

## 1. Einleitung

Die ersten Zeilen zu diesem Buch habe ich mit dem Füller meines Sohnes geschrieben, der einen dicken Strich führt und angenehm, wenn auch eckig in der Hand liegt. Es ist nicht der erste Füllfederhalter, den mein Sohn benutzt; begonnen hat er das Schreiben mit einem Bleistift. Erst nach einiger Zeit erhielt er die Erlaubnis von seiner Lehrerin, einen Stift zu gebrauchen, der von der Griffigkeit her einem Füller ähnlich, ansonsten aber mit einer Kugel an der Spitze ausgestattet ist. Hiermit übte er die richtige Führung des Stiftes, um dann erst auf jenen Federhalter umzusteigen, den ich in der Hand hielt.

So wenig die Schreiblernübungen meines Sohnes ohne die Interaktion mit seiner Lehrerin – und seinen Klassenkameraden – denkbar wären, so falsch wäre es, diesen Prozess von dem Ding zu abstrahieren, mit dem er die Schrift aufs Papier brachte. Sei es ein Bleistift, ein sogenannter Rollerball oder ein Füller – jedes dieser Dinge ermöglicht und verhindert mit seiner materialen Dinghaftigkeit (der Kugel an der Spitze, der Länge, Dicke und den Fingermulden nahe der Feder) bestimmte Handlungen, die zugleich von der Lehrerin beobachtet und gegebenenfalls korrigiert werden.

Sollte man sagen, die Lehrerin bringe das Schreiben bei? Oder hieße es nicht besser: Der Füllfederhalter legt dem Schüler nahe, wie man ihn benutzt? Die Dichotomie der durch diese Fragen implizierten Antworten hilft sicherlich an dieser Stelle nicht weiter. Dass aber beim Lernen, in der Erziehung, ja gerade auch im Sozialisations- und Bildungsprozess die materialen Dinge eine Bedeutung haben, steht für mich außer Frage.

Deshalb soll es in diesem Buch um eine ‚Pädagogik der Dinge‘ gehen: Um die Pädagogik für, mit und durch die Dinge. Wie lernen wir, mit Dingen umzugehen – etwa Fahrrad zu fahren? Wie zwingen uns die Dinge, eine bestimmte Körperhaltung einzunehmen, etwa der ergonomische Stuhl mit seiner schrägen Sitzfläche, der eine schlechte Haltung nahezu unmöglich macht? Wie verändern sich die Dinge mit uns zusammen, wie finden sie neue Ausrichtungen für ihre Funktionalität, z.B. bei der Entstehung des Internets? Wie werden Dinge im Zuge unseres Aufwachsens zur Selbstverständlichkeit, etwa der Tisch, auf dem ich diese Zeilen schreibe?

In der Erziehungswissenschaft ist dieser materiale Aspekt pädagogischer Grundprozesse zwar konstatiert, aber bislang kaum erforscht worden. Zieht man (recht willkürlich ausgewählte) Definitionen zentraler pädagogischer Grundbegriffe heran, so bleiben dort die Dinge nicht unerwähnt. Bei Wolfgang Klafki heißt es, Bildung sei „Erschlossensein einer *dinglichen* und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen“ und zugleich „Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“. Und Sozialisation bezeichne, schreiben Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann, „den Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und *materiellen* Umwelt.“<sup>1</sup>

Diese in der Erziehungswissenschaft viel zitierten Definitionen erinnern uns daran, dass Bildung, Sozialisation und – so möchte ich hinzufügen – auch Lernen und Erziehung nicht nur in Interaktion mit anderen Menschen, sondern auch im Austausch mit Dingen vonstattengehen können. Doch diese Materialität pädagogischer Prozesse ist in der Pädagogik so an den Rand ge(d)rückt, dass selbst die genannten Autoren in ihren Aufsätzen die Dinge nicht einmal der weiteren Erwähnung wert fanden. Und wenn wir Erziehungswissenschaftler/innen von „Gegenständen“ sprechen, dann meinen wir zumeist Themen und Diskurse, die unserer geistigen Durchdringung bedürfen. *Entgegen* stehen uns diese Dinge dann aber nur noch im Virtuellen; das Materielle dieser Gegenstände bleibt verborgen.<sup>2</sup>

Sich der „Herausforderung durch die Dinge“<sup>3</sup> zu stellen, wie dies Käte Meyer-Drawe fordert, liegt heutzutage sicherlich nicht nahe, scheinen wir doch allenthalben von Zeichen umgeben zu sein, die einer Referenz entbehren, die nicht mehr auf Materielles verweisen. Veranstalteten Kinder einstmalis Seifenkistenrennen, so wetteifern sie heute im „Mario Card“-Rennen um den ersten Platz beim Nintendo-Computerspiel. Doch selbst das Nintendo-Spiel, das Kinder vor jeglicher Dingerfahrung zu bewahren scheint, ist bei näherer Betrachtung gerade aufgrund seiner Dinglichkeit so attraktiv – nicht nur für Kinder. Hatten wir zu meiner Zeit noch Pingpongvideospiele am Fernseher gespielt und damit bisweilen den Zorn unserer Eltern hervorgerufen, die den Platz im Wohnzimmer für sich reklamierten, so scheint das handlich-mobile Nintendo wie geschaffen dazu, Kinder noch an den schwierigsten Orten zu beschäftigen. Schon hier zeigt sich, dass selbst noch so zeichenhafte Arran-

---

1 Klafki (1974, S. 43) und Geulen/Hurrelmann (1980, S. 51). Hervorhebungen von mir.

2 Wie z.B. auch bei Wolfgang Klafkis vornehmlich intellektuell zu behandelnden Schlüsselproblemen wie Umweltschutz, Dritte Welt etc. zu sehen ist, anhand derer Kinder gebildet werden sollen.

3 Meyer-Drawe 1999.

gements wie das Nintendo gerade wegen ihrer Dinghaftigkeit so attraktiv sind.

Es gilt also, die Dinge, die in unsere Bildungs- und Lernprozesse eingewoben sind, wieder zu sehen. Dabei wäre, so Käte Meyer-Drawe, „der Anfang ... gemacht, wenn bildungstheoretische Erwägungen den allgemein[en] konstatierten Referenzverlust der Zeichen nicht beglaubigten und sich in den Tanz der Signifikanten einreichten, sondern den Referenzverlust als Weltverlust wahrnahmen“. Und weiter: „Bildung in diesem Sinne wäre die Kunst, sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen“.<sup>4</sup>

In diesem Sinne möchte ich in diesem Buch zentrale Momente einer ‚Pädagogik der Dinge‘ herausarbeiten. Wie lernt man mit Dingen, indem man Können im Umgang mit ihnen und Wissen über sie erwirbt? Was passiert, wenn Erziehungsabsichten an Dinge delegiert werden, die Menschen dann bestimmte Handlungen sowie die ihnen unterliegenden Orientierungen zumuten und somit selbst erziehen? Auf welche Weise wachsen Kinder – im Sinne der Sozialisation – in eine ihnen selbstverständliche Dingwelt hinein? Und wie sind die Dinge in die Bildungsprozesse von Menschen, in denen jene ihre Lebensorientierungen transformieren, eingeflochten? All diese Fragen können nicht beantwortet werden, ohne über die Dinglichkeit der Dinge nachzudenken, über ihre unmittelbaren Verbindungen mit dem Menschen wie auch über die Veränderbarkeit ihrer Funktionen.

Mir geht es vornehmlich um eine *theoretische* Reflexion der pädagogisch relevanten Austauschprozesse, die sich zwischen Mensch und Ding entfalten. Eine Pädagogik der Dinge, wie sie hier entworfen werden soll, kann dabei nicht von der allgemeinen Beschäftigung mit pädagogischen Grundprozessen getrennt werden. Daher werde ich, wenn ich Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation mit den Dingen behandle, mich auf allgemeinpädagogische Überlegungen zu den entsprechenden Begriffen beziehen.

Eine ähnliche Vorgehensweise lässt sich bei den beiden einzigen thematisch einschlägigen Monographien erkennen, die ich gefunden habe: Karl-Josef Pazzini skizziert in seinen Untersuchungen zur „gegenständlichen Umwelt als Erziehungsmoment“ (so der Titel) einen Rahmen materialistischer und neo-psychoanalytischer Theorien, innerhalb derer er Erziehung und Sozialisation mit alltäglichen Gebrauchsgegenständen thematisiert. Doch nicht nur der Rahmen dieser Schrift ist allgemeinpädagogisch, auch ihre Ergebnisse sind von einschlägiger Relevanz. Ähnlich verhält es sich mit Claus Stieves

---

<sup>4</sup> Meyer-Drawe 1999, S. 334.  
VERLAG JULIUS KLINKHARDT, BAD HEILBRUNN 2011

Buch „Von den Dingen lernen“, das sich an der Phänomenologie von Merleau-Ponty und Meyer-Drawe orientiert.<sup>5</sup>

Trotz dieser Ähnlichkeiten in der Vorgehensweise unterscheiden sich die theoretischen Wege, die ich in meiner Untersuchung beschreiten will, deutlich von denjenigen, die Stieve und Pazzini eingeschlagen sind.<sup>6</sup> Wichtig sind für meine Überlegungen die Arbeiten des Wissenschaftsforschers Bruno Latour, die in den vergangenen Jahren innerhalb der Sozialwissenschaften zu einiger Prominenz gelangten. Ich lasse mich von ihnen anregen, ohne Latours Begriffe und Denkweise unmittelbar zu übernehmen. Vielmehr entwickle ich eine an die Erziehungswissenschaft anschlussfähige Begrifflichkeit, indem ich auf die amerikanische Philosophie des Pragmatismus zurückgreife. Charles Sanders Peirce, John Dewey und George Herbert Mead sind meine Gewährsleute, um einen Blick auf Menschen und Dinge zu werfen, der ihre pädagogisch relevanten Verflechtungen in den Vordergrund rückt. Ergänzt werden diese pragmatistischen Reflexionen durch die praxeologische Wissenssoziologie Karl Mannheims und Ralf Bohnsacks, mit der die Entstehung und Tradierung soziologischer Kollektive neu gedacht werden kann. Der Pragmatismus und die praxeologische Wissenssoziologie ermöglichen es mir aber nicht nur, an pädagogische Fragestellungen anzuschließen; mit diesen Theorietraditionen kann ich auch die von Latour nur ungenügend ausgeleuchteten handlungs- und sozialtheoretischen Aspekte der Verflechtungen von Menschen und Dingen in den Blick nehmen.

Inspirierend für meine Überlegungen war neben der Lektüre theoretischer Literatur auch die Beschäftigung mit empirischen Fällen. Diese liegen mir als Beobachtungen und Interviews vor; literarische Texte dienen dabei parallel als Erzählungen zum Verhältnis von Mensch und Ding. Die Fälle und literarischen Darstellungen gebrauche ich zum überwiegenden Teil als Beispiele,

---

5 Siehe Pazzini 1983 und Stieve 2008. Im Unterschied zu Pazzinis und Stieves Arbeiten habe ich meine Überlegungen zur Pädagogik der Dinge nicht in Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Schriften, in denen auf die Bedeutung der Dinge eingegangen wird (z.B. Rousseau, Fröbel), entwickelt. Ich nehme daher in diesem Büchlein nur gelegentlich und unsystematisch auf alternative Ansätze zur pädagogischen Thematisierung der Dinge Bezug. An geeigneter Stelle werde ich aber auf Stieves durch die Phänomenologie geprägte Beschäftigung mit klassischen und modernen Ansätzen in der Pädagogik wie auch auf Pazzinis einschlägige Überlegungen verweisen.

6 Schon an dieser Stelle sei aber angemerkt, dass sich trotz der Unterschiedlichkeit der grundlagentheoretischen Rahmen gewisse Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Zieles, das Pazzini, Stieve und ich ansteuern, andeuten. Ähnlich wie mir ist es auch den genannten Autoren ein zentrales Anliegen, nicht nur die kognitive und begriffliche Repräsentation der Dinge zu erfassen, sondern über die vorbegrifflichen, präkognitiven Verbindungen zwischen Menschen und Dingen Aussagen zu machen.

anhand derer ich theoretische Gedanken durchspiele. Bisweilen haben mich diese Beispiele aber auch zum erneuten Nachdenken über das Verhältnis von Dingen und Menschen angeregt.<sup>7</sup>

### **Überblick über die Kapitel des Buches**

Gleich im *zweiten Kapitel* beginne ich mit der Lebensgeschichte einer jungen Frau, mit der ich vor vielen Jahren ein narratives Interview geführt hatte. Obgleich sie höchst unterschiedliche berufliche Stationen und schließlich ein Studium der Erziehungswissenschaft absolviert hatte, wusste ich über sie, dass sie mit geringen finanziellen Mitteln, aber großer Kreativität, eine selbstständige Existenz gegründet hatte. Was ich nicht wusste war, dass hierfür die Begegnung mit Dingen, insbesondere mit Filz, ausschlaggebend gewesen war. Die junge Frau hatte nämlich eine neue Technik des Filzpuppenbauens entdeckt und zur Produktionsreife geführt. Auch nach meinem Interview sollte es noch eine Weile dauern, bis ich die Bedeutung des andauernden Austausches zwischen der Existenzgründerin und ihren Dingen für beider Erfolg begreifen konnte. Dass aus Filz Puppen entstanden, und dass aus der jungen Frau eine Existenzgründerin wurde, ließ sich rekonstruieren, als ich auch jene Momente dieses Falles berücksichtigte, in denen menschliche Kreativität und die Gelegenheiten, die Dinge bieten, ineinander verschwimmen. Dass sich Bildung im Kontakt mit materiellen Dingen entfalten kann, ist für die Pädagogik durchaus vorstellbar. Können aber auch Dinge selbst sich bilden? Diese Frage könnte den pädagogischen Anthropozentrismus ins Wanken bringen. Eine solche Verunsicherung ist das Thema des *dritten Kapitels*, in dem anthropologische Positionen zum Verhältnis zwischen Menschen und Dingen untersucht werden. Beginnend mit der These von der „Sonderstellung des Menschen“ (Max Scheler) wird auf die historische und kulturelle Kontingenz aller Anthropologie verwiesen. War für die philosophische Anthropologie noch die Gegenüberstellung von Mensch und Tier zentral, so haben neuere Ansätze das Verhältnis von Mensch und Maschine in den Vordergrund gestellt. Ich widme mich hier den radikalen Vorschlägen Bruno Latours zu einer „symmetrischen Anthropologie“, die Menschen und Dinge (nahezu) auf die gleiche Ebene stellt und so inspirierend wie kritikwürdig ist. Das Kapitel schließt denn auch nicht mit einem Plädoyer für irgendein spezifisches Verständnis des Menschen, sondern mit einer Reihe von

---

7 Eine eingehendere Beschäftigung mit der empirischen Analyse ‚bedingter‘ pädagogischer Grundprozesse müsste allerdings auf dem Wege des Fallvergleichs zur Identifizierung typischer Verbindungen von Menschen und Dingen führen und auf diese Weise dem empirischen Material ein eigenständiges Gewicht geben.  
VERLAG JULIUS KLINCKHARDT, BAD HEILBRUNN 2011

Fragen, die sich aus technikoziologischen Antworten auf Latours Thesen ergeben.

Diese Fragen zum Verhältnis von Menschen und Dingen haben eine unmittelbare Relevanz für die pädagogischen Grundprozesse, denen ich mich in den darauf folgenden Kapiteln widme. So lässt sich das Verhältnis von Menschen und Dingen im Alltagsleben, das von der Instrumentalisierung technischer Objekte bis zum engen Geflecht zwischen humanen und dinglichen Praktiken reicht – von Seiten des Menschen – immer auch als ein Verhältnis des Erkennens und Lernens beschreiben. In *Kapitel 4* beschäftige ich mich daher mit dem Lernen mit materialen Dingen. Wie erkennt man, dass eine Spielfigur einen Bauarbeiter darstellt? Wie lernt man, vom ersten in den zweiten Gang zu kuppeln, ohne dass das Auto ruckelt? Dies sind empirische Fälle, anhand derer ich theoretische Überlegungen zum Lernen mit den Dingen entwickle. Zentral ist hierbei die erkenntnistheoretische Reflexion des Lernens: Schaffen wir uns Konstruktionen zu einer Welt, auf die wir ansonsten aber keinen unmittelbaren Zugriff haben? Oder entstehen unsere Begriffe von den Dingen im Handeln mit ihnen? Ich plädiere hier – im Anschluss an den Pragmatisten Charles Sanders Peirce – für einen konstruktivistischen Realismus, der neue Einsichten in den Erwerb von Wissen über Dinge und von Können im Umgang mit ihnen verspricht.

Was ist aber, wenn die Dinge nicht bleiben, wie sie sind? Und wenn sich nicht nur die Dinge wandeln, sondern auch die Menschen, die mit ihnen in Verbindung treten? Frau Brandt, einer 65jährigen Frau, ist eben dies passiert. Ihre Lebensgeschichte bietet mir im *fünften Kapitel* zunächst die Gelegenheit, die Transformation von Lebensorientierungen im Zuge der Beschäftigung mit Dingen – nämlich mit Computer und Internet – nachzuzeichnen und als Bildungsprozess zu reflektieren. Sodann wird es aber auch nötig, den Wandel der Dinge – etwa die Entstehung und Veränderungen der Homepage, die Frau Brandt aufbaut – zu rekonstruieren. Um dieses Ineinander der Entstehung neuer Dinge und der Entfaltung neuer Lebensorientierungen theoretisch in den Griff zu bekommen, differenziere ich meine pragmatistischen Argumentationen mit der Perspektive John Deweys, der den Austausch zwischen Menschen und Dingen als „transaction“ betrachtet, in der noch nicht zwischen humanen und nonhumanen Entitäten unterschieden werden muss.

Neue Orientierungen entfalten sich nicht nur im ungerichteten Austauschprozess mit Dingen, ihre Entstehung kann auch intendiert werden. Wenn einem Menschen bestimmte Handlungsweisen (z.B. die Haustüre stets abzuschließen) und die dahinter stehenden Orientierungen (etwa ein entsprechendes Pflichtbewusstsein) zugemutet werden, verweist dies auf Erziehung. Üblicher

de einem/r zu Erziehenden neue Handlungsweisen und entsprechende (Handlungs-)Orientierungen zumutet. Diese erzieherischen Absichten, so werde ich in *Kapitel 6* argumentieren, lassen sich auch an Artefakte delegieren. (Mechanische Vorrichtungen bringen die Menschen dann dazu, die Haustüre hinter sich abzuschließen.) Es ist an dieser Stelle entscheidend, dass die Dinge nicht bestimmte Handlungen erzwingen, sondern diese nur anstoßen. Denn Erziehung wird hier gerade dadurch materialisiert, dass ein Handlungsspielraum bestehen bleibt, in dem die entsprechenden Orientierungen sich erst zu entfalten vermögen.

Dass Menschen sich von Dingen unterscheiden können, dass sie ihre Hand nicht mit dem Haustürschlüssel, den sie hält, verwechseln, ist eine nicht thematisierte, aber grundlegende Voraussetzung meiner Überlegungen zu Lernen, Bildung und Erziehung mit den Dingen gewesen. Diese Voraussetzung ist indes keineswegs selbstverständlich, sondern fußt auf komplexen Vorgängen in der frühen Sozialisation. Neugeborene unterscheiden erst allmählich zwischen sich und den Dingen, wie ich im *siebten Kapitel* zeigen möchte. Dann aber können ihre Dingwelten eine derartige Bedeutung erhalten, dass sie für die eigene Identität wichtig werden. Walter Benjamin, Halide Edip Adivar und Orhan Pamuk schildern in ihren Kindheitserinnerungen mehr oder weniger beiläufig, wie ihre Erfahrungen mit einer von Blauregen bewachsenen Villa, einem Schreibpult oder den Einrichtungsgegenständen eines Mehrfamilienhauses für ihr Aufwachsen bedeutsam und die Dinge damit zu „signifikanten Anderen“ wurden. Dem Sozialpragmatisten George Herbert Mead, der auf diesen Aspekt des Austausches mit den Dingen aufmerksam macht, verdanke ich noch einen weiteren Gedanken: Menschen können sich in den Dingen nicht nur hinsichtlich ihrer individuellen Identität spiegeln, die Dinge können für sie auch die Erwartungen der Gesellschaft verkörpern. Zum Beispiel manifestieren sich in der (Innen-) Architektur auch gesellschaftliche Erwartungen an den Einzelnen. Schulräume etwa, die über die Jahrhunderte hinweg starke Veränderungen durchlaufen haben, weisen Menschen nicht nur (historisch sich wandelnde) soziale Positionen (des Lehrers, der Schüler) zu; in ihnen materialisieren sich auch die Erwartungen, die mit diesen Positionen verknüpft werden. So werden Dinge zum Teil des „generalisierten Anderen“ (Mead).

In der Architektur unserer Gebäude, aber auch in all den kleinen Dingen, die in irgendwelchen Ecken, auf Speichern oder Trödelmärkten lagern, ragt materialisierte Vergangenheit in die Gegenwart. Dinge entstehen in einer bestimmten Zeit und Gesellschaft. Doch während ihre menschlichen Produzent(inn)en eines Tages sterben, existieren diese Artefakte fort und werden zu Zeitgenossen späterer Menschengenerationen. In *Kapitel 8* untersuche ich

VERLAG JULIUS KLINKHARDT, BAD HEILBRUNN 2011

diese „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Pinder) grundlegend, indem ich die soziodinglichen Kollektive als „konjunktive Transaktionsräume“ begreife: Aus der unmittelbaren Berührung, oder, wie es Karl Mannheim nennt, aus der „Kontagion“ von Menschen und Dingen heraus entfalten sich konjunktiven Transaktionsräume, in denen Menschen eine aus der Kontagion herrührende spezifische Orientierung und Dinge eine entsprechende „Stimmung“ (Heidegger) haben. Wenn dann Dinge, die ihre „Stimmung“ in weit zurückliegenden Transaktionsräumen erhalten haben, überdauern, können sie zum Teil eines „Speichergedächtnisses“ (Aleida Assmann) werden. Aus diesem schöpft das kulturelle Gedächtnis, wenn alte Dinge neu interpretiert werden; Menschen, die in neue konjunktive Transaktionsräume eingebunden sind, können sich aber auch durch alte Dinge unmittelbar an- und berühren lassen, wenn sie mit ihnen in einen praktischen Zusammenhang geraten. Ohnehin ist stets davon auszugehen, dass die Gesellschaft durch eine Vielzahl unterschiedlicher Transaktionsräume gekennzeichnet ist. Menschen werden daher laufend mit der Fremdheit jener Dinge konfrontiert, die aus anderen Konjunktiven Transaktionsräumen stammen.

Die unterschiedlichen Perspektiven, die ich auf die Sozialisation mit Dingen, auf materialisierte Erziehungsprozesse, auf Bildung und Lernen mit Artefakten geworfen habe, werden dann im *9. Kapitel* zusammengeführt. Hier geht es aber nicht nur um die Wechselspiele zwischen diesen pädagogischen Grundprozessen, sondern auch darum, den begrifflichen Rahmen einer Pädagogik der Dinge zu entfalten. Dieses mündet dann in einige Überlegungen zu der Frage, wie pädagogische Prozesse zwischen Menschen und Dingen empirisch erforscht werden können.

### **Ein Entwurf**

Eine Pädagogik der Dinge, wie ich sie in diesem Buch skizziere, stellt zuvorderst einen Entwurf dar. Wie die Flugbahn eines geworfenen Balles weist er in eine bestimmte Richtung und lässt andere Möglichkeiten unberücksichtigt. Daraus ergeben sich für diese Abhandlung gewisse Beschränkungen:

Ich versuche erstens, die Bedeutung der Dinge für pädagogische Grundprozesse in möglichst systematischer Weise zu erfassen; doch geschieht dies nicht auf dem Wege der kritischen Auseinandersetzung mit anderen als den von mir favorisierten Theorien (gemeint sind vor allem der Pragmatismus

und die praxeologische Wissenssoziologie). Einen Überblick über den (ohnehin sehr schmalen) Stand der Forschung findet die Leserin daher nicht.<sup>8</sup>

Trotz meines Interesses an den Dingen habe ich mich – zweitens – mit recht willkürlich ausgewählten Gegenständen unterschiedlichster Art (von der Filzpuppe über den Stuhl bis zum PC) beschäftigt. Diese Dinge könnten voneinander systematisch unterschieden und klassifiziert werden<sup>9</sup> – jedoch war dies nicht mein Anliegen. Auch klammere ich, um die ohnehin nicht geringe Komplexität ein wenig zu reduzieren, bestimmte kulturelle Aspekte des Verhältnisses von Menschen zu Dingen, u.a. ihre symbolische Bedeutung für Distinktionsgewinne und Religiosität,<sup>10</sup> weitgehend aus.

Drittens mögen in diesem Büchlein bestimmte Dinge fehlen, die dem Leser unter dem Stichwort Pädagogik zuallererst einfallen, allen voran das Thema Spielzeug. Solche herausgehobenen ‚pädagogischen Dinge‘, zu denen auch die Gegenstände der Medienpädagogik gehören, sind andernorts ausführlich untersucht worden.<sup>11</sup> Ich streife diese Phänomene und Gegenstände nur am Rande, da meine Untersuchung nicht bestimmten Arten von Dingen gewidmet ist, sondern die Bedeutsamkeit von unterschiedlichsten Artefakten für pädagogische Grundprozesse fokussiert. Allerdings hoffe ich, dass sich meine Argumentationen auch auf Spielzeug oder Mediendinge beziehen lassen.

Dieser Entwurf spiegelt einen langjährigen Prozess wider, in dem ich die vielfältigen Facetten des Verhältnisses von Menschen mit ihrer gegenständlichen Umwelt erkundet habe. Noch die routiniertesten Praktiken zwischen Menschen und Dingen galt es zu entdecken und aufzudecken. Ich hoffe, dass ich mit diesen Explorationen zu einem ebenso handfest praktischen wie theoretisch anspruchsvollem Thema das Interesse und die Neugier der Leser/innen geweckt habe.

## Danksagung

Den ersten Anstoß zu diesem Buch gaben – zunächst zögerliche, dann intensive – Diskussionen mit Burkhard Schäffer, der in einem Aufsatz und einer späteren, breit angelegten Studie die „symmetrische Anthropologie“ Bruno Latours für die empirische Untersuchung von generationsspezifischen „Me-

---

8 Zuvorderst hätte eine solche kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand die Arbeiten von Pazzini (1983) und Stieve (2008) systematischer einbeziehen müssen als ich dies tue.

9 Siehe für einen solchen Versuch (in Auseinandersetzung mit Latours Ansatz) Roßler 2008.

10 Siehe hierzu etwa Bourdieu 1991 bzw. Kohl 2003.

11 Zu den Mediendingen siehe exemplarisch Sander et al. 2008. Hein Retter (1979) hat, im Anschluss an Hans Mieskes, neben einer historischen Analyse zur Bedeutung von Spielzeug eine „Pädagogik der Spielmittel“ (ebd., S. 205ff) in systematischer Absicht vorgelegt.

dienpraxiskulturen“ fruchtbar gemacht hat.<sup>12</sup> Dass unser Hauptseminar „Die Pädagogik der Dinge“, das wir im Sommersemester 2004 an der Universität Magdeburg hielten, nicht in ein gemeinsames Buch mündete, bedaure ich noch heute.

Schon in der genannten Lehrveranstaltung waren die Beiträge der Studierenden sehr inspirierend. Dies gilt umso mehr für die Lehrforschungsprojekte, die ich 2007 und 2010 an der Helmut Schmidt-Universität in Hamburg durchgeführt habe. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Vorlagen von Alexander Finster und Michel Beger, auf die ich in den Kapitel 4 und 7 zurückgegriffen habe, sowie die Erläuterungen von Anita Weigelt, die ich in Kapitel 8 verwende.

Zu einer früheren Manuskriptfassung hat mir Ina Kalb viele Anregungen gegeben. Auch Anja Mensching, Ulrike Ofner und Florian von Rosenberg haben mit Kommentaren und Kritik zu einzelnen Kapiteln beigetragen. Mit Carola Groppe, Burkhard Schäffer, Stefan Poser und Martina Heßler habe ich einige zentrale Argumentationen dieses Büchleins diskutieren können, Franca Seufferle und Henning Horster haben die Lesbarkeit des Manuskripts verbessert. Allen genannten Personen sei herzlicher Dank. Selbstverständlich liegt die Verantwortung für die folgenden Seiten bei mir.

---

<sup>12</sup> Schäffer 2003 u. 2007.  
VERLAG JULIUS KLINKHARDT, BAD HEILBRUNN 2011