pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Nießeler, Andreas

Die Ungewissheit des Eigenen. Zur Relevanz von Ethnologie und Ethnographie für die Didaktik des Sachunterrichts

Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 61-70. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 35)

Quellenangabe/ Reference:
Nießeler, Andreas: Die Ungewissheit des Eigenen. Zur Relevanz von Ethnologie und Ethnographie für die Didaktik des Sachunterrichts - In: Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 61-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327515 - DOI: 10.25656/01:32751; 10.35468/6152-05

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327515
https://doi.org/10.25656/01:32751

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Nießeler

Die Ungewissheit des Eigenen. Zur Relevanz von Ethnologie und Ethnographie für die Didaktik des Sachunterrichts

The article asks to what extent the ethnological way of thinking can stimulate multiperspectivity and change of perspective and create occasions for transformative educational processes. To this end, the cultural constitution of fields of social studies is analyzed and condensed using the example of the social studies topic "housing". The ethnological view moves between diversity and universality and can offer opportunities for a dialogue between cultures, but also orientations for the future design of cultural fields.

1 Irritierende Fremdheit

Die Ethnologie „ist eine Denkweise, die sich aufdrängt, wenn der Gegenstand ein ‚anderer' ist und uns eine Wandlung unserer selbst abverlangt. Wir werden zu Ethnologen der eigenen Gesellschaft, wenn wir ihr gegenüber auf Distanz gehen […]. Eine einzigartige Methode: es geht darum zu lernen, wie man das, was unser ist, als fremd, und das, was uns fremd war, als Unsriges betrachtet" (Merleau-Ponty [1959] 1986, 20, zit. nach Hahn 2014, 9).

Mit dieser Charakterisierung des Phänomenologen Merleau-Ponty wird das Spezifische der Ethnologie als Forschungsperspektive ebenso wie als Bildungsdimension deutlich. Es geht dabei um eine Denkweise, die aus der Auseinandersetzung mit dem im eigenen Verstehenshorizont Unbekannten Neues über *sich* erfährt. Dazu genügt eine Datensammlung über fremde Kulturen nicht, wenngleich empirisches Material für diesen Prozess *genuin* bedeutsam ist. Die Methoden der Ethnologie bedürfen weitergehend der Distanz des Sichselbstfremdwerdens. Bildungstheoretiker beschreiben diese irritierende Fremdheit als bildende Erfahrung, die nicht nur quantitativ bedingt ist (durch die Anhäufung von Wissen), sondern auch qualitativ (als Erschütterung der bisher konstituierenden Ordnungsmuster und Schematisierungen) (vgl. Schäfer 2011, 10-11). Für die Didaktik des Sachunterrichts kann daraus folgende Fragestellung abgeleitet werden: Inwiefern ermöglicht die ethnologische Denkweise Vielperspektivität und Perspektivenwechsel und schafft Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse (vgl. dazu Koller 2018)?

doi.org/10.35468/6152-05

2 Was ist und was leistet Ethnologie?

Der Gegenstand der Ethnologie sind Ethnien, also soziale Gruppen in einem weiten Sinne. Die moderne Ethnologie stellt diesen Plural in den Vordergrund. Dies ist maßgebend für ihre Theorie- und Methodendiskurse. Sie entwickelte sich in kritischer Reflexion eines essentialistischen Kulturbegriffs, nach dem Kulturen über die Menschen dominieren. Sie kritisiert auch eine evolutionäre Kulturauffassung, nach der sich menschliche Kulturen vom primitiven Naturzustand aus stetig vervollkommnen und gewissermaßen ein perfektes Endstadium erreichen müssen. Moderne Ethnologie geht vielmehr von einer dynamischen Kulturauffassung aus: „Die Kultur ist kein eigenständiger Organismus mehr, sondern wird im Denken, Sprechen und Handeln der Menschen konstituiert" (Hahn 2014, 34).

Eine wichtige Methode der Ethnologie ist die Ethnographie. Breidenstein charakterisiert diese als eine historisch gewachsene „kulturwissenschaftliche Erkenntnishaltung" (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2020, 36). Diese erschließt „Kultur" in Form von dichten Beschreibungen des Gewebes von Bedeutungen, in die Menschen verstrickt sind und in die sie sich verstricken (vgl. Geertz 1987, 9). Die interpretierende Erschließung „der Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Lebensweisen (Kulturen) […]" (Fischer 2017, 28) hat selbst wiederum Rückwirkungen auf das Verständnis von Kultur. Die Ethnologie ist damit auch ein „Mirror for Man" (Kluckhohn 1949, zit. nach Fischer 2017, 27).

Die vergleichende Perspektive auf Vielfalt zeigt darüber hinaus, was Menschen gemeinsam haben und lenkt die Aufmerksamkeit auf Universalien menschlicher Lebensweisen: Das ist „ein Plädoyer für den Blick auf die Einheit der Menschheit – bei gleichzeitiger Diversität – und die Suche nach gemeinsamen Lösungen globaler Probleme" (Pauli & Beer 2017, 8).

3 Bezüge des Sachunterrichts zur Ethnologie

Dass sich die Didaktik des Sachunterrichts schwer tut mit Bezügen zur Ethnologie hat Gründe, die sich aus der berechtigen Kritik an der Vorläuferkonzeption des Sachunterrichts, nämlich der Heimatkunde ergeben. Diese orientierte sich an einem aus heutiger Sicht höchst problematischen Verständnis einer volkstümlichen Bildung, die sich vor allem auf den Nahraum und das Leben in unmittelbaren Verhältnissen konzentrieren sollte. Die Problematik dieser Verengung von Bildungsmöglichkeiten in der Heimatkunde und die Auswirkungen der Intentionen eines völkisch-nationalistischen Heimatverständnisses sind ausgiebig erforscht (vgl. Götz 1989; 1996).

doi.org/10.35468/6152-05

In der Geschichte des Faches finden sich dennoch Anknüpfungspunkte für eine reflektierte Auseinandersetzung mit ethnologischen Methoden. So versuchte bereits Klemm (1911) Anfang des 20. Jahrhundert im Rahmen der Heimatkunde eine Kulturkunde auszuformulieren. Klemm sieht Kulturkunde als Prinzip des Realienunterrichts. Seine kulturhistorisch orientierte Lehre von Stufen einer aufsteigenden Kulturentwicklung sowie sein für das damalige Verständnis der Völkerkunde charakteristische nationalpatriotische Werteverständnis sind allerdings problematisch (vgl. Nießeler 2020, 143).

Ethnologische Bezüge finden sich im Integrativ-mehrperspektivischen Unterricht (Giel, Hiller & Krämer 1974ff.), dessen Begründungskontexte den Strukturalismus von Barthes und die Strukturelle Anthropologie des Ethnologen Lévi-Strauss umfassen (vgl. Giel 2001). Für Lévi-Strauss diente die „bricloage", welche sich in den Materialien des MPUs widerspiegeln, als metaphorisches Modell für die Analyse von Kulturen, die sich in spezifischen Umwelten mit ihren Mitteln sozusagen „durchwursteln" (Lévi-Strauss 1968, 22, zit. nach Antweiler 2006, 140).

Das Konzept eines interkulturellen Werkstattunterrichts von Glumpler soll es Kindern ermöglichen, kulturelle Vielfalt zu erfahren und die Ambivalenzen unterschiedlicher Lebensformen und Alltagskulturen auszuhalten (Glumpler 1996, v. a. 66-74). Glumpler betont im Sinne der Ethologie, dass diese Erfahrung nicht von einer Mehrheitskultur dominiert werden dürfe, sondern vielfältige Kulturerfahrungen umfassen solle (Glumpler 1999, 247; dazu auch Gläser 2004, Landwehr 2004). Eine Erweiterung des Konzeptes von Interkulturalität um Welschs Theorie der Transkulturalität (Welsch1997) findet sich bei Stoklas (2004). Im Sinne Welschs sei eine transkulturelle Kompetenz notwendig, „um in einer pluralen Welt handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben" (a.a.O., 110).

Die Möglichkeit der Operationalisierung von Fremdheitserfahrungen in sachunterrichtlichen Lernprozessen zeigt Must in seinen Versuchen auf, Alterität didaktisch-methodisch zu begründen und als Prinzip zu etablieren (vgl. Must 2023). Sachunterricht in einem weiten Sinne als Kulturwissenschaft für Kinder zu begründen versuchen Müller und Gröber (2023).

Methodisch bisher am intensivsten für die Didaktik des Sachunterrichts fruchtbar gemacht, ist die Ethnographie, deren Forschungsarbeiten hier nur exemplarisch wiedergegeben werden können: Scholz hat das Lernen von Kindern als sozialen und kommunikativen Prozess beschrieben, in dem Sachen verhandelt und ausgehandelt werden (Scholz 1996). G.E. Schäfer hat versucht, Zugänge zum frühkindlichen Denken offen zu legen. Es geht ihm um die Betrachtung frühkindlicher Bildungsprozesse, „wie wenn sie Prozesse einer fremden Kultur wären, deren epistemologische Voraussetzungen wir nicht kennen, sondern erst herausfinden müssen." (Schäfer 2012, 95). Wiesemann und Lange haben einen besonderen Fokus auf die Produktion von und den Umgang mit didaktischen Lehr-Lernmaterialien gelegt (Wiesemann & Lange 2014). Wagner untersucht videoethnogra-

doi.org/10.35468/6152-05

phisch das interkulturelle Lernen und die museumspädagogische Erschließung von materieller Kultur (Wagner 2017a, 2017b). In der Würzburger Arbeitsgruppe wurde dies in einem Projekt zusammen mit der Arbeitsgruppe von Wagner und dem Kunstmuseum Siegen zum Thema Fachwerkhäuser mit dem Philosophieren mit Kindern verknüpft (Wagner, Nießeler, Brill & May-Krämer 2017). Gewissermaßen auf der „Hinterbühne" historischen Lernens erschließt Kühberger ethnographisch „Geschichtskultur im Kinderzimmer". Indem „Kinderzimmer als kultureller Text gelesen und interpretiert werden, zeigen sich „verschiedenste Spuren kultureller Praktiken, Sehgewohnheiten und Interpretationen von Vergangenheit und Geschichte", mit denen Kinder konfrontiert sind und mit denen sie in Interaktion treten (Kühberger 2021, 83). Teilnehmende Beobachtungen konnten kindliche Sichtweisen und Erfahrungen im Umgang mit Sachen in dichten Beschreibungen thematisieren. Dabei werden Kulturen von Kindern als etwas für die Forschenden Fremdes wahrgenommen, um Formen des Zusammenlebens, Agierens und Welterschließens von Kindern in sozialen Interaktionen besser zu verstehen, ohne diese im Voraus durch vorgegebene Kategorien zu bestimmen (vgl. Beck, Deckert-Peaceman & Scholz 2022). Die ethnologische Prämisse des Anerkennens der Unbestimmtheit von Alterität bedingt damit auch eine andere pädagogische Haltung: nämlich die der Achtung und Wertschätzung kindlicher Kultur. Dies bezieht Kinder in das Interpretieren und Gestalten von Kultur ein und erkennt sie als Subjekte ihrer Bildungsprozesse an.

4 Relevanz für die Didaktik des Sachunterrichts

Die Ethnologie trägt zur Dezentralisierung des Blickes bei und eröffnet so die Möglichkeit, Vielperspektivität im Kontext der Kontingenz der Konstitution der Sachen des Sachunterrichts genauer zu beleuchten. Vielfalt der Weltzugänge und sozialen Konstruktionen im Verständnis von Sachen belegen Fokalisationen von Aufmerksamkeiten (vgl. Bal 2006, 16 ff.) auf Sachen in einer genuinen Heterogenität. Vielperspektivität folgt also nicht einem Ideal der Ganzheit, sie hat vielmehr die Aufgabe, „die unvermeidbare Perspektivität, das Konstruieren der Welt, ein wenig bewusster zu machen" (Kahlert 1997, 114).

Die Sachen des Sachunterrichts erscheinen daher nicht mehr nur aus Sicht der jeweiligen Fachdisziplinen, sondern die Genese dieser fachlichen Perspektiven mit ihren Thematisierungen der Sachen wird selbst einer differenzierenden Analyse unterzogen. Mit Bezug auf ethnographische Forschungen können kulturelle Praktiken gefunden und rekonstruiert werden, welche zur Konstitution der jeweiligen Sachkulturen und ihrer Felder beitragen. Damit ergeben sich Aufmerksamkeiten für alterierende Konstitutionen von Sachen in heterogenen Bedeutungs- und Verweisungszusammenhängen, die eine differenzielle Heterogenität deutlich werden lässt. Die ethnographische Sichtweise kann also die kulturelle Analyse von Sachen

doi.org/10.35468/6152-05

erweitern und vertiefen und zu einem besseren Verständnis der Vielperspektivität der Sachen des Sachunterrichts beitragen. Alterität unterstützt dabei jene sich dem Verständnis entziehenden Fremdheitserfahrungen in der Auseinandersetzung mit Sachen: „Sache ist das Gegebensein des Wirklichen, das sich im Gegebensein immer auch entzieht" (Giel 2007, zit. nach Köhnlein 2010, 166).
Von dieser Warte aus können in den Perspektiven des Sachunterrichts Felder erforscht werden, in denen sich Sachen konstituieren. Dabei ist vor allem Querliegendes ergiebig, welches zwischen den Perspektiven entsteht und auf kulturelle Praktiken mit den Sachen verweist. Diese Felder können als Assemblage charakterisiert werden, um deutlich zu machen, inwiefern es nicht nur um zweidimensionale Bezüge geht, sondern um eine vielfältige Verflochtenheit unterschiedlicher Gegenstände, auch im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie Latours (vgl. Hess & Schwertl 2013).
Die *Exploration* der Sachen des Sachunterrichts in ihren kulturellen Feldern trägt als Erforschung von Unbekanntem zur Erschließung von Welt bei. Feldforschung kann damit selbst als eine ergiebige, zu den fachbezogenen Arbeitsweisen querliegende und diese vernetzende „Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen" der Sachauseinandersetzung gesehen werden. Indem Schüler*innen zu Kulturforscher*innen werden, erschließen sie selbst Felder ihrer Lebenswelt und werden darin unterstützt, diese Felder besser zu verstehen, sich in diesen zu orientieren und eigene Orientierungen zu entwickeln. Sie werden also im Sinne des ethnologischen Kulturbegriffs an der Interpretation ihrer Kultur beteiligt, werden angeregt in den Dialog zu treten und diese kulturellen Felder mitzugestalten (vgl. Nießeler 2020, 139-154).

5 „Häusliche Dinge" als Beispiel

Exemplarisch soll an dieser Stelle als Beispiel für solch ein querliegendes Feld das Thema „Häusliche Dinge" konkretisiert werden (vgl. Nießeler 2021, Nießeler 2025). Das Thema kann eingeordnet werden in das Themenfeld „Wohnen", das in der Vernetzung der geographischen und der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive verortet ist und einen maßgeblichen Bezug zur Lebenswelt von Kindern bildet. Die ethnographische Forschung kann sich bei der Erschließung und Analyse dieses Feldes auf die Dinge fokussieren, die in Wohnungen entdeckt werden können. Häusliche Dinge sind nicht einfach vorhanden. Sie bedingen diese Form alltäglichen In-der-Welt-seins. Zugleich zeigen Alltagsgegenstände die Offenheit und Vielfalt sozialer Praktiken, welche sich in der individuellen und persönlichen Gestaltung von Räumen zu Wohnräumen niederschlagen. Der Blick auf die materielle Kultur, wie er charakteristisch für die Ethnologie ist (vgl. Hahn 2020), legt offen, dass es vertraute, aber auch fremde und „exotische" Dinge sind, welche das menschliche Zusammenleben ausfüllen und konstruieren. „Heimat,

doi.org/10.35468/6152-05

und damit auch das Wohnzimmer, ist das Ergebnis von Verdichtungsarbeit." (Hahn 2010, 13) An die Stelle einer Bewertung kann damit eine Beschreibung gesetzt werden, welche einen Zugang zur subjektiven Bewertung der Akteur*innen ermöglicht (a.a.O., 14).

Daraus ergeben sich Suchbewegungen danach, welche Dinge vertraut sind und welche Dinge fremd erscheinen, insbesondere wenn sie in anderen Lebensweltkontexten etabliert sind. Über solche Beschreibungen von Dingen in verschiedenen Wohnumgebungen lernen Schüler*innen andere Bedeutungen und Perspektiven auf Lebenswelten über unterschiedliche kulturelle Gestaltungen kennen. Warum wird etwas als „vertrauter Gegenstand" charakterisiert, warum etwas als „fremd" (vgl. Müller 2006)? Möglich wären hierbei auch Anknüpfungen an das Konzept „Wunderkammern des Alltags" von Elschenbroich (2010), mit dem Kinder dazu angeregt werden, aufmerksam für Dinge ihres alltäglichen Lebens zu werden und sich intensiv mit Alltagsgegenständen in ihren verschiedenen historischen, sozialen und lebensgeschichtlichen Kontexten auseinanderzusetzen (vgl. Schomaker 2013).

Die Reflexion über Vertrautes und Fremdes macht erfahrbar, dass es Fremdes im eigenen Haushalt gibt: Dinge, die man nicht versteht, die man nicht einordnen kann oder die sogar Abwehrreaktionen auslösen. Diese Dinge können für andere aber wiederum vertraut und zugänglich sein. Auch kann es Dinge aus anderen Haushalten geben, die einem selbst fremd erscheinen, ebenso wie es viele Dinge gibt, die einem selbst vertraut sind und bekannt vorkommen. Dabei spielt die „Topografie des Zufalls" eine erkenntnisleitende Rolle, die Hahn als Kern der Erforschung materieller Kulturen herausgestellt hat. Dinge können auch ein Befremden auslösen, welches erfahrbar werden lässt, dass die Dinge nicht restlos in der Verfügungsgewalt und im Besitz von Menschen sind. Dazu braucht es eine „Offenheit gegenüber Widersprüchen und Lücken" (Hahn 2010, 16). Objekte sollten nach Hahn nicht voreilig als Zeugen ausgenutzt werden, sondern erschließen ihre Bedeutungen erst im „Dialog mit Dingen" (ebd., 16). Fremde Dinge vertraut zu machen, wird hier also umgekehrt. Die Dinge erscheinen in neuer Fremdheit. „Durch ihre richtige Anwendung könnten sie neue Zugänge zu Vertrautheit und Fremdheit von Dingen erarbeiten. Fremd sind nun nicht mehr nur die exotischen Dinge, die aus der Ferne stammen." (a.a.O., 16)

6 Fazit und Ausblick

Bildungstheoretisch ergibt sich mit Bezug auf die ethnologische Dimension die Anforderung, das Unbestimmte in Fremdheitserfahrungen in der Reflexion von Bildungsprozessen anzuerkennen. Vielperspektivität bedeutet dann nicht nur Vielfalt, sondern bedingt eine neue Orientierung von Orientierungen, die sich aus der Entgrenzung der eigenen Perspektive in der Erfahrung anderer Perspektiven

doi.org/10.35468/6152-05

ergibt. „Auch kategorial bleibt das, was den Bildungsprozess auszeichnen soll, damit letztlich nur bestimmbar über seine Unbestimmbarkeit." (Schäfer 2011, 11) Unbestimmtheit wird in diesem Verständnis zu einer wesentlichen Dimension von Lebenswelt. Diese ist nicht nur ein klar umzirkelter Bereich des Vertrauten und Bekannten, ein „Feld des vielfältigen Vertrautwerdens mit Phänomenen und Ereignissen des Alltags, in den die Kinder involviert sind." (Köhnlein 2012, 346). Kinder sind vielmehr in ihren Lebenswelten ebenso auch in irritierende Fremdheitserfahrungen involviert. Die so genannte Welt des alltäglichen Lebens ist auch eine fremde, unbekannte, zu erforschende Welt. Die lebensweltliche Dimension birgt damit vielfältige Bildungsanlässe, die von irritierenden Fremdheitserfahrungen in der nur scheinbar selbstverständlichen Dimension des In-der-Welt-seins ausgehen. Die Exploration von Lebenswelten gerät im Verständnis des Eigenen an ihre Grenzen, wenn sich etwas Fremdes, Unbekanntes, Unverständliches, Unbestimmtes zeigt, das sich jenseits des vertrauten Verstehenshorizonts befindet. In dieser Erfahrung der Limitation ergeben sich Anlässe für Umstellungen, Neuplatzierungen, Verschiebungen der Aufmerksamkeiten und andere Deutungen des Bekannten und Erfahrenen. Kulturforschung wird damit zur Kulturanalyse, die Möglichkeiten für Bildungsprozesse erschließt (vgl. Nießeler 2020, 150-153).

In diesem offenen Drift einer Multiperspektivität wird die Frage nach Universalien umso virulenter. Die Ethnologie kann dabei neue Perspektiven öffnen, die eine Chance für einen echten Dialog zwischen Kulturen bietet (vgl. Hahn 2014, 83). Dieser kann sich nur im dialektischen Zusammenhang und in der Verknüpfung eines partikularen Kulturbegriffs mit einem generischen Kulturbegriff entwickeln (Antweiler 2009, 115). Beim Thema „Wohnen" bildet die Universalie „Housing" das Feld geteilter Aufmerksamkeit für die Auseinandersetzung mit Sachen und für das Nachdenken über dessen Kultivierung oder auch über dessen Deformation. Das Bedürfnis nach „Behausung" treibt die gemeinsame Verdichtungsarbeit an (vgl. Hahn 2010, 13), deren Ergebnisse sind unbestimmt, ungewiss und damit zukunftsoffen. Gemeinsamkeiten können also nicht als Antworten vorgegeben werden, sondern ergeben sich in offenen Suchbewegungen und Explorationen. Die Reflexion von Vielperspektivität und Universalismus ist nur möglich aufgrund der Wahrnehmungen von Differenzen und der Öffnung der Perspektive auf Erfahrungen von Alterität. Diese Differenzerfahrungen sowie die Reflexion auf mögliche Gemeinsamkeiten im Differenten kann als Transformation von nur lebensweltlich fixierten und in den Routinen alltäglicher Praxen verfangenen Orientierungsmodellen für die Welterschließung charakterisiert werden. Diese setzen ein Lernen höherer Ordnung frei, das vom irritierenden Fremden angetrieben wird und dem bisherigen Wahrnehmen, Denken und Handeln eine neue Orientierung gibt. – Kurz „Bildung".

doi.org/10.35468/6152-05

Literatur

Antweiler, Chr. (2009): Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl, Darmstadt.

Bal, M. (2006): Kulturanalyse. Frankfurt am Main.

Beck, G., Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (Hrsg.) (2022): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Opladen u. a.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 3., überarb. Aufl., München.

Elschenbroich, D. (2010): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München.

Fischer, H. (2017): Ethnologie als wissenschaftliche Disziplin. In: Beer, B., Fischer, H. & Pauli, J. (Hrsg.): Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt. 9. Aufl., Berlin, 15–32.

Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.

Giel, K. (2001): Zur Revision des „Mehrperspektivischen Unterrichts". In: Köhnlein, W. & Schreier, H. (Hrsg.): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Bad Heilbrunn, 201-217.

Giel, K., Hiller, G. & Krämer, H. (Hrsg.) (1974ff.): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption. Stuttgart.

Gläser, E. (2004): „Interkulturelle Kompetenz" in der Grundschule befördern – Eine kritische Reflexion. In: Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 109-118.

Glumpler, E. (1996): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.

Glumpler, E. (1999): Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Grundschulen. In: Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 226-250.

Götz, M. (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt am Main u. a.

Götz, M. (1996): Der heimatkundliche Unterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Glumpler, E. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn, 25-35.

Hahn, H. P. (2010): Von der Ethnografie des Wohnzimmers – zur „Topographie des Zufalls". In: Tietmeyer, E., Hirschberger, C., Noack, K. & Redlin, J. (Hrsg.): Die Sprache der Dinge – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur. Münster, 9–21.

Hahn, H. P. (Hrsg.) (2020): Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen. 5. Aufl., Berlin,

Hahn, H.P. (2014): Ethnologie. Eine Einführung. 2. Aufl., Berlin.

Hess, S. & Schwertl, M. (2013): Vom „Feld" zur „Assemblage"? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Hess, S. (Hrsg.): Europäisch-ethnologisches Forschen: neue Methoden und Konzepte. Berlin, 13-38.

Kahlert, J. (1997): Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion. In: Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I. Heinsberg, 92- 118.

Klemm, G. (1911): Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, ein Stoff zur Bürgererziehung und ein Weg zu schaffendem Lernen mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. Dresden.

Köhnlein, W. (2010): Planung von Sachunterricht aus dem didaktischen Primat der Sache. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn, 165-178.

Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.

doi.org/10.35468/6152-05

Koller, H.-Ch. (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., akt. Aufl., Stuttgart.
Kühberger, Ch. (2021): Auf der Hinterbühne des historischen Lernens. Vom Nutzen der Ethnographie. In: Buchberger, W. & Kühberger, Ch. (Hrsg.): Historisches Lernen in der Primarstufe: Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Innsbruck; Wien, 79-98.
Landwehr, B. (2004): Globales Lernen – Interkulturelles Lernen: Lernen für das Leben in Einer Welt? In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts Baltmannsweiler, 111-118
Merleau-Ponty, M. [1959] (1986): Von Mauss zu Lévi-Strauss. In: Métraux, A. & Waldenfels, B. (Hrsg.): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merlau-Pontys Denken. München, 13-28.
Müller, H.-J. (2006): Kann ich einem Wolf vertrauen? In: www.praxisgrundschule.de, 5–8 [21.06.2023].
Müller, M. & Gröber, J. (2023): Sachunterricht als Kulturwissenschaft für Kinder. In: Schmeinck, D., Michalik, K. & Goll, T. (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 204-211.
Must, Th. (2023) Fremd? – Eine Frage der individuellen Perspektive. Überlegungen zu Alterität als perspektivenübergreifendes Prinzip bei der Erschließung fremder Lebenswelten. In: Schumann, S. (Hrsg.): Erschließen und Verstehen. Die Bedeutung der Erschließung für Bildungsprozesse. Münster, New York, 409-426.
Nießeler, A. (2020): Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. Baltmannsweiler.
Nießeler, A. (2021): Kulturelles Lernen in der Grundschule. In: Peschel, M. (Hrsg.): Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt/Main, 30–46.
Nießeler, A. (2025): Kinder als Kulturforscher*innen auf den Spuren der Dinge. Ethnologie und Ethnographie im Sachunterricht. In: Nießeler, A., Wagner, B. & Zehbe, K.-C. (Hrsg.): Pädagogik und materielle Kultur. Beiträge zu Theorie, Didaktik und Forschung.
Pauli, J. & Beer, B. (2017): Einleitung. In: Beer, B., Fischer, H. & Pauli, J. (Hrsg.): Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt. 9., erw. und akt. Aufl., Berlin, 7–14.
Schäfer, A. (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn.
Schäfer, G.E. (2012): Ethnografische Bildungsforschung in der frühen Kindheit – erkenntnistheoretische Anmerkungen. In: Viernickel, S. et. al. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München, 89-99.
Scholz, G. (1996): Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler.
Schomaker, C. (2013): Zur Bedeutsamkeit von Dingen in Sachlernprozessen. In: Nohl, A.-M. & Wulff, Ch. (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25. Wiesbaden, 139-151.
Stoklas, K. (2004): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht Historie und Perspektiven. In: widerstreit-sachunterricht.de. 1. Beiheft.
Wagner, B. (2017a): Historical learning-processes in museums. Performative play stations for preschool children in the permanent exhibit German History in Images and Testimonies at the German Historic Museum. In: ICOM Education, 109-129.
Wagner, B. (2017b): Interkulturelle Sachlernprozesse in Grundschulaustauschen. In: Tertium comparationis 23, 2, 175-191.
Wagner, B., Nießeler, A., Brill, S. & May-Krämer, S. (2017): Förderung von Vielperspektivität im Sachunterricht durch die Verknüpfung von Sachlernprozessen mit außerschulischem Lernen im Museum. In: Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 58–65.
Welsch, W. (1997): Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I. & Thomsen, Chr. W. (Hrsg.): Hybridkultur. Medien, Netze, Künste. Köln, 67-90.
Wiesemann, J. & Lange, J. (2014): Wissen schaffen durch die Dinge? Ergebnisse aus einer ethnographischen Studie zur Materialität im Sachunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 7, 2, 46-59.

doi.org/10.35468/6152-05

Autor

Nießeler, Andreas, Prof. Dr.
https://orcid.org/0009-0008-1995-7415
Professur für Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Sachunterricht
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
andreas.niesseler@uni-wuerzburg.de

doi.org/10.35468/6152-05