

DAS „PERFORMATIVE SPIEL“ ALS EIN DIDAKTISCHER WEG „ZU DEN SACHEN SELBST“

Anja Kraus

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Germany
E-mail: kraus@ph-ludwigsburg.de

Kindheitsforschung beansprucht, die Perspektiven kindlicher Akteure in den Blick zu nehmen, um auf diese Weise kindliche Selbst- und Weltverhältnisse zu erfassen. Um diesem sehr anspruchsvollen Forschungsanliegen nachzugehen, wird der konstitutionsphänomenologische Ansatz herangezogen. Im Anschluss wird die These entfaltet, dass das didaktische Setting des „performativen Spiels“ dazu herangezogen werden kann, Aspekte kindlicher Selbst- und Weltverhältnisse sichtbar zu machen.

Schlusswörter: performatives Spiel, didaktisches Prinzip, Kinderheit, Konstitutionsphänomenologie, Lebenswelt.

doi: 10.3846/coactivity.2010.25

Zum Forschungsfeld der neueren Kindheitsforschung

Die Weltsicht von Kindern bzw. der Gruppe der Drei- bis Vierzehnjährigen ist hauptsächlich Gegenstand der Entwicklungspsychologie. Die erziehungswissenschaftliche Forschung betrachtet Kinder in der Regel als angehende, also erst zukünftige Gesellschaftsmitglieder und befasst sich daher mit anthropologischen, zunehmend auch mit psychologischen Aspekten und vor allem mit den pädagogischen Maßnahmen, durch die ihr Forschungsklientel auf ihren zukünftigen Status vorbereitet werden soll. Erst in den 1980er Jahren etablierte sich im Rahmen der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft eine Forschungsrichtung, die die Kindheit als eigenständige Lebensphase (vgl. Honig *et al.* 1996) und im Sinne einer „sozialen Konstruktion“ (Scholz 1994) in den Blick nimmt¹. Von der

sog. neuen Kindheitsforschung werden Kinder als „soziale Akteure“ (Honig 1996: 15) in Auseinandersetzung mit den Bedingungen ihres Aufwachsens und seit den 1990er Jahren sogar als Konstrukteure ihrer eigenen Kindheit (vgl. Geulen *et al.* 1980) angesehen. Die Kompetenzprofile von Kindern erklärt die neue Kindheitsforschung nicht nur zu ihrem prävalenten Forschungsgegenstand, sie greift auch verfahrenstechnisch auf diese zurück.

Ausbuchstabiert wird dieser subjekt- und alltagsorientierte Forschungsansatz unter anderem unter psychoanalytischer (bspw. Erdheim, 1988), phänomenologischer (bspw. Stenger 2002), sozialökologischer (bspw. Zeiher *et al.* 1994; Zinnecker 1995), diskursanalytischer und ethnographischer (bspw. Kelle *et al.* 1996) Perspektive². Zu einer Systematisierung dieser

¹ Pia Schmid (2000) zeigt Anfänge der empirischen Kindheitsforschung bereits im späten 18. Jahrhundert auf.

² Cathleen Grunert & Heinz-Herrmann Krüger unterscheiden die sozialisationstheoretische, die ent-

und anderer Zugangsweisen in Hinblick auf das für die neue Kindheitsforschung zentrale Paradigma des „Kindes als Akteur“ kann die von Honig, Leu und Nissen (1996) getroffene Unterscheidung zwischen *Kindheit* im Sinne der strukturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern heute und *Kindsein* als die individuellen (Handlungs-) Perspektiven von Kindern herangezogen werden. Die Autoren erklären zwar letzteres zum eigentlichen Gegenstand der neuen Kindheitsforschung. Im Rahmen dieser Disziplin werden aber faktisch auch die strukturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern heute (*Kindheit*) *aus der Perspektive von Kindern* beforcht. So sind bspw. die Kinderkulturforschung, die Kinderalltagsforschung und die „Peer Culture“ – Forschung schwerpunktmäßig mit der Konzeption der *Kindheit als Lebensweise* resp. mit Formen des sozialen Lebens von Kindern und mit Aspekten kindlicher Lebensführung befasst.

Der Anspruch, die Perspektiven von Kindern zu erfassen, ist jedoch fraglos mit der Tatsache konfrontiert, dass die Selbstsicht eines Forschungssubjekts immer schon mit Fremdsichten verwoben ist. Artikulationsmöglichkeiten von Kindern sind wie der menschliche Selbstausdruck im Allgemeinen kulturell präformiert und überformt. Es ist daher anzunehmen, dass in die von einem Kind auf einen Gegenstand jeweils eingenommene Perspektive das Handlungswissen von Erwachsenen, strukturelle Bedingungen einer *Kindheit heute* (Stichwort: *Kindheit als Diskurs*) und in der konkreten Forschungssituation wirksame Interpretationen seines *Kindseins* durch Fremdsichten von Erwachsenen und anderen Kindern hineinspielen. Der Anspruch, ein Phänomen *aus Kindersicht zu rekonstruieren*, muss daher immer auch externe Einflussgrößen

zu ihrem Gegenstand machen, die von der individuellen Selbst- und Weltsicht eines Kindes kaum unterschieden werden können. Friederike Heinzel (2000a) schlägt daher eine Forschung *mit* Kindern und nicht *über* sie vor (Heinzgel 2000a: 17). Kinder konstruierten ihren Alltag auf vielfältige Art und Weise *mit*, sie legten diesen *mit* aus und sie beurteilten diesen *mit*.

Prinzipiell bedient sich diese Forschungsrichtung sämtlicher sozialwissenschaftlicher Methoden, deren größte Gruppe das Interview sowie andere Formen des Gesprächs ist.

Vornehmlich in Hinblick auf quantitativ-empirisch ausgerichtete Fragebogenuntersuchungen wird den Angaben von Kindern allerdings eingeschränkte Verlässlichkeit attestiert. Die Fähigkeiten der Kinder, sich Erwachsenen gegenüber zu artikulieren, werden im Rahmen der neuen Kindheitsforschung überhaupt vorwiegend defizitorientiert ausgelegt. Behauptet wird, dass auf die Angaben von Kindern zu Geschehnissen in der Vergangenheit nicht immer Verlass sei³. Kindern wird unterstellt, Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden zu können (Hülst 2000: 38). Es würde ihnen schwer fallen, zu beurteilen, welches Kontextwissen für das Verständnis ihrer Aussagen nötig sei (ebd.), ihre Wertbezüge seien häufig nicht nachvollziehbar (ebd.) usw.

Wenige dieser Annahmen von Kindheitsforscher(inne)n sind bislang empirisch überprüft worden. Heiko Hausendorfs (2001) Analyse des Gesprächs eines Kindheitsforschers mit einem fünfjährigen Dialogpartner zeigt, dass dabei „[...] die Sicherung von Informationen auf der Ebene der Erlebnisepisodes“ durch den Forschenden im Vordergrund steht (Hausendorf 2001: 28). Ein solcher Anspruch auf Kohärenz, so Hausendorf, aber sei ein Prinzip, das nur für Alltagsgespräche unter kompetenten Erwachsenen gelte. Im Rahmen einer Forschung *mit* Kindern ist es kaum angebracht, ja es konterkariert eine solche. Dirk Hülst (2000) weist auf das Modell einer „idealisierten Erwachsenenkommunikation“ als eine Problematik im Zusammenhang

wicklungspsychologische, die sozialökologische, die gesellschaftstheoretische und die biographietheoretische Perspektive auf die „Welt der Kinder“ (Grunert *et al.* 1999: 231). Weitere Ansätze, die der Kindheitsforschung subsumiert werden, listet Friederike Heinzel (2000b: 11) auf. Vgl. zum Thema der Forschungsrichtungen innerhalb der neuen Kindheitsforschung auch Panagiotopoulou *et al.* (2005: 72).

³ Vgl. bspw. Lipski, 1998; zum kindlichen Erinnerungsvermögen siehe Schneider *et al.* (1995).

wissenschaftlich kontrollierten Verstehens von Kindern hin (Hülst 2000: 47). Nach diesem Alltagskonstrukt beanspruchen die alltäglichen, ungeschriebenen Regeln einer Kommunikation unter Erwachsenen alleinige Geltung für die sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik. Die „Prinzipien des Alltagsgesprächs“ (Lamnek 1995: 64) zwischen Erwachsenen setzten, so Hülst, eine rationalistische Weltsicht voraus. Sie operierten mit fixierten Bedeutungssystemen, die bestimmten Basisregeln folgten und auf eine feststehende Werteordnung referierten. Nach den vorherrschenden Sorge- und Herrschaftsverhältnissen würden in Fortsetzung des traditionsgemäß asymmetrischen Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen erwachsene Verhaltens- und Kommunikationsmuster als kompetent und rational, kindliche hingegen als irrational, unwissend und unmündig definiert. Nicht zuletzt insofern die Sozialwissenschaft von einer Nichtakzeptanz primärprozesshafter, also durch Verschiebung und Verdichtung hervorgebrachter Gestaltbildungen wie narrativ erstellter Bilder, metaphorischer Sprache oder Mythischem geprägt sei (Hülst 2000: 47), die wiederum ein integrales Moment der Erzählweisen von Kindern darstellten, würden kindliche Äußerungen im Rahmen der Sozialforschung der Tendenz nach als defizient, fehlerhaft und als in sich inkongruent erscheinen (ebd.).

Virginia Morrow und Martin Richards wiesen bereits im Jahr 1966 darauf hin, dass im sozialwissenschaftlichen Forschungsparadigma kindliche wie auch noch viele andere mögliche Ausdrucks- und Existenzformen aus rein formalen Gründen ausgeschlossen würden. Das Postulat gegenstandsadäquater Forschung generell impliziere eine symbolische Gewalt, die im Zusammenhang der Forschung mit Kindern deutlicher zutage trete als in anderen Forschungsfeldern. Der die qualitative prinzipiell gegenüber der quantitativen Forschung auszeichnende Anspruch (dazu Friebertshäuser *et al.* 2003: 11), der Einzigartigkeit jeder Person und jeden Untersuchungsfeldes gerecht zu werden, würde im Rahmen der Beforschung von Kindern auf eine harte Probe gestellt. Darum

könne gerade in diesem Forschungsfeld eine Methodologie entwickelt werden, die diesem zentralen Anspruch qualitativ empirischer Sozialwissenschaft gerecht werde. Georg Breidenstein und Helga Kelle (1999) überantworten diese Aufgabe ethnographisch und phänomenologisch orientierten empirischen Ansätzen (Breidenstein *et al.* 1999: 111).

Neben der Gefahr einer Unterschätzung des Ausdrucks- und Mitteilungsvermögens von Kindern durch die Forschenden besteht auch die Möglichkeit einer Überschätzung desselben. Breidenstein und Kelle (1999) bspw. warnen davor, im Zuge eines methodologischen und verfahrenstechnischen Rückgriffs auf kindtypische Kompetenzprofile den „konzeptuellen Platz für die Inkompetenz“ aufzugeben (Breidenstein *et al.* 1999: 111). Mit der Tatsache, dass die kindliche Sprachverwendung Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen unterworfen ist, im Zuge derer nonverbale in Abhängigkeit von kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Bedingungen durch verbale Kommunikationsformen ersetzt würden, sei nicht nur eine graduelle kommunikative Unterbestimmtheit kindlicher Äußerungen in den Augen Erwachsener verbunden. Auch der un stetige Verlauf kindlicher Entwicklung, in der es bisweilen in sehr kurzen Zeitabschnitten zu gravierenden Veränderungen kommt, erschwere die Forschung (Petermann *et al.* 1993).

Eine weitere wichtige Einflussgröße in Hinblick auf die Erhebung kindlicher Selbstauskünfte umschreibt der KI-Forscher Thomas Cristaller folgendermaßen: „Kinder sind Sozialingenieure. Sie verwenden den Hauptteil ihrer Zeit darauf, Beziehungen zu pflegen im positi-

⁴ Wenn ich hier von Entwicklung spreche, ist damit keine Höherentwicklung gemeint. Mit einer solchen Auslegung des Entwicklungsbegriffes würde die Erwachsenensicht extrapoliert werden. – Bernhard Waldenfels schließt aus der Beobachtung, dass sich der Sinn eines Gegenstandes während des Lernens verändert, richtig, „[...] dass jedes Lernen zugleich ein Verlernen, jedes Behalten ein Vergessen ist, weil jede Realisierung von Möglichkeiten andere unterbindet oder zurückdrängt.“ (Waldenfels 1994: 112)

ven und negativen Sinne.“ (Cristaller 2001: 17) Nach Heinzel (2000b) wird die Aussicht, im Rahmen eines Interviews zu aussagekräftigen Daten zu kommen, allein durch die vertrauensvolle Beziehung des befragten Kindes zum Forschenden und vice versa eröffnet. Interpretationen würden, und das steht im Kontrast zur landläufigen sozialwissenschaftlichen Norm, mit zunehmendem Vertrautheitsgrad stichhaltiger. Dies mache zeitaufwändige Vertrauensbildungsprozesse notwendig⁵. Bereits Anmutungen indiskreten, verletzenden, ironischen, verständnislosen bzw. –fernen, konfrontierenden oder verzärtelnden Verhaltens der Forschenden könnten sich hier kontraproduktiv auswirken. Hülst zeigt, dass die im Rahmen einer Forschungseinheit geschaffene Vertrauensbasis zu einem Kind fragil ist und dass sie abrupt oder auch schleichend, für den Forscher, die Forscherin spürbar oder für diesen, diese zunächst unmerklich verspielt werden kann (Hülst 2000: 51). Auch an der Forschungssituation indirekt Beteiligte können einen Vertrauensverlust herbeiführen. Auf der anderen Seite werden vielfältige Möglichkeiten einer Datenverzerrung und –verfälschung angeführt, die wiederum einer allzu vertrauten Kommunikation eines Erwachsenen mit einem Kind geschuldet seien. Bspw. würden die Kinder unter solchen Umständen eventuell die Vertrautheit des Forschers, der Forscherin mit ihren eigenen Relevanzsystemen und Assoziationen voraussetzen und darum Vieles verschweigen (ebd.). Heinzel (2000b) zeigt, dass Kinder denselben Sachverhalt abhängig von ihrer Vertrautheit mit dem jeweiligen Gegenüber, und zu ergänzen ist, auch in Abhängigkeit von dem von diesem jeweils angeschlagenen Ton, unter Umständen sehr unterschiedlich zur Darstellung bringen

(Heinzel 2000b: 26). Kinder lassen sich zudem nachweislich stark durch externe Regelsysteme beeinflussen (ebd.). Seien dies Konstellationen, Auffassungen oder Verhaltensweisen, die bspw. in einer bestimmten Kindergruppe als verbindlich gelten (Richter 1997), sei es, dass Kinder, wie Heinzel (2000b) aufzeigt, angesichts „allgegenwärtiger Erziehung“ Bewältigungsstrategien wie bspw. Gefälligkeitsantworten, von Erwachsenen übernommene Erklärungen, eine Empfänglichkeit für Suggestivfragen etc. entwickelten, die sie in eine Forschungssituation einbrächten (Heinzel 2000b: 25). Während Sebastian Honig nach Schultheis und Fuhr (2006) in seiner Auslegung der Kindheitsforschung die Erziehungstatsache ganz suspendiert⁶, stellt Heinzel heraus, dass Erwachsene allein schon qua Erziehungshoheit Korrekturinstanzen darstellten, die von den befragten Kindern eine Orientierung am „guten Erzählmuster“ einforderten. Einige Kinder würden mit einer Untersuchungssituation prinzipiell Formen symbolischer Gewalt (wie etwa ein Ausgefragt-, Ausgehört- oder anderswie Instrumentalisiertwerden) assoziieren. Aus diesen Gründen wird im Rahmen der Kindheitsforschung wiederholt von konfrontierenden Verfahren der Datenerhebung abgeraten. Angeführt wird ferner, dass Forschende von ihren (häufig nur vermeintlichen) pädagogischen⁷ Kompetenzen häufig allzu überzeugt seien und damit Protest oder Regressionsverhalten bei den Kindern evozierten oder die Kommunikation mit ihnen in andere ungewollte Bahnen lenkten. Gewarnt

⁵ Hülst nennt in diesem Zusammenhang die methodischen Ansätze der „alltäglichen Symboldeutungskompetenz“ von Ernst Cassirer, des „szenischen Verstehens“ von Alfred Lorenzer und er weist auf das Inventar der theoretischen verstehenden Soziologie hin, mit dessen Hilfe die für ein methodisch gelenktes Verstehen erforderlichen Situationsbestandteile rekonstruiert werden können (Hülst 2000: 49).

⁶ Vgl. dazu den Vorschlag von Schultheis und Fuhr, wie die in der Kindheitsforschung ihres Erachtens ausgeblendete Erziehungstatsache in einer „Kinderforschung“ wieder eingeholt werden kann (Schultheis *et al.* 2006: 43).

⁷ Jürgen Zinnecker führt den Nachweis, dass gerade Pädagogen und Pädagoginnen aufgrund berufsbedingt eingeübter Handlungs- und Kommunikationsstrategien die subjektiven und pluralen Lebenswelten der Kinder oft nicht zugänglich sind. Dementsprechend teilen bspw. „[...] Lehrer und Mitschüler keineswegs und selbstverständlich Grundschule und Unterricht als gemeinsame Lebenswelt.“ (Zinnecker 1996: 42). Vgl. auch Resümee dieser Abhandlung.

wird zudem davor, dass sie unreflektiert Erinnerungen an die eigene Kindheit in die Datenerhebung oder – analyse einbringen.

Methodisch wird diesen Problemen mit Supervision oder mit einer Zusammenschau von Beobachtungsprotokollen verschiedener Forscher(innen) begegnet.

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Zusammenhänge zeichnen sich aber sehr viel fundamentalere Herausforderungen ab: im Rahmen der subjektorientierten Kindheits- und Schülerforschung können nicht nur in Bezug auf die klassischen Gütekriterien quantitativ-empirischer Sozialforschung, Objektivität, Validität und Reliabilität, wie Heinzel es vorsichtig formuliert, „Probleme auftreten“ (Heinzel 2000a: 28). Grundsätzlich in Frage gestellt werden auch die Maßgaben qualitativ-empirischer Sozialforschung. Mit Blick auf die vielen möglichen Kommunikationsprobleme zwischen Kindern und Erwachsenen kann, so Hülst, in letzter Konsequenz sogar daran gezweifelt werden, dass „[...] *Verstehen* als sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie überhaupt auf den Gegenstandsbereich der Kindheitsforschung angewendet werden kann“ (Hülst 2000: 39). Angesichts der unhintergehbaren Differenz zwischen den Auffassungen des Forschers, der Forscherin und denen der Beforschten, die in der Kindheitsforschung offenbar besonders prägnant zutage tritt, sind nicht zuletzt die Erhebungsinstrumente der qualitativen Sozialforschung in jeder Forschungssituation stets von Neuem auf den Prüfstein zu stellen. Insbesondere die ethnomethodologisch ausgerichtete Kindheitsforschung⁸ nimmt sich dieser Problematik an. Die Referenz dafür ist Jürgen Zinneckers (1995) Plädoyer dafür, den ethnographischen Blick angesichts der Problematik des Fremdverstehens als für die Pädagogik generell unerlässlichen zentralen Bezugspunkt zu etablieren: „Es ist ein befremdender Blick, der auf die praxeologischen Selbstverständlichkeiten des Handelns und Wissens

von Pädagogen und Kindern trifft und diese reflexiv verfügbar macht“ (Zinnecker 1995: 21).

Praxeologische Selbstverständlichkeiten des Handelns und Wissens zeigen sich an den jeweils in einer Äußerung zum Ausdruck kommenden Orientierungsgrößen und am einer solchen impliziten Handlungswissen. Von daher stellt sich der neuen Kindheitsforschung in erster Linie die Aufgabe, das *Wie* des kindlichen Selbstaussdrucks resp. die Mitteilungs- und Interaktionsformen von Kindern im Unterschied zu denen von Erwachsenen zu ermitteln. Diese Mitteilungs- und Interaktionsformen, dies zeigen die bisherigen Darlegungen, hängen entscheidend davon ab, *unter welchen Bedingungen* sie zur Anwendung kommen. Wird in der neuen Kindheitsforschung also in der Frage, wie sich das Selbst eines Kindes entwickelt, davon ausgegangen, dass die Kinder an dessen Konstitution wesentlich mitbeteiligt sind, so stehen dabei die besonderen Erfahrungsmodi von Kindern im Blickpunkt. Gefragt wird danach, *wie* die Kinder an sie herangetragene Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster interpretieren, *wie* sie sich diese aneignen, *wie* sie diese an ihre eigenen Bedürfnisse adaptieren und *wie* sie sich solchen verweigern. *Wie* drücken sich Kinder aus; welcher zeiträumlicher, sozialstruktureller etc. Ordnungsfunktionen des Denkens bedient sich ein Kind. Auf welche Personen oder Personengruppen nimmt es Bezug; *wie* bringt es seine Beziehungen zu anderen zum Ausdruck; *wie* interagieren Kinder miteinander. Welche Sachverhalte oder Gegenstände spricht ein Kind an und *wie* nimmt es zu diesen Stellung. *worin* bestehen seine besonderen Praktiken, Handlungsperspektiven, Handlungsprobleme und Problemlösestrategien; welche Orientierungsgrößen und welches implizite Handlungswissen werden hier deutlich. - Das Moment des Fremden an kindlichen Äußerungen wird hier als die zentrale methodologische Herausforderung aufgefasst.

In diesem Sinne legt Jutta Ecarius (1999) in Hinblick auf die Probleme, die sich der Kindheitsforschung im Zusammenhang mit dem sehr fassettenreichen Einflussfaktor der Erzie-

⁸ Zum Zusammenhang von Ethnomethodologie und Kindheitsforschung in Hinblick auf den genannten Aspekt siehe Breidenstein *et al.* (1999: 109).

hungshoheit von Erwachsenen stellen, einer systematischen Analyse der Art und Weise, wie Kinder die Forschungssituation interpretieren, besonderen Wert bei (Ecarius 1999). Eventuell können so auch Aspekte einer „idealisierten Erwachsenenkommunikation“ deutlich werden.

Im Folgenden buchstabiere ich den sich Prozessen des Befremdens aussetzenden Blick auf das *Wie* kindlicher Äußerungen vor dem Hintergrund konstitutions- und leibphänomenologischer Erkenntnistheorie aus.

Zur „Sache“ in der Phänomenologie

Bernhard Waldenfels schreibt über die Sache bzw. über den Gegenstand in der Phänomenologie: sie bzw. er „[...] ist nicht einfach ein und derselbe, er erweist sich als derselbe im Wechsel von Gegebenheits- und Intentionsweisen, in denen er aus der Nähe oder aus der Ferne, von dieser oder von jener Seite erschaut, in denen er wahrgenommen, erinnert, erwartet oder phantasiert, in denen er beurteilt, behandelt oder erstrebt, in denen er als wirklich behauptet, als möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert wird.“ (Waldenfels 1992: 15) Ein Gegenstand ist in verschiedenen Kontexten bzw. entsprechend verschiedener Auffassungsweisen immer erst noch aufzudecken, nicht etwa, weil er verborgen wäre, sondern da seine Phänomenalität diesen entsprechend changiert. So sieht ein Kind bspw. einen Baum anders als dies ein Förster, ein Biologe tut etc. Wahrnehmen ist hier zu verstehen als ein „Wahrnehmen als“. Um ein Phänomen zu eruieren ist zu fragen, was einen Gegenstand zu dem macht, als was er jemandem erscheint.

Der Begriff des Phänomens (griechisch $\phi\alpha\iota\nu\omicron\mu\epsilon\nu\omicron\nu$ das Erscheinende, das sich Zeigende) ist doppeldeutig (vgl. Blankenburg 1991). Ganz anders, nämlich von sich her offensichtlich und beobachtbar, wird das Phänomen in der Phänomenologie als deskriptiver Wissensschaft ausgelegt.

Um die Konstitutionsbedingungen eines Gegenstands in den Blick zu bekommen, sind

nach Edmund Husserl (1985: 137) die vom Erkennenden an diesen herangetragenen Alltagsvorstellungen, Vorurteile, Geltungsansprüche und sonstige Befangenheiten einzuklammern. Dieses methodische Verfahren begegnet uns auch in der qualitativen und sogar in der quantitativen Sozialforschung. Waldenfels (1992) gibt aber zu bedenken, dass man mit einer bloßen Urteilsenthaltung noch nicht zu den Sachen selbst kommt. Er stellt heraus, dass die Konstitution eines Gegenstands in der Wahrnehmung nicht explizit vonstatten geht, sondern in der Weise von sinnlich Wirkendem, in unaussprechlichen Empfindungen, als unterschwellige Gedanken und als Rede im Schweigen vergegenwärtigt wird. Erst durch solche Vermittlungstätigkeiten zeigt sich ein Phänomen als dinghaft vorhanden und somit für unser Denken und Handeln disponibel. Die Möglichkeit, zu ermitteln, *wie etwas als etwas* wahrgenommen wird, besteht nach Waldenfels (1998) in der Herausarbeitung von Spielarten der Differenz (in der Verschiebung, Verzerrung, Verdichtung, Verfremdung, im Andershören, Anderssehen etc.). Es sind prinzipiell viele verschiedene Modi denkbar, die Spielarten der Differenz empirisch herauszuarbeiten (vgl. Kraus, 2006 und 2008). In unserem Zusammenhang wird deutlich, dass aussagekräftige Daten über die kindliche Perspektive nur unter sehr speziellen Umständen erhoben werden können, d.h. das Forschungssetting spielt dafür eine zentrale Rolle.

Auf dem Feld der Schulpädagogik haben wir es mit unterrichtlichen Settings zu tun.

Die Studien von Gary Fine und Kent Sandstrom (1988) weisen darauf hin, dass eine besonders markante analytische Profilierung der Perspektive von Kindern auf bestimmte Gegenstände ihrer Lebenswelt dann möglich wird, wenn diese in der Untersuchungssituation selbst als *Forschende* auftreten⁹. Forschendes

⁹ Nicht nur Phänomene frühkindlichen Entdeckungsverhaltens und explorative Tätigkeiten von Kindern legen es nahe, als Forschungsprozesse ausgelegt zu werden, auch bei bestimmten Formen des Kinderspiels wie etwa

Lernen ist ein gängiges Referenzmodell für Schulunterricht. Das Ziel besteht darin, eine Situation zu schaffen, in der die Schüler(innen), ihren individuellen Interessen folgend, Phänomene ihrer Lebenswelt so genau wie möglich wahrnehmen, diese artikulieren und Erklärungsmodelle zu diesen entwickeln können. Grundsätzlich überzeugt dieser Vorschlag. Dagegen einzuwenden ist aber, dass ein solches Setting vornehmlich auf kognitive Leistungen abzielt und damit dem gewohnten Schulunterricht sehr ähnlich ist. Von daher sind die in diesem Kontext von den Kindern entwickelten Erklärungsmodelle häufig an denen von Erwachsenen orientiert.

Vor dem Hintergrund der Kindheitsforschung stellt sich die virulente Frage nach einem unterrichtlichen Setting, in dem die Spezifika der Welterkundung von Kindern deutlich werden.

Zum „Performativen Spiel“ als didaktisches Prinzip

Das primäre Unterrichtsziel besteht nach diesem Prinzip, das zugleich Lehr- und Lernprozesse beschreibt, darin, dass sich Schüler(innen) einen Lerninhalt vornehmlich auf der Grundlage ihres Erfahrungswissens und körperlichen Wahrnehmungsvermögens erschließen. Sie sollen ihre eigenen Kompetenzen und die ihrer Mitschüler(innen) sowie sachliche Aspekte des Lerninhalts also vornehmlich dadurch ausloten (können), dass sie über ihren Körper mit ihrer Umwelt in Beziehung treten. So soll es ihnen möglich werden, von sich selbst aus gesehen und zugleich multiperspektivisch Spielarten der Differenz zu ermitteln. Ich bezeichne dieses didaktische Prinzip, das ich an anderer Stelle ausführlicher dargestellt habe, als „performatives

Spiel“. Hier möchte ich mich darauf beschränken, es nur in Hinblick auf einige Aspekte der kindlichen Selbst- und Weltverhältnisse darzustellen, die damit didaktisch zur Geltung kommen und sichtbar werden können.

Um zunächst den dazu herangezogenen Lernbegriff zu vertiefen, zitiere ich Bernhard Waldenfels: „[...] es kommt auf qualitative Unterschiede an. Das Kind gebraucht die Sprache und deutet die Wahrnehmung kontextueller als der Erwachsene, so dass z.B. eine Lokomotive, die zurückfährt (eine *Rückwärtslok*) nicht dasselbe ist wie eine *Vorwärtslok*, die eben vorwärtsfährt.“ (Waldenfels 2000: 178). In seiner Unterscheidung von *Rückwärts-* und *Vorwärtslok* bringe das Kind die von ihm wahrgenommene Komplexität der für eine Lokomotive spezifischen Bewegungsformen zum Ausdruck. Waldenfels betont mit diesem Beispiel die grundsätzliche Berechtigung und auch alltagspraktische Relevanz kindspezifischer Wahrnehmungen, nicht zuletzt für das Lernen. „Man sollte sich hüten, ein einseitiges Rationalitätsideal in die Gewöhnung und in das Lernen hineinzutragen.“ (Waldenfels 2000: 179). Nach Merleau-Ponty¹⁰ muss kindliches Lernen sogar „gegen die Erwachsenen Recht behalten“ (Merleau-Ponty 1966: 407). Die Tatsache, dass die Unterscheidung von *Rückwärts-* und *Vorwärtslok* für uns Erwachsene kein zentrales Lernziel darstellt, führt Waldenfels darauf zurück, dass wir die kindliche Auffassungsweise verlernt haben. Denn Lernen schließt Verlernen ein. Für uns alle nachvollziehbar wird die Unterscheidung in *Rückwärts-* und *Vorwärtslok* aber ganz bestimmt dann, wenn wir das Phänomen einer rangierenden Lokomotive rein leiblich auffassen.

Das Denken gehe aus dem Handeln hervor (Aebli 1980: 26), so die viel zitierte und vielfältig ausgelegte Grundthese des Kognitionspsychologen Hans Aebli (1980), dessen Name für die Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip steht. Mit Merleau-Ponty (1966) lässt sich dies

beim Rollenspiel können Entdeckung und Experiment eine zentrale Rolle spielen. Gary A. Fine und Kent L. Sandstrom (1988) etablierten das ethnographische Forschen von Kindern im Sinne einer eigenständigen sozialwissenschaftlichen Methodologie.

¹⁰ Merleau-Ponty grenzt sich hier dezidiert von Piagets Auffassung des Lernens ab.

folgendermaßen begründen: „Das Bewusstsein ist ursprünglich nicht ein ‚Ich denke zu‘, sondern ein ‚Ich kann‘“ (Merleau-Ponty 1966: 166). Lernen heißt daher, so Waldenfels (2000), „[...] dass wir in die Lage versetzt werden, auf typische Situationen, die nicht materialiter identisch sind, mit variablen Mitteln zu antworten, also nicht immer wieder dasselbe zu tun und uns dies langsam einzuprägen“ (Waldenfels 2000: 167). Gegenstände können im Verlauf eines Lernprozesses andere Bedeutungen annehmen (ebd.). Ein und derselbe Sinneseindruck wird abhängig vom körperlichen Zustand, von unbewussten Haltungen und Verfassungen des Leibes, eingeschlossen Alter, Geschlecht etc., unterschiedlich interpretiert. Das Phänomen wird hier als ein immer noch zu entdeckendes, eruierendes etc. ausgelegt und es wird angenommen, dass Dinge der Welt zur Erscheinung kommen, indem ihre verschiedenen Aspekte im Modus der Gewöhnung einverleibt werden (Waldenfels 2000: 173). Wahrnehmen heißt hier „Wahrnehmen als“. Die vielfältigen Aktivitäten unseres Körpers können in ihrer Komplexität nur dann berücksichtigt und der Körper kann nur dann als ein primäres Lernmedium beschrieben werden, wenn er nicht als Gliedermaschine, sondern als gelebter Leib gedacht wird. Waldenfels spricht von Rationalitätstypen. Vom Leib her gedacht handelt es sich hierbei gleichwohl um vielfältige leiblich vermittelte Konstitutionsprozesse - von der bis zu einem gewissen Grad bewusst steuerbaren Übung bis hin zum „Flow“¹¹ als dem Erlebnis, ganz Körper zu sein.

Im Performativen Spiel als Unterrichtsprinzip sollen die Momente konstituierender, nicht zuletzt altersspezifischer Körperlichkeit buchstäblich ins Spiel kommen können.

In Hinblick auf den hier in Anspruch genommenen Begriff der Performativität beziehe ich mich auf eine Systematisierung des Begriffs durch Sybille Krämer (2001). Nach J.L. Austin wohnt dem Sprechen, das er als Vollzug ver-

steht, eine Dimension des Handelns inne (vgl. Austin 1979). Bei mündlichen Vertragsschließungen, Kündigungen etc. werde Welt nicht nur beschrieben, sondern es würden damit bestimmte Sachlagen hervorgebracht, die auf sozialer Anerkennung beruhen und in denen wiederum unser soziales Handeln wurzele. Performative Äußerungen folgten demnach solchen Regeln des Handelns, die Erfolg im intersubjektiven Bereich gewährleisten. Indem er den Begriff der Performativität universal denke und die räumlich-zeitliche Instantiierung des Sprechens ausblende (vgl. Krämer 2001: 14), ziehe Austin, so Krämer, Asymmetrien der Macht genauso wenig in Betracht wie die Grundverschiedenheit von Sprechakten im Medium der Stimme, des Telefons oder des Fernsehens etc. Eine Vorstellung „iterabilisierender Performativität“ (Krämer in Krämer 2004: 15) hingegen berücksichtige die Kontextgebundenheit von Bedeutungen (mit Derrida) und die gesellschaftliche Prozesse vorstrukturierende Kraft von Sprechhandlungen (Referenz auf Judith Butler¹²). Mit einer „korporalisierenden Performativität“ (Krämer in Krämer 2004: 17) beschreibt Krämer das Modell für eine schöpferische Metamorphose, die an Wahrnehmungsvorgänge und an ein Sich-Zeigen gebunden ist. Das Körperliche ist hier nicht normiert und reguliert oder als Zeichen für einen dahinter liegenden Sinn gedacht, sondern ihm wird Ereignischarakter zugesprochen. Der Handelnde wird Zeuge seines eigenen Handlungsvollzuges, dem immer auch ein mimetisches Moment eingeschrieben ist.

Mein Vorschlag des Performativen Spiels als Unterrichtsprinzip referiert auf den Begriff einer „korporalisierenden Performativität“.

Von daher wird der Spielbegriff in erster Linie dahingehend ausgelegt, dass sich unter dem Vorzeichen der Simulation insbesondere

¹¹ Czikszenmihalyi 1975, Schärer (1982) konzipiert den „Körper des Kindes“ als solchen vom „Flow“ her.

¹² Nach Butler (1997) kann diskursiv, bspw. durch Begriffsprägungen wie ‚gender‘ oder ‚queer‘, die Macht von Konventionen, Institutionen und Gebräuchen unterwandert werden, allerdings nur unter der Voraussetzung einer Gleichsetzung von Kultur und Text.

re festgelegte Lernziele mit ergebnisoffenen Arbeitsweisen und mit Möglichkeiten der Inszenierung verknüpfen lassen. Im Modus der Simulation erhält das Geschehen einen eigenen Wirklichkeitscharakter. Nach Winnicott hat das Spiel seinen Ort im Intermediären Raum der Übergangsphänomene und Übergangsobjekte (Winnicott 1987). Von der „wahren“ Welt und anderen Direktiven und Vorgaben abgelöst, eröffnen sich im Spiel mit Mihaly Csikszentmihalyi (1975) „Augenblicke dahin treibender Gelassenheit zwischen Träumen und Körperfunktionen“. Daher können im Spiel Bezeichnungsfunktionen verschoben und immer „neue Assoziations- und Beziehungsordnungen“ geschaffen werden (Sutton-Smith 1978). Das Handeln unterliegt unter den Voraussetzungen des Spiels zunächst keinen moralischen oder ethischen Grenzen. An deren Stelle treten spontane Vereinbarungen und Regeln, welche die Umwelt und insbesondere den Körpergebrauch strukturieren. „Durchgespielt“ werden können bspw. variierende Rollen- und Lebensentwürfe (Moor 1971). „Perspective taking“ (Flavell 1975), „to act in between identities“ (Schechner 1990), Projektionen des Ich auf das „Fremde“ (Waldenfels 1990). All diese Momente verweisen auf mögliche intersubjektive Prozesse (vgl. Bateson 1981), die im Spiel handhabbar werden. Scheinen Differenzen wie Heute und Morgen, Ernst und Unernt, Konvention und Neuerung, Authentizität und Täuschung, Sinn und Unsinn etc. auch zunächst suspendiert, so wird diesen doch zugleich eine aktuelle, nämlich das Spiel strukturierende Gültigkeit zuteil (Bateson 1981). In mimetischer Übernahme einerseits und Konstruktion andererseits werden Repräsentationsweisen der Lebenswelt eingeübt und Regelsysteme in der spielerischen Aneignung von Handlungsmustern erst hervorgebracht (vgl. Krämer *et al.* 2004: 17). Lernprozesse beruhen hier im Wesentlichen darauf, dass der Handelnde Zeuge seiner eigenen Handlungsvollzüge wird.

Die didaktische Leitvorstellung für das Performative Spiel ist der sog. Offene Unterricht. An diesem schillernden Begriff wird akzentu-

iert, dass hier die Maxime der Handlungsorientierung auf die Lebensführung überhaupt bezogen wird (vgl. Peschel 2003). Kerngedanke des Offenen Unterrichts ist, dass die Lehrperson Lernsettings¹³ mit hohem Aufforderungscharakter erstellt. Lernen im Schulunterricht wird unter dem Vorzeichen des Performativen Spiels zum performativen Wissenserwerb; die Sicherung von Kenntnissen erfolgt als eine Aufführung von Wissen. Lerninhalte sind dabei die Szenerie oder das Bühnenbild. Der Unterrichtsentwurf fungiert als Choreographie, welche die Bewegungsspielräume zum gemeinsamen Thema in einer bestimmten Topologie des Klassenraums festlegt.

Unterrichtsimpuls zum Thema Verkehrssicherheitserziehung in Klasse 3¹⁴

Im Rahmen der Verkehrssicherheitserziehung in der Grundschule zeigen Fotografien in Schulbüchern typischerweise stark vereinfachte Standardszenen. Diese Bilder suggerieren in der Regel die Möglichkeiten einer einfach zu erlangenden Übersicht und einer simplen Beherrschbarkeit der Verkehrssituation. Jeder Passant und jede Passantin ist Teil einer gegebenen, stabilen und zuverlässigen Ordnung. Sicherheit scheint dann garantiert zu sein, wenn man sich schlicht an die vorgegebenen Regeln hält.

Dies mag bis zu einem bestimmten Grad zutreffen.

¹³ „Lernsetting“, „Lernumgebung“, „Lernimprovisation“, „leitkartengesteuerter Unterricht“ etc. sind im Zuge der konstruktivistischen Lerntheorie entwickelte, handlungsorientierte Lehrformen, die Unterrichtsprinzipien wie Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit, selbstständiges, selbsttätiges Lernen und die Maxime der Handlungsorientierung in neuem Licht erscheinen lassen (vgl. Voß 2002). Da wir unsere Überlegungen nicht vor dem Horizont konstruktivistischer Lerntheorie anstellen, wird die sicherlich lohnende Übersetzungsarbeit, die nötig ist, um die phänomenologische und die konstruktivistische Lerntheorie miteinander in Beziehung zu setzen, hier nicht geleistet.

¹⁴ Die Schüler(innen) sind ca. acht Jahre alt.

Häufig sind die von den Verkehrsteilnehmer(inne)n zu erbringenden Orientierungsleistungen aber sehr viel komplexer. Situationen sind oft nicht überschaubar. Einzelne Verkehrsteilnehmer fahren zu schnell oder verhalten sich anderswie rücksichtslos, parkende Autos können die Sicht auf die Straße versperren, ein Ball rollt in den Verkehrsfluss oder ein Hund läuft unvermittelt auf die Straße. Wünsche, Gefühle und Bestrebungen von Menschen sind wichtige Aspekte von Straßenverkehr. Besonders Kinder folgen in ihrem Verhalten oft ihren spontanen Interessen. Um sich im Straßenverkehr umsichtig und sicher zu bewegen, ist es darum wichtig, Intentionen anderer zu erkennen und über verschiedene Reaktionsweisen zu verfügen.

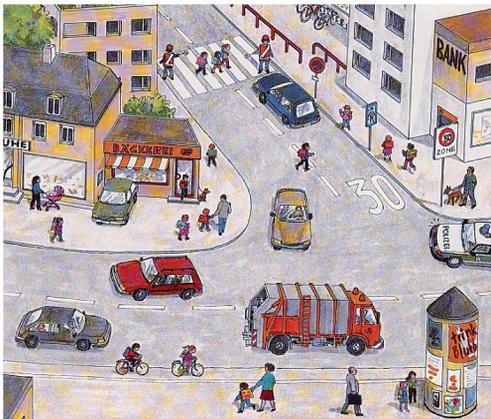


Abb. 1. Illustration aus: Mayer, 1994

Mariana Vassilevas „Rasender Stillstand“ zeigt eine Person, die auf dem Mittelstreifen einer stark befahrenen Straße läuft. Man sieht hastig sich bewegendende Beine und hört laute Verkehrsgeräusche. Die weißen Mittelmarkierungen huschen vorbei und aus dem Bild hinaus. Sie scheinen von den schnellen Schritten quasi absorbiert zu werden. Man hört die Schritte wie auch vorbeifahrende Autos und andere Verkehrsmittel. Letztere sind zwar unsichtbar, doch grade darum sehr präsent.

Im Anschluss an den Film könnten die Kinder selbst Fragen zum Thema ‚Sicherheit

im Straßenverkehr‘ erarbeiten wie z.B.: Ist das, was die Frau im Film tut, erlaubt? Warum nicht? Was geschieht mit ihr im Film? Warum ist ihr Handeln gefährlich? Wer nimmt am Straßenverkehr teil (Autos etc.)? Warum? Finden sich in den Straßen Zonen der Langsamkeit oder der Sicherheit? Wo sind diese? In welchen Bereichen bewegen sich die Verkehrsteilnehmer sehr schnell? Wodurch sind sie gesichert? Wozu gibt es Verkehrszeichen? Wie werden Situationen auf Verkehrszeichen dargestellt? Welche anderen Zeichen können die Aufmerksamkeit von Verkehrsteilnehmer(inne)n erregen (z. B. Gesten oder Blicke)? Welche nicht eindeutigen Verkehrssituationen gibt es? Wie kann man hier handeln?



Abb. 2. Filmstill: „Rasender Stillstand“
Mariana Vassileva, 1999

Im Performativen Spiel erarbeiten die Schüler(innen) ausgehend von dieser Diskussion eigene Verkehrsszenen. Aktiv, explorativ und somit ergebnisoffen, dialogisch und empathisch erarbeiten sie sich Herausforderungen im Straßenverkehr und bearbeiten sie. Erwartet wird, dass durch das bedeutungsoffene Unterrichtsmittel die Fähigkeiten und auch die Bereitschaft der Schüler(innen) stimuliert werden, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen, zu reflektieren, zu strukturieren und zu erkennen, dass sie aus ihren eigenen Erfahrungen einiges lernen bzw. einiges gelernt haben, das sie jetzt zusammentragen, ergänzen und neu strukturieren.

Schlussfolgerung

Ich behaupte, dass in einer durch das „Performative Spiel“ von Kindern bestimmten Situation, in dem der Körper das primäre Lernmedium darstellt, Daten zur kindlichen Perspektive erhoben werden können, in denen die Maßgaben „idealisiertes Erwachsenenkommunikation“ eher thematisiert denn nur blind von den Kindern angewandt werden.

Literatur

- Aebli, H. 1981. *Denken, das Ordnen des Tuns*. Band 2: *Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Austin, J. L. 1979. *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bateson, G. 1981. *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blankenburg, W. 1991. „Phänomenologie als Grundlagendisziplin der Psychiatrie. Unterschiedliche phänomenologische Ansätze in der Psychopathologie“, in *Fundamenta Psychiatrica* 5: 92–101.
- Breidenstein, G.; Kelle, H. 1999. „Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht“, in M.-S. Honig; A. Lange; H.-R. Leu (Hg.). *Aus der Perspektive von Kindern?* Weinheim, München: Juventa, 97–112.
- Breidenstein, G.; Kelle, H. 1996. „Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung“, in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 16: 47–67.
- Butler, J. 1997. *Körper von Gewicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cristaller, Th. 2001. „Über die Grenzen künstlicher Intelligenz“, *Das Magazin* 12: 17–19.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Ecarius, J. 1999. „Kinder ernst nehmen. Überlegungen zu einem aktuellen Diskurs“, in M.-S. Honig; A. Lange; H.-R. Leu (Hg.). *Aus der Perspektive von Kindern?* Weinheim, München: Juventa, 133–152.
- Erdheim, M. 1988. *Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fine, G. A.; Sandstrom, K. L. 1988. *Knowing children – Participant observations with minors* (Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods. Vol. 15.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Flavell, J. H. 1975. *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Friebertshäuser, B.; Prengel, A. 2003. „Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuchs“, in B. Friebertshäuser; A. Prengel, (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 11–23.
- Geulen, D.; Hurrelmann, K. 1980. „Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie“, in K. Hurrelmann; D. Uhlich (Hg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 51–67.
- Grunert, C.; Krüger, H.-H. 2006. *Kindheit und Kindheitsforschung. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hausendorf, H. 2001. „Was ist 'altersgemäßes Sprechen?' Empirische Anmerkungen am Beispiel des Erzählens und Zuhörens zwischen Kindern und Erwachsenen“, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 61: 11–33.
- Heinzel, F. 2000a. „Einleitung“, in F. Heinzel (Hg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München: Juventa, 21–36.
- Heinzel, F. 2000b. „Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick“, in F. Heinzel (Hg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München: Juventa, 21–36.
- Honig, M.-S. 1996. „Normative Implikationen der Kindheitsforschung“, in *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 1: 9–25.
- Honig, M.-S.; Leu, H. R.; Nissen, U. (Hg.). 1996. „Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisierungstheoretische Perspektiven“, in M.-S. Honig; A. Lange; H.-R. Leu (Hg.). *Aus der Perspektive von Kindern?* Weinheim, München: Juventa, 77–97.
- Hülst, D. 2000. „Ist das wissenschaftlich kontrollierbare Verstehen von Kindern möglich?“, in F. Heinzel

- (Hg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München: Juventa, 37–55.
- Husserl, E. 1985. *Ausgewählte Texte I*. Ditzingen: Reclam.
- Krämer, S. 2001. *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Untersuchungen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krämer, S. (Hg.). 2004. *Performativität und Medialität*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lamnek, S. 1995. *Qualitative Sozialforschung*. Band 2: *Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Lipski, J. 1998. „Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen“, in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 184: 404–422.
- Merleau-Ponty, M. 1966. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Moor, P. 1971. *Das Spiel in der Entwicklung des Kindes. Entfaltung des Unbewussten im Spielverhalten*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Panagiotopoulou, A.; Brügelmann, H. 2005. „Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? Versuch eines Brückenschlags im Projekt `Lernbiographien im schulischen und außerschulischen Kontext`“, in G. Breidenstein; A. Prengel (Hg.). *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS-Verlag, 71–94.
- Peschel, H. 2003. *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Band 1. *Allgemeindidaktische Überlegungen*; Band 2. *Fachdidaktische Überlegungen*. Hohengehren: Schneider.
- Petermann, F.; Windmann, S. 1993. „Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern“, in M. Marefka; B. Nauck (Hg.). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 125–139.
- Richter, H. 1997. „Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung“, in *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 224: 74–98.
- Schechner, R. 1990. *Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich*. Reinbeck b.Hamburg: Rowohlt.
- Schéerer, R. 1982. „Der Körper des Kindes“, in D. Kamper; C. Wulf (Hg.). *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 109–125.
- Schmid, P. 2000. „Väter und Forscher. Zu Selbstdarstellungen bürgerlicher Männer um 1800 im Medium empirischer Kinderbeobachtungen“, in *Feministische Studien* 18(2): 35–48.
- Schneider, W.; Büttner, G. 1995. „Entwicklung des Gedächtnisses“, in R. Oerter; L. Montada (Hg.). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 654–704.
- Scholz, G. 1994. *Die Konstruktion des Kindes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schultheis, K.; Fuhr, T. 2006. „Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. Einleitung: Jungen im Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit“, in K. Schultheis; G. Strobel-Eisele; T. Fuhr (Hg.). *Kinder: Geschlecht männlich, pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, 12–63.
- Stenger, U. 2002. *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim, München: Juventa.
- Sutton-Smith, B. 1978. *Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports* (Reihe Sportwissenschaft 10). Schorndorf: Hofmann.
- Waldenfels, B. 1990. *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. 1994. *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. 2000. *Das leibliche Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Winnicott, D. W. 1987. *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zeiber, H.J.; Zeiber, H. 1994. *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim, München: Juventa.
- Zinnecker, J. 1995. „Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer“, in I. Behnken; O. Jaumann (Hg.). *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa, 21–38.
- Zinnecker, J. 1996. „Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie“, in T. Bertram; H. Ulonska (Hg.). *Kinder in*

der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74.

Vassileva, M. Homepage. Zugriff unter: <<http://www.dna-galerie.de/vassileva.htm>> (01.11.2007).

Mayer, W. G. (Hg.). 1994. *Schlag nach im Sachunterricht.* 1/2 (Schülerband). München: Ohne Ort.

THE “PERFORMATIVE PLAY” AS A DIDACTICAL WAY TO “THE VERY THINGS”

Anja Kraus

The centre of Childhood Research is formed by the hypothesis that children co-interpret the world and participate actively in its constituting. In consequence, Childhood Research concentrates on the perspectives of children, exploring their relationships to themselves and to their life-worlds. Starting from the approach of constitutive phenomenology we go into this ambitious matter. Then, the hypothesis is unfolded that the didactical setting of a „performative play“ can serve to show aspects of the relationships of children to themselves and to their life-worlds.

Keywords: performative play, didactical principle, childhood, constitutive phenomenology, life-world.

„PERFORMATYVUSIS ŽAIDIMAS“ KAIP DIDAKTINIS KELIAS PRIE „PAČIŲ DAIKTŲ“

Anja Kraus

Vaikystės tyrimai paremti hipoteze, kad vaikai drauge interpretuoja pasaulį ir aktyviai jame dalyvauja. Taigi tyrinėjami vaikų kaip aktorių santykiai su savimi ir savo gyvenamuoju pasauliu. Norint įgyvendinti šią ambicingą tyrimo programą, pasitelkiama konstitutyviosios fenomenologijos prieiga. Išskleidžiama tezė: „performatyviojo žaidimo“ didaktinės nuostatos padeda atskleisti vaikų santykio su savimi ir gyvenamuoju pasauliu aspektus.

Reikšminiai žodžiai: performatyvusis žaidimas, didaktinis principas, vaikystė, konstitutyvi fenomenologija, gyvenamasis pasaulis.

Įteikta 2010-04-02; priimta 2010-06-22