

Was ist Reggio-Pädagogik?

In hundert Sprachen Ball spielen

Die Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia sind Paradiese für die jungen Entdecker - und Stätten des Staunens für Pädagogen aus aller Welt.

EINES MORGENS beschließt die Erzieherin Roberta Badodi, mit den Jungen und Mädchen aus ihrer Gruppe einen Dinosaurier zu malen. Einen gigantischen Diplodocus. Und zwar in Originalgröße, 27 Meter lang und neun Meter hoch. Die Kinder aus Robertas Gruppe sind fünf und sechs Jahre alt.

In den meisten Kindergärten dieser Welt würde ein solches Projekt, wenn es denn überhaupt jemandem einfiel, sofort für verrückt erklärt werden: Das ist zu schwer! Das dauert zu lang! Damit werden die Kinder doch total überfordert!

Im Anne-Frank-Kindergarten von Reggio Emilia aber geschieht etwas anderes. Fabio, Federico, Giulia und ihre Spielkameraden brechen sofort in eine lebhaftige Diskussion aus: Welches Modell sollen wir nehmen? Auf welchem Platz sollen wir das Bild malen? Und zuerst: Wie können wir herausfinden, wie lang 27 Meter sind? Vier Monate später steht auf dem Schulhof eine Riesenleinwand mit dem farbenfrohen Porträt eines Diplodocus, davor ein Schwarm kleiner Künstler, die beinahe platzen vor Stolz.

Im Laufe des letzten Jahrzehnts sind die Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia für Pädagogen etwa das geworden, was die Uffizien von Florenz für Kunstliebhaber sind: Wallfahrtsorte, Stätten des Staunens, aber auch der Anregung.

Wer sich ein paar Tage lang in einigen der 20 kommunalen Kitas und 13 Krippen der norditalienischen Stadt umsieht, mit Erziehern und Eltern spricht, der gewinnt völlig neue Vorstellungen davon, was ein Kindergarten sein kann - und wozu Kinder imstande sind, wenn man ihre kreativen Kräfte gezielt und umfassend anregt.

In Reggio ist alles anders gemessen an dem, was hierzulande in der Früherziehung gängige Theorie und Praxis ist. In Deutschland werden Kinder meist in mehr oder weniger beliebigen "Räumlichkeiten" betreut, zu denen bestenfalls noch ein Sandspielplatz gehört. In Reggio ist jede Kita eine kleine Stadt für sich, mit einer Piazza in der Mitte, um die sich, durch lichte Glaswände abgeteilt, Ateliers, Werkstätten, Bühnen, Bewegungsräume und "Denk-Ecken" verschiedener Größe gruppieren.

In deutschen Kindergärten gibt es meist Spielzeug, "kindgerecht", aber weitgehend sinnfrei; in Reggio gibt es vor allem Material und Werkzeug: Draht, Lehm, Holz, Gips, Farben und Papier verschiedenster Art, dazu Schrauben, Feilen, Sägen, Pinsel, Scheren, einfach alles, was ein Kind brauchen könnte, um sich mitzuteilen. Denn Kinder, so die Überzeugung der Reggio-Pädagogen, haben nicht nur eine, sie haben hundert Sprachen, in denen sie denken, entdecken, ihre eigenen Geschichten erzählen können. Wer den Austausch mit Kindern auf das gesprochene Wort reduziere, der werde nie verstehen, wie ihre Welt-Erfahrung sich bildet. Und wie soll man Kinder erziehen, wenn man sie nicht einmal versteht?

Ein Erzieher, eine Erzieherin - das ist nach gängiger deutscher Auffassung ein Mensch, dessen Aufgabe vor allem darin besteht, Eltern bei der Betreuungsarbeit zu entlasten und dabei deren Kindern ein paar angenehme Stunden zu verschaffen. Was die Erzieherinnen von Reggio tun - es sind, wie überall auf der Welt, fast durchwegs Frauen -, ist um vieles komplexer und intellektuell anspruchsvoller. Die Reggianer selbst beschreiben ihre Arbeit gern als "Pingpongspiel": Sie fangen die Bälle auf, die ihnen die Kinder zuwerfen, und werfen sie wieder zurück, wobei sie häufig eine andere Flugbahn wählen und manchmal auch den Ball wechseln.

Dieses pädagogische Ballspiel ist kein planloses Hin und Her, sondern eine aufwendige Kombination aus Beobachtung, Analyse und wohl überlegter Intervention. Die Erzieherinnen verbringen viel Zeit damit, Dialoge und Spielhandlungen ihrer Kinder akribisch zu dokumentieren, handschriftlich oder auch per Video. Anschließend wird das Beobachtete im Kollegenkreis diskutiert und interpretiert: Welche Themen beschäftigen die Kinder gerade? Warum haben sie diese Anregung aufgenommen, die anderen aber nicht? Wie kann ich dieses oder jenes Kind dazu bringen, sein Projekt in seinem Sinne weiter zu entwickeln?

BESONDERE AUFMERKSAMKEIT gilt dem, was die Kinder hervorbringen, sei es selbstständig, sei es mit Hilfe der Atelierista, der Kunsterzieherin, die zu jedem Pädagogenteam gehört. In normalen Kitas sind Basteleien und Gemälde meist nicht viel mehr als liebenswerte Abfallprodukte der täglichen Erziehungsarbeit, gelten allenfalls als Tätigkeitsnachweise gegenüber den Eltern. Die Reggio-Pädagogen sehen in diesen Dingen dagegen Studienobjekte, Mitteilungen in einer der hundert Sprachen, die es zu entschlüsseln gilt. Viele der Kinder-Kunstwerke landen als Ausstellungsstücke an den Wänden rund um die Piazza, wo sie regelmäßig Besucher zum Staunen bringen: Kaum zu glauben, dass Vorschulkinder derart fantasievolle und handwerklich ausgefeilte Arbeiten zustande bringen.

Dabei unterscheiden sich die Fabios, Giulias und Federicos aus Reggio Emilia in nichts von ihren Altersgenossen aus Hamburg, Detmold oder Ravensburg. Nur das Kinder-Bild ihrer Erzieher ist ein grundsätzlich anderes. Das Kind, so sagen die Reggianer, ist stark, reich, mächtig und kompetent. Was kann Erziehung anderes sein als die Kunst, diesen Reichtum und diese Stärke zu bewahren und zu fördern?

Es ist kein Zufall, dass gerade die Stadt Reggio eine solche Pädagogik, solche Kindergärten hervorgebracht hat. Die traditionell links regierte Region Emilia Romagna ist in Italien nicht nur für ihren hohen Lebensstandard und ihre gut funktionierende öffentliche Verwaltung bekannt; ihre Einwohner pflegen seit jeher ein hohes Maß von Bürgersinn und basisdemokratischem Engagement. Kindererziehung wird nicht als Privatsache, sondern als Gemeinschaftsaufgabe betrachtet. Ein Zehntel der öffentlichen Ausgaben fließt in die Kindergärten, und wenn die Erzieherinnen bei einem Projekt nicht weiterkommen, wenden sie sich schon mal direkt an den Bürgermeister. Der hilft dann. Zum Beispiel, irgendwo in der Stadt einen Platz zu finden, an dem man einen haushohen Dinosaurier aufstellen kann.

Was stellen wir uns unter einer Reggio-orientierten Pädagogik vor?

Diskussionspapier zur Gründungsversammlung 20.10.03 - Markus Büttler, Cham

Einer Reggio-orientierten Pädagogik liegen für mich folgende Annahmen zu Grunde:

1. Das Kind konstruiert seine Wirklichkeit und seine Entwicklung.

Das Kind ist von Geburt an ein aktives Wesen. All seine Wahrnehmungs- und Ausdrucksbeziehungen ergeben sich aus der subjektiven Wirklichkeit, die das Kind in seinem Leben realisiert und sich vorgestellt hat. Folglich verstehen wir Bildung von Kindern als eine Begleitung zur Selbstbildung.

2. Die Ich-Bildung des Kindes steht in einer Wechselbeziehung mit der Du- und Wir-Bildung.

Durch den vertrauensvollen Dialog lässt das einzelne Kind Erwachsene und andere Kinder als Mitgestalter seiner Wirklichkeit teilhaben, gleichzeitig ermöglicht es den Andern ihre eigene Wirklichkeitsgestaltung zu differenzieren.

3. Das Kind entwickelt seine „hundert Sprachen“.

Durch möglichst vielfältige Möglichkeiten der Wirklichkeitsaneignung wird der in den verschiedensten Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen liegende individuelle Reichtum der Dialogkompetenz erfahren und ausprobiert und so aufgedeckt und entfaltet.

4. Das Dokumentieren ermöglicht eine transparente Kommunikation und unterstützt Lernprozesse.

Da jegliche Wahrnehmung subjektiv ist, gewährleistet das Dokumentieren in Text, Fotos, Videos, Tonaufnahmen eine möglichst transparente Kommunikation. Persönliche Lerndokumente wie Dokumente von LernprozessbegleiterInnen differenzieren insbesondere kognitive Lernprozesse aller Beteiligten. Wir unterscheiden verschiedenen Formen von Dokumentieren: Persönliche Sammlung der Dokumente eines Kindes (Portfolio), Beobachtungsprotokolle der ErzieherInnen und Lehrpersonen, Projektdokumentationen, öffentliche Informationen (beim Eingang der Institution, Publikationen, website), ...

5. Die Projektorientierung ist Teil der Lernkultur einer Bildungsinstitution.

Die Lernkultur in einer Krippe, einem Hort, einer Spielgruppe, einem Kindergarten oder in einer Schule beinhaltet diverse Formen: u.a. Spielen, (nachahmendes) Arbeiten, Erfinden, Gestalten und thematische Projekte.

Thematische Projekte nehmen ihren Anfang aus Beobachtungen, Erlebnissen, Gesprächen und Impulsen der Kinder wie der Erwachsenen. Als Projekte können sie jedoch nur wachsen, wenn im Prozess der kindlichen Aktivitäten die Fragen der Kinder Zeit, Raum und Material erhalten. Uns Erwachsenen kommt hier die Aufgabe des dialogischen Begleitens zu (vor allem das Beobachten, das Dokumentieren und das sensible Impulsgeben).

6. Der Raum wirkt als dritter Erzieher.

Räume werden als Partner der Kinder verstanden, die sowohl Herausforderung als auch Geborgenheit bieten. Sie können strukturiert sein als Gruppenräume wie auch als Räume mit speziellen Funktionen (z.B. Atelier).

7. Die ErzieherInnen und Lehrpersonen sind eingebunden.

Die Erzieherinnen und Lehrpersonen arbeiten miteinander, reflektieren ihre Arbeit, sowohl im Team als auch mit anderen Einrichtungen und lernen dabei voneinander. Regelmässige Besprechungen der inhaltlichen Arbeit, Praxisberatung sowie Fortbildungen gehören zum Berufsauftrag. Regionaler, nationaler und internationaler Austausch wird angestrebt.

8. Die Erziehungsbevollmächtigten werden einbezogen.

Die Lebenslage der Kinder und Familien werden in Wahrung der Privatsphäre berücksichtigt. Fragen der Eltern werden individuell oder als Gruppe ernst genommen. Kompetenzen der Eltern werden wenn möglich einbezogen.

9. Die Öffentlichkeitsorientierung der Bildungsinstitution ist Teil der pädagogischen Arbeit.

Die Verknüpfung der Erfahrungen der Krippe, der Spielgruppe oder des Kindergartens mit dem Gemeinwesen in dem sie leben, und die Offenheit der Institution gegenüber Eltern, Nachbarn und Region ist wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

10. Das Wirken für die Rechte und Potenziale der Kinder ist eine logische Folgerung.

Die UNO-Kinderrechtskonvention ist deklariert: Partizipation von Mädchen und Jungen im Alltag; Berücksichtigung der Kinder mit besonderen Rechten; Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Kindern. Es gilt für die Verteidigung und Förderung der Rechte und Potenziale der Kinder einzustehen.

Kindergarten - Konzepte

So setzen Sie Elemente der Reggio-Pädagogik um

Obwohl die 1. Reggio-Einrichtung schon 1945 entstand, gewann die Reggio-Pädagogik erst in den 70er Jahren auf internationaler Ebene an Anerkennung. Die Reggio-Pädagogik bedeutet eine ganzheitliche und individuelle Förderung des Kindes. Sie kann Ihnen wertvolle Impulse geben.



1. Kinder sind eigenständige Persönlichkeiten

Reggio-Pädagogen sehen Kinder als eigenständige Persönlichkeiten an. Wenn Sie nach diesem Bild vom Kind arbeiten möchten, nehmen Sie die Rolle der Vertrauten, Begleiterin, Zuhörerin und Beobachterin ein, während sich die Kinder in der Rolle der Künstler und Forscher verwirklichen und ausleben können. Forschungsdrang und Kreativität sind den Kindern angeboren. Sie können Kinder nur fördern und begleiten, wenn Sie sie verstehen. Um zu verstehen, sind Beobachtungen sehr wichtig: Beobachten Sie, was Kinder sagen, was und wie sie spielen, tanzen, malen, singen und wie sie sich bewegen, insbesondere, wie sie an Dinge und neue Aufgaben herangehen. Wenn Sie Begleiterin und Vertraute der Kinder sind, ist es wichtig, dass Sie sich am Kind orientieren – nicht umgekehrt.

Statt statischer Planung sind von Ihnen Improvisation und Mut zu einem offenen Ende gefordert. Wenn sich Kinder beispielsweise im Freispiel plötzlich die Frage stellen, wie ein Regenbogen entsteht, sollten Sie diese Frage ernst nehmen, aufgreifen und mit den Kindern gemeinsam bearbeiten. Auch wenn das Ihre Tagesplanung durcheinander bringt.

2. Kinder lernen ganzheitlich

Die Reggio-Einrichtungen sind ganzheitliche Erfahrungsstätten. Ermöglichen Sie den Kindern daher, Erfahrungen im sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Bereich zu sammeln. Erst durch die Wahrnehmung können die Kinder sich und die Welt erfahren. Sprechen Sie immer viele unterschiedliche Sinne des Kindes an. Sie sollten den Kindern die Möglichkeit eröffnen, sich auf viele unterschiedliche Weisen auszudrücken. Wenn sich Kinder mit Themen wie Angst beschäftigen, regen Sie sie an, sich mit dem Thema intensiv auseinander zu setzen, indem sie auch alle Ausdrucksmöglichkeiten ausschöpfen. Beispielsweise können Kinder Angst durch Rollenspiele, Tanz, Gesang, Spiel verschiedener Instrumente, Singen bis hin zum Gestalten darstellen.

Künstlerisches Arbeiten hat in Reggio- Einrichtungen einen hohen Stellenwert. Gestaltung ist eine Möglichkeit, die Welt zu verstehen und seinen Platz in ihr zu finden. Vermitteln Sie den Kindern neue Techniken der kreativen Gestaltung wie das Malen mit Ölfarben, Künstlerkreide, Tinte oder Kohlestift. Das Arbeiten mit Ton und Holz gehört auch dazu. Beherrschen die Kinder die Gestaltungstechniken, können Sie diese Angebote fest in das Freispiel integrieren. Kinder haben einen angeborenen Forschungsdrang. Fordern Sie diesen heraus. Kinder benötigen dafür aus allen Bereichen Anregungen von Kunst über Mathematik bis zur Biologie. Selbst wenn es sich für Sie scheinbar um Themen der Erwachsenenwelt handelt: Sie können auch mit Kindern philosophieren, Gedichte interpretieren oder ihnen die Frage stellen, wie ein Computer funktioniert.

Kinder sind nach Ansicht von Reggio- Pädagogen Forscher und Wissenschaftler. Damit sie ihren Forschungsdrang ausleben können, sollten Sie den Kindern Dinge zur Verfügung stellen, mit denen sie experimentieren können. Rohre und Schläuche für Wassereperimente, Taschenlampen und Spiegel für Lichtspiele, Lupen, Fernrohre, Mikroskope sind besonders gut geeignet, damit Kinder eigenständig Dinge und Sachverhalte untersuchen und Zusammenhänge nachgehen können.

3. Räume sind Erzieher

Räume werden in Reggio-Einrichtungen als aktive Gesprächspartner des Kindes betrachtet. Ihre Räume haben Einfluss auf die Kinder und sollten deshalb ästhetisch und anregend gestaltet sein. Hängen Sie doch Kunstdrucke von Picasso oder Monet auf, und stellen Sie ansprechende Plastiken auf. Muscheln, schöne Tonkacheln und Steine sind weiterer ästhetischer Blickfang. Sorgen Sie für Sinne anregende Materialien wie Spiegel und farbige Lichtquellen.

Ihre Einrichtung sollte die Kultur Ihrer Umgebung und die Alltagserfahrungen der Kinder widerspiegeln. Dadurch können sich die Kinder mit Dingen auseinander setzen, die sie erleben und angehen. Wenn Sie im Ruhrgebiet wohnen, können Sie beispielsweise Kohle, Erz, Grubenlampen und Fotos von Fördertürmen ausstellen. Statt teurer Möbel und Spielzeuge aus dem Katalog können Sie Gegenstände aus dem Alltag der Kinder zusammentragen, wie Töpfe, eine alte Schreibmaschine und Porzellangeschirr zum Spielen. Ein schöner Stuhl oder ein alter Nachttisch sorgen für Gemütlichkeit und Identifikation. Außerdem tragen diese Gegenstände zur einzigartigen Gestaltung Ihrer Einrichtung bei. Sie verleihen Ihrem Kindergarten ein besonderes Gesicht.

4. Sprechende Wände

Das Aushängen von Wandtafeln, Dokumentationen, Fotos, Plastiken und Gestaltungsarbeiten der Kinder informiert die Eltern und gibt den Kindern Bestätigung für ihre Arbeit. Viele Dinge können Sie mit Ideenreichtum und wenig Geld umsetzen. Haben Sie Mut zur Veränderung. Die Kinder werden Ihre Anregungen dankbar aufnehmen.

↑3 Zum Konzept der Reggio-Pädagogik

6.3.1 "*Pedagogia della Partecipazione*"

Die Erfahrungen eines solidarischen Bemühens haben jedoch nicht nur wirtschaftliche und kulturelle Früchte getragen. Vielmehr wurde auch der soziale Umgang davon geprägt. Dieses Miteinander, dieses Bewusstsein aufeinander angewiesen zu sein, scheint ein Impuls dafür gewesen zu sein, dass sich die gesellschaftlichen Teilbereiche auch in die pädagogischen Unternehmungen haben einspannen lassen. Es bildet die Grundlage und den Kern einer "*pedagogia della partecipazione*".

Diese Konzept grenzt sich nach zwei Seiten ab; zum einen gegen eine Pädagogik, die sich lediglich an wünschbaren individuellen, sozialen oder gesellschaftlichen Zielen orientiert. Von einer "Laissez-Faire-Pädagogik" unterscheidet es sich andererseits durch die bewusste Aufmerksamkeit, die sie den Kindern und ihrer Eigentätigkeit schenkt, sowie die Hilfe, das Verständnis, die geeigneten Materialien und weiterführenden Ideen, die zur Unterstützung der kindlichen Tätigkeiten zur Verfügung gestellt werden und die stetigen Impulse, die Kinder zu eigenständigem Weiterdenken herauszufordern.

Dabei treten die "*pedagogia della partecipazione*" und die Berücksichtigung der individuellen Potenziale in der Reggio-Pädagogik nicht als Gegensätze auf. Vielmehr akzentuiert sie die kindlichen Möglichkeiten und fügt sie in ein soziales Zusammenspiel von Gleichaltrigen und Erwachsenen ein.

Diese Haltung muss sich nicht nur gegen eine an von außen gesetzten Zielen orientierte Pädagogik, sondern auch gegen eine des Laissez-faire abgrenzen.

Vom Laissez-faire unterscheidet sich durch die bewusste Aufmerksamkeit, die sie den Kindern und ihrer Eigentätigkeit schenkt, sowie die Hilfe, das nötige Verständnis, die geeigneten Materialien und weiterführenden Ideen zur Unterstützung der kindlichen Tätigkeit bereitzustellen, um sie zum Weiterdenken herauszufordern.

Doch eine "*paedagogia de la partecipazione*" und das Anknüpfen an den subjektiven, kindlichen Potentialen, treten in der Reggio-Pädagogik nicht als Gegensätze auf: Sie akzentuiert die kindlichen Möglichkeiten und fügt sie in ein soziales Zusammenspiel von Gleichaltrigen und Erwachsenen ein, die willens sind, diese kindliche Stimme zu vernehmen und bereit, aufzugreifen, was sie über ihre Welterfahrung mitteilen möchte. Zur individuellen Potenz tritt also soziale Resonanz hinzu. Das soziale Umfeld wird zum Rahmen, in dem die Stimme wahrgenommen wird. Damit tritt das individuelle Potenzial in einen Raum der Verständigung ein und artikuliert sich auf eine mitteilbare Weise.

6.3.2 Die hundert Sprachen der Kinder

Es ist daher notwendig, auf die Sprachen der Kinder zu achten: damit sie nicht im Individuellen und letztlich Unsagbaren verbleiben, sondern, damit der kindliche Wunsch, sein Interesse, seine Neugier und sein Klärungsbedürfnis aus dem individuellen (unsprachlichen) Erleben heraustreten und in diesen Prozess zwischenmenschlicher Verständigung eingehen können. Dieser Raum wird nicht nur benötigt, dass die Stimme der Kinder verstanden werden kann. Er ist auch Voraussetzung dafür, dass die Mitwelt in die Klärungen des kindlichen Weltbildes und seines Erlebens differenzierend hineinreichen können.

Die Sprachen der Kinder sind also keine expressiven Mittel, keine "Ausdrucksmittel", die dem Kind erlauben, sein emotionales Verhältnis zu Menschen, Tieren, Pflanzen, Dingen "aus-zu-drücken", sondern sind Werkzeuge, mit deren Hilfe sich kindliche Erfahrung und Weltinteresse artikulieren. Wo sich Interesse und Erfahrung nicht aus eigenen Wahrnehmungen heraus strukturieren und gestalten lassen, verfällt man der pädagogischen Versuchung, sie in die Kinder hineinzuerklären. Es nützt jedoch nicht als pädagogische Gesamtstrategie, wenn dem Kind auf der anderen Seite, die Wahrnehmung der eigenen Interessen oder Problemlagen fehlt oder schwergemacht wird. Klären, verständlich machen treffen nur auf einen fruchtbaren Boden, wenn sie auf eine Frage antworten, welche vom Kind ausgeht. Fragen, die Kinder stellen, ergeben sich jedoch nur aus dem, was sie in ihrem eigenen Umgang wahrgenommen haben. Dies hat zur Folge, dass sie nicht nur ihr Wahrnehmungsvermögen entwickeln und stärken, sondern auch das, was sie erfahren haben, was sie dabei an Fragen bewegt, zur Sprache bringen können. Dies bedingt ferner, dass es anderer Menschen bedarf, die ihr Sprechen und ihr Fragen hören und darauf aus dem Fundus ihrer eigenen, mehr oder weniger geklärten Erfahrung heraus eine Antwort geben können.

6.3.3 Projekte: Der Weg ist das Ziel

Aus dieser Interaktion von wahrnehmend sprechenden Kindern und wahrnehmend sprechenden Mitmenschen können Projekte entstehen. Im Vordergrund des pädagogischen Interesses steht dabei nicht die Frage, wie erkläre ich den Kindern ein Objekt, ein Ereignis, ein Geschehen, an welchem sie sich festgebissen haben, sondern auf welche Weise nehmen Kinder dies wahr, wie kommen sie zu den Fragen, die sie dabei stellen, oder allgemeiner: Was geht im Kopf der Kinder vor, wenn sie die Dinge so wahrnehmen und aussprechen, wie sie dies tun. Daraus folgt dann, was kann der Pädagoge einbringen, damit diese kindlichen Erfahrungsprozesse sich nicht in scheinbaren Unsinn verwandeln, in ein noch-nicht-Wissen oder noch-nicht-Können, sondern in eigenständige Wege, sich und die Welt so zu entdecken, dass das eigene Wahrnehmen und Erkennen dabei den Leitfaden abgibt.

Wenn man diesen Gedanken weiterverfolgt, dann ergibt sich ein Prozess, der dem Schneeballprinzip folgt: Wahrnehmungen artikulieren sich in den hundert Sprachen der Kinder und treten damit in einen Raum zwischenmenschlicher Verständigung ein. Sie werden von subjektiver Seite durch Imagination und Vorstellungen bereichert und werden Teil einer individuellen Vorstellungs- und Bilderwelt, in der Emotionales, Beziehungs- und Bedeutungshafte und Nach-Denkliches noch nicht streng voneinander geschieden sind. Aus dem Zusammenspiel von innerer Vorstellungswelt und rationalem Denken ergeben sich dann die Erfahrungsmuster mit deren Hilfe Kinder ihre Wirklichkeitsbeziehungen strukturieren.

6.3.4 Der Spaß mit dem Vögelchen oder das Lernen lernen

In dem Kindergarten Diana hatte die Erzieherin an die Fensterscheibe einen Papiervogel geklebt. Nun erschien der Schatten des Vogels auf dem Fußboden des Gruppenraumes. Irgendwann entdeckten die vierjährigen Kinder den Besucher, begrüßten ihn. Sie brachten ihm Wasser und Futter und bauten ihm noch eine Fernsehcke zur Entspannung. Danach wandten sie sich anderen Beschäftigungen zu. Das Interesse an dem Vogel erwachte jedoch erneut: Hatte er wohl gefressen, und das Wasser getrunken? Die Rückkehr zu ihm brachte eine Überraschung mit sich: Der Vogel war ein Stück weitergeflogen. Die Kinder waren sehr erstaunt. Sie diskutierten miteinander und kamen auf die Idee, ihn festzuhalten. Sie malten mit Kreidestrichen seinen Umriss auf den Boden. Dennoch flog er weiter. Vielleicht könnte ein Käfig ihn halten? Die Kinder befestigten mit Klebeband ein Gitter um den Vogel. Doch wieder wanderte er weiter. Es gab Nachdenklichkeit und Gespräche darüber, wie der Vogel wohl fliegen könne. Um das Rätsel zu lösen, wurden die älteren Kinder aus der Nachbargruppe befragt. Diese hatten folgende Idee: Man müsse sich verstecken und den Vogel beobachten, denn in Anwesenheit von Menschen würde der Gast sein Geheimnis nicht preisgeben. Deshalb beobachteten die Kinder den Vogel aus einem Versteck heraus. Trotzdem fanden sie auf ihre Frage keine Antwort. Ein bisher unbeteiligtes Kind trat zu der Gruppe und fragte nach, was denn los sei. Dann erklärte es das Phänomen auf einen Schlag: Der Vogel sei doch der Schatten des Tieres an der Scheibe, ob dies den so schwer zu verstehen sei? Die Erzieherinnen beobachteten diese Begebenheit aufmerksam und machten sie zum Ausgangspunkt für verschiedene Projekte zum Thema Licht und Schatten. Die Kinder vergaßen das Vögelchen nicht. Es wurde mit dem Schatten zu einer Uhr, die je nach Sonnenstand Auskunft über die Tageszeit gab (vgl. Commune di Reggio Emilia 1990; S. 50 ff).

Hier wird deutlich, dass ganz alltägliche Erlebnisse gemeinsam diskutiert und erforscht werden. So werden die Fragen geweckt, gemeinsam eine mögliche Lösung gesucht, das Lernen gelernt.

6.3.5 Experimentelle Pädagogik

(1) Der Begriff "experimentell" sollte hier nicht im Sinne einer Laborsituation missverstanden werden. Vielmehr verweist er auf die prinzipielle *Offenheit pädagogischer Situationen und Unternehmungen* und die stete Notwendigkeit, immer wieder auf neue, überraschende Wendungen antworten zu müssen.

Zu diesem Konzept gehört es, dass sich die Pädagogen - sei es als Praktiker, sei es als Forscher - im Hintergrund halten und ihr Wissen den Kindern nicht überstülpen. Ihre Aufgabe ist zunächst einmal die einer *intensiven Wahrnehmung der kindlichen Tätigkeiten*. So gesehen wird auch der Praktiker als teilnehmender Beobachter zum ständigen Erforscher des Kindes und der aktuellen Situationen, in denen er es vorfindet. In der Reggio-Pädagogik wird diese Wahrnehmung des Kindes methodisch noch intensiviert durch Photographien, Tonbandaufnahmen und Notizen oder Protokolle über Äußerungen der Kinder.

(2) Diese vielfältigen Beobachtungen, die sich auf alle Bereiche kindlicher Tätigkeiten und des kindlichen Ausdrucks beziehen, werden gesammelt und zuweilen auch als umfangreiche Sammlungen kindlicher Äußerungen dokumentiert. Dabei fällt auf, dass sich die Reggio-Pädagogen dabei weitestgehend wissenschaftlich analysierender Kommentare enthalten. Sie tun dies jedoch nicht, weil ihnen kein theoretisches Instrumentarium zur Verfügung stünde¹, sondern weil es ihnen zunächst darauf ankommt, für die Vielfalt kindlichen Denkens und Handelns zu sensibilisieren, sowie zu zeigen, dass die Beschäftigungen der Kinder mit einem Thema, z.B. dem des Schattens, nicht über einen entwicklungspsychologischen Leisten zu schlagen ist. Sie stellen mit solchen Dokumentationen unmittelbar vor Augen, dass Pädagogen, die sich auf die individuellen Lebensäußerungen von Kindern einlassen, mit einer Menge Dinge umgehen und pädagogisch darauf reagieren müssen, die sie nicht verstehen und vermutlich auch niemals werden verstehen können.

Das soll Pädagogen und Forscher natürlich nicht davon abhalten, das persönliche Verständnis der kindlichen Äußerungen so weit wie möglich bei sich selbst voranzutreiben. Man muss auch manches verstehen, um individuelle Hilfestellungen beim Finden und Lösen von Problemen geben zu können. Ebenso selbstverständlich sollte jedoch sein, dass Pädagogen nicht nur mit Verstandenem umgehen, sondern ebenso mit Un- oder Halbbegriffenem, mit Geahntem oder Erspürtem. Sie müssen neben der konkreten Hilfe in einzelnen Problemfällen auch Räume zur Verfügung stellen, in denen Kinder - auch von den Pädagogen unverstanden - eigene Fragestellungen vorantreiben können. Pädagogen brauchen hierzu so etwas wie eine "negative Kapazität", wie Bion im Anschluss an Keats formuliert. Gemeint ist damit, dass sie ein Maß an Un- oder Halbverstandenem aushalten können, ohne es einordnen, vorschnell klären oder gar beseitigen zu müssen.

Dies ist ein wesentliches Problem pädagogischer Wahrnehmung: Nicht nur wahrzunehmen, was man bereits kennt und wofür man vorbereitete Denkkategorien hat, sondern die Wahrnehmung auch für Unverstandenes, Widersprüchliches, nicht Einordenbares zu öffnen. Diesem Zweck dienen also die ausführlichen Dokumentationen der Reggio-Pädagogik über kindliche Äußerungen und Tätigkeiten.

(3) Dessen ungeachtet verwenden die Reggio-Pädagogen aber auch viel Mühe darauf, in Diskussionen und gemeinsamer Reflexion unter den Mitarbeitern das Verständnis für die Wahrnehmungen zu verbessern und Schlüsse daraus für das pädagogische Handeln zu ziehen. Diese Suche nach Verstehen hat zwei Dimensionen:

- Zum einen richtet sie sich auf ein besseres Verständnis der Kinder.
- Zum anderen zielt sie auf Einsichten in die Struktur von Problemstellungen, die die Kinder gefunden haben und die mit pädagogischer Hilfestellung differenziert und weitergeführt werden könnten.

"Pädagogik wird also als ein ständiger Forschungsprozess verstanden, bei dem es darum geht, den kindlichen Wahrnehmungs- und Denkmustern immer näher zu kommen, um auf diese Weise eine kindgerechtere Erziehung zu gewährleisten" (Laut, Bericht, S. 10).

6.3.6 Kernpunkte des pädagogischen Konzepts

(1) Das Konzept der Reggio-Pädagogik geht davon aus, dass uns *Kinder*, ihre Denk- und Verarbeitungsweisen, sowie ihre Sprache unvertraut, ja stellenweise *fremd* sind. Das erste, was ein Pädagoge tun muss ist daher zuzuhören, zuzusehen, was Kinder äußern und tun.

(2) Kinder bauen sich ihre Sicht der Wirklichkeit aus dem, was sie vorfinden. Das meint nun nicht, dass sie Wirklichkeit einfach internalisieren. Sie gleichen vielmehr einem *Bastler*, der mit Teilen, die er auffindet, spielt und probiert, was er daraus machen kann, sowie überprüft, ob das Produkt für seine Zwecke brauchbar ist.

(3) Das bedeutet für den Pädagogen, dass das *Tun des Kindes* auf seinem Weg zur Wirklichkeit zumindest *unübersichtlich* und kaum voraussehbar, geschweige denn vorausplanbar ist. Dies nötigt wiederum zur Beobachtung der Kinder im Feld ihres Tuns, um sich dadurch einen Einblick in die kindliche Sicht ihrer Wirklichkeit zu verschaffen. Dieses Kennenlernen dient jedoch nicht dazu, die kindlichen Vorstellungen im Sinne unseres Erwachsenenverständnisses zu verbessern, sondern, sie gezielt mit neuen Fragestellungen und Problemen in Kontakt zu bringen, von denen zu vermuten ist, dass sie die kindliche Vorstellungswelt bereichern könnten.

(4) Dazu wird es notwendig, die *vielfältigen Sprachen*, mit denen sich Kinder äußern, zu beachten und nach Möglichkeit sich in sie hineinzuvorforschen. Dabei sind nicht nur gesprochene Wörter gemeint, sondern auch das, was durch Gesten oder andere Symbolsysteme kommuniziert wird, sowie das, was verschwiegen wird und allenfalls erschlossen werden kann. Dabei kann man nie sicher sein, die Kinder ganz oder auch nur teilweise zu verstehen.

Das gleiche gilt auch für die *"Kultur"*, die Kinder durch ihre Tätigkeit hervorbringen, was sie spielen, gestalten oder darstellen. Die Möglichkeit des Nicht- oder Missverstehens nötigt den Pädagogen und Wissenschaftlicher zu einer ständigen Vorsicht und Vorläufigkeit in allem, was er *für* das Kind und *über* das Kind denkt.

(5) Das *Bildungskonzept* der Reggio-Pädagogik beruht daher nicht auf einem Beibringen und auch nicht nur auf einer günstig vorstrukturierten Umgebung (obwohl diese nicht unwichtig ist), sondern auf einer die kindliche Erfahrungswelt mitstrukturierenden Kommunikation mit den Kindern.

Fasst man zusammen, was der Blick auf das Subjekt in der Reggio-Pädagogik notwendig macht, dann lassen sich drei Schritte ausmachen:

1. Beobachtung der kindlichen Tätigkeiten;
2. Wahrnehmung und Gewahrwerden situativer und subjektiver Vielfältigkeit, unabhängig von analytischer Klärung und Durchdringung.
3. Annäherung erwachsener Denk- und Wahrnehmungsmuster an kindliche.

6.4 Die Kindertagesstätte als vorbereitete Umwelt

6.4.1 Der Raum als dritter Erzieher

Doch Reggio begleitet nicht nur die kindliche Tätigkeit durch Offenheit, Interesse und Mit-Denken. Auch die strukturellen Rahmenbedingungen - Organisation und Räumlichkeiten - tragen den Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung, kindliche Bildung als gemeinsamen Forschungsprozess zu betrachten.

Auch Räumlichkeiten bewirken keine bestimmten Effekte. Sie unterstützen, begrenzen oder verhindern Beziehungen. Man muss sich also klar werden, welche Beziehungen in Räumen verwirklicht werden sollen und welche Art von Räumen man dazu benötigt. Nach Malaguzzi sind: "...unsere Einrichtungen [...] vor allem Werkstätten, in denen die Kinder die Welt untersuchen und erforschen" (zitiert nach Dreier 1993, S. 79). Wenn das die hauptsächliche Beziehung ist, die unterstützt werden soll, wie beeinflusst dann z.B. die Grundrissgestaltung dieses, untersucht und erforscht? Betrachtet man den Grundriss der Kindertagesstätte Diana in Reggio, so erkennt man einen zentralen, großen Raum, ähnlich einer Piazza - dem Marktplatz einer italienischen Stadt. Er bildet den Mittelpunkt der gesamten Raumanlage. Untersuchen, Erforschen, Erkennen sind also gedacht als eingebettet in einen intensiven sozialen Bezug. Es gibt keine Flure. Flure können voneinander isolieren. Deswegen wurden sie in Reggio-Kindergärten nach Möglichkeit abgeschafft.

Findet man in unseren Kindergärten häufig strikt nach Funktionen getrennte Räume, geht man in Reggio von der Piazza aus in die verschiedenen Teilbezirke, die allen zugänglich sind, wie Essbereich, Atelier, Bibliothek, Miniatelier. Malaguzzi stellt sich den Kindergarten als eine Art Markt vor. Jeder Stand bietet etwas anderes an, je nach dem Vorhaben arbeiten die Kinder in Kleingruppen, alleine oder auch alle zusammen. So ist es nur folgerichtig, dass die von der Piazza ausgehenden Bereiche nicht völlig getrennt erscheinen. Viele Fenster nach innen gestatten Durchblicke, Einblicke, Ausblicke aus diesen Bereichen. Beziehungen zu den Kindern in den anderen Bereichen sind also jederzeit möglich. Sie werden nicht durch Türen oder Mauern abgeschnitten. Kleine Bereiche der Konzentrationen allerdings können innerhalb dieser Bereiche durchaus gestaltet werden.

Von besonderer Bedeutung scheint die nahtlose Verbindung von Piazza und Essbereich zu sein. Die eigene Küche, die gemeinsame Zubereitung von Speisen in der Einrichtung, die Köchin als wesentlicher Teil des pädagogischen Teams signalisieren, dass dem körperlichen Wohl ebensolche Aufmerksamkeit geschenkt wird, wie dem geistigen.

In den Räumen verzichtet Reggio auf standardisierte Einrichtungen. Natürlich werden die Belange der Kinder zum Maßstab genommen, was Größe und Funktionsfähigkeit betrifft. Aber man findet auch andere Möbelstücke, solche mit Geschichte und solche, die in Geschichten eingebettet sind; Möbelstücke, die Erinnerungen tragen. Alle Räume sind liebevoll eingerichtet, auch das Bad und die Toilette. Überall findet man Bilder und Spiegel. Die Schlafmöglichkeiten werden nicht in eine dunkle Ecke, die sonst nicht benötigt wird, verbannt. In Reggio schläft man in einem Raum, in dem jedem Kind sein individuelles Bett zur Verfügung steht und zu dem es daher auch einen persönlichen Bezug herstellen kann.

In den Reggio-Kindergärten gibt es seit 1980 einen zusätzlichen Raum, das Atelier. Ein Werkstattleiter - in der Regel Künstler oder Kunstpädagogin - leitet es. Das Atelier soll nach Malaguzzi konstruktive Unordnung in die Einrichtung einbringen, einen Bereich, in dem experimentelle Erfindungen entstehen können. Unordnung enthält Offenheit gegenüber Unbekanntem, sowie einen Impuls zur Erneuerung. Manchmal ergibt sich so etwas wie ein konstruktives Chaos.

Später wurde jeder Gruppe noch ein weiteres kleineres Atelier zur Verfügung gestellt, das sogenannte Miniatelier. Dieses steht allen Kindern auch zur Einzelbenutzung zur Verfügung, während das Atelier nur in kleinen Gruppen besucht werden kann und von dem jeweiligen Werkstattleiter betreut wird. In den Miniateliers können Kinder frei experimentieren.

6.4.2 Sammlungen

Die aus dieser Faszination mündenden Arbeiten der Kinder werden im Kindergarten bewusst ausgestellt, um sich gemeinsam erinnern zu können, um Eltern und Besuchern die Kreationen zu präsentieren. Ebenfalls sichtbar sind in den Foyers Info-Flächen mit Fotos, Zeichnungen, Adressen, Daten usw. befestigt, die das Kindergartenleben für weniger Involvierte transparenter machen. Zur weiteren Dokumentation des "Kindheitschule" - Alltags sind neben den Fotos und Notizen über den Bettchen die pädagogisch bezweckten Beobachtungen, Aufnahmen und Protokolle der Erzieher zu den Geschehen im Kindergarten ausgestellt, welche nicht nur für die Team-Gespräche, sondern auch für die Mitarbeit mit den Eltern gedacht sind. Denn hier wird Erziehung als öffentliche Diskussion betrieben, möglichst ohne Tabus und möglichst transparent, was bei den Kindern zusätzlich als Zeichen für Ernst-genommen-sein, Beachtung und Wertschätzung ankommen dürfte; ihnen aber gleichzeitig die eigene Entwicklung entlang der Zeit und der Ereignisse immer wieder vor Augen hält und deutlich macht, und allgemein den Blick vom Enderzeugnis auf den Prozess lenkt, den Prozess, der Reggio eben am wichtigsten erscheint. Anhand dieser Dokumentationen werden Erinnerungen wachgerufen, Zusammenhänge rekonstruiert, Themenentscheidungen nachvollzogen, und deutlich wird jedes Mal: "Kinder entscheiden über den Weg zum Ziel" (Sikora 1990; S. 40). Dementsprechend versteht sich das Reggio-Konzept nicht als ein in sich abgeschlossenes, sondern als offenes, das nur als solches eine Weiterentwicklung erlaubt, und den Lernprozess aller -

Kinder, Eltern, Erzieher, Wissenschaftler und Politiker gleichermaßen - belebt. Reggio hat es sich schlechthin zur Aufgabe gemacht, weg vom Gewohnten Festgefahrenen ständig zum experimentellen Novum zu provozieren, ständig Veränderungen zu bewirken, die von neuem reizen sollen. Die wichtigste Zutat für dieses Rezept gesteht man den Kindern zu: "Sich Zeit lassen! So lange verweilen wie erforderlich!" (Ebd.: S. 43).

6.5 Erziehen heißt Lernen

(dieser Gesichtspunkt ist noch nicht ausformuliert und bleibt gegenwärtig unberücksichtigt)

Dieser Lernaspekt umfasst wenigstens drei Dimensionen, die zu bedenken sind:

- von Kindern lernen;
- mit Kollegen lernen;
- und die Institution als Ort lebenslangen Lernens;

6.6 Das Bild vom Kind

6.6.1 Rätsel

Eines Morgens sitzen Mama, Papa und der kleine Thomas, der vielleicht zwei oder drei ist, in der Küche beim Frühstück. Plötzlich steht Mama auf und dreht sich zum Spülbecken um, und dann - ja, dann schwebt Papa plötzlich unter der Decke. Was glaubst Du, sagt Thomas dazu? Vielleicht zeigt er auf seinen Papa und sagt: "Papa fliegt!" Sicher wäre Thomas erstaunt, aber das ist er ja sowieso. Papa macht so viele seltsame Dinge, dass ein kleiner Flug über dem Frühstückstisch in seinen Augen keine große Rolle mehr spielt. Jeden Tag rasiert er sich mit einer witzigen Maschine, manchmal klettert er aufs Dach und dreht an der Fernsehantenne herum oder er steckt den Kopf in den Automotor und kommt rabenschwarz wieder zum Vorschein.

Und dann kommt Mama an die Reihe. Sie hat gehört, was Thomas gesagt hat, und dreht sich resolut um. Wie, glaubst Du, wird sie auf den Anblick des freischwebenden Papas über dem Küchentisch reagieren? Ihr fällt sofort das Marmeladenglas aus der Hand, und sie heult vor Entsetzen auf. Vielleicht muss sie zum Arzt, nachdem Papa wieder auf seinem Stuhl sitzt. (Er hätte schon längst bessere Tischmanieren lernen sollen).

Warum reagieren Thomas und Mama so unterschiedlich, was meinst Du? Es ist eine Frage der Gewöhnung. [...] Mama hat gelernt, dass Menschen nicht fliegen können. Thomas nicht. Er ist noch immer unsicher, was auf dieser Welt möglich ist und was nicht.

Anscheinend verlieren wir im Laufe unserer Kindheit die Fähigkeit, uns über die Welt zu wundern. Aber dadurch verlieren wir etwas Wesentliches - [...] Denn irgendwo in uns sagt etwas, dass das Leben ein großes Rätsel ist. [...] *Für Kinder ist die Welt - und alles, was es darauf gibt - etwas Neues, etwas, das Erstaunen hervorruft* (Hervorh., Verf.)" (Gaarder 1991, S. 24-25).

6.6.2 Staunen

Erwachsene haben sich, scheint es, weit davon entfernt, zu staunen; sie bemerken die großen und kleinen Rätsel, die der Alltag bietet, nicht mehr; sie haben diesen Alltag praktikabel geordnet, um sich mühelos zurechtzufinden. Demgegenüber scheinen die Sichtweisen der Kinder defizitär und wenig produktiv, wenn man erwartet, dass sie sich möglichst schnell und effektiv das Bild der Erwachsenen von dieser Welt aneignen und Staunen in ein vermeintliches Wissen umwandeln. Die Fragen der Kinder versetzen Erwachsene zurück einen Zustand, in dem der Alltag noch nicht endgültig geordnet - aus Erwachsenensicht in Un-Ordnung ist. In Reggio wird dieser Zustand jedoch als Beginn der Ordnung des kindlichen Weltbildes angesehen, die es mit Hilfe kultureller Angebote selbst erzeugt.

6.6.3 Mosaiken

In der Literatur zur Reggio-Pädagogik findet man keine endgültigen Beschreibungen, keine Anleitungen über das So-sein der Kinder. Kinder gleichen einem Mosaik, bei dem es immer möglich ist, noch Steinchen hinzuzufügen. Dieses Mosaik erweitert sich ständig, wenn man Kinder in ihrem Alltagshandeln wahrnimmt, in dem sie sich ständig neu orientieren und dadurch Fassetten ihrer selbst entwerfen. Deshalb erfährt man die kindliche Vielfalt am besten, wenn man sie in ihren konkreten Alltagstätigkeiten immer wieder neu aufsucht. Entwicklungspsychologischen überindividuellen Leitlinien stehen vielfältige, alltagsbezogene Differenzierungen gegenüber. Die Reggio-Pädagogik hat Konsequenzen daraus gezogen, dass Pädagogik sich nicht nur an solchen überindividuellen Leitgedanken mit normierendem Charakter orientieren kann, sondern Möglichkeiten finden und erfinden muss, den vielfältigen individuellen und situativen Variations- und Abweichungsmöglichkeiten Spielraum und verständige Resonanz zu bieten.

"... [Wir müssen] alles, was die Geschichte und Kultur über Jahrhunderte in das Bild vom Kind hineingepreßt hat, über den Haufen werfen. Wir müssen das Kind davor bewahren, dass an seine Stelle eine Metapher gesetzt wird, denn eine Metapher favorisiert den Kult und erschwert die Wahrnehmung des Individuums" (Malaguzzi).

6.6.4 Forscher und Gestalter

Gemäß dieser Einstellung stehen in Reggio die Wahrnehmungserfahrungen des Kindes im Vordergrund des pädagogischen Interesses, seine Versuche, sie zu ordnen, sie zu deuten und schließlich zur Sprache zu bringen. In dem, was es derart hervorbringt, spiegelt sich die Vielfalt des einzelnen Kindes, die es zu erfassen gilt.

Durch das interessierte Beobachten wird immer wieder deutlich, dass Kinder "...ebenso wie Dichter, Musiker und Naturwissenschaftler - eifrige Forscher und Gestalter [sind]. Sie besitzen die Kunst des Forschens und sind sehr empfänglich für den Genuss, den das Erstaunen bereitet" (Malaguzzi zit. nach Dreier 1993, S. 69).

6.6.5 Kompetenz

In all dem kommt zum Ausdruck, dass die Reggio-Pädagogik das Kind als ein Wesen ansieht, das einen Reichtum an Möglichkeiten besitzt, mit der Welt in Austausch zu treten, das stark genug ist, eigene Wege in der Ordnung dieser Erfahrung zu suchen und zu finden, das kompetent genug ist selbst Sinn und Bedeutung im Rahmen dieser Erfahrungen zu erzeugen. Es ist ein optimistisches Bild vom Kind (vgl. hierzu Schäfer/Stenger 1998).

6.7 Der Beitrag der Erziehung

6.7.1 Rahmen bilden

"Doch all dies enthebt die Erwachsenen nicht davon, einen wesentlichen Betrag dazu zu leisten, dass die Kinder diese Möglichkeiten produktiv einsetzen. Unsere Aufgabe besteht darin, den Kindern bei ihrer Auseinandersetzung mit der Welt zu helfen, wobei all ihre Fähigkeiten und Ausdrucksweisen eingesetzt werden" (ebenda). Die Erwachsenen schaffen die Rahmenbedingungen, in denen die Kinder ihre Möglichkeiten gebrauchen und entfalten können, sie entscheiden wesentlich darüber, ob Kinder sie tatsächlich einsetzen oder verkümmern lassen. Dazu gehört einerseits, den Kindern ihre Möglichkeit zu einer eigenständigen kulturellen Ordnung auch zuzumuten. Zum anderen verbindet sich damit die Aufgabe, den kulturellen Rahmen zu repräsentieren, wie auch zu präsentieren, eine symbolische Ordnung anzubieten, durch die Kinder in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Erfahrungen zu denken.

6.7.2 Scheinbar gültige Maßstäbe in Zweifel ziehen

Wenn Kinder die Welt zu begreifen versuchen, erschließen sie in ihren kindlichen Deutungen Horizonte, die der erwachsenen Denkwelt weit entfernt scheinen. So verbinden Kinder etwa mit dem Schatten vielfältige Vorstellungen: "Mein Schatten läuft auf der Sonne." "Der Schatten in der Nacht geht ganz nah an seine Lampe." "Der Schatten ist eigentlich ganz doof, es ist so ein Schatten, der mich kopiert, der mich nachmacht." "Der Schatten wird aus dem Bauch meiner Mutter geboren." usw. Um den Kindern ihren eigenen produktiven Umgang mit der Wirklichkeit zu ermöglichen, müssen Erwachsene solche Denkwege, in denen sich Phantasie und Verstand mischen, erst einmal genauso ernst nehmen, wie ihre eigenen. Sind die Erklärungen der Kinder nicht genauso bedeutungsvoll, wahr, wie die der Erwachsenen, zumindest hinsichtlich der Fragen, die ein Kind stellt? Wenn wir die Wahrnehmungen und Erklärungen von Kindern belächeln, wenn wir ihnen ein egozentrisches Weltbild unterstellen, wenn wir die Scheidung von Phantasie und Wirklichkeit anmahnen, setzen wir dabei nicht allzu leicht voraus, dass Kinder an der Wirklichkeit genau das interessiert, was für Erwachsene im Zentrum des Blickwinkels stehen mag, nämlich eine angeblich objektive Weltsicht. Wenn diese nicht das oberste Ziel kindlichen Interesses sein sollte, welchen Sinn machte es dann, die Ordnungen der Kinder nur an diesem Maßstab zu messen?

6.7.3 Eine Kinderkultur wachsen lassen

Diese Bereitschaft zur Toleranz darf jedoch nicht damit verwechselt werden, dass Erwachsene keine Maßstäbe haben sollten. Es geht nur um die Frage, ob wir Kindern nicht ihre eigenen Möglichkeiten, Welt zu entdecken, zu strukturieren und zu denken verbauen, wenn wir sie auf unsere Auffassungen verpflichten. Dem Kind werden Normen gesetzt, die die Erwachsenen für sich selbst geschaffen haben. Dadurch nehmen wir dem Kind einen großen Teil seiner Lebensfreude und seiner Fähigkeiten, die Welt zu entdecken und zu verändern. "...Kinder sind nämlich Träger unserer und Erfinder eigener Kultur. Es geht darum, die Fähigkeiten und die Kultur der Kinder wiederzuentdecken" (Malaguzzi zit. nach Dreier 1993, S. 71). Genau dies ist ein Anliegen der Reggio-Pädagogik.

6.7.4 Kindliches Lernen unterstützen statt lehren

Aufgabe eines Erziehers ist es nicht, Kinder zu belehren und ihnen einen fertigen Lehrstoff nahezubringen. Sie bei ihren Erfahrungen zu begleiten verlangt mehreres: zum einen, Möglichkeiten zur Erfahrung für Kinder schaffen, zum zweiten, sie zu immer wieder variierenden Erfahrungsfassetten herauszufordern und, drittens, ihnen ein Dialogpartner für die Ordnung ihrer Erfahrungswelt zu sein, ohne ihre Einsichten umstandslos durch die eigenen, "besseren" Einsichten ersetzen zu wollen.

6.7.5 Erfahrungen teilen

Erzieher und Kind begeben sich gemeinsam auf Erfahrungsreise. Der Erzieher sollte ein Mensch sein, der mitspielt, sich den Interessen der Kinder einfügt, sich auf die Ebene von einem Kind stellen kann, "selbst noch Kind sein kann", bzw. sich in einen kindlichen Forscher verwandeln kann. Dies verlangt vom Erzieher einerseits Einfühlungsvermögen, andererseits die Bereitschaft, von Kindern zu lernen, insbesondere da, wo sich die kindliche Weltsicht von der der Erwachsenen deutlich unterscheidet. So teilen sich Kind und Erzieher die Erfahrungen. Kinder lernen von Erwachsenen, wie Erwachsene von Kindern lernen.

6.7.6 Zukunft ist kein Ersatz für die Gegenwart

"Wir dürfen die Gegenwart der Kinder nicht einer ungewissen Zukunft opfern" (Dreier 1993, S. 84). Erzieher wollen durch Beobachtung das Kind, das sie hier und jetzt vor sich haben, kennen und verstehen lernen. Dabei handelt es sich nicht um eine distanzierende, unbeteiligte Beobachtung, sondern um eine aufmerksames, beteiligtes Sich-Einlassen auf das Kind und seine Wirklichkeit. Hierdurch wird Druck und Eile bei der Entwicklung vermieden, welche zu ständigem Belehren nötigen und dazu, die Gegenwart einer - vom Pädagogen für bedeutsam erachteten - Zukunft zu opfern.

6.7.7 Es geht um die Qualität von Lernprozessen, nicht (nur) um Resultate

Bei Projekten und Aufgaben werden von den Kindern keine speziellen Lernergebnisse erwartet. So steht nicht das Endprodukt eines Projektes, also die fertige Zeichnung oder Bastelarbeit, im Mittelpunkt, sondern allein die Entwicklungsschritte, die ein Kind im Laufe des Projektes durchlebt, und die Erfahrungen, die es dabei sammeln kann. Der Erzieher soll seine Aufmerksamkeit auf die kindlichen Entwicklungsschritte, anstatt auf die Produkte lenken.

6.7.8 Soziale Resonanz

Pro Kindergruppe arbeiten in Reggio zwei Erzieher und eine Wirtschaftskraft, deren Aufgabenbereiche sich durchaus überschneiden können. So wie die Erzieher durchaus öfters beim Aufräumen oder Säubern mit anpacken, so beteiligen sich die Wirtschaftskräfte auch am Erziehungsprozess. Denn sie stehen den Kindern ebenfalls jederzeit bei Fragen oder Problemlösungen zur Verfügung. Die Kinder können jederzeit zu ihnen kommen, um beim Kochen oder Ähnlichem zu helfen. Eine Hierarchisierung innerhalb des Personals wird vermieden. Außerdem wird bei Projekten zusätzlich mit Nicht-Pädagogen wie Künstlern, Puppenspielern etc. zusammengearbeitet. Der Gruppe von Kindern steht also nicht nur ein einsamer Erzieher gegenüber, der mit seinen Problemen und Fragen allein gelassen wird, sondern ein geschlossenes Team von Kräften, die voneinander profitieren können.

6.7.9 Räume pädagogischen Nach-Denkens

Nicht nur die Betreuung von einer Kindergruppe zählt zu den Aufgaben eines Erziehers, sondern ebenso wichtig ist die **Vor- und Nachbearbeitung** der Gruppenstunden, die Planung von Projekten und die Durchführung von Teamgesprächen. So arbeiten die Erzieher in Reggio bei einer 36-Stundenwoche nur 32 Stunden in den Kindergruppen, und jeweils 4 Stunden pro Woche stehen ihnen für Planung, Teamarbeit etc. zur Verfügung. Denn gerade in Teamgesprächen können aufkommende Probleme diskutiert werden, und neue Ideen und Anregungen gewonnen werden.

Zudem wird der **Dokumentation** der Entwicklungsschritte eines jeden Kindes große Bedeutung geschenkt. Durch sie werden die Entwicklungsfortschritte eines Kindes sowohl für die Eltern, als auch für die Erzieher transparent. Sie trägt darüber hinaus zur Identitätsbildung des Kindes bei.

Die Erzieher haben die Möglichkeit, während der Arbeitszeit an **Fort- oder Weiterbildungskursen**, oder auch an Seminaren an der Universität, teilzunehmen, sowie innerhalb durchgeführter Projekte mit Künstlern oder anderen Nicht-Pädagogen zusammenzuarbeiten. Auf diese Weise können die Erzieher ihre professionellen und nichtprofessionellen Kenntnisse und Fertigkeiten erweitern. Diese Verbindung von professionellen und nichtprofessionellen Kompetenzen fördert die individuelle Zufriedenheit bei der pädagogischen Arbeit, unterstützt die soziale Anerkennung und ermöglicht der pädagogischen Arbeit Kristallisationspunkte pädagogischen Handelns, welche die professionellen Kompetenzen überschreiten.