

# Kinder und ihr Curriculum: Die Perspektiven von SchülerInnen des Elementar- und Primarbereichs

*Christina Huf*

Der Beitrag stellt ein längsschnittlich konzipiertes ethnografisches Forschungsprojekt vor, das nach der Perspektive und den Erfahrungen von acht Kindern am Übergang von vorschulischem zu schulischem Lernen im englischen und deutschen Bildungssystem fragt und gibt in Form eines Werkstattberichts Einblicke in die Forschungspraxis.

*Anmerkung: die englische Fassung des Titels lautet "Children and their Curriculum - The Perspectives of Primary and Elementary School Children"*

## 1. Einleitung

Der Titel meines Beitrags zitiert den Titel einer von Pollard, Thiessen und Filer (1997) herausgegebenen Aufsatzsammlung, deren Leitidee es ist, die Stimme von Kindern im schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs hörbar zu machen. Dazu stellen Pollard u.a. Forschungsprojekte vor, die nach den Erfahrungen von Kindern beim Lernen entlang der Vorgaben des Curriculums für den Elementar- und Primarbereich fragen.

Ich möchte mit diesem Beitrag ein Forschungsprojekt vorstellen, dessen Erkenntnisinteresse sehr ähnlich gelagert ist: Seine zentrale Maxime ist, nach der Perspektive und den Erfahrungen von Kindern zu fragen. Die Institutionen, die ich aus der Perspektive der Kinder in den Blick nehme, sind eine Grundschule in London, ein Kindergarten in Düsseldorf, sowie eine Grundschule in Düsseldorf. Dies ist insofern eine ungewöhnliche Überschneidung, als zum einen die Frage nach der Perspektive und den Erfahrungen der SchülerInnen in der Schulforschung selten gestellt wird und sie zum zweiten, wenn sie gestellt wird, meistens SchülerInnen der Sekundarstufe gilt.

Würde ich den Titel von Pollard u.a. für mein Projekt konkretisieren, so müsste sein zweiter Teil lauten: „Die Perspektiven fünf- und sechsjähriger Kinder im deutschen und englischen Bildungssystem“. Das Interesse an der Perspektive fünf- und sechsjähriger Kinder resultiert dabei aus der für das Projekt konstitutiven Leitidee, vier Kinder während ihres letzten Jahr im deutschen Kindergarten sowie ihres ersten Schuljahrs in einer deutschen Grundschule zu begleiten und dabei exemplarisch nach den Erfahrungen zu fragen, die Kinder im deutschen Bildungssystem am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen machen.

Die zweite für das Projekt konstitutive Leitidee ist der Vergleich mit den Erfahrungen, die vier Kinder gleichen Alters im englischen Bildungssystem machen. Dieser Vergleich erscheint mir insofern



interessant, als im englischen Bildungssystem die institutionellen, strukturellen, und curricularen Rahmenbedingungen des Übergangs vom vorschulischen zum schulischen Lernen deutlich different von denen des deutschen Bildungssystems sind. Diese Differenzen in ihrer Bedeutung für die Kinder selbst zu verstehen, ist das den beiden Leitideen zugrunde liegende Erkenntnisinteresse des Projekts. In diesem Beitrag möchte ich sowohl die Konzeption des Projekts vorstellen wie auch einen Einblick in meine Forschungspraxis geben.

Zur Vorstellung der Konzeption des Projekts werde ich die beiden Teilüberschriften von Pollard aufgreifen, die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Bezüge sowie ihre Konkretisierung für mein Projekt darlegen, bevor ich seine methodische Realisierung erläutere. Die im Anschluss daran vorgestellten und analysierten Szenen aus dem Düsseldorfer Kindergarten und der Londoner Grundschule erheben nicht den Anspruch einer Präsentation der Ergebnisse, sondern haben den Charakter eines Werkstattberichts, der erste Schritte auf dem Weg der empirischen Realisierung einer ethnografischen Längsschnittstudie aufzeigen und dabei unter der Leitidee der Exploration konzipierte Forschungspraxis veranschaulichen möchte.

## **2. The Perspectives of elementary and primary school children**

Beim Lesen des Titels von Pollard u.a. fällt die semantische Überschneidung mit dem Titel auf, den Honig, Lange und Leu Aufsatzsammlung „Aus der Perspektive von Kindern“ (1999) gewählt haben. Dem Titel von Honig, Lange und Leu ist das Plädoyer eingeschrieben, Kinder als kompetente Akteure und Konstrukteure ihrer sozialen Wirklichkeit zu erachten, dementsprechend Kindheitsforschung nicht ausschließlich in den Dienst der Illustration psychologischer Gesetzmäßigkeiten zu stellen, sondern den Blick auf Kinder als Mitproduzenten ihrer Entwicklung zu richten und dabei auch die Kontextualität des Kinderlebens zu explizieren (vgl. Honig u.a. 1999, S.13). Dieses Paradigma der neueren Kindheitsforschung hat Corsaro mit den Worten beschrieben: “Children do not simply imitate or internalize the world around them. They strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it. In attempting to make sense of the adult world, children come to collectively produce their own peer worlds and cultures” (Corsaro 1997, p.24).

Die von VertreterInnen der Kindheitsforschung oftmals gestellte Frage nach den Erfahrungen von Kindern versteht diese dementsprechend als aktive Konstruktionsleistungen, in deren Rahmen Kinder sich handelnd mit Realität auseinandersetzen, dieser Bedeutung zugedenken, und dabei sowohl ihre Wirklichkeitsentwürfe wie auch die Wirklichkeit selbst verändern. Dabei werden Erfahrungen als rückgebunden an den sozialen Erfahrungsaustausch und den dabei entstehenden gemeinsam geteilten Erfahrungskontext erachtet (vgl. Bruner 1986).

Ebenso wie Honig, Lange und Leu haben sich Behnken und Zinnecker im deutschsprachigen Raum dafür eingesetzt, nach der kindlichen Weltsicht und den Handlungsperspektiven von Kindern zu fragen und dementsprechend Alltag und Kultur von Kindern zum Forschungsgegenstand von Kindheitsforschung zu machen (vgl. Behnken/ Zinnecker 2001; Zinnecker 1999). Einen besonderen

Schwerpunkt hat Zinnecker dabei darauf gelegt, auch die Schule, die von der Kindheitsforschung als Forschungsfeld oftmals unberücksichtigt geblieben ist, als Lebenswelt von Kindern in den Blick zu nehmen (Zinnecker 1996/ 2001). Mit den, die Notwendigkeit der Erforschung der Perspektive von Kindern in Schule untermauernden Aussagen „Im Zentrum der Unterrichtsforschung stehen traditionell Lehrer, deren Perspektiven und Handlungsinteressen“ (Zinnecker 2000, S. 667). Schüler werden letztlich nur als monadische Träger von Talenten, Interessen und Kompetenzen erfasst“ (ders., S. 673) beschreibt Zinnecker jedoch nicht nur ein Forschungsfeld für die Kindheitsforschung, sondern macht gleichzeitig auf ein Desiderat der Schul- und Unterrichtsforschung aufmerksam, das sich als die Reduktion der Mehrperspektivität schulischer Wirklichkeit auf die Perspektive des Lehrers, sowie die Vernachlässigung der Frage nach Alltagspraktiken, situativen, szenischen Interaktionen und Handlungsperspektiven von SchülerInnen umreißen lässt.

Eben dieses Desiderat machen auch Pollard, Filer und Thiessen geltend, wenn sie schreiben: „Unfortunately, research studies that are concerned to engage *directly* with pupils' learning experiences are relatively few... Further, even, when research has been carried out, the experience of secondary pupils have tended to dominate“ (1997, p.5). Die Notwendigkeit für das Wissen um die Perspektive von Kindern resultiert dabei nach Ansicht von Pollard u.a. nicht nur aus deren Beitrag zur Steigerung der Qualität des Schullebens, zur Verbesserung der Leistungsstandards, sowie zu einem differenzierten Verstehen von Fragen der Erziehung und Bildung, sondern auch aus der Unmöglichkeit, diese ohne das Wissen um die Perspektive von Kindern erreichen zu können (ibid., p.1).

In der von Pollard, Filer und Thiessen vorgenommenen Beschreibung des Forschungsdesiderats klingt jedoch nicht nur das mit vielen Kindheitsforschern geteilte Interesse an der Perspektive von Kindern an, sondern kommen auch spezifische Schwerpunkte zum Ausdruck, die auch für die hier vorgestellte Arbeit grundlegend sind.

Zum einen legen die HerausgeberInnen einen Schwerpunkt auf die Erforschung der Perspektive von Kindern, die den Elementar- und Primarbereich besuchen. Für die Konzeption meines Projekts ist zunächst Begründung interessant, die Pollard, Filer und Thiessen für diese Schwerpunktsetzung anführen. Denn mit der Aussage: „From the sociological point of view the structural conditions that affect the experiences of primary and elementary school pupils are ..very particular“ (ibid., p.5), machen Pollard u.a. eine Differenz in den strukturellen Bedingungen von Elementar- und Primarbereich einerseits und dem Sekundarbereich andererseits geltend, weisen dabei aber gleichzeitig die Strukturen von Elementar- und Primarbereich im englischen Bildungssystem als weitgehend kongruent aus. Im deutschen Bildungssystem hingegen sind die Strukturdifferenzen zwischen Kindergarten und Grundschule so ausgeprägt, dass Faust- Siehl und Speck- Hamdan zu dem Urteil kommen: „Auf das Bildungswesen bezogen schließen am Schulanfang zwei Stufen aneinander an, die in Deutschland bis in die organisatorischen Einzelheiten von eigenen Gesetzmäßigkeiten bestimmt sind. Kontinuität als Organisationsprinzip spielt hier eine relativ geringe Rolle. Elementar- und Primarbereich sind bisher nicht auf Anschlussfähigkeit hin konzipiert“ (2001, S.7).

Mit der ihm zugrunde liegenden Leitidee, nach den Erfahrungen zu fragen, die Kinder im deutschen Bildungssystem am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen machen, ist für das hier vorgestellte Projekt zunächst die Annahme der Differenz zwischen den beiden Institutionen Kinder-



garten und Grundschule konstitutiv, und der Frage nach den Erfahrungen, die Kinder im Kindergarten und der Grundschule sowie am Übergang von der einen in die andere Institution machen, das Erkenntnisinteresse inhärent, das Problem der nicht gegebenen Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule aus der Perspektive der Kinder zu verstehen. Demzufolge erfährt die von Pollard u.a. geforderte Erforschung der Perspektive von SchülerInnen im Elementar und Primarbereich in dem hier vorgestellten Projekt eine sehr spezifische Realisierung. Denn Kindergarten und Grundschule werden nicht nur als gleichermaßen zu erforschende Felder kindlichen Lernens, sondern in einer die beiden Institutionen übergreifenden, längsschnittlichen Perspektive betrachtet, die dementsprechend auch die Frage nach der Lernbiografie der von mir beobachteten Kinder impliziert.

Neben der längsschnittlichen, die Institutionen Kindergarten und Grundschule übergreifenden Perspektive soll die Perspektive des Vergleichs mit den Erfahrungen, die Kinder gleichen Alters in einem Bildungssystem machen, dessen Lösungen zur Gestaltung des Übergangs von vorschulischem zu schulischem Lernen deutlich different sind, einen weiteren Beitrag zum differenzierten Nachdenken über die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen leisten. Dass und inwiefern das englische Bildungssystem eine interessante Kontrastfolie zum deutschen Bildungssystem darstellt, wird im nächsten Kapitel dargestellt. Doch auch die im englischen Bildungssystem gefundenen Lösungen zur Anbahnung stufenübergreifender Bildungsprozesse, sollen nicht als 'best practice' dargestellt, sondern auf ihre Bedeutung für die Kinder selbst hinterfragt werden.

### 3. Children and their curriculum

Der zweite Schwerpunkt, für dessen Verwirklichung Pollard, Filer und Thiessen mit dem von ihnen beschriebenen Forschungsdesiderat plädieren – und diesem Plädoyer auch mit eigenen Projekten entsprochen haben – klingt in der Formulierung *learning experiences* an. Eine erste Annäherung an das damit zum Ausdruck gebrachte Erkenntnisinteresse wird bei einem Vergleich mit dem von Zinnecker verwendeten Begriff 'Lebenswelten' möglich: Während Zinnecker Schule in ihrer Bedeutung als Lebenswelt von Kindern verstehen möchte, liegt der Fokus von Pollard u.a. auf der Frage nach der Bedeutung des schulischen Curriculums für die Lernerfahrungen von Kindern. Pollard, Filer und Thiessen präzisieren dieses Erkenntnisinteresse, indem sie die von Erikson und Shultz (1992) getroffene Unterscheidung zwischen hidden curriculum und manifest curriculum aufgreifen. Während erstere das Erkenntnisinteresse verfolgen, die Hinterbühne schulischen Lernens zu beleuchten (vgl. Zinnecker 1975), ist es das Erkenntnisinteresse der zweiten, die Kluft zwischen den Intentionen eines Curriculums und dessen tatsächlicher Bedeutung für das Lernen der SchülerInnen offenzulegen. „Such pupil perspectives“, so beschreiben Pollard u.a. den Erkenntnisgewinn von Forschung, die nach den Erfahrungen von Kindern beim Lernen entlang curricularer Vorgaben fragt, „often highlight the differences between the intended curriculum and the experienced curriculum; between what policy makers and teachers focus on when considering the planning and delivery of curriculum tasks, and what pupils experience when engaged in such tasks“ (Pollard u.a. 1997, p. 4).

Für die vier Kinder, nach deren Erfahrungen im englischen Bildungssystem ich frage, könnte ich –



würde ich den Titel von Pollard u.a. für mein Projekt konkretisieren – die Formulierung „Children and their Curriculum“ unverändert übernehmen. Damit würde ich nicht nur mein Interesse an den Erfahrungen der Kinder beim Lernen entlang der Vorgaben des Curriculums, sondern gleichzeitig zum Ausdruck bringen, dass es in England ein Curriculum für fünfjährige Kinder gibt.

Die Existenz eines Curriculums für fünfjährige Kinder erklärt sich zunächst damit, dass Fünfjährige in England bereits schulpflichtig sind. Mit dem im europäischen Vergleich sehr frühen Beginn der Schulpflicht ist jedoch keine Vorverlegung schulischen Lernens intendiert, sondern soll der allmähliche, von spielerischem Lernen geprägte Übergang von vorschulischen zu schulischen Lernen angebahnt werden. Dazu werden die Kinder nach ihrem vierten Geburtstag in die sogenannte 'Reception Class' eingeschult, deren Konzeption von der Londoner Grundschule, in der ich meine Feldforschung durchführe, wie folgt beschrieben wird: „Reception classes provide a good foundation for the structure of your child's future education. The children follow an early years curriculum to learn basic skills as well as developing confidence and motivation to learn, where an emphasis is learning through play“.

Das 'Early Years Curriculum', von dem hier die Rede ist, bezieht sich jedoch nicht nur auf die 'Reception Class,' sondern ist als Curriculum für Drei- bis Fünfjährige und somit als ein die Institutionen vorschulischen und schulischen Lernens übergreifendes Curriculum konzipiert. Genau diese drei Jahre sind mit dem Education Act von 2002 als „Foundation Stage“ des englischen Bildungssystem definiert worden, mit deren Etablierung die gemeinsame Verantwortung der beiden Institutionen Elementary School und Primary School für das Lernen und die Entwicklung der Kinder herausgefordert und dabei die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen gewährleistet werden soll. Der dazu seit September 2002 gültige Bildungsplan mit dem Titel „Curriculum Guidance for the foundation Stage“ weist sechs Erfahrungsbereiche aus, benennt beispielhaft Erfahrungen, die Kinder in diesen Erfahrungsbereichen machen sollen, stellt differenzierte Überlegungen an, wie Lehrerinnen diese Erfahrungen anbahnen können, benennt *Early Learning Goals*, die am Ende der Reception Class erreicht sein sollen, und beschreibt *Stepping Stones* auf dem Weg zum Erreichen der Lernziele (QCA 2000).

Kurz nachdem in England die „Curriculum Guidance for the foundation stage“ als Leitlinien für die Gestaltung der Foundation Stage eingeführt worden sind, hat die OECD den ersten Vergleichsband ihrer internationalen Vergleichsstudie zu Systemen frühkindlicher Bildung und Erziehung „Starting Strong“ veröffentlicht, in der die Systeme der Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren von zehn europäischen und zwei außereuropäischen Ländern miteinander verglichen werden. Der Titel rekurriert auf die Notwendigkeit, das Fundament für lebenslanges Lernen durch die Intensivierung frühkindlicher Bildungserfahrungen tragfähiger zu machen (vgl. OECD 2001). Eines der Ergebnisse, das die OECD als zentral für die Verwirklichung eben dieses Anliegens ausgewiesen hat, ist die „importance of fostering coherence for children across the different phases of the education system“ betont (OECD 2001, p.128) und die daraus resultierende Notwendigkeit einer engen und gleichberechtigten Partnerschaft zwischen den Institutionen vorschulischen und schulischen Lernens.

Während im englischen Bildungssystem mit der Institutionalisierung der Reception Class, einem die

Institutionen elementary und primary school übergreifenden 'Early Years Curriculum', sowie der Definition der letzten beiden Jahre der elementary school sowie des ersten Jahres in der Primary School als 'Foundation Stage' des englischen Bildungssystems wichtige Weichenstellungen vorgenommen worden sind, um die Kohärenz zwischen vorschulischem und schulischen Lernen zu gewährleisten, werden in Deutschland zwar intensive Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen sowie die Konzeptualisierung von deren Bildungsqualität geführt (vgl. Fthenakis 2003/ Schäfer 2004), Elementar- und Primarbereich bleiben aber im deutschen Bildungssystem strukturell und curricular weitgehend voneinander getrennt (vgl. Faust u.a. 2004). Dementsprechend ist Deutschland, nachdem es als neunzehntes von zwanzig Ländern an Starting Strong teilgenommen hat, im Länderbericht der OECD die Aufgabe zugeschrieben worden, „nach einem neuen und gemeinsamen Verständnis von Kindern, Wissen, Lernen und Bildung zu suchen“ (OECD 2004, S.74).

Für die vier Kinder, die ich während des letzten Jahres ihres Kindergartenbesuchs sowie ihres ersten Grundschuljahres begleite, müsste ich den Titel von Pollard u.a. „Children and their curriculum“ somit dahingehend abändern, dass es für ihr Lernen im Kindergarten zwar Empfehlungen (vgl. MfSJK 2003), aber keine verbindlichen Rahmenvorgaben oder Qualitätsstandards gibt (vgl. OECD 2004, S.54), und die für ihr Lernen verantwortlichen Richtlinien für die Grundschule dementsprechend kein verlässliches Fundament haben, auf das sie aufbauen können.

Pollard u.a haben es als Erkenntnisgewinn einer forschenden Auseinandersetzung mit der Perspektive der Kinder beschrieben: „We would suggest that greater understanding of pupil perspectives would provide an important and potentially critical contribution to the ebb and flow of current educational debates“ (1997, p.2). Betrachtet man die Entwicklung eines die Institutionen vorschulischen und schulischen Lernens übergreifenden Verständnisses von Kindern, Lernen, Wissen und Bildung als eines der Themen, die die Elementar- und Primarpädagogik gegenwärtig nachhaltig beschäftigen, dann lässt sich der von Pollard u.a. beschriebene Erkenntnisgewinn für das hier vorgestellte Projekt mit der Intention konkretisieren, einen Beitrag zum differenzierten Verstehen der Bedeutung zu leisten, die unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen und curriculare Vorgaben für Kinder und ihr Lernen am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen haben können.

## 4. Annäherungen an die Perspektive der Kinder

In England existiert eine ausgeprägte Tradition ethnografischen Forschens in Schule, die ihre methodologischen Bezüge sowohl in der Forschungstradition der *Interactionist Ethnography* wie auch in der *Ethnografischen Kindheitsforschung* hat. Liest man die Aussagen von James als einer Vertreterin ethnografischer Kindheitsforschung und von Hammersley als einem Vertreter der Interactionist Ethnography wird deutlich, dass die Ethnografie ein besonders geeigneter Forschungsansatz ist, um nach Erfahrungen von Kindern in Schule zu fragen. Während Hammersley mit der Aussage "the emphasis of interactionist ethnography in education is on researching experience, perspectives and actions of those involved" (1999, p.2) verdeutlicht, dass die Ethnografie immer dann die Methode



der Wahl ist, wenn die Erfahrungen, Perspektiven und Handlungen der an Schule unmittelbar Beteiligten im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, macht James deutlich, dass die Ethnografie in besonderer Weise einen Beitrag zum differenzierten Verstehen der Perspektive von Kindern leisten kann, wenn sie schreibt: "Ethnography expressly facilitates the desire to engage with children's own views and enables their views and ideas to be rendered accessible to adults as well as to other children" (2001, p. 247).

Eine Besonderheit der hier vorgestellten ethnografischen Studie stellt deren längsschnittliche Konzeption dar. Denn auch wenn die zeitlich intensive Teilnahme am Leben der Beobachteten eine für ethnografisches Forschen genuine Forschungsstrategie ist (vgl. Friebertshäuser 1997), gilt diese in der Regel dem differenzierten und exemplarischen Verstehen kultureller Deutungsmuster sowie der mit ihnen verbundenen Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven (vgl. Breidenstein/Kelle 1997). Auch das hier vorgestellte Projekt fragt nach den Deutungsmustern, Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven, die die acht von mir beobachteten Kinder im Kontext der jeweils spezifischen Kultur von Kindergarten, Grundschule, Reception Class und Year One entwickeln. Indem ich meine teilnehmende Beobachtung jedoch auf einzelne Kinder konzentriere und diese während ihres Besuchs von zwei unterschiedlichen 'Kulturen' begleitete, erhält die ethnografische Beobachtung einen spezifischen Schwerpunkt, den Corsaro für sein mit einem ähnlichen Forschungsschwerpunkt konzipiertes Projekt als *longitudinal ethnography* definiert und wie folgt begründet hat: „Longitudinal ethnography is an ideal method for [...] a theoretical approach [...] [which] aims to both document children's evolving membership in their culture and wh[ich] focusse[s] on key transitions in children's life (Corsaro 2000, p.180). Die Begründung, die Corsaro für die Methode der längsschnittlichen Ethnografie anführt, trifft auf das hier vorgestellte Projekt in doppelter Weise zu. Denn die Frage nach den Erfahrungen von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen impliziert die Frage, wie sich die Kinder in den unterschiedlichen Kulturen von Kindergarten und Grundschule beziehungsweise Reception Class und Year der englischen Grundschule zurechtfinden.

Diese Schwerpunktsetzung zu realisieren und auf ihre Implikationen für ethnographische Theorie und Praxis zu befragen, ist eine der methodischen Herausforderungen meines Projekts, die ich realisieren möchte, indem ich über jedes der acht beobachteten Kinder eine Fallstudie schreibe, bevor ich die Erfahrungen der einzelnen Kinder miteinander vergleiche. Denn Fallstudien sind von Schäfer als besonders geeignet beschrieben worden, „den individuellen Varianten eines subjektiven Prozesses nachzuspüren“ und werden von ihm deshalb als „Königsweg“ einer Forschung erachtet, die versucht, die eigene Sichtweise der Erforschten zu erfassen (Schäfer 1999, S.114).

Empirisches Datenmaterial für die Fallstudien sind ethnografische Beobachtungsprotokolle, die ich im Kontext regelmäßig stattfindender teilnehmender Beobachtung und auf der Basis der während der teilnehmenden Beobachtung geschriebenen Feldnotizen - sowie die Feldnotizen ergänzenden Filmaufnahmen - schreibe. Um der notwendigen Komplexitätsreduktion willen richte ich meine Beobachtungen auf lediglich eines der Kinder und versuche dessen Alltagspraktiken so zu beschreiben, dass die situationsspezifischen Rahmenbedingungen, Interaktionsmuster und thematischen Fokussierungen erfasst und dabei die unterschiedlichen Handlungsstränge in ihrer Vernetztheit dokumen-



tiert werden. Aufgrund der Komplexität der beobachteten Situation, der Verwobenheit der Handlungsstränge und der Flüchtigkeit des beobachteten Verhaltens ist ethnografisches Schreiben untrennbar an die Herausforderung des situativen Verstehens gebunden.

Die Protokollausschnitte, die ich im Anschluss analysiere, sollen zum einen Einblick in die Praxis ethnografischen Schreibens und eine Vorstellung von der Verfasstheit ethnografischer Beobachtungsprotokolle geben. Zum anderen möchte ich einen Eindruck geben, wie ich mich analytisch der Perspektive der Kinder nähere. Da beide Protokolle aus zu Beginn der Feldforschung geschrieben worden, sind die Interpretationen erste analytische Annäherungen, deren Leitidee es ist, durch das Entdecken bestimmter Phänomene in den Daten, deren Konzeptualisierung, dem Vergleichen dieser Phänomene miteinander sowie insbesondere dem das Generieren von Fragen die theoretische Sensibilität für die weiteren Forschungsphasen zu erhöhen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S56ff).

#### 4.1 „I made different“

Die folgende Szene beschreibt, wie Kilia die Aufgabe erfüllt, einen speech-bubble zu schreiben. Ein speech-bubble ist eine Sprechblase, die in der Reception Class, die Kilia besucht, auch in anderen Situationen dazu verwendet wird, dass die Kinder ihr Spielen und Lernen kommentieren. Kilias Kommentar gilt seinem zuvor gebastelten Flugzeug, das, wie die Flugzeuge der anderen Kinder auch, von seiner Lehrerin Doreen im Klassenzimmer aufgehängt wird.

...Als Doreen Kilia zuruft: „Now we put up yours, Kilia“, läuft Kilia mit seinem Flugzeug zu Doreen. „Where are the windows?“, fragt Doreen. „There“, antwortet Kilia und deutet auf einige der auf dem Flugzeugkörper aufgeklebten Rechtecke. „And where is the door?“ „There!“ „All right“. „Have you been on an aeroplane?“, fragt Doreen Kilia, was Kilia mit einem „Yes“ beantwortet. „Where did you go to?“, fragt Doreen weiter. „To Bangladesh“, antwortet Kilia. Während der Unterhaltung hat Doreen das Flugzeug aufgehängt, und weist Kilia nun darauf hin: „Here it goes flying“. Mit einem „Year“ äußert Kilia seine Freude über das aufgehängte Flugzeug. „Yes, it really is flying“, bestätigt Doreen noch einmal. „You need to be careful“, fordert Kilia Doreen auf, die versucht, das Flugzeug so auszutarrieren, dass es gerade hängt. „Yes I do!“, antwortet ihm Doreen.

Kilia geht zu seiner Wasserflasche, trinkt einen Schluck, und lässt Doreen, als er zurück kommt, wissen, „I’ve been eating water“. Ohne darauf einzugehen, fordert Doreen Kilia auf: „Can you make a speech bubble about your airplane?“ „I don’t know“, antwortet Kilia. „How did you make it? Where is it flying?“, gibt Doreen Kilia als mögliche Leitfragen für den speech-bubble vor. Kilia nimmt sich daraufhin einen speech-bubble, schreibt darauf innerhalb kürzester Zeit HFFELhAi. Da ich unmittelbar neben Kilia sitze, kann ich sehen, dass er sich dabei kein Wort vorspricht. „I done it!“, ruft Kilia Doreen zu, wirft einen Blick in das Buch, in das ich meine Feldnotizen schreibe, deutet auf den letzten Buchstaben und stellt fest: „That’s an ‘i‘“, und geht zu Doreen, um ihr den speech-bubble zu geben. Da Doreen noch mit dem Aufhängen von Flugzeugen beschäftigt ist, beginnt Kilia sich auf Bengoli mit Omar zu unterhalten. Da die beiden

dabei vor dem Fenster stehen, vor dem Doreen die Flugzeuge aufhängt, ist es wahrscheinlich, dass sie sich über diese unterhalten. „Where is Kilia? Where is your speech-bubble?“ „Here“, ruft Kilia, unterhält sich aber weiterhin mit Omar. „Can you read it to me?“ fordert Doreen Kilia auf, und als Kilia nicht reagiert, wiederholt sie ihre Aufforderung: „Kilia, can you read it to me!“ Kilia wendet sich Doreen zu, schaut auf seinen speech-bubble, und antwortet: „Different“, woraufhin folgendes Gespräch entsteht:

„What’s different?“

„I made different!“

„A different what?“

„I don’t know!“

„Aeroplane“.

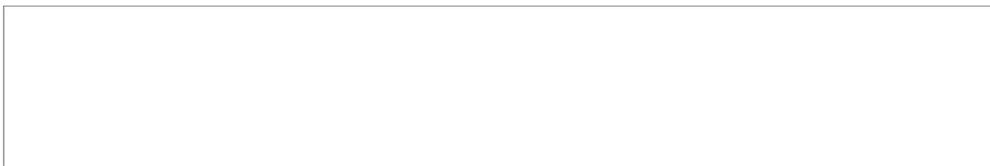
„Aeroplane.“

„That’s a lovely sentence. ‘I made an aeroplane.’ I’ll put your writing on your aeroplane“.

Eine der Fragen, die mir für das Verstehen der Perspektive von Kilia zentral erscheint, ist die Frage nach der Bedeutung der Aussage „different“, die Kilia trifft, nachdem seine Lehrerin Doreen ihn wiederholt aufgefordert hat, sie wissen zu lassen, was auf dem speech-bubble steht, den Kilia kurz zuvor geschrieben hat.

In dem *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* sind nicht nur die Erfahrungen, die die Kinder in den sechs Erfahrungsbereichen machen sollen, beschrieben, sondern finden sich unter der Überschrift „What practitioners need to do“ auch differenzierte Hinweise, wie diese Erfahrungen von den Lehrerinnen und Erzieherinnen angebahnt und unterstützt werden können. Die für die Unterstützung der Auseinandersetzung der Kinder mit Schriftsprache beschriebene Handlungsanleitung „To encourage children to re-read their writing as they write“, beschreibt sehr adäquat die Handlungsperspektive von Doreen, als sie Kilia auffordert: „Can you read it to me!“. Aus ihrer Sicht fordert Doreen Kilia mit ihrer Frage nicht nur dazu heraus, sich den Sinn des Geschriebenen zu vergegenwärtigen und ihn zu kommunizieren, sondern fördert dabei gleichzeitig sein grundsätzliches Verständnis dafür, dass Schrift bedeutungstragend ist. Ein wichtiger Unterschied zu der im Bildungsplan beschriebenen Handlungsanleitung besteht jedoch darin, dass Doreen Kilia nicht *während* des Schreibens nach der Aussage des speech-bubbles fragt, sondern *danach*. Denn dass sich Kilia nach dem Schreiben seines speech-bubbles mit Abdal unterhalten hat, legt die Vermutung nahe, dass der Inhalt des Gesprächs mit Abdal für Kilia präsenter gewesen ist als der Inhalt des von ihm Geschriebenen.

Eine mögliche Antwort auf meine Frage habe ich erst gefunden, als ich bei meinem nächsten Feldaufenthalt alle ausgestellten Flugzeuge an einem der Fenster des Klassenzimmers habe hängen sehen und dabei darauf aufmerksam geworden bin, dass Kilias Flugzeug tatsächlich „different“ von allen anderen Flugzeugen ist. Denn Kilia hat für den Flugzeugkörper die Schachtel einer Zahncreme verwendet, während alle anderen Kinder Plastikschaalen benutzt haben, die sich sowohl im Material wie auch in ihrem Umfang deutlich von Kilias Flugzeugkörper unterscheiden (JPG 402). Bereits



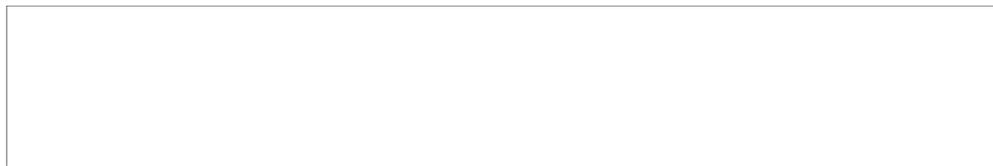
während Kilia sein Flugzeug gebaut hat, hat Doreen mit der Feststellung „This one is gonna be a long plane“ die im Vergleich zu den anderen auf dem Tisch ausgelegten Schachteln ungewöhnliche Form des von Kilia benutzten Flugzeugkörpers bemerkt. Die in der analytischen Rekonstruktion der Szene möglich werdende Interpretation, dass Kilia mit seiner Antwort „different“ genau diese Differenz meinen könnte, ist jedoch für Doreen in der Situation selbst nur schwer nachvollziehbar. Ihre Rückfragen an Kilia „What is different?“ sowie „A different what?“, lassen sich somit als Versuch von Doreen deuten, Kiliias Antwort zu verstehen. Als Kilia auf die zweite Rückfrage „A different what?“ antwortet „I don't know“, deutet Doreen dies als Schwierigkeit von Kilia, dessen Muttersprache nicht Englisch ist, das von ihm gesuchte Wort zu finden. Gleichzeitig lässt sich das Kilia von Doreen angebotene Wort 'aeroplane' als Versuch von Doreen verstehen, eine Brücke zum Thema 'Flugzeug' zu schlagen. Als Doreen jedoch, nachdem Kilia das ihm angebotene Wort 'aeroplane' wiederholt hat, die von Kilia auf dem speech-bubble geschriebenen Buchstaben in die Aussage übersetzt: 'I made an aeroplane', bringt der Satz das, was Kilia über sein Flugzeug sagen möchte, in keiner Weise zum Ausdruck.

Betrachtet man die Szene aus Kiliias Perspektive, bedeutet die wiederholte Aufforderung seiner Lehrerin, ihm das Geschriebene vorzulesen, zunächst eine Unterbrechung des Gespräches, das er mit Abdal geführt hat. Dabei macht Kilia zum einen die Erfahrung, dass die Kommunikation mit der Lehrerin vorrangig vor dem Gespräch mit anderen Kindern ist. Zum zweiten macht Kilia die Erfahrung, dass das von ihm Geschriebene nicht aus sich heraus verständlich ist, sondern seiner 'Übersetzung' bedarf. Insofern ist es nicht ausgeschlossen, dass Kilia das Schreiben als einen Umweg erfährt, da es ihm nicht erspart, die Bedeutung des Geschriebenen noch einmal mündlich zu kommunizieren. Dass die Frage nach dem Sinn des Geschriebenen dabei in letzter Konsequenz von der Lehrerin beantwortet wird, könnte es aus der Sicht von Kilia um ein Weiteres fragwürdig machen, inwieweit Schreiben mit persönlicher Sinngebung verbunden ist.

Eine zweite für das Verstehen von Kiliias Perspektive zentrale Frage scheint mir die Frage nach der Bedeutung, die Kilia den Buchstaben HFFELhAi zudenkt. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Kilia zwar ohne jeglichen Bezug zur Lautung schreibt [\[1\]](#), gleichwohl dem Geschriebenen tatsächlich die Bedeutung zudenkt, die er später seiner Lehrerin mitteilt.

Bereits während ich Kilia beobachtet habe, kam mir jedoch eine andere Interpretation in den Sinn: Panagiotopoulou hat im Rahmen ihres Forschungsprojekts zu „Lernbiografien von Schulanfängern im schriftkulturellen Kontext“ eine Szene beobachtet, in der der Schüler Daniel dem in der Klasse neuen Schüler Tobias für das Schreiben der Wochenendgeschichte den Ratschlag gibt: „Schreib alle Buchstaben, die du kennst, das ist am besten“ (Panagiotopoulou 2003, S.53). Die in der Beobachtungssituation von mir entwickelte Deutung, dass es auch Kiliias Handlungsperspektive sein könnte, einfach irgendwelche Buchstaben zu schreiben, um damit, wie dies auch Panagiotopoulou als Handlungsperspektive für die von ihr beobachteten SchülerInnen erklärt (dies., S.57), der Erwartungshaltung der Lehrerin entgegen zu kommen, dass man etwas schreibt, erschien mir bei meiner analytischen Rekonstruktion der Szene auf der Basis folgender Überlegungen plausibel:

- Im Wissen darum, dass Kilia im unmittelbar zuvor stattfindenden Gespräch mit seiner Lehrerin nicht weiß, was er auf seinen speech-bubble schreiben soll, erfüllt er den Arbeitsauftrag



sehr schnell.

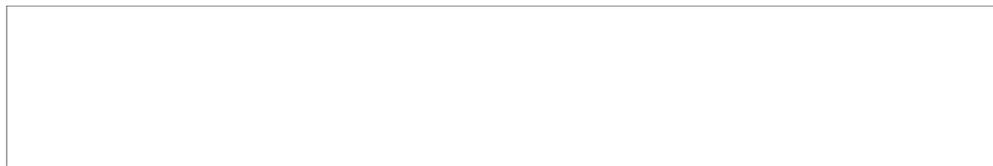
- Als Kilia bei einem Blick auf meine Feldnotizen erkennt, dass ich mir die auf seinem speech-bubble stehenden Buchstaben notiert habe, lässt mich aber wissen, dass er den Lautwert eines der von ihm geschriebenen Buchstaben kennt, spricht mit mir aber mit keinem Wort über die Bedeutung des Geschriebenen.
- Als Kilia seiner Lehrerin, unmittelbar nachdem er die Buchstaben aufgeschrieben hat, zuruft „I done it“, klingt darin an, dass er darum bemüht ist, die Erwartungshaltung seiner Lehrerin zu erfüllen.

Kurz bevor Doreen Kilia auffordert „Can you make a speech-bubble about your aeroplane?“ hat sie Kilians Flugzeug an einer quer über das Fenster gespannten Leine aufgehängt. In der von Kilia mit den Ausruf „Year!“ geäußerten Freude wie auch seiner Aufforderung an Doreen „You need to be careful“, kommt deutlich Kilians Werkstolz über sein Flugzeug sowie dessen Ausstellung zum Ausdruck, den Doreen mit ihrem Hinweis „Here it goes flying“ sowie ihrer Versicherung „Yes I do“ unterstützt und teilt. Als Doreen Kilia kurz darauf auffordert, „Can you make a speech-bubble“, signalisiert sie Kilia jedoch, dass sein Werk noch nicht fertig ist, sondern noch einer schriftlichen Erläuterung bedarf.

In den „Guidelines for the Foundation Stage“ wird jeder der sechs Erfahrungsbereiche mit grundsätzlichen Überlegungen zu dessen Gestaltung eingeleitet. Für den Erfahrungsbereich Communication, Language and Literacy lautet eine der Richtlinien: „Practitioners should give particular attention to incorporating communication, language and literacy in planned activities in each area of learning“ (QCA 2000, p.44). Vor dem Hintergrund dieser Richtlinie lässt sich die Aufforderung von Doreen, Kilia solle einen speech-bubble für sein Flugzeug schreiben, als Versuch verstehen, die Aufgabe, ein Flugzeug zu konstruieren mit einem Schreibauftrag zu verbinden. Die Schreibaufgabe erscheint dabei aus der Sicht von Doreen insofern als plausibel, als das Flugzeug ausgestellt wird und somit – wie ein Bild im Museum – eines Kommentares bedarf.

Die Erfahrungen, die Kilia in dieser Situation macht, ist zum einen, dass sein Flugzeug als Werk nicht mehr für sich steht, sondern einer Erklärung bedarf. Einen plausiblen Schreibgrund würde diese Erklärung für Kilia aber nur darstellen, wenn zum einen er selbst diesen Erklärungsbedarf sehen und zum zweiten davon ausgehen könnte, dass sein Kommentar von den anderen Kindern gelesen werden kann. Da jedoch keine dieser Voraussetzungen gegeben ist, ist es wahrscheinlich, dass Kilia zwar der Aufforderung seiner Lehrerin nachkommt zu schreiben, dabei jedoch wenig Gelegenheit hat, einen persönlichen Sinn im Schreiben zu entdecken.

In der Einleitung habe ich Pollard u.a. mit der Aussage zitiert, dass die Erforschung der Perspektive von SchülerInnen einen wichtigen Beitrag zum Verstehen des Curriculums leisten kann. Bei der Analyse der Perspektive und Erfahrungen von Kilia beim Schreiben des speech-bubbles über sein Flugzeug wird offensichtlich, dass der in den Curriculum Guidelines beschriebene Anspruch der „incorporation of communication, language and literacy in planned activities in each area of learning“ nicht ohne Weiteres zur Integration der Schriftsprache in das Relevanzsystem eines Kindes führt. Bezüglich der von seiner Lehrerin gewählten Realisierungsform der speech-bubbles würde Kilia sehr wahrscheinlich zu bedenken geben, dass der Anspruch der schriftlichen Kommentierung



der Erfahrung der persönlichen Bedeutsamkeit von Schriftsprache insofern auch entgegenstehen kann, als er zum einen Werkstolz mindern und – sofern er keine plausiblen Gründe für das Schreiben enthält – die Schreibmotivation auf die Erfüllung der Erwartungshaltung der Lehrerin reduzieren kann.

## 4.2 „Ist hier jemand krank?“

Die folgende Szene habe ich bei einem meiner ersten Feldaufenthalte in dem Kindergarten beobachtet, den Leonie zur Zeit besucht, bevor sie im nächsten Schuljahr in ihre neue Schule eingeschult wird. Die Verkleidung von Leonie als Ärztin sowie ihre Suche nach neuen Patienten deutet darauf hin, dass das Spiel der Mädchen bereits vor meiner Beobachtung begonnen hat und Leonie um seine Fortsetzung bemüht ist.

Kurz nachdem ich heute morgen angekommen bin, begegne ich Leonie, die als Ärztin verkleidet ist und in einen der beiden Gruppenräume hineinruft: „Ist hier jemand krank?“ Als ich wenig später in den zweiten Gruppenraum komme, sitzen Sadie und Jana hinter einem Tisch, auf dem eine Kasse steht. Im Verlauf meiner Beobachtungen wird mir klar, dass dies die Apotheke ist. Einige Schritte davon entfernt steht ein anderer Tisch, der als Patientenliege in einem Arztzimmer dient. Im Moment jedoch sind in der Arztpraxis keine Patienten, und die Ärztin Leonie ist dabei, ein Rezept zu schreiben, indem sie von drei Medikamentenschachteln den Namen des Medikamentes abschreibt. Dabei schreibt Leonie „HYIO- ViSioN“, „TBOMAPYRIN“ und „VOITaRaN“ (JPG 29).

Als Leonie mit dem Schreiben des Rezeptes fertig und zwischenzeitlich kein neuer Patient gekommen ist, schlägt Leonie Jana, die hinter dem Apothekentisch sitzt, vor: „Jana, jetzt bist du mal der Arzt. Ich wär wohl krank“, und setzt Jana die Arztmütze auf. Während Jana auf dem Weg zur Arztpraxis ist, kommt Sadie und fragt Jana: „Kann ich der Arzt sein?“ Jana stimmt dem zu, setzt Sadie die Arztmütze auf, und geht wieder hinter den Apothekentisch. „Und ich bin der Chef“, verkündet Alina, die in diesem Moment die imaginäre Praxis betritt. Und Leonie beschließt: „Ich bin auch bei der Apotheke“. „Nein, das geht nicht. Jemand muss krank sein“, wendet Jana gegen Leonies Vorschlag ein, woraufhin Leonie sich auf die Patientenliege setzt. Als Sadie mit einem Otoskop Leonies Ohren untersuchen will, hält Leonie sich jedoch ihre Ohren zu und wendet ein: „Nein, sie sind ganz sauber“. Ohne eine weitere Untersuchung durchgeführt zu haben, imitiert Sadie das Schreiben eines Rezepts, und reicht Leonie mit den Worten „Sie brauchen das!“, ein mit Kritzelschrift versehenes Blatt Papier.

Als Leonie mir, unmittelbar nachdem ich am Vormittag des 25. August in den Kindergarten gekommen bin, in ihrer Verkleidung als Ärztin begegnet, ist sie offensichtlich auf der Suche nach neuen Mitspielerinnen für ein zuvor begonnenes Arztspiel. Als ich wenig später Leonie in den Gruppenraum folge, und mich in ihre Nähe setze, wird mir deutlich, dass sie offensichtlich keine Mitspielerinnen für die Rolle des Patienten, aber dennoch eine Tätigkeit gefunden hat, mit der sie die Rolle

der Ärztin weiterhin ausfüllen kann: Das Schreiben eines Rezepts. Da ich erst in diesem Moment meine Beobachtungen beginne, weiß ich nicht, ob Leonie sich die Verpackungen der Medikamente selbst aus dem Korb mit leeren Schachteln herausgesucht oder eine der Erzieherinnen gebeten hat, dies zu tun. In jedem Fall schreibt Leonie ein Rezept, das in deutlich erkennbaren Buchstaben drei Medikamentennamen auflistet. Die Tätigkeit des Schreibens resultiert dabei zunächst daraus, dass das Schreiben eines Rezeptes eine der Aufgaben eines Arztes ist. Es wird im Rahmen des von den Mädchen inszenierten Spiels um ein weiteres plausibel, als das Spielszenario eine Apotheke umfasst. Zum dritten ist das Schreiben für Leonie eine Tätigkeit, die es ihr ermöglicht, in der Rolle der Ärztin zu agieren, obwohl sich keine weiteren Patienten eingefunden haben. Für Leonie ist das Schreiben somit ein Teil ihres Spiels, in dem es die spezifische Funktion hat, ein Rezept auszustellen und den ausgewiesenen Sinn hat, die Rolle der Ärztin auszufüllen und dabei das zuvor begonnene Spiel aufrechtzuerhalten.

Während Leonie zunächst das Spiel durch das Schreiben des Rezeptes fortgesetzt hat, schlägt sie – nachdem sich in der Praxis nach wie vor keine Patienten eingefunden haben – einen Rollenwechsel vor: Jana, die mit Sadie in der Apotheke sitzt, soll die Rolle der Ärztin übernehmen, so dass Leonie selbst die vakante Rolle des Patienten einnehmen kann. Als Jana jedoch diese Rolle, nachdem sie Leonies Vorschlag zunächst zugestimmt hat, an Sadie weitergibt, beschließt Leonie einen weiteren Rollenwechsel. Im Wissen darum, dass Jana, der Leonie die Arztrolle zugebracht hatte, kurz zuvor beschlossen hat, wieder in die Apotheke zu gehen, liegt die Vermutung nahe, dass der Entschluss von Leonie „Ich bin auch bei der Apotheke“ von dem Wunsch inspiriert ist, gemeinsam mit Jana zu spielen. Mit dem Argument der für den Fortlauf des Spiels bestehenden Notwendigkeit der Besetzung der Rolle des Patienten, weist Jana jedoch Leonies Vorschlag zurück und verpflichtet sie, die einmal angenommene Rolle jetzt auch zu spielen. Wenn auch Leonie, indem sie sich auf die Patientenliege setzt, zunächst Janas Argument stattgibt, macht sie, als sie eine Untersuchung ihrer Ohren verweigert, offensichtlich, dass sie die Rolle des Patientin nicht wirklich spielen möchte. In der daraufhin für Sadie entstehenden Pattsituation greift Sadie, indem sie ein Rezept für Leonie ausstellt, zu der gleichen Strategie wie Leonie, um das Spiel in der Rolle der Ärztin fortsetzen zu können.

Eine der Erfahrungen, die Leonie in der oben beschriebenen Situation macht, ist die Möglichkeit des selbst bestimmten Umgangs mit Schriftsprache, der ihr in ihrem Kindergarten nicht systematisch abverlangt wird, gleichwohl in ihrem Spiel eine wichtige Rolle einnimmt. In der Rolle der Ärztin hat Leonie einen Grund für das Schreiben, der aus ihrem Spiel erwächst, in dieses integriert ist und es bereichert.

Eng verbunden mit der Erfahrung des selbst bestimmten, in das Spiel integrierten Umgangs mit Schriftsprache ist die Erfahrung, dass das gemeinsame Spiel Flexibilität und Kompromissfähigkeit erfordert, die Leonie zu einem hohen Maß, aber nicht uneingeschränkt aufbringt. Würde man Leonie fragen, was die Verfasser eines möglichen Bildungsplans berücksichtigen sollen, um zu fördern, dass Kinder sich mit Schriftsprache auseinandersetzen und diese als für sich persönlich relevant erfahren, so würde eine von Leonies Antworten sehr wahrscheinlich lauten, dass die im Spiel stattfindende Übernahme von Rollen, für die das Schreiben eine charakteristische Tätigkeit ist, einen guten Grund eröffnet, um das Schreiben zu erproben.



### 4.3 HFFELhAi - HYIO- ViSioN

Bei einem Vergleich der Schreibaktivitäten von Kilia und Leonie sowie der Erfahrungen, die die beiden Kinder beim Schreiben machen, fällt zunächst eine Gemeinsamkeit ins Auge: Beide Kinder schreiben deutlich erkennbare Grapheme und benutzen dabei sowohl Großantiqua wie auch Kleinantiqua. Die erste entscheidende Differenz in dem Geschriebenen liegt darin, dass Leonie für das Verfassen des Rezepts eine Vorlage hat und dementsprechend die Namen der Medikamente abschreibt, während das Schreiben des speech-bubbles mit dem Anspruch verbunden ist, dass Kilia gedanklich plant, was er schreiben will und die gedachten Worte auf ihre Anlaute abhört. Es ist zu vermuten, dass das Abschreiben Leonie die Sicherheit gibt, dass ihr Rezept für Außenstehende lesbar ist, während Kilia in der Interaktion mit seiner Lehrerin erfährt, dass sie das von ihm Geschriebene nicht lesen kann.

Eine zweite Gemeinsamkeit besteht darin, dass es für die Schreibaktivitäten beider Kinder einen Kontext gibt, der bei Leonie in dem Arztspiel und bei Kilia in dem Bauen seines Flugzeuges besteht. Die Kontexte entscheiden sich jedoch insofern erheblich voneinander, als das Schreiben in Leonies Spiel eingebettet ist, während die Anforderung, einen speech-bubble zu schreiben, additiven Charakter hat.

Deutlich different voneinander sind die Schreiberfahrungen der beiden Kinder auch insofern, als Leonies Schreibaktivitäten selbst bestimmt sind, während Kilians Schreiben durch seine Lehrerin initiiert und eingefordert wird. Dementsprechend sind Kilians Schreibaktivitäten von einer Vielzahl an Interaktionen mit seiner Lehrerin begleitet, während Leonie ausschließlich mit anderen Kinder interagiert.

Gemeinsam ist beiden Situationen zum dritten, dass sie im Kontext meines Forschungsprojekts *erste Beobachtungen* zu Erfahrungen der beiden Kinder mit Schriftsprache sind, deren Bedeutsamkeit insbesondere darin besteht, meine Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene zu lenken und neue Fragen für die weitere Beobachtung aufzuwerfen. Für die Generierung weiterer Fragen ist jedoch nicht nur die analytische Rekonstruktion einzelner Szenen sowie deren Vergleich, sondern auch das Wissen um den Kontext relevant, in dem die beiden Situationen stattgefunden haben.

Da in der Reception Class die Beschäftigung mit Schriftsprache einen festen Platz im Schulalltag hat, ihn prägt und strukturiert, ist das Schreiben des speech-bubble für sein Flugzeug eine von vielen Situationen, in denen Kilia in seiner neuen Schule zur Beschäftigung mit dem Phänomen Schriftsprache herausgefordert wird. Für meine weiteren Beobachtungen wird dementsprechend eine zentrale Frage sein, ob für Kilia auch in anderen Situationen, in denen er zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache herausgefordert wird, die Perspektive handlungsleitend bleibt, die Erwartungen seiner Lehrerin zu erfüllen, oder ob und inwieweit er Erfahrungen mit Schriftsprache machen wird, die für ihn persönlich bedeutsam sind. Dies umfasst die Fragen, welchen Aspekten von Schriftsprache Kilia begegnen, und wozu Kilia sein über Schriftsprache erworbenes Wissen nutzen wird. Leonie hat, seit ich meine Beobachtungen begonnen habe, in ihrem Kindergarten an einem Projekt teilgenommen, bei dem eine Gruppe von Kindern sich eine Geschichte ausgedacht hat, die, illustriert durch von den Kindern gemalte Bilder, in einem Buch veröffentlicht und als Theaterstück



aufgeführt wurde. Über die Teilnahme an diesem Projekt hinaus sind Leonies Begegnungen mit Schriftsprache spontan und sporadisch. Für meine weiteren Beobachtungen von Leonie wird dementsprechend zum einen die Frage zentral sein, in welchen Situationen ihres Kindergartenalltags Leonie Phänomenen der Schriftsprache begegnen und wie sie sich mit diesen auseinandersetzen wird. Zum zweiten werde ich, wenn Leonie ab August ihre neue Schule besucht, einen Schwerpunkt meiner Beobachtungen auf die Frage richten, wie Leonie ihre bisherigen Erfahrungen mit Schriftsprache in die neue Schule einbringen kann und wie sich für Leonie der Balanceakt zwischen dem Erfüllen gesetzter Anforderungen und dem selbst bestimmten Umgang mit Schriftsprache gestalten wird, der für Kiliass Erfahrungen mit Schriftsprache bereits in diesem Schuljahr prägend ist.

## Fußnote

[1]Valtin (1993, S.71) bezeichnet dies in ihrem Stufenmodell der Schreibentwicklung als 'Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen' [zurück](#)

## Autorin

Dr. Christina Huf  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.  
E-Mail: [huf@em.uni-frankfurt.de](mailto:huf@em.uni-frankfurt.de)  
Homepage: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/huf.html>

## Literatur

- Atkinson, Paul u.a. (2001) (ed.). Handbook of Ethnography. London/ New Delhi.
- Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (2001). Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder?“ In: Fölling- Albers u.a. (Hrsg.). Jahrbuch Grundschule III. Kindheitsforschung- Forschungen zum Sachunterricht. Frankfurt am Main, S.52-55.
- Bruner, Jerome (1986). Actual minds. Possible worlds. Cambridge.
- Corsaro, William A. (1997). The sociology of childhood. Thousand Oaks.
- Corsaro, William A. (2000). Entering and Observing in Children's Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. In: Christensen, Pia; James, Allen (ed.): Research with Children. Perspectives and Practices. London/ New York, p.179-200.
- Diehm, Isabell (2004). Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Bildungsinstitutionen. In: Helsper; Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S.529-547.

- Erickson, F. & Shultz, J. (1992). Students experience of the curriculum. Handbook of research on Curriculum. New York.
- Faust-Siehl; Speck-Hamdan (Hrsg.) (2001). Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main.
- Faust, Gabriele; Götz Margarete; Hacker, Hartmut; Rossbach, Hans Günter (2004) (Hg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn.
- Friebertshäuser, Barbara (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S.503-535.
- Fthenakis, Wassilos (2003) (Hg). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 5. Aufl. Freiburg.
- Hammersley, Martyn (1999) (ed.) : Researching School Experience. Explorations of Teaching and Learning. London.
- Honig, Michael- Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf: (1999) (Hrsg.). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München.
- Honig, Michael- Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (1999). Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: dies (Hrsg.), S.9-32.
- Kelle, Helga; Breidenstein, Georg (1999). Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig; Lange; Leu (Hrsg.), S.97-112.
- James, Allison (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In: Atkinson, Paul u.a. p.246-257.
- Ministerium für Soziales, Jugend, und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen (2003). Bildungsvereinbarung NRW: Fundament Stärken und erfolgreich starten. In: <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001). Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris.
- OECD (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/58/35125245.pdf> (Stand vom 31.12.06).
- Panagiotopoulou, Argyro (2003). Beobachtungen im Anfangsunterricht: Zum Nichteinlassen von SchulanfängerInnen auf das „freie“ bzw. selbständige Schreiben. In: Brinkmann, E./ Kruse, N./ Osburg, C. (Hg.). Kinder schreiben und lesen. Freiburg im Breisgau, S.47-62.
- Pollard, A.; Thiessen, D.; Filer, A.: (1997). New Challenges in Taking Children's Curricular Perspectives Seriously“. In: dies. (ed.). Children and their Curriculum. The Perspectives of Primary and Elementary School Children. Falmer Press London, p.1-12.

- Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2000). Curriculum Guidance for the Foundation Stage. London.
- Rock, Paul (2001). Symbolic Interactionism and Ethnography. In: Atkinson, Paul u.a.: p.26-38.
- Schäfer, Gerd (1999). Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In: Honig u.a. (Hrsg.), S.113-131.
- Schäfer, Gerd (2004) (Hg.). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in NRW. 2. Aufl. Weinheim.
- Strauss, Anselm (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Paderborn u.a.
- Strauss; Corbin (1996). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Valtin, Renate (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Haarmann, D. (Hg.). Handbuch Grundschule Band 2. Weinheim und Basel, S.68-80.
- Zinnecker, Jürgen 2001: Stadtkids. Weinheim und München.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Soziale Welten von Schülerinnen und Schülern. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnografien. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5/2000, S.667-690.
- Zinnecker, Jürgen (1999). Forschen für Kinder- Forschen mit Kindern- Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und zu Ende des 20. Jhr. In: Honig/ Lange/ Leu (Hrsg.), S.69-80.
- Zinnecker, Jürgen (1996). Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnografie. In: Bartmann, T./ Ulonska, H. (Hrsg.). Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn, S.41-74.
- Zinnecker, Jürgen (1975) (Hg.). Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/ Basel.

## Zitation

Empfohlene Zitation:

Huf, Christina (2007). Kinder und ihr Curriculum: Die Perspektiven von SchülerInnen des Elementar- und Primarbereichs. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/curriculum/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]