

Reggio-Pädagogik – eine Pädagogik der Beziehungen

Zuhören, Beobachten und Beziehung als zentrale Werte einer kindorientierten Lernkultur

„The collective work is the key“, bekundet Carla Rinaldi (2014) als eine der einflussreichsten Pädagoginnen und Forscherinnen zur Reggio-Pädagogik. In ihren Vorträgen setzt sie Gesellschaft, Politik und Kultur miteinander in Beziehung und versteht sie als Grundlage einer Bildungsphilosophie, deren Akteure in einem permanenten Beziehungsprozess eine kindorientierte Pädagogik (mit)gestalten. Beziehung als zentraler Wert und Grundlage der Reggio-Pädagogik wird als notwendiger Faktor für die Mitgestaltung pädagogischer Wirklichkeit(en) gesehen.

Rinaldi (2006) beschreibt in Anlehnung an Dewey's „Demokratie und Erziehung“ aus dem Jahre 1916 Bildungseinrichtungen als eine „school as a place of democracy“ (Rinaldi, 2006, S. 141). Die „Schulen der Kindheit“ (Scuola dell'infanzia) und Krippen (Nidos) in Reggio Emilia stellen Demokratie und Partizipation, Interaktion und Kommunikation in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Prozesse. Sozial-konstruktivistische, systemtheoretische und humanistische Annahmen durchdringen die Bildungsphilosophie der Reggio-Pädagogik seit ihren Anfängen und werden Basis für eine Pädagogik der Beziehung – Beziehungen zwischen ...

- ... Subjektivität und Objektivität
- ... Erfahrung und Wissen
- ... Realität und Phantasie
- ... Beobachtung und Bedeutungsgebung
- ... Forschen und Lernen
- ... Pädagogik und Kunst

und der vermutlich zentralsten Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Reggio-Pädagogik versteht pädagogische Praxis aus der philosophischen Tradition heraus als soziale Interaktion. Sie wendet sich von der traditionellen Lehre durch Instruktion und Beurteilung ab. Sie schreibt der interaktiven Beziehungsgestaltung mit einer responsiven Sensibilität im „pädagogischen Takt“, dem kleinsten Nenner pädagogischer Beziehung zwischen Menschen, eine besondere Bedeutung zu.

„ The group forms a special entity tied together through exchange and conversation, reliant on its own ways of thinking, communicating and acting.

(Malaguzzi, 1998. S. 69)

Humanistische Bildungsphilosophie und optimistische Pädagogik

Nach dem zweiten Weltkrieg kommt es in der Region Emilia Romagna, geprägt durch den Faschismus, verstärkt zu sozialistischen und kommunistischen Unabhängigkeitsbewegungen. In Reggio Emilia entsteht eine „neue“ Pädagogik ohne manipulativen Autoritätsverständnis oder wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen. In den Mittelpunkt rückt ein humanistisches Menschenbild: (selbst)verantwortlich zu handeln und persönliche Potenziale ohne Leistungsdruck zu entfalten werden zentral. Die Idee einer demokratischen Erziehung und Bildung durch Teilhabe entsteht. Die Partizipation installiert geteilte Verantwortlichkeiten und schafft eine Basis der Zusammenarbeit, in der die Abflachung der Hierarchien und ein Beziehungsnetzwerk als Bildungsprinzipien erwünscht und bewusst eingerichtet werden. Zentraler Schwerpunkt dieser interdisziplinären „Community Education“ ist die aktive Teilnahme an Prozessen der Kommunikation und des Dialogs. Das Kind wird wahrgenommen als gleichwertiger Mensch mit dem Recht auf eigene Gedanken, Ideen, Interessen, Bedürfnisse, Hypothesen, Zeiten und Beziehungen. Die Pädagogin und der Pädagoge unterstützen das Kind, indem sie Beziehungen konstruieren, die aus einer gegenseitigen Neugier geboren werden (Rinaldi, 2004). Loris Malaguzzi als wichtigster Begründer der Reggio-Pädagogik formulierte seine pädagogische Vision als „education based on relationships focuses on each child in relation to others and seeks to activate and support children’s reciprocal relationships with other children, family, teachers, society and the environment. (Malaguzzi 1992, o. S. zit. n. Edwards 2002, S. 6). Die Reggio-Pädagogik geht nicht davon aus, dass einzelne Teile von Wissen in Beziehung zueinander gebracht werden müssen, sondern dass die angeborene Kultur des Lernens keine trennende, sondern verbindende ist. Es geht vielmehr darum, nicht Grenzen zwischen den Disziplinen zu öffnen, sondern vielmehr zu sichern, dass diese Grenzen gar nicht erst entstehen (Vecchi, 2004, S. 18 in Anlehnung an Moren). Die theoretischen Bezugspunkte sind die Philosophie der Ästhetik und die Dialogphilosophie.

Dialogorientierung und kooperative Planungsprozesse

Dialog und Kommunikation haben für die initiative und kooperative Wissensaneignung einen besonderen Stellenwert. Wissenskonstruktionen und Bedeutungsaushandlungen zwischen Menschen werden zu einem kontinuierlichen Prozess von Adaption und Transformation (Bruner, 1990 & Bateson, 1985). Grundlage dafür ist der Sozial-Konstruktivismus, der laut Reich (2010, S. 18) auf der konstruktiv-kulturtheoretischen Psychologie Wygotskis (1977) basiert. Wygotski’s Idee vom Sozial-Konstruktivismus impliziert, dass Entwicklungs- und Lernprozesse sozial geleitet werden und sich individuelle Aktivität und soziale Leitung reziprok abwechseln. Die Narration im Konstruktivismus vereint Objektivismus (Lévi-Strauss, 1950) und Subjektivismus (Sartre, 1969) auf einer Meta-Ebene und impliziert systemisches Denken (Luhmann, 1984). Die Systemtheorie integriert kulturbezogene und soziale Aspekte und der Sozial-Konstruktivismus verweist auf die Bedeutsamkeit vertrauensvoller,

emotionaler Beziehungen. Die Reggio-Pädagogik versteht das Kind als sozialkompetent, das sich von Geburt an relational und emotional mit der Welt verbindet. Es geht nicht mehr darum, WAS das Kind im Sinne von Leistung in seiner Bildungsbiographie quantitativ vorweisen kann. Es geht vielmehr darum, WIE das Kind lernt, mit seiner Umwelt interagiert und welche qualitativen Erkenntnisse es aus diesen interaktiven Forschungsprozessen gewonnen hat.

Ein Schmelztiigel des Wissens, der Leidenschaften, der Neugierde, der Bedeutungen und der Sinn des Lebens, der durch ihr Zusammenleben mit uns und manchmal auch ohne uns wirkungsvoller ist als selbst die beste Schule.

(Carla Rinaldi)

Forschend und interaktiv die Welt verstehen

Forschendes Lernen, experimentelles Spiel und Kreativität sind Kernelemente einer Qualität im Lernen, welches sich als dynamisches, interaktives Phänomen versteht. Es geht um eine qualitative Aneignung von Wissen in Beziehung zu persönlichen (Sinnes)Erfahrungen, die durch künstlerische Transformation sichtbar werden und in ihrer Schönheit faszinieren. Malaguzzi (1998) betont „we cannot start from our adults thinking“, denn Bezugspunkt für das forschende, interaktive Handeln ist immer das Kind selbst. Anregungen und „Provokationen der kindlichen Neugier“ werden nach Interesse und Themen der Kinder gesetzt. Die Kinder und deren Ideen sind Basis für pädagogische Reflexionen und die Gestaltung von Raum, Zeit und Beziehung(en), damit jedes einzelne Kind sich wohlfühlt, sich entfalten, engagiert forschen kann. Die Ästhetik im Raum strukturiert das forschende und bewegte Lernen und die Dokumentation macht die interaktiven Lernschritte sichtbar.

Die Kunst des Forschens besitzen die Kinder bereits. Sie sind sehr empfänglich für den Genuss, den das Erstaunen bereitet. Die Kinder finden schnell heraus, dass sie gerade in dieser Fähigkeit einen großen Teil ihrer Lebensfreude finden und die Befreiung von der Langeweile, die aufkommt, wenn man in einer unerforschten Welt lebt.

(Loris Malaguzzi)

Künstlerisches Schaffen und ästhetische Beziehungen

Die „Pädagogik des Raums“ als Schlüsselkonzept stellt wichtige Begriffe in den Vordergrund: Inszenierung, Dialog und Reflexion. Künstlerisch-ästhetisch geprägte Lernarrangements sind dialog- und reflexionsanregend. Die Reggio-Pädagogik setzt gezielt Arrangements, auch mit ungewöhnlichen Konstellationen, als provokatorische Elemente für den Lernprozess ein. Prozessorientierung sowie Ergebnis- und Zieloffenheit begrüßen Lernumwege und implizieren Effekte der Neugierde und des Staunens. *Progettazione* ist der aus der Reggio-Pädagogik dazu passende Begriff für eine flexible

Lernprozessgestaltung und meint „teaching and learning are negotiated, emergent processes between adults and children“ (Edwards 2002. S.6f). Die ästhetische Dimension der dialogischen Lernprozessgestaltung nimmt Gerd E. Schäfer (2009) genauer in den Blick und spricht davon, dass ästhetische Bildung immer sinnliche Erfahrungen mit reflexiven Elementen verbindet: Kinder und Erwachsene machen nicht nur Erfahrungen, sie denken auch systematisch darüber nach, welche Erfahrungen für ihr Lernen von Bedeutung sind, inwiefern diese Erfahrungen mit der gegenwärtigen Entwicklung einhergehen und für zukünftige Lernprozesse bedeutend sind. Dieser kognitive Prozess, konkretisiert als Meta-Kognition (Dewey, 1916), basiert auf den ästhetischen-künstlerischen Erfahrungen und die darauffolgende Meta-Kommunikation (Bateson, 1985). Unterbrechungen, Lernpausen, Reflexionsrunden und Reviews auf Grundlage von Beobachtung und Dokumentation geben Gelegenheit für eine thematische und theoretische Fokussierung, für ein vertiefendes Verständnis bereits hinterlassender Lernspuren.

„Creativity should not be considered a separate mental faculty

but a characteristic of our way of thinking, knowing, and making choices“

(Malaguzzi, 1998, S. 75)

Zuhören und Beobachten zur kompetenten Beziehungsgestaltung

Aktives Zuhören und achtsames Beobachten ermöglichen, den Lernspuren der Kinder zu folgen und pädagogische Entscheidungen zu treffen. Das gemeinsame Suchen wird zu einem narrativen, reflexiven und intersubjektiven Prozess, der Kognitives mit Emotionalem verbindet: Sammeln von Wissen, Abwägen von Argumenten, aber auch das Aufspüren von Dingen, die uns gemeinsam faszinieren und begeistern (Knauf, 2007, S. 130). Rinaldi (1995) spricht davon, dass die Einrichtung zu einem "... Ort der Ko-Konstruktion von Kultur und Wissen wird" (Rinaldi, 1995, S. 12; übersetzt von Knauf). Voraussetzungen dafür sind das einfühlsam verstehende und reflektierende Beobachten und die Schaffung einer Atmosphäre des Wohlbefindens und Vertrauens (Knauf, 2007, S. 137f). Die Reggio-Pädagogik ist eine Pädagogik, die das Vertrauen in soziale Beziehungen durch ein förderndes Interaktionsfeld und durch achtsame Begleitung stärken will. Pädagoginnen und Pädagogen erleben durch aktives Zuhören und achtsames Beobachten, dass Kinder auf ihren selbstgewählten Lernwegen über ein hohes Maß an Kompetenzen verfügen und reichlich Intelligenz und Potenzial in ihnen steckt.

Intelligentes Potenzial und 100 Sprachen

Gardner (1998) beschreibt ein Kind als „reich“ an Intelligenz und Begabung. Es ist Regisseur seiner Entwicklung und eignet sich im kreativen, experimentellen Dialog mit der Welt sein Wissen an. Kinder „flirten“ mit den Objekten und Subjekten in ihrem unmittelbaren Umfeld – immer wieder erproben sie aufs Neue, wie „Beziehung“ funktioniert und lernen, was es heißt, etwas aufeinander zu „beziehen“:

der Ball passt in die Rolle, in eine Schachtel kann etwas versteckt werden, mit einer Computermaus wird ein Fotoprogramm bedient. Die Kinder erforschen ihre Umgebung durch vielfältige expressive, kommunikative und kognitive Sprachen bspw. in Form von Worten, Bewegung, Zeichnen, Malen, Konstruieren, Theaterspiel und Musik. Sie verbinden diese Sprachen miteinander für ein ganzheitliches und mehrdimensionales Lernen mit einem angeborenen Gespür dafür, dass nichts in der Welt eindimensional und gleichförmig universal passiert. „This approach fosters children’s intellectual development through a systemic focus on symbolic representation“ (Edwards, Gandini & Forman, 1998, S. 7). Nicht nur eine Idee als die Einzige in der Welt bildet die vielfältigen symbolischen Repräsentationen ab. Die Systemtheorie bezeichnet eine soziale Ökologie zwischen Menschen und Welt und stellt die Dinge und Menschen, die Kultur und die Natur in einen Zusammenhang. Eine solche systemische Architektur fungiert als Gerüst einer postmodernen Gesellschaft, die nicht mehr nur lokalisiert formuliert wird und universal funktioniert, sondern vernetzt, global und nachhaltig agiert.

Innovatives Denken und Pädagogik der Moderne

In einer gegenwärtig reflexiven Moderne ist Gesellschaft durch Individualisierung und Flexibilität geprägt und Bildung versteht sich als psychosozialer und ökosystemischer Prozess (Beck, 1986). Eine Bildungsphilosophie der Postmoderne wie die Reggio-Pädagogik spricht vom Kind als selbst-organisierten Co-Konstrukteur seines Wissen und Könnens. Interpersonelle Beziehungen fungieren als Netzwerk für das Lernen. Das entsprechende postmoderne Bild des Kindes ist das des „Co-constructor of knowledge, identity and culture“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, S. 51). Malaguzzi (1998, S. 64) betont die „Interrelationships“ und spricht von einer „pedagogia partecipacione“, welche Kinder und Erwachsene einschließt: „we therefore choose to place all three components at the center of our interest. Our goal is to build an amiable school, where Children, teachers and families feel at home ... we are very active in exploring and creating along with many participants“ (Malaguzzi, 1998, S. 64). Die Reggio-Pädagogik betont, „es braucht erzieherische Gemeinschaften für eine ganzheitliche Bildung der Kinder“ (Istituzione del Comune di Reggio Emilia, 2013, S. 9). Dabei besitzen Bildungsgemeinschaften die Wirkkraft und Fähigkeit der selbstreferentiellen Gestaltungskraft. Sie vertrauen auf eine pädagogische Herangehensweise, „die nicht rein instrumental, rein finanziell oder rein Darwinistisch ist ... sondern die Rechte des Kindes und die Verpflichtung der Humanität anerkennt“ (Gardner, 2004, S. 17). Der Leitsatz „Working from the ideas of children“ stellt die Beziehung als Wert und Strategie ins Zentrum (Kantor & Whaley, 1998, S. 315, zit. n. Kantor & Elgas, 1986, S. 1f). Reggio-Pädagogik liefert kein Rezept für eine moderne Pädagogik mit mehr Komplexität und Kreativität, denn mit den Worten Gardners (2004, S. 17) ist „am allerwichtigsten das umfassende und inspirierende Konzept von Kindern – als aktive, engagierte, forschende junge Geister, die in der Lage sind, sich mit Fragen und Themen wochenlang zu beschäftigen, die fähig sind, an der Seite ihrer Altersgefährten und der Erwachsenen zu arbeiten, und die Möglichkeit willkommen heißen, sich selbst in vielen Sprachen auszudrücken ...

ich vermute, dieses Konzept könnte das wichtigste Erbe von Loris Malaguzzi sein“ (Gardner, 2004, S. 17). Eine solche Vision von Kindern schärft den Blick auf die menschliche Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten, um zu lernen. Eine kleine pädagogische Anleitung liefert die Reggio-Pädagogik dann doch: sich in der Begegnung mit Kindern eine aktiv-konstruktivistische Haltung zu bewahren, um sich für eine moderne Pädagogik der Zukunft zu engagieren.

Barbara Bagic-Moser, MA ECED

Österreichische Repräsentantin im Internationalen Netzwerk von Reggio Children/Italien & Reggio Network Austria (RNA)

Vorstandsvorsitzende Dialog Reggio Österreich (DRÖ)

Projektmanagerin RE-Atelier – Atelier für nachhaltige Bildung & Studio100 – Community Arts

Leiterin des Bildungsinstituts für Reggio-Pädagogik und kreative Methoden e.U.

Literaturverzeichnis

- Bateson, G. (2014). *Die Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (11. Auflage; 1. Auflage 1985). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Düx, G., Schlüter, D. & Knauf, T. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Pädagogische Ansätze: Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Hrsg.) (1998). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport: Ablex.
- Gardner, H. (1998). Foreword: Complementary Perspectives on Reggio Emilia by Howard Gardner. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Hrsg.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (xv-xvii). Westport: Ablex.
- Gardner, H. (2004). Die Hundert Sprachen der erfolgreichen pädagogischen Reform. In P. Moss (Hrsg.), *Kinder in Europa. Eine gemeinsame Publikation herausgegeben in acht europäischen Ländern. Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi* (S. 16-17). Weinheim: Beltz.
- Hoyuelos, A. (2004). Eine Pädagogik der Verstöße. In P. Moss (Hrsg.), *Kinder in Europa. Eine gemeinsame Publikation herausgegeben in acht europäischen Ländern. Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi* S. 6-7). Weinheim: Beltz.
- Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia (Hrsg.) (2013). *Hinweise. Kindertagesstätten und Krippen der Stadt Reggio Emilia* (1. deutsche Auflage). Reggio Emilia: Reggio Children.

Kantor, R. & Whaley, K.L. (Hrsg.) (1998). Existing Frameworks and New Ideas Form Our Reggio Emilia Experience: Learning at a Lab School With 2- to 4-Year-Old Children. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Hrsg.), *The Hundert Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (S. 313-333). Westport: Ablex.

Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Hrsg.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (S. 49-97). London: Ablex Publishing.