

Reggio-Pädagogik

von Tassilo Knauf

ABSTRACT

Die Reggio-Pädagogik gilt seit ihrer Auszeichnung 1991 durch eine amerikanische Expertengruppe als weltweit anspruchsvolles frühpädagogisches Konzept. Sie entwickelte sich in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts im norditalienischen Reggio Emilia und vereinigt die „best practice“-Erfahrungen von ErzieherInnen aus dem lokalen Umfeld mit den reformpädagogischen Überzeugungen Loris Malaguzzis. Die Bedeutung Malaguzzis besteht vor allem in seinem Engagement, Bildung in der frühen Kindheit in die politische Öffentlichkeit vor Ort zu tragen und sie mit der internationalen Fachdiskussion zu verknüpfen.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Reggio-Pädagogik – eine Bildungsphilosophie
 - 2.1 *Reggio Emilia – „Geburtsort“ und Entstehungsumfeld der Reggio-Pädagogik*
 - 2.2 *Persönlichkeiten und Organisationen auf den Entwicklungswegen der Reggio-Pädagogik*
 - 2.3 *Die Reggio-Pädagogik in Deutschland*
 - 2.4 *Die „Herzstücke“ der Reggio-Pädagogik*
3. Ideen, Prinzipien und Praxis der Reggio-Pädagogik
 - 3.1 *Das Bild vom Kind und die Rolle der ErzieherIn*
 - 3.2 *Die Vorstellung von Bildung und Lernen*
 - 3.3 *Projekte und Dokumentation*
 - 3.4 *Der Raum als „dritter Erzieher“*
 - 3.5 *Die Öffnung zu den Familien, zum Sozialraum, zu Kultur und Natur*
 - 3.6 *Zusammenfassung*
4. Fragen und weiterführende Informationen
 - 4.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 4.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 4.3 *Glossar*

**INFORMATIONEN ZUM
AUTOR**

Prof. Dr. Tassilo Knauf hat Pädagogik und Kunstgeschichte studiert und bis 2009 an der Universität Duisburg-Essen Erziehungswissenschaft gelehrt. Er ist Mitbegründer und Vorsitzender von Dialog Reggio e.V.. Die Reggio-Pädagogik vertritt er in Publikationen, Vorträgen, Fortbildungen sowie durch die Beratung von Kitas und Kita-Trägern.

1. Einleitung

Im vorliegenden Fachtext wird die Reggio-Pädagogik mit Ihren „Herzstücken“, ihren Wurzeln und Umsetzungsmöglichkeiten in Deutschland umrissen. Zugleich will der Text einladen, sich näher mit dieser faszinierenden Pädagogik zu beschäftigen.

2. Reggio-Pädagogik – eine Bildungsphilosophie

2.1 *Reggio Emilia – „Geburtsort“ und Entstehungsumfeld der Reggio-Pädagogik*

Die Bedeutung der Stadt Reggio Emilia

Geburtsort und Heimatstadt der Reggio-Pädagogik ist Reggio Emilia am Südrand der Poebene in Norditalien. Die Stadt wurde Ende des 2. Jahrhunderts vor Christus vom römischen Konsul Marcus Aemilius Lepidus gegründet. Aus dieser Zeit stammt der sechseckige Grundriss der Altstadt. Sie ist das Ziel von vielen Erkundungsprojekten der Kinder reggianischer Kitas, ebenso wie das fruchtbare Umland, das für die Produktion von Parmaschinken und Parmesankäse weltbekannt ist.

Gründer der Reggio-Pädagogik

Reggio mit seinen fast 175.000 Einwohnern ist Träger von derzeit ca. 33 Krippen und Kindertageseinrichtungen (Küppers/ Römling-Irek 2011, 105 f.). Schon im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts wurden in Reggio kommunale Kindergärten gegründet (vgl. Dreier 2010, 104ff.). Am Ende des II. Weltkriegs kümmerten sich die damals gegründeten antifaschistischen (Frauen-) Organisationen in der Region darum, Formen familien- sowie betriebsnaher Kinderbetreuung zu sichern. Frauen sollten durch die Entlastung bei der Kindererziehung eine verbesserte Chance für den (Wieder-) Eintritt ins Erwerbsleben erhalten. So entstanden ab 1945 sechs Kindertageseinrichtungen, die die reggianische Frühpädagogik entwickelten (vgl. Göhlich 1993, 135 f.).

1962 stellten einige dieser Kitas den Antrag auf Trägerwechsel. Ziel war es, die Stadt zu einer Verantwortungsübernahme auf dem Feld sozialer und pädagogischer Daseinsvorsorge zu bewegen. In den beiden Folgejahren wurden die ersten Kitas in der Trägerschaft der Stadt Reggio gegründet.

2.2 *Persönlichkeiten und Organisationen auf dem Entwicklungsweg der Reggio-Pädagogik*

Loris Malaguzzi

Zum Leiter des zunächst informell, ab 1970 institutionalisierten Pädagogischen Zentrums der Stadt wurde Loris Malaguzzi bestellt, ein 1920 geborener Lehrer, der seit den 1940er Jahren – mit Unterstützung durch Eltern, Gewerkschaftern und progressiven Kommunalpolitikern – versuchte, die Vorschulbewegung in der Emilia Romagna voranzutreiben. Ihm ging es vor allem um das Entwerfen und Umsetzen pädagogischer Konzepte. Dabei griff er auf reformpädagogische Ansätze zurück, wie die Deweys, Montessoris und Freinets, und suchte nach Verknüpfungen mit aktuellen, innovativen Ideen im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Umfeld. Dazu gehörten die Vorstellungen Jean Piagets vom Lernen als aktiver Umweltauseinandersetzung oder Jerome Bruners vom „entdeckenden Lernen“, ebenso die Auffassung eines erweiterten Intelligenzbegriffs bei Howard Gardner.

Die Entwicklung ab 1970

Die Stadt Reggio übernahm die „neue“ Aufgabe als Träger und gestaltete auch mit einer beachtlichen Systematik den Rahmen für die Qualitätssicherung frühpädagogischer Bildung: Es wurde schrittweise ein eigenes Zentrum für Administration und pädagogische Praxis gegründet und parallel eine politische Initiative gestartet, um auf nationaler Ebene eine politische Neuordnung des frühpädagogischen Bereichs zu erreichen. Dieser Vorstoß führte 1968 zur Verabschiedung des ersten italienischen Kita-Gesetzes, in dem die staatliche oder auch kommunale Trägerschaft frühpädagogischer Einrichtungen in Italien garantiert wurde.

Malaguzzi hatte die Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen zu verbinden und innerhalb der Stadt Reggio Emilia ebenso wie auf internationaler Bühne Menschen für ungewöhnliche, kooperative Projekte zu gewinnen. Bis zu seinem Tod 1994 blieb Malaguzzi für Qualitätssicherung von Kitas und Krippen in Reggio verantwortlich. Zu den Menschen, die er in die Entwicklung einer spezifisch reggianischen Pädagogik einband, gehörten Gianni Rodari und Mariano Dolci. Beide Persönlichkeiten brachten wesentliche Impulse in die ästhetisch-kreative Komponente der Reggio-Pädagogik ein: Mariano Dolci engagierte sich als professioneller Puppenspieler in den noch jungen Kitas in Reggio. Er sichert bis heute den Zauber des Sich-Verwandeln und der Fantasie des Rollenerprobens im Alltag der reggianischen Kitas. Von hier gibt es eine Brücke zu den Aktivitäten Gianni Rodaris. Als Vertreter einer konsequent kindorientierten ästhetischen Bildung und als Autor zauberhafter Kindergedichte gelang es ihm, in Workshops die PädagogInnen der reggianischen Kitas für eine geist- und lustvolle ästhetische Praxis zu gewinnen, für eine „Grammatik der Fantasie“ in der Arbeit mit Kindern (vgl. Rodari 2008; Cambi 1990, 64 f.). In den Reggio-Einrichtungen wurden die ersten WerkstattleiterInnen eingestellt, die bis heute für die Arbeit in den Ateliers der Einrichtungen verantwortlich sind.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Reggio in Italien

Anfang der 1970er Jahre wuchs – zumindest vorübergehend – der Einfluss Reggios auf die frühpädagogische Entwicklung in Italien: Das von der Stadt Reggio angeregte italienische Krippengesetz wurde 1970 verabschiedet. Im gleichen Jahr fand in Reggio ein großer Kongress zur Kleinkindpädagogik statt.

Die Ausstellung zur Reggio-Pädagogik

In den 1980er und 1990er Jahren wurde auch der internationale Austausch verstärkt: Seit Beginn der 1980er Jahre hospitierten Besuchergruppen aus aller Welt in Reggio. 1981 wurde die (mehrfach überarbeitete) Wanderausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“ (jetzt „The Wonder of Learning“) erstmals in Stockholm gezeigt; sie ist seither in einer Reihe europäischer und außereuropäischer Länder zu sehen gewesen, mehrfach auch in Deutschland, zuletzt 2012 in Chemnitz und 2014 im München. (vgl. Municipality of Reggio Emilia 1996, 31). 1990 fand in Reggio erneut ein großer international besetzter pädagogischer Kongress statt (vgl. Göhlich 1997, 189). 1991 wurden die Kita „Diana“, stellvertretend für die reggianischen Kindereinrichtungen von der amerikanischen Zeitschrift „Newsweek“ als beste vorschulische Institution der Welt ausgezeichnet (vgl. www.newsweek 12.01.1991).

Nach dem Tod Loris Malaguzzis wurde „Reggio Children“ als Organisation zur Sicherung und Weiterentwicklung der Reggio-Pädagogik gegründet. Zehn Jahre später entstand schrittweise das „Centro internazionale Loris Malaguzzi“ als Mittelpunkt für die öffentliche Präsentation der Ideen und Praxiserfahrungen der reggianischen Bildungsphilosophie. Parallel dazu wurde das „International Network“ zur Stärkung der Außenwirkungen entwickelt.

Reggio und Schweden

Die Verbreitung der reggianischen Bildungsphilosophie entwickelt sich außerhalb der Provinz Reggio Emilia in Italien nur langsam. Das bildungsorientierte Schweden kann als das Land angesehen werden, in dem die Reggio-Pädagogik am stärksten verbreitet ist: Schon in den 1980er Jahren wurde in Stockholm das „Reggio Emilia Institutet“ gegründet. Parallel entstand im ganzen Land ein Netzwerk von regionalen Gruppen des Austauschs über Initiativen und Praxisstrukturen im Feld der Reggio-Pädagogik.

2.3 Die Reggio-Pädagogik in Deutschland

Anfänge der Reggio-Pädagogik in Deutschland

In Deutschland hat sich die Auseinandersetzung mit Idee und Praxis der Reggio-Pädagogik in den 1980er Jahren entwickelt: Eine italienische Lektorin an der Freien Universität Berlin machte damals erstmals Studierende und PädagogInnen mit diesem Ansatz bekannt. Eine Gruppe von Professionellen im Bereich Pädagogik, Jugendarbeit und Bildungsverwaltung begab sich, durch diese Anstöße motiviert, auf den Weg nach Reggio, um dort Kitas zu besuchen und Gespräche mit AkteurInnen vor Ort zu führen. Aus Reggio brachten sie Fotos und Texte

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Dialog Reggio e.V.

mit, mit denen sie das attraktiv gestaltete Buch „Wenn das Auge über die Mauer springt“ als ersten deutschsprachigen Titel über Reggio gestalteten. Eine wichtige Unterstützung für die Integration von Ideen der Reggio- Pädagogik in die frühpädagogische Praxis bietet seit 1995 „Dialog Reggio – Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland e. V.“¹. Um die Intensität der Kommunikation zwischen reggio-interessierten und reggio-begeisterten PädagogInnen zu stärken, wurden schon ab 1997 nach schwedischem Vorbild Regionalgruppen gegründet, deren Mitglieder sich mehr oder weniger häufig treffen. 2014 entschieden die Mitglieder von Dialog Reggio, zusätzlich Landesverbände zu gründen, die lokale und regionale Initiativen unterstützen und bündeln. Insgesamt sind dies fünf Landesverbände, die im Norden, Osten, Süden, Südwesten und Westen des Bundesgebiets tätig sind.

2.4 Die „Herzstücke“ der Reggio-Pädagogik

Reggio als Bildungsphilosophie

Die Reggio-Pädagogik ist kein ausgefeiltes Theorie-Modell, aus dem sich professionelles Handeln für die frühpädagogische Praxis ableiten lässt. Eher kann die Reggio-Pädagogik als eine Bildungsphilosophie verstanden werden, die theoretischen Grundannahmen mit Praxiselementen verbindet. Sie ist zugleich eine Art Projekt, das als „lernende Organisation“ ihre eigenen Prämissen und deren praktische Konsequenzen mit den Beteiligten überprüft und weiterentwickelt (vgl. Stenger 2010, 114). Dieser permanente Entwicklungsprozess will alle beteiligten Akteure einladen und mitnehmen und verläuft behutsam.

Mit diesen Elementen stellt sich die Reggio-Pädagogik als ein Konzept dar, das durch Optimismus und den Anspruch auf Ganzheitlichkeit im pädagogischen Alltagshandeln geprägt ist und dadurch eine hohe Attraktivität aufweist. Es verlangt aber auch die Überwindung traditioneller Vorstellungen von der anleitenden und helfenden ErzieherIn.

Die „Herzstücke“ der Reggio-Pädagogik, die in den letzten Jahrzehnten kaum verändert wurden, sind:

- *das Bild vom Kind*
- *die Bedeutung von Identität und Gemeinschaft*
- *die Vorstellung von Bildung und Lernen*
- *die Bedeutung von Projekten*
- *die Rolle der Erwachsenen*
- *die Bildungsfunktion von Räumen (der Raum als „dritter Erzieher“).*

¹ Mehr Informationen über die Vereinigung, ihre Aufgaben und Angebote finden Sie unter (www.dialogreggio.de)

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Die Reggio-Pädagogik hat sich im historischen, kulturellen und politischen Kontext der Stadt Reggio und der Region Emilia-Romagna entwickelt und dort ihre Prägung erhalten (vgl. Göhlich 1993, 135 f.). Die Reggio-Pädagogik ist als Bildungsphilosophie mit ihren Grundannahmen, wie der Vorstellung vom aktiven, Welt erschließenden Kind, jedoch unabhängig von den äußeren Rahmenbedingungen und überall umsetzbar, wo die allgemeinen Menschenrechte gelten.

Ästhetik als Erkennungsmerkmal

Ein Erkennungsmerkmal der Reggio-Pädagogik ist ihre Ästhetik, die sich in der Architektur, der Raumgestaltung, den Dokumentationsformen sowie der Materialauswahl und -präsentation konkretisiert. Charakteristisch sind:

- Transparenz
- Klarheit, Ordnung, Struktur
- Originalität und Überraschungsmomente
- Bevorzugung von Naturmaterialien, Alltagsgegenständen und Dingen mit Patina
- Freude am Materialmix.

Diese Merkmale machen die Reggio-Pädagogik sichtbar, unterscheidbar und unverkennbar.

3. Ideen, Prinzipien und Praxis der Reggio-Pädagogik

3.1 Das Bild vom Kind und die Rolle der ErzieherIn

„Konstrukteur“ der eigenen Entwicklung

Das Kind wird in der Reggio-Pädagogik als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens und Könnens gesehen (vgl. u. a. Lingenauber 2013 a, 16 f.; Brockschnieder 2010, 52.). Es weiß am besten, was es braucht, und verfolgt mit Neugierde und Energie die Entwicklung seiner Kompetenzen. In der reggianischen Bildungsphilosophie wird davon ausgegangen, dass das Kind „über natürliche Gaben und Potentiale von ungeheurer Vielfalt und Vitalität“ (Reggio Children 1998, 63) verfügt. Paola Cagliari spricht 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, 181). Die wichtigste Gabe des Kindes ist die des „eifrigen Forschers“ (Malaguzzi 1984, 4).

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Das Kind will als Forscher die „Welt“ verstehen. Dazu gehören alle die Dinge, Lebewesen und Vorgänge, die es in seinem Erfahrungsfeld, in den Medien oder in seiner Fantasie sieht. Das Kind will diese Dinge in eine gedankliche, gefühlsmäßige und vor allem handlungspraktische Beziehung zu sich bringen.

Es strebt danach, durch Experimente, durch das Ausloten von Grenzen seine Handlungskompetenz zu 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 Versuchs zu sein. Es bedeutet: Ich will selbst herausfinden, wie es sich anfühlt, eine Treppe emporzuklimmen und dabei größer und größer zu werden“ (Stenger 2001, 184).

Energie und Potenziale der Kinder

Diese Energie entfaltet sich in den verschiedensten Bereichen von Persönlichkeits-, Kompetenz- und Interessenentwicklung. In Reggio wird in verschiedenen Formulierungen gern von den Kindern als Entdeckern, Forschern und Künstlern gesprochen. Von Malaguzzi wird die Aussage überliefert: „Kinder sind ebenso wie Dichter, Musiker und Naturwissenschaftler eifrige Forscher“ (zit. nach: Unsere Kinder 2008). Kindliche Kompetenzen werden mit denen von profilierten Professionellen im Erwachsenenalter verglichen. Damit wird bewusst die Vorstellung von der Kompetenzabstufung zwischen Erwachsenen und Kindern in Frage gestellt.

Die Rolle der PädagogIn

Bei der Beschreibung der PädagogInnenrolle haben sich in deutschsprachigen Reggio-Diskussion bestimmte Begriffe durchgesetzt, die Sabine Lingenauber auf der Grundlage von Beobachtungen in Reggio und in Orientierung an reggiani-schen Originaltexten formuliert hat. Sie spricht von der ErzieherIn als

- (Weg-)BegleiterIn
- ForscherIn und
- ZeugIn (vgl. Lingenauber 2013).

Mit dem Begriff der „Begleiterin“ setzt sich die Reggio-Pädagogik markant von der traditionellen Vorstellung einer „anleitenden“ ErzieherInnenrolle ab. Das Kind ist, so sieht es die Reggio-Pädagogik, der eigentliche Akteur und Konstrukteur seiner Entwicklung. „Dabei braucht es jedoch eine Wegbegleiterin, die es in seinen Selbst-Lern-Prozessen bestärkt“ (Lingenauber 2004 , S. 49).

3.2 Die Vorstellung von Bildung und Lernen

Einflüsse und Wurzeln

Seit den 1960er Jahren hat sich in Reggio kontinuierlich ein frühpädagogische Bildungs- und Lernkonzept herauskristallisiert, das bis heute gültig ist. Dieses Konzept ist vielgestaltig, es spiegelt das Zusammenwirken verschiedener Persönlichkeiten und ihrer Ideen wider. Es ist eine Art geistige Symbiose, die durch das immer wieder neue Interpretieren und Kommunizieren von pädagogischen Reflexionen und konkreten frühpädagogischen Erfahrungen zustande gekommen ist. Daran sind Menschen mit unterschiedlicher Nähe zu der pädagogischen Theorie und Praxis in Reggio beteiligt gewesen – von den Eltern der reggianischen Kita-Kindern bis zu den fachlich versierten Besuchern aus anderen Kontinenten.

Darüber hinaus haben die historischen und internationalen Strömungen innerhalb der pädagogischen Diskussion in der reggianischen Vorstellung von Bildung und Lernen ihre Spuren hinterlassen. Diese Strömungen reichen zurück bis zu den Wurzeln humanistischen Denkens in der antiken griechischen Philosophie. So finden wir schon bei Platon die „Verbindung von Rationalität und Freiheit“ (Nida-Rümeling 2013, 74), zugleich die Vorstellung einer dem Menschen innewohnenden leidenschaftlichen Sehnsucht nach dem Schönen, nach dem Guten und nach Erkenntnis (vgl. Erler, 2007, 372.). Auf Aristoteles, vor allem auf seine Theatertheorie, lassen sich die immer wieder in der reggianischen Theorie und Praxis deutlichen Spannungsbögen beziehen, zum Beispiel zwischen

- dem Subjektiven und dem Objektiven
- dem Fertigen und dem Prozesshaften
- Ordnung und Störung
- Vielfalt und Mangel.

Verliebtsein und Verhandlung

Vor dem historischen Hintergrund konkretisiert sich eine Besonderheit des reggianischen Bildungsbegriffs in der ungewöhnlichen Bedeutung des Beziehungsaspekts. Betont werden zwei unterschiedliche Seiten:

Die eine Seite ist die „intensive und herzliche Begegnung“, das „innerliche berührt Werden“ (Stenger 2001, 183), der Aufbau emotionaler Identifikation mit dem Gegenstand des Erkenntnisinteresses. Ursula Stenger spricht im Anschluss an Malaguzzi sogar vom „sich Verlieben“ und bezieht dies auf alles, was dem Kind am Herzen liegt und über das es mehr wissen möchte (vgl. ebd., 182).

Der Dialog, die Verhandlung (italienisch: *negoziazione*) ist die andere Seite der Beziehung. Der Dialog bezieht seine Dynamik aus „der Tatsache, dass jeder Mensch einzigartig ist und deshalb auch seine je eigene Art hat, die Welt zu sehen und zu verstehen“ (ebd., S. 183). Kinder müssen – manchmal schmerzlich –

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

anerkennen: „Meine Wahrheit“ ist nur „eine mögliche Wahrheit“ (ebd.). Der Sinn des Dialogs besteht vor allem darin, sich der Vorläufigkeit dieser von uns konstruierten „provisorischen Wahrheiten“ bewusst zu werden.

Mit ihrem Bildungskonzept reflektiert die Reggio-Pädagogik ein breites Spektrum lerntheoretischer Ansätze aus den letzten Jahrzehnten. Dabei werden vorrangig Bezüge zur angloamerikanischen Tradition pädagogisch-psychologischen Denkens hergestellt, ausgehend von der „Progressive Education“ im frühen 20. Jahrhundert und ihrem Hauptvertreter John Dewey, dem Mitbegründer der Projektmethode in der Pädagogik. Sein Ansatz der „denkenden Erfahrung“, nach dem sich im konkreten (forschenden) Handeln praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch Weltwissen erweitern (vgl. Bohnsack 2005), findet sich im reggianischen Projektbegriff unmittelbar wieder.

Eine besondere Rolle in der reggianischen Bildungsdiskussion spielen Persönlichkeiten, die mit traditionellen Denkmustern brechen. Eine dieser Persönlichkeiten ist Jerome Bruner, der die Begeisterung, die emotionale Anspannung und Entspannung beim Entdecken von Neuem als einen starken Schub in Lernprozessen erkannte (vgl. Bruner 1980). Eine andere Forscherpersönlichkeit ist Howard Gardner. Er sprengte den traditionellen, sprachlogisch und mathematisch geprägten Intelligenzbegriff und erläuterte eine multiple, vielfältige Vorstellung von Intelligenz, wozu zum Beispiel auch ästhetische, soziale und praktische Intelligenzen gehören (vgl. Gardner 2011). Beide Forscher leisteten auch einen Beitrag für den großen Katalog zur Reggio-Ausstellung „The Wonder of Learning“ geliefert (vgl. Bruner 2011; Gardner 2011).

Sozialkonstruktivismus

Seit dem Tod Malaguzzis wird das Lernkonzept der Reggio-Pädagogik stark von den Ideen und Erkenntnissen der konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie sowie der neueren Hirnforschung geprägt. Dabei spielt innerhalb der verschiedenen Strömungen des Konstruktivismus der Sozial- oder Ko-Konstruktivismus die entscheidende Rolle. Es geht darum, in lernenden Gemeinschaften Bedeutungen zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen. Dazu bilden Kinder und Erwachsene soziale Interaktionsformen, in denen sie ihr Verständnis und ihre Interpretation von Dingen miteinander diskutieren und verhandeln (vgl. Fthenakis 2009, 8 f.). Das Individuum nimmt dabei seine Umwelt selektiv wahr und weist den Phänomenen des Alltags ebenso wie seinen Erinnerungen, Wünschen oder Ängsten Bedeutungen zu. So entstehen in einzelnen Schritten Weltbilder, aber auch alltagspraktische Kompetenzen. An diesen Konstruktionsprozessen sind immer Menschen beteiligt, deren Überzeugungen und Handlungspraktiken uns beeinflussen.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Impulse der Neurobiologie

Der Einfluss der neueren Hirnforschung auf die Reggio-Pädagogik ist naheliegend. Denn die Mehrzahl der Hirnforscher (vgl. insbesondere Hüther, Roth, Singer, Spitzer) geht wie die Reggio-Pädagogik davon aus, dass nachhaltiges Lernen abhängig ist von folgenden Momenten:

- der Intensität sinnlicher Wahrnehmung;
- der Emotionalität in der Beziehung zum Lerngegenstand, der Faszination, aber auch von positiven Gefühle, die sich in der Gruppe der Lernenden und an attraktiven Lernorten entfalten;
- dem Ermöglichen einer individuellen Lernorganisation, einer sozialen Vernetzungen und dem Herstellen von thematische Querbeziehungen in Lernprozessen (vgl. u. a. Spitzer 2002).

„Zweifel, Irrtum, Staunen, Neugier“

Mit Erkenntnissen der Hirnforschung kann auch eine Besonderheit des reggianoischen Lernkonzepts in Verbindung gebracht werden: die Bedeutung des Ästhetischen, des Kreativen, des Poetischen. „Jeder Lernakt kann als kreativer Akt verstanden werden, nicht nur weil er notwendigerweise etwas Neues hervorbringt, sondern auch weil sich im lernenden Subjekt während des Lernprozesses etwas Kreatives vollzieht“ (Rinaldi/Cagliari 1994, 10). „Zweifel, Irrtum, Staunen, Neugier sind die Elemente von kreativen Prozessen“ ebenso wie von Lernprozessen (ebd., 11). Für beides förderlich ist eine sinnlich und im weitesten Sinne kulturell stimulierende Atmosphäre, ein „clima poetico“ (ebd., 24).

Hier zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Reggio- und Montessori-Pädagogik. Aus mitteleuropäischer Sicht liegt es nahe, die beiden italienischen Pädagogikkonzepte miteinander in Beziehung zu setzen. Auffällig ist, dass in beiden Konzepten folgenden Prinzipien eine hohe Bedeutung beigegeben wird:

- der Individualität des Kindes
- der Selbstorganisation und Eigentätigkeit des Kindes
- der beobachtenden Rolle der PädagogIn
- der Ästhetik des Materials
- der Strukturierung des Raumes und seiner Ordnung.

Gleichzeitig betont Montessori zwar der Freiheitsbegriff, schränkt mit ihrem Konzept jedoch die Entscheidungsfreiheit der Kinder durch die strenge Materialauswahl und die im Material vorgegebenen Aufgaben wieder ein. Diese Einengungen entfallen bei Reggio.

3.3 Projekte und Dokumentation

Projekte sind in der Reggio-Pädagogik die wichtigste Handlungsform zur Gewinnung von Welt- und Selbstverständnis, aber auch von alltagsbezogenen Kompetenzen. Der Projektbegriff selbst wird in den Originaltexten aus Reggio Emilia vorrangig an Beispielen oder im Gesamtzusammenhang kindlichen Lernens erläutert (vgl. u. a. Reggio Children 2007, 34 f.). Danach werden Projekte als selbstverständliche Bestandteile der alltäglichen Lernprozesse und nicht als spezielle, hochverdichtete Lernformen gesehen.

In der Reggio-Pädagogik wird das Lernen in Projekten als eine Aktivität verstanden, in der Begeisterung und Leidenschaft, aber auch Versunkenheit und Konzentration eine große Rolle spielen. Entscheidend ist dabei das Staunen als Aktivität, die Entdecken, Neugier, Fragenstellen, Forschungsstrategien Entwickeln und diese Umsetzen miteinander verbindet. Im Staunen treffen sich Emotionalität und Rationalität, Verweilen und Zielstrebigkeit ebenso wie Individualität und Gemeinschaftlichkeit (vgl. Rinaldi 1999, u. a. 16).

In Projekten können sich individuelle und gemeinsame Aktivitäten von Situation zu Situation abwechseln. Denn Begeisterung und Konzentration sind schwankend und zerbrechlich. Und nur wenn die Identifikation der Kinder mit ihrem Tun aufrecht erhalten bleibt, können sie mit Energie und Erfolg den Aktionsprozess weiterführen. Manchmal ist es dann nur ein Kind, das an einer Frage oder an der Erstellung eines Produktes weiter tüftelt, bis der Funke des Interesses am Forschen, am Konstruieren oder am ästhetischen Gestalten auch auf andere Kinder (wieder) überspringt. Vielleicht erlischt aber auch der Funke, es sei denn, der PädagogIn gelingt es, durch einen Impuls oder eine Aktionsidee das Interesse der Kinder wieder zu beleben.

Wahrnehmung,
Kommunikation,
Fantasie, Experimente

Wesentliche Bestandteile von Projektaktivitäten sind sinnliche Wahrnehmung, Kommunikation, Fantasie und Experimente. Oftmals ergeben sich in der Projektaktivität definierte Ziele. Manchmal ist aber letztlich der Weg das eigentliche Ziel. Oft wird etwas Gegenständliches gestaltet, eine Frage geklärt, eine Problemlösung gesucht. Dabei werden im Prozessverlauf Kompetenzen und Sinnstrukturen aufgebaut.

Prozessflexibilität gehört zum Wesen reggianischer Projekte. Dies beginnt schon mit dem Start von Projekten. Projekte können entstehen,

- wenn Kinder etwas entdecken, zum Beispiel einen toten Regenwurm, ein Spinnennetz, eine zerbeulte Dose oder
- wenn im Spiel ein Themenaspekt eine besondere Bedeutung gewinnt, zum Beispiel die Frage, wie denn eine Ritterburg wirklich aussah oder

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

- wenn aus einer Beobachtung eine Frage entsteht, zum Beispiel warum im Herbst die Blätter von den Bäumen fallen, oder
- wenn Kinder etwas bauen oder gestalten wollen, zum Beispiel eine Höhle, in der man sich verstecken kann.

Projekte schon in der Krippe?

Bei jüngeren Kindern stehen konkrete Gestaltungsziele oder das Finden von (naturwissenschaftlichen oder historischen) Erklärungen weniger im Vordergrund. In der sensomotorischen Phase ihrer Entwicklung (Piaget) fasziniert Kinder das sinnliche Explorieren und Experimentieren zum Beispiel mit Sand, Wasser, Schaum, Stöcken, Steinen, rauen Oberflächen, Bürsten, natürlichen oder industriell gefertigten Kleinigkeiten, etwa Hülsenfrüchte, Schrauben und Muttern. Erlebnishaft Prozess Elemente machen Projekte schon in den ersten Lebensjahren realisierbar.

In Projekten sind PädagogInnen wichtige BegleiterInnen: Sie können Impulse geben, sich aber auch zurückziehen und nur bei Krisen präsent sein. Sie experimentieren und forschen mit den Kindern gemeinsam, um über ein Thema mehr zu erfahren, vor allem aber, um tiefer in die Geheimnisse des Lernens der Kinder einzudringen. PädagogInnen sind bei Projekten darüber hinaus vor allem BeobachterInnen und DokumentatorInnen (vgl. zusammenfassend Knauf 2013, 115; Küppers/ Römling-Irek 2011, 96 f.).

Gemeinschaft und Spiel

Bedeutung zur Vorbereitung und Begleitung einer projektförderlichen Aktionskultur in der Kita haben oft:

- Gemeinschaftshandlungen und Rituale, etwa der Morgenkreis, die Mittagsmahlzeit, Ausflüge, Feste, kleinere Dienste (vgl. u. a. Göhlich 1993, 123)
- Spielhandlungen, insbesondere Bauspiele, darstellende Spiele und Entdeckungs- oder Erkundungsspiele (vgl. Knauf 2000, S. 190 f.).

Es gibt zwischen Spiel und Projekt 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 zu diskutieren (vgl. Reggio Children 2007, 30). Oft gehen Projekte aus Spielaktivitäten hervor oder sie durchdringen sich wechselseitig (vgl. Knauf 2001, 17). Schon Gianni Rodari, der in der Frühzeit der Konzeptentwicklung der Reggio-Pädagogik als Fortbildner in Reggio tätig war, verweist auf die pädagogische Dimension des Spiels: „Das Spiel ist (...) ein Prozess, durch den das Kind die Gegebenheiten der Erfahrung miteinander verbindet, um eine Realität zu konstruieren“ (Rodari 2008, S. 174).

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Aktivitätsformen in Projekten

Immer wieder aufs Neue verknüpfen sich in reggio-inspirierten Projekten folgende Aktivitätsformen:

- Sinnliches Wahrnehmen und Beobachten
- Gedankliche und emotionale Wahrnehmungsverarbeitung
- Hypothesen aufstellen
- Kommunizieren, Eindrücke, Fantasien und Gefühle in Bildern und Szenen darstellen,
- andere Personen einbeziehen
- Forschende oder gestalterische Aktionen vorbereiten, starten, verändern, abschließen oder abbrechen.

Solche Handlungselemente erfolgen nicht in einer bestimmten Abfolge, wie sie für Projekte im schulischen Kontext charakteristisch sind (vgl. zum Beispiel das Prozessmodell von Frey 1996, 63 f.). Die Prozessstruktur reggio-inspirierter Projekte lebt gerade von dem immer wieder anders, meist spontan variierten Wiederaufgreifen der Aktionsmomente Wahrnehmung – Reflexion – Aktion – Kommunikation. Bei größeren Projekten findet sich allerdings manchmal eine gewisse „Taktigkeit“, die von der sinnlichen Annäherung an das zentrale Phänomen des Projekts (zum Beispiel Regen) über das Messen zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen führt (vgl. Reggio Children 2007, 80 f.).

Projekte konkret betrachtet

Grundlage aller Projekte sind das authentische Interesse und das konkrete sinnliche Erleben von Kindern. Ein Projekt kann von unterschiedlicher Dauer sein (von zwei Stunden bis zu einem Jahr). Dabei gliedern sich längere Projekte oft in mehrere Teilprojekte mit unterschiedlichen Themenaspekten. Der Schwung, der sich mit der Begeisterung bei einem Erfolg im Projektverlauf entfaltet, trägt die Aktionsenergie dann in ein neues Teilprojekt. So entstehen „Projektketten“, zum Beispiel ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen der im Herbst fallenden Blätter über die Würmer, die sich unter den Blättern verstecken bis zu den Schnecken und ihren Schneckenhäusern. Die Zahl der Projektteilnehmer ist in reggio-inspirierten Projekten sehr variabel. Sie hängt allein von der Interessenbindung der Beteiligten ab. Letztlich kann ein Projekt auch nur von einem Kind realisiert werden. Charakteristisch ist allerdings die Realisierung von Projekten durch Kleingruppen von etwa drei bis sechs Kindern. In solchen Kleingruppen lässt sich ein gemeinsames Interesse am ehesten finden und stabil halten. Die Zahl der beteiligten Kinder kann dabei schwanken, Kinder können „aussteigen“ und andere dafür „einsteigen“.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Die Dokumentation ist ein zentrales Element der Reggio-Pädagogik. Sie ist Widerspiegelung und zugleich Konstruktion. Denn die Dokumentation hat den Anspruch, ähnlich einem Spiegel möglichst authentisch die beobachtete Person oder einen beobachteten Prozess wiederzugeben (vgl. Knauf 2013, 30 f.). Die Dokumentation ist aber auch immer Produkt und Schöpfung dessen, der seine Beobachtungen festhält. Insofern ist die Dokumentation Ergebnis eines Dialoges.

Spuren hinterlassen: Dokumentation

Sie hat einen sozialen Charakter und ist nicht Resultat einer objektiven Sachstandserhebung. Beim Dokumentieren wird das Phänomen der selektiven Wahrnehmung wirksam: Der Mensch konstruiert seine Beobachtungen, weil er in der Lage ist, die auf ihn einwirkenden Sinnesreize auf der Grundlage lebensgeschichtlicher Vorerfahrungen und individueller Bedeutungshierarchien zu filtern (vgl. Siebert 1999, 21 f.). Qualitätskriterium für eine Dokumentation kann daher nicht Objektivität, wohl aber Authentizität sein. Denn die Selektions- und Interpretationsprozesse gewinnen an Qualität, wenn möglichst Differenziertes von der beobachteten Person oder der beobachteten Handlung aufgenommen und festgehalten wird. Carla Rinaldi nennt das, was festgehalten wird „Spuren“ oder „Zeugnisse“ (vgl. Rinaldi 2002, 113 f.).

Die Dokumentation wendet sich als Kommunikationsmedium gleichermaßen an Kinder, PädagogInnen, Eltern und die Öffentlichkeit. Für Kinder ist die Dokumentation von Handlungsepisoden ein Instrument, das es ihnen ermöglicht, sich eigener oder gemeinsamer Aktionen zu erinnern und sie eventuell als Grundlage für aktuelle Handlungsziele zu nutzen. Sie fungiert auch als Herausforderung für „Neubetrachtung“ und „Selbstkorrektur“ (Rinaldi 2002, 114). Kinder erfahren Dokumentationen darüber hinaus als Wertschätzung ihrer Handlungen, stärker noch, wenn sie selbst an der Gestaltung der Dokumentation beteiligt waren (vgl. Knauf 2000, 193).

Für PädagogInnen ist die Dokumentation eine außergewöhnliche Gelegenheit, mehr über die Persönlichkeit und das Lernen der Kinder zu erfahren. Die Dokumentation ermöglicht Reflexion, Vergleich, Interpretation und Diskussion in einem Kernbereich des kindlichen Handelns, Reflektierens und Empfindens. Das Dokumentieren verlangt eine PädagogIn, die „offen und interessiert an den Gedanken und Handlungen der Kinder“ ist (Thissen 2000, 24).

Ein Mittel zur Reflexion und Information

Für Eltern bietet die reggianisch inspirierte Dokumentationspraxis ein erweitertes Informationsspektrum in Hinblick auf Aktivitäten, Ideen, Interessen, Bedeutungsschwerpunkte sowie insgesamt hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes und die Meinung der ErzieherIn dazu. Darüber hinaus erfahren die Eltern vieles über die pädagogische Konzeption der Einrichtung und die Arbeitsweise der einzelnen PädagogIn.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Für die (Fach-) Öffentlichkeit sind Umfang und Differenzierungsspektrum der Dokumentationspraxis einer Einrichtung ein wichtiger Indikator für die pädagogische Richtung und Qualität einer Einrichtung. KollegInnen aus anderen Einrichtungen erhalten Beispiele für Dokumentationsstrategien und deren Vielfalt oder auch Anregungen für die eigene Praxis.

Durch die Projektdokumentation wurde die Reggio-Pädagogik weltbekannt. „Die Projekte und ihre Dokumentationen sind die Meisterleistungen der reggianischen Kitas“ (Göhlich 2001, 6).

Die „hundert Sprachen“ der Dokumentation

Die inzwischen als klassisch geltende Dokumentationsform in den reggianischen Einrichtungen ist die Wanddokumentation, die in Anspielung an die Metapher von den „hundert Sprachen“ „Sprechende Wände“ genannt werden (vgl. Gassner 2015). Die Wanddokumentationen haben oft das Format mehrere Meter langer weißer Papier- oder Kartonbahnen mit einer Höhe von einem bis knapp zwei Metern. Es gibt aber auch Dia- und Video-Dokumentationen bzw. digitale Dokumentationen (vgl. Reggio Children 2011, 120 f.; H. Knauf 2015) und vor allem gebundene Heftdokumentationen nicht nur in DIN A-4-Format.

Wand- und Heftdokumentationen unterscheiden sich in Funktion, Struktur und Erstellung. Wanddokumentationen spiegeln die Aktualität von Aktionen wider. Sie sind in hohem Maße prozessorientiert, sie werden erweitert, können aber auch im Verlauf eines Projektes verändert, neu sortiert und umgehängt werden. Sie erinnern die Kinder daran, was sie in den letzten Tagen und Wochen erforscht, diskutiert oder gebaut haben und womit sie sich gedanklich und emotional zuletzt beschäftigten. Die Wanddokumentation ist zugleich eine Chance für PädagogInnen, durch Überschriften, Hervorhebungen oder durch die Aufteilung des ausgestellten Materials dem dargestellten Handlungsprozess der Kinder eine Struktur zu geben.

Dokumentations- elemente

Die Grundelemente von Wand- und Heftdokumentationen sind die gleichen:

- Zeichnungen und (in den Heften abfotografierte) Bilder der Kinder
- Fotos, die den Prozess der Kinderaktionen in Ausschnitten wiedergeben
- Aussagen der Kinder, die bis zu kompletten Diskussionsprotokollen ausgeweitet werden können
- kurze Kommentare
- Daten für die zeitliche Einordnung des Projektes.

Von Einrichtung zu Einrichtung, aber auch von Dokumentation zu Dokumentation sind die Anteile dieser Elemente unterschiedlich verteilt. Darüber hinaus haben sich auch historisch die Schwerpunkte der reggianischen Projektdoku-

mentationen verändert. Standen bis in die 1990er Jahre eher die von den Kindern geschaffenen, oft bewundernswerten Werke im Vordergrund, hat sich seither die Verdeutlichung der Prozesse immer mehr in das Zentrum geschoben.

Für die Übergänge zwischen Objektivität und Subjektivität in der Kinderbeobachtungen reflektiert die Reggio-Pädagogik theoretische Ansätze im Strukturalismus und Konstruktivismus. Der Strukturalismus, der mit verschiedenen Strömungen in den vergangenen Jahrzehnten vor allem in Frankreich in der erkenntnistheoretischen Forschung eine Rolle gespielt hat, nimmt an, dass auch Ausschnitte die Strukturen eines Ganzen enthüllen (vgl. Fietz 1998). Der Konstruktivismus, der in Reggio bis heute eine große Rolle spielt, geht von der Annahme aus, dass in der Beobachtung und ihrer Reflexion der Beobachter seine Werte, Welt- und Menschenbilder mit einbringt (vgl. u.a. Siebert 1999).

Portfolio

In der reggianischen Praxis werden teilweise die mit Stichworten zur Interpretation des Beobachteten versehenen Dokumentationen datiert und mit anderen personenbezogenen Quellen (Zeichnungen, Bildern, Fotos, notierten Äußerungen) für jedes Kind gesammelt. Es entsteht eine Art Archiv über die Entwicklung jedes Kindes, das mit dem inzwischen im deutschsprachigen Raum eingeführten Konzept des Portfolios verwandt ist. Doch die Individualisierung, die in Mitteleuropa mit dem Portfolio-Konzept verbunden ist, entspricht nicht ganz den pädagogischen Intentionen und Praktiken in Reggio. Dort wird die Eingebundenheit des Kindes in soziale Beziehungen und Netzwerke auch in den Dokumentationen deutlicher betont (vgl. H. Knauf 2015, 13 f.).

3.4 *Der Raum als „dritter Erzieher“*

Zum pädagogischen Raum gehören in der Reggio-Pädagogik nicht nur das gesamte Raumangebot einer Kita und das zugehörige Außengelände, sondern auch das von den Kindern erschließbare Umfeld der Einrichtung, die Straßen und Plätze sowie in der Natur Parks, Gärten, Äcker, Wiesen, Teiche und Wasserläufe.

In Reggio wird der Raum als „dritter Erzieher“ bezeichnet, eine inzwischen auch außerhalb der Reggio-Pädagogik viel zitierte Metapher (vgl. Beek 2001, 197). Dabei geht die Reggio-Pädagogik davon aus, dass der erste Erzieher das Kind selbst ist, wird es doch als Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung gesehen. Der zweite Erzieher, das sind das soziale Umfeld, die Familie, die ErzieherInnen in der Kita, die anderen Kinder in der Einrichtung, die Peer-Group. Mit dem dritten Erzieher kommen die sinnlich und emotional erfahrbaren Momente im Kinderalltag ins Spiel, die Wohlbefinden, aber auch Unbehagen erzeugen können.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Räumliches Wohlbefinden

In der deutschsprachigen Fachliteratur der letzten beiden Jahrzehnte sind wiederholt Vorschläge und Konzepte einer das Wohlbefinden der Kinder stärkenden Gestaltung von Bildungsräumen gemacht worden, vielfach unter direkter Bezugnahme auf das reggianische Prinzip des Raums als „drittem Erzieher“.

Die Erziehungswissenschaftlerin Johanna Forster empfiehlt auf der Grundlage empirischer Befunde zur Wohnforschung

- eine sensible Berücksichtigung von Licht und Farben
- die Schaffung von Ausblicken in eine natürliche Umgebung
- die Sicherstellung von Bewegungsmöglichkeiten, die Herstellung von Balancen zwischen Reizvielfalt und Strukturiertheit der Umgebung sowie zwischen Dichte und Distanz
- das Eingehen auf Bedürfnisse nach Stimulierung, Exploration und Abwechslung sowie nach Aneignung, Identifikation und Zugehörigkeit
- die Einrichtung von „privaten Räumen“, um eine „Exklusivität von Sozialkontakten in kleinen Gruppen“ zu ermöglichen (vgl. Forster 1997).

Mit Bezug auf die Reggio-Pädagogik lässt sich dieser Kriterienkatalog durch den Hinweis auf die Bedeutung der Mitgestaltung der Räume durch die Kinder, insbesondere durch die Anreicherung der Raumzonen durch mitgebrachte Sachen (vgl. Römling-Irek 2015, 100) und durch die Präsentation eigener Werke, die Räume persönlich und vertraut, gewissermaßen heimatlich machen.

Auch Angelika von der Beek fordert, Kinderbedürfnisse als Ausgangspunkt bei der Gestaltung von Kita-Räumen zu nehmen (vgl. Beek 2014).

Räumliche Spannungsfelder

Solche Empfehlungen finden ihre Entsprechungen in der Raumgestaltung reggianischer Kitas und zunehmend auch in reggio-inspirierten Einrichtungen in Deutschland. Ein wichtiger Punkt ist dabei die Einrichtung von Rückzugsbereichen sowohl im Gruppenraum als auch in gruppenübergreifenden Funktionsräumen (vgl. Beek 2014, 49 f.). Diese Rückzugsbereiche können von Kindern allein oder in Kleingruppen zu (fast) jeder Tageszeit aufgesucht werden. Charakteristisch für ihre Ausgestaltung ist die verstärkte Verwendung von Textilien: Kissen, Decken, transparente und blickdichte Vorhänge, Teppichböden. Wegen des Brandschutzes sollten dabei schwer entflammbare Materialien bevorzugt werden. Ein weiteres Charakteristikum dieser zur Entspannung einladenden Bereiche ist ein sensibler Einsatz von Lichtquellen, etwa von Lavalampen, LED-Lichterketten oder indirektem Licht.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Räume der Aktivität

Die Gestaltung der Räume in der Reggio-Pädagogik orientiert sich am Prinzip der „Antinomien“ von Aristoteles (vgl. Knauf 2005, 190). Das heißt konkret, dass die Kultivierung von Gegensätzen in hohem Maße die Raumqualität ausmacht. Der Gegenpol zu den Wohlbefinden und Entspannung ausstrahlenden Rückzugszonen ist die Einrichtung von Bereichen, die zu Aktivität herausfordern, zum Forschen, zum Bauen, zum Produzieren von Objekten, zur Verwandlung beim Ausprobieren verschiedener Rollen. Aktivität kann noch weitergehen, nämlich sich an der Umgestaltung der Räume zu beteiligen, Möbel zu verschieben, Gegenstände von draußen hereinzuholen, anderes hinauszuschieben und loszulassen. Die produktiven Tätigkeiten des Forschen und Gestaltens verknüpfen sich mit der Strukturierung des Raumes. Die Resultate der Forschungs- und Gestaltungsprozesse der Kinder sind die wichtigsten Medien zur Ausgestaltung der Räume. Die Räume gewinnen durch die Werke der Kinder ihren spezifischen ästhetischen Charakter und werden zugleich zu Dokumenten und Spiegeln der Entwicklung der Kinder. Den PädagogInnen kommt als BegleiterInnen der Kinder andererseits die Rolle zu, Rahmen für die Kinderaktivitäten zu setzen. Das heißt vor allem, Raumzonen zu definieren sowie Material zu beschaffen und zu arrangieren, auch wenn vieles später verändert wird.

Eine „vorbereitete Umgebung“?

Eine Nähe zur viel zitierten „vorbereiteten Umgebung“ Montessoris ist erkennbar. Während es Montessori jedoch darum ging, die Kinder durch Ordnung und Attraktivität des didaktischen Materials zum Auswählen und systematischen Umgehen mit dem Material zu führen, möchte die Reggio-Pädagogik Kinder zum fantasievollen, kreativ forschenden Experimentieren und eigentätigen Ergänzen der vorgefundenen Gegenstände herausfordern. Die begleitende PädagogIn steuert nicht, sie befeuert die Aktionen der Kinder.

Zur „Befeurung“ trägt eine Atmosphäre des Staunens bei. Deshalb ist das räumlich-gegenständliche Ambiente nicht starr an didaktischen Überlegungen ausgerichtet, sondern verändert sich. Die PädagogInnen experimentieren dabei selbst und wissen nicht genau, wie das Ambiente auf Kinder und Erwachsene wirkt und was die Kinder damit machen. Sie haben Freude zu schauen, wie die Kinder auf das Ambiente reagieren. Die Räume gewinnen dadurch Werkstattcharakter. Sie werden zu Orten des Anhäufens, Austauschens, Arrangierens und wieder Loswerdens von Material. Hinzu kommt das Ordnen der Räume und des Materials mit Schrift, also mit Begriffen. Damit tritt zu dem Moment der Fantasie und der Offenheit gegenüber spontanen Veränderungen auch das Element der Struktur.

Das Atelier

Räume werden einerseits als veränderbar konzipiert, aber auch als Räume für bevorzugte Aktivitäten. Sie haben den Charakter von Werkstätten für bestimmte produktive Tätigkeiten. Dem deutschen Begriff „Werkstatt“ entspricht die französische Bezeichnung „Atelier“, wie Célestin Freinet in seiner Pädagogik die Arbeits- und Lernorte für Kinder bezeichnete (vgl. Reich 2003). Die Reggio-Pädagogik knüpft an diese Bedeutungszuweisung an, behält aber auch die Assoziation

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

des Künstlerischen bei. So ist in der Reggio-Pädagogik das Atelier vorrangig der Ort in der Kita, in dem bildnerisches Gestalten realisiert wird. Es wird hier gemalt, gezeichnet, eine Vielfalt von Techniken des Gestaltens mit Farben erprobt, mit Pappe, Styropor und anderen Materialien skulptural gearbeitet. Das Atelier ist Ort für Erfahrungen und Herausforderungen zum Wahrnehmen, sich Ausdrücken, Experimentieren und Zeigen (vgl. Kerstan 2016, 58).

Der Atelierbegriff erscheint in Reggio vielfach in weiteren Wortkombinationen: So verfügen Kitas über „Theaterateliers“ oder sie nennen das Kinderrestaurant „Atelier del gusto“ (Atelier des Geschmacks). Damit erhalten weitere Räume in der Kita einen auch sprachlich deutlichen Bezug zum Bereich des sinnlich-ästhetischen Wahrnehmens und zum unmittelbaren praktischen Tun.

Vielfalt der Funktionsräume

Funktionsräume nehmen mit ihrer Ausstattung Bezug auf Handlungskontexte in der Gegenwartskultur (bildnerisches Gestalten, Bauen, Theaterspielen, Forschen), pädagogisch sind sie mit der Erwartung verbunden, kompetenz- und persönlichkeitsfördernde Elemente bereitzustellen. Sie sollen den Kindern erlebnisreiche Erfahrungen und Momente der Versunkenheit ermöglichen: ungewöhnliche Sinneserfahrungen, Stolz durch die Übernahme attraktiver Rollen, Erfolgserlebnisse durch Produktion selbsterfundener Gegenstände oder durch selbst gemachte Entdeckungen. Unter den Funktionsräumen gibt es Klassiker wie das Atelier, den Bauraum und den Rollenspielraum.

Funktionsräume dienen in der Reggio-Pädagogik wie nach dem Ansatz der Offenen Arbeit (vgl. Knauf 2007, 151f.) dazu, Kinder zu Handlungen herauszufordern, die zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zum Aufbau von Kompetenzen und Weltwissen beitragen. Hier sind sich beide pädagogischen Ansätze sehr nahe, und eine wechselseitige Beeinflussung der Konzepte im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert ist zumindest im deutschen Sprachraum unverkennbar.

Daneben gibt es weitere räumliche Funktionszuweisungen: den Forscherraum, den Wahrnehmungsraum, die Bibliothek oder den Medienraum sowie die Schreibwerkstatt. Manche Funktionen beziehen sich nicht auf kompetenzvermittelnde Aktionen, sondern spiegeln menschliche Grundbedürfnisse wider. Dies zeigt sich z.B. im Schlafraum, Rückzugsbereich und Essraum (Kinderrestaurant, Bistro, „Atelier del gusto“)

Darüber hinaus gibt es noch reggio-spezifische Raumkonstellationen: die „Piazza“, das Spiegelkabinett, das digitale Atelier, in dem mit (Web)Kameras, Bildschirmen, Overheadprojektoren, veränderbaren Lampen experimentiert wird.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Gruppen- und Funktionsräume

In der Reggio-Pädagogik wird das Funktionsraumkonzept, wie es in der Offenen Arbeit entwickelt wurde, bewusst nur ansatzweise umgesetzt. Auch Funktionsräume sind vielfach Gruppenräume, Heimaterde für eine Gemeinschaft von jeweils 26 Kindern, in den altersdifferenzierten Krippengruppen (0 bis 3 Jahre) alters- und einrichtungsabhängig von elf bis über 20 Kindern. Nach dem Morgenkreis (meist 9 bis 9.30 Uhr) können die Kinder ihren Gruppenraum verlassen und andere Räume aufsuchen, um Handlungen zu realisieren an denen sie besonders interessiert sind. Sie können sich auf der Piazza, in den mit verschiedenen Materialien ausgestatteten Fluren, im Atelier oder in einem anderen Gruppenraum, bei trockenem Wetter auch im Außengelände der Kita aufhalten.

Die Gruppenräume haben oft Aktions- oder Funktionsschwerpunkte. Es ist nicht alles im Raum präsent, was die Kinder zu ihren Spiel-, Forschungs- oder Gestaltungstätigkeiten anregen könnte, sondern nur eine deutlich begrenzte Auswahl. Die Kinder müssen sich wie in der Offenen Arbeit für eine von ihnen bevorzugte Aktion entscheiden und dann die Räumlichkeit aufsuchen, die das ermöglicht, was sie sich wünschen.

Einige Funktionsräume sind in der Reggio-Pädagogik dagegen nicht disponibel. Das sind neben dem Atelier vorrangig die Kinderrestaurants als Ort des (Aus-)Probierens, Genießens, Pflegens von Esskultur und der Kommunikation. Die reggianischen Kinderrestaurants sind international beispielgebend für die Gestaltung von Esskultur im Elementarbereich. Ausgestellte Gegenstände und Bilder beziehen sich auf schön präsentierte Nahrungsmittel, Geschirr, Bestecke, Kochutensilien und/oder die Präsentation von Esssituationen zu Hause, in Restaurants, auf Plätzen oder Gärten. Das Prinzip der „hundert Sprachen“ steht im Zentrum, also die Vielfalt sinnlicher, emotionaler und auch reflexiver Erfahrungen: das Sehen, Anfassen, Riechen, Hören, das sich Bewegen, Erinnern, Experimentieren und mit Gefühlen Verknüpfen. Deswegen wird in Reggio nach Möglichkeit auch die räumliche Nähe von Kinderrestaurant und Küche hergestellt. Kinder sollen auch die Gerüche des Essens und der Essenzubereitung als Teil der „hundert Sprachen“ wahrnehmen.

Die Piazza ermöglicht als zentraler Ort in der Einrichtung konkrete soziale Erfahrungen, hat aber auch eine symbolische Bedeutung: Sie setzt eine Tradition fort, die in der griechischen Polis mit der Agora beginnt, in der römischen Antike vom Forum und im Mittelalter vom Marktplatz weitergeführt wurde. Die Piazza drückt mit diesem historischen Bezug Öffentlichkeit, Demokratie und Lebendigkeit sozialer Bezüge aus (vgl. Kerstan 2016, 57). Kinder und Erwachsene begegnen sich hier mit wechselseitiger Wertschätzung. Zu den Bezügen zum demokratischen Gemeinwesen passt auch, dass sich an den Wänden, an Tafeln oder Bannern, an Staffeleien, auf Tischen Informationen für Kinder, Eltern, die Teammitglieder und Besucher befinden. Diese sind als Dokumentationen des

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Kita-Leben konzipiert, die Erlebnisse, Alltagsstrukturen, Leitvorstellungen sowie Menschen, die in der Kita leben und arbeiten, manifest machen.

Transparenz

Schon im Eingangsbereich vieler reggianischer und reggio-inspirierter Kitas wird ein Grundprinzip des reggianischen Raumkonzepts sichtbar gemacht: Transparenz und Offenheit. Dieses Prinzip ist mit dem Anspruch verknüpft, Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Bezugs zur Einrichtung zum Eintreten einzuladen.

Charakteristisch sind große, tief heruntergezogene Fensterflächen, mit denen optische Barrieren zwischen drinnen und draußen abgebaut werden. „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 1988, 379). Insbesondere 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, 37). Dazu gehört auch, dass sich das Team und vielfach auch die Kinder im Eingangsbereich mit Fotos vorstellen und dass die Hereintretenden mehrsprachig begrüßt werden; oft wird ein Motto der pädagogischen Arbeit in großen Lettern im Eingangsbereich präsentiert; Projektdokumentationen machen auf die Arbeit und das Leben in der Einrichtung neugierig. „Die Eingangshalle soll aber nicht nur Informationen vermitteln (...) Mit einem Gefühl des Wohlbehagens sollen Kinder wie Erwachsene (Erzieherinnen, 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, 18).

Spannungsbögen

In der Raumtransparenz wird der Anspruch sichtbar, Kindern vielfältige Impulse zu geben, die ganze Einrichtung und auch ihr Umfeld zu erkunden, um durch Entdecken und Forschen Wissbegierde als eine lebenswichtige Grundhaltung zu stabilisieren. Dabei spielen, wie in anderen Bereichen der Reggio-Pädagogik, das Kultivieren und Nutzen von Spannungsbögen („Antinomien“) eine große Rolle. So sollen Kinder die Möglichkeit erhalten, sich zurückzuziehen, um Geborgenheit, Stille, Alleinsein, Wärme und Intimität zu erfahren, aber auch Motorik in schnellen Bewegungen und hoch konzentrierte Aktivitäten erleben. Aktivität entsteht sowohl durch die Präsenz von Gegenständen mit Aufforderungscharakter (vgl. Österreicher 2007, 26) als auch durch die dokumentierte Sichtbarkeit der Aktivität anderer, die zum Mitmachen oder zum imitativen Handeln einlädt.

Als Impulse für das Stimulieren von Kinderaktivitäten werden in den Räumen vor allem folgende Ressourcen eingesetzt:

- Installationen und Geräte (vom Spiegelzelt bis zum Overheadprojektor)
- von Kindern geschaffene ästhetische Objekte

- vielfältige Gebrauchsmaterialien (vgl. Österreicher 2007, 26)
- Die Palette der Materialien ist beinahe unerschöpflich. Dazu gehören
- Naturmaterialien von Sand und Steinen bis zu Blättern, Halmen und Blüten
- Handwerkszeug und Baumarktartikel von Schrauben und Muttern bis zu Röhren und Schläuchen
- Handarbeitsutensilien von Wolle und Garnen bis zu Nähmaschinen oder „Strick-Lieseln“
- Verpackungen aller Art
- Elektroschrott, sofern er keine Gefährdungsmomente enthält
- nicht mehr gebrauchte Gegenstände aus den Haushalten von Möbelstücken, alten Bestecken bis hin zu Büchern, Postern oder Postkarten
- Urlaubsmitbringsel
- Gegenstände vom Trödel (vgl. Römling-Irek 2015, 100).

Die Materialien sind zum Hantieren, Auseinandernehmen und neu Zusammen setzen geeignet, andere zum Anschauen, zum vorsichtigen Umgehen und Präsentieren. Die oft zufällig zustande gekommenen, erweiterbaren und austauschbaren Arrangements sind bei aller Offenheit meist wohl geordnet und ästhetisch ansprechend präsentiert. Die Präsentation enthält zugleich die implizite Aufforderung, mit Materialien und ihren Zusammenstellungen sorgfältig und behutsam umzugehen. Gefördert wird dies häufig durch Schriftkarten mit Bezeichnungen der Materialkategorien. Dies erhöht die klare visuelle Struktur der Präsentationen und die Ordnung im Raum.

Im Sinne des reggio-spezifischen Kultivierens von Spannungsbögen werden neben den klaren, offenen Raumstrukturen auch geheimnisvolle Kammern, Verstecke und Kabinette mit Spiegeln und Lichteffekten als Momente des Fantasievollen und Magischen gefördert. Insgesamt ist die räumliche Gestaltung der reggianischen Kitas 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, 18). So kann sich eine reggio-inspirierte Raumgestaltung in neuen, großzügig konzipierten ebenso realisieren wie in älteren, engen oder umgestalteten Gebäuden und Räumlichkeiten.

3.5 Die Öffnung zu den Familien, zum Sozialraum, zu Kultur und Natur

In der Reggio-Pädagogik wird dem Gemeinwesen als Basis und Quelle von Lernen und Entwicklung eine außerordentliche Bedeutung zugewiesen. Dies ergibt sich allein schon aus der Grundannahme, dass sich Lernen nicht durch Anleitung und/oder Übung konstituiert, sondern vom Kind als kompetentem Entdecker und Forscher aus eigenem Antrieb vollzogen wird. Sabine Lingenauber macht dabei als wichtigste Rahmenbedingung auf eine dichte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familien aufmerksam: „Erziehung in der Familie und Erziehung in der Kindertagesstätte werden in der Reggio-Pädagogik nicht als nebeneinander herlaufende Prozesse verstanden, sondern als ein gemeinschaftlicher Prozess. Dieser wird durch ein starkes Beziehungsnetz zwischen Kind, Erzieherin und Eltern unterstützt“ (Lingenauber 2013a, 46).

Bildungspartnerschaft mit Eltern

In Reggio werden Elternwünsche und Elternängste einbezogen in die dichte Kommunikation zwischen ErzieherInnen, Müttern und Vätern. Die Eltern sind organisatorisch Teil der Kita-Gruppen: „Eine Gruppe in der Kindertagesstätte besteht aus einer bestimmten Anzahl von Kindern, ihren Eltern und zwei Pädagogen/innen, welche die Verantwortung für die Gruppe gemeinsam tragen“ (Reggio Children 2013, 17). Die Eltern sind in der pädagogischen Arbeit mitverantwortliche Akteure. Sie sind durch die „Gruppenkonferenzen“ mit der alltäglichen pädagogischen Praxis verbunden. „Die Gruppenkonferenzen dienen insbesondere dazu, die Identität und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe von Kindern, Pädagogen/-innen und Eltern aufzubauen. Hier werden Erziehungsprojekte und didaktische Vorschläge vorgestellt und ein reflektierter Austausch und Dialog über die verschiedenen Ideen und Vorstellungen der Kinder und der Schule (= Kita) über das Lernen durchgeführt“ (ebd., 15 f.).

Eltern werden also in Reggio intensiv in Kommunikations-, Entscheidungs- und damit Verantwortungsstrukturen der Kita eingebunden. Sie emanzipieren sich von der Rolle als Kunden pädagogischer Dienstleistungen.

Die Mitglieder der Teams profitieren von der Intensität der Kommunikation mit Eltern, denn sie können das differenzierte Wissen der Eltern über ihre Kinder in die alltägliche pädagogische Praxis einbringen. Sie nutzen die Expertenrolle der Eltern in Projekten, beispielsweise als Fachleute für bestimmte Berufsfelder oder Sachgebiete, als Tipp-Geber für Lernorte und Experten oder als „Türöffner“ zu Institutionen und Betrieben und schließlich auch als Begleitpersonen.

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

Der Sozialpsychologe Urie Bronfenbrenner hat in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts wichtige theoretische Grundlagen für derartige Lernkonzepte gelegt. Bronfenbrenner gehört zu den frühen Forschern, die wie die Vertreter der Reggio-Pädagogik von einem sozialkonstruktivistischen Lernkonzept ausgehen: Für die Entwicklung von Kindern bedeutsam ist nach Bronfenbrenner die Umwelt so, wie sie subjektiv wahrgenommen wird (vgl. Bronfenbrenner 1981, 20). Die Wissenskonstruktionen der Kinder geschehen im Rahmen von „Mikrosystemen“, in denen Personen, Raum- und Zeitstrukturen sowie Regeln und Rituale vertraut sind. Die Wechselbeziehungen zwischen den Mikrosystemen ist wesentlich für die Ausprägung des Forscherdrangs eines Kindes über den engeren Bereich hinaus. Kinder entwickeln sich dann als optimistische, Weltentdecker, wenn sie beim Wechsel ihrer vertrauten Mikrosysteme lernen, sich ohne Angst zu bewegen.

Wissenskonstruktionen in und zwischen Mikrosystemen

Die Elternbeteiligung in Projekten ist beispielhaft für das Aufbauen von Netzwerken, in denen Kinder als Forscher Erfahrungsräume erschließen und Weltwissen konstruieren. Es kommt zu einer „Ausweitung und Differenzierung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und somit zu einer erweiterten Verfügung von Welt, also zu gesellschaftlicher Partizipation“ (Trumann 2013, 05-5). Genau das geschieht in Reggio: Kinder finden in ihren Mikrosystemen Familie und Kita vertraute, ihnen Sicherheit gebende Strukturen und nutzen diese als Ausgangspunkte für die Erschließung benachbarter Bereiche.

Publizierte Beispiele aus Reggio

In den Publikationen aus Reggio werden viele konkrete Beispiele zu dieser Handlungspraxis von Kindern als Entdecker und Forscher zusammengetragen. Stellvertretend seien genannt:

- Reggio tutta. Una guida dei bambini alla città (Reggio Children 2000) (ein Stadtplan von Kindern für Kinder)
- Dialogues with places (Reggio Children 2008) (Dokumentation verschiedener Szenen der Auseinandersetzung von Kindern mit Plätzen, Straßen, Gebäuden, verborgenen Winkeln, Formen der Bewegung in der Stadt und in ihrem Umfeld)

Natur und Stadt

Diese und viele andere Beispiele zeigen, dass zwei Erlebnis-, Forschungs- und Handlungsfelder dominieren: Natur und Stadt. Beide Handlungsfelder durchdringen sich immer wieder. Es geht dabei weder um Naturpädagogik noch um gemeinwesen- oder sozialraumorientierte pädagogische Arbeit. Natur und Stadt sind die vernetzten zentralen Felder, zu denen sich die reggianischen Kitas öffnen, um die Erweiterung des naturbezogenen, zivilisatorischen und kulturellen Wissens der Kinder zu stimulieren.

Reggio-inspirierte Einrichtungen in Deutschland arbeiten ähnlich: Das Umfeld um ländliche oder städtische Einrichtungen wird für „expansive Lern-Handlungen“ (Trumann) genutzt, um Weltwissen zwischen den vertrauten Mikrosystemen der Kinder zu gewinnen und zu verfeinern. Einzelne Träger reggio-inspirierter Einrichtungen engagieren sich für den Aufbau von Netzwerken vor allem in den Bereichen ästhetischen Gestaltens und öffentlicher Präsentation der Kinderwerke. Markantes Beispiel hierfür ist die Stadt Sindelfingen, die in den Sommermonaten die städtische Galerie komplett für das Zeigen der in den städtischen Kitas in Kooperation mit Künstlern und Kunsthandwerkern entstandenen Bilder und Objekte zur Verfügung stellt. Ein anderes Beispiel ist die Arbeiterwohlfahrt Bamberg Stadt und Land, die mit dem Kulturstadamt der Stadt Bamberg zusammenarbeitet, um Künstler und andere „Kulturschaffende“ für eine Kooperation mit AWO-Kitas zu gewinnen.

3.6 Zusammenfassung

Reggio-Pädagogik ist eine Philosophie des aktiven Weltentdeckens (und Selbstentdeckens) sowie des interessierten Begleitens von Kindern als Forscher und Künstler. Wie es für das Philosophieren seit der Antike charakteristisch ist, liefert die Reggio-Pädagogik vor allem Fragen, die alle die pädagogisch denken und handeln, zum Suchen und Erproben von immer neuen Antworten stimulieren können.

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zum Text



AUFGABE 1:

Suchen Sie in Ihrer Kita, an Ihrem aktuellen Arbeitsplatz oder einfach in Ihrer Wohnung einen überschaubaren Bereich aus und strukturieren Sie 1.) die vorfindlichen Gegenstände nach den reggianischen Prinzipien „Ordnung/Struktur“ und „Ästhetik“ neu und versuchen Sie 2.) Gegenstände, die Sie nicht brauchen, auszusortieren und dafür andere thematisch zugehörige Gegenstände einzubeziehen!



AUFGABE 2:

Beobachten Sie zwei bis vier Minuten ein Kind (oder eine erwachsene Person). Machen Sie ein Foto von der Situation, notieren Sie eine markante Aussage der beobachteten Person und versuchen Sie nun Foto und Aussage in einer klaren, einprägsamen Form auf ein weißes DIN A4-Blatt zu bringen. Suchen Sie dann noch nach einer originellen Überschrift für die mit Datum versehene Kopfzeile der kleinen Dokumentation, die Sie auch um ein, zwei Seiten erweitern können!



FRAGE 1:

Wenn Sie sich vorstellen, in einer reggio-inspirierten Kita zu arbeiten, wie würden Sie dann Ihre Rolle als PädagogIn gegenüber Ihrer bisherigen Praxis oder Ihren Vorstellungen von der professionellen PädagogInnenrolle neu definieren und verändern?

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Beek, Angelika von der (2014): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: Das Netz
- Bohnsack, F. (2005): *John Dewey: ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz
- Brockschnieder, Franz-Josef (2010): *Reggio-Pädagogik: ein innovativer Ansatz aus Italien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bruner, Jerome (1980): *Der Prozeß der Erziehung*. 5. Aufl. Berlin: Berlin-Verlag
- Bruner, Jerome (2011): *The pursuit of the possible*. In: *Reggio Children: The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia: Reggio Children, S. 10
- Cambi, Francesco (1990): *Rodari pedagogista*. O.O. (Rom)
- Dreier, Annette (2010): *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*. 6., neu gestalt. und durchges. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Erler, Michael: Platon (= Flashar, Hellmut (Hrsg.) (2007): *Grundriss der Geschichte der Philosophie. Die Philosophie der Antike, Bd. 2/2*, Basel: Schwabe
- Fietz, Lothar (1998): *Strukturalismus. Eine Einführung*. 3. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Frey, Karl (1996): *Die Projektmethode*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz
- Fthenakis, W. E. (2009): *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität*. In Wehrmann, I. (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb* (S. 1-12). Weimar: Das Netz.
- Gardner, Howard (2011): *The Wonder of Learning and the Construction of Knowledge*. In: *Reggio Children: The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia: Reggio Children, S. 12-13
- Gardner, Howard (2013): *Intelligenzen: die Vielfalt des menschlichen Geistes*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta
- Gassner, Nicole (2015): *Bei uns sprechen die Wände. Reggio-orientiertes Arbeiten im Haus für Kinder St. Peter und Paul*. In: *Entdeckerkiste 5/2015*, S. 12-14
- Göhlich, Michael (1993): *Reggio-Pädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: H. G. Fischer
- Göhlich, Michael (1997): *Offener Unterricht, Community education, Alternativpädagogik, Reggiopädagogik: die neuen Reformpädagogiken; Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim: Beltz
- Göhlich, Michael (2001): *System, Handeln, Lernen unterstützen*. Weinheim: Beltz
- Kerstan, Jennifer (2016): *Sprechende Räume. Raumgestaltung in der Reggio-Pädagogik*. In: *klein&groß 04/2016*, S. 56-59
- Knauf, Helen (2015): *Soziale Netzwerke als Instrument der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien in Kindertageseinrichtungen*, in: *merz: wissenschaft 6/2015*, S. 58-69
- Knauf, Tassilo (1995): *Freiräume schaffen – Spielräume entdecken. Orte für Kinder in Reggio-Emilia*. In: *klein&groß 11-12/1995*, S. 18-23

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

- Knauf, Tassilo (2000): *Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung.* In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten.* Weinheim: Beltz, S. 181-2001
- Knauf, Tassilo (2001): *Projekte in der Reggio-Pädagogik.* In: *PÄD Forum* 3/2001, S. 15-19
- Knauf, Tassilo (2005): *Erzieherinnen entwickeln im Qualitätsmanagement ihr berufliches Profil.* In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals.* Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 187-196
- Knauf, Tassilo u.a. (2007): *Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.* Berlin: Cornelsen
- Knauf, Tassilo (2015/2016): *Eine Pädagogik des Zuhörens. Zuhören und Beobachten in der Bildungsdokumentation.* In: *Wir. Kindergarten in Südtirol* 2/2015, 2016a, S. 12-15
- Knauf, Tassilo (2017): *Reggio.* Berlin: Cornelsen
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.) (1993): *Hundert Welten entdecken: die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia.* Essen: Neue Deutsche Schule
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.) (2004): *Lernen von Reggio: Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten.* 2. Aufl. Lage: Jacobs
- Küppers, Horst/Römling-Irek, Petra (2011): *Die Auseinandersetzung mit der Welt. Praxis und Theorie reggianischer Projektarbeit.* Köln: Bildungsverlag EINS
- Lingenauber, Sabine (2013): *Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat.* 6. Aufl. Bochum: Projekt-Verlag.
- Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2013a): *Handlexikon zur Reggio-Pädagogik.* 5., erweiterte und überarbeitete Aufl. Bochum: Projekt-Verlag
- Municipality of Reggio Emilia (Hrsg.) (1996): *The municipal infant-toddler centers and preschools of Reggio Emilia.* Reggio Emilia: Reggio Children
- Nida-Rümeling, Julian (2013): *Philosophie einer humanen Bildung.* Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Österreicher, Herbert (2007): *Lebensräume beleben. Werk- und Laborräume.* In: *Kindergarten heute* 1/2007, S. 25-27
- Reggio Children (Hrsg.) (2007): *Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia.* Berlin: Luchterhand
- Reggio Children (2008): *Dialogues with places.* Reggio Emilia: Reggio Children
- Reggio Children (2008): *Reggio tutta. Una guida dei bambini alla città.* Reggio Emilia: Reggio Children
- Reggio Children (2011): *The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children.* Reggio Emilia: Reggio Children
- Reggio Children (2013): *Hinweise – Kindertagesstätten und Krippen der Stadt Reggio Emilia.* Reggio Emilia: Reggio Children
- Rinaldi, Carla/Cagliari, Paola (1994): *Educazione e creatività.* Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia
- Rinaldi, Carla (1999): *I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività ed intersoggettività.* Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia:
- Rinaldi, Carla (2002): *1980-1996: Die Evolution der Entscheidungen.* In: Reggio Children (Hrsg.): *Hundert Sprachen hat das Kind.* Neuwied: Luchterhand, S. 112-114

Reggio-Pädagogik von Tassilo Knauf

- Rodari, Gianni (2008): *Grammatik der Fantasie*. Leipzig: Reclam, 4. Aufl.
- Römling-Irek, Petra (2015): *Bildungsprozesse räumlich begleiten*. Weinheim: Beltz Juventus
- Rogers, Carl R. (2000): *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schäfer, Gerd E./Beek, Angelika von der (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit: von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar: das netz
- Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum
- Sommer, Brigitte (1988): *Dokumentation der Ausstellung und Fachtagung „Reggio: Kleinkinderziehung in Reggio nell’Emilia – Wie Kinder wahrnehmen, denken und gestalten“*. Berlin: Luchterhand
- Stenger, Ursula (2001): *Grundlagen der Reggio-Pädagogik: Ein Bild vom Kind*. In: PÄD Forum 6/2001, S. 181–186
- Stenger, Ursula (2010): *Zur Didaktik in der Reggiopädagogik*. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Köln, Kronach: Carl Linck 2010, S. 114–143
- Thissen, Monika (2000): *Die Idee der Dokumentation*. In: Dialog Reggio e.V. – Region Nord (Hrsg.): *Qualität von Kindertagesstätten am Beispiel der Reggio-Pädagogik. Austausch- und Erfahrungswerkstatt*. Hamburg 2000, S. 24–26
- Trumann, Jana (2013): *Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie? Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive*. In: *Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit (= Magazin er- wachsenenbildung.at. 2013/19)* Wien 2013, S. 05-1–05-8
- Ullrich, Wolfgang/Brockschnieder, Franz-Josef (2001): *Reggio-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg: Herder Unsere Kinder, Editorial 4/2000

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Dreier, Annette (2010): *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*. 6., neu gestalt. und durchges. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Knauf, Tassilo (2017): *Reggio*. Berlin: Cornelsen
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.) (2004): *Lernen von Reggio: Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten*. 2. Aufl. Lage: Jacobs
- Küppers, Horst/Römling-Irek, Petra (2011): *Die Auseinandersetzung mit der Welt. Praxis und Theorie reggianischer Projektarbeit*. Köln: Bildungsverlag EINS
- Ullrich, Wolfgang/Brockschnieder, Franz-Josef (2009): *Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder

4.3 Glossar

Projekte Projekte sind in der Reggio-Pädagogik die zentrale Aktions- und Interaktionsform, in der Kinder (Welt-) Wissen und Kompetenzen erwerben.

Die reggianischen Projekte unterscheiden sich in Zielen und Verlaufsstruktur deutlich von der Projektpraxis in anderen pädagogischen Ansätzen.

Dokumentation Dokumentation ist ein Herzstück der Reggio-Pädagogik. Sie hat die Aufgabe, die Menschen und ihre Aktionen in der Kita zu „spiegeln“ und festzuhalten („Spuren“ hinterlassen“). Damit erfahren Kinder Wertschätzung der eigenen Person und ihrer Handlungen. Sie erhalten zugleich Anstöße, die Gleichaltrigen wie die Erwachsenen als Individuen und als Mitglieder von Gruppen wahrzunehmen. Der soziale Aspekt der Zugehörigkeit wird gestärkt. Darüber hinaus werden Kinder sensibilisiert für den Blick in Vergangenes und für das Erkennen von Veränderungen. Auch Fachkräfte und Eltern erhalten in Dokumentationen ein differenziertes Material für eine reflektierte Sicht auf (ihre) Kinder.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Knauf, T. (11.2017) Reggio- Pädagogik. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.MM.JJJJ