

Einleitung

Schon immer hat uns die Frage beschäftigt, wie es Erwachsene lernen können, in Alltagssituationen aus der eigenen Perspektive herauszutreten und wahrzunehmen, wie Kinder die Welt und sich selbst erleben. Wir haben begonnen, im Nachhinein aufzuschreiben, was uns Kinder erzählen und wie sie ihr Tun kommentieren. Wir haben Bilder von Kindern, Produkte aus Werkstätten und Faksimiles gesammelt, die etwas über die Erlebniswelt von Kindern aussagen können. Wir haben in Besprechungen mit Kindern Protokoll geführt – und haben schon immer mithilfe des Fotoapparates festgehalten, was im Alltag geschieht. Dabei haben wir nicht vor allem das gesammelt oder festgehalten, was uns „gefällt“ oder was besonders gut herzuzeigen wäre. Wir haben unser Augenmerk vielmehr eher auf das gerichtet, was uns überrascht hat und haben versucht, es aus Kindersicht zu verstehen. Es ging uns also vor allem darum, eine Landkarte kindlicher Sicht- und Erlebnisweisen zu zeichnen und nicht um eine des kindlichen Wissens oder Könnens. Die Ethik des Verstehens war der Motor all unserer Beobachtungen und Dokumentationen.

Wir lernten, an all diese Ereignisse und Dinge möglichst ohne Vorannahmen heranzutreten und sie selbst sprechen zu lassen. Wo wir etwas nicht verstanden, haben wir die Kinder gefragt und sie um Rat gebeten. Die Kinder kommentierten, ergänzten oder korrigierten, und wir haben gelernt, dass wir auch dann, wenn wir meinten, etwas verstanden zu haben, ohne Verständigung mit den Kindern oft falsch lagen. Auf diese Weise haben wir mehr und mehr gelernt, die Ideen, Vorgehensweisen oder Gedanken von Kindern wert zu schätzen und zu achten, vor allem aber

nach dem Sinn zu forschen, der jeder kindlichen Handlung zugrunde liegt.

Mit den Jahren entstand – vor allem bei Rosy Henneberg – eine riesige Sammlung von Fotos und Fotogeschichten. Dabei handelt es sich mit wenigen Ausnahmen nicht um nachgestellte oder arrangierte Fotos. Die wenigen nachgestellten sind entstanden, weil Kinder Rosy Henneberg selbst dazu aufgefordert haben. In diesem Fall haben auch die Kinder selbst bestimmt, was wie arrangiert wird.

Die verwendeten Fotos sind also nicht gemacht worden, um die Aussagen, mit denen wir die Kapitel einleiten, zu illustrieren. Nie haben wir Situationen gesucht, um Fotos zu machen, sondern umgekehrt: Zuerst war das Geschehen und dann die Erkenntnis, zuerst das Foto und dann der Text. Die Fotos sind demnach sämtlich unmittelbar aus dem Geschehen heraus entstanden. All den knappen, aber wie wir hoffen grundlegenden Aussagen, mit denen wir die Kapitel einleiten, liegen also Erfahrungen zugrunde, die wir wiederum fotografisch festgehalten haben.

Fotos sind für uns deshalb auch Mittler zwischen dem Geschehen und der Reflexion darüber. Sie sind eine Brücke zum besseren Verständnis dessen, was Kinder tun. Sie sprechen eine eigene Sprache. Zwar zeigen sie nur Augenblicke von viel umfassenderen und verzweigten Abläufen und Geschehnissen, aber sie halten Geschehen viel komplexer fest, als dies die meisten Worte tun könnten. Die Fotografie ist für uns ein Medium, mit dem dreierlei festgehalten werden kann:

- ▶ Das, was gerade eben noch war.
Auch, wenn es auf dem Foto nicht sichtbar ist, kann vermutet werden, was unmittelbar vor der jeweiligen Aufnahme geschehen ist. Handelt es sich um Fotogeschichten, können die zeitlichen Zwischenräume beim Betrachten durch ein Nachempfinden und Nachdenken gefüllt werden.
- ▶ Dass was in dem Moment geschieht, in dem die Aufnahme entsteht.
Auch das ist allerdings nicht vollständig. Welchen Ausschnitt wählt der fotografierende Erwachsene, weshalb wählt er gerade diesen speziellen Moment aus? Auch über das, was zu sehen ist, müssen Erwachsene sich mit Kindern verständigen, denn das Foto bzw. die Auswahl des Augenblicks, des Ausschnitts und der Blickrichtung sind Resultat ihrer eigenen Wahrnehmung.
- ▶ Das, was sein wird.
Die Situationen, die fotografiert wurden, liegen unmittelbar danach und natürlich auch beim Betrachten bereits in der Vergangenheit. Ein Foto stellt also eine bestimmte Situation in deren Gegenwart dar und gleichzeitig weiß der Betrachter, dass diese Situation bereits Vergangenheit ist. Das führt unmittelbar zu Vermutungen darüber, wie die Geschichte weiterging und was danach passiert sein könnte. Am besten ist, wenn diese Vermutungen ebenfalls in ein Gespräch mit Kindern münden.

Entweder findet dieser Dialog in uns selbst statt (Wie mag sich das Kind gefühlt haben? Was ist eigentlich genau passiert? Welche Gedanken

mag sich das Kind gemacht haben?) oder die Fotobetrachtung mündet in ein direktes Gespräch mit dem Kind. Fotos und Dokumentationen sind für uns also immer Instrumente des Dialogs mit Kindern. Sie helfen uns zu verstehen und sind Anlass für nachdenkliche Gespräche.

Wichtig zu betonen ist uns, dass zu den allermeisten Fotos auch Gespräche mit Kindern stattgefunden haben. Die Fotos wurden mit Kindern gemeinsam betrachtet. Ihre Kommentare sind in unsere Textbeschreibungen zum Teil wörtlich eingeflossen. Zwar konnten wir nicht mehr jedes Kind selbst fragen, ob es mit unserer Auswahl zufrieden ist - dazu liegen manche der festgehaltenen Situationen zeitlich schon zu weit zurück. Wir meinen aber, dass die Kinder durch die mit Ihnen geführten Gespräche die Fotos sozusagen selbst autorisiert haben.

Die Bildgeschichten, für die wir uns entschieden, sind allesamt der besseren Übersicht wegen gekürzt. Rosy Henneberg, von der die allermeisten stammen, geht beim Fotografieren so vor, dass sie bewusst nicht vorher auswählt, sondern stets erst ganze Fotoreihen macht. Auf diese Weise steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das, was den betreffenden Kindern wichtig ist, auch festgehalten wird. Oft wurde, sofern eine Fotogeschichte für eine Dokumentation oder eine Veröffentlichung vorgesehen war, zum Schluss mit den Kindern gemeinsam sortiert, ausgewählt und zusammengestellt.

Nicht alle Bildgeschichten werden hier zum ersten Mal veröffentlicht. Sie sind zum Teil bereits in anderer Form und meist auch mit einem anderen Fokus in Zeitschriftenartikeln erschienen.

Wir haben uns dennoch dafür entschieden, sie auch hier aufzunehmen, weil wir davon ausgehen, dass nicht jeder diese Artikel kennt und weil wir sie zum anderen für besonders aussagekräftig halten. Die „Sammlung“ wäre einfach ohne diese Geschichten unvollständig.

Ursprünglich sollte dies ein Buch werden, in dem wir anhand von Lerngeschichten sichtbar machen wollten, wie eine Kindertagesstätte aussehen kann, die sich insgesamt als Lernwerkstatt versteht. Am Anfang wollten wir uns abheben von der inflationären Einrichtung von „Lernwerkstätten“ in speziell dafür vorgesehenen Räumen und deutlich machen, dass „Lernwerkstatt“ ein Gedanke ist und kein Raum. Mit der Zeit hat sich unser Vorhaben etwas verändert, weil sich die Bildungsdiskussion in schnellen Schritten weiterentwickelt hat. Heute sind wir aber wieder bei der alten pädagogischen Grundsatzfrage angekommen, inwieweit und auf welche Weise Beziehungen Einfluss nehmen auf das Lernen. Zu sehr richtet die Bildungsdiskussion unserer Auffassung nach zurzeit ihre Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf Räume, Material und Arrangements und zu wenig auf die *mindestens* ebenso wichtige Komponente „Beziehung“. Das bedeutet natürlich nicht, dass wir Material, Räume und Arrangements für minder bedeutend hielten. Sie alleine reichen aber nicht aus, damit Kinder tiefgreifende Lernerfahrungen machen.

Für die Fotogeschichten bedeutet dies, dass sie meist nur implizit darstellen, was im Text beschrieben wird. Sie sind in anderen Zusammenhängen und mit anderer Zielsetzung entstanden. Beziehungsqualitäten sind im Übrigen für Men-

schen, die wie wir keine Fotokünstler sind, im Bild schwer darzustellen. Rückmeldungen von Erzieherinnen haben uns allerdings ermutigt, es dennoch zu versuchen. Die einleitenden Texte helfen dabei, die jeweilige Beziehungsqualität *hinter* den Fotos zu erkennen.

Jeder von uns kann sich an Personen erinnern, die einen besonderen Stellenwert in unserem Leben und für unser Lernen eingenommen haben. Oft sind es Personen, mit denen uns formal gar nicht allzu viel verbunden hat oder solche, mit denen die Beziehung zeitlich begrenzt war, Personen aber, die nachhaltig auf unser Lernen eingewirkt haben.

„Tante Erna“ und der Lehrer Aumann sind solche Personen. „Tante Erna“ war gar keine Tante. Sie wohnte bloß in derselben Straße, ein paar Häuser weiter. Als Kind war man jederzeit willkommen, bekam fast immer irgendetwas zu tun und konnte meistens bei irgendetwas helfen. Es war aber auch erlaubt, bloß dazusitzen, ihr zuzusehen und den angebotenen Apfel oder etwas Anderes zu essen. Dabei entwickelten sich Gespräche über „Gott und die Welt“ und über das Leben und Erlebnisse. „Tante Erna“ hatte Zeit und sie schenkte Aufmerksamkeit und Resonanz im Überfluss. Jede Frage war willkommen und wurde eingehend betrachtet.

Auch der Grundschullehrer Aumann war solch ein Mensch. Er interessierte sich nicht nur für die schulischen Leistungen, sondern auch für all die anderen großen und kleinen Lebensfragen, mit denen wir Kinder uns herumschlügen: Weshalb haben die Amerikaner Kaugummis und wir nicht? Weshalb ist Englisch in der Welt soviel

stärker verbreitet als Deutsch? Wieso knallen die Knallerbsen? Fliegen wir irgendwann zum Mond? Und auch so manche Briefmarkensammlung fand sein Interesse, nicht nur wohlwollend gütig, sondern mit echten Fragen und echter Anteilnahme. Er erkundigte sich beispielsweise sehr aufmerksam nach den Systemen, die wir entwickelt hatten, um unsere Briefmarken zu ordnen oder danach, welche uns am besten gefiel und weshalb. Dann konnte es geschehen, und er überraschte uns mit einer Briefmarke, die er uns schenkte und die genau unseren Kriterien entsprach.

Was aber war es genau, was dazu geführt hat, dass diese Lernbegleiter so wichtig wurden für uns? Welche Art von Beziehung sind sie mit uns eingegangen und wir mit ihnen? Und, sollten Erzieherinnen sich an „Tante Erna“ und „Lehrer Aumann“ ein Beispiel nehmen? Ist das überhaupt möglich, wenn sie es statt mit einem mit 15, 20 oder sogar 25 Kindern zu tun haben? Wie müsste der Alltag in der Kindertagesstätte aussehen, der ein wenig von der Beziehungsqualität ermöglicht, die wir als Kinder von all den „Tante Ernas“ und „Lehrer Aumanns“ erfahren haben? Diesen Fragen wollten wir angesichts gegenläufiger Tendenzen in der Bildungsdiskussion nachgehen.

Bildungstheoretisch können wir beobachten, dass die große Bedeutung von Beziehungen und damit die emotionale und soziale Seite des Lernens zwar einerseits immer wieder theoretisch betont, andererseits aber dann deutlich vernachlässigt wird, wenn pädagogische Schlussfolgerungen gezogen werden. In der öffentlichen Diskussion tritt immer deutlicher eine

auf kurzlebige Resultate orientierte Sichtweise hervor. Die Flut der Curricula, die den Markt zurzeit überschwemmen, macht das mehr als deutlich. Betritt man heute eine durchschnittliche Kindertagesstätte, fallen einem unwillkürlich schon im Eingangsbereich die unzähligen Frühförderangebote auf: Englisch, Schwimmen, kreative Tätigkeiten, Mathematik, Naturwissenschaft usw. usw. Seitdem die Hirnforschung die hohe Flexibilität des menschlichen Gehirns im Allgemeinen und des kindlichen im Besonderen nachgewiesen hat, orientieren sich Pädagogen, Wissenschaftler und Eltern immer mehr am theoretisch „Machbaren“. Die Versuchung, noch verstärkter von außen auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns einzuwirken, ist groß.

Doch selbst in der durchaus auf Wertschätzung kindlicher Lernaktivitäten ausgerichteten pädagogischen Diskussion ist häufig zu beobachten, dass die moderne Sichtweise von einer konsequent begleitenden Rolle der Erzieherin nicht immer durchgehalten wird. Selbst die heute hochgelobte pädagogische Interventionskette Beobachten – Diskutieren – Dokumentieren – Beantworten bleibt aus unserer Sicht zu sehr in einer mehr oder weniger belehrenden Rolle stecken. Denn erstens kommt es darauf an, in welcher Weise Kinder an jedem dieser vier Schritte beteiligt sind; dazu werden wir ausführlicher im Kapitel „Bildung und Partizipation“ eingehen. Und zweitens scheint uns die Frage wichtig, wie der Prozess des „Beantwortens“ durch Erwachsene, also ihre eigentliche pädagogische Intervention, denn genau aussieht.

Bildungspolitisch sehen wir die Gefahr, dass einerseits die Aufgabenbereiche von Erzieherin-

nen kontinuierlich zunehmen und andererseits die Rahmenbedingungen nicht einmal ansatzweise diesen Anforderungen entsprechen. Hier stehen zumindest auf mittlere Sicht auch keine Veränderungen an. Solange der Betreuungsschlüssel bleibt wie er ist und solange Bildung in letzter Konsequenz doch weiterhin mehr oder weniger als Instruktion begriffen wird, sind Beziehungen als wichtiger Motor für Entwicklung gefährdet und zwar zeitlich und emotional.

Da wundert es auch nicht, dass wir immer öfter die Erfahrung machen, dass Erzieherinnen formulieren, sie hätten viel zu wenig Zeit, sich wirklich einzulassen auf die unterschiedlichen Lernwege und Themen der Kinder. Wenn wir dann daran gehen, uns ganz konkret anzusehen, welche Aktivitäten ihre Zeit in welcher Form in Anspruch nehmen, entstehen erschreckend lange Listen diverser Angebote und Aktivitäten, die sich zwar oft auf Beobachtungen von Kindern stützen, aber nicht wirklich aus dem Alltag der Kinder heraus und vor allem nicht im Dialog mit ihnen entstanden sind.

Fordern wir dann auf, zu streichen und sich „wieder mehr Zeit für Beziehungen“ zu nehmen, ist der Widerstand dennoch enorm. Eltern würden eben genau die Angebote fehlen, die suggerie-

ren, ihr Kind habe viel gelernt. Erzieherinnen würde ein Teil der Legitimation abhanden kommen, die sie vorgeblich benötigen, um vor den kritischen Augen der Öffentlichkeit bestehen zu können.

Erzieherinnen spüren, dass hier etwas schief läuft. Sie wünschen sich, dass sie Kindern das schenken können, was der Schweizer Kinderarzt und Pädagoge Remo Largo als das Wichtigste beschreibt, nämlich Zeit und Aufmerksamkeit. Bildung, Beziehung und Dialog, das sind drei Begriffe, die unserer Auffassung nach untrennbar zusammengehören. In einem Alltag, in dem die Zeitrhythmen der Kinder die dominierenden sind und Erwachsene sich, statt innerlich bereits mit dem nächsten Angebot beschäftigt zu sein, auf das beziehen können, was gerade ist, können sich Beziehungen und Dialog gut entfalten. In welcher Weise dies ein Lernen, dem die eigenen Erfahrungen zugrunde liegen, erst ermöglicht, möchten wir in diesem Buch vor allem in Form von Bildergeschichten darstellen.