

Durchgraf-Yüksel, Julia
Reggio-Pädagogik – Anschlussmöglichkeiten und Potentiale aus religionspädagogischer Perspektive

Recklinghausen 2025, 5 S.



Quellenangabe/ Reference:

Durchgraf-Yüksel, Julia: Reggio-Pädagogik – Anschlussmöglichkeiten und Potentiale aus religionspädagogischer Perspektive. Recklinghausen 2025, 5 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330306 - DOI: 10.25656/01:33030

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330306>

<https://doi.org/10.25656/01:33030>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reggio-Pädagogik – Anschlussmöglichkeiten und Potentiale aus religionspädagogischer Perspektive (2025)

I Grundzüge des Bildungskonzeptes¹ von „Reggio“

Die „Reggio-Pädagogik“ entstand in der Nachkriegszeit in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia und wurde dort maßgeblich geprägt durch Loris Malaguzzi (1920-1994). Der ursprüngliche Grundschullehrer übernahm die pädagogische Leitung der städtischen bzw. kommunalen Kindertageseinrichtungen.²

Oberste Maximen des pädagogischen Handelns sind das ‚*neue Bild vom Kind*‘³ (und die eher begleitende und *mit-lernende oder mit-forschende Rolle der Erwachsenen*) sowie das ‚*Recht des Kindes auf (selbstgesteuerte) Bildung und Erziehung*‘. Als *zentrale Lernmethode* lässt sich die *Projektarbeit* identifizieren. Neben der Hochschätzung *gemeinschaftlichen Lernens des Individuums im Miteinander der Gruppe* kommt dem *Raum* (als ‚*drittem Erzieher*‘) eine besondere Funktion zu, so wie der *ästhetische Bereich insgesamt*,⁴ so dass künstlerisch-musische Aktivitäten einen wichtigen Teil der pädagogischen Arbeit darstellen.⁵

Der Bildungsbegriff der Reggio-Pädagogik versteht *Bildung als aktiven, forschenden und problemlösungsorientierten Vorgang von Geburt an*. Die Bildungs- und Erziehungsziele und ein entsprechender Wertekanon werden in einem *demokratischen Prozess aller Beteiligten* (Erwachsenen) gemeinsam festgelegt (Bürger, Politiker, Erziehende, Eltern). D.h., die *Anthropologie* ist prägend für das Bildungsverständnis; das Individuum ist Teil eines Gemeinwesens, in das die Mitglieder eine Vielzahl verschiedener Begabungen und Kompetenzen einbringen.⁶

Ausgangspunkt des Bildungsprozesses stellt in der Reggio-Pädagogik der Aufbau einer *emotionalen Identifikation mit dem Lern-Objekt oder Stoff* dar: Nur, wenn das Kind von einer Sache emotional angesprochen ist, begeistert, beseelt oder gar „verliebt“, wird es lernen.⁷ Darüber hinaus wird der Bildungsprozess als *kommunikatives, interaktives Geschehen zwischen allen Beteiligten* (Kindern untereinander, Kinder und Erwachsene) verstanden: Das Kind setzt sich mit den Vorstellungen anderer auseinander und konstruiert in diesem Auseinandersetzungsprozess eigene Überzeugungen – es (ko-)konstruiert seine eigene Weltdeutung. Es geht daher in den Forschungsprozessen des Kindes nie um den Erwerb „richtigen“ Wissens, sondern um die Erprobung von Strategien für die Annäherung an Wahrheit.⁸

¹ „Konzept“ ist hier offen zu verstehen, denn für die Reggio-Pädagogik existiert kein geschlossen fixiertes Theoriemodell mit anwendbarem Handlungswissen. Vielmehr ist sie i.S. einer „Bildungsphilosophie“ zu verstehen, wie sich zeigen wird.

² Im Rahmen dieses Artikels kann die Entwicklungsgeschichte der Reggio-Pädagogik und ihrer Einrichtungen, die eng mit der lokalen Kommunalpolitik verbunden war, nicht dargelegt werden. Daher sei verwiesen auf Knauf, T.: Reggio, Berlin 2017, S. 30ff. (1.6 Reggio Emilia: Geburtsstätte und Entwicklungsumfeld der Reggio-Pädagogik)

³ Näheres unter II.

⁴ Knauf nennt zur reggianischen Ästhetik folgende Charakteristika: Transparenz, Klarheit/Ordnung/Struktur, Originalität/Überraschungsmomente, Bevorzugung natürlicher Materialien/Alltagsgegenständen/„Patina“ und Materialmix, vgl. a.a.O., S. 13.

⁵ Vgl. Knaufs recht ähnliche Auflistung, a.a.O., S. 12.

⁶ Zu den historischen und ideengeschichtlichen Hintergründen vgl. Knauf, a.a.O., S. 17ff.

⁷ Vgl. Stenger, U.: Grundlagen der Reggio-Pädagogik: Ein Bild vom Kind, in: PÄD Forum 6/2001, S. 181-186, S. 182.

⁸ Vgl. a.a.O., S. 183.

Dementsprechend spielen *Projekte zur Gewinnung von alltagsbezogenen Fertigkeiten* und vor allem von *Selbst- und Weltverständnis* eine besondere Rolle. Dabei wiederholt sich die *Prozess-Struktur bzw. prozessuale Abfolge von Wahrnehmung, Reflexion, Aktion und Kommunikation* beständig.⁹ Ausgangspunkt von Projekten sind vielfach Spielhandlungen, Gespräche, Entdeckungen oder Beobachtungen der Kinder. Über Projektvorhaben wird z.B. im Morgenkreis diskutiert und gemeinschaftlich entschieden.

Der projektorientierte Bildungsprozess wird begleitet und dargestellt durch *Wand-Dokumentationen* („sprechende Wände“) oder auch durch *Heftdokumentationen*.¹⁰ Hierzu gehören Kinderarbeiten, Kinderäußerungen, Fotos oder Videos, die den Aktionsprozess der Kinder darstellen, Überschriften und Kommentierungen. Auch, wenn hierfür zunächst die Erzieherinnen verantwortlich sind, werden die Kinder kreativ an der Dokumentation oftmals beteiligt, da sie sich so mit dem eigenen Bildungsprozess stärker identifizieren können und Wertschätzung erfahren.

II Die reggianische Sicht auf den zentralen Bildungsakteur: Das Kind

Die Reggio-Pädagogik betrachtet das *Kind als Konstrukteur* seiner Entwicklung, seines Wissens, Könnens und seiner Sicht auf die Welt. Aus *eigenem Antrieb* setzt es sich mit sich selbst (Körper wie Geist, Gefühlen und Bedürfnissen), und seiner Umwelt (räumlich-gegenständlich wie sozial) auseinander. Damit lässt sich die Reggio-Pädagogik als ausgewiesener konstruktivistischer, mithin *sozial-konstruktivistischer*,¹¹ Ansatz bezeichnen.

Neugier, Wissbegierde, Energie und die Kenntnis der eigenen Bedürfnisse stellen die Katalysatoren und Steuerungselemente des kindlichen Bildungsprozesses dar. Das Kind wird verstanden als ‚eifriger Forscher‘; denn es will die Welt verstehen und in eine Beziehung zu sich bringen, und will durch Experimente, durch Versuch und Irrtum seine *alltagspraktische und soziale Handlungskompetenz erweitern*.¹² Je nach Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit wendet sich das Kind auf *emotionale Weise* neuen Informationen und Gegenständen zu, welche die geistige Fähigkeit und Aktivität der Kinder lenken; es setzt sich zur Mit- und Umwelt in Beziehung, indem es nach Sinnzusammenhängen forscht. Unterdessen entstehen zwischen neuen und alten Eindrücken Differenzen, worauf das Kind Fragestellungen/Hypothesen aufstellt und selbstständig beginnt nach Antworten zu suchen. Hierbei darf und soll das Kind mit dem Prinzip von Versuch und Irrtum arbeiten. Im reggianischen Denken ist *kein Raum für ein Bewertungskonzept oder die Kategorie ‚Fehler‘, denn es gibt viele ‚Wahrheiten‘, die sich als lehrreich erweisen können bzw. im philosophischen Sinne besitzt auch der Irrtum einen Wahrheitsgehalt*.

Kinder können so ihre Grenzen erfahren und *alltagspraktische und soziale Handlungskompetenzen* weiterentwickeln. Beim Prozess des Lernens und der Interaktion mit der Umwelt geschieht *Selbstfindung*. Die *Identitätsbildung* eines Kindes erfolgt durch das beschriebene Wechselspiel von der *Realitätsdeutung und der Realitätsbeeinflussung*. Das ist ein stetiger, nie endender Prozess von *Veränderung und Stabilität*, welcher das Kind über Erfahrungen zu Erkenntnissen und Gewissheiten eine Basis der Persönlichkeit bilden lässt. Sobald diese Basis gefestigt ist, wendet sich das Kind neuen Herausforderungen zu, welche wieder zu neuen Erkenntnissen führen und danach gefestigt werden. Dabei bestimmt das Kind selbst den Zeitpunkt, wann es etwas zu einem bestimmten Thema lernt – nämlich dann, wenn es bereit dazu ist. *Diese permanente Auseinandersetzung mit der Umwelt ist der natürliche, kindliche*

⁹ Vgl. Knauf, a.a.O., S. 28f.

¹⁰ Vgl. a.a.O., S. 42ff.

¹¹ Wie Ausführungen zur Sozialität, zum gemeinschaftlichen und dialogischen Lernen noch zeigen werden.

¹² Vgl. a.a.O., S. 14.

Aneignungsprozess des Kindes der Welt. Indem in fortlaufender Kommunikation und Interaktion die Konfrontation von Selbst- und Fremdbildern permanent voranschreiten, vollzieht sich ein andauernder Bildungsprozess. Bedingung dafür ist die Anwesenheit von Material, Raum und Strukturen sowie v.a. kindlichen Kommunikationspartner*innen, die das beschriebene Forschen, Aufstellen von Hypothesen und Suchen nach Antworten ermöglichen, aber auch von Erwachsenen, die den Prozess stimulieren, begleiten, dokumentieren und in den Kommunikationsprozess einsteigen, wo die Kinder dessen bedürfen.

Die kommunikativen Möglichkeiten des Kindes weisen dabei mehr Facetten auf, als versprachlicht werden können. Darum wird der Sprachbegriff in der Reggio-Pädagogik weiter gefasst (von den ‚*hundert Sprachen des Kindes*‘ ist die Rede) – dabei sind sämtliche kindliche Ausdrucksfähigkeiten gemeint, die von Erwachsenen häufig missverstanden, fehlinterpretiert oder gar abgewertet werden, was zu einer asymmetrischen Beziehung zugunsten erwachsener ‚Überkompetenz‘ führt.¹³ Sämtliche kreative Ausdrucksformen und -mittel des Kindes wie z.B. Bewegung/Tanz, Spiel, Mimik aber dazu bei, dass das Kind Eindrücke verarbeiten und äußern kann – auch sie sind ‚Sprache‘.

Der Hochschätzung des Kindes und seiner Kompetenzen sowie der Sicht des Kindes als ‚vollwertiger Person und Persönlichkeit‘ korrespondiert ferner die Betonung der *Partizipation* bzw. der *Kinderrechte*.

Diese Ausführungen verdeutlichen: Die Erziehungs- und Bildungsphilosophie von Reggio versucht, das Kind wahrhaftig in den Mittelpunkt zu rücken. Zentral für den Bildungsprozess ist wohl der Begriff der ‚Aisthesis‘, nicht nur im musisch-künstlerischen Sinne: *Das Kind wird als handelndes Subjekt wahrgenommen*;¹⁴ es wird gesehen, ihm wird zugehört, seine Spuren werden verfolgt und begleitet.

Es wird deutlich, dass dieser Ansatz sich von einer gesellschaftlich häufig vorfindlichen Sicht des Kindes als ‚defizitärem Wesen‘, das erst noch eine ‚vollwertige‘ Person werden müsse, distanziert. Das *Kind ist eigenständig handelndes Subjekt*,¹⁵ das mit seiner Umwelt kommuniziert.

Darüber hinaus dürfte dieser Blick auf das „Bild vom Kind“ in der Reggio-Pädagogik verdeutlicht haben, dass diese ‚kindorientierte Anthropologie‘, fast möchte man von einer ‚Paidologie‘ sprechen, nicht nur ein Element des pädagogischen Ansatzes ist (neben Erziehungszielen und Werten z.B.), sondern *das zentrale Element* – letztendlich ist die Anthropologie als Fundament dieses pädagogischen Ansatzes zu verstehen. Wie die Darstellung zeigt, ist es facettenreich und gerade damit in besonderer Weise auch aus christlicher Perspektive rezipierbar, wie der folgende Abschnitt zeigen soll.

III Religionspädagogische Anschlussmöglichkeiten und Potentiale: Religiöse Bildung im Konzept der Reggio-Pädagogik

Im Rahmen konzeptioneller Überlegungen zur Reggio-Pädagogik wurde die Frage nach religiöser Erziehung bislang nicht expliziert und es gibt bis heute keinen religionspädagogischen Zugang, der Impulse der Reggio-Pädagogik in einer Weise aufnimmt, wie z.B. das Konzept des Godly Play Impulse und Grundannahmen der Montessori-Pädagogik aufgreift, transformiert und für den Bereich der religiösen Bildung entfaltet.

¹³ Vgl. den Bericht einer Erzieherin bei Knauf, S. 81f., auch zum Kontext der emotionalen Zuwendung, der Beziehungs-Aufnahme zu einem ‚Lernobjekt‘.

¹⁴ Vgl. zur Rolle der Pädagog*innen als Begleiter*innen, Zeug*innen, Forschende bei Knauf, a.a.O., S. 37ff.

¹⁵ Noch stärker als im recht verwandten reformpädagogischen Konzepts Maria Montessoris, in dem z.B. stärkere Vorgaben im Bereich des Materials, aber auch von Abläufen, bestehen.

Dabei ist das Konzept aus der italienischen Provinz durchaus anschlussfähig i.S. einer entsprechenden religionspädagogischen Theoriebildung. Einige Grundgedanken seien hier kurz skizziert:

1. Wie der Blick auf die zentrale Rolle der Anthropologie gezeigt hat, zeichnet Reggio ein „reiches“ Bild vom Kind, wie die Metapher der „hundert Sprachen“ illustriert. Eine christliche Anthropologie, die die Gottesebenbildlichkeit selbstverständlich auch auf Kinder als „Vollpersonen“ anwendet – insbesondere in dem Wissen, dass Gott eben als Kind zur Welt kommt! – wird sich hier problemlos anschließen können. Die in reggianischen Entwürfen immer wieder betonten Kinderrechte betonen auch die Verfasser*innen evangelischer Provenienz. Aktuell sei hier auf die EKD-Handreichung „Kinder in die Mitte“ hingewiesen, der zufolge Kindheit heute von einer Verinstitutionalisierung betroffen ist (S. 17ff.). Damit einhergehend werden Kinder zunehmend zu einem organisatorisch-logistischen, ökonomischen und bürokratischen Problem bzw. zu einer Aufgabe, die gewissermaßen entobjektiviert oder gar entmenschlicht wird. Diese vergegenständlichende Sicht auf Kinder widerspricht der christlichen Anthropologie – und auch der von Reggio. Vielmehr brauchen *Kinder Zeit, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Liebe und Fürsorge* – und diese steht ihnen auch zu (S. 20).

Die moderne Religionspädagogik betont seit längerem die *Subjektorientierung*, stellt also das Individuum mit seinen individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten, Kompetenzen und Entwicklungspotentialen in den Mittelpunkt didaktischer und weiterer bildungstheoretischer Überlegungen. Die Orientierung am Individuum findet sich, wie dargelegt, auch in der Reggio-Pädagogik. Allerdings schützt deren *demokratischer und partizipatorischer sowie kommunikativer Duktus* vor einer Verabsolutierung der Individualität. Dies entspricht wiederum dem christlichen Wissen darum, dass der Mensch stets in seinen sozialen Bezügen, im Verhältnis zu den Mitmenschen, zu den Mitgeschöpfen und zur Umwelt zu sehen ist.

2. I.S. des in der Reggio-Pädagogik postulierten kindgeleiteten Bildungsprozesses, der die Interessen und Fragen der Kinder aufnimmt, werden *Lernprozesse immer dann religiös, wenn seitens der Kinder religiöse Fragen gestellt werden*. Diese können *expliziter* Art (z.B. die Frage nach der Existenz Gottes, nach Speisevorschriften, die im Alltag der Einrichtung berücksichtigt werden) oder eher *impliziter* Art (z.B. nach dem Leben nach dem Tod, nach Gut/Böse) gestaltet sein. Auch die *religiöse Praxis*, sofern die Kinder danach fragen, könnte Gegenstand von Lernprozessen werden, ebenso wie verschiedene religiöse Traditionen, Schriften und Bestandteile eines jeweiligen Kultus, natürlich auch in *performativer Weise*.

Damit wäre die Reggio-Pädagogik als pädagogischer Zugang, der sich einer betont ko-konstruktivistischen Lerntheorie verpflichtet weiß, *hinsichtlich einer Kindertheologie sehr gut anschlussfähig*. Vor allem die Perspektive einer *Theologie „von“ Kindern* – ausgehend vom reggianischen Ansatz der Eigenmotivation von Kindern, zu forschen, zu fragen und kreative Lösungsansätze zu entwickeln – erscheint nahe liegend. Schon 1992 mahnte Anton A. Bucher eine „Sensibilität für die theologischen Leistungen der Kinder“¹⁶ an. *Kinder* sollen demnach *als Theolog*innen*, die in der Lage sind, eigenständige theologische Konstrukte zu entwickeln, betrachtet und wertgeschätzt werden. Dazu fügt sich die Rolle der Erwachsenen, die als Impulsgeber*innen fungieren und einen Entfaltungsraum bereitstellen – so, wie in der Reggio-Pädagogik vorgesehen.

¹⁶ Bucher, A.: Kinder als Theologen?, in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 20 (1992) 1, 19-22, S. 20.

Aber auch die Adaption einer Theologie „mit“ Kindern bietet sich an, da Erziehenden im Konzept der Reggio-Pädagogik auch die Rolle der „Mit-Forschenden“ und „Wegbegleiterin“ sowie als „Zeugin“ der kindlichen Lernprozesse zukommt.¹⁷ Interessant erscheint in diesem Zusammenhang überdies die Hochschätzung *kindlicher Wahrheit* durch Reggio: es gibt kein ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ als Bewertungskriterien kindlicher Weltsicht (und ich möchte ergänzen: Glaubensansichten, Gottesbilder etc.). Es geht immer um eine Annäherung an ‚die Wahrheit‘; dieser offene Ansatz kommt dem prozessualen Charakter kindertheologischen Fragens entgegen und ermöglicht ihn. Für Reggio-inspirierte Einrichtungen empfiehlt sich seitens der Fachkräfte das Konzept „*kindertheologisch-sensitiver Responsivität*“¹⁸.

3. Des Weiteren fügt sich, sowohl zum Ansatz der kindertheologisch-sensitiven Responsivität und als auch zur reggianischen Offenheit im Blick auf „Wahrheiten“, die Offenheit *religionssensibler Bildung*. In diesem Verständnis kann die *Vielsprachigkeit* (!) religiöser Wahrheit zum Klingen gebracht werden kann. Sowohl die Reggio-Pädagogik als auch religionssensible Bildung fördern einen *demokratischen*, wertschätzenden Umgang der Lerngemeinschaft und zielen dezidiert auf *Teilhabe* ab.
4. Zuletzt soll hier eine weitere religionspädagogische Anschlussmöglichkeit benannt werden, die sich insbesondere auf den *ästhetischen Schwerpunkt* von Reggio bezieht: M.E. liegt dieser im spezifischen Raum-Konzept der Reggio-Pädagogik. Wenn der *Raum als „dritter Erzieher“* verstanden wird und ferner *kreative Methoden* eine große Rolle im Rahmen von Lernprozessen spielen, liegt hier eine Chance für die Erschließung des *liturgischen bzw. religiösen Raumes*. Der Raum gilt als „inspirierender Mit-Erzieher“; dem Kirchoraum und anderen „heiligen Räumen“ eignet dies in besonderer Weise. Perspektiven für religiöses Lernen ergeben sich entsprechend primär im Bereich einer *Kirchraumpädagogik*, die in ihrer ästhetischen Orientierung eine Nähe zur Bildungsphilosophie von Reggio aufweist. Zudem bietet die naheliegende *Verschränkung der Lernorte Kindertageseinrichtung/Kirche* bzw. Gemeinde eine besondere Chance, die ebenfalls dem Konzept von Reggio, die die *lokale Vernetzung* und die *Bedeutung sozialer Strukturen* für die individuelle Identitätsbildung hervorhebt (Sozialkonstruktivismus). So könnte sich über die Nutzung *kirchraumpädagogischer Konzepte*, für die sich z.B. auch die von Reggio bevorzugte *Projektarbeit* in besonderer Weise eignen würde, einen *synergetischen Effekt* ergeben, zugunsten neuer Bildungsorte für Kinder.

¹⁷ Lingenauber, S.: Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. Bochum/Freiburg: (4. Auflage) 2007, S. 31ff.

¹⁸ Begriff nach Kunze-Beiküfner, A.: Kindertheologisch-sensitiver Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Untersuchung zur Praxis des Theologisierens in Kindertagesstätten, Leipzig 2017.