Uwe Krebs

Warum liegt die größte Verbreitung des Sammelns in der späten Kindheit? Pädagogische und entwicklungspsychologische Schlußfolgerungen.

Einleitung: Das kindliche Sammeln in übergeordneten Zusammenhängen.

Im Vergleich zu den interdisziplinär wichtigen Fragen zur Natur- und Kulturgeschichte des Sammelns und Jagens ist das Sammeln in der menschlichen Ontogenese – genauer: in der späten Kindheit – ein relativ schmaler Aspekt. Aber er liefert umrissene entwicklungspsychologische und pädagogische Tatsachen. Der Rahmen, in den diese zu stellen sind, kann zeigen, daß es sich hier um eine ›Naturnutzungsform‹ handelt, die so basal ist, daß sie auch subhuman weite Verbreitung fand. Innerhalb des Humanbereiches übersteigt sie unsere industriegeprägte Kultur, ja, Sammeln hat als Form der Naturnutzung in anderen Kulturen größere, manchmal zentrale Bedeutung: Bei sogenannten Jäger- und Sammlerkulturen (z. B. den Khosaniden) erfolgt die Existenzsicherung wesentlich über das Sammeln (Thurnwald 1950).

Der kulturgeschichtliche Aspekt

Die Völkerkunde könnte bezüglich des kindlichen Sammelns die Frage klären helfen, ob es sich beim Sammeln *nicht* vor allem um ein Stückchen des Weges in der Ontogenese handelt, sondern möglicherweise um eine lediglich früh fertige, *reife Grundleistung* zur Existenzsicherung, die lediglich in unserer Kultur einen verminderten Stellenwert besitzt. Dieser Stellenwert des Sammelns wurde verändert durch die Dominanz anderer, angemessenerer Existenzsicherungsformen in Industriegesellschaften. Unser mehrere hundert Berufe umfassendes Berufswesen bildet bereits ab, welcher dramatische Wandel hier stattfand. Über Jahrhunderte und Jahrtausende belegbar, zugleich auch für Jahrhunderttausende wahrscheinlich, haben sich Kulturen nur allmählich von limitierenden Ressourcen und jahreszeitlichen Schwankungen des Nahrungsangebotes durch tieferes Eindringen in die Naturgesetze freier gemacht (Harris 1977).

Auf dieser Folie erscheint die Grundleistung ›Sammeln‹ in Gesellschaften wie unserer heutigen geschrumpft auf ihren Beginn in der Ontogenese des Menschen. Zugleich zeigt aber z. B. die Volkskunde (Heller 1986), inwieweit eine solche ›Grundleistung‹ sich in den Freizeit- und Steckenpferdbereich hinüberrettete. Ein Schicksal also, wie es z. B. der menschliche Bewegungsbedarf in der jüngeren Kulturgeschichte erfuhr: Das ungesunde Defizit an motorischer Beanspruchung in zahlreichen modernen Berufen kompensieren wir durch Freizeitsport.

Der ontogenetische Aspekt

Fast jeder hat in seiner Kindheit einmal Briefmarken gesammelt. In einem Fall vielleicht nur kurze Zeit und neben anderen Dingen, im anderen Fall aber vielleicht auch längerdauernd, jahrelang, mit erheblicher Sachkenntnis. Man kann relativ gesichert vermuten, daß diese Sammelstätigkeit in der ganz überwiegenden Zahl der Fälle in einen bestimmten Abschnitt der Ontogenese, der Zeit zwischen Einschulung und Pubertät, der sogenannten ›späten Kindheit‹, begann. Und man kann – mit allerdings geringerer Zuverlässigkeit – vermuten, daß dieses Sammeln auch in dieser Zeitspanne in der Mehrheit der Fälle wieder zum Erliegen kam. Ist es nicht erstaunlich, daß ein anscheinend so individuelles, willentlich gesteuertes Phänomen wie ›Sammeln‹ sich in seiner Auftretenswahrscheinlichkeit fast so sicher vorhersagen läßt wie das Ein-

treffen der Pubertät? Zwar kann man nicht vorhersagen, *was* gesammelt wird, aber *daß* gesammelt wird kann man vorhersagen.

Begriff und Begriffsgeschichte

Der Begriff ›Sammeln‹ hat eine sehr weite Verwendung: Ein Akkumulator sammelt z. B. chemische Energie; ein Feldhamster sammelt einen Wintervorrat an Getreidekörnern und ein Kunstsammler z. B. hat sich auf die Sammlung alter Meister spezialisiert. Offensichtlich handelt es sich hier um qualitativ recht verschiedene Vorgänge, deren gemeinsame Merkmale aber die Verwendung des gleichen Begriffes zu legitimieren scheinen.

Wortgeschichte kann Kulturgeschichte im Zeitraffer sein und sie ist bezüglich des Begriffes ›Sammeln‹ ebenso interessant wie ergiebig. Ergiebig, weil es sich lt. Duden um eine umfangreiche germanische Wortgruppe handelt: Die neuhochdeutsche Form ›sammeln‹ stammt aus dem mhd. ›samenen‹ (= ›zusammenbringen, verbinden, vereinigen;‹) das ahd. ›samo‹ (= ›derselbe‹) ist dem englischen ›same‹ (= ›ebenso‹) fast gleich. Das . . . ursprünglich selbständige Wort. . .« (Duden 1963, S 586) im Sinne von ›mit etwas übereinstimmen‹, ›in gleicher Beschaffenheit‹ wurde zum Suffix im schwedischen und deutschen als ›sam‹ (z. B. in ›gemeinsam‹), beim englischen ›some‹ in ›lonesome‹. In enger Verbindung stehen die Worte ›samt‹ und ›sanft‹ zu ›sammeln‹. Die gesamte umfangreiche Wortgruppe entstammt dem indogermanischen Wort für ›eins:‹ »sem«. Der noch heute aktuelle Begriff ›Sammelsurium‹ – so der Duden – kommt aus dem 17. Jh., wo er als scherzhaft latinisierte Form des ›Sammelsür‹, eines sauren Gerichtes aus auf diese Weise konservierten angesammelten Speiseresten, die einen ›Eintopf‹ ergaben, entstand. In anderen indogermanischen Sprachen finden sich nah verwandte Begriffe; im Latein z. B. ›semper‹ (= ›in einem fort‹), ›simplex‹ (= ›einfach‹, ›simplek‹) und ›similis‹ (= ›ähnlich‹) (vgl. Duden 586 ff). Interessant erscheint, daß trotz der zahlreichen Sprachen und umfangreichen Zeitspannen der Begriff in seinem Kern stets um die Inhalte ›gemeinsam‹, ›ein‹, ›gleich‹ ›zusammenbringen‹ kreist, aber ›sammeln‹ nie auch Aspekte von Varianz, Vielfalt oder gar Heterogenität berücksichtigt.

Zusammengefaßt prägt wortgeschichtlich der Gleichheitsaspekt den Begriff ›Sammlung‹, während phänomenologisch an Sammlungen – bei Kindern und Erwachsenen – auch das ›Ungleiche‹, das ›Verschiedene‹ von Interesse ist, sodaß das ›Gleiche‹ – z. B. bei Briefmarkensammlungen – getauscht wird. Zum Verständnis dessen was das Kind macht, wenn es sammelt, sind beide Aspekte nötig: Gleichheit und Ungleichheit.

Forschungsstand

Die Pädagogen A. Flitner und Fatke schreiben 1983 treffend: »Kindliches Sammeln. . . ist . . . in unserem Kulturkreis enorm verbreitet . . . Die Ubiquität dieses Phänomens steht aber in einem merkwürdigen Kontrast zu dem relativen Mangel an Beachtung, den es sowohl in pädagogischen Diskussionen wie auch in der Kinderforschung bislang erfahren hat.« (S. 60) Ähnlich urteilt Schloz 1986 im Rahmen einer eingehenden Darstellung in der ›Enzyklopädie Erziehungswissenschaft:‹ » . . . Trotz solch vielfältiger Sammeltätigkeit, trotz ihrer ökonomischen und kulturellen Bedeutung, steht eine fundierte Theoriebildung zu diesem Handlungsfeld noch aus.« (Bd 3, S. 352) Im ›Lexikon der Pädagogik‹ geht Pöggeler auch auf den ontogenetischen Aspekt ein: und schreibt: »In später Kindheit und Vorpubertät ist das Sammeln als eine Form des Spiels mit Gedanken nicht nur eine . . . Inbesitznahme. . . interessierender Gegenstände, sondern zugleich eine Übung im Werterleben und Unterscheiden. . . sowie in der Systematisierung und Kategorisierung. . . (S. 465)

Eine internationale Literaturrecherche ab 1967 (in den Datenbanken PSYCINFO und PSYINDEX über die Zentralst. f. psych. Information und Dokumentation, Trier) zu ›Collecting in Childhood‹ ergab ungewöhnlich wenig Nachweise (n= 4), die zudem noch hier thematisch randständig sind (z. B. das Sammeln von Horrorbildern durch Schulkinder), oder sehr spezifisch, wie die Mengenunterscheidung bei 2–4-jährigen Kindern (Russac 1983). So blieb die Explorationsstudie von A. Flitner und R. Fatke (1983; 1984) der einzige zentrale Befund.

Zusammengefaßt erlaubt der Forschungsstand nicht mehr, als

1. zu versuchen, diejenigen entwicklungspsychologischen Merkmale dieser Altersspannen, die Bedeutung für das Phänomen ›Sammeln‹ haben könnten, den Sammelformen und Sammelfeldern gegenüberzustellen, soweit die beiden letzteren überhaupt bekannt sind,
2. ein hypothetisches Faktorennetz, das bestenfalls programmatisch sein könnte, sehr grobmaschig zu knüpfen mit dem Ziel, Sammeln als Phänomen eines spezifischen Abschnittes der Ontogenese besser zu verstehen, mit anderen Worten die Fragen ›Warum so?‹ und ›Warum jetzt?‹ als zusammenhängend zu erkennen.

Im Zusammenhang des Sammelns wichtige entwicklungspsychologische Merkmale der »späten Kindheit«

Der Begriff ›Entwicklung‹ stellt genau genommen nur die genetisch programmierten Prozesse und Strukturen in der chronologischen Wandlung vom Säugling zum Erwachsenen heraus. Er ist daher eigentlich dem Gegenstand nicht hinreichend angemessen: Nur was vorher ›eingewickelt‹ wurde, kann man wieder ›entwickeln‹. Die menschliche Ontogenese – so zeigt die Entwicklungspsychologie – ist aber mindestens – und dies schon nur bei grober Vereinfachung – ein ›Zweikomponenten-Phänomen‹: Die genetische Seite ist nur die eine, die Umwelteinwirkungen bzw. ihre Verarbeitung und Verknüpfung mit genetisch fixierten Informationen die andere Komponente. Deren Ergebnisse – die normale kindliche Entwicklung – sind nicht reduzierbar auf die beiden einzelnen Komponenten oder deren Addition sondern – soweit dies bekannt ist – Strukturen und Prozesse höherer Leistungskraft. Thematisch wichtig ist die Konsequenz daraus: Stets ist beiden Komponenten und ihrem ›Schlüssel – Schloß‹ – Zusammenwirken gerecht zu werden und dies auf jeder der recht verschiedenen Leistungsebenen der Ontogenese! Stellt doch die Ontogenese eher eine Abfolge unterschiedlich effizienter Fließgleichgewichtszustände zwischen Kind und Welt mit instabilen Zwischenstrecken dar, als etwa eine Abfolge von der Instabilität zur Stabilität zwischen Mensch und Welt.

In seinem lesenswerten Werk »die Entwicklung des kindlichen Weltbildes« (1965⁸) schreibt Hansen treffend: »... (das) Kind formt sein Weltbild je nach dem Stand der Entwicklung zu einem relativ stimmigen Ganzen . . . individuell und unter den Bedingungen seiner besonderen Lage.« »... Doch Art und Gerichtetheit des Auffassens, Ordnen und Strebens . . . (sind) phasen-typisch.« Unter dem Aspekt der kindlichen Weltbildentwicklung unterscheidet Hansen eine »Frühphase« und eine »Hauptphase« »... jede mit einer spezifischen Haltung zur Welt und einer ihr eigenen Dynamik geistigen Fortschreitens.« (S. 4)

Gliedert man – wie in der Entwicklungspsychologie und Pädiatrie weit verbreitet – die Ontogenese nach Ende der Säuglingszeit in ›Frühe Kindheit‹ (ca. 1 – 6 J.) ›Späte Kindheit‹ (ca. 6 – Pubertät, bei Jungen etwa 2 Jahre später = 14 J.) ›Jugendalter‹ (Pubertät bis Erwachsenenstatus in geistiger und körperlicher Hinsicht), so liegt Hansens ›Hauptphase‹ in der »späten Kindheit«; seine ›Frühphase‹ ist das Kleinkindalter. Die vom *Kleinkind* erfaßte Welt ist eine auf die subjektiven Erfahrungen in ihr zugeschnittene Welt. Sie ist subjektiv passend, objektiv falsch. Sie paßt subjektiv deshalb so gut, weil sie nur über das interindividuell sehr variable

›persönliche Ergriffen- und Beteiligtsein‹ (Hansen S. 17) zustandekommt. Sie ist insofern ein getreues Abbild der individuellen Weltkontakte, nicht aber der Welt. (Z. B. malt ein fünfjähriges Kind, das im Zoo Elefanten kurze Zeit sah, aber ein Kaninchen fünf Minuten streichelte und fütterte, die Elefanten zumeist klein und das Kaninchen groß auf dem Zeichenblock.) Für das Thema ›Sammeln‹ aber ist die ›späte Kindheit‹ zentral. Einige charakteristische Merkmale der späten Kindheit sind thematisch entscheidend:

- a) Wachsende Selbständigkeit ermöglicht neue und unabhängige Erfahrungen.
- b) Das ›zweite Spielalter‹, auch ›geistiges Spielalter‹ (Hetzner) genannt, erlaubt neue gedankliche Variationen des Erkundeten und Erlebten, auch unter Ordnungsgesichtspunkten. H. Hetzner beschreibt dies mit den Worten: »... Schulkind entdeckt gewissermaßen, daß man Denkwerke herstellen kann (...).« Denkmittel erkennend und bewußt gebrauchend, werden selbständig für Probleme konkreter Art neue Lösungen gesucht und gefunden (praktisch sind die Ergebnisse meist nicht verwertbar).
- c) Ein ›systematisches Experimentieren mit den Dingen der Außenwelt‹ (Hetzner) wird beobachtet, wobei Erfahrungssuche die treibende Kraft ist.
- d) Die Erfahrungssuche äußert sich im Sammeln. »Die Planmäßigkeit der Erfahrungssuche zeigt die jetzt leidenschaftlich betriebene Sammeltätigkeit« (H. Hetzner, S. 127).
- e) Ein »von Brauchbarkeit unabhängiges Sachinteresse« (Hetzner) schränkt nicht vorschnell z. B. das Sammelfeld ein.
- f) Systematisches, auf Vollständigkeit gerichtetes Interesse hebt das Sammeln dieser Altersstufe von Vorformen ab.

Aus der oszillierenden Aufmerksamkeit in der Zeit der ersten Schuljahre hat sich beim 10jährigen bewußte Beobachtung – nicht zuletzt aufgrund besserer Selbstkontrolle – entwickelt.

»Etwa vom 10. Lebensjahr an beginnt wissenschaftlich-kausales Denken« (Hetzner, S. 127). Statt – wie bislang – den Dingen, gilt das Interesse nun vor allem ihren Beziehungen. Zusammenhänge werden gesucht. Das Denken widmet sich allerdings fast ausnahmslos dem Konkreten (lt. Hetzner). Die Gedächtnisleistungen, wie z. B. das mechanische Lernen von Texten oder Vokabeln, gelingen besser als bei Erwachsenen. Analysen und Stellungnahmen sind von guter Qualität, aber noch an das Anschauliche gebunden. Die Wirklichkeit wird sachlich-nüchtern, dabei äußerst genau und auf das Praktische hin erfaßt. Diese sachliche Haltung läßt jetzt eigenes Erleben in den Hintergrund treten.

Das Schulkind richtet also sein Weltbild schrittweise mehr und mehr an der Wirklichkeit aus. Dieser Anstieg der Vervollkommnung wurde von Oberer untersucht. Die Versachlichung des Denkens zeigt sich am folgenden Vergleich der 7jährigen mit den 13jährigen recht klar: Beschreibt ein 7jähriger einen Meißel, so sagte er in Oberers Untersuchung typischerweise »... den braucht mein Papa, wenn er ein Loch in die Wand macht« (Oberer, zitiert nach Hansen S. 264). Hingegen sagen 50% der 13jährigen: »Werkzeug aus Eisen, das unten keilförmig zuläuft u. zum Spalten und Öffnen dient.« (Oberer in Hansen S. 264) Was ca. 50% der Dreizehnjährigen leisten, ist schon eine ›lupenreine‹ Begriffsexplikation, die wegen ihrer Genauigkeit und Allgemeingültigkeit sicher von manchem Erwachsenen kaum erreicht wird. Oberer bezeichnet diese Leistungen als »Abstraktes Denken im Bereich des Realen« (Hansen S. 264). Man könnte m. E. wohl genauer von der Bildung hierarchischer Ordnungsklassen in begrifflicher Form sprechen, die beschränkt ist auf die Ordnung realer Phänomene.

Die kindlichen Antriebe zu diesen Leistungen sind stark. Sie äußern sich vielfältig und kontrastieren zur Situation des Kleinkindes. Einige typische Indizien sind:

- Ein Wandel in den Leseinteressen: in den ersten Schuljahren bevorzugt ein Kind Märchen, Geschichten über Kinder, die in ähnlichen Verhältnissen wie das lesende Kind leben. Ab etwa 9 – 10 Jahren treten Berichte über Fremdes und Ungewöhnliches in den Vordergrund (Hansen ca. S. 265 ff.).
- Der Erwachsene hat an rückhaltlos hingegnommener Autorität verloren. (Die Jugendgeschichten – so Hetzer – die von 11 – 13jährigen besonders gern gelesen werden, enthalten »entwertete Erwachsene«, z. B. »der Fischer«, der alte Trottel, »der unbeliebte Lehrer« etc. Eltern kommen besser weg, ihnen wird – so Hetzer – mit mitleidiger Überlegenheit begegnet).
- Die Wirklichkeit wird erweitert durch das Fremde (Länder, Pflanzen, Tiere). Robinson Crusoe ist – wie alle Helden der Lieblingsbücher dieser Altersphase – durch Kraft und Scharfsinn ausgezeichnet.

Hansen faßt zusammen: »Das reifere Kind verlangt danach, an Lebenssituationen teilzunehmen, die von der ihm geläufigen Umwelt verschieden sind« (Hansen ». 265).

Hier kann für unser Thema in Anlehnung an Hansen, der auf die in diesem Alter in Jugendkalendern auftauchenden »längsten Flüsse«, »höchste Berge«, »größten Inseln« etc. verweist, ein Bedürfnis nach Fakten und Phänomenen der Wirklichkeit konstatiert werden, das der Alltag nicht voll befriedigen kann.

Zieht man zur Erklärung dieses auffälligen Phänomens Wittes Theorie amnestisch stabilisierter Bezugssysteme heran (Witte, 1966), so wird deutlich: Hier geht es um Kategorisierung, Ordnung, Beurteilung. Stabile Urteile aber – so konnten Witte et al. (Girletzek 1985, Krebs u. Judt 1983) experimentell belegen – bedürfen der gründlichen Umgangserfahrung. Je mehr Erfahrung mit den Phänomenen, desto stabiler sind die Urteile über sie; je höher der Orientierungsbedarf, desto größer ist die Zahl der Kategorien.

Der eigentliche *Mangel* der kindlichen Ordnungsleistungen dieses Alters ist » . . . bei den Definitionen durch übergeordnete Begriffe meist das Fehlen der differenzierenden Merkmale . . .« (Oberer i. Hansen S. 267). Mit anderen Worten ist das auf die Realität beschränkte Denken oft noch nicht fähig, übergeordnete abstrakte Gesichtspunkte, die nicht durch die Realität angestoßen werden, als die Begriffsklasse beschränkend, zu berücksichtigen.

In diesem Alter ist das Kind zufrieden, wenn das Objekt begrifflich zugeordnet wurde und empfindet eine zu weite Explikation nicht. Daraus resultieren voreilige Verallgemeinerungen. (Z. B. ist nicht alles, was an Obstbäumen hängt, schwerer als Blätter ist, und im Herbst herunterfällt Obst: Es kann auch z. B. der Papa sein.)

Zum Schluß sei noch auf einen geschlechtsspezifischen Unterschied hingewiesen: Mädchen erreichen ca. 2 Jahre früher das Ende der späten Kindheit. Sie wirken dann oft jungenhaft, so daß die Mütter über fehlende Weiblichkeit klagten, berichtet Hetzer.

Zusammengefaßt läßt sich in bezug auf das Sammeln interpretieren: Im Laufe der späten Kindheit – einer Zeit ruhigen Aufbausens – verändert das Kind sein Denken und sein Interesse grundsätzlich. Es erlangt auf logisch-anschaulicher Ebene erstmals gedankliche Ordnungsleistungen, die mit einer großen Vielfalt von Weltkontakten nicht nur in ordnend-systematischer Weise fertigwerden, *sondern sogar durch eine gesteigerte Erfahrungssuche und Experimentierfreude überhaupt erst zu der Materialmenge gelangen, die sie bewältigen können.*

Angesichts dieser Tatsachen kann es nicht mehr verwundern, wenn die Sammeltätigkeit in dieser Phase in systematischerer Form erstmals auftritt. Sie muß als ein Mittel im Dienst dieser phasentypischen Ausweitung und Ordnung der Weltkontakte – allerdings immer beschränkt auf das Anschauliche – gelten.

Mit Beginn der Pubertät wird das am Ende der späten Kindheit von Hetzer als ›voller Kraft und Lebensfreude‹ geschilderte Kind (S. 133) zunächst (mindestens in unserer abendländisch-christlichen Kultur) eher vorübergehend destabilisiert als weiter stabilisiert. Motive und Interessen verschieben sich und oft ist die Sammeltätigkeit in diesem Abschnitt nicht mehr in dem zentralen Rang, in dem sie vorher war. Zugleich geht die intellektuelle Entwicklung weiter und erfordert zum Weltverständnis und Ordnen nicht mehr stets die Anschaulichkeit, so daß auch aus diesem Grunde Sammeln einen veränderten Wert bekommt.

In der Masse der Fälle muß man also von einer Abnahme des Sammelinteresses ausgehen, in jenen Fällen, in denen es überlebt, kann man Pöggeler zustimmen, der meint, daß sich die Sammeltätigkeit » . . . manchmal in der Pubertät und Adoleszenz zu einem respektablen Expertenwissen entfaltet und dem Pubesztenen über manche Schwierigkeiten der Entwicklung hinweghilft.« (S. 465)

Sammelformen und Sammelfelder

Die bereits zitierte Arbeit von A. Flitner und Fatke hat den Titel »Was Kinder sammeln« und ist vermutlich der erste empirische Versuch in der neueren deutschsprachigen pädagogischen Literatur, die kindliche Sammeltätigkeit zu untersuchen. Das war auch den Autoren bewußt: » . . . Nur fehlt es in diesem Bereich nach unserer Kenntnis an Vorbildern zur empirischen Erforschung der kindlichen Sammeltätigkeit.« (1983. S. 604) Ihre Arbeit ist daher kein rein empirischer Bericht, sondern nutzt neben der eigenen Empirie geeignete literarische Quellen (z. B. Hesse, Rilke, Keller), um für die nachfolgende erziehungswissenschaftliche Ordnung nach Motiven und Funktionen genügend breites Ausgangsmaterial zu haben.

Einen ersten anschaulichen Eindruck von Sammelform und Sammelfeld gibt bei ihnen eine Textstelle aus dem ›grünen Heinrich‹ von Gottfried Keller:

»Ich begann gewagte Reisen längst der Bach- und Flußbette zu unternehmen, wo ein buntes Geschiebe an der Sonne lag. Bald hatte ich eine gewichtige Sammlung glänzender und farbiger Mineralien beisammen, Glimmer und Quarze und solche Steine, welche mir durch ihre abweichende Form auffielen. Glänzende Schlacken, aus Hüttenwerken in den Strom geworfen, hielt ich ebenfalls für wichtige Stücke, Glasflüsse für Edelsteine und der Trödelkram der Frau Margret lieferte mir einigen Abfall an polierten Marmorscherven und halb durchsichtigen Alabasterschnörkeln, welche überdies noch eine antiquarische Glorie durchdrang. Für diese Dinge verfertigte ich Fächer und Behälter und legte ihnen wunderlich beschriebene Zettel bei.« (zit. nach Fatke u. A. Flitner, S. 600) Wie wohl zu erkennen ist, haben wir es hier noch mit einer Sammelform zu tun, die zwar schon systematische und länger dauernde Züge hat, aber noch sehr fern der Wirklichkeit liegt. Ihr voraus geht eine Sammelweise, bei der mehr oder minder – aus unserer Sicht – wahllos und systemlos und in stark fluktuierendem Interesse vom Kind Dinge aufgehoben und mitgenommen werden. »Stöckchen, Blätter, Steine, Federn, Glasscherben, Papierfetzchen« (S. 601) zählen Flitner und Fatke auf. Wenn man diese Form auch schon als Sammeln bezeichnen will, so scheint mir angesichts der wortgeschichtlichen Befunde hier eher Sammeln im zwar nicht sinnlichen aber ordnenden ›Leerlauf‹ vorzuliegen, denn verglichen wird hier kaum, zumindest wird nicht vorsätzlich zu Vergleichszwecken gesammelt. Vielleicht kann man aber statt von ›Leerlauf‹ neutraler von ›objektorientiertem Agglomerieren‹ sprechen und es von ›beziehungsorientiertem Sammeln‹ als der späteren Form abgrenzen. Gleichwohl erfüllte dieses ›objektorientierte Agglomerieren‹ viele Funktionen: es macht z. B. den Sinneseindruck für das Kind wiederholbar. Damit ist nicht behauptet, daß dies ein bewußtes kindliches Motiv sei. Weiter ist es etwas Eigenes, Selbsterrungenes. Es ist Besitz und mehrt Besitz.

Ich erinnere mich z. B. wegen der Intensität des Gefühls genau daran, wie ich im Alter von ca. fünf Jahren, als ich mit einem stumpfen Schälmesser für meine Hühner Gras schnitt – sozusagen halmweise – von einem Erwachsenen einen ganzen Haufen gemähtes Gras geschenkt bekam. Ich kam mir ungeheuer reich vor und war wohl euphorischer, als wenn man mir heute die Goldreserven der Bundesbank schenken würde.

Kurz: Im Stadium des ›objektorientierten Agglomerierens‹ erfüllt das kindliche ›Sammeln‹ nicht minder wichtige, aber andere Funktionen und mag auch andere Motive haben.

Vom Stadium des ›beziehungsorientierten Sammelns‹ kann m. E. dann gesprochen werden, wenn nicht allein systematische und kategoriale Leistungen am Sammelgut stattfinden, sondern diese Leistungen auch Realitätsbezug haben. Gottfried Keller liegt – so gesehen – mit der zitierten Stelle aus dem ›grünen Heinrich‹ noch *vor* diesem Stadium, hat aber offensichtlich das beziehungslose Agglomerieren lang überwunden. Es zeigt sich: Entwicklungspsychologisch und unter dem Gesichtspunkt des Förderns oder Behinderns pädagogisch interessant, ist all das, was zwischen diesen beiden Polen ›Agglomerieren‹ und ›Sammeln‹ in der Ontogenese geschieht. Genau darüber wissen wir wenig. Wir wissen allerdings etwas über die Sammelfelder.

Flitner und Fatke nennen: »Briefmarken, Bierdeckel, Modellautos, Aufkleber, Münzen, Mineralien, Starbilder« und bezeichnen diese Felder als ›konventionelle Sammlungen‹, da sie den Einfluß Erwachsener als ursächlich für beobachtetes Leistungs- und Wettbewerbsdenken der Kinder annehmen (S. 600). Es werden aber auch weniger naheliegende Dinge gesammelt. »Wenn immer man Kinder oder deren Eltern auf dieses Thema anspricht, sprudelt es nur so hervor: Anhänger, Ansichtskarten, Armkettchen, Bleistifte, Bonbonpapier, Büroklammern, Eintrittskarten, Fahrkarten, Fußballbilder, Glanzbilder, Gummibänder, Kaffeesahnedöschen, Radiergummi, Silberpapier, Zuckerstückchen.« (S. 601)

Kurz: Es wird so gut wie fast alles gesammelt, was sich transportieren und lagern läßt. Auch hier wäre es interessant zu wissen, wie die genannten und weitere Objekte quantitativ innerhalb der frühen und späten Kindheit verteilt sind. Insbesondere auf die postulierten funktionalen Aspekte des ›beziehungsorientierten Sammelns‹ in der späten Kindheit könnten allein die Sammelfelder schon hinweisen.

Zusammenfassende Thesen und allgemeine Fragen

1. Kindliches Sammeln ist weder nach Intensität noch nach Struktur über die Kindheit gleichmäßig zufällig verteilt.
2. Intensives und bereits systematisch nach realitätsbezogenen Zusammenhängen suchendes Sammeln kennzeichnet die »späte Kindheit« deutlich stärker als Phasen davor oder danach. Den Phasen vorher fehlt vor allem die Realitätsbezogenheit, Systematik und die Suche nach Zusammenhängen zwischen Objekten (qualitativer Unterschied). Den Phasen danach fehlt vor allem Intensität und Häufigkeit (quantitativer Unterschied).
3. ›Beziehungsorientiertes Sammeln‹ kann von ›objektbezogenem Agglomerieren‹ – der vorausgehenden Form – unterschieden werden.
4. Die Funktion des kindlichen Sammelns in der späten Kindheit legen alterstypische Entwicklungsstadien nahe: Ordnungsleistungen im Raum des Realen, die über Eigenerfahrung zustande kommen.
5. Die Antriebe zu diesen Leistungen erscheinen so stark, daß die kognitiv zu durchdringenden Materialien aktiv vermehrt werden (z. B. ausgedrückt im Interesse an Fakten aus unbekanntem Ländern, aber auch ausgedrückt durch Sammeln; denn dies macht eine zufällig-

flüchtige Begegnung mit einem Objekt zu einer ständig (weil Sammelstück) verfügbaren. Und darüber hinaus kann das gesammelte Objekt in konkrete Beziehungen zu anderen Sammelobjekten gesetzt werden. Dies fördert Urteils- und Orientierungsleistungen (Witte 1966).

Fragen

1. Ist Sammeln als Hilfe in der Steigerung des Kontaktes mit realen Phänomenen auch ein Hinweis auf eine möglicherweise ausgedünnte Realität für die Sicht dieser Altersstufe in unseren kulturellen Rahmenbedingungen? Wird vielleicht durch den Schulunterricht einfachen Formen des Kontaktes und der Ordnung der materiellen Welt, dem Sammeln also, zu wenig entsprochen? (man vergl. das Urteil A. Flitners und Fatkes: »...In unserem Kulturkreis enorm verbreitet...«, (S. 601)).
2. Wie verhalten sich Kinder traditioneller Gesellschaften (sog. »Naturvölker«) in vergleichbarem Alter?

Zitierte Literatur

Der große Duden (1963) Bd. 7, Etymologie. Mannheim.

Flitner, A. u. R. Fatke (1983): Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung 23(6): 600–611.

Gierlatzek, B. (1985): Entwicklungspsychologische Experimente zur Urteilsstabilität. Psychologia Universalis Bd. 47. Königsstein/Is.

Hansen, W. (1965⁸): Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München.

Harris, M. (1977): Cannibals and Kings. New York (dt. 1978, Frankfurt/M.)

Heller, H. (1986): Sammeln als Freizeithobby. (in diesem Band).

Hetzer, H. (1961⁶): Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Hannover.

Krebs, U. u. P. Judt (1983): Vorsprachliche Bezugssysteme am Beispiel experimentell erzeugter Kategorialurteile bei Hühnern (*Gallus domesticus*). In: Psychologische Beiträge, 25: S. 427–435.

Pöggeler, F. (1971) Stichwort »Sammeln«. In: Lexikon der Pädagogik; Herder Verlag, Freiburg, S. 465.

Russac, R. J. (1983): Early Discrimination among small Object Collections. In: Journal of Experimental Child Psychology, 36 (1): pp 124–138.

Schloz, Th. (1986): Alltagskultur: Sammeln (Stichwort). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd, 3, S. 352 ff; Stuttgart.

Thurnwald, R. (1950): Der Mensch geringer Naturbeherrschung. Berlin.

Witte, W. (1966): Das Problem der Bezugssysteme. In: W. Metzger (Hrsg.): Wahrnehmung und Bewußtsein. Handbuch der Psychologie; Bd I, 1; Göttingen, S. 1003–1027.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1989

Band/Volume: [1989](#)

Autor(en)/Author(s): Krebs Uwe

Artikel/Article: [Warum liegt die größte Verbreitung des Sammelns in der späten Kindheit? Pädagogische und entwicklungspsychologische Schlußfolgerungen 266-273](#)