

Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert

Tassilo Knauf

Zur Vorgeschichte

Die Reggio-Pädagogik benennt sich programmatisch nach der norditalienischen Stadt Reggio Emilia. Diese gibt als Träger von derzeit 13 Krippen und 20 Tageseinrichtungen den juristischen, finanziellen, unternehmerischen, konzeptionellen und auch kulturellen Rahmen für die Praxis der Reggio-Pädagogik ab (vgl. Reggio Children 2000, S. 6).

Schon zwischen 1910 und 1920 kam es in Reggio zur Gründung kommunaler Kindergärten, während sonst die Kindergartenträgerschaft in Italien überwiegend in der Hand der Kirchengemeinden lag (vgl. Dreier 1994, S. 104 f., 108 f.; Göhlich 1993, S. 135). Zu Kriegsende organisierten sich Frauen, um das städtische Leben wieder zu beleben. Besonders wichtig war seit 1943 die Aktivität der *Unione donne italiane* (UDI = Vereinigung italienischer Frauen) und des *Comitato di Liberazione Nazionale* (CLN = Nationales Befreiungskomitee), in dem sich alle antifaschistischen Parteiorganisationen sammelten. Diese beiden Organisationen gründeten dann auch ab 1945 sechs später kommunalisierte Kindertageseinrichtungen, die heute das Konzept der Reggio-Pädagogik vertreten. Die Kita-Gründungen in der unmittelbaren Nachkriegszeit reagierten u.a. auf die Notlage von Frauen, die Lohnarbeit auf den Reisfeldern in der Lombardei suchten und ihre Kinder zuhause lassen mussten (vgl. Göhlich 1993, S. 135 ff.).

Die konzeptionelle Entwicklung der Reggio-Pädagogik

Die eigentliche Phase der Entwicklung von Organisationsstruktur und pädagogischer Konzeption der reggianistischen Kindereinrichtungen lag in den Jahren zwischen 1962 und 1973 (siehe hierzu Dreier 1994; Göhlich 1993): 1962 stellten mehrere UDI- und CLN-Kitas den Antrag auf Kommunalisierung. Dahinter stand die Vorstellung, dass die Kommune Verantwortung für die Qualität und die Zukunftsperspektive des Zusammenlebens der Menschen in der Stadt übernehmen müsse. 1963 und 1964 wurden die ersten kommunalen Tageseinrichtungen gegründet. 1968 verabschiedete das italienische Parlament das Gesetz 444, das die staatliche und kommunale Trägerschaft vorschulischer Einrichtungen absichert. Das Gesetz gibt die politische und rechtliche Basis für die kontinuierliche Ausweitung des kommunalen Angebots für Krippen und Kitas in Reggio (1975: 19 Einrichtungen; 1997: 33 Einrichtungen).

1970 war das wichtigste Jahr für die konzeptionelle Konkretisierung der Reggio-Pädagogik: Das Koordinationsbüro der kommunalen Kindereinrichtungen erhielt in Loris Malaguzzi 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. Ferner wurden die ersten Werkstattleiter/innen eingestellt, die von da an für die Arbeit in den Ateliers der Einrichtungen verantwortlich sind. 1971 wurde das italienische Krippengesetz verabschiedet, das die Arbeit kommunaler Einrichtungen fördert. Zeitlich parallel fand in Reggio ein großer Kongress zur Kleinkindpädagogik statt. 1972 führte Gianni Rodari, Autor zahlreicher Kindergedichte und Vertreter einer konsequent kindorientierten ästhetischen Erziehung, in den reggianischen Kindereinrichtungen Workshops durch und widmete ihnen seine "Grammatik der Fantasie" (Cambi 1990, S. 64 ff.; Rodari 1992).

Die 1980er und 1990er Jahre bildeten eine Phase der Konsolidierung und vor allem der gezielten Förderung der Außenwirkung und des internationalen Austausch: 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 überarbeitete) Wanderausstellung "Die 100 Sprachen der Kinder" konzipiert und gestaltet; sie ist seither in einer Reihe europäischer und außereuropäischer Ländern gezeigt worden (vgl.

Municipality of Reggio Emilia 1996, S. 31). 1990 fand in Reggio ein großer pädagogischer Kongress statt, auf dem die Ideen und die Praxis der Reggio-Pädagogik einem internationalen Publikum vorgestellt wurden (vgl. Göhlich 1993, S. 189). 1991 wurden die reggianischen Kindereinrichtungen von der amerikanischen Zeitschrift Newsweek als beste vorschulische Institution der Welt ausgezeichnet.

Begriff

Die Reggio-Pädagogik ist kein ausgefeiltes Theoriemodell, aus dem sich bestimmte professionelle Handlungsweisen für die elementarpädagogische Praxis ableiten lassen. Sie lässt sich eher als eine Erziehungsphilosophie verstehen, die eine Reihe von Grundannahmen und flexibel handhabbaren Praxiselementen miteinander verbindet. Zu nennen sind vor allem

- das Bild vom Kind,
- die Bedeutung von Identität und Gemeinschaft,
- die Vorstellung von Bildung und Lernen,
- die Bedeutung von Projekten,
- die Rolle Erwachsener,
- die Bildungsfunktion von Räumen (der Raum als "3. Erzieher").

Mit diesen zentralen Elementen stellt sich die Reggio-Pädagogik als ein Konzept dar, das durch

- Optimismus,
- Offenheit und
- Ganzheitlichkeit

eine hohe Attraktivität aufweist, das aber auch von den Beteiligten die Überwindung traditioneller Vorstellung von der helfenden Erzieherin abverlangt, die die Probleme der Kinder löst und es den Kindern "schön machen" möchte.

Berechtigt ist die Frage, ob die Reggio Pädagogik sich nur in den kommunalen Kindertageseinrichtungen in Reggio Emilia realisieren kann, weil sich hier ein unverwechselbares Zusammenspiel von historischen, kulturellen und politischen Bedingungen für die Entfaltung einer spezifischen, theoretisch reflektierten elementarpädagogischen Praxis ergeben hat (vgl. Göhlich 1993, S. 135 ff.; Dreier 1994).

Geht man von der Reggio-Pädagogik als einer Erziehungsphilosophie aus, wird man dagegen feststellen, dass die zentralen Grundannahmen der Reggio-Pädagogik, vor allem die Vorstellung vom aktiven, die Welt erschließenden Kind, relativ unabhängig von den äußeren Rahmenbedingungen umsetzbar sind. Die materiellen und insbesondere personellen Bedingungen elementarpädagogischer Praxis können andererseits die Umsetzungsqualität der Reggio-Pädagogik erheblich beeinflussen.

Das Bild vom Kind

In der Reggio-Pädagogik wird das Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens und Könnens betrachtet (vgl. u.a. Lingenauber 2004, S. 18). Es weiß daher am besten, was es braucht, und verfolgt mit Energie und Neugierde die Entwicklung seiner Kompetenzen - eine Vorstellung, wie sie ähnlich schon Anfang des 20. Jahrhunderts von Maria Montessori vertreten wurde (vgl. Knauf 2000, S. 181 und 184). Dementsprechend wird dem Kind zugeschrieben, dass es "über natürliche Gaben und Potentiale von ungeheurer Vielfalt und Vitalität" verfügt (Reggio Children 1998, S. 63). In vielen Texten aus Reggio Emilia werden diese Gaben emphatisch umschrieben. Die Erzieherin Paola Caligari spricht etwa davon, dass das Kind "unendlich viele Fähigkeiten (hat), die nur so sprudeln und die größer und mehr sind als alle Entwicklung je sein kann" (zit. nach Stenger 2001, S. 181).

Die wichtigste Gabe, die die Reggio-Pädagogik Kindern zuschreibt, ist die des "eifrigen Forschers" (Malaguzzi 1984, S. 4). Forscher sein bedeutet dabei zweierlei:

1. Das Kind will Welt - und das sind die Dinge, Lebewesen und Vorgänge, die es in seinem Erfahrungsfeld, in Medien oder in seinen Fantasien sieht - verstehen und in eine Beziehung zu sich bringen.
2. Das Kind will durch Experimente, durch Versuch und Irrtum, durch das Ausloten von Grenzen seine alltagspraktische und soziale Handlungskompetenz erweitern. "Der empörte Ausruf, eines der am frühesten eroberten und am häufigsten gebrauchten Worte: 'selber' oder '(a)lleine', bekräftigen das unbändige Verlangen, selbst Protagonist seines Tuns und Versuchens zu sein. Es bedeutet: Ich will selbst herausfinden, wie es sich anfühlt, eine Treppe emporzuklimmen und dabei größer und größer zu werden" (Stenger 2001, S. 184).

Die Bedeutung von Identität und Gemeinschaft

Der Entwicklung der kindlichen Identität wird in der Reggio-Pädagogik eine besondere Bedeutung beigemessen. Dies ergibt sich aus dem Menschenbild: Der Mensch wird gesehen als Mitglied von kooperativen Gemeinschaften, wie Familie, Betrieb, Kita, Nachbarschaft, Stadtteil und Stadt. Die Qualität des Gemeinwesens resultiert aus der Vielfalt der Kompetenzen, die seine Mitglieder in die Gemeinschaft einbringen, sowie aus Gemeinsinn und Solidarität, die alle verbinden. Die Unverwechselbarkeit des einzelnen wird nicht verstanden als Ausdruck von Individualismus, sondern als Reichtum und als die Gemeinschaft förderndes Potential einer Gesellschaft.

Das Kind wird wie der Erwachsenen zugleich als vollständiger und als sich entwickelnder Mensch betrachtet. Identität ist nicht produktförmiges Ziel von Sozialisation, sondern ein sich im steten Wandel befindlicher Ausdruck von Erfahrungen, kommunikativen und interpretativen Prozessen. Dementsprechend kann Identität, die immer personale, soziale und kulturelle Identität zugleich ist, nicht gelernt und nicht gelehrt werden. Identitätsaufbau ist vielmehr Teil des fortwährenden Entwicklungsprozesses, in dem das Individuum Wissen, Können, soziale Kompetenzen, Selbstbewusstsein, Deutungsmuster, Interessen und neue Fragestellungen erwirbt und immer wieder neu sortiert, neu interpretiert und vernetzt. Dieser Entwicklungsprozess ist angewiesen auf aktive Auseinandersetzung mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt, auf Kommunikation und Dialog, auf die Konfrontation von Selbst- und Fremdbildern (vgl. Knauf 2000, S. 187).

Darin besteht gerade die "Mächtigkeit des Kindes, ... sich nicht nur aus dem eigenen Inneren schöpfen zu müssen, sondern seine Identität aus dem wechselseitigen Kommunikationsprozess mit der umgebenen Welt zu entwickeln. Identität entsteht also nicht isoliert, sondern im Austausch mit anderen" (Stenger 2001, S. 182).

Die Mächtigkeit der Kinder ist aber auch zerbrechlich, weil Zuwendung und Interesse der anderen (Erwachsenen oder Kinder) schwankend und je nach Familienkonstellation auch instabil sein können (vgl. ebd., S. 185). Daher brauchen Kinder auch Rechte, die sie selber formulieren, um ihre Bedürfnisse umsetzen zu können (vgl. Reggio Children 1998). So haben Kinder ihren eigenen Rhythmus; sie brauchen Zeit und Freiheit zum Spielen, Diskutieren, Gestalten, zum Ruhen und Träumen, zum Ausprobieren von neuem (vgl. Krieg 2004, S. 12 ff.)

Die Vorstellung von Bildung und Lernen

Der im Deutschen geläufige Begriff Bildung hat im Italienischen wie in fast allen anderen europäischen Sprachen keine unmittelbare Entsprechung. Dennoch kommt die reggianische Vorstellung vom Lernen einem komplexen Bildungsbegriff sehr nahe, wie er vor zwei Jahrhunderten von Wilhelm von Humboldt geprägt wurde (vgl. Tenorth 2004, S. 110 ff.), denn Lernen schließt in der Reggio-Pädagogik immer auch die Beteiligung der ganzen Person und eine intensive interaktive Beziehung zwischen Individuum und (Um-) Welt mit ein.

Der reggianische Bildungsbegriff lässt sich auf einer phänomenologischen und einer theoretischen Ebene umreißen:

Phänomenologisch ist vor allem der Beziehungsaspekt bedeutungsvoll, der in der reggianischen Vorstellung von Bildung und Lernen zwei Seiten hat: einerseits die "intensive und herzliche

Begegnung", das "innerliche berührt Werden" (Stenger 2001, S. 183), der Aufbau emotionaler Identifikationen mit dem Gegenstand von Erkenntnisinteresse. Im Anschluss an Malaguzzi spricht Ursula Stenger sogar von "Sich Verlieben" und bezieht dieses Phänomen auch auf Tiere und Objekte, die dem Kind am Herzen liegen und über die es mehr wissen will (vgl. ebenda, S. 182).

Dieser sich öffnenden und aufnehmenden Beziehung steht der sich auseinandersetzen Dialog gegenüber, die Verhandlung (italienisch: "negoziazione"). "Grundlage dieser Verhandlungen ist die Tatsache, dass jeder Mensch einzigartig ist und deshalb auch seine je eigene Art hat, die Welt zu sehen und zu verstehen" (ebd., S. 183)

"Meine Wahrheit" ist nur "eine mögliche Wahrheit" (ebd.). "Diese verschiedenen 'Wahrheiten' stellen im Grunde Hypothesen über die Wirklichkeit dar ... Der Sinn des Dialogs besteht zum einen darin, sich der Vorläufigkeit dieser 'provisorischen Wahrheiten' (Gesichtspunkte) bewusst zu werden, und in der Auseinandersetzung, eben jener 'negoziazione', den eigenen Standpunkt zu verlassen und gemeinsam einen neuen Gesichtspunkt zu schaffen" (ebd.).

Im Zentrum des Bildungs- und Lernkonzepts der Reggio-Pädagogik steht die wechselseitige Durchdringung von Wahrnehmung, Beziehungsaufbau, Kommunikation, gegenständlicher Produktion (Gestaltung) und Dokumentation, z.B. der Lebewesen, Gegenstände und Prozesse, die dem Lernenden bedeutungsvoll sind.

Mit diesem Konzept ist die Reggio-Pädagogik nicht einer ganz bestimmten Lerntheorie verpflichtet. Sie reflektiert vielmehr intensiv die lerntheoretischen Ansätze der letzten Jahre, soweit sie mit dem reggianischen Bild vom Kind vereinbar und miteinander kompatibel sind:

- Lernen und Kompetenzentwicklung entspringen analog zum "Kompetenzkonzept" Robert Whites aus dem menschlichen Bedürfnis nach Verstehen der Lebenswirklichkeit und nach wirkungsvollem Handeln in realen Lebensbezügen.
- Lernen wird in Anschluss an Jean Piaget interpretiert als aktive Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt. Dabei bildet der Wunsch nach dem Lösen der kleinen und großen Probleme des Alltags eine wesentliche Triebkraft. Daraus resultiert die Bereitschaft, sich neuen und fremden Strukturen anzupassen. Diese Akkomodationsleistung hat ihre Entsprechung in der Assimilationsleistung, durch die neue Kompetenzen in vorhandenes Wissen und Können integriert werden.
- Lernen ist zu einem großen Teil "entdeckendes Lernen" (Jerome Bruner) und forschendes Lernen, mit Hilfe dessen Beziehungen zwischen Objekten, Personen, Strukturen und Prozessen gedeutet werden.
- Schon mit dem Werden des Lebens entstehen auch die ersten sinnlichen Informationen (Wärme, Bewegung, Körperkontakt, später Licht usw.). Sinnliche Informationen sind die Grundlage von kognitiven Deutungen und Emotionen.
- Entsprechend dem von Bruner (1996) formulierten System von "Repräsentationsebenen" werden das Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Informationen zunächst von allem unmittelbar handelnd ("enaktiv") erlebt, dann über sinnliche, vor allem visuelle Medien ("ikonisch") und schließlich sprachlich ("symbolisch") realisiert. Die zentralen Elemente der Reggio-Pädagogik, der Austausch mit der Welt über "100 Sprachen", das Lernen in Projekten und deren Dokumentation, sind auf die Förderung aller drei "Repräsentationsebenen" bezogen.
- Das von Bateson, Pierce, Watzlawick, von Glasersfeld u.a. entwickelte Paradigma einer konstruktivistischen Weltdeutung und Erkenntnistheorie spiegelt sich in der Vorstellung wider, dass Lernen nie fertiges, sondern nur vorläufiges Wissen konstruiert, das immer wieder neuer Deutungen bedarf. Neue Erfahrungen, aber auch der Austausch mit anderen, fordern Neusortierung und Neuinterpretationen unserer Wissensbestände heraus. In den "Forschungsprozessen" der Kinder in reggianischen Kindereinrichtungen geht es daher nicht um den Erwerb "richtigen" Wissens, sondern um die Erprobung von Strategien für die Annäherung an Wahrheit.

- Das Verhalten von Kindern und Erwachsenen sowie die sprachlichen und gegenständlichen Äußerungen von Menschen fordern aber auch zu selektivem Imitations- oder Modellernen heraus (vgl. Albert Banduras sozialkognitives Lernkonzept; Reggio-Children 1998a, S. 16).
- Die Entwicklung von sozialer und personaler Identität hat viel mit Selbsterkenntnis und der Erkenntnis der eigenen Unverwechselbarkeit, aber auch mit der Wahrnehmung der Ähnlichkeit mit anderen zu tun. Das partielle sich selber Sehen und Wiedererkennen in anderen, das sich Spiegeln in anderen, aber auch das sich Auseinandersetzen mit dem eigenen Spiegelbild und das Experimentieren mit verschiedenen Rollen im Verkleiden und im darstellenden Spiel sind Mittel zum Identitätsaufbau.
- Die Offenheit und relative Pluralität in der lerntheoretischen Fundierung sichert der Reggio-Pädagogik auch ihre Lebendigkeit und schützt sie vor dogmatischer Erstarrung.

Die Bedeutung von Projekten

Die heutige Theorie und Praxis des Lernens in Projekten ist am stärksten durch die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts geprägt worden, insbesondere durch die beiden Amerikaner *John Dewey* und *William H. Kilpatrick*. Kilpatrick betonte das Moment des emotionalen Engagements: Er spricht vom Projekt als einer von Herzen kommenden, absichtsvollen Aktivität ("whole-hearted purposeful activity"; vgl. Frey 1982, S. 35). Dewey prägte den Begriff der "*denkenden Erfahrung*" (vgl. Speth 1997, S. 23). Erfahrung wurde von ihm verstanden als Prozess und zugleich Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. In der Erfahrung gewinnt der Mensch Erkenntnis, wirkt durch sie aber auch wiederum auf die Welt ein. Der Erfahrungsaufbau von Kindern ist (nach Dewey) in hohem Maß geprägt durch die Selektivität ihrer Interessen und ihrer emotionalen Beteiligung (vgl. ebd., S. 31 f.). Die inhaltliche Struktur kindlicher Erfahrungen selber ist andererseits bestimmt von den in Handlungen gewonnenen Erkenntnissen, Gedanken und Interpretationen erlebter Situationen. Ein Großteil der Erfahrungen hat eine soziale Dimension, da sie in Situationen gewonnen werden, an denen auch andere Personen (Kinder wie Erwachsene) beteiligt sind. Die so entstehenden sozialen Erfahrungen bilden das Material für die Gestaltung neuer Situationen und sind damit Grundlage sozialen Lernens (vgl. Knauf 2001, S. 15).

In der Reggio-Pädagogik spielen Projekte als Handlungsform zur Gewinnung von alltagsbezogenen Fertigkeiten und vor allem von Selbst- und Weltverständnis eine zentrale Rolle. Die Ausstellung "*Die 100 Sprachen des Kindes*" ist dementsprechend aufgebaut als Dokumentation von Projekten aus den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in reggianischen Einrichtungen. Der Projektbegriff selber wurde allerdings von den Verantwortlichen in Reggio Emilia, insbesondere von Loris Malaguzzi, eher an Beispielen oder im Gesamtzusammenhang kindlichen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern erläutert (vgl. Reggio Children, 2002, S. 34 ff.). Dies hängt mit der Besonderheit des reggianischen Bildes vom Kind als aktivem Gestalter seiner Entwicklung zusammen.

Es ist Aufgabe der Kindertageseinrichtung, Kindern die Rahmenbedingungen für diese aktive Rolle als Konstrukteure und Gestalter ihrer Entwicklung und ihres Wissens zu sichern. Diesem Auftrag entsprechend werden durch die Pädagog/innen in der Einrichtung Aktivitäten ermöglicht, stimuliert, begleitet und dokumentiert, in denen Kinder die Konstrukteurs- und Gestalterrolle übernehmen. Das sind neben Projekten:

- Spielhandlungen, insbesondere Bauspiele, darstellende Spiele und Entdeckungs- oder Erkundungsspiele (vgl. Knauf 2000),
- Gemeinschaftshandlungen, etwa der Morgenkreis, die Mittagsmahlzeit, Ausflüge, Feste, kleinere Dienste (vgl. u.a. Göhlich 1993, S. 123).

Zwischen diesen Handlungsformen gibt es vielfältige Verbindungen und Überlappungen. So kann der Morgenkreis genutzt werden, um Projektideen zu sammeln, über sie zu entscheiden, Ergebnisse und Zwischenergebnisse von Projekten vorzustellen und diskutierbar zu machen (vgl. Reggio Children 2002, S. 30). Auch zwischen Spiel und Projekten gibt es vielfache Verbindungen: Oft

gehen Projekte aus Spielaktivitäten hervor, ja manchmal durchdringen sich Spiel- und Projektaktivitäten (vgl. Knauf 2001, S. 17). Dies sind nicht nur Zufälligkeiten der elementarpädagogischen Praxis, sondern Phänomene, die ihre Entsprechung in spiel- und entwicklungs-theoretischen Überlegungen haben. Gianni Rodari, der 1972 als Berater und Fortbildner der Teams in den kommunalen Kindertageseinrichtungen Reggio Emiliias tätig war, formulierte: "Das Spiel ist ... ein Prozess, durch den das Kind die Gegebenheiten der Erfahrung miteinander verbindet, um eine Realität zu konstruieren" (Rodari 1992, S. 174). Der Spieltheoretiker Donald Winnicott geht analog und zeitgleich davon aus, dass Kinder im Spiel in einem Grenzbereich zwischen der Subjektivität der eigenen Vorstellungswelt und der Objektivität der erfahrbaren und erforschbaren Welt handeln (vgl. Winnicott 1973).

Projekte, wie sie in der Reggio-Pädagogik verstanden werden, verbinden ebenfalls Subjektivität und Objektivität. Schon in der Frühgeschichte der Projektmethode spielte diese Verbindung eine Rolle. Im späten 16. Jahrhundert wurden die Entwurfsarbeiten der fortgeschrittenen Studenten der ersten Kunstakademien in Italien "Projekte" (progetti) genannt (vgl. Knoll 1995, S. 12). Dies war bereits ein Anspruch, der von Leonardo da Vinci an künstlerische Tätigkeit gestellt wurde: die Suche nach Erkenntnis und nach der Wahrheit der Dinge. Bilder, Zeichnungen sind Dokumente der Suche nach Wahrheit. Dies ist ein zentraler Punkt, der im reggianischen Projektverständnis aufgegriffen und weitergeführt wurde: Verbale und nonverbale Sprachen sind ebenso wie selbst gestaltete oder wahrgenommene Bilder Manifestationen, in denen sich

- Weltverstehen und eigene, innere Vorstellungen der Kinder sowie
- individuelle Bedeutungen und soziale Kommunikationsprozesse miteinander verbinden (vgl. Göhlich 1993, S. 56 ff.; Stenger 2001, S. 12 f.; Reggio Children 2002, S. 35 f.).

Insgesamt vereinigen sich in Projekten der reggianischen oder reggio-orientierten Einrichtungen immer wieder aufs Neue folgende Aktivitätsformen:

- sinnliche Wahrnehmung,
- exploratives, erkundend-experimentelles Handeln,
- Deuten von Beobachtungen,
- Nachdenken über Wirkungszusammenhänge,
- Aktivieren von Emotionen,
- Aktualisieren von Erinnerungen an ähnliche Situationen,
- Vernetzen von Wahrnehmungen und inneren Bildern,
- Kommunikation über Beobachtungen, Handlungen, Hypothesen und Gefühle,
- Darstellen der persönlich bedeutungsvollen Gegenstände und Handlungen sowie der ausgelösten Assoziationen und Phantasien mittels verschiedener Ausdrucksmittel,
- Gestalten oder Verändern von Gegenständen als Träger des neu gewonnenen Wissens und der Vorstellungen der Kinder von ihnen persönlich wichtigen Ideen, Personen und Gegenständen.

Diese Handlungselemente lassen sich nicht in eine bestimmte projekttypische Abfolge bringen, wie sie im schulischen Kontext häufig praktiziert wird (vgl. z.B. das Prozessmodell von Frey 1996, S. 63 ff.). Die *Prozess-Struktur* reggianischer Projekte lebt vielmehr von der variierenden Wiederholung der Momente Wahrnehmung - Reflektion - Aktion - Kommunikation. In einigen der älteren reggianischen Projekte findet sich allerdings eine gewisse *Taktigkeit*, die von der sinnlichen Annäherung an ein Thema (z.B. den Regen) über das messende Erfassen des Phänomens zum Hypothesen Aufstellen und Überprüfen führt (vgl. Reggio Children 2002, S. 80 ff.).

Projekte sind keine Sonderveranstaltungen in der Kindertageseinrichtung. Sie gehören zu den Alltäglichkeiten der Kita-Praxis. Sie entwickeln sich aus Spielhandlungen, Gesprächen oder Beobachtungen der Kinder. In der Morgenversammlung kann über mögliche Projektthemen diskutiert und entschieden werden; auch Erzieherinnen können verbal oder über mitgebrachte Gegenstände Impulse für Projekte vermitteln.

Projekte basieren auf dem authentischen Interesse und oft auf konkreten Erlebnissen der Kinder (z.B. der plötzliche Regen, das Jungekriegen einer Katze). Ein Projekt kann von ganz unterschiedlicher Zeitdauer sein (von zwei Stunden bis zu einem Jahr!). Auch die Zahl der Projektteilnehmer hängt allein von der Interessenbindung der Beteiligten ab. Letztlich kann ein Projekt auch nur von einem Kind realisiert werden. Meistens ist es allerdings eine Kleingruppe von ca. drei bis fünf Kindern, in der sich ein gemeinsames Interesse am ehesten finden und stabil halten lässt. In länger andauernden Projekten kann die Zahl der beteiligten Kinder schwanken; es können Kinder "aussteigen" und andere dafür "einsteigen".

Durch gegenständliche oder verbale Impulse (Fragen, Schilderung eigener Erlebnisse, mitgebrachte Bilder) können Erzieherinnen dem Interessen- und Handlungsspektrum der Kinder neue Akzente vermitteln. Ausgangsbasis für solche Impulse sind die Beobachtungen und die darauf basierenden (täglichen) Kurzprotokolle über die Aktivitäten der in Projekte eingebundenen Kinder. Die Protokolle einschließlich knapper schriftlicher Interpretationen werden regelmäßig im Team diskutiert. Ziel des Austauschs der Kolleginnen ist die Verständigung darüber, welche Materialien, Räume, Orte und Impulse die Kinder für die Stabilisierung und Weiterentwicklung ihres Projektes brauchen könnten. Dabei bleibt das Prinzip der freien Wahl der Kinder unberührt. Es kann gerade als *Geheimnis des Erfolgs* reggianischer Projekte angesehen werden, dass ihre zentrale Motivation das authentische Interesse der Kinder ist und sich die Beteiligung Erwachsener auf folgende Handlungsaspekte konzentriert:

- "stilles, wohlwollendes Begleiten" der Kinder (Schäfer 1999, S. 225),
- interessiertens Auseinandersetzen über die inhaltliche Bedeutung, über Sinn und offene Fragen der Aktionen der Kinder (vgl. ebd.),
- Herausfordern, "einen Abstand einführen zwischen dem, was man ... verstanden hat, und dem, was vielleicht darüber hinaus möglich oder wünschenswert wäre" (ebd., S. 226),
- verstärkende und bereichernde Impulse und Ressourcen,
- Krisenmanagement (vgl. Knauf 2001, S. 18 f.).

So entsteht ein "pädagogischer Dialog zwischen Kind und Erwachsenen" (Laewen 2000, S. 50), in dem den Kindern *Themen* gewissermaßen als *Konstruktionsaufgaben* zugemutet werden. "In welcher Weise Kinder damit umgehen und zu welchen Schlüssen sie kommen, kann nicht vorhergesehen werden" (ebd.).

Grundlage für Sicherheit und Vielfalt des Erzieherinnenverhaltens ist die Team-Kooperation: Kaum, dass sich aus den Gesprächen, Beobachtungen oder Spielhandlungen der Kinder ein Projekt entwickelt, beginnen die Erzieherinnen, gemeinsam zu überlegen und zu recherchieren, mit welchen Aktivitäten, Attraktionen und Hilfsmitteln das Projekt bereichert oder erweitert werden kann. Zugleich sprechen die Erzieherinnen die Eltern an und versuchen, sie zu ermutigen, sich in die Aktivitäten ihrer Kinder einzubringen, indem sie sich beispielsweise um Gegenstände oder Bücher kümmern, die für das Projektthema förderlich sind (vgl. Knauf 1998a, S. 18).

Notwendig ist das Ausbalancieren von Nähe und Distanz im Erzieherinnenverhalten. Für dieses Ausbalancieren gibt es nur die Grundlage des genauen Beobachtens und Hinhörens sowie des kontinuierlichen Dokumentierens und (gemeinsamen) Interpretierens von Handlungsprozessen, Bedürfnissen und individuellen Entwicklungspotenzialen der Kinder. Das Team der Erzieherinnen hat die Freiheit, aber auch die Verantwortung, aus den Interpretationen der Kinderbedürfnisse pädagogische Entscheidungen abzuleiten. Sie können beinhalten, den Kindern ein Mehr an Impulsen und Ressourcen zukommen zu lassen oder aber die Offenheit der Handlungsprozesse und Interaktionssituationen zu betonen.

Ein zentrales Element der reggianischen Projektpraxis ist die sinnlich-gegenständliche *Dokumentation* der Handlungsprozesse durch großflächige Wanddokumentationen (sprechende Wände) und/oder vervielfältigbare Heftdokumentationen. Bestandteile der Dokumentationen sind gegenständliche Kinderarbeiten, Kinderäußerungen, Fotos oder auch Videos, die den Aktionsprozess darstellen, Überschriften und kurze Kommentierungen. Die Erzieherinnen sind für

Materialauswahl und Gestaltung der Dokumentationen verantwortlich. Vielfach werden die Kinder aber an der Dokumentationserstellung beteiligt. Gestärkt wird dadurch ihre Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Identifikation mit Prozess und Ergebnis der Dokumentation. Die Dokumentation stellt die Entwicklung der Vorstellungen, Entdeckungen und Erkenntnisse der Kinder dar. Insbesondere wenn sie parallel zum Projektverlauf erstellt wird, verleiht sie dem Prozess Struktur; sie vermittelt den Kindern Wertschätzung, Rückmeldung, Anlässe zum Sich-Erinnern und Material zur selektiven Imitation. Auch für die Erzieherinnen und Eltern stellen die Projektdokumentationen eine wichtige Informationsquelle über das Denken, Fühlen, Können der Kinder und deren Entwicklung dar.

In den Projektdokumentationen hinterlassen Kinder Spuren ihres Handelns. Daher ist es nicht erforderlich, dass Projekte durch das Fertigstellen und Präsentieren von Werken ihren Abschluss finden. Enden kann ein Projekt in den reggianischen Kindereinrichtungen auch mit Fragen oder mit einer Rückschau auf den vorangegangenen Prozess (vgl. Knauf 2004c).

Die Rolle Erwachsener: Eltern und Erzieherinnen

Kinder werden in der Reggio-Pädagogik als Persönlichkeiten voller Energie und im Besitz vielfältiger Potenziale gesehen, die sie aber nur entfalten können, wenn sie über sichere emotionale Beziehungen verfügen können. Malaguzzi beschreibt diesen Zusammenhang in der Erläuterung zu den Rechten der Kinder, der Erzieherinnen und Eltern:

"Von daher kommt das Recht der Kinder, ihre individuellen Fähigkeiten zu verwirklichen und zu erweitern, soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln, von anderen Affektivität und Vertrauen zu empfangen, Freude am Lernen zu empfinden und die eigenen Lernbedürfnisse zu befriedigen. Dies kann um so eher gelingen, als sich Kinder einer stabilen Beziehung zu Erwachsenen sicher sein können, die bereit sind, ihnen zu helfen und ihnen einen Vorschuss an Vertrauen und Erfahrung zu geben. Dies ist für die Entwicklung der Kinder wertvoller als die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten" (Reggio Children 1998, S. 63).

Kinder Eltern und Erzieherinnen bilden ein Wirkungsgefüge, in dem alle versuchen, für eine optimistische Grundstimmung und eine positive emotionale Beziehung untereinander zu sorgen (vgl. Lingenauber 2002, S. 53 f.). So sind dann auch Bildung und Erziehung in der Kindertagesstätte eine Gemeinschaftsaufgabe von Erzieherinnen, Eltern und Kinder (vgl. Lingenauber 2004a, S. 44). Man könnte die kommunalen Kindertagesstätten in Reggio Emilia daher auch als "Häuser für Kinder und Familien" bezeichnen.

Eltern werden als Experten ihrer Kinder verstanden, die über besonderes Wissen verfügen im Hinblick auf

- die Lebensgeschichte ihres Kindes,
- seine Gewohnheiten, besonderen Interessen, Vorlieben und Aversionen,
- seine Stärken und unterstützungsbedürftigen Bereiche (vgl. ebd., S. 45).

Der *Erzieherin* in Reggio Emilia werden von Sabine Lingenauber auf der Grundlage von Beobachtungen und Originaltexten drei wesentliche Rollen zugewiesen, die als

- (Weg-) Begleiterin.
- Forscherin und
- Zeugin (vgl. Lingenauber 2002, S. 31 ff.; Lingenauber 2004 b, S. 49 ff.).

Der Terminus der *Begleiterin* wird in der Reggio-Pädagogik gewählt, um sich von der traditionell anleitenden Erzieherinnenrolle abzugrenzen. Das Kind wird als der eigentliche Akteur und Konstrukteur seiner Entwicklung gesehen. "Dabei braucht es jedoch eine Wegbegleiterin, die es in seinen *Selbst-Lern-Prozessen* bestärkt" (Lingenauber 2004, S. 49; Hervorhebung im Original). Das Begleiten und Bestärken geschieht auf mehreren Handlungsfeldern (vgl. Knauf 1998, S. 16 ff.):

1. Das Schaffen einer Atmosphäre des *sozial-emotionalen Wohlbefindens*, in der Kinder sich angesprochen fühlen und Ängste überwinden, eigentätig Spiel-, Erkundungs- und

- Gestaltungsaktivität zu entwickeln. Die Reggio-Pädagogik nimmt hier Bezug auf das humanistische Menschenbild Carl Rogers, der Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, einfühlsames Verstehen (Empathie), Echtheit (Kongruenz) für den Umgang mit Menschen fordert. Durch die Formen des sozialen Umgangs, aber auch durch die Gestaltung von "Lebensräumen" in der Einrichtung, sollen Kinder die emotionale Dimension von Stabilität, Sicherheit, Vertrauen und Kontinuität erfahren.
2. Das ganzheitliche, einfühlsam verstehende Beobachten und Zuhören, das nicht das Kind in normativ orientierte Teilfunktionen zerlegt. Malaguzzi sprach von "einem dritten Auge bzw. einem dritten Ohr" das die Erwachsenen besitzen sollten, um Gesten, Mimik und Worte der Kinder feinfühlig wahrzunehmen und zu verstehen. Die Erzieherin wird zur *Zeugin*. Verstehen kann dabei immer nur Interpretation sein, in die auch die Subjektivität des Interpreten eingeht. Um verschiedene Perspektiven und Zugangsweisen zum beobachteten Geschehen einnehmen zu können, ist es entscheidend, dass Beobachtungen möglichst unverzüglich dokumentiert und damit der Einschätzung mehrerer Personen (Kolleginnen im Team) und der Interpretation zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich werden. Alltägliche Hilfsmittel der Dokumentation sind Aufzeichnungen per Kassettenrekorder, Notizen in einem pädagogischen Tagebuch oder auf Blättern mit Tabelleneinteilung, aber auch Fotos und Videoaufzeichnungen.
 3. Das aktive, forschende und Rückmeldung gebende Begleiten der Kinder und ihres Alltagshandelns in der Einrichtung. Die Erzieherin wird zur *Forscherin*. Dieses forschende Begleiten hat kommunikative, reflexive und pragmatische Anteile. Es umschließt das Aufnehmen, Verarbeiten, die (kollegiale) Interpretation der vielfältigen Äußerungen und Ausdrucksformen der Kinder und das darauf aufbauende Bereitstellen ganz unterschiedlicher Ressourcen für die Entwicklung von Kindern (z.B. in Gestalt von Zeit, speziellen Räumlichkeiten, Nähe und Zuwendung, Interesse, herausfordernden Fragen, Ideen oder Gegenständen), die inspirieren, umgestaltet oder einfach verbraucht werden können.
 4. Das pädagogische Planen wird Teil diese Begleitprozesses, in dem *Beobachtungen* dokumentiert und im Hinblick auf die Frage interpretiert werden: Was brauchen die konkreten Kinder dieser Gruppe für ihre Entwicklung? Die als Antwort auf diese Frage bereitgestellten entwicklungsfördernden Ressourcen wirken auf die Kinder als Impulse, die ihre Aktivität stimulieren. *Impulse* können verbaler und nonverbaler Natur sein: z.B. Fragen, Kommentare oder aber Gegenstände, die etwa beim morgendlichen gemeinsamen Treffen präsentiert werden und die Kinder zum Erinnern, Phantasieren und konkreten Handeln herausfordern. Da die Impulse Antworten auf das beobachtete und dokumentierte Handeln der Kinder darstellen, können Kinder selbstbewusst nach dem Prinzip der freien Wahl mit Impulsen umgehen. Und Erzieherinnen erhalten ihrerseits Rückmeldungen darüber, inwieweit der gewählte Impuls auf die situationsabhängigen Kinderbedürfnisse abgestimmt war. Die Erzieherinnen begleiten die (Inter-) Aktionen der Kinder nicht distanziert, sie befinden sich vielmehr in einer ständigen intellektuellen, emotionalen, experimentellen und kreativen Auseinandersetzung mit dem, was die Kinder inhaltlich beschäftigt.

Dabei spielen spezifische Kategorien des pädagogischen Handelns und der Gestaltung des Kita-Alltags eine besondere Rolle:

Vertrauen

Dieses Prinzip hat zwei Komponenten: Zum einen den Aspekt des sog. "*Urvertrauens*", den Erik Erikson als die entscheidende Grundlage für frühkindliche Entwicklung beschrieben hat. Es ist die Quelle, aus der Kinder die Kraft für das Gewinnen neuer Erfahrungen beziehen. Die andere Komponente ist das *Zutrauen*, wie es in den Tageseinrichtungen in Reggio Emilia gepflegt wird, wo schon die Dreijährigen aus Porzellangeschirr essen und mit dem Overheadprojektor Entdeckungen und Experimente mit Licht und Schatten machen können. Etwas den Kindern zutrauen heißt hier, ihnen Wertschätzung und eben Vertrauen zu vermitteln, zugleich sie herausfordern, den

angemessenen Umgang (nicht nur) mit Dingen zu üben und zu beachten.

Freiheit

Für Maria Montessori war die Freiheit der Wahl von Tätigkeit, Zeit, Raum und Partner zentraler Ausdruck für die Achtung des Kindes und wichtigste Grundlage für das Finden des eigenen "inneren Bauplans", der eigenen Möglichkeiten und des eigenen Rhythmus. Und Loris Malaguzzi formulierte radikal: Ein Kind lernt nur dann erfolgreich, wenn es verliebt ist in den Gegenstand. Und Liebe oder Verliebtheit verlangt Freiheit.

Zeit

Zeit hat viel mit dem Eigenen zu tun. Der eigene Zeitrhythmus, das eigene Aktivitätstempo, das nur selber spürbare Bedürfnis nach dem Wechsel von Anspannung und Entspannung - das alles sind Dimensionen der Individualität, die aber durch die Gesellschaftlichkeit des menschlichen Lebens uns teilweise genommen werden. Zeitdruck und Hektik als Stressfaktoren, die uns nicht mehr zu uns selber kommen lassen, halten oft genug auch Einzug in die Kindertagesstätte: meist, weil man vermeintlichen Erwartungen der Eltern, der Tradition oder ungefragt der Kinder entsprechen will. Bei der Gestaltung von Zeitstrukturen in den reggianischen Kindereinrichtungen wird darauf geachtet, dass einerseits äußere Zeitrahmen, z.B. durch den Morgenkreis, eine verlässliche Orientierung gegeben, andererseits Freiräume für flexible Zeitnutzung durch die Kinder bleiben.

Die Kollegin und das Team: soziale Aspekte und Vielfalt der Erzieherinnenrolle

Eine wichtige Aufgabe übernimmt das wechselseitige *Sich-Beraten im Team*, das Beraten der Eltern und Sich-Austauschen mit den Eltern sowie die fortwährende Weiterqualifizierung nicht nur in den Bereichen Pädagogik und Psychologie, sondern auch in Feldern persönlichen Interesses oder aktuellen Kompetenzbedarfs.

Die amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Carolyn Edwards, die über Jahre hinweg durch Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen versucht hat, die Spezifik der Erzieherinnenrolle in den reggianischen Kindereinrichtungen zu erfassen, betont insbesondere die Bedeutung der Team-Kooperation als Grundlage für Sicherheit und zugleich Vielfalt des Erzieherinnenverhaltens: Kaum, dass sich aus den Gesprächen, Beobachtungen oder Spielhandlungen der Kinder ein Projekt entwickelt, beginnen die Erzieherinnen, gemeinsam zu überlegen und zu recherchieren, auf welche verschiedenen Weisen, mit welchen Aktivitäten, Attraktionen und Hilfsmitteln das Projekt bereichert oder erweitert werden kann. Zugleich sprechen die Erzieherinnen die Eltern an und versuchen, sie zu ermutigen, sich in die Aktivitäten ihrer Kinder einzubringen, indem sie sich beispielsweise um Gegenstände, Bücher oder Raumgestaltung kümmern, die für das jeweilige Projektthema notwendig oder förderlich sind.

Die Einbindung der Erzieherin in das Team der Gruppe wie der Einrichtung spiegelt in gewisser Weise die sozialen Beziehungsnetze wider, die jedes Kind in der Einrichtung vorfindet und je nach seinen Bedürfnissen (insbesondere in selbstgewählten Kleingruppen) weiterentwickelt. Für jede Gruppe ist (neben dem Hilfspersonal) ein "Tandem" von zwei Erzieherinnen verantwortlich, die über Jahre zusammenarbeiten, dabei eigene Formen der Kooperation, Arbeitsteilung und vor allem einer offenen, auch Kritik einschließenden Kommunikation entwickeln. Die Offenheit und Unverwechselbarkeit der Partner- und Teambeziehung entlasten die Erzieherin: Sie muss sich gegenüber den Kolleginnen nicht beweisen, nicht ihre Kompetenz zur Schau stellen oder ihre Entscheidungen rechtfertigen. Daher ist sie frei, den Kindern zuzuhören, sie zu beobachten und ihr eigenes Verhalten einfühlsam auf das abzustimmen, was Kinder brauchen.

Der Raum als "3. Erzieher"

Die "Formel" der Raum als dritter Erzieher ist eine viel zitierte, verschieden interpretierbare und auch missverständliche Metapher (vgl. Beek 2001, S. 197; Dreier 2004, S. 137). Denn ist der Raum nach den beiden hauptamtlichen Erzieherinnen in der Gruppe einer reggianischen Einrichtung der dritte Erzieher? Ist er es, weil er Eltern und Kita-Personal den Vortritt lässt oder weil er dem Kind

als Selbst-Erzieher und seinen ko-konstruktiven Begleitern folgt?

Wie die erwachsenen Erzieher erfüllt der Raum für Kinder zwei Hauptaufgaben: Er gibt Kindern Geborgenheit (Bezug) und zum anderen Herausforderung (Stimulation).

Der Raum ist in Reggio Teil des pädagogischen Konzeptes (vgl. Reggio Children 2002, S. 40). Er umfasst allerdings mehr als nur die Räume und die Ausstattung der einzelnen Kindereinrichtung. Zum pädagogisch wirksamen Raum gehört vielmehr auch das ganze von den Kindern (überwiegend fußläufig) erschließbare Umfeld: die Straßen, Plätze, öffentlichen Gebäude der Stadt ebenso wie die Reste von Natur in der Stadt und an ihrem Rand: Parks, Gärten, Äcker, Wiesen, Teiche und Wasserläufe. Mit ihrer Präsenz im Alltagsleben der Stadt bringen sich Kinder die Welt der Erwachsenen ein, kommunizieren mit ihr.

Die Öffnung des Kita-Alltags zum Leben in der Stadt und zur Erwachsenenwelt wird durch die Architektur der meisten reggianischen Kindereinrichtungen zum Ausdruck gebracht und konkret stimuliert: Durch große, tief heruntergezogenen Fensterflächen werden optische Barrieren zwischen drinnen und draußen abgebaut. "In Reggio sind Kindergärten und Krippen eine Art Aquarium: Man kann jederzeit hinaussehen, und von draußen haben alle Einblick, um zu verstehen, was da drinnen geschieht" (Sommer 1985, S. 379). Auch die Gestaltung des Eingangsbereichs fördert die Öffnung der Einrichtung zum städtischen Umfeld: "Der Eingangsbereich ist die Visitenkarte der Einrichtung... Alle Besucher sollen sich eingeladen fühlen, das Haus zu betreten" (Krieg 1993, S. 37). Mitarbeiter/innen und Kinder stellen sich hier mit Fotos vor; Wandzeitungen und Projektdokumentationen können auf die Arbeit und das Leben in der Einrichtung neugierig machen. "Die Eingangshalle soll aber nicht nur Informationen vermitteln... Mit einem Gefühl des Wohlbehagens sollen Kinder wie Erwachsene (Erzieher/innen, Eltern, Großeltern, Bürger/innen und Verantwortliche der Stadt, auswärtige Besucher/innen) die Einrichtung betreten und Interesse gewinnen, auch die anderen Räume der Kita aufzusuchen" (Knauf 1995, S. 18). Zu einer solchen aktivierenden Atmosphäre tragen vor allem Bilder und Pflanzen bei.

Auch innerhalb der Einrichtung entwickelt sich ein interaktives, dialogisches Verhältnis zwischen den Kindern (aber auch den Erwachsenen) und dem räumlichen Ambiente. Insofern übernimmt der Raum die Funktion eines "dritten Erziehers" neben den beiden Erzieher/innen, die jeder Gruppe zur Verfügung stehen (vgl. Göhlich 1993, S. 67 ff.). Räume übernehmen somit verschiedene pädagogische "Rollen" in den reggianischen Kindereinrichtungen. Sie sollen

- eine Atmosphäre des Wohlbefindens schaffen, die sowohl Geborgenheit vermittelt als auch aktivierend wirkt,
- die Kommunikation in der Einrichtung stimulieren,
- gegenständliche Ressourcen für Spiel- und Projektaktivitäten bereitstellen sowie
- Impulse geben für Wahl und Bereicherung von Kinderaktivitäten.

Mit dem Anspruch der reggianischen Kindereinrichtungen, eine Atmosphäre des Wohlbefindens für Kinder (und Erwachsene) zu schaffen, wird Bezug auf die radikale Kindorientierung Janusz Korczaks genommen, der "das Recht des Kindes auf den heutigen Tag" eingefordert hat (vgl. Dreier 1994, S. 131). Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass sich Raumgestaltung an den Bedürfnissen der Kinder orientieren müsse,

- sich zurückziehen zu könne, um Geborgenheit, Stille, Alleinsein, Wärme und Nähe eines einzelnen Partners oder weniger Partner zu erfahren, oder aber
- Motorik in schnellen Bewegungen erleben zu können,
- Anregungen zum Tätigwerden durch Gegenstände mit Aufforderungscharakter zu bekommen (vgl. Knauf 1995, S. 18),
- durch die Sichtbarkeit der Aktivität anderer zur Kontaktaufnahme, zum Mitmachen oder zum imitativen Handeln eingeladen zu werden,
- die Ästhetik, die Sinnlichkeit des Raumes, insbesondere seine Farbigkeit, seine Proportionierung, die Verknüpfung zu Nachbarräumen, seine abgestuften Helligkeitsgrade,

die Materialität seiner Begrenzung und seine gegenständliche Ausstattung, je nach situativ-individueller Stimmungslage einmal als Stimulans, ein anderes Mal als Beruhigung zu erleben (vgl. Knauf 1996, S. 21 ff.) sowie

- Räume durch Mitgestaltung, insbesondere durch die Ausstattung mit eigenen Werken, persönlich und heimatlich, gewissermaßen zu etwas Eigenem zu machen.

In Reggio werden verschiedene Mittel genutzt, um diese Bedürfnisse aufzugreifen, zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln:

1. Die *räumliche Vielgestaltigkeit* der Einrichtungen, in denen sehr unterschiedlich proportionierte und unterschiedlich helle Räume zu verschiedenartigen Tätigkeiten stimulieren.
2. Die *klare, aber nicht starre funktionale Akzentuierung der Räume*: Neben der Eingangshalle und den differenzierten Raumkomplexen für die einzelnen Gruppen verfügen die meisten Tageseinrichtungen über ein zentrales großes Forum, die "Piazza", die wie der Marktplatz einer spätmittelalterlichen Stadt Herzstück des Gemeinwesens ist und damit Bedeutung und Lebendigkeit sozialer Bezüge in der Einrichtung konkret zum Ausdruck bringt (so Elena Giacomini auf einem Vortrag am 05.11.1997 in Reggio; vgl. Krieg 1993, S. 37). Ein weiteres wichtiges Charakteristikum in der Raumstruktur reggianischer Einrichtungen ist das Atelier, in der eine Werkstattleiterin oder ein Werkstattleiter ("atelierista") Kinder beim Ausprobieren und Erweitern der individuellen sinnlichen Ausdrucksmöglichkeiten ("die 100 Sprachen der Kinder") unterstützt. Jeder Gruppe ist in der Regel zusätzlich ein "Miniatelier" als Arbeits- und Magazinraum zugeordnet. Entsprechend der besonderen kulturellen und sozialen Bedeutung des Essens speziell in Italien (vgl. Dreier 1994, S. 35) sind die Speiseräume als offenen Restaurants gestaltet, die sich oft an die Piazza anschließen, aber sich auch zur Küche hin öffnen. Diese gehört ebenfalls zu den Aktionsbereichen der Kinder, in denen sie etwas ausprobieren, aber auch durch Imitation lernen können.
3. Die Räume zeichnen sich durch Offenheit und Transparenz aus (vgl. Knauf 1995, S. 20 f.). Kinder werden aufgefordert, die ganze Einrichtung (und ihr Umfeld) zu erkunden, um durch das Entdecken von neuem Wissensbegierde als eine wichtige Grundhaltung zu stabilisieren und um (immer wieder neu) Orte, Partner und Aktivitäten zu finden, von denen sie sich persönlich angesprochen fühlen. Durch Briefkästen für jedes Kind (vgl. Krieg 1993, S. 42) und durch Schlauchtelefone wird die Bereitschaft der Kinder zu kommunizieren noch verstärkt.
4. Als *Ressourcen und Impulse* für das Stimulieren von Kinderaktivitäten werden in den verschiedenen Räumen Geräte (vom Spiegelzelt bis zum Overheadprojektor), von Kindern oder Erwachsenen geschaffene ästhetische Objekte, vor allem aber vielfältige Verbrauchsmaterialien platziert (vgl. Knauf 1995, S. 20 ff.; Krieg 1993, S. 45). Alles ist - vergleichbar den montessorischen Grundsätzen der "vorbereiteten Umgebung" - offen, zugleich wohl geordnet und ästhetisch ansprechend präsentiert und verfügt damit über einen unmittelbaren Aufforderungscharakter zum Aktivwerden. Die Schönheit der Präsentation enthält zugleich die implizite Aufforderung, mit Materialien und ihren Arrangements sorgfältig und behutsam umzugehen.
5. Die *Räume werden von den Kindern mitgestaltet*: Die Resultate ihrer Forschungs- und Gestaltungsprozesse sind die wichtigsten Medien zur Ausgestaltung der Räume. Die Räume gewinnen durch die Werke der Kinder ihren spezifischen ästhetischen Charakter. Sie werden durch sie zugleich zu Dokumenten und Spiegeln der Entwicklung der Kinder. Besonders intensiv ist der Mitgestaltungsprozess der Kinder zu Beginn des neuen Kita-Jahres, wenn die Kinder jeweils neue Gruppenräume erhalten. Sie überlegen dann, was sie aus ihren alten Räumen mit in die neuen nehmen wollen, um eine Balance zwischen Bewahren und Verändern als Ausdruck ihrer Entwicklung zu finden.

Trotz des insgesamt sehr differenzierten Konzepts der Raumgestaltung in der Reggio-Pädagogik sind Architektur, Ausstattung und Detailgestaltung der reggianischen Einrichtungen bemerkenswert

unterschiedlich und unverwechselbar: "Räume, die 'ansprechend' sind, haben etwas mitzuteilen, vor allem über die Geschichte ihrer Nutzung und über die Personen, die als Gestalter/innen oder Nutzer/innen mit einem Raum verbunden sind" (Knauf 1995, S. 18).

Reggio-Pädagogik in Deutschland

Seit den frühen 1980er Jahren bemühen sich Vertreter der reggianischen Kindereinrichtungen um eine internationale Zurkenntnisnahme und Diskussion ihres Konzepts. Die Ausstellung "Die 100 Sprachen der Kinder", die Veranstaltung von Gruppenhospitationen und Fachtagungen sowie die Herausgabe von Publikationen waren die wichtigsten Mittel, die zur Förderung des internationalen Austauschs eingesetzt wurden. Vor allem in Skandinavien stößt die Reggio-Pädagogik seit zwei Jahrzehnten auf große Resonanz.

In Deutschland ist die Umsetzung von Ideen und Praxiselementen der Reggio-Pädagogik eher verhalten. Adaptionsbarrieren sind äußerer und innerer Natur: Ein Gemeinwesen, das wie die Stadt Reggio Emilia der Entwicklungsförderung von Kindern im Vorschulalter so viel Beachtung und entsprechende Mittel zuwendet, ist in Deutschland kaum zu finden. Auch fehlen historische Tradition, Institutionskultur und Lebenspraxis, die eine konsequente Demokratisierung der Kita-Strukturen und eine komplementär organisierte Elternpartizipation fundieren könnten (vgl. Krieg 1997, S. 209 ff.). Die stärksten Barrieren für eine praktische Rezeption wesentlicher Elemente der Reggio-Pädagogik liegen vermutlich in der Rolleninterpretation der Erzieherin. Sie ist oft charakterisiert durch eine aus Unsicherheit, Veränderungs- und Kontrollängsten gespeiste Resistenz gegenüber beruflichen Innovationen. Hinzu kommen

- die mangelhaft geübte Fähigkeit, Kinder loszulassen, um ihnen Eigenverantwortung für einen großen Teil ihrer Entwicklung zu geben ("Helfersyndrom"), sowie
- die mangelnden äußeren (betrieblichen) und inneren (kulturell-mental) Bedingungen für eine kooperationsintensive Teambeziehung, in der Transparenz, Ehrlichkeit und das Interesse an den Wahrnehmungen, Erfahrungen, Deutungen und Ideen der anderen an die Stelle von Konkurrenzängsten und Hierarchiebetonung treten.

Es wäre allerdings zu vorschnell gefolgert, dass die Ideen der Reggio-Pädagogik in der Bundesrepublik keine Voraussetzungen für eine Rezeption und Umsetzung finden können. Das Herzstück der Reggio-Pädagogik, die Philosophie von einem Kind, das über einen hohen Grad an Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit, Kompetenzen und Ausdrucksmöglichkeiten verfügt, ist nur bedingt kulturabhängig.

Die Einpassung der Impulse aus Reggio in unterschiedliche nationale Denk-, Kultur- und pädagogische Praxistraditionen stellt allerdings einen Transmissionsprozess dar, bei dem es stets auch zu Um- und Neuinterpretationen der reggianischen Pädagogik-Philosophie kommt. Die Vorstellung, dass die Reggio-Pädagogik international nicht als Ganzes transferierbar ist, sondern selektiv rezipiert und dabei neu interpretiert wird, entspricht ihrerseits dem in der Reggio-Pädagogik verankerten konstruktivistischen Modell von der Prozesshaftigkeit und der fortdauernden Interpretierbarkeit von Wissen und Wahrheit.

Dieses theoretische Konstrukt macht es dann auch verständlich, dass in deutschen Einrichtungen, in denen sich Kolleg/innen um das Aufgreifen von Ideen der Reggio-Pädagogik bemühen, auffallend oft bestimmte Veränderungsschritte vorrangig gegangen werden: die Veränderung der räumlich-materiellen Umgebung und gegenständlichen Ausstattung der Einrichtung (z.B. durch Installation von Spiegeln, Erhöhung der räumlichen Transparenz, offene Materialpräsentation, Ausgestaltung des Eingangsbereichs als "Visitenkarte" der Einrichtung) (vgl. Hermann 2001, S. 205). Meist nur zögerlich angegangen wird die Veränderung der Erzieherrolle durch Verstärkung einer Haltung, zu der das Abwarten, Zuhören, Beobachten, interessierte Begleiten, Dokumentieren, kollegiale Austauschen und vorsichtige Impuls-Geben gehören.

Diese selektive Adaption von Impulsen der Reggio-Pädagogik dürfte mit Vorstellungen von der Professionalität und dem Selbstbild von Erzieher/innen zu tun haben. Die Veränderung

professioneller Selbstbilder verlangt viel schärfer als die Änderung von Raumgestaltung und Materialpräsentation einen Bruch mit den in der Ausbildung und im beruflichen Alltag aufgebauten Wert- und Normsystemen und mit den im Berufsleben eingeschliffenen Routinen. Und sie geht selten ohne Konflikte mit eigenen Erwartungen sowie den Erwartungen von Kolleginnen, der Leitung, der Eltern und oft auch der Kinder vonstatten. Die Veränderung der Erzieherrolle hängt eng mit den Problemen des Loslassen-Könnens, des Ausbalancierens von Nähe und Distanz sowie der Genugtuung durch das Helfen und (An-) Leiten der Kinder zusammen.

Eine wichtige Unterstützung für die Integrationen von Ideen der Reggio-Pädagogik bietet seit 1995 Dialog Reggio - Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland e.V. (www.dialogreggio.de) (vgl. Knauf 2004b).

Literatur

Beek, Angelika: Der Raum als 3. Erzieher. In: PÄD Forum 3/2001, S. 197-202

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin Verlag 1994

Dreier, Annette: Raum als Dritter Erzieher. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2004, S. 135-141

Frey, Karl: Die Projektmethode. 2. Aufl. Weinheim 1996

Göhlich, Michael: Reggio-Pädagogik - Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. 5. Aufl. Frankfurt a.M. 1993

Hermann, Gisela: Spuren reggio-orientierter Pädagogik in Deutschland am Beispiel Berlins. In: PÄD Forum 3/2001, S. 203-206

Knauf, Tassilo: Freiräume schaffen - Spielräume entdecken. Orte für Kinder in Reggio Emilia. Klein & groß 1995, Heft 11/12, S. 18-23

Knauf, Tassilo: Pädagogik und die Kategorie Raum. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Lernwelten. Zur Gestaltung schulischer Räume. Bensberg (Thomas-Morus-Akademie) 1996, S. 14-30

Knauf, Tassilo: Ein Vergnügungspark für Vögelchen. Annäherung an Theorie und Praxis des Projektlernens in Reggio Emilia. In: Welt des Kindes 6/1998, S. 6-11

Knauf, Tassilo: Wir erziehen Kinder nicht, wir assistieren. Die Rolle der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik. In: Welt des Kindes 4/1998, S. 13-19

Knauf, Tassilo: Reggio-Pädagogik. In: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim 2000, S. 181-201

Knauf, Tassilo: Projekte in der Reggio-Pädagogik. In: PÄD Forum 3/2001 (Sonderheft Reggio-Pädagogik), S. 15-19

Knauf, Tassilo: Dialog Reggio e.V. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2004b, S. 20- 26

Knauf, Tassilo: Dokumentation. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2004c

Knoll, Michael: Wie entstand die Projektmethode? In: Grundschule 7-8/1995, S. 12-13

Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen 1993

Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Zum Transfer des reggianischen Ansatzes in deutsche Kindertagesstätten und Grundschulen. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggioschulpädagogik. Weinheim: Beltz 1997, S. 209-219

Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Lernen von Reggio. 2. Aufl. 2004

Küppers, Horst: Geschichte. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2004, S. 53-63

Laewen, Hans-Joachim: Bildung, Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Dialog Reggio - Region Nord (Hrsg.): Qualität von Kindertagesstätten am Beispiel der Reggio-Pädagogik. Hamburg 2000, S. 38-51

Lingenauber, Sabine: Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. 2. Aufl. Bochum 2002

Lingenauber, Sabine: Kompetente Eltern. In: Dies. (Hrsg.), Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2004, S. 44-

Lingenauber, Sabine: Kompetente Erzieherin. In: Dies. (Hrsg.). Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2004, S. 49-52

Malaguzzi, Loris: Zum besseren Verständnis der Ausstellung: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept. Berlin 1984

Reggio Children (Hrsg.): Ein Ausflug in die Rechte von Kindern. Aus der Sicht der Kinder. Neuwied 1998

Reggio Children (Hrsg.): Die Kinder vom Stummfilm: Fantasienspiele zwischen Fischen und Kindern in der Krippe. Neuwied 1998a

Reggio Children (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio-Emilia. Neuwied 2002

Stenger, Ursula: Grundlagen der Reggio-Pädagogik: Bild vom Kind. In: PÄD Forum Juni 2001, S. 181-186

Winnicot, Donald W.: Vom Spiel zur Realität. Stuttgart 1973

In: Martin R. Textor/Antje Bostelmann (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*.

<https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/1138>

(Quelle: www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze)