

Denise Wilde

**DINGE
SAMMELN**

*Annäherungen an
eine Kulturtechnik*

[transcript]

Aus:

Denise Wilde

Dinge sammeln

Annäherungen an eine Kulturtechnik

Juni 2015, 350 Seiten, kart., zahlr. Abb., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-2940-8

Was fasziniert Menschen am Sammeln trivialer Objekte? Welche Anstrengungen unternehmen Sammler/-innen, um ihre geliebten Objekte zu erhalten und für die Zukunft zu sichern? Welche Bedeutung kommt dabei dem Erwerb und dem Austausch von Wissen zu?

Diesen und weiteren Fragen geht das Buch nach. Es schließt an kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Überlegungen zu der Bedeutung von Dingen an und greift aktuelle pädagogische Problemstellungen des *material turn* auf. Denise Wilde zeigt das Sammeln von Objekten als eine in Geschichte und Gegenwart verbreitete Kulturtechnik, die ebenso fantasievoll wie wissensreich ist. Durch eine ethnographische Analyse von Sammeltätigkeiten Erwachsener werden lebensweltliche Praktiken fokussiert, die für die Generierung, Vermittlung und Aneignung von Wissen relevant sind.

Denise Wilde (Dr. phil.) arbeitet am Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-2940-8

Inhalt

Vorwort | 11

Einleitung | 13

1. Das Phänomen des Sammelns | 35

1.1 Das Sammeln von trivialen Objekten: Einige Vorüberlegungen | 36

1.2 Ein kurzer Überblick zur Geschichte des Sammelns | 40

1.2.1 Von der Steinzeit bis zum Mittelalter | 42

1.2.2 In der Renaissance, im Barock und in der Aufklärung | 45

1.2.3 Tendenzen im 18. bis 20. Jahrhundert und in der Gegenwart | 51

1.3 Zum Forschungsstand | 57

1.3.1 Das Sammelphänomen in anderen Wissenschaftsdisziplinen | 58

1.3.2 Das Sammeln als Thema in der Erziehungswissenschaft | 64

**2. Erwachsenenbildung und Bildung Erwachsener:
Theoretische Hintergründe und Konzepte** | 79

2.1 Perspektiven und Transformationen | 82

2.1.1 Im Spannungsfeld von Wissensvermittlung und Wissensaneignung | 83

2.1.2 Zwischen Entgrenzung und Universalisierung | 84

2.1.3 Umgang mit Wissen als pädagogische Kommunikation | 91

2.2 Selbst und Welt in der Kommunikation | 99

2.2.1 Zum Lebenswelt-Begriff | 100

2.2.2 Das Konzept der Sozialen Welten | 102

**3. Methodologische Vorüberlegungen, Begründung
der Forschungsmethoden und Datengrundlage** | 107

3.1 Anforderungen an den qualitativen Forschungsprozess | 108

3.2 Forschungswege | 109

3.2.1 (Lebensweltliche) Ethnographie | 109

3.2.2 Grounded Theory als Verfahren datenbasierter Theoriebildung | 113

3.3 Methodischer Zugang, Felderschließung und Materialauswahl | 121

3.3.1 Teilnehmende Beobachtungen | 122

3.3.2 Interviews | 130

3.3.3 Internetforen | 140

3.4. Verlassen des Forschungsfeldes | 149

4. Datenauswertung | 151

- 4.1 Untersuchungsvorgehen | 152
- 4.2 Auswertungsprozess und Analyseschema | 156
 - 4.2.1 Datenaufbereitung | 158
 - 4.2.2 Fragenkatalog | 159
 - 4.2.3 Themenbereiche und Kategorien | 162

5. Das Sammeln trivialer Objekte im Vergleich: Zur Konstitution sozialer Welten | 165

- 5.1 Die Sammelgebiete | 166
 - 5.1.1 Füllfederhalter | 166
 - 5.1.2 Barbie-Puppen | 167
 - 5.1.3 Briefmarken | 169
- 5.2 Rahmenbedingungen der Wissenskommunikation | 176
 - 5.2.1 Generierung von Kommunikationswelten | 176
 - 5.2.2 Umgangsformen | 179
 - 5.2.3 Typisierungen: Formen und Ausprägungen | 181
 - 5.2.4 Hierarchieformen | 197
- 5.3 Wissenskommunikation | 201
 - 5.3.1 Wissensformen: Basiswissen und Fachwissen | 201
 - 5.3.2 Themen der Wissenskommunikation | 203

6. Pädagogische Kommunikation in Sammelwelten | 261

- 6.1 Pädagogische Kommunikation: Voraussetzungen und Bedingungen | 261
 - 6.1.1 Zeitebene | 264
 - 6.1.2 Sachebene | 265
 - 6.1.3 Sozialebene | 267
- 6.2 Anlässe von pädagogischer Kommunikation | 274
 - 6.2.1 Aushandlungsprozesse | 275
 - 6.2.2 (Weiter-)Entwicklung von Wissensbeständen | 276
 - 6.2.3 Überprüfungsprozesse | 277
 - 6.2.4 Vorbildfunktion | 279
 - 6.2.5 Sicherungs- und Standardisierungsprozesse | 280

7. Epilog: Wege und Grenzlinien | 283

Anhang | 291

Frageleitfaden | 291

Themenauflistung der untersuchten Internetforen | 297

a. Füllfederhalter-Internetforum | 297

b. Barbie-Puppen-Internetforum | 298

c. Briefmarken-Internetforum | 301

Glossar | 305

Abbildungsverzeichnis und Bildnachweise | 311

Literatur | 313

Abschließender Dank | 345

Vorwort

»Der Basissatz des Sammelns ist [...]: [...] Nur ein Sammler versteht einen Sammler. Leute, die mit Sammeln nichts am Hut haben, die sagen: Was für ein Spinner. Wie kann man nur? Was macht der da?«

FÜLLFEDERHALTER-SAMMLER JENS SCHULZ¹

Mit dem Sammeln von trivialen Objekten bietet das scheinbar Neben-Sächliche ertragreiche Perspektiven auf die Wissenskommunikation von Erwachsenen und weiterführend auf das Verhältnis von Erwachsenen zu ihrer Gegenstandswelt. Das Sammeln umschließt ein Wissen und Erfahrungsräume, die sich von dem unterscheiden, was wir allgemein als Gewissheit annehmen, selbst wenn wir uns seltsam dem Sammeln verbunden fühlen mögen.

Während der Forschungsphase sah es manchmal danach aus, dass sich das Phänomen des trivialen Sammelns erfolgreich entzieht; sich das Sammeln gleichsam als »Ruheort für die Erkenntnisse« bezeichnen ließe, wie es der Briefmarken-Sammler Marcel König in einem der durchgeführten Interviews beschreibt (vgl. Interview mit Marcel König: 438-439). Vorschnell ließe sich das Sammeln als eine sinnlose bzw. sinnbefreite Tätigkeit abtun, die durch die moderne Überflusgesellschaft genährt wird. Der Ruheort für die Erkenntnisse ist jedoch nicht mit einem Friedhof zu verwechseln, auf dem Erkenntnisse vergraben und befriedet sind. Im Ruhen der Erkenntnisse an einem *Ort* wie dem des

1 Um die Lesbarkeit der Interview- bzw. Internetforenzitate zu garantieren, werden die Zitate hinsichtlich verwendeter Dialekte und sprachlicher Färbungen nachfolgend weitestgehend geglättet, während letztere bei der Transkription berücksichtigt wurden (vgl. Dittmar 2009).

Sammelns kann sich ein kommunikativer Wissensumgang entfalten, der sichtbar werden lässt, dass vermeintliche Banalitäten des Alltagslebens in die Untiefen wissenschaftlicher Erkenntnis führen können. Die Beleuchtung ihrer eigenen Ränder bringt die Erziehungswissenschaft an neue Orte, deren Bedeutung für pädagogisches Denken zu ergründen ist.

Ein Vertraut-machen mit Geschichte(n) des Sammelns sowie das Zurückstellen von Vor-Urteilen gegenüber dem Sammeln als Marotte par excellence ermöglicht es, einerseits erziehungswissenschaftlich aufschlussreiche Entwicklungen des Sammelns im historischen Verlauf zu skizzieren, um ein Verständnis des trivialen Sammelns der Gegenwart zu entfalten. Andererseits kommen Sammler/-innen² in ihrer Wissenskommunikation selbst zu Wort.

2 In der Arbeit wird eine geschlechtergerechte Sprache benutzt, die sich durch die verwendete Schrägstrichvariante, z.B. Sammler/-in auszeichnet. In Zitaten wird die Schreibweise der jeweiligen Autor/-innen beibehalten.

Einleitung

»Und zwar insofern, in dem man vielleicht das gesammelte Wissen, was man sich denn [...] über diese speziellen Dinge angeeignet hat [...]. Zum Beispiel: Ja, dass es nicht verloren geht. [...] [D]as wäre eigentlich schade. Wenn das, wenn das einfach so [...] im Orkus der Geschichte verschwinden würde.«

BRIEFMARKEN-SAMMLER MARCEL KÖNIG

Das Thema *Sammeln* bewegt sich zwischen den Polen Faszination und Abwertung. Es eröffnet Assoziationen zu prestigeträchtigen Sammlungen in Museen, Bibliotheken und Archiven oder zu extremen Sammelformen wie dem Messie-Phänomen. Weiter gefasst lässt sich an ein mehr oder minder immaterielles Sammeln von Erinnerungen oder Erlebnissen, beispielsweise durch den sammelnden Besuch von Fußballstadien – genannt Groundhopping (vgl. Heinisch 2000) – denken.

Gleichzeitig gesellschaftlich gegenwärtig und marginal hingegen ist das Sammeln von trivialen Objekten, von dem diese Arbeit handelt. Dabei verfolgt der verwendete Begriff des Trivialen nicht eine banalisierende oder abwertende Betrachtung des Sammelns, sondern zielt darauf, ausgehend von einem scheinbar gewöhnlichen Phänomen das bisher Unbekannte desselbigen zu fokussieren (vgl. Kluge 2002: 930). Denn dieses gleichermaßen selbstverständliche wie unverstandene Sammeln durch Erwachsene ist in der Gegenwart weitverbreitet¹

1 Die Zahl der Sammler/-innen weltweit lässt sich nicht exakt ermitteln. Es ist anzunehmen, dass es allein in Deutschland mehrere Millionen von ihnen gibt (vgl. Segeth 1989: 21). Geschlechterthematiken und daraus resultierende Verhältnisbestimmungen, wie sie in anderen Überlegungen angedacht werden (vgl. Bausinger 2007; auch Se-

und entspricht in seinem Erscheinungsbild nicht einer viel zitierten und angeprangerten Konsum- und Wegwerfgesellschaft, in der das Verbrauchen und dauerhafte Entsorgen von Gegenständen eine zentrale wirtschaftliche Aufgabe und Herausforderung darstellt (vgl. Sommer 2002: 36).

Aus dem umfangreichen Spektrum möglicher Sammelobjekte stechen besonders handliche Gegenstände hervor, die dem Alltag durch das Sammeln enthoben werden: Angefangen bei Dingen aus der Natur wie Steine und Fossilien über Sammelklassiker wie Briefmarken bis hin zu Füllfederhaltern oder Kinderspielzeug in Form von Barbie-Puppen, die in Alben, Schatullen und Vitrinen aufbewahrt werden (vgl. Ilgen/Schindelbeck 1997 153ff.; auch Boehncke/Bergmann 1987). Das Sammeln selbst findet vielfach unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. »Längst ist Sammeln als legitimer Ausdruck von Privatheit Teil unserer modernen Lebenswelt« (Ilgen/Schindelbeck 1997: 8). Es legitimiert sich vordergründig als Ausdruck einer Konsumkultur, als Teil dekorativer Alltagsausstaffierung sowie als Akt freizeittlicher Betätigung oder Lifestyle² (vgl. Breuer 1999). Hintergründig ist das Sammeln eine kulturelle³ Praxis, mit der Kommunikation von Wissen einhergeht.

geth 1989: 42), erscheinen mir für eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Sammelns wenig ertragreich und zudem problematisch, »wenn die Spezifik weiblichen Sammelns als eigenes Thema aus[ge]lote[t]« (Köstlin 1994: 7) werden soll, bei der vermutet wird, »daß Frauen oft näher am Leben sammeln, näher an den Biographien orientiert und damit vielleicht unauffälliger und alltäglicher als Männer« (ebd.) sammeln. An dieser Stelle ist es nicht möglich, eine grundlegende Auseinandersetzung mit der normierenden und in einer feministisch-emanzipatorischen Perspektive problematischen und zu problematisierenden Setzung von Kategorien zu führen. Auch wenn in manchen Sammelgebieten Geschlechtszugehörigkeiten bzw. -zuschreibungen relevant werden können, so erscheint diese Dimensionierung für das hier fokussierte Sammeln nicht entscheidend. Berücksichtigt werden nur Überlegungen zu den Geschlechtern, insofern sie von den Sammler/-innen selbst geäußert werden.

- 2 Das Wort *Lifestyle* bezeichnet die ästhetische Gestaltung des Lebens unter medial beeinflusstem Gebrauch von Konsummöglichkeiten (vgl. Hitzler 2005).
- 3 Der Kulturbegriff erfährt in jüngerer Zeit – auch im pädagogischen Diskurs – semantische und inhaltliche Korrekturen und Umdeutungen, da eine normative Fassung von Kultur, wie sie in der Aufklärung als subjektive Bildung und als Kennzeichen der bürgerlichen Gesellschaft verstanden wurde, seitens der Kulturwissenschaften grundlegend in Frage gestellt wird. Thematisiert wird der Widerspruch einer Kulturdeutung, die wesentlich durch Inklusions- und Exklusionsmechanismen (Teilhabe vs. Nichtteilhabe), Sinn- und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Geertz 1983a), Individualisierungs-

Die vorliegende Untersuchung erforscht die drei Sammelgebiete Füllfederhalter, Barbie-Puppen und Briefmarken. Die Studie legt *erstens* – ausführlich exemplifiziert am Beispiel von Internetforenkommunikation – soziale Kommunikationswelten frei. In diesen wenden Sammler/-innen *zweitens* spezifische Praktiken an, um ausgewählte Sammelobjekte zu suchen sowie ihren Bestand in Sammlungen für die Zukunft zu sichern. *Drittens* vollzieht sich beim Sammeln eine kommunikative Wissensgenese und ein Wissensaustausch, die sich aus der Beschäftigung der Sammler/-innen mit den Objekten, einem Wissen über das Gesammelte sowie einem Wissen um die Bedeutung des Gesammelten speisen: »Wissen [...] [entsteht] also [...] in Organisationen, Familien, in Gruppen, die Briefmarken tauschen [...] [und, Erg. D.W.] in Nachbarschaftsverhältnissen« (Luhmann 1984: 451). Wissensgenese und -umgang weisen das Sammeln als eine sinnstiftende Tätigkeit aus, in der pädagogische Intentionalität eingewoben ist. Demnach ist das triviale Sammeln nicht nur als ein alltägliches Phänomen zu fassen, sondern es lassen sich hieraus Rückschlüsse auf sozialweltliche Formen der Wissenskommunikation ziehen sowie Anregungen für eine im weitesten Sinn *pädagogisch* ausgerichtete Deutungstendenz des Sammelns durch Erwachsene herausarbeiten.

Zum Zusammenhang von Sammeln, Wissen und Kommunikation

Das Sammeln erfährt seit einiger Zeit innerhalb unterschiedlichster wissenschaftlicher Disziplinen Aufmerksamkeit (vgl. Grote 1994; Heesen/Spary 2001; Schloz 2000). Im Zentrum der Überlegungen steht einerseits der Umgang mit Objekten als Ausdruck einer materialen Kultur und andererseits die Fragen danach, in welcher Verbindung *Wissenschaft und Sammeln* stehen und wie durch *Sammeln* Wissen geprägt wird und ersteres durch letzteres bestimmt ist.

Generell bedienen sich Geisteswissenschaften sowie andere Wissenschaften des Sammelns, um Wissen zu generieren.⁴ Das Sammeln bewegt sich unabhän-

tendenzen sowie Verhaltens- und Ritualmuster bestimmt scheint. Außerdem wird die bis dato von westlichen Denk- und Lesarten dominierte Verortung von Kultur in den *cultural studies* und *postcolonial studies* problematisiert und die einseitige Perspektive auf eine Hochkultur kritisiert. Hierdurch erlangen neue bzw. andere Formen der Vermittlung und Aneignung als auch Aushandlung von Kultur, wie beispielsweise die Alltags- und die sogenannte Popkultur, Aufmerksamkeit (vgl. Casale 2009).

4 Auch in Romanen wird das Sammeln thematisiert und die mit Objekten entstehenden Möglichkeiten der Erinnerung, Systematisierung, Transformation, Verarbeitung, Konstruktion und Zerstörung angesprochen (vgl. Westerwinter 2008). So arbeitet Jonathan Safran Foer in seinem Werk *Everything is illuminated* (2002) das Sammeln von Ob-

gig von der sich stetig vollziehenden Ausdifferenzierung einzelner Wissenschaftsdisziplinen und damit einhergehender Abgrenzungen. »[D]er größte Teil der Gegenstände, die in den Geisteswissenschaften zum Thema oder zum Ausgangspunkt von Untersuchungen gemacht werden, [befindet sich] in Sammlungen oder Museen, Bibliotheken oder Archiven« (Sommer 2002: 428). Entweder wird das Sammeln anderer für eigene Forschungs- und Erkenntnisfragen genutzt oder es werden selbst unterschiedliche Artefakte für die wissenschaftliche Arbeit gesammelt (vgl. Brandt 1994). Sammeln und Wissenschaft sind demnach zusammenzudenken, aber ihre Verhältnisbestimmung ist schwierig.

»Die Verbindung zwischen Sammeln und Wissenschaft ist wesentlich komplexer, als es die Vorstellung von einer diffusen Anhäufung zur möglichen späteren Wissensgenerierung oder von einem gezielten, systematischen Vervollständigen des Wissens nahelegen möchte« (Heesen/Stary 2001a: 7).

Sammeln lässt sich folglich als Grundlage von Wissenschaft annehmen und als wissenschaftliche Forschung im Sinne eines absichtsvollen und systematischen Sammelns von Erkenntnissen beschreiben. Beide Typisierungen des Zusammenhangs von Wissenschaft und Sammeln schlagen jedoch in ihrer idealisierenden Setzung fehl. Das Sammeln ist als unerlässliches Element wissenschaftlicher Praxis zu fassen, da mit ihm materiale Fundstücke und gedanklichen Skizzen in systematische Erkenntnisse verwandelt werden und Wissen entwickelt wird (vgl. ebd.: 13).

Da die Bedeutung der Generierung wissenschaftlichen Wissens durch das Sammeln als hoch eingeschätzt wird, werden insbesondere historische Sammelformen und -vorstellungen in Kunst- und Wunderkammern⁵ der frühen Neuzeit –

jekten als einen zentralen Aspekt der Narration heraus und verbindet auf diese Weise Erleben und Erinnern miteinander (vgl. auch Foer 2005). In Orhan Pamuks Roman *Das Museum der Unschuld* (2008) sammelt der Romanheld (Fund-)Stücke seiner sich letztlich nicht erfüllenden Liebe. Im Jahr 2012 wurde parallel zu der im Verlauf der fiktionalen Erzählung wachsenden Sammlung ein wirkliches Museum in Istanbul eröffnet, in dem im Roman auftauchende Objekte präsentiert und somit eine künstlerische Schnittstelle zwischen Erzählen und Erleben geschaffen wird. Auch Susan Sontag widmet sich in ihrem Roman *The Volcano Lover* dem Sammeln, Sammler/-innen und ihren Sammlungen. Echtes Sammeln vereint hier Begehren und Selbstzweck (vgl. Sontag 1993).

5 Zeitgenössisch wurden die Kunst- und Wunderkammern beispielsweise auch Raritätenkabinette oder Naturalienkammern genannt. Der Kunstbegriff ist in der Zeit des 16.

beispielsweise unter den Aspekten der Ordnung und Systematisierung von Wissen – untersucht. Vorrangig werden mehr oder minder institutionalisierte Sammelformen fokussiert, die als Orte der Kommunikation gelten (vgl. ebd.: 16). Wenn sich Sammeln als Teil wissenschaftlicher Praxis verstehen lässt, um Wissen zu generieren, lässt sich weiter argumentieren, dass es außerdem Teil alltäglicher Praktiken der Wissensgenese ist und sozialweltliche Kommunikationsräume und unterschiedliche Sammelformen umschließt. Dieses wird nachfolgend anhand nicht prestigeträchtiger Sammelformen systematisch erforscht und analysiert.

Für die Erziehungswissenschaft ergeben sich – die vorangehenden Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Sammeln einbeziehend – zwei Anknüpfungspunkte zur Untersuchung des trivialen Sammelns: Einerseits eine Perspektive auf den Umgang mit Objekten als mögliche leiblich-sinnliche Erfahrung, durch die (ästhetische) Bildung freigesetzt werden kann (vgl. beispielsweise Parmentier 2001; Priem/König/Casale 2012). Diese Perspektive ist nicht explizit Gegenstand dieser Arbeit, wenngleich sie in ihrem Erscheinen bei der Thematisierung des Sammelns nachfolgend nicht negiert werden soll. Andererseits lässt sich das Sammeln als eine kulturelle Praxis verstehen, mit der eine spezifische Wissenskommunikation einhergeht, in der sich pädagogische Intentionalität ausbildet, weshalb das von Jochen Kade und Wolfgang Seitter entfaltete Konzept *pädagogischer Kommunikation* als theoretischer Rahmen berücksichtigt wird (vgl. Kade/Seitter 2007, 2007a). Dabei verweist das Konzept auf das systemtheoretische Denken Niklas Luhmanns, bleibt jedoch von anderen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Systemtheorie abgespalten (vgl. Benner 1979; Luhmann 1987; Luhmann/Schorr 1987; Oelkers 1987; Oelkers/Tenorth 1987). Das Konzept löst sich von einem *traditionellen* Bildungsbegriff sowie einem klassischen Institutionenverständnis deutlich ab (vgl. Kade/Seitter 2007f). Pädagogische Kommunikation ist darum bemüht, pädagogische Intentionalität auf Basis der sozialen Institutionalisierung von Wissen zu fassen, die durch den Umgang mit Wissen entsteht. Hierdurch bietet es einerseits einen Anschluss zur Analyse sozialweltlich orientierter Aneignungsformen von Wissen. Andererseits unterliegt das Konzept in seinem technokratischen Selbstverständnis jedoch deutlichen Begrenzungen in seiner Reich- und Tragweite und ist daher aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu diskutieren.

und 17. Jahrhunderts weit umschrieben und umfasst handwerklich hergestellte Objekte sowie Naturalien, durch die die Schöpfungskraft Gottes ersichtlich werden sollte (vgl. Bujok 2004: 9f.).

Die Verbreitung des Sammelns von trivialen Objekten ermöglicht es, das Phänomen als eine Schnittstelle zwischen Individualisierung und Kollektivierung innerhalb des alltäglichen Lebens zu beschreiben: »Sammeln wird zwar meist individuell betrieben, ist aber gleichwohl als kollektives Phänomen ernst zu nehmen« (Ilgen/Schindelbeck 1997: 8). Es ist zwar tendenziell vorstellbar und möglich, dass Sammler/-innen allein agieren und sich nicht mit Gleichgesinnten austauschen. Anzunehmen ist jedoch, dass der Austausch – auch über Ländergrenzen hinweg – notwendiger Bestandteil des Sammelns ist (vgl. Bund Deutscher Philatelisten e.V. 2009: 8): Durch das Sammeln *von* und den Umgang *mit* Objekten manifestiert sich ein Umgang mit Wissen von Einzelnen und Gruppen, anhand dessen soziale Beziehungen von Menschen durch Kommunikation und soziale Institutionalisierungen von Wissen veranschaulicht werden können. Neben der Wissensgenese und -sicherung eines Kollektivs durch Kommunikation spiegeln sich im Sammeln biografische Spuren der einzelnen Sammler/-innen wider, die in die Wissenskommunikation eingebunden und mit ihr verknüpft werden.

Jedoch ist hiermit noch nichts darüber ausgesagt, was Wissen als *Wissen* ausmacht. In einer Subjekt-Perspektive lässt sich Wissen »als *persönlicher geistiger Besitz*« (Grimm J./Grimm W. 1893: 746; Herv. i.O.) fassen. In einer Objekt-Perspektive »[wird] wissen *in zunehmenden masze der ausdruck für geistige kenntnisse und erkenntnisse, vor allem seitdem wissenheit mit beginn des 17. jhs. seltener wird und wissenschaft mehr und mehr in die objective bedeutung übergeht*« (ebd.; Herv. i.O.).⁶ Wie Ulrike Bollmann herausstellt, »[wird] [d]as Wissensproblem traditionell im Zusammenhang mit dem Problem der Erkenntnis behandelt. Aus diesem Grund ist es nicht nur schwer zugänglich, sondern tritt auch nur selten als eigenes Problem hervor« (Bollmann 2001: 32).

6 Diese zwei Perspektiven des Wissens zeichnen sich in der Begriffsgeschichte des Wortes wissen ab: *wissen* entstammt dem mhd. wizzen für »wissen, kennen, ahd. wizzan für »wissen, erkennen, verstehen, erfahren«, as. witan für »wissen«, germ. *witan für »gesehen haben, wissen, kennen«, idg. *uoida-, »gesehen haben, wissen«, zu idg. *ueid- für »sehen, erblicken, finden«, zu idg. *au für »sinnlich wahrnehmen, auffassen«. In der Grundbedeutung des griechischen eîdon meint es »ich erblickte, ich erkannte«, im altirischen ro-finnadar steht es für »findet heraus, entdeckt«. Wissen meint »Kennen eines Umstandes«, »Kenntnis«, »Kunde«, »Nachricht«. Das mhd. wizzen steht für »Wissen«, ahd. wazzen für »Wissen«, Lüt. lat. scientia für »Wissen«, neben mhd. wizzen für »Wissen, Einsicht, Gewissenhaftigkeit, Redlichkeit, Gewissen« (vgl. Grimm J./Grimm W. 1893: 742ff.; Kluge 2002: 994).

Aus Abgrenzungen und Distanzierungen, was *nicht* Wissen ist, stellt sich die Frage, was vom Wissen übrig bleibt und worin sein Kern zu suchen ist. Seit den Anfängen eines Wissensbegriffs in der Antike, mit dem die Frage nach seiner Begründung aufkommt, ist das Wissen von einem Meinen oder Glauben zu differenzieren.

»Die platonische Hierarchie von wahrer Erkenntnis (Episteme), – hier noch vor der Abspaltung des wissenschaftlichen Wissens –, und bloßem Meinen (Doxa), setzt sich im bildungstheoretischen Diskurs bis heute in der Unterscheidung zwischen eigentlicher Bildung und bloßem Wissenserwerb fort« (ebd.: 33).

In der Moderne wird das Wissensproblem zu einem eigenständigen Thema (vgl. ebd.: 32ff.). Wissen ist unverzichtbares Moment menschlichen Lebens, allgegenwärtig im Sagen und Tun des Menschen, und »[es wird] rätselhaft, sobald man es selbst zum Gegenstand erhebt« (Fried/Süßmann 2001: 8). Den Ausgangspunkt bildet die Spannung zwischen *vermeintlichem* Wissen und (sehr umfangreichem) Nichtwissen⁷: Menschen wissen sehr viel, doch je mehr sich Wissen ausweitet, desto mehr wächst die Einsicht in den Umfang dessen, was nicht gewusst ist. Der Erkenntnisfortschritt hat seine Quelle in der Beobachtung der Welt und die dadurch immer wieder entstehende Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen. Es existiert ein innerer Widerspruch zwischen vermeintlichem Wissen und Tatsachen. Schnell lässt sich vermuten, dass Wissen auf erfolgreichem Problemlösen basiert. Doch diese Lösungsvorschläge sind noch kein Wissen, wenn sie aber der Kritik standhalten, d.h. den Versuchen, sie zu widerlegen, sind sie als vorläufiges Wissen akzeptiert. Vorläufigkeit und Beweglichkeit des Wissens haben eine hohe Bedeutung, denn es gibt kein endgültiges Wissen. Wissen besteht demnach immer nur in versuchsweisen Lösungen und schließt prinzipiell die Möglichkeit ein, dass es sich als Irrtum herausstellen wird. Eine permanente kritische Prüfung von Annahmen, Hypothesen und Theorien erscheint als unumgänglich (vgl. Popper 1984: 11ff.). Die Schwierigkeit, Wissen als Wissen zu fassen, führt dazu, den besonderen Charakter des Wissens herauszustreichen.

7 In der *Wissensgesellschaft* und den Ausformungsversuchen eines zunehmend präzisen Wissens wird die Präsenz des Nichtwissens sichtbar. »Nichtwissen erweist sich als die avancierte Gestalt des Wissens in der Wissensgesellschaft« (Kocyba 2004: 305). Die Auseinandersetzung mit Nichtwissen erhält dementsprechend zunehmend Beachtung und wird in seiner pädagogischen Bedeutung herausgearbeitet (vgl. Ruhloff 2011).

Denn Wissen ist stets ein *Wissen von etwas*:

»wissen besagt, dasz man etwas erfahren hat oder – in einem noch weiteren sinne genommen – dasz etwas einem nicht unbekannt geblieben ist. Damit hängt es zusammen, dasz wissen allein keine nähere kenntnis zum ausdruck bringen kann, sondern nur eine seite des objects umgreift« (Grimm J./Grimm W. 1893: 751; Herv. i.O.).

Wissen bewegt sich in kontinuierlichen Übergängen und an Polen, an deren Schnittstellen sich Wissenspraxen ausbilden. Sigrid Nolda hat in ihrer Studie zu Interaktion und Wissen dargelegt, dass der Wissenscharakter des Wissens nur durch Kommunikation gesichert ist (vgl. Nolda 1996). Kommunikation setzt immer eine Differenz zwischen dem, was man bereits *weiß* und dem, was man durch Kommunikation – auch über sich selbst – *wissen* kann bzw. in Erfahrung zu bringen sucht, voraus. Der Begriff *Wissen* schließt an die Überlegung an, dass eine, als relevant eingestufte, Information zu Wissen wird, wenn jene in einen Erfahrungskontext gesetzt und verarbeitet wird. Wissen durchläuft also Selektionsprozesse der Bedeutung in kulturellen Kontexten (vgl. Willke 1998: 11f.). Dokumentierte Prozesse und die Expertise des Wissensumgangs bieten die Möglichkeit, sowohl Geltungsansprüche des Wissens als auch seine unterschiedlichen Formen zu kontrastieren. Es sind an Wissen bestimmte Erfordernisse zu stellen, die sich folgendermaßen strukturieren lassen:

- Wissen muss begründbar sein, demnach fernab von subjektiven Eingebungen oder Meinungen anzusiedeln sein.
- Wissen muss sowohl in logischer als auch sprachlicher Hinsicht systematisch sein. Die Systematik erhöht die Eindeutigkeit des Wissens und bestimmt die Verhältnisse, in denen Wissen steht.
- Wissen muss intersubjektiv vermittelbar sein. Andere Kommunikationsteilnehmer/-innen müssen demnach zu denselben Ergebnissen gelangen, wenn sie ein bestimmtes Wissen anwenden.
- Wissen muss in seiner inhaltlichen, sozialen und zeitlichen Dimensionierung erfasst werden. »Zeit stellt ein grundlegendes Strukturmerkmal von Wissen dar. Wissen veraltet nicht nur einfach, wie in zahlreichen Diagnosen zur Wissensgesellschaft zu lesen ist, sondern ist geprägt von Ungleichzeitigkeiten und dem Nebeneinander von Wissensformen mit differenter zeitlicher Struktur« (Höhne 2009: 906).
- Der performative Charakter von Wissen muss beachtet werden, um seine Geltung zu legitimieren: »Wissen bildet nicht nur, wie in der klassischen Erkenntnistheorie unterstellt, Wirklichkeit ab. Es ist performativ, schafft

Wirklichkeit, eröffnet Handlungsfelder, definiert Vorgaben guter Praxis und richtiger Lebensführung« (Kocyba 2004: 304).

- Wissen hat einen Inhalt und damit eine sinnliche Komponente.

Diese Anforderungen dienen dazu, die Überprüfbarkeit von Wissen zu garantieren und seine Begründungszusammenhänge kenntlich zu machen. Immer sind mit den genannten Erfordernissen spezifische Ansprüche auf Allgemeinverbindlichkeit, Sicherheit und auf Wahrheit des Wissens verbunden (vgl. Bollmann 2001: 32). Kommunikation kann in diesem Sinne zunächst als Konglomerat für Wissensgenese, Wissensvermittlung, Wissensaneignung und Wissenskonservierung stehen. Dabei bedeutet die Evolution der Genese, Weitergabe und Speicherung von Wissen durch Neuerungen technischer und gesellschaftlicher Art – vom mündlich überlieferten Wissen über das Buch bis hin zu Techniken und Medien mit einer enormen Veränderungsenergie wie dem Computer und dem Internet – zugleich eine Pluralität und Revolution dessen, was Wissen ist und wo es vorzufinden ist. In vorangegangenen Epochen war Wissen primär an Bücher gebunden: »Wissen generierte sich nicht zuletzt durch beständige Lektüre und Relektüre der vorhandenen Bücher« (Büttner/Friedrich/Zedelmaier 2003a: 7). Die allmähliche Veränderung der Wissensspeicherung und -weitergabe von einem mündlichen Wissen über Buch, Computer und Internet zeigt, so variantenreich die Arten des Wissens sind, so vielfältig sind die *Plattformen*, auf denen Wissen repräsentiert und gespeichert wird. »Interaktivität, Virtualität, Digitalität, Multimedialität, Vernetzung [und, Erg. D.W.] Entlinearisierung« (Höhne 2009: 902) gelten als Kennzeichen der Wissensoperateure der Gegenwart.⁸

Kommunikation, soziale Institutionalisierung von Wissen und pädagogische Intentionalität beim Sammeln

Der Zusammenhang zwischen Sammeln und Kommunikation ist in die Praxis des Sammelns eingelagert: Sammeln ist eine zeitintensive und sozial bedeutsame Kulturtechnik im Leben vieler Menschen, mit der Kommunikation untrennbar verbunden ist. Es lässt sich konstatieren, dass jedes Geschehen sozialer Art zwar Kommunikation (vgl. Durkheim 1965 [1895]; Bourdieu 1982; Luhmann 1990), aber nicht notwendigerweise immer pädagogisch relevant ist. Unter Einbezug

8 Jedoch bleibt die mediale Kompetenz und Kritikfähigkeit, die einen solchen, virtuell gerahmten, Umgang mit Wissen notwendig macht, oftmals hinter den Entwicklungen und Möglichkeiten des Wissens zurück. Innerhalb der Medienpädagogik wird diese Kontroverse diskutiert und es werden Konzepte entwickelt, um mediale Kompetenzen zu fördern (vgl. beispielsweise Nolda 2002).

des Konzepts der pädagogischen Kommunikation nach Kade und Seitter (vgl. Kade/Seitter 2002, 2003, 2005, 2007, 2007a) untersucht die Studie das Sammeln von trivialen Objekten durch Erwachsene hinsichtlich des Umgangs mit Wissen und Formen der (sozialen) Institutionalisierung von Wissen durch Kommunikation. Soziale Institutionalisierungen von Wissen sind als Verbindung von Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen gefasst, aus der (oftmals implizite, aber vitale) pädagogische Absichten hervorgehen, wie beispielsweise die Sicherung von Kommunikation(sanschlüssen) oder Wissensressourcen, die Aushandlung von Sinn und Verstehen sowie die Vereinbarung menschlicher Handlungsorientierungen, sozialer Regelungen und Praktiken. Durch das Konzept pädagogischer Kommunikation werden Prozesse der sozialen Konstitution des Pädagogischen, d.h. *aneignungsbezogene* Formen von Wissensvermittlung, erfasst. Als eine erste Frage stellte sich hier: Über welches Wissen müssen Sammler/-innen verfügen, um in der Kommunikation mit Gleichgesinnten nicht fortlaufend Unverständnis oder Irritation hervorzurufen? Demnach gehört zum Sammeln nicht nur das Suchen und das nachgelagerte Ordnen von Objekten, sondern auch ein Instandhalten und ein spezifisches *Wissen* über und Interesse an etwas Gegenständlichem. Folglich lässt sich das Sammeln als eine explizite Praxis definieren. Das Sammeln offenbart eine besondere Kommunikationskultur, in die pädagogische Intentionalität eingewoben ist und die sich in Anlässen pädagogischer Kommunikation manifestiert. Dabei werden die Bedingungen des trivialen Sammelns unter verschiedenen Blickwinkeln thematisiert: Einerseits werden aktuelle Kommunikation bzw. die entsprechenden Akteure zum Gegenstand, andererseits erfolgt eine Perspektivierung des Phänomens aus erziehungswissenschaftlicher Warte, von der aus das Sammeln nicht ohne seinen historischen Wandel beschrieben werden kann. Während die bisherige Forschung zum Sammeln im Wesentlichen den Zusammenhang von Sammeln, Motivlagen und Funktionen ergründet, will diese Studie den Fokus um kommunikative und somit sozio-strukturelle Perspektiven erweitern.

Im Zentrum steht die Frage, wie Sammler/-innen kommunikativ mit Wissen umgehen und welche kommunikativen Praktiken und Strukturen beim Sammeln von Gegenständen entstehen. Weiterführend wird gefragt, welche Formen pädagogischer Kommunikation sich in diesen Strukturen und Praktiken entwickeln und inwiefern sie für eine Bildung Erwachsener in sozialen Welten bedeutsam sind. In der Kommunikation von Sammler/-innen lässt sich eine Selbstdifferenzierung zwischen *echten* und *unechten* Sammler/-innen feststellen. Zudem lassen sich verschiedene Typen wie beispielsweise Laien und Expert/-innen klassifizieren. Aus diesen kommunikativen Markierungen der Sammelnden erwächst ein pädagogisches Potential: Die *echten* Sammler/-innen konstituieren – im Gegen-

satz zu den *unechten* – soziale Kommunikationsräume, in denen sie spezifische Praktiken anwenden, um den eigenen Sammelbestand zu erweitern (vgl. Stagl 1998: 45) und sich mit Gleichgesinnten auszutauschen. Als einfachste Form des Zusammenschlusses von Sammler/-innen können mehr oder minder organisierte Gruppierungen wie Arbeitsgemeinschaften oder Vereine gelten. Diese bilden eine Plattform, auf der sich die Sammeltätigkeit durch (Aus-)Tausch, Kritik und Bewunderung entfalten kann. Je nach Spezialität und Verbreitung des Sammelns beschränkt sich die Organisation auf lockere, gelegentliche oder feste lokale Kontakte, oder aber es werden überregionale bzw. internationale Organisationen ausgebildet. In bestimmten Sammelgebieten verdienen Händler mit dem Verkauf von Sammelobjekten ihren Lebensunterhalt. Auch

»Sammler machen ihr Hobby zum Beruf und bilden Märkte, auf denen hohe Gewinne [...] zu machen sind. Oftmals verlängert das Sammeln die berufliche Qualifikation wie bei Menschen, die sich als ›pragmatische‹ Sammler verstehen und hochwertiges Arbeitsgerät für ihren Beruf sammeln« (Köstlin 1994: 14).

Es werden mitunter eigene Sammlerklubs mit Vorzugs- oder Sonderangeboten ausgebildet. Weitere Fund-, Informations-, und Kommunikationsquellen sind Flohmärkte und Tauschbörsen, die als Sammelparadies gelten, sowie Spezial- bzw. Fachzeitschriften (vgl. Bausinger 2007: 4), Auktionen, Antiquitätenläden oder Antiquariate und zunehmend Online-Angebote. Durch die wachsende Mobilität der Menschen und das Internet⁹ wird die Suche nach Sammlungsobjekten vereinfacht und selbst Seltenes oder Ausgefallenes wie z.B. rare Pflanzensamen werden für Sammler/-innen zugänglich. Das Internet bietet eine doppelte Betrachtungsperspektive an: Einerseits stellt es ein kulturelles Artefakt dar, welches auch im Alltag von Sammler/-innen eine Rolle spielt. Andererseits handelt es sich um einen eigenständigen Kommunikationsort mit spezifischen kulturellen Segmentierungen und sozialen Regelungen (vgl. Hine 2000: 14ff.). Hier erhält die Arbeit eine medienwissenschaftliche Dimension, denn durch die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Kommunikationsmittel erschließen sich Sammler/

9 Auch in Blogs (oder Web-Logs), einem von Personen oder Organisationen geführten virtuellen Tagebuch zu diversen Themen (vgl. Fischer/Hofer 2011: 119), werden Sammlungen dokumentiert und präsentiert, so beispielsweise in einem Blog namens „A Collection a Day“ (vgl. <http://collectionaday2010.blogspot.de>). Dort wurden im Jahr 2010 jeden Tag unterschiedliche Kollektionen durch Fotografien, Zeichnungen oder Bilder gezeigt und im Anschluss auch in Buchform veröffentlicht (vgl. <http://collectionaday.com>).

-innen in jüngerer Zeit neben den oben genannten Flohmärkten und Tauschbörsen zusätzliche Kommunikationsorte wie z.B. Internetforen, die aufgrund ihrer örtlich und zeitlich flexiblen Zugangsmöglichkeit einen immer größer werdenden Stellenwert im kommunikativen Austausch von Menschen einnehmen (vgl. Höflich 1996; Wehner 1997; Thimm 2000; auch Meder 2000).¹⁰ Der verwendete Ortsbegriff lässt sich im Anschluss an Anthony Giddens dementsprechend als sozial konstruierter Ort und gleichzeitiger Aneignungsort von Wissen fassen (vgl. Giddens 1992: 426). Diese veränderten Dimensionen des Sammelns führen zu einem Wandel in der Kommunikationskultur der Sammler/-innen. Während im 19. Jahrhundert das Reisen eine der wichtigsten Strategien des Sammelns von Gegenständen darstellte, lassen sich in der Gegenwart Sammelgegenstände bequem per Internet suchen. Durch die so entstehenden und genutzten unterschiedlichen Kommunikationsorte¹¹ erfolgt eine implizite Generierung (vgl. Hitzler/Honer/Maeder 1994) sowie Vermittlung und Aneignung von Wissen (vgl. Marquard 1994; Raptor 2000), in die pädagogische Kommunikation eingebunden ist.¹² Sammler/-innen erschaffen scheinbar beiläufig sowohl kommunikative Orte des Wissens jenseits institutioneller Gebundenheit als auch eine Kultur des Verstehens und Erinnerns von Zeitgeschichte(n) (vgl. Benjamin 1983: 271), in der das kollektive, kommunikative Gedächtnis¹³ der modernen Wissensgesellschaft angereichert wird. In dieser Hinsicht schließt das Sammeln an eine Konjunktur des Erinnerns und der Erinnerung an (vgl. Halbwachs 1967; Assmann 1999). Die Untersuchung lenkt – am Beispiel eines verbreiteten sozialen Phänomens und

10 Zur Entstehung und Verbreitung des Internets sowie seiner kulturellen, gesellschaftlichen, sozialen und politischen Bedeutung sind in den vergangenen Dekaden unzählige Publikationen entstanden (vgl. z.B. Munker/Roesler 1997; Bunz 2008; Gross/Marotzki/Sander 2007; Warnke 2011).

11 Zu virtuellen Kommunikationsorten wie z.B. Chats und Internetforen wird in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen geforscht (vgl. Haase/Huber/Krumreich/Rehm 1997; Runkehl/Schlobinski/Siever 1998).

12 Es existieren aber auch Sammler/-innen, Sammelformen sowie Sammelgebiete, bei denen das Sammeln weniger kommunikativ ist, einen geringeren Grad von Komplexität aufweist oder vorrangig auf eine dekorative Verschönerung des Alltags ausgerichtet ist.

13 Aleida und Jan Assmann haben den von Maurice Halbwachs geprägten Begriff des *kollektiven Gedächtnisses* weiter differenziert, indem sie ihn in ein *kommunikatives Gedächtnis* (*mémoire collective*) einerseits und ein *kulturelles Gedächtnis* (*mémoire culturelle*) andererseits unterteilen (vgl. Halbwachs 1967; Assmann 1992; Assmann 1999).

vermittelt über ein Konzept pädagogischer Kommunikation – die Aufmerksamkeit auf die Genese von sozialen Welten und die darin vollzogenen Praktiken, die Rückschlüsse auf die Bildung Erwachsener zulassen.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft müssen jedoch ein vieldeutiger Wissensbegriff und unreflektierter Wissensgebrauch sowie die Annahme einer vielfältigen pädagogischen Intentionalität hinsichtlich ihrer Befunde und ihrer Reichweite bestimmt werden. Hierdurch lassen sich Aussagen darüber treffen, was beim Sammeln unter *Wissen* verstanden werden kann und wie mit diesem Wissensverständnis hinsichtlich einer pädagogischen Intentionalität umzugehen ist. Weiterhin lässt sich ermitteln, welcher Stellenwert dem Phänomen des trivialen Sammelns zukommt.

Durch die Rekonstruktion von Wissen in seiner thematischen, zeitlichen und vor allem sozialen Dimension und die Untersuchung des Wissensumgangs von Sammler/-innen können jedoch nicht alle möglichen Elemente des Zusammenhanges von Sammeln und Wissen herausgearbeitet werden. Es ist daher das Forschungsziel, soziale Formierungen von Wissen aufzudecken. Deshalb bildet eine Analyse der Kommunikationscharakteristika die Grundlage, um die in der Kommunikation enthaltenen Systematiken zu erhellen. Dieses sind deutliche Hinweise, das Vorgehen auf der qualitativen Forschungsebene anzusiedeln (vgl. König 1995). Dementsprechend orientiert sich diese Arbeit in theoretischer Perspektive am *Soziale Welten*-Ansatz von Anselm L. Strauss (1991, 1993a) und dem bereits erwähnten Konzept *pädagogischer Kommunikation* von Jochen Kade und Wolfgang Seitter, welche als (Vor-)Wissen berücksichtigt werden.

Diskursive Rahmung

Als diskursiver Hintergrund der Thematisierung von Prozessen der Wissenskommunikation lässt sich in jüngerer Zeit eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Formen der sozialen Institutionalisierung von Wissen nennen (vgl. Kade/Seitter 2007, 2007a), durch die die Differenz von Bildungs- und Lernprozessen *inner- und außerhalb* von Bildungsorganisationen aufgehoben und eine erweiterte Perspektive auf Bildung ermöglicht werden soll.

Demnach lassen sich die Folgen des Übergangs einer industriellen zu einer postindustriellen Gesellschaft (vgl. Touraine 1971; Bell 1973) innerhalb der Erziehungswissenschaft seit den 1970er/1980er Jahren – an späterer Stelle stärker exemplifiziert anhand der Teildisziplin *Erwachsenenbildung*¹⁴ – als eine Aus-

14 Der Begriff *Erwachsenenbildung* wird an dieser Stelle synonym mit dem Begriff *Weiterbildung* verwendet. *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* meint institutionell organisierte Formen des Lernens und der Bildung von Erwachsenen (vgl. Wittpoth 2003).

dehnung der pädagogischen Landschaft skizzieren, die begrifflich durch eine »Entgrenzung« der Pädagogik (vgl. Kade 1997) und eine »Pluralisierung« von Lern- und Bildungsorten gefasst werden kann (vgl. beispielsweise Münch 1977; auch Arnold/Münch 1996; Kade/Seitter 2002):

»Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener finden [demnach; Erg. D.W.] heute in großer Zahl außerhalb pädagogischer, d.h. auf Bildung und Lernen spezialisierter Institutionen und jenseits professioneller Betreuung [...], an verschiedensten sozialen Orten und in unterschiedlichsten Räumen statt« (Kade 1997: 19).

An den *expandierten*, pluralen Lern- und Bildungsorten übernehmen bestimmte Systeme wie Expertensysteme oder ein spezifisches Wissen (z.B. Erfahrungswissen) oftmals vitale Funktionen zum Erhalt und zum Ausbau der *Wissensorte*. Neben den institutionellen werden daher lebensweltliche Bildungs- und Aneignungsprozesse, neben formellen werden informelle Bildungsformen¹⁵ von Erwachsenen wissenschaftlich ergründet, thematisiert und in den Diskurs, was Erziehungswissenschaft respektive Erwachsenenbildung ist oder sein soll, inkludiert. Pädagogische Intentionalität, d.h. pädagogisch absichtsvolle Wissensvermittlung und -aneignung, wird nicht mehr nur in Institutionen, sondern an unzähligen und ungezählten Orten vermutet. Mit einer »Universalisierung« des Pädagogischen (vgl. Kade 1989; Lüders 1994) wird eine Ausweitung des Pädagogischen in alle Lebensbereiche diagnostiziert¹⁶ und ein Gestaltwandel der Wissenskategorie propagiert:

»Seit den 70er-Jahren beinhalten die soziostrukturellen, kulturellen und ökonomischen Veränderungen elementare Transformationen einschließlich seiner Vermittlungs- und Aneignungsformen. Pluralisierung, Individualisierung, die Orientierung an Kompetenzen auf der einen Seite, aber auch (Re-)Standardisierungen und Modularisierung auf der ande-

15 Informelles Lernen und informelle Bildung Erwachsener finden sowohl auf bildungs- und gesellschaftspolitischer Ebene (vgl. Europäische Kommission 2001; BMBF 2005) als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Dohmen 2001; Fischer 2003; Künzel 2005; Kade/Seitter 2006) dementsprechend eine zunehmende Beachtung. Diese Entwicklung geht mit einer fortschreitenden globalen Ausrichtung der Bildungspolitik unter dem Gesichtspunkt eines lebenslangen Lernens einher (vgl. Dohmen 1996; Schreiber-Barsch 2007).

16 Auch aus der systemtheoretischen Sicht Niklas Luhmanns ist das Bildungs- und Erziehungssystem mehr durch multiperspektivische, fluide Formen der Bildung Erwachsener als durch feste Bildungsorte bzw. -settings geprägt (vgl. Luhmann 1984, 2002).

ren Seite stellen hierbei wichtige, teilweise paradoxe Tendenzen der Formveränderung von Wissen dar« (Höhne 2009: 903).

In der sozialwissenschaftlichen (Zeit-)Diagnose der »reflexiven Modernisierung« (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996) findet diese Entwicklung ihren Ausdruck. Dabei beschreibt das soziologische Konzept *Wissensgesellschaft* den Kern dieser zweiten, reflexiven Moderne. *Wissen* und *Kommunikation* sind neben Kapital und Arbeit zu entscheidenden Produktionsfaktoren innerhalb der Gesellschaft avanciert (vgl. Bell 1973; Stehr 1994; Höhne 2003).¹⁷

Während sich zunächst die Produktivkraft des Wissens in der Wissensgesellschaft hervorheben lässt, ergibt sich bei eingehenderer Prüfung ein gespaltenes Bild dieses *Wissens*: Die Individualisierung der Wissenserzeugung und -verbreitung sowie des Wissenserwerbs erfordert von Seiten der Pädagogik *neue* pädagogische Konzepte, wie beispielsweise solche zu *Schlüsselqualifikationen* und *Kompetenzen*, aber auch zunehmend ein sogenanntes *Wissensmanagement*. Mit diesen Konzepten gehen maßgeblich Flexibilisierungs- und Funktionalisierungstendenzen des Umgangs mit Wissen einher. Es werden gleichermaßen soziale Einschlüsse und Ausschlüsse produziert (vgl. Höhne 2009: 903f.). Das zum *Kapital* gewordene Wissen soll sich je nach Ausrichtung und Form sozial, kulturell oder ökonomisch bezahlt machen (vgl. Bourdieu 1997 [1983]: 49ff.). Dieses Wissensbild »[bringt] relativ unmittelbar soziale Vorteile bzw. Nachteile in der Form von Einfluss, Ansehen, Macht und Herrschaft mit sich« (Stehr 1994: 185) und bricht mit einer gedanklichen Verknüpfung von Erkenntnis, Bildung und Menschsein.

»Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der *Bildung* des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr. Die Beziehung der Lieferanten und Benutzer der Erkenntnis zu dieser strebt und wird danach streben, sich in der Form darzustellen, die das Verhältnis der Produzenten und Konsumenten von Waren zu

17 Der Topoi *Wissensgesellschaft* lässt sich nach Thomas Höhne diskurstheoretisch in zwei Phasen gliedern: »Die frühen Konzepte der 60er- und 70er-Jahre in der Diskussion um die postindustrielle Gesellschaft bilden den älteren Wissensgesellschaftsdiskurs« (Höhne 2009: 898), an die neuere Überlegungen zur Abhängigkeit der gesellschaftlichen Systeme von Wissen und seiner Organisation anschließen (vgl. Höhne 2009: 899). Hermann Kocyba kommt zu dem Schluss, dass »[i]n gewisser Weise die Wissensgesellschaft von heute nicht die direkte Nachfolgerin der »postindustriellen Gesellschaft« Daniel Bells [ist], sondern die recycelte Gestalt postmodernistischer Zeitdiagnosen der achtziger und neunziger Jahre« (Kocyba 2004: 302).

diesen auszeichnet: die Wertform. Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen [...], und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert [...]: in beiden Fällen, um getauscht zu werden. Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen ›Gebrauchswert‹ (Lyotard 2009 [1979]: 31; Herv. i.O.; vgl. auch ebd.: 23ff.).

Mit der kapitalen Aufladung des Wissens verliert es seine begriffliche Kontur (vgl. Kocyba 2004: 300). »Immer ungreifbarer wird, was in all den Diskursen über Wissen als Wettbewerbsfaktor, über Wissensgesellschaft, Wissensökonomie und Wissensmanagement eigentlich unter Wissen verstanden wird« (ebd.). Bedingt durch die soziale und räumliche Mobilität der Gesellschaft oszillieren *Wissen* und *Kommunikation* und die damit verbundenen Ansprüche auf Wahrheit oder Gültigkeit nahezu in allen gesellschaftlichen Teilbereichen. Luhmann spricht von einer »funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft« (Luhmann 2002: 113). Die Selbstcharakterisierung von Gegenwartsgesellschaften als *Wissensgesellschaften* respektive die systemtheoretische Übernahme dieser Formulierung von den Sozialwissenschaften als selbige, suggeriert eine reflexive Beziehung ihrer Gesellschaftsmitglieder zum Wissen (vgl. Tänzler/Knoblauch/Soeffner 2006: 8). Die Frage des Umgangs mit einer solchen diagnostizierten Verfasstheit der Gesellschaft fordert die Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen zunehmend heraus (vgl. Wittpoth 2001). Die Erziehungswissenschaft scheint aufgerufen, durch Minimierung von Wissensdefiziten (vgl. beispielsweise Nolda 2001) und durch eine Institutionalisierung des Lernens in allen Lagen (*Lebenslanges Lernen*) zu reagieren.

Methodik

In einem Ausschnitt wird nachfolgend der Umgang mit Wissen von Sammler/-innen auch empirisch erforscht. Um ein umfassendes Bild des Sammelphänomens nachzuzeichnen, liegt es nahe, dass sich das Forschungsprojekt methodisch an einem triangulativen Vorgehen orientiert: Es wurde zunächst eine Kombination aus teilnehmender Beobachtung und narrativ-ero-epischen Interviews als Grundlage des Forschungsprozesses gewählt sowie im Anschluss anhand der Internetforenkommunikation als erweitertes soziales System (vgl. Luhmann 1984) der Umgang mit Wissen auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2002, 2010) untersucht. Durch die methodische Pluralität konnten sowohl spezifische Gemeinschafts- als auch Kommunikationsformen im Phänomen des Sammelns ermittelt und analysiert werden.

Zwei methodologische Grundideen bilden die Hintergrundfolie des Vorgehens: *Erstens* verortet es sich im Feld der heuristischen Forschung lebensweltlicher Ethnographie, wie sie in Deutschland beispielsweise Anne Honer und Ro-

nald Hitzler mit ihrem »lebensweltlichen Ansatz« begründet haben (vgl. Hitzler/Honer 1988; Honer 1985, 1989, 1991, 1993). »Wenn wir vom ›lebensweltlichen Ansatz‹ sprechen, dann meinen wir ein Forschungsverfahren, das sich aus der Verbindung von Ethnographie und Phänomenologie ergibt« (ebd. 1991: 320). Ethnographie dient als »Rahmenverfahren« (Krotz 2005: 285) der Untersuchung. Das Forschungsprojekt orientiert sich *zweitens* an der Forschungshaltung der Grounded Theory, wie sie Anselm L. Strauss und Barney Glaser, später dann Anselm L. Strauss gemeinsam mit Juliet M. Corbin, entwickelt haben (vgl. Schütze 2002; Strauss/Corbin 1996, Glaser/Strauss 1998).

Beiden Ansätzen ist zum Einen gemeinsam, dass auf Basis von Kommunikation eine Verständigung zwischen Forscherin und den im Rahmen der Untersuchung befragten Menschen ermöglicht werden soll, um Theorie(n) zu generieren. Beide Gruppierungen – Forscherin und Beforschte – können demnach prinzipiell an denselben als auch unterschiedlichen kulturellen und sozialen Verbindungen durch Kommunikation teilhaben. Zum Anderen fokussieren beide Forschungswege einen hohen Partizipations- und Reflexionsgrad der Forscherin im Forschungsfeld. Außerdem richtet sich das Vorgehen bei beiden Verfahren immer am Untersuchungsgegenstand aus und lässt damit einzelne Schritte von Grounded Theory und Ethnographie sehr gut kombinieren.

Forschungsdesiderat

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist das triviale Sammeln durch Erwachsene bislang kaum bzw. unter dem Aspekt des Umgangs mit Wissen noch gar nicht untersucht worden.

Pädagogische oder pädagogisch intendierte Studien zum Sammeln konzentrieren sich vorrangig auf das kindliche Sammeln (Duncker 1990; 1992; 2001; 2004; 2006; auch Duncker/Frohberg/Zierfuss 1999, Duncker/Kremling 2010a) bzw. auf die Deskription von Sammler/-innen als Kulturträger und -bewahrer (vgl. Segeth 1989). Beim kindlichen Sammeln wird neben phänomenologisch beschreibenden Überlegungen (vgl. Fatke/Flitner 1983) und Formen von kindlicher Weltaneignung (vgl. Duncker/Kremling 2010a) hauptsächlich die Aufbereitung des Phänomens als Ausgangspunkt zur Nutzbarmachung für Lernen und Bildung in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Museen herausgearbeitet. Seine schultheoretische Bedeutung für unterschiedliche Lernkulturen wird in zahlreichen grundschuldidaktischen Handreichungen manifestiert (vgl. Duncker 1995, 2007; Meiers 2007; Melzer 2007;

Neubert 2007; Pohl 2007; Tabbert 2007).¹⁸ Besonders wird die im Sammeln angelegte Selbsttätigkeit, Selbststeuerung und der bildende Gedanke des Sammelns hervorgehoben, die auch das Sammeln im Erwachsenenalter zu tangieren scheinen (Duncker 2001, 2004, 2010). Unter dem Aspekt des Wissensumgangs, mit der pädagogische Intentionalität einhergeht, stellt der Einbezug des Konzeptes pädagogischer Kommunikation in sozialweltliche Kommunikationswelten ein Novum dar.

Es ist ferner festzustellen, dass psychologische Diagnosen, Deutungen und Wertungen des Sammelns, die dieses z.B. als Ausdruck von Ängsten oder Störungen begreifen, innerhalb der Pädagogik Anklang gefunden haben. Diese psychologisch motivierte Orientierung sowie (ökonomische) Rechtfertigungsstrategien werden dem Phänomen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht keinesfalls gerecht, denn sie verengen die Perspektive, anstatt nach alternativen Deutungen des Sammelns zu fragen (vgl. Segeth 1989).

Die Beschäftigung mit dem Thema Sammeln erfordert eine genaue Beschreibung des Phänomens, seiner Hintergründe und der Intentionalität, die mit dem Phänomen verbunden ist. Eine empirische Studie zur Unmittelbarkeit des sozialen Lebens ist insofern eine Herausforderung, als dass das Thema Sammeln sich neben anderen alltäglichen Ereignissen und Phänomenen gegenwärtig einer zunehmenden Beliebtheit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung erfreut (vgl. Wissenschaftsrat 2011), über die mit dem Sammeln verbundenen Prozesse des Umgangs mit Wissen und der Kommunikation, die mit der Tätigkeit verbunden sind, jedoch wenig bekannt ist.

Kapitel Aufbau

Die vorangegangenen Ausführungen berücksichtigend bauen sich die Kapitel im Buch folgendermaßen auf: Im *ersten Kapitel* wird das Phänomen des trivialen Sammelns in Bezug auf seine sozialweltliche Bedeutung in der modernen Gesellschaft umrissen, da innerhalb von Gesellschaft und Wissenschaft unterschiedliche (medial vermittelte) Bilder über das Sammeln existieren (vgl. Peter/Volk 1994). Dem Sammeln wohnen z.B. Vorstellungen von Leidenschaft und Leiden inne (vgl. Garatwa 1994).¹⁹ Die hierzu entfaltete Geschichte des Sam-

18 Jedoch wird von Ludwig Duncker auch betont, dass es nicht darum gehen kann, jegliche Tätigkeiten von Kindern didaktisch zu instrumentalisieren (vgl. Duncker 1992).

19 Stefanie Peter und Annette Volk stellen durch eine sprachliche Analyse von Zeitungsartikeln zur Thematik des Sammelns heraus, dass sich bei der Art der Darstellung des Sammelns und der Sammler/-innenpersönlichkeiten in den Medien »eine bestimmte Wortwahl geradezu wie ein roter Faden durch die Artikel zieht« (Peter/Volk 1994:

melns ist auch die Geschichte eines sich sozialräumlich ausweitenden Wissens über Gegenstände und deren Geschichte, Funktionen und Bedeutungen. Durch Kommunikation und Wissensexplikation bilden sich bis zur Gegenwart bei gleichzeitiger Zunahme der verfügbaren Gegenstände Formen der Spezialisierung des Sammelns und Wissens aus. Anhand der Veränderung und Entwicklung von Sammlungen und damit einhergehend des Wandels der Sammler/-innen-schaft lässt sich eine gesellschaftliche Differenzierung im Bereich des Zusammenhangs von Wissen und Sammeln nachvollziehen. Bildungstheoretisch lässt sich dieses als Weiterführung einer geschichtlichen Entwicklungslinie des Sammelns und eines damit verbundenen Wissens beschreiben, die mit der Renaissance²⁰ aufkeimt. Das Sammeln erfährt im geschichtlichen Verlauf nicht einen Funktions- und Bedeutungsverlust, sondern einen Wandel in seiner Funktion und Bedeutung. Außerdem werden die historischen mit aktuellen Forschungsüberlegungen zum Sammeln abgeglichen, um ein fundiertes Verständnis der trivialen Ausprägung des Phänomens zu erhalten. Die Entfaltung der Dimension des Sammelns als Wissenskommunikation führt auf die Problematik der Kommunikation und den Aufbau sozialer Sinn- bzw. Lebenswelten.

Auf dieser Grundlage wird im *zweiten Kapitel* ein systematisch-theoretischer Rekurs auf institutionelle Bezugspunkte der Bildung Erwachsener entfaltet, der den Rahmen der Arbeit darstellt. Zunächst wird ein Einbezug lebensweltlicher Bildungs- und Aneignungsprozesse in den erwachsenenbildnerischen Diskurs erörtert (vgl. Geißler/Kade 1982). Das Konzept der »Entgrenzung« (vgl. Kade 1989, 1997) und die These einer »Universalisierung« des Pädagogischen (vgl. ebd. 1989; Lüders 1994) dienen der Deskription eines Perspektivwechsels auf den Institutionalisierungs begriff innerhalb der Erwachsenenbildung.²¹ Daran an-

62): Die Betonung des Leidenschaftlichen, also des Sammelns als Obsession oder Fieber (vgl. Donath 1920; Theewen 1994), gleicht einem Standard, der das Phänomen zu beschreiben sucht. Das hier hinter aber ein Stereotyp liegt, welches auch von Sammler/-innen selbst als Klischee aufgegriffen wird, bleibt zumeist unerwähnt (vgl. Peter/Volk 1994).

20 Ulrike Bollmann arbeitet die Begriffsgeschichte und -zuschreibung der Epoche der Renaissance heraus und macht in Bezug auf ihren Beginn im 15. und 16. Jahrhundert deutlich, dass »Renaissance [...] nicht nur Wiederholung oder Nachahmung, sondern immer auch Erneuerung und zugleich Verbesserung oder Überbietung des Alten [bedeutet]« (Bollmann 2001: 21; vgl. auch Ruhloff 1986: 16ff.).

21 Erwachsenenbildung wird hier als systemisches Gebilde aufgefasst. »Die Systembildung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verweist auf den Tatbestand, daß das

schließend wird das Konzept der »pädagogischen Kommunikation« (vgl. Kade/Seitter 2007, 2007b) und das Konzept »Sozialer Welten« (vgl. Strauss 1991, 1993) dargestellt. Diese bilden den Analysehintergrund für die Wissenskommunikation in den exemplarischen Sammelgebieten – dem Sammeln von Füllfederhaltern, Barbie-Puppen und Briefmarken. Mit der Fokussierung der Kategorien *Wissen* und *Kommunikation* im erziehungswissenschaftlichen Feld der Gegenwart wird eine soziale, zeitliche und räumliche Dimensionierung von Wissensprozessen ermöglicht, die neben der Entwicklung und Entfaltung von Wissen durch den Menschen dessen Suche nach Anschlussmöglichkeiten für Wissenskommunikation transparent werden lässt.

Im *dritten Kapitel* wird das methodische Gerüst entfaltet, wie das alltägliche Phänomen des Sammelns für eine wissenschaftliche Bearbeitung zugänglich und aufbereitet werden kann, ohne es in seiner alltäglichen Vielseitigkeit zu beschneiden. Im Anschluss werden die Felderschließung und Datengrundlage dargestellt sowie über die Anwendung der Forschungsmethoden berichtet. Es wurde ein Datenmaterial zugrunde gelegt, das die Zusammenhänge der komplexen und divergenten Verhältnisse zwischen dem Sammeln und der Kommunikation darüber möglichst nicht verdeckt, so dass die (Re-)Konstruktionen der Kommunikation über das Sammeln erfolgen können. Als Ausgangspunkt wurden Beobachtungen sowie Interviews in gegenwärtigen Sammelkontexten durchgeführt, bevor ein besonderes und erweitertes Augenmerk auf soziale Netzwerke – insbesondere Internetforen – gelegt wurde.

Im *vierten Kapitel* wird die Datenauswertung und -interpretation dargelegt, die auf der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010) beruht sowie die Entwicklung von Kategorien anhand des Materials nachgezeichnet.

Innerhalb des *fünften Kapitels* wird die Analyse erarbeitet, bei der die Beschreibungen zur Wissenskommunikation in ein Ensemble aus sozialen, zeitlichen und inhaltlichen Strukturierungen überführt werden. Es erfolgt eine Vorstellung des Kommunikationsmaterials und seiner Kategorisierungen, um die sozialen Bezugspunkte der pädagogischen Kommunikation zu veranschaulichen.

Im *sechsten Kapitel* werden Anlässe pädagogischer Kommunikation, die sich innerhalb der Kommunikation über das Sammeln entdecken lassen, präsentiert und auf ihren pädagogischen (Absichts-)Gehalt überprüft.

Es erfolgt im abschließenden *siebten Kapitel* die Reflexion des Forschungsprozesses sowie die Einordnung und Bestimmung der Reichweite der entdeckten

Erkenntnisse über das Sammeln in Bezug auf systemtheoretische und bildungstheoretische Bezugspunkte der Erziehungswissenschaft.