

## Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen

*Umfangreiche Forschungsarbeiten aus Kulturwissenschaft, Ethnologie und Archäologie sowie weiteren sozialwissenschaftlichen Disziplinen liegen zum Themenfeld „Materielle Kultur“ vor. Die Forschung zur materiellen Kultur thematisiert die Bedeutsamkeit materieller Objekte für die herstellenden und nutzenden Menschen sowie damit verbundene Wahrnehmungs- und Umgangsweisen. Diese Arbeiten sind didaktisch für den unterrichtlichen Umgang mit Objekten von Bedeutung, weil sie bestehende Traditionen aus dem Realien- und Anschauungsunterricht und später im Umgang mit den heimatkundlichen Sammlungen hinterfragen. Ausgehend von Konzepten zur Erforschung materieller Kultur können zudem Ansätze für objektbezogene Interaktionen in Sachlernprozessen von Vor- und Grundschulkindern weiterentwickelt werden.*

### 1 Einleitung

Obwohl innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen sowie der Kindheitsforschung die wissenschaftliche Beschäftigung mit materieller Kultur aufgegriffen worden ist, scheint die didaktische Diskussion bisher wenig von ihr zu profitieren. Als Ausnahme kann die geschichtsdidaktische Beschäftigung mit historischen Sachquellen angesehen werden (Stadtmüller 1999), zu denen in jüngerer Zeit immer wieder zu lesen war, dass ihre didaktischen Potentiale bisher weithin unterschätzt würden und sie nur selten im Unterricht Einsatz fänden (Brait 2020; Krösche 2020; von Reeken 2018).<sup>1</sup> Für den Sachunterricht und seine Didaktik muss eine Beschäftigung mit materieller Kultur jedoch darüber hinaus gehen. Materielle Objekte allein zur methodischen Gewinnung historischer Informationen heranzuziehen, wird dem Anspruch der Vielperspektivität weder im Kontext des Sachunterrichts und seiner Didaktik, noch des Studiums der materiellen Kultur gerecht.

Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche Perspektiven sich für die Disziplin Sachunterricht und seine Didaktik durch die Auseinandersetzung mit interdisziplinär entwickelten Konzepten zur materiellen Kultur ergeben. Dieses Anliegen wird mit Referenz auf Andreas Nießeler (2016) verfolgt, der *Kultur* als didaktische Kategorie des Sachunterrichts in die Diskussion eingebracht hat. Die Erschließung der kulturellen Dimensionen von Sachen wird dabei als Beitrag des Sachunterrichts zur grundlegenden Bildung in der Grundschule herausgestellt. Was in diesem Kontext als didaktisches Erfordernis kultureller Bildung formuliert wird, kann als Auftrag an die Disziplin verstanden werden: „Dabei gilt es, das Bildungspotential von Kultur freizusetzen, aber auch durch eine Reflexivität zu begrenzen, welche das Gegebene nicht einfach hinnimmt, sondern dieses im Denken, Nachdenken und Weiterdenken analysiert und in der Vorstellung neu zusammenfügt“ (Nießeler 2016, S. 7).

Kultur findet immer auch materiellen Ausdruck, d.h. sie ist durch die „materiellen und immateriellen Objektivierungen“ menschlichen Handelns geprägt (Greverus 1983, zit. in Rup-

---

<sup>1</sup> Lebensweltliche Bezüge zu Sachquellen sind beispielsweise von Becher und Gläser (2018) herausgearbeitet worden: In Interviews, die die historische Methodenkompetenz ermitteln sollten, äußern sich Kinder zu materiellen Objekten als Quellen historischen Wissens, insbesondere im Kontext von Archäologie und formulieren beinahe erkenntniskritisch, dass die „von Forschern gefundenen Dinge zufällig überdauerten und nicht bewusst hinterlassen wurden“ (ebd., S. 83).

pert 1993, S. 20). Das Materielle in der Kultur kann jedoch nur im Zusammenhang mit geschichtlich bedingten Daseins- und Wahrnehmungsweisen näher bestimmt werden (vgl. Benjamin 1939). Was vor diesem Hintergrund als das *Bildungspotential von materieller Kultur* verstanden werden kann, soll für den Sachunterricht und seine Didaktik im Folgenden weiter entworfen werden.<sup>2</sup> Dafür werden im ersten Abschnitt die theoretischen Kontexte mit Bezug auf den Sachunterricht und seine Didaktik herausgearbeitet. Da aus didaktischer Sicht die Frage nach Bildungspotentialen relevant ist, es jedoch illusorisch erscheint, alle dafür interessanten Forschungsfelder und Zugänge der für das Studium materieller Kultur wichtigen Disziplinen vorzustellen<sup>3</sup>, wird die Argumentation zunächst unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts vom „Eigensinn der Dinge“ (Hahn 2015) entwickelt. Der zweite Abschnitt konkretisiert die Diskussion anhand von Ergebnissen aus der Forschung zu Sachlernprozessen in Museen und Sammlungen. Im dritten Abschnitt werden konzeptuelle und empirische Einsichten in Beziehung gesetzt und ein vorläufiges didaktisches und disziplinäres Verständnis zum Bildungspotential materieller Kultur skizziert.

## 2 Materielle Kultur – Annäherung aus Sicht des Sachunterrichts und seiner Didaktik

Materielle Kultur, darunter ist zunächst die „Summe aller Gegenstände [...], die in einer Gesellschaft genutzt werden und bedeutungsvoll sind“ (Hahn 2005, S. 18), zu verstehen. Dass es sich dabei um Einzelobjekte handelt, ist nur bedingt zutreffend, treten sie doch nie einzeln in Erscheinung, sondern sind eingebettet in Objektzusammenhänge. Menschen leben in materieller Kultur, die als Interdependenz von Materialität, Wahrnehmungs-, Umgangsweisen und Dingbedeutsamkeit systematisch erschlossen werden kann. Die Erforschung materieller Kultur kann mehrere Dimensionen umfassen, von denen Karin Priem, Rita Casale und Gudrun M. König (2012) die methodologische, historiographische, ökonomische, körperlich-sinnliche und phänomenologische als grundlegend herausstellen. Verbindend dabei ist der erkenntnistheoretische Stellenwert, der materiellen Objekten in der Analyse beigemessen wird.<sup>4</sup> Der methodische Zugriff kann dabei mit den Schwerpunkten Bewahrung von historischen Objekten, problemorientierte Fragestellungen sowie Rekonstruktion oder Beschreibung der Lebenswelt erfolgen (König 2012).<sup>5</sup>

Es ist mit Blick auf die erziehungswissenschaftlich geprägte Beschäftigung mit materieller Kultur immer wieder kritisch auf den ungeklärten (erkenntnis-)theoretischen Status der Dinge

<sup>2</sup> Dieser Beitrag geht von transformativer Bildung aus, durch die Kinder befähigt werden, sich als Gestaltende in ihrer Zeit zu erleben. Sich als Gestaltende zu erleben, heißt auch Produzent\*innen von Materiemer Kultur zu sein (siehe Abschnitt 4.2).

<sup>3</sup> Einen disziplinären Überblick bietet das Handbuch von Eggert und Hahn (2014). Die Erziehungswissenschaft ist darin bisher nicht berücksichtigt worden; dafür insbesondere bei Priem, König und Casale (2012), ferner Bollig, Albers und Schindler (2020), Tervooren und Kreitz (2018), Nohl und Wulf (2013), Dörpinghaus und Nießeler (2012) sowie die einschlägigen Monographien von Nohl (2011), Stieve (2008) und Pazzini (1983).

<sup>4</sup> Insbesondere die Frage danach, „ob die Dinge eine alternative oder singuläre Quellengruppe ausmachen“, ist entscheidend (König 2012, S. 26). Diese Differenz bezieht sich nicht nur auf Forschungszugänge, sondern auch auf die jeweiligen Disziplinen, betont Ulrich Veit (2014). Die Ur- und Frühgeschichte etwa betreibe eine „objektgebundene Geschichtsschreibung“, die der Frage nachzugehen habe, wie das in Artefakten „gespeicherte Wissen konkret in der und für die Gegenwart aufgeschlossen werden kann“ (ebd., S. 351f.). Dafür müssen materielle Objekte in ihren Fundkontexten und vergleichenden Analysen verstanden werden.

<sup>5</sup> Der Lebensweltbegriff wird im didaktischen Kontext gemeinhin in Differenz zu fachwissenschaftlichem Wissen gebraucht. Mit Joachim Kahlert (2002) und infolge der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft (Roth 1962) kann „Lebenswelt“ als Modell des Alltagswissens verstanden werden, das sich im Zusammenleben von Menschen bildet und an das Pädagogik (auch empirisch) anknüpft. Der Lebensweltbegriff umfasst also auch verschiedene Formen des Zusammenlebens, die plurale Interpretationen von Welt hervorbringen. Es sind diese Interpretations- und Interaktionszusammenhänge, in denen die Dinge des Alltags zum „Erziehungsmoment“ (Pazzini 1983) werden und materielle Kultur konstitutiv für Lebenswelt ist.

verwiesen worden (Rabenstein 2018; Wigger 2017; Neumann 2012; Mollenhauer 1987).<sup>6</sup> Beispielsweise stellt Kerstin Rabenstein (2018) fest, dass im Kontext der Unterrichtsforschung der Umgang mit materiellen Objekten nur unzureichend diskutiert werde. Dies weist auch auf eine grundlegende Schwierigkeit didaktischer Überlegungen: Dinge werden erstens häufig mit einer „in ihrer Materialität begründete[n] Bedeutung“ (Rabenstein 2018, S. 20) versehen, anstatt diese als z.B. materiell-diskursiv zu begreifen. Zweitens geraten vornehmlich Dinge in den Fokus, denen eine grundsätzlich pädagogische oder didaktische Bedeutung zugeschrieben wurde. Drittens werde von einer „Stabilität ihrer Bedeutung“ ausgegangen (ebd., S. 21). Für die weitere methodologische Argumentation stellt Rabenstein hingegen die „Mehrdeutigkeiten und Instabilitäten der Dinge“ (ebd., S. 22) ins Zentrum und weist ihnen einen Status zu, den der Ethnologe Hans Peter Hahn, auf den Rabenstein auch Bezug nimmt, als „Eigensinn der Dinge“ (Hahn 2015) gefasst hat. Es handelt sich dabei um ein Konzept der Reflexion von Wahrnehmung und Vorstellung, Bedeutung und Bewertung von Dingen für das wissenschaftliche Studium materieller Kultur. Wie bereits erwähnt, rekurriert Kerstin Rabenstein auf das Konzept, um ihre These der „Materialität als materiell-diskursive Dimension von Praktiken“ zu begründen (Rabenstein 2018, S. 15). Da abseits dieses Beitrages zur qualitativen Unterrichtsforschung das Konzept von Hahn in der Erziehungswissenschaft bisher wenig Verbreitung gefunden hat, sollen einige Aspekte herausgestellt und für weitere disziplinäre und didaktische Überlegungen zugänglich gemacht werden.<sup>7</sup>

Für das kultur- und sozialwissenschaftliche Verstehen ist das Materielle in der Lebenswelt unter anderem deshalb eine spezifische Herausforderung, weil Objekte in ihrer Materialität unterschiedlich wahrgenommen werden und mitunter widersprüchliche Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen erfahren. Diesbezüglich kritisiert Hahn, dass die üblichen Anforderungen eines methodisch kontrollierten Zugangs zu einer verbindlichen Bestimmung materieller Objekte führten. Das Festsetzen von Bedeutungen und Funktionen sei für das wissenschaftliche Verstehen ebenso hinderlich wie die beobachtbare Tendenz der Subjektivierung materieller Kultur.<sup>8</sup> Emotionale und assoziative Zugänge auf Dinge zeugten mehr von einem regen Geist als einer systematischen Analyse des eigentlichen Interessengegenstandes. Zugleich zeige sich darin jedoch, dass eine Beschäftigung mit materieller Kultur jenseits der Kategorien Funktion und Bedeutung möglich sei; der „Überschuss der Wahrnehmung“ (vgl. Hahn 2016) also keine Neubewertung der Dinge erfordere, zum Beispiel als Aktanten in Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2007), sondern eine Neubewertung der „eigenen Fähigkeiten, Dinge zu erkennen“ (Hahn 2015, S. 13). Dass es dabei zu einer „Dezentrierung des Ich“ (ebd.) kommt, teilt Hahn zwar mit Latour, ohne jedoch das Verhältnis von Menschen und Dingen als stabiles Netzwerk zu beschreiben und einzelne Objekte dadurch aufzuwerten. Demgegenüber hebt Hahn in erkenntniskritischer Absicht Eigenschaften von Dingen hervor, die eine solche Verhältnisbestimmung offenhalten müssten, etwa Wahrnehmungsoffenheit, Beiläufigkeit, Ignoranz und Ko-Präsenz. Die „De-Zentrierung des Ich“ findet daher ihr Pendant in der Grundannahme einer „Unbestimmtheit der Relation zwischen Ort, Gebrauch und Relevanz“ (ebd., S. 17) von Dingen und der vielleicht überraschenden Einsicht, dass Dinge, gerade die des Alltags, nicht immer bedeutsam sind. Ihr Status sei

<sup>6</sup> Diese Kritik ist auch für den Sachunterricht und seine Didaktik relevant: So geht etwa Claudia Schomaker (2013) in ihren Ausführungen zur Bedeutsamkeit von Dingen in Sachlernprozessen in phänomenologischer Tradition von einem vielschichtigen Wesen der Dinge und gleichzeitig von deren subjektiver Konstituierung aus.

<sup>7</sup> Dieser Beitrag bezieht sich hauptsächlich auf die Einleitung von Hahn (2015) zum interdisziplinären Sammelband „Vom Eigensinn der Dinge“, der eine „neue Perspektive auf die Welt des Materiellen“ einnimmt. Zentrale Argumente sind z.B. auch in Hahn (2014, 2016, 2018) und seiner Einführungsmonografie (2005) dargelegt worden.

<sup>8</sup> Ein Beispiel dafür ist das in pädagogischen Kontexten regelmäßig zitierte Buch über „Die Dinge“ von Donata Elschenbroich (2010), z.B. bei Schomaker (2013).

instabil und entziehe sich den Versuchen der begrifflichen und theoretischen Vereinheitlichung: „Der Eigensinn bezieht sich auf die dynamische Veränderung in der Bewertung, auf die Unsicherheit im Hinblick auf den Status des Materiellen. In wie vielen Fällen sind wir uns der Dinge ‚sicher‘, gerade weil wir viele Aspekte der materiellen Umwelt ignorieren“ (ebd., S. 36). Die Konsequenz daraus ist nicht der Versuch einer vollumfänglichen Darstellung ignorierte Aspekte. Vielmehr kann auf der Ebene der Reflexion (z.B. der Ignoranz) und der Sensibilisierung der Wahrnehmung reagiert werden. Das Konzept vom „Eigensinn der Dinge“ bietet dafür einige Orientierungspunkte. Für ein besseres Verständnis materieller Kultur gelte es, die „Unabschließbarkeit der Bewertung“ (ebd., S. 39) und daher die Existenz widersprüchlicher Bedeutungen als konstitutiv für die „Gegenwart der Dinge“ (ebd., S. 38) anzuerkennen. Ein ganzheitlicher Zugriff ist demnach verhindert; er entspräche zudem nicht der „Komplexität und Fragmentierung“ (ebd., S. 20) menschlicher Wahrnehmung. Dieses Konzept spricht auch gegen die Ideen, Dingen unmittelbar begegnen zu können oder zu sollen. Im Umgang mit Dingen seien hingegen Nähe und Distanz als Eigenschaften im Kontext vielgestaltiger An- und Unordnungen zu verstehen; Hahn spricht hier von Assemblagen.

Dinge treten nie einzeln in Erscheinung, sondern als Anordnungen unterschiedlicher Komplexität. Sie prägen die Lebenswelt fundamental, doch wohnt ihnen keine Bedeutung inne. Vielmehr können sie eine „Fähigkeit zur Evokation“ (ebd., S. 18) entfalten, d. h. Vorstellungen, Bedeutungen und Umgangsweisen durch Wissen, Erfahrung und Erinnerungen hervorrufen. Diese Differenzierung ist wesentlich für den „Eigensinn der Dinge“ und unterscheidet jenen von anderen Theorien und Konzepten, die, von Bedeutungsschichten und damit implizit von einem stabilen Kern ausgehen.<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang betont Hahn:

„Materielle Objekte evozieren durch zahlreiche unbeachteten (sic) oder immer wieder neu entdeckten (sic) Eigenschaften neue Bedeutungen und Umgangsweisen. Dadurch ermöglichen sie die Konstituierung neuer sozialer wie kultureller Phänomene, wie auch deren dynamische Weiterentwicklung. Die Gegenstände in der Lebenswelt sind in dieser Hinsicht nicht die stabile Unterlage, auf die sich Gesellschaft niederschlägt, sondern sie sind die Schnittstelle, die zu Selbstreflexion über Kultur und Gesellschaft anregt und zur fortlaufenden Veränderung beiträgt.“ (Hahn 2018, S. 23)

Oft sind es bereits die Kategorien einer vorgefertigten, von Erwachsenen bestellten Welt, die eine (sach-)unterrichtliche Auseinandersetzung mit Objekten bestimmen. Entgegen dieser Bedeutungszuschreibungen und inspiriert durch das Konzept „Eigensinn der Dinge“, können zunächst objektbezogene Interaktionen und widersprüchliche (Be)Deutungen, die in diesen evoziert werden, selbst in den Blick genommen werden. In Auseinandersetzung mit Befunden aus der Forschung zu Sachlernprozessen in Museen und Sammlungen ist das Konzept vom „Eigensinn der Dinge“ daher geeignet, didaktische und disziplinäre Perspektiven für den Sachunterricht zu formulieren.

### 3 Sachlernen in Museen und Sammlungen

Museen und Sammlungen bewahren das materielle kulturelle Erbe von Gesellschaften, machen es zugänglich und können dadurch eine mögliche Umgebung fachdidaktischer Studien im Kontext *Materieller Kultur* bieten. Bisher ist in (video-)ethnographisch angelegten Studien dem Aufforderungscharakter von Sammlungsobjekten und seiner Bedeutung in ästhetischen, technischen und historischen Sachlernprozessen nachgegangen worden (Brill et al. 2017). Die empirischen Untersuchungen zu kindlichen Erfahrungsräumen in Objektsammlungen knüpfen an Sachlernprozesse von Kindern an. Sachlernen ist Gegenstand der Disziplin Sachunterricht und seine Didaktik, wird prozessual konzipiert und auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit Sachen und Sachinhalten bezogen (Pech 2009).

<sup>9</sup> Beispiele aus dem Feld der Erziehungswissenschaften sind: Kekeritz (2016 insbesondere S. 75f.) und Parmentier (2001).

Der „Bildungsrahmen Sachlernen“ (Pech & Rauterberg 2013) hebt pädagogische Umgangsweisen hervor, die im (außer-)schulischen Sachunterricht verhandelte Sachen in diskursiver Weise erschließbar machen. Sachlernen von Kindern ist an Interaktionen, Interpretationen und Inszenierungen gebunden. Diese können in Kontaktzonen<sup>10</sup> zu Sammlungsobjekten entstehen, da in objektbezogenen Auseinandersetzungen mögliche Gebrauchsformen imaginiert und mit den Objekten verbundene Vorstellungen aktiviert werden (Wagner 2013a, 2013b, 2010; Clifford 1997). Mögliche Objektbedeutungen können vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen erprobt und performativ in Selbstinszenierungen von Kindern aufgeführt werden (Stauber 2004). Das Handeln in objekt- und körperbezogenen sowie interaktiven Selbstinszenierungen dient der Herstellung von Handlungsgemeinschaften, *embodied meanings* und dem Erschließen von Räumen. Entstehende performative Interaktionen können als Sachlernprozesse beschrieben werden. Darüber hinaus werden, so Barbara Stauber (2004), in Selbstinszenierungen auch Anerkennungsformen und Gruppenzugehörigkeiten markiert, was Anschlussmöglichkeiten zur pädagogischen Ritualforschung und den Arbeiten des SFB 447 *Kulturen des Performativen* bietet (Wulf et al. 2001; Wulf, Göhlich & Zirfas 2001).

Die bisherigen Studien zeigen, dass Sammlungsobjekte in Museen und Sammlungen besonders relevant für Sachlernprozesse sind (Wagner 2013a). Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass in Sammlungen Zugänge für Grundschul Kinder zu ungewohnten, aber nicht völlig unbekanntem Sammlungsobjekten möglich werden. Zudem befinden sich einzelne Objekte in ihrer Lebenswelt, aber eventuell in anderer Nutzungsform, was zu bildungsrelevanten Kontrasten, Irritationen und Befremdungen führen kann (Bluche et al. 2013; Koller 2012; Parmentier 2001). Das entwickelte Konzept zu Kontaktzonen in Sammlungen erweitert bestehende grundschuldidaktische Ansätze für sogenannte außerschulische Lernorte, die etwa von den Modellen der *originären Begegnung* oder des *conceptual change* ausgehen. In Kontaktzonen zu Sammlungsobjekten werden Interaktionsmöglichkeiten und Fragen der Inszenierung betont, die die Selbsttätigkeit von Kindern miteinbeziehen (Pratt 1995). In den Studien ist herausgearbeitet worden, dass Grundschul Kinder in Kontaktzonen zu Sammlungsobjekten angeregt werden, diese mit ihren gewohnten Lebenswelten kontrastiv in Bezug zu setzen. Sammlungsobjekte werden zudem von Grundschulkindern nicht isoliert wahrgenommen, sondern in den Kontaktzonen in größere Objektzusammenhänge kontextualisiert. In den Auseinandersetzungen mit Sammlungsobjekten werden diese zu Repräsentanten von Fremdem und Vertrautem (Dörpinghaus & Nießeler 2012; darin insb. Stieve 2012). Zudem werden in Kontaktzonen zu Sammlungsobjekten bestehende Ordnungs-, Erinnerungs- und Wissensinszenierungen von Grundschulkindern hinterfragt (Wagner 2013a, 2013b).<sup>11</sup> Die anthropologischen Überlegungen zum Sammeln ergänzen Pratts Konzept der Kontaktzonen in Museen und stellen den Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung und Sachunter-

<sup>10</sup> Mit Referenz auf Marie Luise Pratt (1995) ist die Konzeption der Kontaktzonen zu Sammlungsobjekten im Museum entwickelt worden, in denen zu selbsttätigen Erprobungssituationen ermutigt wird. Kontaktzonen erfordern Räume für Interaktionen zu Sammlungsobjekten in Museen. In ihnen wird mit dem Aufforderungscharakter gearbeitet, den die Dinge einmal innehatten und der zu performativen Erprobungssituationen führen kann. Pratt stellt die These auf, dass in Kontaktzonen Besuchenden ein Einblick in fremde oder vergangene Lebenswelten ermöglicht werden kann.

<sup>11</sup> In der Kontaktzone zu einem Modell eines Berliner Mietshauses mit Wohnungsgegenständen der Kaiserzeit im Deutschen Historischen Museum werden beispielsweise in der Auseinandersetzung mit einem dazu erstellten Tastkasten die früheren und heutigen Wohnbedingungen in den Gründerzeitgebäuden kontrastiert. Mit einem Handschuh kann in das Wohnungsmodell hineingegriffen und dort Sammlungsobjekte, Emaille- und Porzellantassen, ertastet werden. Die ertasteten Gegenstände haben Gebrauchsspuren und sind nicht völlig ungewohnt, d. h. sie sind in heutigen Dingwelten, etwa als Campingutensilien, noch vertreten. Die Taststation bietet Erprobungen an, in den Gesprächen werden die ertasteten Objekte mit heutigen Gebrauchsgegenständen in Beziehung gesetzt. Sie werden in frühere Objektwelten eingeordnet und mit heutigen Objektzusammenhängen verglichen, gleichzeitig entstehen auch neue Konzeptionen. Ein Kind äußert etwa, dass diese Objekte nicht nur zum Wohnen, sondern auch für Verkleidungsspiele genutzt werden könnten.

richtsdidaktik her. In diesem Kontext werden Qualitäten der Tätigkeit *Sammeln* (Wilde 2015) empirisch betrachtet und didaktisch ausformuliert. In den entstehenden räumlichen Kontaktzonen finden intensive Auseinandersetzungen mit den Sammlungsobjekten statt, die in Relation zu gewohnten Objektwelten gesetzt werden (Treptow 2005). Die videoethnographische Begleitstudie zum historischen Lernen in der Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums (DHM) arbeitet Annäherungen von Kindern an geschichtlichen Wandel in objektbezogenen Auseinandersetzungen heraus. Im Forschungsprojekt in Kooperation mit dem DHM konnte gezeigt werden, dass in dessen Sammlungsobjekten Perspektiven auf und Konzepte von Kultur materialisiert sind und diese Grundschulkindern als Kommunikationsanlässe dienen. In diesem Kontext sind Auseinandersetzungsformen mit ungewohnten, aber nicht unbekanntem Objekten beschrieben worden (Wagner 2022). Eine explorative Studie im Antikenmuseum der Universität Leipzig weist zudem darauf hin, dass Vier- bis Sechsjährige insbesondere auf Objektdetails wie Form oder Farbigkeit Bezug nehmen und mit Verweis auf gemeinsame Bekannte oder Erlebnisse aus dem Alltag der Kita geteilte Bedeutungen produzieren (König 2020). Die weitere Forschung wird auf diese Bilder und Bedeutungen, die durch den Aufforderungscharakter von Objekten erfahrbar werden können, eingehen, u.a. im DFG geförderten Projekt *Bildung und Objekte*. Geplant ist beispielsweise im Kontext des Themas *Schule vor 100 Jahren* in schulbezogenen Sammlungen zu arbeiten. Geschichtlicher Wandel wird erfahrbar, indem Sammlungsobjekte zu den in der Weimarer Republik sichtbaren Veränderungen erkundet und zur Gegenwart in Bezug gesetzt werden.

#### **4 Bildungspotentiale materieller Kultur im Kontext des „Eigensinns der Dinge“**

Konzepte zur Erforschung materieller Kultur, wie sie hier exemplarisch im Kontext des „Eigensinns der Dinge“ vorgestellt worden sind, können die vorliegenden sachunterrichtsbezogenen Studien ergänzen. Denn auch die erziehungswissenschaftlich geprägten und sachunterrichtsdidaktisch ausformulierten Studien zum Bildungspotential und Aufforderungscharakter von Sammlungsobjekten legen nahe, dass diese Erinnerungen und Vorstellungskraft anregen und Objekterprobungen Fähigkeiten stärken sowie ästhetische Erfahrungen ermöglichen (Dörpinghaus & Nießeler 2012; Wagner 2022). Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse auf die didaktische Herausforderung, an die Erfahrungen so anzuschließen, dass diese überschritten und Sachen von Bildung werden können. Damit ist gemeint, dass durch materielle Objekte Auseinandersetzungen angeregt werden, die zu Fragen und Irritationen führen. So können Kinder unreflektierte Positionierungen, die bspw. die Vergangenheit aufgrund anderer technischer Voraussetzungen als unmodern einordnen, in Frage stellen.

##### **4.1 Materielle Objekte – Agenten der Evokation, Träger eines Aufforderungscharakters**

Die von Hans Peter Hahn herausgestellte Eigenschaft materieller Objekte, als „Agenten der Evokation“ (Hahn 2015, S. 18) zu wirken, also Vorstellungen und Erinnerungen hervorzurufen, ist anschlussfähig an Schwerpunkte des ästhetischen Lernens, insbesondere die Entdeckung von Ähnlichkeitsbeziehungen und der Aufbau innerer Bilder als Bedingungen ästhetischer Erfahrung. Es wird weiter zu prüfen sein, inwiefern der in den videoethnographischen Studien hervorgehobene Aufforderungscharakter von Objekten mit den Überlegungen Hahns einhergehen kann. Auch führt der Aufforderungscharakter von Objekten dazu, dass diese mit Assoziationen, Vorstellungen und auch Erinnerungen verbunden werden können. Diese werden in Sachlernprozessen, wie sie beispielsweise in gestalteten Kontaktzonen zu Sammlungsobjekten beobachtet worden sind, sichtbar gemacht. Der Austausch über die Erfahrungen mit Objekten kann genutzt werden, um Zugänge zur Pluralität der Lebens- und Vorstellungswelt von Kindern zu schaffen. Die von Hahn vertretene Konzeptionalisierung von materieller Kultur ist demnach mit der Vielperspektivität des Sachunterrichts gut verknüpfbar. Zudem ist es lohnend, den im videoethnographischen Datenmaterial rekonstruierbaren Aufforderungscha-

rakter, der in Auseinandersetzungen von Kindern mit ungewohnten Objekten sichtbar wird, im Kontext des „Eigensinns der Dinge“ weiter auszuformulieren. Dabei kann nicht nur die Akteursperspektive von Kindern verstärkt Berücksichtigung finden, sondern mit Andreas Dörpinghaus (2020) Bildung auch notwendig als Bildung der Wahrnehmung verstanden werden.<sup>12</sup> Ein Anliegen des Konzepts vom „Eigensinn“ ist „eine neue Bewertung der Dinge auf der Grundlage einer Reflexion der Wahrnehmung“ (Hahn 2015, S. 13). Den Dingen „Eigensinn“ zuzuschreiben, ist dabei ein Aspekt der Wahrnehmung und des Umgangs, nicht der Dinge selbst, obgleich deren physikalische Eigenschaften Wahrnehmung und Umgang fundamental prägen. In diesem Sinne ist auch die „Fähigkeit zur Evokation“ zu verstehen: „Die Dinge sind zunächst immer ‚stumm‘, erst durch Vorwissen und durch das Wiederauftauchen von Erinnerungen entfalten sie ihre Fähigkeit zur Evokation“ (ebd., S. 18). Auch der in diesem Text bereits mehrfach angeführte „Aufforderungscharakter“ wohnt Dingen nicht einfach inne, sondern entsteht im Rahmen einer vornehmlich körperbezogenen Sozialisation (Wagner 2013, S. 206). James J. Gibson führte den Begriff *affordance* ein, um zu definieren „what things furnish [the observer], for good or ill“ (Gibson 1966, zit. in Fox, Panagiotopoulos & Tsouparopoulou 2015, S. 62).<sup>13</sup> Seine Psychologie der Wahrnehmung zielte darauf ab, dass nicht Eigenschaften von Objekten, sondern deren Affordanz wahrgenommen würde. Dabei wird eine Passung von Handlungsangeboten und -möglichkeiten impliziert sowie dem Wahrnehmenden ein aktiver Status zugewiesen: Wahrnehmung werde nicht zuteil, sondern erst im Tun ermöglicht. Alan Costall hat in kritischer Bezugnahme auf Gibsons Konzeption dafür argumentiert, eine „Affordanz der Umwelt“ von der „sozialen Affordanz“ zu unterscheiden. Während erstere auf natürliche Materialien zu beziehen ist, umfasst letztere Artefakte (Fox, Panagiotopoulos & Tsouparopoulou 2015, S. 66). Dies führt über den Wahrnehmungsakt hinaus: Artefakte verweisen auch auf das Selbstverständnis von Menschen, ohne einfach deren Spiegel oder gar Abbild zu sein.<sup>14</sup> Der Designtheoretiker Donald A. Norman (1999) schließlich fasst *affordance* als Beziehung zwischen Objekteigenschaften und Fähigkeiten von Menschen auf, diese Eigenschaften zu nutzen. Normans Absicht ist, Affordanz zu schaffen, die dem Menschen (= Benutzer) ohne eingehende Erklärung verständlich macht, was mit Dingen zu tun sei. Dagegen anzuführen wäre jedoch, dass weder die physikalischen und sozialen Eigenschaften von Dingen noch die Fähigkeiten und Umgangsweisen von Menschen konstant sind. Bernhard Waldenfels spricht daher im Sinne des „Eigensinns“ von „Mitwirkung der Dinge“ statt von Affordanz oder Aufforderungscharakter: „Aufforderungscharaktere enthalten Angebote, die in entsprechenden Angeboten genutzt oder vernachlässigt werden. Mitwirkung besagt, dass wir den Dingen mehr entnehmen, als wir in sie hineinlegen“ (Waldenfels 2015, S. 65). Objekte legen Umgangsweisen und Bedeutungen nahe, erzwingen diese aber nicht. Zwar schränken sie die Handlungsmöglichkeiten von Menschen ein, formieren die Handlung in gewisser Weise sogar, eröffnen jedoch zugleich auch spielerische und nicht intendierte Möglichkeiten des Weltzugangs. Dies ist in den Kontaktzonen zu Alltagstätigkeiten wie beispielsweise „Wohnen“ im DHM zu beobachten, in denen die Objekte performativ mit Lebenswelten in Bezug gesetzt werden, z.B. ein Kohlestück aus einem Kachelofen mit dem familiären Grillen im Stadtpark.

Die Verbindung von Objekten und Lebenswelten aus kindlicher Perspektive kann durch Forschung zur Sammelaktivität von Kindern weiter aufgeschlossen werden. Von Ludwig Duncker ist dieses Phänomen beschrieben und pädagogisch-anthropologisch interpretiert worden. Sammeln wird hier als Form des Spiels verstanden, das der Interessen- und Identität

<sup>12</sup> „Bildung ist *keine* Leistung eines Subjektes, das *sich* bildet, sondern Genese und Resultat eines Prozesses im Feld der Wahrnehmung. *Sie*, die veränderte Wahrnehmung, hat Folgen für *mich*“ (Dörpinghaus 2020, S. 75; Hervorhebung im Original).

<sup>13</sup> Dies wird im Folgenden mit Affordanz bezeichnet und als Angebots- oder Aufforderungscharakter aufgefasst.

<sup>14</sup> Dazu: Hahn (2018).

tätsbildung, der ästhetischen Erfahrung, dem forschenden und ökonomischen Lernen sowie der Ausprägung von individuellen Werten und Erinnerungen dient (Duncker 2016). In der Sammeltätigkeit von Kindern werden Dimensionen sichtbar, die auch für den gesellschaftlichen, musealen Auftrag von Bedeutung sind. Kinder, die sammeln, jedoch auch Kinder, die mit persönlichen Objekten umgehen (Habermas 1999), haben einen lebensweltlichen Bezug zur zentralen Funktion von Museen: sie wählen aus, ordnen, bewahren vor dem Verschwinden, finden Formen der Aufbewahrung oder Präsentation und bilden ein Gedächtnis. Mirja Kekeritz (2016) hat in diesem Kontext Kriterien aufgestellt. Ihr zufolge verläuft der Zugang von Kindern zu Sammlungsobjekten über „berührbare Objekteigenschaften“ und „individuelle Objektattribute“ (ebd., S. 76). Wenn von der Evokationsfunktion und Wahrnehmungsoffenheit von Dingen ausgegangen wird, ist eine Unterscheidung von *individuellen und kollektiven Objektattributen* zwar kritisch zu betrachten (Hahn 2005, S. 29f., S. 119; Hahn 2015, S. 52f.). Auf Ebene der *Geschichte* erweist sie sich jedoch als relevant: „Objekte und die durch sie ausgelösten Erinnerungen ermöglichen dem Individuum auch, die Differenz zwischen der (anonymen) Geschichte und der eigenen Lebensgeschichte zu erkennen“ (Hahn 2005, S. 40). Das ist interessant, weil sich hier auf biographischer Ebene die Dimension Zeit einfügt, zu der Kinder im Sachunterricht einen Zugang erhalten können. Sich autobiographischen und musealen Objekten materieller Kultur zu widmen, kann Erinnerungen und neue Vorstellungen erwecken. Darin, diese Evokationen mit dem Anspruch aufzugreifen, zwischen „anonymer Geschichte“ und individueller Bedeutsamkeit Übersetzungen zu schaffen, läge demnach eine gemeinsame sachunterrichtliche und museumsdidaktische Aufgabe. Erst die Offenheit resp. Unabgeschlossenheit im Sinne der Evokation macht materielle Objekte für Menschen und deren Bildungsprozesse bedeutsam. Für das historische Lernen mit Objekten im Sachunterricht bedeutet dies, dass mit Bezug zur individuellen Lebensgeschichte in der Gegenwart Bedeutungen anhand materieller Eigenschaften erprobt und diskutiert werden. Sammlungsobjekte sind dann nicht nur Beweisstücke, sondern vielmehr Bedeutungsträger, die auf die Kinder selbst verweisen.

#### 4.2 Materielle Kultur und Sachlernen – Anforderungen an Forschung und Didaktik

An das Konzept vom „Eigensinn der Dinge“ lässt sich die pädagogische Erwartung knüpfen, dass die „Gegenwart der Dinge“ (Hahn 2015, S. 38) divergierende Gebrauchsstrukturen erfahrbar macht und zu historischen Reflexionsprozessen über Veränderungen und Kontinuitäten, über Fremdes und Vertrautes anregen kann.<sup>15</sup> Dies ist auch in den videoethnographischen Studien anhand der Kontaktzonen zu Sammlungsobjekten herausgearbeitet worden, u.a. bei der Hinwendung zu ungewohnten Objekten, die durch lebensweltliche Ähnlichkeitsbeziehungen angeregt wird. Die vorgestellten Aspekte des Eigensinns erweitern das Verständnis der „Dinge als Bildungsproblem“ (Wigger 2017, S. 54f.). Wahrnehmungsoffenheit, Beiläufigkeit und Ambivalenz im Umgang mit Dingen als Potentiale anzuerkennen, kann dazu führen, Perspektiven von Kindern auf materielle Kultur auch für fachdidaktische Fragen (Hiemesch 2020) resp. Phänomene von fachdidaktischem Interesse (Schachter 2014; Schinkel 2018) verstärkt zu berücksichtigen.<sup>16</sup> Sie können jedoch auch darüber hinaus zur Fortentwicklung fachdidaktischer Forschung sowie der interdisziplinären Erforschung materieller Kultur durch den Sachunterricht und seine Didaktik beitragen. Erstens sind dafür die Eigenschaften konkreter Objekte und Auseinandersetzungsformen von Kindern als sich wechselseitig bedingend in den Blick zu nehmen, um mehr darüber zu erfahren, welche Objekte einen Aufforderungscha-

<sup>15</sup> Beispielsweise ist von Schüler\*innen im DHM vor dem Hintergrund historischer Planungskarten eine Stadt mit Planungselementen entworfen worden. Dabei kam es zu einem Austausch über Stadt früher, heute und in Zukunft sowie zu Fragen, inwiefern Stadtplanung Bedürfnisse von Kindern aufgreift.

<sup>16</sup> An der Universität Leipzig gibt es eine Sammlung für Ur- und Frühgeschichte, die bearbeitete Steine enthält, in die ein Loch gebohrt wurde. Wie war dies ohne Bohrmaschine möglich? Eine Fragestellung, die die historische und technische Perspektive des Sachunterrichts betrifft.



rakter für Kinder haben und welche Handlungsmöglichkeiten und Interessen damit einhergehen. Zweitens wird sichtbar, wie Kinder mit materiellen Objekten in Kontakt treten. Der „Moment der Interaktion“, die „Geste der empathischen Hinwendung“ (Hahn 2015, S. 53f.) sind mögliche Auslöser des Erkennens von Bedeutungen, auch dem Zeichencharakter von Dingen kann nachgegangen werden. Darüber hinaus ist zu untersuchen, unter welchen (didaktischen) Bedingungen die Gesten entstehen und wie diese mit den Forschungsergebnissen zum Aufforderungscharakter von Objekten in Beziehung gesetzt werden können. Also könnten die individuellen Ausdrucks- und Handlungsformen von Kindern im Kontext objektbezogener Interaktionen interdependent zu sinnlich-materialen Erfordernissen und didaktischen Interaktionsbedingungen rekonstruiert werden.<sup>17</sup>

In welcher Art und wodurch Wahrnehmungen Evokationen und Bewertungen in der „Gegenwart der Dinge“ hervorrufen und so zu Sachen der Bildung werden, bleibt auch dann didaktisch auszuformulieren. Wie kann „materielle Kultur“ als eine sachunterrichtsrelevante Kategorie konzipiert sein, die sich weder in Evokationen verliert noch in diesen lediglich emotionale und assoziative Erfüllungsgehilfen didaktisch vorbereiteter Sachen sieht? Museale Dinge als spezielle Zeichengeber, sogenannte „Semiophoren“, einzuführen (Pomian 2013; Parmentier 2001), würde dem didaktischen Status dabei wohl ebenso wenig gerecht, wie allein sich die Möglichkeit zur Evokation zunutze zu machen. In diesem Zusammenhang kann angeregt durch das Konzept vom „Eigensinn der Dinge“ auch die Frage diskutiert werden, inwieweit man materielle Kultur durch das Zusprechen eines besonderen Bildungspotentials unangemessen aufwertet.<sup>18</sup> Dies trägt jedoch wenig zu einer differenzierten Betrachtung von Objekten und Anordnungen bei.

Wenn Sachunterricht seinen didaktischen Ausgangspunkt nicht nur in den Fachkulturen seiner Bezugsdisziplinen bestimmt, sondern auch in der Lebenswelt von Kindern, können die materiellen Objekte dieser Lebenswelt, das, was sie evozieren und repräsentieren, beispielsweise erfahrungsgebundenes Wissen von Kindern über ihre Lebenswelt, „konkret in der und für die Gegenwart aufgeschlossen werden“ (Veit 2014, S. 352). Sachunterricht hat in diesem Verständnis ein Interesse an der Aufklärung von Gegenwart und reflektiert dabei die Historizität materieller Objekte. Er stellt also immer wieder einen konkreten Objektbezug her, sofern kulturelle Dimensionen einer Sache für Kinder und Kinder für die Sache „aufgeschlossen“ werden sollen. Daher kann didaktisch entworfen und empirisch gezeigt werden, welche Aspekte des lebensweltlich-erfahrungsgebundenen, schulischen und disziplinären Wissens überhaupt durch materielle Kultur zum Ausdruck kommen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Kinder sich als Gestaltende erleben, die mit komplexen Problemlagen umgehen können. Eine Unterscheidung ist hier bereits impliziert, nämlich jene zwischen Objekten materieller Kultur und solchen, die für den Sachunterricht und seine Didaktik als bedeutsam erachtet werden können; zwischen materieller Kultur und den auszuwählenden Sachen.

Die Frage, wie Kinder das Materielle in ihrer Lebenswelt auffassen, kann eine weiterergende Reflexion des Umgangs mit Objekten in schulischen und an außerschulischen Orten kultureller Bildung anregen. Die Kontrastierung mit bekannten Alltagsgegenständen und Kontextualisierung in Objekt- und Lebenszusammenhänge erweist sich daher nicht nur als Zugangsweise von Kindern auf Sammlungen, sondern wäre auch hilfreich für eine didaktische Ausarbeitung des Sachlernens zur materiellen Kultur. Materielle Kultur dient dann als Zugang zu den Erfahrungshorizonten von Kindern. Durch Erprobungserfahrungen mit Objek-

---

<sup>17</sup> Ein Beispiel dafür ist das im Siegener Museum für Gegenwartskunst durchgeführte Forschungsprojekt zu Fachwerkhäusern, in dem u.a. Fragen der Kinder, wie „Warum hält ein Haus?“ und „Was ist ein Haus für Kinder?“ in philosophischen Gesprächen aufgegriffen worden sind. Beim Philosophieren sind Kinder von den sinnlichen materiellen Erfahrungen mit den Sammlungsobjekten und den von ihnen dazu erstellten Arbeiten ausgegangen.

<sup>18</sup> Dazu: Neumann (2012).

ten werden nicht nur vielfältige, lebensweltliche Bedeutungen angeregt. Sie führen auch zu einer diskursiven Öffnung des Verhältnisses zur materiellen Kultur. D. h. die Anregungen der Bezugsdisziplinen können aufgegriffen und vielperspektivisch mit lebensweltbezogenen und biographischen Bedeutungen verbunden werden, so dass Zugänge zu einem veränderbaren kulturellen Erbe entstehen, dessen Bedeutungen für Gegenwart und Zukunft bearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang sind die Konzepte der italienischen Reformpädagogin Giuseppina Pizzigoni zum Sachlernen (Chistolini 2015) ebenso aktuell wie die Diskussion darum, geeignete Materialien des Sachunterrichts im Sachunterricht selbst zu produzieren (Scholz 2004; Scholz & Rumpf 2003). Die „Gegenwart der Dinge“ (Hahn 2015, S. 38) und die durch sie hervorgerufenen Evokationen können durch Produktionsformen wie „Schreiben, Fotografieren, Zeichnen, etwas Plastisches machen, eine Ausstellung durchführen“ (Scholz & Rumpf 2003, S. 2) in einer Weise bearbeitet werden, die zur Vergegenwärtigung der Sache beiträgt und dabei Kinder als Akteur\*innen kultureller Bildung stärkt. Die Auseinandersetzung mit Kultur wird so für Kinder erweitert, indem Möglichkeiten geschaffen werden, sich selbst als Produzierende und Gestaltende von Kultur zu erleben und entsprechend tätig zu sein.

## Literatur

- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „HisDeKo“. In: Monika Fenn (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven historischer Forschung. Frankfurt a.M., S. 75-88.
- Benjamin, Walter (1939): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. [3., autorisierte letzte Fassung]. In: Rolf Tiedemann & Hermann Schweppenhäuser (Hrsg., 1980): Gesammelte Schriften Bd. 1. Frankfurt a.M., S. 709-739.
- Bluche, Lorraine, Gerbich, Christine, Kamel, Susan, Lanwerd, Susanne & Miera, Frauke (Hrsg., 2013): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration. Bielefeld.
- Bollig, Sabine, Albers, Lars & Schindler, Larissa (Hrsg., 2020): Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume. Wiesbaden.
- Brait, Andrea (2020): „Sachquellen, ja, die gehen etwas unter“. Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihrem Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern. In: Sebastian Barsch & Jörg van Norden (Hrsg.): Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld, S. 137-155.
- Brill, Swaantje, May-Krämer, Susanna, Nießeler, Andreas & Wagner, Bernd (2017): Technische und ästhetische Sachlernprozesse im Museum als Ausgangspunkt kultureller Bildung für Grundschul Kinder. In: Gabriele Weiß (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Bildende Kultur. Bielefeld, S. 197-210.
- Chistolini, Sandra (2015): Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni. Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik. Aus dem Italienischen und mit einem Vorwort von Winfried Böhm. Paderborn.
- Clifford, James (1997): Museums as Contact Zones. In: Ders. (Ed.): Routes. Travel and translation in the late twentieth century. Cambridge, pp. 188-219.
- Dörpinghaus, Andreas (2020): Mich bilden. In: Pädagogische Korrespondenz, 61, S. 71-87.
- Dörpinghaus, Andreas, & Nießeler, Andreas (Hrsg., 2012): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg.
- Duncker, Ludwig (2016): Die interessante Welt der Dinge. Umriss einer pädagogischen Anthropologie kindlichen Sammelns. In: Mirja Kekeritz, Bärbel Schmidt, & Andreas Brenne (Hrsg.): Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante. München, S. 61-72.
- Elschenbroich, Donata (2010): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München.
- Fox, Richard, Panagiotopoulos, Diamantis & Tsouparopoulou, Christina (2015): Affordanz. In: Thomas Meier, Michael R. Ott & Rebecca Sauer (Hrsg.): Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken. Berlin, S. 63-70.
- Habermas, Tillmann (1999): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. 2., revid. Aufl. Frankfurt a.M.
- Hahn, Hans Peter (2005): Materielle Kultur. Eine Einführung. Berlin.

- Hahn, Hans Peter (2014): Widerständigkeit und Eigensinn des Materiellen. Modelle der Wahrnehmung der dinglichen Welt. In: Ruth Bielefeldt (Hrsg.): *Ding und Mensch in der Antike. Gegenwart und Vergegenwärtigung*. Heidelberg, S. 67-88.
- Hahn, Hans Peter (2015): Der Eigensinn der Dinge – Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen*. Berlin, S. 9-56.
- Hahn, Hans Peter (2016). Die Unsichtbarkeit der Dinge. Über zwei Perspektiven zu materieller Kultur in den *Humanities*. In: Herbert Kalthoff, Torten Cress & Tobias Röhl (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn, S. 45-62.
- Hahn, Hans Peter (2018): Dinge als Herausforderung – Einführung. In: Hans Peter Hahn & Friedemann Neumann (Hrsg.): *Dinge als Herausforderung. Kontexte, Umgangsweisen und Umwertungen von Objekten*. Bielefeld, S. 9-32.
- Hiemesch, Wiebke (2020): Kinderkulturen und ihre Materialitäten. Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen. In: Sebastian Barsch & Jan van Norden (Hrsg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld, S. 91-110.
- Kahlert, Joachim (2002): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- Kekeritz, Mirja (2016): Von Kneifkäfern, Wachteleiern und Regenbogensteinen. Über den Wert kindlichen Sammelns und Ordnen im Kontext von Lebenswelt und Bildung. In: Mirja Kekeritz, Bärbel Schmidt & Andreas Brenne (Hrsg.): *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante*. München, S. 73-82.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- König, Gudrun M. (2012): Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58*, S. 14-31.
- König, Paul (2020): *Darbietung der Objekte. Frühkindliche Bildungsprozesse im Antikenmuseum der Universität Leipzig*. Nicht veröffentlichte Masterarbeit. Leipzig.
- Krösche, Heike (2020): Die Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen. In: Sebastian Barsch & Jörg van Norden (Hrsg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld, S. 127-136.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.
- Ludwig, Andreas (2020): *Materielle Kultur*, Version: 2.0. [https://docupedia.de/zg/Ludwig\\_materielle\\_kultur\\_v2\\_de\\_2020](https://docupedia.de/zg/Ludwig_materielle_kultur_v2_de_2020) [24.02.2023].
- Mitzlaff, Hartmut (1985): *Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum* (3 Bd.). Dortmund.
- Mollenhauer, Klaus (1987). Die Dinge und die Bildung. In: Karl-Heinz Braun & Dieter Wunder (Hrsg.): *Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum sechzigsten Geburtstag*. Weinheim.
- Neumann, Sascha (2012): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität von Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58*, S. 168-184.
- Nießeler, Andreas (2016): Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 22 (7 Seiten).
- Nohl, Arnd-Michael & Christoph Wulf (Hrsg., 2013): *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 25). Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn.
- Norman, Donald A. (1999): Affordance, Conventions, and Design. In: *Interactions*, 6/3, pp. 38-42.
- Oelkers, Jürgen (2012): Die Historizität pädagogischer Gegenstände. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58*, S. 32-49.
- Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4/1, S. 39-50.
- Pazzini, Karl-Josef (1983): Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim.
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr.13 (10 Seiten).
- Pech, Detlef & Rauterberg, Marcus (2013): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Beiheft 5, 2. Aufl.
- Pomian, Krzysztof (2013): *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. Übers. von Gustav Roßler. 4. Aufl. Berlin.

- Pratt, Mary-Louise (1995): Arts of the Contact Zone. In: David Bartholomae & Anthony Petrofsky (Eds.): Ways of Reading. An Anthology for Writers. Boston, pp. 528-534.
- Priem, Karin, König, Gudrun M. & Casale, Rita (Hrsg., 2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58. Weinheim.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivierungsprozessen im Unterricht. In: Anja Tervooren & Robert Kreitz (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, S. 15-35.
- Reeken, Dietmar von (2018): Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unterschätzt? <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13863> [24.02.2023].
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 2, S. 481-490.
- Ruppert, Wolfgang (1993): Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge. In: Ders. (Hrsg.): Fahrrad, Auto, Fernsehschrank. Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge. Frankfurt a.M., S. 14-36.
- Samida, Stefanie, Eggert, Manfred K. H. & Hahn, Hans Peter (Hrsg., 2014): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart.
- Schachter, Christina (Hrsg., 2014): Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs. Bielefeld.
- Schinkel, Sebastian (2018): Ästhetische Bezugnahmen auf Konsumgüter unter Kindern. Skizzen einer Kulturtechnik im Grundschulalter. In: Gerald Blaschke-Nacak, Ursula Steanger und Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie. Weinheim, S. 252-265.
- Scholz, Gerold & Rumpf, Horst (2003): Der Magnetstein. Wozu braucht es Materialien im Sachunterricht? Ein Gespräch mit Horst Rumpf. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 0 (4 Seiten).
- Scholz, Gerold (2004): Offen, aber nicht beliebig – Materialien für den Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 2 (13 Seiten).
- Schomaker, Claudia (2013): Zur Bedeutsamkeit von Dingen in Sachlernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, Sonderheft 25, S. 139-151.
- Stadtmüller, Winfried (1999): Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Tbd. 1. Neuried, S. 391-404.
- Stauber, Barbara (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen – Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Paderborn.
- Stieve, Claus (2012): Inszenierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In: Andreas Dörpinghaus & Andreas Nießeler (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg, S. 57-85.
- Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (Hrsg., 2018): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen.
- Treptow, Rainer (2005): Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51/6, S. 797-809.
- Veit, Ulrich (2014): Disziplinäre Perspektiven: Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie. In: Stefanie Samida, Manfred K. H. Eggert & Hans Peter Hahn (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart, S. 350-359.
- Wagner, Bernd (2010): Kontaktzonen im Museum. Kinder in der Ausstellung „Indianer Nordamerikas“. In: Paragrana, 19/2, S. 192-203.
- Wagner, Bernd (2022): Kulturelle Bildung im Museum: Sprachhandeln in Lernumgebungen zu Sammlungsobjekten. In: Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, S. 83-104.
- Wagner, Bernd. (2013a): Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, Sonderheft 25, S. 203-218.
- Wagner, Bernd (2013b): Historische Sachlernprozesse im Museum. Spielstationen für Vorschulkinder in der Ständigen Ausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8/4, S. 455-469.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Die Mitwirkung der Dinge in der Erfahrung. In: Hans Peter Hahn (Hrsg.): Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen. Berlin, S. 57-79.
- Wigger, Lothar (2017): Die Dinge der Welt und die Sachen der Bildung. Einige Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau, 71/1, S. 51-60.
- Wilde, Denise (2015): Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik. Bielefeld.
- Wulf, Christoph, Althans, Birgit, Audehm, Kathrin, Bausch, Constanze, Göhlich, Michael, Sting, Stephan, Tervooren, Anja, Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen.
- Wulf, Christoph, Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (Hrsg., 2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim.