

Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrungen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

von **Saskia Bender**

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

Ästhetische Erfahrung | Kindergarten | Reggio-Pädagogik | Schule | Übergang

Einführung

Die Historie der Verbindung von Kunst und Schule ist beinahe ebenso lang wie die Geschichte des Schulwesens und erfährt ihren ersten Höhepunkt als »Kunsterziehungsbewegung« (Lorenzen 1966) im Rahmen einer reformpädagogischen Kritik am Bildungssystem (vgl. Oelkers 1992). In der Folge finden sich bis heute mehr oder weniger intensive Bemühungen und Strömungen, die die wissenschaftlichen sowie die praxisnahen Diskussionen bestimmen und versuchen, die Kunst in der Schule zu stärken bzw. das Künstlerische zum übergeordneten Prinzip schulischen Lernens zu erheben (zur Lippe 1987; Rumpf 1994, 1987; Reckmann 1988; Schneider 1988). Diese historischen Entwicklungen sind insbesondere geprägt durch die jeweiligen ästhetiktheoretischen Diskussionen, die einen großen Einfluss darauf nehmen, was sich ihre Protagonisten von einer Einbindung der Kunst in institutionelle Lern- und Bildungsprozesse aktuell „versprechen“ (Ehrenspeck 1998).

Im Kern geht es bei diesen Auseinandersetzungen immer um die Herausforderung einer inhaltlichen, curricularen und didaktischen Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens, die in Bezug auf die Kunst und die ästhetische Erfahrung um die Frage der Gestaltung institutioneller Lern- und Bildungsprozesse kreist (siehe: Dirk Stute/Gisela Wibing [„Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung“](#)). In diesem Zusammenhang konnte bereits empirisch aufgezeigt werden, dass die ästhetische Erfahrung nicht in den Kern schulpädagogischen Handelns vorrücken kann (vgl. Bender 2010). Durch einen verstärkten Bezug auf das Ästhetische als Erfahrungsgrund entsteht im schulischen Binnenraum eine spannungsvolle Passungskonstellation sowohl hinsichtlich jenen gegenwärtig nicht zu hintergehenden universalistischen Anforderungen der Schule als auch in Bezug auf die dadurch implizit begrenzte Öffnung des Schulischen gegenüber den diffusen Anteilen der SchülerInnen. Diese Passungsdifferenzen verweisen auf eine erhöhte reflexive Anforderungen hinsichtlich der Differenz der Erfahrungsräume für diejenigen, die pädagogisch an

der Integration von ästhetischer Erfahrung in der Institution Schule arbeiten (vgl. Bender 2011, 2014).

In diesem Beitrag möchte ich im Rahmen einer Differenzierung dieser Einschätzung den spezifischen Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen im Rahmen institutioneller Lern- und Bildungsprozesse aus einem veränderten Blickwinkel heraus nachgehen. Ich vermute diese insbesondere am Übergang zwischen dem Kindergarten und der Elementarschule. In einer ersten heuristischen Annäherung an diese These soll versucht werden, jene Schnittstelle aus der Perspektive der frühkindlichen Bildung heraus zu betrachten. In den Fokus rückt das frühpädagogische Konzept der „Reggio-Pädagogik“ (Knauf 2005), das nachhaltig hohe Aufmerksamkeit genießt (Dreier 2012:8) und dessen zentraler Erfahrungsprozess meiner Einschätzung nach noch nicht hinreichend aufgeschlossen werden konnte. Ich gehe davon aus, dass die Attraktivität dieses Ansatzes sowie das erziehungswissenschaftliche und pädagogische Interesse daran (Beek/Schäfer 2013), vermutlich strukturell auf eine sinnvolle Einfädelung und Gestaltung von Übergangserfahrungen zwischen vorschulischer und schulischer Erfahrung zurückgeführt werden kann. Über die analytische Betrachtung eines Projektbeispiels aus der Praxis der Reggio-Pädagogik, kann herausgearbeitet werden, dass es sich bei den in diesem Ansatz diesbezüglich angebahnten Erfahrungen um ästhetische Erfahrungen handelt, welche insbesondere für die Lebensphase, in der der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bewältigt werden muss, bedeutsam sind. Der Beitrag schließt mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit empirischer Forschungsarbeiten hinsichtlich der anthropologischen und entwicklungstheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrungen.

Der Fall „Reggio-Pädagogik“: Projekte im Rahmen zunehmender Subjektivierung und Objektivierung

Die „Reggio-Pädagogik“ kommt ursprünglich aus der ca. 130 000 Einwohner umfassenden Stadt Reggio Emilia aus der Region Emilia-Romagna in Norditalien. Der Begriff „Reggio-Pädagogik“ bezeichnet die Erziehungspraxis in den kommunalen Kitas und Krippen der Stadt. Wie der Namensgebung entnommen werden kann, ist die Entstehung dieses pädagogischen Konzepts eng mit den historischen und situativen Gegebenheiten des Ortes verbunden. Unmittelbar in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg gründeten Eltern, überwiegend Arbeiterinnen und kleine Angestellte, in einem zerstörten Vorort Reggio Emilias einen Kindergarten. Selbstbewusst suchten sie nach einer neuen Form der Erziehung. Die Grundlage der pädagogischen Arbeit in den kommunalen Kindertagesstätten in Reggio Emilia bildet infolge dieser Entstehungsgeschichte der ständige Dialog zwischen Kindern, Eltern interessierten Bürgern und Mitarbeiterinnen der Einrichtungen. Auch das pädagogische Konzept, das zwar stark von den wechselnden Koordinatoren der Einrichtungen (Loris Malaguzzi bis 1985, Carla Rinaldi seit 1985) geprägt wird, die dieses nach außen vertreten, ist ein gemeinsames Werk und von daher stetig im Prozess (vgl. Knauf 2005).

Die Reggianer selbst weisen für ihren pädagogischen Ansatz vor allem die folgenden Elemente als Wesentliche aus: Mit ihren eigenen Worten gehen sie von einem *kompetenten Kind* aus, das vielfältiges *Potential* besitzt. Es verfügt vor allem über die *Kunst des Forschens*, die auf der kindlichen *Neugierde*, den vielfältigen Wahrnehmungen von Welt und der Entwicklung von Fragen, die sich in Hypothesen verwandeln, aufbaut.

Loris Malaguzzi formuliert, das Kind hätte „*hundert Sprachen*“ (Malaguzzi zitiert nach Krieg 2004:8). Das heißt, es verfügt neben der meist dominanten verbalen Sprache über vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten:

„Die Hundert gibt es doch. Das Kind besteht aus Hundert. Hat hundert Sprachen, hundert Hände, hundert Gedanken, hundert Weisen, zu denken, zu spielen und, zu sprechen“ (ebd.). So sind es verschiedene Arten die Welt zu verstehen, zu interpretieren und den Beziehungen zur Welt und zu anderen Menschen Ausdruck zu verleihen. Die reggianische Pädagogik legt zudem großen Wert auf die Gestaltung der Räume, die materiale Ausstattung sowie auf die Haltung der ErzieherInnen, die als Wegbegleiterin der Kinder diese darin unterstützt, „eifrige Forscher zu sein und sich in hundert Sprachen auszudrücken (Lingenauber:30). Von den ErzieherInnen werden den Kindern darüber hinaus „Wissens- und Kompetenzleihgaben“ angeboten, wenn sie sich schwierigen Fragen zuwenden (ebd.:32). Daneben besteht ihre Aufgabe darin, „die Entwicklung der Kinder zu beobachten, zu dokumentieren und gemeinsam mit den anderen ErzieherInnen zu interpretieren“ (ebd.:37).

Die Offenheit und Prozesshaftigkeit der Praxis sowie die stark mit Metaphern operierende Sprache haben dazu geführt, dass die auch international immer noch in zunehmendem Maße gewürdigte Arbeit der kommunalen Kindertagesstätten und Krippen in Reggio-Emilia differente und auch dichotome pädagogische Ansätze in Anspruch nimmt, bzw. von diesen in Anspruch genommen wird. Ursula Stenger (2002) kritisiert diesbezüglich die Selbstbeschreibungen der reggianischen Pädagogik. Diese stellen vor allem seit dem Ende der 1990er Jahre eine Nähe zu konstruktivistischen Ansätzen her (vgl. Lingenauber 2001). Damit reduzieren sie, so Stenger (2002:244), die in den Projekten ablaufenden Prozesse in erster Linie auf kognitive Lernvorgänge. Die Reggio-Pädagogik gewinnt dadurch die Freiheit, im Horizont der hundert Sprachen des Kindes darauf hinzuweisen, dass Kinder ihren je eigenen Verständnisprozess entwickeln. Auch der Konstruktivismus setzt auf die Eigentätigkeit des Subjekts und seine je individuelle Art, seinen Verstehens- (Konstruktions-)prozess zu entfalten. Aber, so Stenger, „der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Wirklichkeit für uns unzugänglich ist, dass wir uns nur mittels unserer neuronalen Netzwerke auf der Basis biographischer Erfahrung, Theorien, also Konstrukte über die Wirklichkeit erstellen können“ (ebd.:238). Die Aufmerksamkeit werde durch den Bezug auf dieses erkenntnistheoretische Konzept zu stark auf die kognitiven Lernvorgänge gelenkt. Wenn das Kind als *Konstrukteur* seines eigenen Wissens erscheint, steht schließlich der Wissenserwerb im Vordergrund. Denn, wenn eine Annäherung immer von einem Verstehen wollen und Rückbinden in Fragestellungen oder der Suche nach neuen Fragestellungen begleitet ist, wird der Prozess nicht wirklich freigegeben (vgl. ebd.:244). Ursula Stenger sieht in der intensiven Projektarbeit innerhalb der reggianischen Praxis jedoch eine andere zentrale Dimension. Es gehe nicht nur um die Generierung neuer Erkenntnisse, sondern es entstehe eine neue Möglichkeit, sich selbst und die Welt zu sehen. Dies sei jedoch kein rein kognitiver, sondern ein *schöpferischer* und *kreativer* Prozess, mit dem neue Vorstellungen und Ideen entstehen (ebd.).

Das Projekt „Menschenmenge“ - Ein Beispiel

Um weiteren Aufschluss über die in der Reggio-Pädagogik ablaufenden Prozesse und zugrundeliegenden Erfahrungen zu erhalten, soll an dieser Stelle ein Blick auf die reggianische Praxis selbst leitend sein - die vielfältig dokumentierten „Forschungs“-Projekte, die häufig mit Interaktionsprotokollen kombiniert werden (vgl. Krieg 2004). Ein Projekt, das auch im Rahmen der Ausführungen von Stenger (2002) im Zentrum steht, wird deshalb im Folgenden intensiver betrachtet. Es ist das „Projekt Menschenmenge“ (ebd.:226ff).

Das Projekt beginnt damit, dass ein fünfjähriger Junge davon erzählt, wie er in ein Gedränge geraten ist und nur noch „Leute, Beine, Arme und Köpfe“ gesehen hat (ebd.). Die Erzieherin reagiert auf die Brisanz und

Intensität, die für die Kinder in dieser Frage liegt. Die Menschenmenge wird zum Thema. Es geht nun darum, diese Erfahrung, die, wie sich im gemeinsamen Gespräch herausstellt, auch andere Kinder teilen, mit verschiedenen Medien (Sprachen) weiterzuverfolgen und zu vertiefen. Die Kinder beginnen damit, die Menschenmenge zu zeichnen, doch sie zeichnen die Menschen zunächst alle nur nebeneinander und in eine Richtung stehend. Nach der kritischen Anregung der Erzieherin erkennen die Kinder die Differenz zwischen der Darstellung und den von ihnen gemachten Erfahrungen. Sie identifizieren ein Teilproblem: Die perspektivische Darstellung.

Sie beginnen nun, sich mit dieser spezifischen Darstellungsform auseinanderzusetzen. Sie zeichnen nach Modellen, erarbeiten Profile und Köpfe mit Eisendraht und Ton. Die Erzieherin stellt schließlich den Bezug zum Ausgangspunkt wieder her: „Wenn ihr eine Menschenmenge beschreibt, seht ihr sie von außerhalb, oder als wärt ihr mittendrin?“ (ebd.:228). Den Abschluss des Projekts bildet die Umsetzung einer Menschenmenge in Ton. Die Erzieherin gibt nun keine Impulse mehr. Arbeitsteilig stellen die Kinder Körperteile her, um sie dann zusammensetzen. So entsteht eine Menge sehr individueller Figuren, deren Vielfalt und Anzahl tatsächlich die Unüberschaubarkeit und die Überforderungsdynamik einer solchen Menschenmenge zur Darstellung bringen. Allerdings sind die Figuren ca. 25 cm groß. Die Kinder können sie im Gegensatz zu einer Menge aus erwachsenen Personen locker überblicken. Sie können sich zwischen sie stellen, sich hineinlegen oder einfach von außen ihre Menge betrachten. Sie treten insofern über ihre Darstellung in eine Distanz zu der Ausgangserfahrung.

Ich denke, dass die Praxis der reggianischen Pädagogik durchaus beide zuvor benannten theoretischen Spuren *nahe legt*, aber sich vor allem dadurch auszeichnet, dass sie in keinem der beiden Ansätze vollständig aufgeht. Die Projekte gehen von den Wahrnehmungen, den Fantasien und Ideen der Kinder aus. Diese werden ernst genommen und als eigenständige Weisen anerkannt, Welt zu erfahren, zu verstehen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Durch das Handeln der ErzieherInnen werden diese ganzheitlichen Weltzuwendungen jedoch immer wieder hinterfragt, gebrochen, in neue Beziehungen gesetzt und an bestehende Wissenszusammenhänge gebunden. Die Betrachtung des Projekts zeigt, dass das, was hier geschieht, als eine sehr sensible, nicht umfassend zielgerichtete, aber doch stetige Praxis einer Einfädung der Kinder in zunehmend rationales Denken und Handeln verstanden werden kann. Es werden Übergänge zwischen präobjektivem und präsubjektivem kindlichem zur Welt sein und einer auf rationalem Erschließen bestehender Erkenntnis gestaltet und erprobt (Meyer-Drawe 1984, Seewald 1992). Mit Dietrich Benner (1997) gesagt, geht es um Übergänge von der Umgangssphäre in die des Wissens und von dieser in jene zurück – ohne die allem Wissen uneinholbar vorausgesetzte Welt zu entzaubern. Die Kinder lernen so, sich zunehmend mit einer den eigenen Bestrebungen prinzipiell widerständigen und eigengesetzlichen Umwelt auseinanderzusetzen. So verwundert es nicht, dass in dem Menschenmenge-Projekt gerade eine Irritation bzw. eine die Kinder tendenziell überfordernde Situation zum Ausgangspunkt des Projektes wird. In diesem setzen die Kinder sich dann mühevoll mit der Situation auseinander, lernen sie kennen, zerlegen sie in Einzelteile und setzen sie wieder zusammen. Ein solches Verständnis der Reggio-Pädagogik erklärt die Dignität der Praxis des Konzepts, das nicht in geplanter Projektarbeit aufgehen kann, sondern von den jeweiligen Kindern, deren konkreter Umgebung ihren diesbezüglichen Erfahrungen und insbesondere auch von der besonderen Haltung der ErzieherInnen abhängig ist.

Ästhetische Erfahrungen als Schleuse des Übergangs zwischen dem Kindergarten und der schulischen Elementarbildung

Wenn wir die ästhetische Erfahrung mit Ulrich Oevermann (1996a) als eine „Krise durch Muße“ verstehen, dann zeigen sich an dieser Stelle über die heuristische Annäherung deutliche Nähe zwischen den beschriebenen Erfahrungen im Rahmen reggianischer Projekte und der theoretischen Fassung dieser besonderen Erfahrungsform. Die ästhetische Erfahrung ist nach Oevermann (2004) durch eine momentane Entlastetheit von unmittelbarem Bewährungsdruck gekennzeichnet. Vor allem jüngere Kinder befinden sich durch die elterliche Symbiose in der Regel in einem solchen Zustand der Handlungs- bzw.

Realitätsentlastetheit und machen demzufolge ästhetische Erfahrungen. Deren besonderer Wert liegt in einem Aufbau des strukturellen Optimismus – dem Vertrauen, dass alles gut geht. Denn die Kinder werden innerhalb dieses Erfahrungsmodus nicht mit traumatischen Krisen konfrontiert. Andererseits darf dem Kind die Konfrontation mit traumatischen Krisen und Entscheidungskrisen aber auch nicht gänzlich erspart bleiben, denn nur so kann ein „Lernen auf der Grundlage von Scheitern und Widerstand“ (ebd.:170) stattfinden, das eine Genese von zunehmender Autonomie durch selbstständige Krisenbewältigung ermöglicht. Dieser „Stress“ (ebd.) muss für das Kind jedoch zu bewältigen bleiben. Die Konfrontation mit Krisen erfordert demnach innerhalb der Erziehung eine spezifische Dosierung. Es sollte sich um Situationen handeln, in denen der Abstand zwischen der kindlichen Erwartung seinen Fähigkeiten und der auf es zukommenden tatsächlicher Anforderung nicht zu groß ist und deshalb bewältigt werden kann (vgl. ebd.:171). Die ästhetische Erfahrung bekommt so eine anthropologische, bzw. entwicklungstheoretische Bedeutung.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund noch einmal die besondere Form der Auseinandersetzung im Rahmen reggianischer Projekte, dann enthält diese zentrale Komponenten ästhetischer Erfahrungen. Es sind nicht nur die praktischen und kreativen Tätigkeiten an sich. Vielmehr wird deutlich, wie es den Kindern gelingt, im Gegensatz zu der bedrückenden und überfordernden und damit krisenhaften Erfahrung mit der Menschenmenge, die den Ausgangspunkt des Projekts bildet, durch diese künstlerische Herangehensweise und mithilfe der Unterstützung der ErzieherInnen die gemachte Erfahrung wieder in eine mußevolle Distanz zu bringen. Dadurch wird die ursprünglich traumatische Krise zu einer Krise in Muße. Erst in dieser Krise durch Muße finden die Kinder ein Verhältnis zu der Menschenmenge, in dem sie diese erfahren können, ohne von ihr überwältigt zu werden. Die Widerständigkeiten der Welt werden auf diesem Wege zu potentiell Gestaltbaren. So finden die Kinder wahrscheinlich zu einer neuen Sicherheit gegenüber derartigen Situationen und können sie danach vermutlich auch in nicht realitätsentlasteten Räumen besser bewältigen. Auf dem Weg dorthin werden ihnen durch die Begleitung der Erzieherin bedeutsame Darstellungs- bzw. tradierte Kulturtechniken vermittelt. Diese tragen zusätzlich dazu bei, über eine sich entwickelnde Darstellungskompetenz den Übergang zu einer selbstständigen Bewältigungsfähigkeit anzubahnen. Die zur Verfügung stehenden Techniken vermitteln hier eine zusätzliche Sicherheit und Stabilität.

Ästhetische Erfahrungen sind dementsprechend höchstwahrscheinlich, wie es in der reggianischen Praxis niedergelegt ist, insbesondere dazu geeignet, über Reflexionsprozesse und das behutsame Verknüpfen mit zur Verfügung stehenden kulturellen Techniken eine zunehmende rationale Auseinandersetzung mit den Widerständigkeiten und Herausforderungen der Lebenspraxis anzubahnen. Ästhetische Erfahrungen sind in diesem Sinn eine Art Schleuse des Übergangs von unmittelbarer und realitätsentlasteter Praxis zur

methodisierten Erkenntnis oder mit Käthe Meyer-Drawe (1984, 1988) gesprochen ein Prozess von präobjektiver und präsubjektiver Praxis hin zu zunehmender Rationalität und Sozialität. Es ist der Vollzug jenes von Dietrich Benner (2002) beschriebenen „Blickwechsels“ von einem Denken, Lernen und Handeln in den Sphären unmittelbarer Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs in die Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientifischen und historischen Wissens und Könnens, das mit dem Besuch der Grundschule weiter systematisch angebahnt wird. Benner betont, dass die bildungstheoretische Rahmung der Allgemeinbildung in der Elementarschule sich nicht darin erschöpft, dass die Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens erlernt werden, sondern dass die Kinder darüber hinaus lernen, „lesend, schreibend, rechnend und zeichnend“ (ebd.: 73) miteinander und mit der Welt umzugehen. Diese Gestaltung des Übergangs von der Muttersprache zu künstlichen Formen der Schriftsprache, von der gesprochenen Sprache zum richtigen Gebrauch der Zeichen der Schriftsprache sei die zentrale Aufgabe der Elementarschule (vgl. ebd.:73).

Fazit

Die hier heuristisch vorgenommene Perspektivierung eröffnet die Möglichkeit, die ästhetische Erfahrung als zentrales Moment ästhetischer und kultureller Bildung im Hinblick auf ihre entwicklungstheoretische Bedeutung weiter zu erschließen. Hier kann im Anschluss an die Bestimmung der ästhetischen Erfahrung als „Krise durch Muße“ (Oevermann 2004) mit einer stärkeren „Trennschärfe“ (siehe: Christian Rittelmeyer [„Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten“](#)) zu z.B. rein sinnlichen oder leibgebundenen Erfahrungen weiter gearbeitet werden. Die ästhetische Erfahrung gewinnt ihre Relevanz dann nicht primär aus dem Einbezug praktischen und kreativen Tuns, sondern aus ihrem Gehalt als Übergangserfahrung zu anderen stärker rational fundierten Erfahrungsformen, die die Grundlage dafür bilden, dass auch jenseits einer Einheit von Leben und Lernen gelernt und weitergelernt werden kann, um sich jene ohne die Schule nicht tradierbaren Kulturbereiche anzueignen, die mit dem Verlauf des Schulbesuchs weiter zunehmen (vgl. Benner 2002). Um die anthropologische und entwicklungstheoretische Bedeutung ästhetischer Erfahrungen am Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule weiter aufzuschließen, wären empirische Studien vonnöten, die über ein qualitativ rekonstruktives Design vor allem die Grundstrukturen ästhetischer Erfahrungen in situ über Protokollierungen erfassen können und zum anderen in der Lage sind, diese zu den je subjektiven Erfahrungs- und Verarbeitungsformen auf Seiten der Kinder zu vermitteln (vgl. Bender 2011a).

Schließen möchte ich mit einem Zitat aus einem Dialog zweier Mädchen während eines reggianischen Projekts:

„Siehst Du nicht, dass du ihn (einen Schatten) zu weit weg gemacht hast? Ich weiß nicht, warum du ihn nicht an den Füßen festmachst“ Das andere Mädchen antwortet: „Das kann jeder machen, wie er will; ich kann ihn auch ausschneiden und näher dransetzen.“ Darauf die Freundin: „Du kannst das nicht machen wie du willst; du musst es machen, wie der Schatten will.“ (Reggio Children 2002:43)

Verwendete Literatur

Beek, Angelika/Schäfer, Gerd E. (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Kiliansroda: das netz.

Bender, Saskia (2014): Passungskonstellationen an den Grenzen des Schulkulturellen. Die Schule als Ort selbstbezüglicher ästhetischer Erfahrungen. In: Böhme, J./Humrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs (329-350).

Wiesbaden:VS.

Bender, Saskia (2011): Kunst und Schule im Konflikt. In: Kirschenmann, J./Lutz-Sterzenbach, B. (Hrsg.): Kunst.Schule.Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten (343-355). München: kopaed.

Bender, Saskia (2011a): Empirische Zugriffe auf ästhetische Erfahrungen bei Kindern durch Materialtriangulation. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung (321-336). Opladen: Barbara Budrich.

Bender, Saskia (2010): Kunst im Kern von Schulkultur. Wiesbaden: VS.

Benner, Dietrich (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Hrsg., Heft 1, 68-90.

Benner, Dietrich (1997): Umgang und Wissen als Horizonte einer Bildungstheorie für die Schule. In: Neue Sammlung 37, 547-561.

Dreier, Annette (2012): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Cornelsen.

Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich.

Knauf, Thassilo (2005): Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert: www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html (letzter Zugriff am 10.11.2014).

Lippe, Rudolf zur (1987): Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek: Rowohlt.

Lorenzen, Herman (Hrsg.) (1966): Die Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mattenklott, Gundel (1998): Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Lingenauber, Sabine (2001): Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. Bochum: Projekt.

Meyer-Drawe, Käthe (1988): Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens – Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (125-141). Weinheim: Beltz.

Meyer-Drawe, Käthe (1984): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wolfgang/ Meyer-Drawe, Käthe (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen (19-45). Frankfurt a.M.: Scriptor.

Oelkers, Jürgen (1992): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München: Juventa.

Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven (155-181). Stuttgart: Lucius + Lucius.

Oevermann, Ulrich (1996a): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule (1-46). Unveröff. Manuskript. Frankfurt a.M.

Reckmann, Hiltraud (1988): Musik – Sprache – Kunst. Ausgleichende Erziehung durch fächerintegrierenden Unterricht. Frankfurt a.M: Peter Lang.

Reggio Children (2002): Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Rumpf, Horst (1994): Züge einer ästhetischen Lernkultur. In: Roscher, Wolfgang (Hrsg.): Lauschen – Schauen – Bilden. Kulturpädagogische Perspektiven Polyästhetischer Erziehung. Beiträge zu Forschung und Entwicklung, Lehre und Unterricht, Produktions- und Rezeptionsästhetik (11-21). Polyästhesis Jahrbuch I. Wien: Österreichischer Kunst- u. Kulturverlag.

Schneider, Gerhard (1988): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim: Beltz.

Seewald, Jürgen (1992): Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink.

Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Saskia Bender (2014): Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrungen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-aesthetischer-erfahrungen-uebergang-kindergarten-grundschule>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>