



Bildungsorientiert und kindzentriert

Die Reggio-Pädagogik von ihren Anfängen bis heute

Von Italien aus hat sich die Reggio-Pädagogik mittlerweile nahezu in alle Welt verbreitet. Wie ist sie entstanden? Wer hat sie geprägt? Was macht sie aus?

TASSILO KNAUF

Die Bezeichnung „Reggio-Pädagogik“ ist analog zur Benennung der klassischen reformpädagogischen Pädagogikkonzepte gefunden worden („Montessori-Pädagogik“, „Waldorf-Pädagogik“, „Jenaplan-Pädagogik“). Sie benennt sich programmatisch nach der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, in der sie entstanden ist. Diese gibt als Träger von derzeit 33 Krippen und Tageseinrichtungen den juristischen, finanziellen, unternehmerischen, konzeptionellen und auch kulturellen Rahmen für die Praxis der Reggio-Pädagogik vor (vgl. Istituzione der Kindertagesstätten und Krippen der Gemeinde von Reggio Emilia 2008, S. 18).

Wie ist die Reggio-Pädagogik entstanden und wie hat sie sich entfaltet?

Schon zwischen 1910 und 1920 kam es in Reggio zur Gründung kommunaler Kindergärten (vgl. Göhlich 1993, S. 135). Ende des Zweiten Weltkriegs bildeten sich Frauengruppen, um das von den Kriegswirren beeinträchtigte städtische Leben wiederzubeleben. Eine besondere Rolle spielten dabei Frauenorganisationen, die sich mit einer antifaschistischen Programmatik politisch engagierten und denen es gelang, ab 1945 sechs Kindertageseinrichtungen zu gründen, die später den Ausgangspunkt und den konzeptionellen Kern der heutigen Reggio-Pädagogik bildeten (vgl. ebd., S. 135 ff.).

Die eigentliche Phase der konzeptionellen Entwicklung der reggianischen Kindereinrichtungen lag in den Jahren zwischen 1962 und 1973 (vgl. ebd.): 1962 stell-

ten mehrere Kitas den – nach einigen Mühen erfolgreichen – Antrag auf Kommunalisierung. Dahinter stand die Vorstellung, dass die Kommune Verantwortung für die Qualität und die Zukunftsperspektive der Menschen in der Stadt übernehmen müsse. 1963 und 1964 wurden dann auch die ersten kommunalen Tageseinrichtungen neu gegründet.

1970 war das wichtigste Jahr für die konzeptionelle Konkretisierung der Reggio-Pädagogik: Das Koordinationsbüro der kommunalen Kindereinrichtungen erhielt in Loris Malaguzzi, einem ehemaligen Lehrer, einen mit Kompetenz und Ausstrahlung ausgestatteten Leiter sowie ein professionell besetztes Sekretariat. Im gleichen Jahr begann Mariano Dolci seine (bald darauf hauptamtlich geführte) Tätigkeit als Puppenspieler in den reggianischen Kindereinrichtungen. In dieser Zeit wurden auch die ersten Werkstatteleiter/innen („atelieriste“) eingestellt, die von da an für die Arbeit in den Ateliers der Einrichtungen verantwortlich waren. 1971 wurde das italienische Krippengesetz verabschiedet, das die Arbeit kommunaler Einrichtungen mit Kindern unter drei Jahren regelte. In dieser Zeit fand in Reggio ein großer Kongress zur Kleinkindpädagogik statt. 1972 führte Gianni Rodari, Autor zahlreicher Kindergedichte und Vertreter einer konsequent kindorientierten ästhetischen Bildung, in den reggianischen Kindereinrichtungen Workshops durch und widmete ihnen seine „Grammatik der Fantasie“ (vgl. Rodari 2008).

Die 1980er- und 1990er-Jahre bildeten eine Phase der Konsolidierung und vor allem der gezielten Förderung der Außenwirkung und des internationalen Austauschs:

Seit Beginn der 1980er-Jahre kommen Besuchergruppen aus den verschiedensten europäischen und außereuropäischen Ländern nach Reggio, um dort in den städtischen Kindereinrichtungen zu hospitieren. 1981 wurde die (1995 und 2010 überarbeitete) Wanderausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“ (jetzt: „Das Wunder des Lernens“) erstmals gezeigt; sie ist seither immer wieder in verschiedensten Ländern gezeigt worden. Ihre Neufassung wurde zunächst in den USA, 2012 dann erstmals unter dem Motto „Das Wunder des Lernens“ auch in Europa (in Chemnitz) präsentiert (vgl. AWO Chemnitz und Umgebung 2013). 1991 wurden die Kita „Diana“ stellvertretend für die reggianischen Kindereinrichtungen von der amerikanischen Zeitschrift Newsweek als beste vorschulische Institution der Welt ausgezeichnet. Die aktuell hohe Akzeptanz der Reggio-Pädagogik in Nord- und Lateinamerika hat in dieser besonderen Auszeichnung einen ihrer Ursprünge.

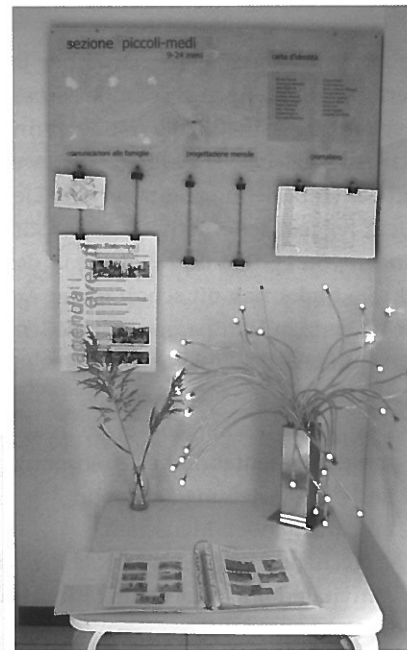
1994 starb Loris Malaguzzi. Kurz darauf wurde „Reggio Children“ als Organisation zur Sicherung und Weiterentwicklung der Reggio-Pädagogik gegründet. Zu Beginn des neuen Jahrhunderts wurde das „Centro Internazionale Loris Malaguzzi“ als Mittelpunkt für die Darstellung der reggianischen Pädagogikideen und -erfahrungen aufgebaut und zugleich das „International Network“ zur Stärkung der Außenwirkungen entwickelt. Diese entfaltet sich außerhalb des Umfeldes der Stadt Reggio und der Provinz Reggio Emilia in ganz Italien, allerdings langsamer als vor allem in den bildungsorientierten skandinavischen Staaten.

Was ist das Besondere der Reggio-Pädagogik?

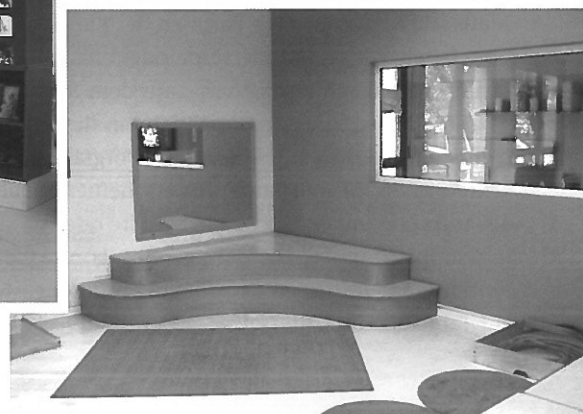
Die Reggio-Pädagogik ist kein ausgefeiltes Theoriemodell, aus dem sich bestimmte professionelle Handlungsweisen für die frühpädagogische Praxis ableiten lassen.

Sie lässt sich eher als eine Erziehungsphilosophie verstehen, die eine Reihe von theoretischen Grundannahmen mit flexibel handhabbaren Praxiselementen verbindet. Sie ist zugleich ein Projekt, das als „lernende Organisation“ und als Forschungswerkstatt ihre eigenen Prämissen und deren praktische Konsequenzen im Diskurs mit den Beteiligten weiterentwickelt (vgl. Stenger 2010, S. 114). Dieser Entwicklungsprozess verläuft behutsam, nur teilweise sichtbar und ohne Dramatik, er soll ja alle beteiligten Akteure in Reggio und in den internationalen Netzwerken, die sich um die Reggio-Pädagogik gebildet haben, mitnehmen. Daher haben sich die Herzstücke der Reggio-Pädagogik in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Es sind:

- das Bild vom Kind,
- die Vorstellung von Bildung und Lernen,
- die Projektarbeit,
- die Bedeutung der Dokumentation,
- die Rolle der Erwachsenen,
- die Bildungsfunktion von Räumen (der Raum als „dritter Erzieher“) sowie des sozialen und kulturellen Umfeldes.



◀ ▼ Die Gestaltung der Räume spielt in den Kitas in Reggio eine wichtige Rolle. Im Eingangsbereich als „Visitenkarte“ wird über die Philosophie des Hauses informiert. Die „Piazza“ ist der zentrale Raum. Überall wird Wert gelegt auf Klarheit und Transparenz – durch Struktur gebende Einrichtung, große Fensterflächen, Durchbrüche und Spiegel.





Fotos (2): Anja Stroh-Barth

Das Bildungs- und Lernkonzept der Reggio-Pädagogik

Die Entstehung der Reggio-Pädagogik in Italien macht es naheliegend, dass es Bezüge zu der ein halbes Jahrhundert zuvor entwickelten Pädagogik Maria Montessoris gibt. Nicht zufällig sind dann auch in beiden Pädagogikkonzepten bedeutungsvoll

- die Individualität des Kindes,
- die Selbstorganisationsfähigkeit und Eigentätigkeit des Kindes,
- die begleitende und beobachtende Rolle der Pädagogin,
- die Ästhetik des Materials,
- die Strukturierung des Raumes und seiner Ordnung.

Aber die Unterschiede zwischen beiden Konzepten sind andererseits beachtlich. Sie liegen vor allem in der für Reggio charakteristischen sehr hohen Gewichtung von Fantasie und in dem Verzicht auf Standardisierung sowohl der Pädagogenrolle als auch der Lernhandlungen der Kinder und des Materials.

Die Reggio-Pädagogik steht in ihren theoretischen Grundlagen auch in Beziehung zu anderen, internationalen Konzepten der klassischen Reformpädagogik bzw. der in den USA zeitgleich entwickelten Progressive Education, insbesondere zu

- John Dewey, dem Begründer der Projektpädagogik und zu
- Célestin Freinet, der das Atelier als Lernraum entdeckte und die Bedeutung der Dokumentation kindlicher Lernhandlungen propagierte.

Vor allem die Strömungen im Umfeld der kognitivistischen Psychologie haben ihren Niederschlag in der Reggio-Pädagogik gefunden:

- die Lernpsychologie Jean Pigets mit ihrer Betonung der aktiven Umweltauseinandersetzung als Zentrum von Lernprozessen,
- die Vorstellung Jerome Bruners, dass Lernen ein emotional beflügelnder Vorgang der Entdeckung sein kann und dass Lernen und Gelerntes sich sowohl im sinnlichen Handeln als auch in Bildern und in Symbolen manifestiert,
- die Erweiterung des Intelligenzbegriffs um die Dimensionen der Emotionalität, der Sozialität und des praktischen Handelns durch Howard Gardener.

Die wichtigsten theoretischen Bezüge zur Reggio-Pädagogik finden sich im Konstruktivismus, der sich in den letzten circa 30 Jahren in den USA und Europa als führende Richtung der Erkenntnis- und Lerntheorie entwickelt hat. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass das Individuum auf der Basis seiner Welterfahrungen vom ersten Lebenstag an seine Sinnstrukturen ebenso wie seine Strategien alltäglichen Handelns selber „konstruiert“ und mit der fortwährenden Erweiterung seiner Erfahrungen ausdifferenziert. In Reggio wird, ähnlich wie in



◀ ◀ Ästhetische, übersichtlich präsentierte und offen zugängliche Materialien, die nichts „Kindertümelndes“ haben, sollen die Kinder zu Kreativität, Experimentierfreude und selbstgesteuertem Lernen anregen.

Wie wird Reggio-Pädagogik sichtbar?

Erkennungsmerkmal reggianischer und reggio-inspirierter Einrichtungen ist darüber hinaus die spezifische reggianische Ästhetik, die mit den Prinzipien Ordnung, Klarheit, zugleich Sensibilität, Unverwechselbarkeit und mit der Einbeziehung fantasievoller Elemente fasziniert. Diese reggianische Ästhetik ist Ausdruck der Vorstellungen von Lernen und Bildung in der Reggio-Pädagogik. Sie findet sich oft schon in der Architektur mit ihrer Tendenz zu Transparenz (mit großen Glasflächen und Mauerdurchbrüchen), vor allem aber im Innern mit den Merkmalen:

- Gestaltung des Eingangsbereichs als „Visitenkarte“ mit der Präsentation der Philosophie des Hauses und der Darstellung der in ihm lebenden, lernenden und arbeitenden Menschen,
- „sprechende Wände“ mit Dokumentationen der Aktivitäten und Projekte der Kinder und der ganzen Einrichtung,
- klare, einfache Strukturierung der Wände und der Raumgrundrisse mit viel Helligkeit, wenig Buntheit (die Farben sind das „Privileg der Kinder“),
- Materialien, die aus dem Rahmen der Katalogangebote fallen, nichts „Kindertümelndes“ haben, sondern alltäglich erscheinen – aus dem Baumarkt, vom Trödel, von den Spaziergängen in die Natur; charakteristisch ist andererseits die Sorgfalt der Präsentation der Gegenstände: Oft erscheinen sie allein als Aufmerksamkeit weckende Solitäre oder sie sind in Gruppierungen gebündelt, gereiht, kontrastierend mit andersartigen Objekten zusammengestellt, auf Tablett oder Untersetzer gelegt.

vielen Bildungsplänen der deutschen Bundesländer, von der Bedeutung ko-konstruktiver oder sozialkonstruktiver Prozesse des Lernens ausgegangen, in denen das Individuum durch Interaktion und Lernen am Modell seine Sinnkonstrukte und Kompetenzrepertoires bildet (vgl. Textor o.J.).

Auch die neuere Hirnforschung hat Einfluss auf die Reggio-Pädagogik. Die Mehrzahl der Hirnforscher (vgl. u. a. Hüther, Roth, Spitzer) geht wie die Reggio-Pädagogik davon aus, dass nachhaltiges Lernen immer abhängig ist von der intensiven Bezugnahme auf folgende Faktoren:

- die Intensität sinnlicher Wahrnehmung,
- die emotionale Beziehung zum Lerngegenstand, seine Faszination, aber auch die positiven Gefühle, die sich in der Gruppe und an Lernorten entfalten,
- die Individualität des Lernenden und seine unverwechselbare Art, Lernen zu organisieren,
- Vernetzungen, thematische Querbeziehungen oder emotionale „Exkurse“ in Lernprozessen (vgl. u. a. Spitzer 2007).

Aus diesen Elementen ergibt sich eine pädagogische Philosophie, die ebenso eindeutige Grundüberzeugungen wie Spielräume für unterschiedliche Ausprägungen enthält.

Projekte

Lernen ist danach eine individuell oder auch gemeinschaftlich herstellbare Aktivität, in der Begeisterung und Leidenschaft, aber auch Versunkenheit und Konzentration eine große Rolle spielen. Bestandteile dieser Aktivität sind sinnliche Wahrnehmung, Kommunikation, Ästhetik und Fantasie. Oft ergeben sich in solchen Lernprozessen eindeutige Ziele, manchmal ist der Weg das eigentliche Ziel. Wir nennen diese Prozesse mit ihren oft überraschenden und verschlungenen Verläufen Projekte. In ihnen wird oft etwas gestaltet, eine Frage geklärt, eine Problemlösung gefunden, auf jeden Fall werden Kompetenzen und Sinnstrukturen aufgebaut. Erzieherinnen sind in diesen Prozessen die Begleiterinnen, die Impulse geben, sich aber auch zurückziehen können, um nur bei Krisen präsent zu sein. Sie experimentieren und forschen mit den Kindern, um über ein Thema mehr zu erfahren, vor allem aber um tiefer in die Geheimnisse des Lernens der Kinder einzudringen. Erzieherinnen sind bei Projekten vor allem Beobachterinnen und Dokumentatorinnen (vgl. Knauf 2013, S. 115 ff.).

Dokumentationen

Die Dokumentationen an Wänden, in Heften oder Ordnern sind ein Spiegel und ein kollektives Gedächtnis der Aktionen der Kinder. Sie vermitteln den Kindern Selbstbewusstsein und Autorenstolz sowie Ideen für neue Aktionen. Wenn die Kinder an der Dokumentation beteiligt werden, ergibt sich die Chance für Kinderpartizipation und für die Entfaltung von ästhetischer Sensibilität der

Kinder. Dokumentationen sind darüber hinaus ein Materialfundus für die pädagogische Reflexion und Kommunikation mit Eltern und im Team (vgl. Knauf 2013, S. 30 ff.; Steudel 2010).

Raumgestaltung

Wie die Dokumentation ist auch die Raumgestaltung ein Charakteristikum der Reggio-Pädagogik. Der Raum ist als „dritter Erzieher“ nicht Hülle, sondern Kernelement pädagogischer Praxis. Er vermittelt Geborgenheit und Wohlbefinden, zugleich Herausforderungen zum Entdecken und Forschen. Er sollte geprägt sein durch Klarheit und Struktur, aktivierende Schönheit und Helikigkeit. Und er spiegelt in „sprechenden Wänden“ die Aktionen und die Persönlichkeiten der Kinder (vgl. von der Beek 2010, S. 113 ff.; Knauf u. a. 2007, S. 140 ff.).

All diese Aspekte werden in den Beiträgen dieser Ausgabe konkreter gefasst. In ihnen wird zugleich die Vielfalt der reggio-pädagogischen Diskussion und Praxis in Deutschland erkennbar. Die Umsetzung der Reggio-Pädagogik hat hierzulande – vor allem wegen der Dominanz des situationsorientierten Arbeitens – nicht den Verbreitungsgrad wie etwa in Skandinavien gefunden. Dennoch suchen immer mehr Teams in der Bildungsorientierung und konsequenten Kindzentrierung der Reggio-Pädagogik einen Rahmen für Konzeptionsentwicklung und pädagogische Alltagspraxis. ■

Literatur

- AWO Chemnitz und Umgebung (Hrsg.): *Die Dokumentation – The Wonder of Learning* o. O. o. J. (Chemnitz 2013)
- Beek, Angelika von der: *Der Raum als 3. Erzieher*. In: Brockschneider, Franz-Josef: *Reggio-Pädagogik – ein innovativer Ansatz aus Italien*. Baltmannsweiler 2010, S. 113–120
- Göhlich, Michael: *Reggiopädagogik – innovative Pädagogik heute*. Frankfurt a. M. 1993
- Istituzione der Kindertagesstätten und Krippen der Gemeinde von Reggio Emilia und Reggio Children: *Die Krippen und Kindertagesstätten von Reggio Emilia*. Reggio Emilia 2008
- Knauf, Tassilo u. a.: *Handbuch pädagogische Ansätze*. Berlin 2007
- Knauf, Tassilo: *Dokumentation*. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. 5., erweiterte u. überarb. Aufl. Bochum 2013, S. 30–37
- Knauf, Tassilo: *Projekte*. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. 5., erweiterte u. überarb. Aufl. Bochum 2013, S. 115–123
- Rodari, Gianni: *Grammatik der Phantasie*. 4. Aufl. Stuttgart 2008
- Spitzer, Manfred: *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München 2007
- Stenger, Ursula: *Zur Didaktik in der Reggiopädagogik*. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Köln, Kronach 2010, S. 114–143
- Steudel, Antje: *Beobachtung und Dokumentation als Pfeiler der pädagogischen Arbeit*. In: Brockschneider, Franz-Josef: *Reggio-Pädagogik – ein innovativer Ansatz aus Italien*. Baltmannsweiler 2010, S. 105–108
- Textor, Martin R.: *Der konstruktivistische Ansatz*. In: www.kindergartenpaedagogik.de/145.html (gelesen: 15.10.2013)