wenige Interaktionsmöglichkeiten mit ihren Gruppenmitgliedern hatten, da der Schwerpunkt auf das individuelle Trainieren und nicht das gemeinschaftliche Üben von Partnerarbeiten bzw. Gruppenarbeiten lag.

Die Schülerergebnisse der Gruppe Akrobatik zeigen eine signifikante Verschlechterung in ihren Ergebnissen von Prä- zu Post-Test. Diese kann damit begründet werden, dass das Training innerhalb der Akrobatikgruppe ein individuelles Üben war. Die verschiedenen Übungen in Bezug auf die Aufführung wurden nicht gemeinsam ausgeführt bzw. beinhalteten wenig Anteile der Partnerakrobatik. So konzentrierte sich jedes Kind auf seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es entstanden kaum Interaktionssituationen mit den Gruppenmitgliedern und die soziale Kompetenz konnte so wenig weiterentwickelt werden.

Auch einige der anderen Gruppen konzentrierten sich in der Zeit der Zirkuswoche auf individuelle Übungen und ließen Partnerübungen zunächst außer Acht. So arbeiteten die Schüler der Gruppe Jonglage ebenso individuell an der eigenen Technik und hatten durch die begrenzte Zeit der Zirkuswoche wenig Zeit die erlernte Technik in einer Partnerjonglage zu erproben. Auch die Gruppe Akrobatik ging hier ähnlich vor. Zunächst sollten die Schüler ihre individuelle Technik verbessern und übten dann im Laufe der Zirkuswoche gemeinsam an Teilen der Partnerakrobatik.

Die Gruppen Kugel, Trapez, Tuch und Walze verbesserten sich in ihren Ergebnissen von Prä- zu Post-Test. Diese Verbesserung war zwar nicht signifikant, jedoch hatten die Schüler in diesen Gruppen viele Situationen, in denen sie sich gegenseitig Hilfestellungen geben konnten und so in viele Interaktionssituationen mit ihren Gruppenmitgliedern treten konnten. Da diese Ergebnisse jedoch nicht signifikant sind, kann auch hier die Vermutung unterstützt werden, dass die Zirkuswoche eine zu kurze Zeitspanne bietet, um das volle soziale Potential der zirkuspädagogischen Arbeit auszuschöpfen oder um einen weitläufigen Effekt im Fragebogen zu erhalten.

Eine fachfremde Betreuung von einigen Lehrerinnen könnte sich auf die zirzensische Arbeit und das Weiterentwickeln der sozialen Kompetenzen der Schüler ausgewirkt haben. So leiteten sie ihre Gruppen meist allein und nur in wenigen Fällen mit einem externen zirkuspädagogischen Betreuer zusammen.

Die Schüler wählten größtenteils Aufgaben die sie bereits gut konnten, die ihnen Spaß machten oder in denen ihre Freunde waren. Sie stellten sich somit wenig vor neue Herausforderungen und es entstanden bis auf Ausnahmen homogene Gruppen. Dies stellt auch die Gesamtlehrerkonferenz fest:

Die Kinder haben sich häufig dort eingeteilt, wo sie wussten : [sic]

Dass [sic] kann ich gut ! [sic] Oder da sind weitere Kinder aus meiner Klasse. Der Gedanke ist nachvollziehbar, gibt er doch dem einzelnen Kind zunächst Sicherheit. So entstanden jedoch, mit Ausnahmen, homogene Gruppen in Alter und Leistungsstand. Wollen wir das unterstützen oder möchten wir, dass die Kinder etwas neues[sic] lernen ? [sic]

Dieser Punkt sollte bei der Planung des nächsten Zirkusprojektes und bei anderen Projekten berücksichtigt werden. (Protokoll Gesamtlehrerkonferenz, 24.07.2023)

Diese Frage bezieht sich darauf, ob das Ziel der Zirkuswoche darauf ausgerichtet ist, dass aus der Heterogenität heraus viele Interaktionsmöglichkeiten entstehen (siehe Anhang, S. 115).

Darüber hinaus kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die geringe Möglichkeit zur Interaktion mit den Gruppenmitgliedern zu den tendenziell gleichbleibenden sozialen Kompetenzen der Kinder geführt hat. So wurde bereits in dem Kapitel 3.1 Definition Zirkuspädagogik auf die Bedeutung von Interaktionsmöglichkeiten für die Entwicklung der Kinder eingegangen. Hier wird betont, welche große Bedeutung die Zirkuspädagogik auf die sozialen Kompetenzen aller Beteiligten hat. Diese Förderung geschieht mit dem gemeinsamen Üben und Handeln. So müssen gemeinsam Lösungen für Konflikte, Probleme oder Spannungen gefunden werden und Kompromisse eingegangen werden (vgl. Grabowiecki & Lang, 2007, S. 27).

Überdies kann das vorzugsweise individuelle Üben der Techniken die Kinder in ihrem Individualisierungsanspruch und der „Prinzenrolle“ bestärkt haben und sich so negativ auf die soziale Kompetenz der Schüler ausgewirkt haben. So stellten sie sich selbst mit ihren Bedürfnissen

und Gefühlen in den Vordergrund und konzentrierten sich wenig auf ihre Gruppenmitglieder. Damit wurde zwar die Selbstsicherheit und das „ich sich selbst ruhen“ positiv beeinflusst, der zweite Schritt für die Entstehung eines sozialen Klimas, das Berücksichtigen der anderen usw., konnte jedoch noch nicht thematisiert werden. Mit dem Neuerstellen der Gruppen bestand demnach noch kein Sozialklima im gemeinsamen Umgang miteinander. Dieses musste in der Zirkuswoche zunächst aufgebaut werden und dadurch konnten die Schüler in ihren Gruppen und in dem sozialen Miteinander wenige positive Effekte mitnehmen. Spannungen und aufkommende Konflikte mussten bei diesem „sich aneinander gewöhnen“ bewältigt werden, weshalb die ungestörte Arbeit und das Erlernen der Techniken erschwert wurden (vgl. Petillon, 2017, S. 22).

Anhand der Ergebnisse sollte bei einer Zirkuswoche darauf geachtet werden, dass die Schüler in der Wahl der Gruppen bestärkt werden sollen, das zu wählen, was sie am liebsten machen wollen, unabhängig von Stärken und Freunden. Zudem sollte in der Zirkuswoche der Fokus auf das Miteinander gelegt werden.

11.4 Inwieweit besteht ein Zusammenhang zwischen Schülerselbst- und Lehrerfremdeinschätzung?

Der sehr geringe positive Zusammenhang $r = 0,04$ zwischen Lehrerfremdeinschätzung und Schülerfremdeinschätzung deutet darauf hin, dass die Fremdeinschätzung nicht so aussagekräftig ist, wie die Selbsteinschätzung. Dies deckt sich mit der Vermutung von Jurkowski & Hänze (2014) und den empirischen Befunden, die Jurkowski & Hänze (2014) anbringen. Lehrer haben Schwierigkeiten die soziale Kompetenz der Schüler einzuschätzen, dabei ist es für die Lehrer fast nicht möglich die Gedanken und Gefühle der Schüler in ihre Einschätzung miteinfließen zu lassen. Allein die Schüler sind in der Lage sich selbst ganzheitlich zu beurteilen. Darüber hinaus kann ein Lehrer durch den alltäglichen Unterricht mit Vorurteilen in die Bewertung kommen. Hingegen schätzten die externen Betreuer, die teilweise mit einer Lehrerin zusammen und teilweise ohne eine Lehrerin Gruppen geleitet haben, schätzten die Schüler ihrer Gruppen nur mit dem Eindruck über die Zirkuswoche hinweg ein. Ausschließlich die Entwicklung und das Verhalten während der Zirkuswoche war für ihre Einschätzung ausschlaggebend. Einen Einblick in den schulischen Alltag hatten sie nicht. Dies kann auf der einen Seite eine positive Wirkung haben, da sie als Außenstehende eine objektivere Sichtweise auf die Kinder haben. Auf der anderen Seite ist eine Einschätzung der Schüler, ohne ihre soziale Kompetenz und den Umgang mit sich selbst und anderen vor der Zirkuswoche zu kennen, sehr schwer. Nur das soziale Verhalten kann von Außenstehenden bewertet und beobachtet werden. Aus diesem Verhalten heraus können dann Rückschlüsse auf die sozialen Kompetenzen aufgestellt werden. Demnach ist eine direkte Einschätzung der sozialen Kompetenzen nicht möglich (vgl. Kanning, 2003, S. 8). Dies zeigt einen weiteren Aspekt, weshalb die Fremdeinschätzung

der Lehrerinnen und Betreuer eine sehr geringe Korrelation mit den Selbstberichten der Schüler aufwies.

11.5 Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach?

Die Ergebnisdarstellung zeigt, dass keine signifikante Veränderung mit einer Tendenz hin zur signifikanten Verschlechterung der sozialen Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach vorliegt. Eine nicht signifikante Veränderung wurde mit der Betrachtung der einzelnen Zirkusgruppen und der jeweiligen Klassen sichtbar und die signifikante Verschlechterung wurde mit der Betrachtung der gesamten Schülerschaft erkenntlich.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen Verbesserungen in wenigen Teilbereichen des Fragebogens. Sie erstrecken sich von den einzelnen Items, der jeweiligen Facetten, der Klassen(-stufen) bis hin zu den Gruppen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Zirkuswoche die sozialen Kompetenzen der Schüler in manchen Fällen positiv beeinflussen konnte. Die Tendenz zur Verschlechterung und die unveränderten Ergebnisse deuten jedoch auch darauf hin, dass die Zirkuswoche in dieser Form verändert werden sollte, um die Kompetenz vermehrt zu stärken.

Zunächst ist anzumerken, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen zu einem eingeschränkten zirkuspädagogischen Arbeiten führten. Mögliche Interaktionssituationen wurden durch die Lehrerinnen und Teamer vorweggenommen, da es wegen der fünf Tage wenig Zeit für Diskussionen und Auseinandersetzungen mit verschiedenen Meinungen gab. Zudem fiel der erste Tag, der Montag, als Übungstag weg. Dieser wurde für das Einteilen der Gruppen benötigt und bot den Schülern die Möglichkeit in jede Gruppe hineinzuschnuppern und so alle angebotenen zirkensischen Künste auszuprobieren. So blieben für das eigentliche Trainieren und Interagieren in der Gruppe nur noch vier Tage. Gleichzeitig beschränkten sich diese Tage auf eine Übungszeit von fünf Stunden, wie es auch im normalen Schulbetrieb üblich ist. Nach dem Konzept von Zirkus macht stark (2022) beinhaltet eine Zirkuswoche jedoch fünf Tage mit jeweils sechs Stunden Trainingszeit. Diese Rahmenbedingungen könnten ausschlaggebend für die erfolgreiche soziale Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sein. Denn die zusätzliche Zeit würde das Geschehen entschleunigen und Platz für Kennenlernspiele und erlebnispädagogische Maßnahmen bieten. Zusätzlich wäre die Hinzunahme von weiteren Betreuern hilfreich, um die Lehrkräfte zu unterstützen.

Auch in dem Protokoll der Gesamtlehrerkonferenz vom 24.07.2023 ist ein Vermerk über die Länge der Zirkuswoche zu sehen. Hier wurde unter dem Punkt „Reflektierende Gedanken zum Zirkusprojekt“ eine bessere Integration der Kinder aus den Klassen 1 und der VKL gefordert. Diese zusätzlichen Klassen sprengen jedoch die Kapazität des Montags als ersten

(Schnupper-)Tag, weshalb auch hier über einen oder besser zwei zusätzliche Tage, außerhalb der eigentlichen Zirkuswoche, gesprochen wurde (siehe Anhang, S. 114).

Daran anknüpfend verdeutlicht die Rückmeldung der Kinder, dass sie sich eine längere Schnupperphase für jede der angebotenen zirkusischen Künste gewünscht hätten. Diesem Wunsch nachzugehen, bedarf es ebenfalls einer insgesamt längeren Schnupperphase und der grundlegenden Veränderung der Organisation der Woche. Ein Vorschlag in der Gesamtlehrerkonferenz hierfür war, dass in der Woche vor dem Zirkusprojekt an ausgewählten Tagen nach der Pause ein freier Austausch über die verschiedenen zirkusischen Gruppen stattfindet oder dieser täglich in den letzten 30 min des Tages stattfindet. (siehe Anhang, S. 114).

Aus diesen beiden Ansätzen resultierend kann ein weiterer Aspekt angeführt werden. Durch die beschränkte Zeit lag der Fokus der Zirkuswoche auf der Motorik und dem erfolgreichen Bespielen der zirkusischen Materialien. Diese wurden in den Vordergrund gerückt, da die Kinder so viel Zeit wie möglich mit dem individuellen Trainieren im Hinblick auf das erfolgreiche Erstellen der Zirkusvorführung erhalten sollten. Dies hatte jedoch zur Folge, dass der soziale Aspekt und damit auch das gemeinschaftliche Miteinander durch die begrenzte Zeit in den Hintergrund rückten.

„Die Kinder der Klassen 1 und die der VKL haben in diesem Durchgang eine „eigene Projektwoche“ durchgeführt. Um dem Gedanken eines Schulprojektes gerecht zu werden, bedarf es einer gleichwertigen Integration dieser Kinder.“ (Protokoll Gesamtlehrerkonferenz) Mit diesen Worten beschrieb eine Lehrerin in der Gesamtlehrerkonferenz die Situation der Schüler aus den beiden ersten Klassen und der Vorbereitungsklasse. Die Schüler dieser drei Klassen konnten sich nicht frei entscheiden, in welche zirkusische Gruppe sie sich einordnen wollten. Stattdessen arbeiteten sie in mehreren gemischten Gruppen an einem gemeinsamen Teil der Zirkusaufführung, die die zirkusischen Künste der Akrobatik, der Äquilibristik und der Jonglage umfasste. Damit konnten auch sie sich in den verschiedenen zirkusischen Künsten ausprobieren. Klassenübergreifende Interaktionsmöglichkeiten fanden zwischen den drei Klassen statt und ließen jedoch keine Durchmischung der kompletten Schülerschaft zu. Durch das gemeinschaftliche Arbeiten innerhalb der drei Klassen bestanden jedoch ebenso heterogene Gruppen, wie es bei den Klassen 2 bis 4 war. Dies zeigt sich auch in der näheren Betrachtung der Klassen und Klassenstufen.

Ein gemeinsamer Start von allen Klassen in die einzelnen Tage der Zirkuswoche kann hier als ein positiver Aspekt gesehen werden, der eine beginnende Integration der 1. Klassen und der VKL verzeichnet. In diesem Zusammenhang wurde der Vorschlag, einen täglichen gemeinsamen Abschluss abzuhalten, in der Gesamtlehrerkonferenz gemacht. Dieser spannt einen gemeinschaftlichen Rahmen um die Tage der Zirkuswoche und stärkt so die Schulgemeinschaft. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung entsprechen nicht den Erwartungen an das Zirkusprojekt. Dies kann damit begründet werden, da anhand der theoriebasierten Recherchen

die zirkuspädagogische Arbeit mit ihrem sozialen Wirkungsbereich einen großen Stellenwert einnimmt und die Kinder mithilfe von Projekten in ihrer sozialen Kompetenz fördert. Mit einer genaueren Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurde jedoch immer deutlicher, warum sich die soziale Kompetenz der Schüler nicht wie zunächst erwartet verbesserte. Die Beschreibung von Zirkus macht Stark (2022) bezogen sich auf andere Rahmenbedingungen der Zirkuswoche und deuteten daher auf eine tendenzielle Verbesserung der sozialen Fähigkeiten von Schülern hin.

Trotz der größtenteils schwächeren Ergebnisse der verschiedenen Facetten wird durch eine Anpassung der genannten Rahmenbedingungen erwartet, dass eine Verbesserung der sozialen Kompetenz erwirkt werden kann.

Mithilfe der Ergebnisse kann der bisherige Forschungsstand nachhaltig beeinflusst werden. Die Zirkuswoche auf fünf Übungstage mit jeweils sechs Trainingsstunden zu verlängern und die Gruppenfindung in Tage vor der Zirkuswoche auszulagern, ist eine wichtige Erkenntnis im Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen mithilfe eines Zirkusprojekts. Auch die Unterstützungen für betreuende Lehrkräfte im Hinblick auf Vorgehensweisen und einen Leitfaden ist ein wichtiger Aspekt in der zirkuspädagogischen wie auch der erlebnispädagogischen Arbeit. Denn nur so kann sichergestellt werden, dass die Schüler eine bestmögliche Betreuung und Förderung erhalten (vgl. Zirkus macht stark, 2022). Zwar zeigen die Ergebnisse eine tendenzielle Verschlechterung der sozialen Kompetenz, allerdings besteht bereits nach einer kurzen Intervention von 5 Tagen ein positiver Einfluss einiger Facetten. Eine Zirkuswoche lohnt sich dementsprechend, um das soziale Miteinander und damit die soziale Kompetenz von Schüler zu stärken.

11.5.1 Limitationen

Die vorliegende Untersuchung wurde von mehreren Faktoren limitiert. Diese wurden teilweise im Rahmen der Diskussion herausgearbeitet und sollen nachfolgend näher erläutert und durch weitere Limitationen erweitert werden.

11.5.1.1 Limitationen durch Formalitäten

Der Schülerfragebogen umfasste viele verschiedene Items. Dadurch benötigte er in der Durchführung eine lange Bearbeitungszeit. Diese kann zu Überforderungssituationen seitens der Schüler geführt haben. Um diese Situationen zu verhindern haben die Lehrerinnen jeder Klasse alle Fragen vorgelesen und mögliche Verständnisprobleme mit den Schülern zusammen besprochen. So wurde sichergestellt, dass die kognitiven Fähigkeiten, hier im Besonderen das Arbeitsgedächtnis, der Schüler bestmöglich entlastet wurden.

Eine weitere Möglichkeit zur Entlastung wäre, den Fragebogen nicht nur um die sechs Fragen mit der geringsten Faktorladung zu kürzen, sondern um die zwölf Fragen mit der geringsten

Faktorladung. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwieweit der Fragebogen von Jurkowski & Hänze (2014) gekürzt werden kann und inwiefern dieser bei einer Kürzung von Items noch aussagekräftig ist. Da der Fragebogen von Jurkowski & Hänze (2022) für Kinder und Jugendliche im Alter von 12 und 17 Jahren entwickelt wurde, könnte anstatt einer Kürzung der Items auch eine Fragebogenentwicklung für Kinder im Grundschulalter sinnvoll sein. Im besten Fall könnte so ein aussagekräftiger Fragebogen aufgestellt werden, der alle Facetten der sozialen Kompetenz umfasst und die Kinder trotzdem nicht mit der Fülle an Items überfordert.

Eine weitere Möglichkeit, um eine Überforderung der Schüler zu verhindern, ist eine Portionierung der Items mithilfe von Papierstreifen. So werden mehrere Items zusammen auf Papierstreifen abgedruckt. Als eine Stationsarbeit aufgebaut, ist es jedem Kind möglich, nach seiner individuellen Bearbeitungszeit den nächsten Papierstreifen mit Items abzuholen und diesen zu beantworten.

Das Bearbeiten des Fragebogens in der Klassengemeinschaft kann zu Ablenkungen im Klassenzimmer führen. Um diese möglichen Störreize auszublenden, sind besonders die Exekutiven Funktionen, wie die Inhibition, von großer Bedeutung. Um die Konzentration der Kinder so wenig wie möglich in Anspruch zu nehmen, wurden in der vorliegenden Untersuchung Trennwände und sogenannte „Stillebüros“ (zwei aneinandergeschraubte Holzbretter, die die Kinder von zwei Seiten aus abschirmen) eingesetzt. Diese Hilfsmittel unterstützen die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und stellen so im besten Fall eine störreizfreie Umgebung sicher.

Hier wird deutlich, dass die Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder keine Auswirkung auf das Beantworten der Fragebogen haben sollte. Daher ist es sinnvoll in einer weiteren Untersuchung die kognitiven Fähigkeiten der Kinder zu erfassen und nachzuforschen, ob eine zu hohe Korrelation zwischen den kognitiven Fähigkeiten und den Selbstberichten besteht (vgl. Jurkowski & Hänze, 2014, S. XXX).

Der Schülerfragebogen wurde nicht nur sinngemäß auf das Niveau der Grundschüler angepasst, sondern auch grammatikalisch. So wurde in manchen Fragen der Dativ anstatt des Genitivs genutzt, damit die Items für die Schüler einfacher verständlich wurden. Der Lehrerfragebogen wurde ebenfalls sinngemäß angepasst. Damit wurde die Vergleichbarkeit zwischen beiden Fragebögen sichergestellt. Grammatikalisch wurden die Fälle jedoch nicht angeglichen.

Einige Items beinhalteten eine doppelte Verneinung. Diese wurden von den Schülern in eigenständiger Arbeit schwer verstanden. Die Unterstützung der Lehrerinnen der Grundschule Leimbach konnte die Verständnislücken jedoch sehr gut ausgleichen, weshalb die Bearbeitung dieser Fragen in allen Klassenstufen sehr gut gelang.

Der Schülerfragebogen für den Prä-Test enthielt keine Nummerierung der einzelnen Items. So war ein Verrutschen in den Zeilen möglich. Die Kinder bemerkten mithilfe des sinnerfassenden Lesens jedoch das Verrutschen schnell, weshalb dies keine Auswirkungen auf das

Beantworten der Items des ersten Fragebogens hatte. Auf Anraten der Lehrerinnen wurde diese Nummerierung für eine bessere Übersichtlichkeit bei dem Schülerfragebogen für den Post-Test ergänzt. Auch die Items des Lehrerfragebogens wurde aus diesem Grund durchnummeriert.

11.5.1.2 Teilnehmerorientierte Limitationen

Die Gesamtlehrerkonferenz beriet darüber, wie eine höhere Interaktion und das Fördern der sozialen Kompetenzen aller Schüler der Grundschule Leimbach verbessert erreicht werden könne. Dabei kamen sie zu dem Entschluss, dass eine „[u]mfangreichere Mischung der Kinder/ Klassen innerhalb der angebotenen Gruppen [...] der größte Effekt für die Schulgemeinschaft einer Projektwoche [ist]“ (siehe Anhang, S. 115) habe. Dies fördert die Interaktion zwischen allen Gruppenmitgliedern und verhindert eine Grüppchenbildung der befreundeten Schüler. Demgegenüber steht jedoch die Vermutung, dass sich die Kinder mit ihren Freunden in einer Gruppe sicher fühlen und so ein größeres Selbstvertrauen und mehr Mut haben, sich auszuprobieren und gemeinsam mit Freunden auf die neuen Gruppenmitglieder zuzugehen. Die Auswertung des Fragebogens zeigte eine starke Tendenz zur Mitte. So kreuzten viele Schüler die mittlere Antwortmöglichkeit an. Es lässt sich vermuten, dass die Schüler diese Möglichkeit wählten, wenn sie sich nicht in ihrer Meinung sicher waren oder sich nicht entscheiden konnten. Die ist auch bei den Zirkusfragen zu sehen. Hier kreuzten die Schüler in vielen Fällen des Prä- wie auch des Post-Tests mit der mittleren Antwortmöglichkeit der Fragen an.

Zudem fanden die Termine der Befragungen in einem sehr kurzen zeitlichen Abstand zueinander statt. Dieser Zeitraum betrug neun Tage. Er wurde mit der Absicht gewählt, den nächstmöglichen Zeitpunkt vor- und nach der Zirkuswoche abzugleichen. So konnte gewährleistet werden, die direkten Auswirkungen der Zirkuswoche einzufangen. Dennoch muss sich die Frage gestellt werden, inwiefern sich ein Anpassungsprozess der sozialen Kompetenz in so kurzer Zeit zeigen lässt.

Eine Möglichkeit den Effekt trotz kurzer Zeit zu erfassen, wäre eine größere Stichprobe. Da die Grundschulen der Umgebung keine Zirkuswoche durchführen. Wurde mit der Grundschule Leimbach die größtmögliche Stichprobe erfasst.

11.5.1.3 Personelle Limitationen

Lehrerinnen und Betreuer sollten für die zirkuspädagogische Arbeit innerhalb der Zirkuswoche frühzeitig vorbereitet werden. Gerade Lehrerinnen, die kein Sport unterrichten oder keine Erfahrungen mit erlebnispädagogischen Arbeitsweisen haben, sollten die Möglichkeit besitzen, sich freiwillig in diesem Bereich fortzubilden. So wird den Lehrerinnen Sicherheit in ihrer Arbeit während des Zirkusprojektes gegeben und im besten Falle einen Leitfaden zur Verfügung

gestellt, wie eine erfolgreiche zirkuspädagogische Arbeit gelingen kann. Gerade auch die fachfremden Lehrerinnen wären so in ihrer Gruppenleitung gestärkt und könnten so bestmöglich mit den Kindern zusammen eine Zirkuswoche im zirkuspädagogischen Sinne gestalten.

Dazu wurde in der Gesamtlehrerkonferenz darüber reflektiert, ob für das nächste Zirkusprojekt die Möglichkeit besteht, mehr zirkuspädagogische Betreuer zu engagieren. Diese könnten die Lehrkräfte in ihrem Arbeiten während der Zirkuswoche unterstützen und mit ihnen gemeinsam einen zirkuspädagogischen Schwerpunkt legen (siehe Anhang, S. 114).

Das Protokoll der Gesamtlehrerkonferenz führt hier einen Punkt auf, der die Wichtigkeit von Erfahrungen und Routine verdeutlicht. So wurde angemerkt, dass Lehrerinnen die zweite Zirkusaufführung besser bewältigen konnten, da sie aus den Erfahrungen der ersten Aufführung profitieren. Zudem wurde der Wunsch geäußert, mehr Teamer, welche die Projekte in dem Bereich der zirkuspädagogischen Arbeit unterstützen, einzusetzen (siehe Anhang, S. 114).

Die Lehrerinnen besprachen während der Gesamtlehrerkonferenz am 27.07.2023, dass sie sich einen größeren Austausch untereinander wünschten. Diese Anregung wurde in Bezug auf die nur kurzen Besprechungsrunden während der täglichen Pausen geäußert. Eine Möglichkeit, um den Lehrerinnen die Möglichkeit für einen zeitlich unbegrenzten Austausch zu geben, wäre ein Treffen nach jedem Tag, zusätzlich zu der täglichen Pause, anzusetzen. Dieses könnte auf freiwilliger Basis beruhen und einen Rahmen bieten, um sich bei eventuellen Fragen oder Problemen gemeinsam austauschen zu können. So würde die Pause mit ihrer begrenzten Zeit entlastet werden und ein ausführlicher Austausch ohne zeitlichen Druck zu empfinden stattfinden können.

11.5.2 Gütekriterien

Die Einhaltung der Gütekriterien garantieren die Qualität der Untersuchung und geben Aufschluss darüber, ob die Ergebnisse für die Wissenschaft gültig sind. Bei der quantitativen Forschung werden drei Gütekriterien unterschieden. Diese sind die Validität, die Reliabilität und die Objektivität (vgl. Pfeiffer, 2022).

Die Validität erfasst die Gültigkeit der Forschung. Dabei ist eine Forschung erst valide, wenn sie das misst, was tatsächlich messen soll (vgl. Pfeiffer, 2022).

Die Items des Fragebogens sind durch Jurkowski & Hänze (2014) anhand verschiedener Validitätsaspekte überprüft worden. Damit zeigen sie die Validität der Fragestellungen. Die neu umformulierten Fragestellungen sollten auch auf Validität geprüft werden. Nachfolgend wird genauer auf die Faktoren der Validität eingegangen.

Gewisse Neigungen oder Voreingenommenheit, die die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes beeinflussen, können eine Auswirkung auf die Validität der Untersuchung haben (vgl. Pfeiffer, 2022). In der hier vorliegenden Untersuchung wurde der Untersuchungsgegenstand auf die Grundschule Leimbach begrenzt, weshalb Schlussfolgerungen nur für die Schüler

dieser Grundschule aufgestellt wurden. Der Verlauf des Forschungsprojektes kann durch außergewöhnliche Ereignisse, die nur auf einen Teil der Stichprobe zutrifft, eine erhebliche Auswirkung auf die Ergebnisse haben (vgl. Pfeiffer, 2022). Da jedoch alle Schüler der Grundschule Leimbach die gleichen Voraussetzungen und die gleichen Umstände innerhalb der Zirkuswoche erlebt haben, kann hier von einer bestehenden Validität ausgegangen werden. Der Prozess der Datenerhebung kann sich ebenfalls auf den Untersuchungsgegenstand auswirken (vgl. Pfeiffer, 2022). Die Kinder wurden jedoch in allen Klassen von den Lehrerinnen in ihrem eigenständigen Beantworten des Fragebogens unterstützt und zeigten während des Ausfüllens keine Anzeichen von Aufregung oder Nervosität, die die Datenerhebung hätte beeinflussen können. Die Untersuchungsgegenstände wurden während der Forschung nicht verloren, weshalb die Auswertung auf der Grundgesamtheit der Schüler der Grundschule Leimbach beruht. Die Mehrdeutigkeit einer Untersuchung besteht dann, wenn es keinen klaren Zusammenhang zwischen der Ursache und der Wirkung gibt und der Untersuchungsgegenstand keinen Einfluss auf das Ergebnis hat (vgl. Pfeiffer, 2022). Wie in der theoriebasierten Recherche zu sehen, hat die Zirkuspädagogik einen großen sozialen Wirkungsbereich und beeinflusst daher die soziale Kompetenz der Schüler.

Die Reliabilität beschreibt die Reproduzierbarkeit der Forschung. Sie wird, wie auch die Validität, von mehreren Faktoren beeinflusst. Die Situation (Ort & Zeitpunkt), in der eine Untersuchung durchgeführt wird, wirkt sich auf die Ergebnisse aus (vgl. Pfeiffer, 2022). So sollte eine Messung unter den gleichen Rahmenbedingungen stattfinden. Die Schüler in der hier vorliegenden Untersuchung beantworteten in ihren jeweiligen Klassenräumen, mit ihrer jeweiligen Klasse und den gleichen Klassen- bzw. Fachlehrerinnen die Fragebögen. Der Prä-Test wie auch der Post-Test wurden drei Tage vor- bzw. nach der Zirkuswoche durchgeführt. So war es möglich, einen gleichen Abstand der zwei Untersuchungszeitpunkte zu erhalten. Das Beantworten kann durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit beeinflusst werden. Daher ist es ratsam, keine Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen abzufragen (vgl. Pfeiffer, 2022). Da jedoch eine Selbsteinschätzung der Schüler der Untersuchungsgegenstand ist, besteht die Möglichkeit, dass einige Kinder aus diesem Effekt heraus andere Kreuze gesetzt haben, als es der Wahrheit entsprechen würde. Unter dem Gesichtspunkt dieses Reliabilitätsfaktors muss die Untersuchung eingeordnet und diskutiert werden. Um den Effekt der sozialen Erwünschtheit so gering wie möglich zu halten, wurde den Schülern die Anonymisierung der Datenerhebung erklärt und betont, dass der Fragebogen keinen Einfluss auf den schulischen Alltag der Kinder hat. Die Fragestellung umfasst einen weiteren Faktor der Reliabilität. Er bezieht sich auf die Formulierung der Fragen. Die Fragen sollten so formuliert sein, dass sie exakt die gewünschten Ergebnisse erzielen (vgl. Pfeiffer, 2022). Durch das Umformulieren der Items ist es möglich, dass der ursprüngliche Sinn der Fragen, wie er bei Jurkowskis & Hänzes (2014) Fragebogen war, verloren gegangen ist. Diese mögliche Veränderung der Sinnhaftigkeit stellt

einen Grund dar, eine Validitätsprüfung durchzuführen. In der hier vorliegenden Untersuchung wurde jedoch auf die Sinnhaftigkeit der Fragen beim Umformulieren, wie sie auch in den Items von Jurkowski & Hänze (2014) war, geachtet. Gleichzeitig haben alle Schüler der Stichprobe die gleichen Fragen erhalten. Die Interpretation als letzter Faktor der Reliabilität bezieht sich auf die eindeutige Auswertungsmethode. So sollte die Auswertung der Fragebögen vereinheitlicht sein, dass bei einer Wiederholung ähnliche Ergebnisse erzielt werden (vgl. Pfeiffer, 2022). Die Auswertung der Fragebögen richtete sich nach der Auswertungsmethode, wie sie auch von Jurkowski & Hänze (2014) genutzt wurde. Demnach wurden Mittelwerte, Mittelwertsvergleiche und eine Korrelation berechnet.

Die Objektivität ist dann erreicht, wenn der Forschende keinen Einfluss auf den Forschungsprozess nimmt. Dabei ist nicht nur die Durchführung, sondern auch die Auswertung und die Interpretation gemeint. Auch die Objektivität wird von drei Einflussfaktoren bestimmt. Die Forschungsumgebung sollte für alle Versuchspersonen in einem ähnlichen Umfeld stattfinden. So kann sichergestellt werden, dass für alle faire Bedingungen herrschen (vgl. Pfeiffer, 2022). Die Schüler der Grundschule Leimbach füllte die Fragebögen in ihren jeweiligen Klassenzimmern aus. Diese stellten für alle Kinder eine gewohnte Umgebung dar. Zusätzlich betreuten die Klassenlehrerinnen, unabhängig von der Studienleitung, die Bearbeitung und halfen den Kindern bei Verständnisproblemen oder dem sinnentnehmenden Lesen. Das äußere Erscheinungsbild der Forschungsdurchführung kann einen großen Einfluss auf die Bearbeitung der Versuchspersonen haben (vgl. Pfeiffer, 2022). Daher wurden die Fragebögen von den Klassenlehrerinnen vorgestellt. Sie haben eine Vertrauensbasis zu den Schülern, die es ihnen erlaubt, ein sicheres und positives Klima aufzubauen. Der letzte Einflussfaktor der Objektivität ist die individuelle Einstellung. Sie bezieht sich auf das Auswerten der Fragebögen. So sollten die Personen, in keiner Verbindung zu den Teilnehmenden stehen, die durch individuelle Meinungen oder Sympathien die Auswertung beeinflussen. Da die hier vorliegende Untersuchung auf Fragebögen mit single choice Items basiert und keine Fragen beinhaltet, auf die mit einem Fließtext geantwortet wird, kann eine Beeinflussung der Ergebnisse durch Sympathien oder Meinungen ausgeschlossen werden.

Da die Untersuchung mit einer menschlichen Grundgesamtheit stattfand, wird nachfolgend näher auf den Datenschutz eingegangen.

Im Hinblick auf den Datenschutz ist anzumerken, dass eine Erhebung von personenbezogenen Daten, des Namens und der Klasse der Kinder, stattfand. Die einzelnen Fragebögen wurden nach den Klassenlisten mit den Nummern der jeweiligen Kinder versehen. Damit wurden die Daten pseudonymisiert und konnten sich so nicht mehr, ohne zusätzliche Informationen zu Rate zu ziehen, zuordnen lassen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um auf der einen Seite eine Übersichtlichkeit beim Auswerten der Daten zu schaffen und auf der anderen Seite eine Anonymisierung vorzunehmen (vgl. Braunecker, 2021, S. 46).

Die Gütekriterien wurden in der Durchführung der Studie beachtet. Zudem wurden alle Limitationen so gut es geht abgegrenzt, weshalb diese die Aussagekraft der Untersuchung nicht maßgeblich beeinflussen.

12 Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Untersuchung sollte der Einfluss einer Zirkuswoche auf die soziale Kompetenz untersucht werden. Hierbei zeigten sich viele Aspekte, die maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz nahmen.

Durch das Kennenlernen der einzelnen zirkusischen Gruppen und die anschließende Gruppeneinteilung an dem ersten Tag der Zirkuswoche, ging ein Tag für das gemeinsame Arbeiten in den Gruppen verloren. Dadurch stand nur eine verkürzte Zeit innerhalb der Zirkuswoche für die zirkuspädagogische Arbeit zur Verfügung. Als Folge daraus, entstanden nur wenige Interaktionssituationen in vielen Gruppen, da zunächst die individuelle Technik der zirkusischen Kunst gelernt werden musste, bevor Übungen gemeinschaftlich trainiert werden konnten. Damit gab es wenige Momente, die es den Kindern ermöglichten, ihre sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Hiermit ist die vermehrt negative Entwicklung der Schüler zu begründen. Um dem in einer nächsten Zirkuswoche entgegenzuwirken, könnte das Kennenlernen der zirkusischen Künste in die Zeit vor der Zirkuswoche verschoben werden. Damit kann man einen zeitlichen Rahmen spannen, der es erlaubt ohne Druck die einzelnen Gruppen anzuschauen und auszuprobieren und überdies mehr Zeit für das gemeinschaftliche Arbeiten innerhalb der Zirkuswoche bietet.

Zudem hat die Untersuchung gezeigt, dass die betreuenden Lehrerinnen wenig Unterstützung in den Bereichen der erlebnispädagogischen und der zirkuspädagogischen Arbeit als Vorbereitung auf die Zirkuswoche erhielten. Sie konnten sich so nicht mit den Gegebenheiten dieser Arbeitsweisen vertraut machen und setzten ihren Fokus so vorrangig auf die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten der Schüler. Die pädagogische Arbeit innerhalb eines Zirkusprojektes geriet dadurch in den Hintergrund.

Ein weiterer Aspekt, der aus der Datenerhebung hervorging, kann auf die, bereits vor der Zirkuswoche bestehenden, Persönlichkeitseigenschaften und die sozialen Kompetenzen, beispielsweise die soziale Intelligenz der Schüler zurückgeführt werden. Demnach können extravertierte Kinder ihre sozialen Kompetenzen durch das Eingehen von aktiven Interaktionssituationen gut weiterentwickeln. Die Schüchternheit der Kinder wirkt sich jedoch negativ auf das aktive Eingehen von Interaktionssituationen aus, weshalb sie ihre sozialen Kompetenzen weniger gut weiterentwickeln können. Dies kann sich auf das Interagieren innerhalb der Zirkuswoche ausgewirkt haben und dazu geführt haben, dass sich schüchterne Kinder in den neu zusammengestellten Gruppen nicht trauten auf ihre Gruppenmitglieder zuzugehen. Diese Persönlichkeitseigenschaft kann daraus resultierend die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen innerhalb der Zirkuswoche erschwert haben.

Durch die eigenständige Gruppeneinteilung der Kinder, war es ihnen möglich, sich nach den individuellen Stärken und den jeweiligen Freunden für eine bestimmte Gruppe zu entscheiden.

Durch diese Auswahl der Gruppen entstanden einige homogene Gruppen. Sie boten den Kindern eine geringe Anzahl an Konflikten und Herausforderungen, die gemeinsam gelöst werden mussten.

„Konnte die Zirkuswoche die Soziale Kompetenz der Schüler beeinflussen?“ Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden mehrere untergeordneten Forschungsfragen gebildet. Dabei kann festgehalten werden, dass dieses Ziel erreicht wurde. Für die erste untergeordnete Forschungsfrage „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die gesamte Schülerschaft?“ wurden alle Items des Schülerfragebogens näher betrachtet.

Zunächst wurden die Ergebnisse der Datenerhebung mit der untergeordneten Forschungsfrage 1 (F1.1) „Inwieweit beeinflusst eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die gesamte Schülerschaft“ analysiert. Die signifikante Verschlechterung der Facetten Perspektivübernahme, Prosoziales Verhalten und Kontaktfähigkeit können gemeinsam betrachtet werden. Das Kennenlernen in den neu zusammengesetzten Gruppen ist gerade für die Kontaktfähigkeit der Kinder ein ausschlaggebender Faktor, um aktiv auf andere Kinder zuzugehen und sich gegenseitig kennenzulernen. Die so aufgebauten Beziehungen aufrechterhalten zu können, sind die Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und dem prosozialem Verhalten nötig. Gehen die Kinder jedoch nicht aufeinander zu und treten miteinander in Kontakt, werden die Kompetenzen der Perspektivübernahme und das prosoziale Verhalten in wenigen Momenten benötigt und können so nicht weiterentwickelt werden. Hieraus ergaben sich Unterschiede innerhalb der Klassenstufen, aber auch insbesondere zwischen den Klassen einer Klassenstufe. Diese können auf verschiedene Voraussetzungen der Schüler zurückgeführt werden.

Die untergeordnete Forschungsfrage 2 (F1.2) analysierte, inwieweit eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen beeinflusst. Mit den Prä-Test Ergebnissen der Schüler der vierten Klasse kann festgehalten werden, dass sie gute soziale Kompetenzen aufwiesen. Durch den, zu dem Zeitpunkt der Zirkuswoche, kurz bevorstehenden Schulwechsel sind die Kinder nicht aktiv auf die anderen Gruppenmitglieder zugegangen und blieben vorwiegend in Interaktionssituationen mit Klassenkameraden, die ebenfalls in den jeweiligen Gruppen eingeteilt waren. Durch diese gewohnte Umgebung entstanden weniger Konflikte und Herausforderungen, die die sozialen Kompetenzen weiterentwickelt hätten. Die Schüler der Klasse 3a und der Klasse 2b hatten vor der Zirkuswoche anhand der Ergebnisse des Prä-Tests gering ausgeprägte soziale Kompetenzen und geringe Persönlichkeitseigenschaften. Durch ihre Schüchternheit waren die Kinder in der Interaktion mit ihren Gruppenmitgliedern gehemmt und konnten so ihre sozialen Kompetenzen nicht weiterentwickeln. Dadurch zogen sich immer mehr zurück, weshalb sich ihre sozialen Kompetenzen verschlechterte. Bei den Schülern der Klasse 3b und denen der Klasse

2a konnte genau das Gegenteil beobachtet werden. Diese Kinder hatten vor der Zirkuswoche besser ausgeprägte soziale Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften. Diese befähigten sie dazu, aktiv in die Interaktion mit ihren Gruppenmitgliedern zu treten und durch die Rückmeldung ihrer Umwelt ihre sozialen Kompetenzen beizubehalten. Die nicht signifikante Veränderung Ergebnisse der Klasse 1b kann durch die homogenen Gruppen in Bezug auf das Alter der Kinder begründet werden.

Mit der untergeordnete Forschungsfrage 3 (F1.3) wurde herausgearbeitet, inwieweit eine Zirkuswoche die soziale Kompetenz der Schüler der Grundschule Leimbach in Bezug auf die einzelnen Zirkusgruppen beeinflusst. Viele Zirkusgruppen boten zirzensische Künste an, die ein individuelles Üben für Anfänger erfordert. Daher wurde zunächst einzeln trainiert und erst mit dem Ende der Zirkuswoche boten sich Möglichkeiten, Partnerübungen auszuprobieren. Diese geringe Zeit der Interaktion miteinander führte jedoch dazu, dass sich die Kinder nur selten auf ihre Gruppenmitglieder einstimmen mussten.

Zuletzt wurde mit der untergeordnete Forschungsfrage 4 (F1.4) ermittelt, inwieweit die Schülerelbsteinschätzung mit dem Lehrkraft- bzw. Betreuerurteil miteinander korrelieren? Die Selbst- und Fremdeinschätzung haben einen sehr geringen positiven Zusammenhang von $r=0,04$. Außenstehende Beobachter können die Gedanken und Gefühle der Schüler in ihre Einschätzung nicht miteinfließen lassen. Nur die Schüler selbst sind in der Lage sich ganzheitlich, und mit dem Einblick in alle Lebenslagen, zu beurteilen. Die Lehrerinnen konnten die Kinder nur in den schulischen Situationen einschätzen. Dagegen schätzten die externen Betreuer die Schüler ihrer Gruppen nur mit dem Eindruck über die Zirkuswoche hinweg ein. Einen Einblick in den schulischen Alltag, wie es die Lehrerinnen hatten, konnten sie in ihre Beurteilung nicht einfließen lassen. Gleichzeitig hatten die zirkuspädagogischen Betreuer als Außenstehende eine objektivere Sichtweise auf die Kinder.

Zusammenfassen lässt sich die Forschungsfrage wie folgt beantworten. Die Zirkuswoche hat die soziale Kompetenz der Schüler beeinflusst. Dabei konnten die Schüler der Grundschule Leimbach teilweise positiv, jedoch tendenziell negativ und in Teilen auch nicht beeinflusst werden. Der positive Einfluss, der bereits nach einer kurzen Intervention von 5 Tagen bei einigen Facetten zu sehen ist, lässt den Schluss zu, dass sich eine Zirkuswoche für das soziale Miteinander und die Stärkung der sozialen Kompetenz der Schüler lohnt.

Durch die Untersuchung lassen sich neue Erkenntnisse zu der zirkuspädagogischen Arbeit innerhalb einer Zirkuswoche herausstellen. So reicht ein zirkuspädagogisches Team von vier Betreuern bei 140 Schülern nicht aus, um alle Gruppen ausreichend zu unterstützen. Dabei wäre die bestmögliche Betreuung der Schüler, wenn jede einzelne Gruppe zusätzlich zu den Lehrkräften auch noch durch einen zirkuspädagogischen Betreuer begleitet wird. Gleichzeitig sollten die Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, sich nicht nur motorisch auf die zirzensischen

Künste vorzubereiten, sondern sich auch pädagogisch in dem Bereich der Erlebnispädagogik bzw. der Zirkuspädagogik fortzubilden.

Im Hinblick auf die tendenzielle Verschlechterung bzw. gleichgebliebenen Ergebnisse kann es sinnvoll sein, anstelle des hier verwendeten umformulierten Fragebogens, einen allein für die Grundschule entwickelten Fragebogen zu nutzen. Dieser würde es erlauben, eine geringere Anzahl an Items für den Fragebogen zu verwenden und so die kognitiven Anstrengungen der Kinder zu verringern.

Interessant wäre auch eine weitere Befragung der Kinder in einem größeren zeitlichen Abstand zu dem Ende der Zirkuswoche. Es ist darüber hinaus anzunehmen, dass sich die Veränderung nicht innerhalb der 9 Tage erkennen lassen. Dementsprechend könnte sich ein deutlich positiveres Ergebnis zeigen, als es der hier berichtete Datensatz vermag.

Weiterhin wäre es interessant zu sehen, wie sich die soziale Kompetenz der Schüler entwickelt, wenn sich zurückhaltende und schüchterne Kinder bei der Gruppenzuteilung in interaktivere zirkensische Künste einordnen und im Gegensatz dazu, wie sich die soziale Kompetenz entwickelt, wenn eine Zuteilung in eher weniger interaktive Künste stattfindet.

Überdies könnte in weiterführender Forschung an die Selbsteinschätzungen der Schüler angeknüpft werden, indem die Kinder zusätzlich zu dem Post-Test gefragt werden, welche Verbesserungsvorschläge sie haben und was sie sich innerhalb der Zirkuswoche anders gewünscht hätten. So würden nachfolgende Zirkusprojekte von dem Feedback der Schüler profitieren können und sich das Konzept der Zirkuswoche stetig weiterentwickeln.

Die Ausweitung der zeitlichen Rahmenbedingungen auf fünf volle Übungstage mit jeweils sechs Trainingsstunden bildet einen Standpunkt für weiterführende Forschungen. Hier ist es sinnvoll zu untersuchen, ob eine zeitlich längere zirkuspädagogische Arbeit einen größeren Effekt auf die Schüler hat.

Ein weiterer Aspekt, der in zukünftiger Forschung ausgeweitet werden sollte, ist die erlebnispädagogische und zirkuspädagogische Fortbildung für betreuende Lehrkräfte vor Beginn der Zirkuswoche. Auf dieser Grundlage könnte die Auswirkung der zirkuspädagogischen Ausbildung von Lehrkräften auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Kindern während einer Zirkuswoche untersucht werden.

Lobende Worte für die Zirkuswoche sammelten die Lehrerinnen während der Gesamtlehrerkonferenz und betonten:

Die Zirkuspädagogin und ihr Team hatten die Organisation und die Strukturierung der Woche gut im Blick. So verlief diese in einer sehr schönen Atmosphäre und die Kinder waren mit viel Motivation und Freude dabei. Sie konnten auf einer großen Bühne zeigen was sie können und was sie im Laufe der Projektwoche geübt und einstudiert haben. Soziales Training, Achtsamkeit, Miteinander, Stärkung des Selbstbewusstseins....

waren neben den sportlichen Aspekten weitere Lerneffekte dieser Woche. (Protokoll Gesamtlehrerkonferenz, 24.07.2023)

Diese Arbeit trägt mit ihren Ergebnissen dazu bei, dass sich eine Zirkuswoche auf die soziale Kompetenz der Schülerschaft auswirkt. Insbesondere stellt sie durch ihre Ergebnisse Anreize inwiefern eine Zirkuswoche verändert werden kann, um die soziale Kompetenz zu stärken. Beim Zirkusmachen, als Teil der Erlebnispädagogik ist dabei immer zu beachten.: „Erlebnispädagogik will verändern. Allgemein kann gesagt werden, dass der Anreiz Veränderungsprozesse bei den Teilnehmern bewirken will. Auch hier gilt, dass nicht im voraus *[sic]* gesagt werden kann, welche Veränderungen durch die dargebotenen Anreize bewirkt werden können.“ (Pfaff, 2015, S 55)

Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J. A. & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16. Göttingen: Hogrefe Verlag. 2 – 16.
- Ballreich, R. (2000). Soziales Lernen in Zirkusprojekten. In: S. Schnapp & W. Zacharias (Hrsg.). *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr...: zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik*. Unna: LKD-Verlag. 32 – 49.
- Balz, E. (1993). Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben – Schulsport – Schullandheim. [Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik. Band 14]. Lüneburg: ZIEL.
- Behrens, E. (2007). *Aspekte der Zirkuspädagogik* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 27, (11/12). 7 – 15.
- Behrens, E. (2008). *Die Zirkuspädagogik und ihre Potentiale*. In: Schwimmenlernen in der Informationsflut. Lüneburg: GEW.
- Benning, V. (2019). Statistische Korrelation berechnen und verstehen – mit Beispiel. Abgerufen am 22. Mai 2023, von <https://www.scribbr.de/statistik/korrelation/>
- Braunecker, C. (2021). *How to do empirische Sozialforschung. Eine Gebrauchsanleitung*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Bucher, Z. & Dörig, M. (2021). *Clownerie und Körperkunst. Bewegung und Gefühle darstellen und imitieren*. *Grundschule Sport*, 31. Hannover: Friedrich Verlag. 18 – 20.
- Busse, N. (2008). *Der Kinder- und Jugendzirkus als erlebnispädagogischer Lern- und Erfahrungsort*. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. Lüneburg.
- Dobbeler, M. & Dobbeler R. (o.D.) *Fakirkunst*. <https://www.dobbelino.de/zirkusdisziplinen/fakirkunst/>

- Engel, A. K., Maye, A., Kurthen, M., & König, P. (2013). Where's the action? *The pragmatic turn in cognitive science. Trends in Cognitive Sciences*, 17(5). Amsterdam: Elsevier. 202 – 209.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flammer, A. (2009): *Entwicklungstheorien*. (4. Aufl.) Bern: Huber.
- Frey, K. A. (2013). *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Göppel, R. (2021). Der Bildungsanspruch der Erlebnispädagogik. In Wehr, H. & Carlsburg, G.-B. von (Hrsg.), *Erlebnispädagogik. Theorie, Praxis und Projekte für die Schule*, Friedberg: Brigg Verlag KG. 11 – 24.
- Grabowiecki, U. von (2021). *Manege frei! Zirkuspädagogik im Grundschulsport*. Grundschule Sport, 31, S. 2-23. Hannover: Friedrich Verlag.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157 – 166.
- Größing, S. (1993): *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1992): *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Heckmaier, B. & Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag. 73f.

- Helm, F., Pohlmann, B., Heckt, M., Gienke, F., May, P. & Möller, J. (2012). *Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. Unterrichtswissenschaft*, 40, 235 – 258.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Hünnekens, H., Kiphard, E. J. (1960). *Übung der Motorik als therapeutische Methode bei entwicklungsrückständigen Kindern*. In: Villinger (Hrsg.), S. 177–193. Bern/Stuttgart: Huber Verlag.
- Hünnekens, H., Kiphard, E. J. (1990): *Zum Beginn psychomotorischer Fragen, diagnostischer Maßnahmen und therapeutischer Versuche*. In: Huber/Rieder/Neuhäuser (Hrsg.), S. 27–37. Dortmund: Verlag Modernes Lernen Borgmann GmbH & Co. KG.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164– 174.
- Jung, F. (2014). *Gruppendynamik in der Zirkuspädagogik: Eine Studie zu den gruppendynamischen Veränderungen während eines zirkuspädagogischen Schulprojektes*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2011). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2014). *Diagnostik sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens*. *Diagnostica*, 60, S. 167 – 180. Hogrefe Verlag: Göttingen.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (Hrsg.). (2005). *Soziale Kompetenz. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.

- Kanning, U. P. (2009). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kiphard, E. J. (1984): Psychomotorik – Motopädagogik – Mototherapie. Fragen der Gegenstandsbestimmung und Abgrenzung. *Motorik* 7(2), S. 49-5.
- Krautstengel J. (2021). *Projektwoche „Zirkus“. Kooperation mit außerschulischen Angeboten*. Grundschule Sport, 31, S. 24-25. Hannover: Friedrich Verlag.
- Krucinski, A. (2011). *Soziales Lernen im Unterricht. Praxiserprobte Bausteine und Anregungen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Kulbe, A. (2009). *Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kuhlenkamp, S. (2022). *Lehrbuch Psychomotorik* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leyendecker, C. (2005): *Motorische Behinderungen – Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lochner, B. (2022) *Spielpädagogik – das freie Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung des Kindes von 0-6 Jahren – Definition und Bedeutung des Spiels/ des Spielens – Teil 2*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/spielpaedagogik-das-freie-spiel-und-seine-bedeutung-fuer-die-entwicklung-des-kindes-von-0-6-jahren-definition-und-bedeutung-des-spiels-des-spielens-teil-2/>
- Lukesch, H. (2005). *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA)*. Göttingen: Hogrefe.
- Menze-Sonneck, A. (2021). *Die hohe Kunst der Luftakrobatik. Bewegungsgestaltungen am Solotrapez*. Grundschule Sport, 31. Hannover: Friedrich Verlag. 10 – 13.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (Hrsg.) (2016): *Bildungsplan der Grundschule. Bewegung, Spiel und Sport*. Stuttgart.

- Minkner, K. (2014). *Erlebnispädagogik im Klassenzimmer. Praktische Übungen zur Wissensvermittlung (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik)*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99 –128.
- Neyer, F. J. & Asendorpf J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. (6. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Oberaigner, H. (1994). Lernen durch Erleben. Erlebnispädagogik am Beispiel des sozial-pädagogischen Wüstenprojekts „Nomaden auf Zeit“. In: *Soziale Arbeit*, Nr. 103/Juni, 31 – 33.
- Ohr, B. (2006): *Motorisches Lernen und seine Beziehung zu weiteren Dimensionen der kindlichen Entwicklung. Frühförderung interdisziplinär*, 4, S. 145–158. Trier: Leibniz-Institut für Psychologie.
- Peters, I. (2021). *Moderner Seiltanz. Balancieren auf der Slackline*. Grundschole Sport, 31. Hannover: Friedrich Verlag. 14 – 17.
- Peiffer, F. (2018). *Validität, Reliabilität und Objektivität – Die quantitativen Gütekriterien*. Abgerufen am 04.01.2024, von <https://www.scribbr.de/methodik/validitaet-reliabilitaet-objektivitaet/>
- Pfaff, I. (2015). *Erlebnispädagogik und Soziale Kompetenz: Möglichkeiten zur Entwicklung selbstorganisierter Lernprozesse*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Pfeiffer, F. (2021, 07. Dezember). *So erstellst du einen Fragebogen inkl. Beispiel + Vorlage*. Scribbr. Abgerufen am 22. Mai 2023, von <https://www.scribbr.de/methodik/fragebogen-erstellen/>

Pöhlmann, R., Ludwig, G., Pahl, A.-K. (2011): *Sensomotorik, Psychomotorik, Soziomotorik.*

Für heilpädagogisch-medizinische Berufe. Köln: Bildungsverlag EINS.

Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (1989). Veränderte Kindheit – Veränderte pädagogische He-

erausforderungen. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.) *Veränderte Kindheit – Veränderte*

Grundschule. [Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 75]. Frankfurt a.M.:

Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule e.V. 28 – 39.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social De-*

velopment, 6, 111 –135.

Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people.* Cambridge:

Cambridge University Press.

Schaffer, H. & Schaffer, F. (2019). *Empirische Methoden für soziale Berufe: Eine*

anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung

(5. Aufl.). Freiburg: Lambertus-Verlag GmbH.

Scheithauer, H. Bonü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im

Vorschulalter. Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des pri-

märpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.) *Soziale*

Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglich-

keiten. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH + Co. KG. 145 – 164.

Schlack, H. G. (2000): *Handeln statt Behandeln.* In: Leyendecker/Horstmann (Hrsg.), S. 31–

38. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik.

Schlumpberger, M. (2021). *Erst eins, dann zwei, dann drei... Jonglage und Tricks mit*

Tüchern. Grundschule Sport, 31. Hannover: Friedrich Verlag. 7 – 9.

- Schneider, R. J., Ackermann, P. L. & Kanfer, R. (1996). To „act wisely in human relations“. Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*. 21, 469 – 481.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kooperation und Kommunikation. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 299-322). Opladen: Leske + Budrich.
- Süß, H.-M., Weis, S. & Seidel, K. (2005). Soziale Kompetenzen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 350 –361). Göttingen: Hogrefe.
- Tenorth, H. (2007). *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Thomas, A. (1991). Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse. Göttingen: Hogrefe.
- Wehr, H. & Carlsburg, G.-B. von (Hrsg.) (2021). *Erlebnispädagogik. Theorie, Praxis und Projekte für die Schule*. (4. Aufl.). Friedberg: Brigg Verlag KG.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1–24.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behaviour, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173 –182.
- Wulff, H. Et al. (2021). *Zeit, dass sich was dreht! Spielerische Koordinationsschulung mit Diabolo*. Grundschule Sport, 31. Hannover: Friedrich Verlag. 21 – 23.
- Voss, R. (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten... leicht verständlich* (8. Aufl.). München: UVK Verlag.
- Zentrum für Schulqualität (o. D.) *Exekutive Funktionen*. <https://lis.kultus->

bw.de/,Lde/Startseite,Lde/Startseite/Schulsport/Exekutive+Funktionen

Zirkus macht stark (2022). *ZIRKUS MACHT STARK III (2023-2027). Projektformate.*

Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Anhang

Schülerfragebogen Prä-Test

Kreuze an




Bevor ich mich über ein Kind aufrege, will ich das Kind verstehen.

Wenn sich zwei Kinder streiten, kann ich beide verstehen.

Ich kann gut verstehen, wie sich ein anderes Kind fühlt (wie bei einer schlechte Note).

Wenn ein Kind zu mir kommt, rede ich mit ihm und helfe ihm.

Wenn einem Kind etwas Schlimmes passiert, will ich es wieder glücklich machen.

Ich helfe meinen Mitschülern im Unterricht bei den Aufgaben, die ich schon kann.

Ich finde es okay, wenn Kinder anders leben als ich (also eine andere Religion haben als ich).

Ich spiele gerne mit Kindern, die ganz unterschiedlich sind.

Ich höre den Kindern immer zu, auch wenn ich wenig Zeit habe.

Wenn ich mich mit einem Kind streite, darf auch das andere Kind erzählen, was passiert ist.

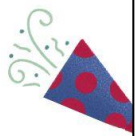
Wenn ein Kind etwas anderes will als ich, finde ich das okay.

Wenn mich in meiner Klasse etwas stört, kann ich etwas dagegen tun.












1



Kreuze an







Wenn wir in der Klasse etwas Wichtiges entscheiden, kann ich daran mitarbeiten.

Wenn ich eine Idee im Unterricht habe, hören die anderen Kinder auf mich.

Ich finde leicht Freunde.

Wenn mir in der Pause langweilig ist, kann ich das schnell ändern und suche mir etwas zu spielen.

Ich traue mich bei einem Streit etwas zu sagen, auch wenn die anderen nicht so denken wie ich.

Ich entscheide oft, was wir in der Gruppe spielen.

Im Unterricht hören die anderen Kinder oft auf meine Meinung.

Ich mache oft im Unterricht mit.

Wenn wir einen Ausflug mit der Klasse planen, kann ich die anderen Kinder von meiner Meinung überzeugen.

Wenn ich eine schlechte Note bekomme, dauert es sehr lange, bis ich wieder gut lernen kann.

Wenn ich in der Schule etwas nicht hinbekomme, denke ich, dass ich nicht klarkomme.

Wenn ich für einen Test lerne und etwas nicht verstehe, fühle ich mich schlecht.










2




Kreuze an

Ich bin schnell traurig, wenn ich etwas nicht hinbekomme.

Wenn mir ein kleiner Fehler in der Schule passiert, ärgere ich mich sehr.

Ich weiß oft, was die anderen Kinder denken und wollen.

Ich höre den anderen Kindern zu und weiß so, was sie denken und wollen.

Ich beobachte die anderen Kinder und weiß so, was sie sich wünschen.

Ich beobachte die anderen Kinder und kenne sie dadurch sehr gut.

Ich weiß oft, was die anderen Kinder von mir erwarten.

Wenn ich Hausaufgaben mache, denke ich nur über die Aufgaben nach, auch wenn ich viel lieber etwas anderes machen würde.

Ich lerne, auch wenn ich keine Lust habe.

Ich kann mich gut antreiben und habe so meine Hausaufgaben schnell fertig.

 Wenn ich schwere oder blöde Hausaufgaben machen muss, fange ich sofort damit an.

Wenn ich viel für die Schule machen muss, plane ich, was ich dafür alles brauche.

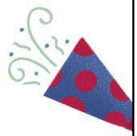
Ich denke darüber nach, wie mich die anderen Kinder sehen.
























Kreuze an





Ich denke darüber nach, was die anderen Kinder von mir denken.

Ich sehe, wie die anderen Kinder auf mein Verhalten reagieren.

Ich denke über mich selbst nach.

.....

.....

.....

Das Zirkusprojekt

Im Zirkusprojekt werde ich den Kindern bei Aufgaben helfen, die ich schon kann.

Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt habe, werden die anderen auf mich hören.

Wenn ich im Zirkusprojekt etwas nicht kann, werde ich denken, dass ich nicht klarkomme.

Ich werde den anderen Kindern im Zirkusprojekt zuhören und weiß so, was sie denken und wollen.

Ich werde beim Zirkusprojekt neue Dinge lernen, auch wenn ich mal keine Lust habe.

Ich werde während des Zirkusprojekts darüber nachdenken, was die anderen Kinder von mir denken.

.....

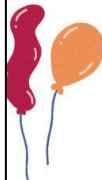
.....

.....

.....

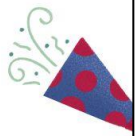
.....

.....







4



Schülerfragebogen Post-Test

Kreuze an

1. Bevor ich mich über ein Kind aufrege, will ich das Kind verstehen.
2. Wenn sich zwei Kinder streiten, kann ich beide verstehen.
3. Ich kann gut verstehen, wie sich ein anderes Kind fühlt (wie bei einer schlechten Note).
4. Wenn ein Kind zu mir kommt, rede ich mit ihm und helfe ihm.
5. Wenn einem Kind etwas Schlimmes passiert, will ich es wieder glücklich machen.
6. Ich helfe meinen Mitschülern im Unterricht bei den Aufgaben, die ich schon kann.
7. Ich finde es okay, wenn Kinder anders leben als ich (also eine andere Religion haben als ich).
8. Ich spiele gerne mit Kindern, die ganz unterschiedlich sind.
9. Ich höre den Kindern immer zu, auch wenn ich wenig Zeit habe.
10. Wenn ich mich mit einem Kind streite, darf auch das andere Kind erzählen, was passiert ist.
11. Wenn ein Kind etwas anderes will als ich, finde ich das okay.
12. Wenn mich in meiner Klasse etwas stört, kann ich etwas dagegen tun.

Stimmt
Mittel
Stimmt nicht

Kreuze an

Stimmt



Mittel



Stimmt nicht





13. Wenn wir in der Klasse etwas Wichtiges entscheiden, kann ich daran mitarbeiten.

14. Wenn ich eine Idee im Unterricht habe, hören die anderen Kinder auf mich.

15. Ich finde leicht Freunde.

16. Wenn mir in der Pause langweilig ist, kann ich das schnell ändern und suche mir etwas zu spielen.

17. Ich traue mich bei einem Streit etwas zu sagen, auch wenn die anderen nicht so denken wie ich.

18. Ich entscheide oft, was wir in der Gruppe spielen.

19. Im Unterricht hören die anderen Kinder oft auf meine Meinung.

20. Ich mache oft im Unterricht mit.

21. Wenn wir einen Ausflug mit der Klasse planen, kann ich die anderen Kinder von meiner Meinung überzeugen.

22. Wenn ich eine schlechte Note bekomme, dauert es sehr lange, bis ich wieder gut lernen kann.

23. Wenn ich in der Schule etwas nicht hinbekomme, denke ich, dass ich nicht klarkomme.

24. Wenn ich für einen Test lerne und etwas nicht verstehe, fühle ich mich schlecht.

















Kreuze an

25. Ich bin schnell traurig, wenn ich etwas nicht hinbekomme.

26. Wenn mir ein kleiner Fehler in der Schule passiert, ärgere ich mich sehr.

27. Ich weiß oft, was die anderen Kinder denken und wollen.

28. Ich höre den anderen Kindern zu und weiß so, was sie denken und wollen.

29. Ich beobachte die anderen Kinder und weiß so, was sie sich wünschen.

30. Ich beobachte die anderen Kinder und kenne sie dadurch sehr gut.

31. Ich weiß oft, was die anderen Kinder von mir erwarten.

32. Wenn ich Hausaufgaben mache, denke ich nur über die Aufgaben nach, auch wenn ich viel lieber etwas anderes machen würde.

33. Ich lerne, auch wenn ich keine Lust habe.

34. Ich kann mich gut antreiben und habe so meine Hausaufgaben schnell fertig.

35. Wenn ich schwere oder blöde Hausaufgaben machen muss, fange ich sofort damit an.

36. Wenn ich viel für die Schule machen muss, plane ich, was ich dafür alles brauche.

37. Ich denke darüber nach, wie mich die anderen Kinder sehen.

Stimmt



Mittel



Stimmt nicht

















Kreuze an

38. Ich denke darüber nach, was die anderen Kinder von mir denken.

39. Ich sehe, wie die anderen Kinder auf mein Verhalten reagieren.

40. Ich denke über mich selbst nach.

StimmtMittelStimmt nicht





Das Zirkusprojekt

41. Im Zirkusprojekt habe ich den Kindern bei Aufgaben geholfen, die ich schon konnte.

42. Wenn ich eine Idee im Zirkusprojekt hatte, hören die anderen auf mich.

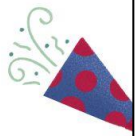
43. Als ich im Zirkusprojekt etwas nicht konnte, dachte ich, dass ich nicht klarkomme.

44. Ich habe den anderen Kindern im Zirkusprojekt zugehört und wusste so, was sie dachten und wollten.

45. Ich habe beim Zirkusprojekt neue Dinge gelernt, auch wenn ich mal keine Lust hatte.

46. Ich habe während dem Zirkusprojekt darüber nachgedacht, was die anderen Kinder von mir denken.










4



Lehrerfragebogen



Gruppenname: _____



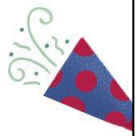
Kreuze an

1= stimme voll und ganz zu 2= stimme zu 3= ich stimme weder zu, noch lehne ab
 4= stimme nicht zu 5= stimme überhaupt nicht zu

1. In der Gruppe haben sich die Kinder gegenseitig bei Aufgaben geholfen, die sie schon konnten.	12345 ☐☐☐☐☐
2. Wenn in der Gruppe etwas Wichtiges entschieden wurde, konnten alle mitarbeiten.	12345 ☐☐☐☐☐
3. Wenn Kinder eine Idee in der Gruppe hatten, haben die anderen darauf gehört.	12345 ☐☐☐☐☐
4. Wenn Kinder etwas nicht konnten, dachten sie, dass sie nicht klarkommen.	12345 ☐☐☐☐☐
5. Die Kinder haben sich gegenseitig zugehört und wussten so, was die anderen dachten und wollten.	12345 ☐☐☐☐☐
6. Die Kinder haben sich gegenseitig beobachtet und kannten sich so sehr gut.	12345 ☐☐☐☐☐
7. Die Kinder haben neue Dinge gelernt, auch wenn sie keine Lust hatten.	12345 ☐☐☐☐☐
8. Die Kinder haben sich Gedanken darüber gemacht, wie sie von anderen Kinder gesehen werden.	12345 ☐☐☐☐☐
9. Die Kinder haben sich Gedanken darüber gemacht, was die anderen von ihnen dachten.	12345 ☐☐☐☐☐

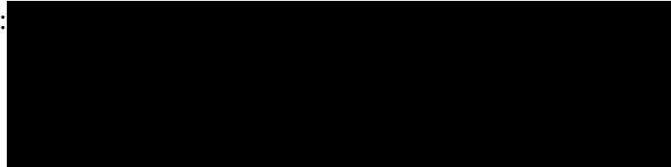







Protokoll der
Abschluss - Konferenz am 24.07. um 14 Uhr Klassenzimmer 3b

Anwesend:



Schulsozialarbeiterin:



entschuldigt:



1. Entlastung des Protokolls

einstimmig – keine Anmerkungen

2. Rückblick

Sporttag: Die Kinder waren von dem großen und vielfältigen Angebot begeistert. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass der geplante Zeitraum von 2 Stunden zu knapp war.

Im Herbst 2023 sollen einige Bereiche nachgeholt bzw. beendet werden. Sollte es einen Wechsel der Sportlehrer geben, wird darum gebeten, dass die Unterlagen geordnet weitergegeben werden.

Die Kinder der Klasse 4 haben bereits alle Disziplinen durchlaufen und ihre Urkunden erhalten, da sie nach den Sommerferien nicht mehr an unserer Schule sind. Im Sommer 2024 wird für den Sporttag ein ganzer Schulvormittag eingeplant.

Das Sportabzeichen bietet mehr Möglichkeiten als die BuJu Spiele, sportliche Leistungen zu erbringen und kann über einen längeren Zeitraum immer wieder durchgeführt werden.

Instrumentenkarussell:

Die abwechslungsreiche und unterhaltsame Darstellung rund um die Elfe Katharina kam bei den Kindern gut an.

Der Aufführungszeitpunkt für die Klassen 1, in der Mittagspause vor der Nachmittagsschule, war nicht glücklich, da dies für die Kinder weniger Erholung an ihrem langen Tag bedeutete. Dies lies sich jedoch organisatorisch nicht anders planen.

Zirkusprojekt: 17.Juli 2023 – 21.07.2023

Dank von [REDACTED] an alle Kolleginnen für das große Engagement.

[REDACTED] und ihr Team hatten die Organisation und die Strukturierung der Woche gut im Blick.

So verlief diese in einer sehr schönen Atmosphäre und die Kinder waren mit viel Motivation und Freude dabei. Sie konnten auf einer großen Bühne zeigen was sie können und was sie im Laufe der Projektwoche geübt und einstudiert haben.

Soziales Training, Achtsamkeit, Miteinander, Stärkung des Selbstbewusstseins.... waren neben den sportlichen Aspekten weitere Lerneffekte dieser Woche.

Die Aufführungen und das integrierter Sommerfest waren ebenfalls sehr schön und kamen bei allen Besuchern begeistert an.

Großartig war wieder die musikalische Begleitung durch den Musikverein Riedheim, der die Aufführungen musikalisch bereicherte.

Reflektierende Gedanken zum Zirkusprojekt:

- Bessere Integration der Kinder aus den Klassen 1 und der VKL
Dies bedarf eines zusätzlichen Projekttag, um die einzelnen Angebote vorzustellen.
- Umfangreichere Mischung der Kinder/ Klassen innerhalb der angebotenen Gruppen ist der größte Effekt für die Schulgemeinschaft einer Projektwoche
Dies sollte mehr berücksichtigt werden.
- täglich gemeinsamer Start / Abschluss
- Über eine Alternative zur Zirkusakademie Bodensee nachdenken
- Mehr Teamer, welche die Projekte begleiten (ist jedoch eine Kostenfrage)
- Im zweiten Durchgang konnten einige von uns von den Erfahrungen des ersten Projektes profitieren
- Mehr Austausch untereinander.

Die Kinder hätten gerne mehr in die anderen Projekte reingeschnuppert.

Dieser Gedanken bedarf eines Umdenkens in der Organisation der Woche.

Denkbar wäre, dass an ausgewählten Tagen nach der Pause ein freier Austausch stattfindet oder dieser findet täglich in den letzten 30 min des Tages statt.

Was ist unser Ziel der Projektwoche „Zirkus“ ?

Die Kinder haben sich häufig dort eingeteilt, wo sie wussten :

Dass kann ich gut ! Oder da sind weitere Kinder aus meiner Klasse.

Der Gedanke ist nachvollziehbar, gibt er doch dem einzelnen Kind zunächst Sicherheit. So entstanden jedoch, mit Ausnahmen, homogene Gruppen in Alter und Leistungsstand.

Wollen wir das unterstützen oder möchten wir, dass die Kinder etwas neues lernen ?

Dieser Punkt sollte bei der Planung des nächsten Zirkusprojektes und bei anderen Projekten berücksichtigt werden.

Antrag von [REDACTED] zum nächsten Zirkusprojekt 2027:

- 1) Die Kinder der Klassen 1 und die der VKL haben in diesem Durchgang eine „eigene Projektwoche“ durchgeführt. Um dem Gedanken eines Schulprojektes gerecht zu werden, bedarf es einer gleichwertigen Integration dieser Kinder. Beim aktuellen Projekt war dies aus zeitlichen Gründen nicht mehr umsetzbar, da der Antrag, der bei der Eröffnungskonferenz zu Beginn des Schuljahres 2022, gestellt wurde, zu spät kam.
Dieser Umstand soll beim nächsten Zirkusprojekt 2027 verbessert /verändert werden.
- 2) Durchführung des Zirkusprojekts / Schulfest vor den Pfingstferien, um die volle Zeit vor den Sommerferien zu entzerren.

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung — deutschsprachige Sektion e.V.

Keplerstraße 87

D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung:

Hiermit genehmige ich (Saskia Blinn) die Veröffentlichung dieser
Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Titel:

Erlebnispädagogik realitätsnah und methodologisch zum Erwerb sozialer Kompetenz umgesetzt für den Schulalltag und das Schulleben am Beispiel eines Zirkusprojektes

Markdorf, den 12.01.2024

Unterschrift: 