

Füße im Wind – zur Raumwahrnehmung von Kindern

Kristin Westphal

1. Orientierung im Raum

Die Fragen, wie Kinder Räume erleben, wahrnehmen und sich aneignen, sind grundlegende Fragen einer menschlichen Orientierung im Raum, die ich zu Beginn meiner Überlegungen vorstellen werde. Sie basieren auf der Annahme, daß unser Leib nicht nur Nullpunkt unserer Orientierung im Raum ist, sondern daß der Leib auch den Raum herstellt wie er auch zugleich *im* Raum ist und ihn durch Bewegungen mitkonstituiert. Die weiteren Überlegungen kreisen um das Problem, daß unser Raumerleben nur durch sich selbst begreifbar ist, wir hier also nur *über* das Empfinden von Räumen sprechen können, das kulturell und gesellschaftlich geprägt ist. Anhand eines Beispiels einer Erinnerung kindlicher Bewegungsräume beschäftige ich mich unter methodischen Gesichtspunkten mit der Frage, wie ich mit Erinnerungen umgehen kann und was sie strukturell bedeuten.

Einen Raum zu entdecken und zu erforschen, wirft unmittelbar Fragen auf: Wie groß wird der Raum erlebt? Wie klingt der Raum? Wie sehe ich den Raum? Wo bin ich, wo sind die anderen? Gibt es eine bestimmte Ordnung oder Struktur, die der Raum vorgibt? Wie fühlt sich der Raum körperlich an? Über diese Art der Aneignung und Durchdringung von Raum entwickelt sich die Fähigkeit im Umgang mit Raum. Sei es real oder in Hinsicht auf die Entwicklung von Phantasieräumen. Dieser Vorgang ist dem Subjekt häufig nicht bewußt. Räume werden im Alltag so hingenommen, wie sie sind. Und wir bewegen uns in Räumen, ohne uns Gedanken darüber zu machen, wie wir es tun. Welche Bezugspunkte ergeben sich in Hinsicht auf unseren pädagogischen Kontext und auf der Folie sich wandelnder Verhältnisse angesichts einer Medialisierung von Welt? Wo holen wir die Kinder ab, wenn wir mit ihnen arbeiten. Wie nehmen Kinder ihre Räume wahr? Welche Blicke bleiben uns selbst verwehrt aufgrund alter, manchmal stark romantisierender Vorstellungen unserer eigenen Kindheitsräume?

Ich befrage siebenjährige Kinder nach dem, was sie zu ihrem Klassenraum assoziieren. Diese Befragungen führen mich in den metaphorischen Raum von kindlichen Vorstellungen über Räume. Ein Junge umschreibt seine Empfindungen

so: *grau, dunkel, Fischgeruch; es wackelt im Raum, heißes Holz, offen, groß, nah.* Für denselben Raum assoziiert ein Mädchen: *Es riecht wie Weihnachten.* Bei einem anderen Jungen entsteht die Assoziationskette: *schwarz-weiß, hell, Kreide, hartes Moos, rennen.* Ein Mädchen spricht von *frisch gedrucktem Papier, der Raum dreht sich wie ein Karussell, ein hoher Ton ist im Raum. Er ist weit und groß wie ein Himmel.* So unterschiedlich kann ein Raum von verschiedenen Kindern assoziiert werden, wenn ich nach dem Ton, der Farbe, der Bewegung, dem Geruch, dem Getast frage. Räume werden vielschichtig erlebt. Eigenes durchmischt sich mit der Atmosphäre und den Gegebenheiten eines Raumes.¹

2. Räume sind Beziehung und Bewegung

Im Vollzuge der Wahrnehmung erleben wir, erfassen wir, begreifen und verstehen wir Welt bzw. Räume. Diese riechen wir, wir können sie hören und fühlen und unterscheiden nach Rhythmus und Klang in Korrespondenz zu unserer Körperlichkeit, aber auch zu unseren Erinnerungen und Vorstellungen.

Raumerfahrungen beziehen sich auf sehr frühe Erinnerungen, die sich über die Beziehung zur Mutter vermitteln. Und das in einer ganz bestimmten Weise: nämlich leiblich. Räume werden kommuniziert und in der Interaktion mit dem mütterlichen Raum erlebt und erobert. Auf der Basis der Mutter-Kind-Beziehung gewinnt das Kind umfassend Muster und Deutungen von der Welt und vom Raum, das ihm Orientierung bietet und ein Leben lang untergründig in den Sinngangsprozessen des Menschen virulent bleibt. Alle weiteren Bildungsprozesse zerren von diesem Potential. Es verhilft dem Kind, ein räumliches Vorstellungsvermögen, Bewußtsein und Wissen um sich selbst und andere zu erlangen.

Orientierung im Raum ist zuallererst Bewegung im Raum. Der umgebende Raum wird zur Erfahrung des Körpers. Räume erleben wir körperlich und ästhetisch. Wie der kleine Hjalmar im Märchen von Andersen „Der Sandmann“ gehen wir direkt ins Bild hinein. Wir sehen dann nicht unsere Räume vor uns. Wir nehmen sie über die Luftströmungen wahr, wir hören die Töne aus allen Richtungen, wir spüren auch die Räume seitlich und hinter uns, ohne sie direkt einsehen zu müssen. Dieser Blickwinkel aus der Bewegung bestimmt unsere Aneignung von

¹ vgl. Billmann-Mahecha in: Scholz 1998, die ihre Erfahrungen in der Methode von Kindergruppensprechstunden vorlegt. Ihre Untersuchungen geben Einblicke in kindliche Vergangenheitsdeutungen und Argumentationsformen und die soziale Dimension kindlichen Denkens.

Raum. Räume nehmen wir an, weil sie uns an etwas Positives erinnern lassen, Räume lehnen wir auch ab. Aber Räume lehnen oftmals auch die Kinder mit ihren Bedürfnissen nach Kontakt, Ruhe und Bewegungsfreiheit ab. Eine Sensibilisierung für diese Vorgänge kann dazu beitragen, einen Zugang für eigene und fremde Maßstäbe für eine veränderte Gestaltung unserer Umgebung zu prägen.

PädagogikstudentInnen, LehrerInnen und Grundschulkinder erkunden ihre Räume mit geschlossenen Augen. Wie erkunde ich die Räume ohne Augen?

Inwieweit wird im bekannten Terrain der eigenen pädagogischen Einrichtung auf Unbekanntes gestoßen? Welche Unterschiede erfahre ich? Welche Räume fühlen sich angenehm an, wo habe ich beim Durchgehen mit geschlossenen Augen Lücken, welche Räume erlebe ich in der Berührung als abstoßend?

Die Erwachsenen und die Kinder zeichnen den Grundriß ihrer Einrichtung und kennzeichnen über Farben, welche Räume sie als anziehend, abstoßend und veränderungswürdig oder neutral betrachten.

Worin differieren die Zeichnungen, worin liegen Übereinstimmungen?

Vielversprechend an dieser Idee ist, wenn auf diese Weise die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder, der Erwachsenen und der Institution erkundet werden. So können sich Kriterien finden, die eine Veränderung in pädagogischen Räumen bewirken.

Ich erfahre, daß Räume über ihre Beziehung zu Personen erlebt werden. Räume werden mir von anderen gezeigt und gedeutet.

Räume werden in *Dominanz* von Gruppen oder Personen erlebt.

Räume werden in ihrer Funktion erlebt. *Den Turnraum liebe ich, weil ich mich dort gerne bewege.* Räume fordern zu etwas auf oder auch nicht.

Räume werden in ihrer *Atmosphäre* und Ausstrahlung (Farbe, Anordnung, Formen, Gerüche, Ordnung, Anreize) erlebt.

Eine Abbildung verdeutlicht, wie sich Kinder in einer typischen Situation beim Warten auf dem Schulhof vor der Turnstunde, körperlich Raum verschaffen und gleichzeitig darüber die soziale Dimension ausdrücken. Irgendetwas hat sich zwischen den beiden Kindern ereignet, bzw. ereignet sich gerade in dem Moment dieses Schnappschusses. Rede und Widerrede drücken sich in der Körpersprache aus. Dieses Geschehen schafft einen Raum zwischen den beiden Kindern. Wir können diesen nachvollziehen, weil wir ähnliche Situationen kennen. Der Raum zwischen den beiden Kindern ist mit Spannung und Emotion gefüllt.

3. Räume als ästhetische Projektionsflächen

Räume begründen sich aber nicht nur über das wahrnehmende Element, sondern genauso über soziale und historische Momente. Räume sind dann auch Lebensentwürfe und ästhetische Projektionsflächen für die Erwartungen und Forderungen seitens der Gesellschaft und Kultur. Räume sind Bedeutungsträger für die Wünsche und Erwartungen, die das Individuum hat. Räume werden zwischen Individuum und Gesellschaft verhandelt. Das kann in Form von Symbolen geschehen, die sich in der Architektur ihren Ausdruck verschafft. Das kann sich ausdrücken in Form von Ritualen, Musik und öffentlichen Orten, Plätzen und erweitern bishin zu Landschaften. In der Identifikation mit dem Raum wird unbewußt oder bewußt Sinn für den Einzelnen und die Gesellschaft gestiftet, auf der Ebene der Realität wie aber auch auf der Ebene der Möglichkeit. Die Architektur von Schulbauten zeigt uns auf, daß pädagogische und politische Neuansätze immer auch begleitet sind und waren von entsprechenden Architekturen. Wir finden heute Schulbauten aus der Gründerzeit, die sich kennzeichnen durch große, monumentale und luftige Räume. In den 60er und 70er Jahren entstand eine Architektur, die sich in ihrer Aufteilung und Strukturierung von Räumen durch Transparenz und Offenheit auszeichnet. Die Entstehung der Gesamtschule wird begleitet durch eine Schulbauarchitektur, die sich orientiert an Lehrer- und Schülerzentren, Nutzung der Flure, verschiebbare Wände etc.. All diese Ansätze sind von der Idee der sozialen Gerechtigkeit getragen, die sich architektonisch niederschlägt in Transparenz, Klarheit, Bewegungsraum, Platz und ein grünes Umfeld. Entscheidend für die Praxis ist dann, wie sich diese Strukturen praktisch füllen, wie tatsächlich der Schüler und Lehrer ihren Bezug darin finden. Wie wird z. B. mit den monumentalen Eingängen von Schulbauten aus der Gründerzeit umgegangen, in denen sich ein Erstklässler zunächst einmal gänzlich verloren und ohnmächtig fühlen muß und eher die Macht der Institution fühlt als soziale Gerechtigkeit. Was läßt sich daraus machen?

Räume werden nicht passiv wie in einem Spiegel eingefangen. Es zeigt sich, daß sich jedes Individuum aktiv und individuell verschieden Raum erschließt. Raum ist dann nicht allein visuell vor uns ausgebreitet, sondern wir treten in nicht nur den einen Raum ein, sondern in verschiedene Räume, wir bewegen uns darin, und wir erleben Räume.

Das erfordert eine Nutzung von Räumen über ihre Funktionen hinaus, das erfordert aber auch Räume, die dazu auffordern, sich mental und sinnlich zu bewegen. Wir erleben Räume, wir gestalten Räume in der Bewegung, mit der Stimme und mit anderen ästhetischen Mitteln.

4. Bewegungsräume erinnern

4.1 Methodische Überlegungen zu den Zugängen

Die Bewegungsräume der Kindheit und die Art und Weise, wie diese erlebt werden bzw. in Erinnerung geblieben sind, können uns Aufschlüsse geben, welche Momente, welche Qualitäten daran beteiligt sind, sich Raum in der Bewegung anzueignen und wie wir Räume wahrnehmen. In der Kindheit sind wir dem Erleben näher, Sprache und Begriffsbildung folgen erst bzw. basieren darauf. Diese Quelle bleibt uns natürlich auch als Erwachsener nahe, kann aber auch durch andere Bewußtseinsformen zugeschüttet werden. Kinder haben eine unmittelbare Art und Weise, sich Räumen hinzugeben, so wie sie es später als Erwachsene nur über einen bewußten Akt wieder erlangen können. Martha Muchow spricht davon, daß „Kinder sich unendlich viel intensiver an die Dinge der Welt hingeben, sich selbst verströmen, ihre Affekte und Wünsche viel intensiver in die Dinge hineingeben können“ (Muchow 1932, 91 f).

In zwei Seminaren an der Universität Frankfurt wurden etwa 80 „persönliche Landkarten“ erstellt. Diesen Begriff habe ich von Lippitz übernommen (vgl. Lippitz 1990). Studentinnen erinnerten sich in einer Phantasiereise – mit geschlossenen Augen am Boden liegend – an ihre Bewegungsräume und ihre Erlebnisse in Hinsicht auf Atmosphäre, Architektur, Klänge, Gerüche, Farben, Szenen, Personen und Gegenständen und hielten die Räume in einer Skizze und die erinnerten Erlebnisse und Umschreibungen der Räume schriftlich fest. In einer kleinen Gruppe (10 Personen) von Erzieherinnen und deren Leiterinnen konnte ich eine Erzählsituation zu meiner Fragestellung und meinem Thema mit einem Tonträger aufzeichnen und protokollieren. Narrative Interviews mit Einzelnen aus diesen Gruppen und anderen pädagogisch tätigen Frauen vertieften meine Fragestellung.

Der Zugang über das Erinnern birgt jedoch das Problem in sich, daß es sich einer direkten Beschreibung entzieht. Das „Erinnern“ drängt von daher in den Bereich

der Metaphorik. Das führt dazu, daß diese Bilder als Denkfiguren nutzbar gemacht werden, um daran die Theorie zu orientieren. Die „Metaphorik“ verstehe ich jedoch nicht als eine den Gegenstand umschreibende Sprache, sondern vor allem als eine ihn erschließende und konstituierende Sprache. „Die Frage nach den Gedächtnisbildern wird damit zur Frage nach unterschiedlichen Gedächtnismodellen, ihren Kontexten, Bedürfnissen und Sinnfigurationen“ (Assmann 1991, 13). So ergibt sich daraus im folgenden, das „Erinnern“ selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, um über das Subjekt und seine Beziehung zum Raum etwas in Erfahrung zu bringen. Die Bilder sind dabei eher als Vehikel zu betrachten. Es gibt zwei Arten von Bildern: die einen sind nicht von gleicher Natur wie das, dessen Bild sie sind. Und die anderen Bilder sind von gleicher Natur wie das, dessen Bild sie sind. Diese verschiedenartigen Bilder gilt es im folgenden zu unterscheiden. Interessant sind vor allem für die Auseinandersetzung um den Vorgang und das Wesen des Erinnerns selbst und alles, was dem zugrunde liegen mag, wie z. B. auch Klänge oder Gerüche. Erst ist der Klang z. B. da, der einen durchströmt. Dann läßt sich ein Klangbild bewußt als Gedächtnisbild formulieren und wiederum in andere Bilder in Formen und Farben transformieren.

4.2 Ein Beispiel einer „persönlichen Landkarte“

Ich lenkte die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen auf ihre Erlebnisbilder und Erinnerungsspuren. Dabei gehe ich davon aus, daß das Gedächtnis „als das wahre, bewußtseins-gebundene Gedächtnis die entwordenen Erlebnisse aufbewahrt und die Wahrnehmung möglich macht“ (Schütz 1981, 32). Im weiteren gehe ich davon aus, daß das Gedächtnis uns zur angemessenen Reaktion an die jeweilige aktuelle Lage verhilft, indem es entsprechende Erinnerungen assoziativ selektiert und abrufen (Bergson 1981, 146). Diese zweite Form nennt Bergson auch Gedächtnis des Körpers.

„Der Körper stellt das Zentrum der Tätigkeit des Ich in der ausgedehnten Kontinuität - der raumzeitlichen Welt – dar. Er ist die ausgedehnte Form des dauernden Ich. Seine Funktion ist die Vermittlung zwischen der Dauer und der raumzeitlichen, homogenen Welt der Ausdehnung. Er setzt die Erinnerungen ins räumliche Handeln um. Durch ihn können andererseits die Dinge auf das erlebende Ich einwirken, und gleichzeitig kann durch den Körper auf die Dinge eingewirkt werden – ein Umstand, der unsere Wahrnehmung fundiert“ (Schütz 1981, 32).

Von diesen Annahmen ausgehend, wie sie im weiteren noch unter einzelnen Aspekten und Positionen diskutiert werden sollen, entfalten die Teilnehmerinnen ihre „persönliche Landkarte“. Methodisch verbirgt sich hier das Problem und der Versuch gleichzeitig, das Bild von der „reinen Wahrnehmung“ auf den Begriff zu bringen. Die Sprache tritt zwischen das Erleben und das Bewußtsein des Erlebens in Form einer Erinnerung.

Das führt Schütz zu der Aussage, daß „unsere Erlebnisse eigentlich verfälscht, materialisiert und sozial bedingt, kurz: Begriffe sind“ (Schütz 1981, 89).

Die Sprache als Vermittlerin zwischen Erleben und Begriff verdeckt das subjektive Erleben durch sein Symbolsystem. Unser Gedächtnis bewahrt zudem das Erlebnis nicht unverändert. Es bewahrt stattdessen ein Symbol bzw. den Sinn davon. Nach Schütz entsteht Sinn, wenn die Erlebnisse „entworden“ sind.

„Sinnbild ist das entwordene Wahrnehmungsbild entwordener Qualitäts-erlebnisse“ (ebd.). Die persönliche Landkarte, wie ich sie im folgenden an einem Beispiel als Ganzes vorstellen möchte, zeigt uns demnach Erlebnisse, die zu Erinnerungen geronnen sind, die im Gedächtnis bewahrt und umgedeutet wurden und vom Ich mit Sinn gefüllt wurden.

B.B., 40 J., weiblich, Kinderpflegerin und heute Studentin für das Lehramt Grundschule, 1 Kind

... Die Räume der Wohnung: Perspektiven waren von jeder nur erdenklichen Blickrichtung aus gegeben. Oft saß ich unter dem riesengroßen Wohnzimmer-(Eß-)tisch. Die Tischdecke war wie ein Vorhang, der verschiedene Versteck- und Blickrichtungen ermöglichte. Oft lag ich auf dem Boden, weil meiner Oma etwas runtergefallen war, und ich es suchen sollte. Jede Begrenzung des Raumes war bekannt und vertraut. Jedes Innere der großen Schränke (Anrichte und Buffet) roch angenehm holzig, mit einem bestimmten Geräusch öffneten sich die Türen (so daß man oft schon aus dem Nebenraum hörte, wenn jemand am Schrank war). Oft war in dem Tageslicht (meine Oma verabscheute elektrisches Licht – jedenfalls, wenn es sich irgendwie vermeiden ließ), das Innere der Schränke in wohlige Schatten getaucht und mehr zu ertasten als zu sehen. Obwohl ich mich an die Räume oft als in Zwielflicht getauchte Zimmer erinnere, habe ich dort nie Angst oder Unbehagen gespürt, vielleicht, weil sie auch eigentlich immer belebt waren. Im Hintergrund saß der Opa an seinem riesigen Schreibtisch (im sog. Herrenzimmer, das nur leicht optisch durch Mauervorsprünge vom Wohnzimmer getrennt war – also eigentlich zwei Räume bildete) und sortierte Briefmarken

(seine große Leidenschaft). Manchmal saß ich unter seinem Schreibtisch und beobachtete seine Füße. Wie eine Höhle war es da, obwohl durchgängig. Das Teppichmuster bildete verschlungene Straßen, auf denen Spielzeugautos oder Indianerfiguren unsere Abenteuer erlebten, manchmal kam auch eine Hexe aus dem Geflecht (aber wir haben immer die Flucht mit wohliger Schauer geschafft). Die Geräusche waren wichtig: das Rascheln von Omas Zeitung, ihre leise Unterhaltung mit meiner Mutter, Opas gedämpftes Umschlagen der Albenseiten, und zu allem das mächtig- kraftvolle (starke?) Ticken der Standuhr. Oder Omas Kochgeräusche aus der Küche. Die Räume erschienen mir riesig, natürlich war ich kleiner, aber ich habe mich ja auch oft noch auf dem Boden gehalten: gemalt, Figuren bewegt, Perlen aufgefädelt. Aus kniender oder liegender Position heraus ist man dem Boden nahe und der Decke fern.

Im Flur wurde nicht gespielt. Dort war es fast immer dunkel (nur durch das Fensterglas im oberen Bereich der Eingangstür kam Licht rein), und diesen Raum habe ich oft fast blind durchquert, die Ritzen suchend, die mir die dahinterliegenden Räume zeigten. Ein Raum im Schwebezustand, den ich manchmal hektisch, mit Riesenaugen, die Dunkelheit durchforschend, völlig allein – in diesem Moment – so schnell wie möglich durchquerte, konnte ich die Türklinke finden, war ich gerettet.

Ein Stockwerk höher, gleich unter dem Dach gab es den Dachboden – Speicher – fürs ganze Haus und zwei Mansardenkammerchen, die zur Wohnung meiner Großeltern gehörten. Nur: auch dorthin führte ein langer, dunkler Flur, vollgestellt mit Schränken, in denen Winterkleidung und Nähzeug lagerte. Am Ende dann die Schlafkammer, schnell Licht machen. Erster Eindruck – immer – kalt, erstmal die Schatten vertreiben. Gott sei Dank mußte ich als Kind nie hier alleine schlafen, und auch als Jugendliche habe ich es ungern getan: zuviele Geräusche so dicht unter dem Dach, alle anderen waren zu weit weg. Das waren Räume, die nur zweckgebunden aufgesucht wurden, keine Lust, sich hier länger als nötig aufzuhalten. Anders der Dachboden: An den Seiten einige Schränke (es war uns verboten, in diesen Schätzen zu graben), Mottenkugelgeruch. Darin war Omas gesamte abgelegte Garderobe, Pelze, alte Kleider, Anzüge und Schuhe. Natürlich haben wir vieles ausprobiert, aber immer heimlich. Zu laut durfte dabei keiner lachen, denn die Oma hat es eventuell in der darunterliegenden Wohnung gehört. Der Dachboden war auch Spielraum. Die Eindrücke hier: einen Raum nur für sich haben, ganz still sein und auf die Geräusche hören, sich verstecken, in dem man mit der Dunkelheit außerhalb des Lichtkreises oder in den Ecken verschmolz. Weitere Räume innerhalb des Hauses: Die Treppe, die zum Keller

führte (hier konnte man hindurch zum Hof gehen). Ein sehr gruseliger (weil nachtschwarzer) Raum: der Seitengang zu den Einzelnen, mit Türen versehenen Kellerräumen. Schnell bin ich an dem schwarzen Loch des Eingangs dazu vorbeigehuscht (dabei verlor sich das Geräusch der eigenen Schritte hier kurzfristig, sonst wurde es von den Wänden zurückgeworfen.) Die Waschküche: ein dampfender Raum – ganz früher; hier roch es immer nach Wäsche und Waschpulver (angenehm feucht – gut). Mit dem großen Schlauch haben wir uns im Sommer oft naß gespritzt (eiskalt, das Wasser tropfte dann von der niedrigen Decke). Dann die Treppe vom Keller zum Hof, schon draußen. Barfuß – so bin ich im Sommer fast nur gelaufen. Hier habe ich mir immer die Zehen angestoßen, ich konnte noch so aufpassen. Oft hat es sogar geblutet. Hier konnte man sich gut verstecken, und durch das Begrenzungsgitter spähen. Während des Hochsteigens der Stufen wurde der Horizont jedesmal auf überraschend-frohe Weise geweitet, wenn man endlich „rausgucken“ konnte. Alles war noch da. Der Asphalt des großen, nur von „Mäuerchen“ begrenzten Hinterhofes glühte im Sommer. Manchmal hüpfte ich von Schatten zu Schatten, um mir nicht die nackten Füße zu verbrennen... (Ausschnitt aus einer persönlichen Landkarte, aus: Westphal 1996)

Die Geschichte, die aus dieser „persönlichen Landkarte“ zu entnehmen ist, zeigt uns über Sprache vermittelt auf, wie sich Raum in seinen Qualitäten anfühlt, anhört, anblickt und über Beziehungen und Personen erlebt wird. Raum wird auch in seinen Grenzen und Begrenzungen als Übergang zu anderen Räumen erlebt. Räume werden atmosphärisch erlebt, die Dunkelheit der Flure, die geheimen bzw. geheimnisvollen Orte im Keller, auf dem Dachspeicher und in den Schränken. Räume inspirieren und eröffnen imaginäre Räume. Würden wir diese Qualitäten, die jenseits eines vermessenen Raumes liegen, in die Gestaltung von öffentlichen und privaten Räumen mehr einbeziehen und den Umgang damit pflegen, würden wir dem leiblichen und vitalen Bedürfnis nach Anregung und Aufregung näher kommen, und dem zunehmend abstrakter werdenden Verhältnis von Kind und Umwelt etwas entgegensetzen.

Literatur:

Assmann, Aleida: Mnemosyne, Frankfurt/M. 1991

- Assmann, Aleida: Zur Metaphorik der Erinnerung in: Assmann, A. (Hrsg.): Mnemosyne, Frankfurt/M. 1991
- Baacke, Dieter (Hrsg.): Aus Geschichten lernen, München 1993
- Baacke, Dieter: Ausschnitt und Ganzes in: Baacke, D.: Aus Geschichten lernen, München 1993
- Bergson, Henrie: Materie und Gedächtnis, Frankfurt7M. 1982
- Billmann-Mahecha, Elfriede: Was wissen wir über das Denken des Kindes?, in: Scholz, Gerold (Hg.): Die Sache(n) des Sachunterrichts, Frankfurt/M. 1998
- Lippitz, Wilfried: Räume – von Kindern erlebt und gelebt in: Lippitz/Rittelmeyer (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens, Bad Heilbrunn 1990
- Lorenzer, Alfred: Kulturanalysen, Frankfurt/M. 1986
- Muchow, Martha Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935), Weinheim 1978
- Schütz, Alfred: Theorie der Lebensformen, Frankfurt/M. 1981
- Westphal, Kristin: Zwischen Himmel und Erde, Annäherung an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens, Frankfurt/M. 1996
- Zum Raumempfinden im Tanz, in: Tanzforschung 7, Wilhemshaven 1996
- Wirklichkeiten von Räumen, in: Liebau, Eckart/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.) Metamorphosen des Raums, Weinheim 1999