

# Haptische Irritationen

## Eine postkoloniale Didaktik der Objekte

---

Sebastian Barsch/Stephanie Zehnle

### 1. Einleitung

Während sich in der Hochschullehre manche Fächer – wie etwa die Ethnologie – aufgrund der Genese der eigenen Forschungsdisziplin intensiv und offensiv mit der materiellen Kultur und darauf bezogenen theoretischen Paradigmen (wechseln) auseinandersetzen, werden materielle Kulturen im Geschichtsstudium eher randständig behandelt. Denn die Geschichtswissenschaft verstand sich zur Gründungszeit im 19. Jahrhundert zunächst als Textwissenschaft.<sup>1</sup> In der Geschichte wurden Objekte dort erstmals behandelt, wo objektfokussierte Disziplinen auf Frühgeschichte (durch die Archäologie), auf Alltagsgeschichte und Regionalgeschichte (durch die Volkskunde) Einfluss nahmen. Durch den *material turn* und die Hinwendung auf Praktiken durch die Kulturwissenschaften angeregt, wandten sich jedoch auch Historiker\*innen über die Wissenschafts- und Technikgeschichte den Objekten zu. Vielleicht aufgrund des hohen Grades an Theoretisierung<sup>2</sup> wurden vergangene Materialitäten dadurch zwar zum Thema von Tagungen und Forschungsprojekten, nicht aber zum prominenten Titel von Lehrveranstaltungen für Geschichtsstudierende.

Ein solcher Versuch wurde am Historischen Seminar in Kiel gewagt, wo eine Einführungsvorlesung einen objekthistorischen Zugang bot. Die Frage, wie die komplexen Theorien des *Neuen Materialismus*, die im vorliegenden Band aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, tatsächlich und in welchem Umfang

---

1 »Die universitäre Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert läßt sich in doppeltem Sinn als Textwissenschaft verstehen: es dominiert das Prinzip textueller Darstellung [...] und es findet eine Fixierung auf schriftliche Quellen statt.« Wolfgang Struck, *Geschichte als Bild und als Text. Historiographische Spurensicherung und Sinnerfahrung im 19. Jahrhundert*, in: Susi Kotzinger/Gabrielle Rippl (Hg.): *Zeichen zwischen Klartext und Arabeske*, Amsterdam u.a. 1994, S. 349-361, hier S. 351f.

2 Zu nennen sind hier abstrakte und disziplinär ungebundene Arbeiten von Bruno Latour. Vgl. dazu etwa Bruno Latour: *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Aus dem Französischen von Gustav Roßler, Frankfurt a.M. 2001.

von Studierenden der Geschichte und anderer Fächer erfasst werden, ist bislang unbeantwortet. Der vorliegende Beitrag möchte erste Erkenntnisse skizzieren, die gewissermaßen an der Schnittstelle von *Neuem Materialismus* und Hochschuldidaktik gewonnen worden sind. Dazu wurden sechs Studierende, die an besagter Vorlesung zur afrikanischen Geschichte mit einem Schwerpunkt auf der materiellen Kultur teilnahmen, nach Abschluss des Semesters in leitfadengestützten Interviews hinsichtlich ihrer Erwartungen, Erfahrungen und Irritationen befragt. Die Vorlesung selbst verband postkoloniale Fragestellungen mit einer beziehungsweise mehreren Objektgeschichte(n).

## 1.1 Hochschuldidaktische Perspektiven des Geschichtsstudiums

In den vergangenen Jahren konnte im hochschuldidaktischen Diskurs ein zunehmendes Interesse an der Wirksamkeit universitärer Lehre beobachtet werden. Dies betrifft bis jetzt zwar vor allem das Lehramtsstudium, weil es als professionsbezogener Studiengang wesentlich stärker an gesellschaftlichen Erwartungsdruck gekoppelt ist als die rein fachwissenschaftlichen Studiengänge. Gerade die prominenten, auch in den Medien und der Bildungspolitik rezipierten Vergleichsstudien wie PISA und deren Ergänzungsstudie COACTIV können als Ausgangspunkt für die zunehmende Erforschung professionellen Handelns (angehender) Lehrkräfte betrachtet werden, so dass der sogenannte »Pisa-Schock«<sup>3</sup> auch einen massiven Einfluss auf die Geschichtslehrkräftebildung hatte, gleichwohl das historische Lernen in diesen Studien kein Gegenstand war. So ist die Kompetenzentwicklung von Geschichtsstudierenden mit dem Berufsziel Lehramt mittlerweile recht häufig in verschiedenen Facetten theoretisch skizziert und empirisch untersucht worden.<sup>4</sup> Für die fachwissenschaftlichen Studiengänge ist dies bislang noch nicht in derartigem Umfang geschehen, wobei auch hier die Sensibilität für das hochschuldidaktische Tun stetig wächst.<sup>5</sup> Bezogen auf das Geschichtsstudium generell wird in diesem Zusammenhang darüber diskutiert, welche Methoden gewinnbringend sein könnten, damit im Studium Wissen erworben werden kann, welches einerseits auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert und andererseits auf die vielfältigen Anwendungsgebiete transferiert werden kann, mit denen Studierende während und nach dem Studium konfrontiert werden. Als ein Ausweg wird

3 Eckhard Klieme u.a. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010.

4 Eine Übersicht bei Martin Nitsche: Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. Erscheint in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hg.): Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen. Frankfurt a.M. (2020, in Druck)

5 Friederike Neumann/Leah Shopkow (Hg.): Teaching History, Learning History, Promoting History. Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education. Frankfurt a.M. 2018.

das Forschende Lernen gesehen, um akademisches Wissen in Handlungswissen zu überführen.<sup>6</sup> An alle bislang existierenden Forschungsprojekte gibt es jedoch an vielen Stellen noch offene Fragen hinsichtlich der Aneignungspraktiken von Studierenden. Was nehmen diese eigentlich genau aus dem Studium mit? Welche Aspekte ihres Wissens werden tatsächlich erweitert? Solche Fragen adressieren insbesondere auch Forschungsansätze, die noch nicht Teil des Allgemein- oder des Schulwissens sind, wie etwa durch den *Neuen Materialismus* inspirierte Themen und Methoden, welche an Universitäten zwar in die historische Forschung, nicht jedoch in die Hochschuldidaktik aufgenommen wurden.

## 1.2 Neuer Materialismus und historisches Denken

Im Jahr 2007 schrieb Thorsten Heese, dass im Geschichtsunterricht den »historischen Sachzeugnissen als Quellengattung«<sup>7</sup> nur wenig Beachtung geschenkt wird. Dies mag sicher auch für Lehrveranstaltungen in Hochschulen gelten. Obwohl sich das Potential der »sinnlichen Erfahrung für den Prozess des historischen Lernens«<sup>8</sup> durchaus theoretisch begründen lässt, wurde es bislang nur selten empirisch ergründet.<sup>9</sup> Ebenso wenig Aufmerksamkeit wurde dem geschichtskulturellen Einfluss auf die Wahrnehmung von historischen Objekten gewidmet. Es ist hinlänglich Konsens, dass es die Vergangenheit an sich nicht gibt, sondern diese immer wieder aus der Perspektive der jeweiligen Gegenwart rekonstruiert werden muss: »Vergangenheit, weil sie uns in ihrer Sachkultur und in ihrer Mentalitätsstruktur fremd ist, muß immer wieder erarbeitet werden.«<sup>10</sup> Geschichte ist Konstruktion – dies gilt somit auch für Geschichten über und mit materiellen Dingen.

Für das historische Lernen an Schulen und Hochschulen ergeben sich mit dem *Neuen Materialismus* neue heuristische Perspektiven.<sup>11</sup> Weil er den Dingen eine *Agency* zuschreibt, gilt es, Objekte stets komplementär zum Subjekt zu analysieren und

- 
- 6 Dazu Andreas Bihrer/Stephan Bruhn/Fiona Fritz: Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium. Kompetenzen – Rahmenbedingungen – Projekte – Perspektiven. In: Margrit Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald Miege (Hg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Stuttgart 2019, S. 105-124.
  - 7 Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«: Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Wochenschau Geschichte, Schwalbach/Ts. 2007, S. 11.
  - 8 Ebd.
  - 9 Eine der Ausnahmen: Matthias Martens/Barbara Asbrand/Christian Spieß: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 4 (2015), S. 48-63.
  - 10 Gottfried Korff: Museumsdinge: deponieren – exponieren, Köln 2002, S. 121.
  - 11 Ausführlicher dazu Sebastian Barsch/Bettina Degner: Dis/ability in Objekten: Ein Beitrag für inklusives historisches Lernen. In: Oliver Musenberg u.a. (Hg.): Historische Bildung inklu-

umgekehrt. Erst durch eine gemeinsame »Aktion« erlangen Objekt und Subjekt Bedeutung.<sup>12</sup> Objekte drängen Menschen dazu, in einer bestimmten Weise zu handeln. Sie selbst werden aber auch durch das Handeln der Menschen geprägt.

Zu den Grenzen dieses Ansatzes finden sich in dem vorliegenden Tagungsband zahlreiche Hinweise. An dieser Stelle soll auch nicht der »radikalen« Annahme gefolgt werden, dass Objekte tatsächlich selbst handelnde Akteure sind. Vielmehr dient die den Objekten zugeschriebene Agency als Reflexionsanlass, Auskunft über historische Sinnbildungsprozesse zu geben. Ein Vorteil des *Neuen Materialismus* könnte etwa darin liegen, angeregt durch seine theoretischen Annahmen gewohnte Denkrichtungen zu verlassen und eigene Alltagstheorien zu hinterfragen. Wenn den Objekten eine Handlungsmacht unterstellt wird, ergeben sich neue Perspektiven historischer Deutung. Es könnte gefragt werden: Hätte es die Vergangenheit, so wie wir sie kennen, ohne ein entsprechendes Objekt überhaupt gegeben? Wie stark beeinflusst das Vorhandensein des Objekts menschliche Gesellschaften, wie stark nötigt es ihnen Handlungen auf oder verhindert andere? Wie prägen und prägen Objekte Stereotypen sowie Vorstellungen von Macht und Ohnmacht? Auf einer theoretisch neuen Basis über Objekte nachzudenken, birgt das Potential, historisches Denken abseits bekannter Wege zu fördern. Auf einer weiteren Ebene soll der Passung zwischen bereits vorhandener materialitätsgeschichtlicher Forschung und ihrer Rezeption durch Lernende – hier explizit Lernende an einer Universität – nachgegangen werden.

## 2. Die Vorlesung: Afrikas Kontinentwerdung und ihre materiellen Kulturen

Im Sommersemester 2019 fand an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eine Vorlesung statt, die sich insbesondere mit der materiellen Kultur im Kontext afrikanischer Geschichte befasste.<sup>13</sup> Die Veranstaltung bot einen Überblick über Afrikas »langes 19. Jahrhundert«. Mit diesem Begriff bezeichnen Neuzeithistoriker\*innen üblicherweise den Zeitraum zwischen der Französischen Revolution und dem Ersten Weltkrieg (1789 bis 1914). Rein rechnerisch ist das 19. Jahrhundert also ein Vierteljahrhundert zu lange geraten. Es wird durch Kriege und Revolutionen begrenzt, welche als globale Zäsuren gelten. Diese klassisch westlichen und

---

siv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld 2019 (in Druck).

12 Gustav Roßler: Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: Georg Kneer/Markus Schroer/Erhard Schüttelpelz: Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. Frankfurt a.M. 2008, S. 76-107.

13 Dozentin: Stephanie Zehnle.

eurozentrischen Epochenmarker vorausgesetzt, besitzt Afrika kein langes 19. Jahrhundert. Dennoch haben Globalhistoriker\*innen wie Jürgen Osterhammel<sup>14</sup> und Afrikahistoriker\*innen wie Winfried Speitkamp<sup>15</sup> diesen Zeitraum auch für Afrika gut begründet als Einheit gefasst. Innerhalb der Vorlesung wurde zwar thematisiert, dass insbesondere der Beginn des langen 19. Jahrhunderts in Afrika disparat und uneinheitlich erscheint. Dennoch wurden diese etwa 125 Jahre als Phase der *Kontinentwerdung* Afrikas behandelt, ab welcher überhaupt erst von einer generischen Geschichte Afrikas gesprochen werden kann. Denn erst im Laufe des langen 19. Jahrhunderts begannen afrikanische Akteur\*innen in großer Zahl die Bezeichnung »Afrika«/»africa«/»Afrique«/»afriqiyya«/»afrika« usw. zu verwenden. In diesem langen Jahrhundert wurde Afrika erst zu einem Kontinent, der sich abseits geografischer Diskurse in Europa vor allen Dingen selbst entdeckte: Wer sind wir? Wo leben wir? Wer wollen wir sein? Gerade in Hinblick auf die afrikanische Diaspora durch den transozeanischen Sklavenhandel im Indischen Ozean sowie im Atlantikraum wurden Fragen panafrikanischer Identitäten relevant: Was eint uns? Die Hautfarbe? Das geteilte Leid? Die Kultur? Um die Geschichte dieser Kontinentwerdung unter Berücksichtigung der diesbezüglichen Intensivierung von Vernetzung und Austausch zu behandeln und sie damit nicht auf den schriftlich überlieferten Kontakt zwischen Europäer\*innen und Afrikaner\*innen zu verengen, wurde die Einführungsvorlesung als *Geschichte von Objekten* erzählt. In jeder der zehn thematisch unterschiedlichen Vorlesungen wurde jeweils ein Objekt beziehungsweise eine Objektgattung historisch behandelt, welche auf Prozesse des innerafrikanischen und transkontinentalen Kulturtransfers verweist.

## 2.1 Didaktische und methodische Konzeption: »Eine Geschichte in 10 Objekten«<sup>16</sup>

Der Ideengeber für das materialitätsgeschichtliche Vorgehen war Neil MacGregors Sachbuch-Bestseller *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten*.<sup>17</sup> Das über 800 Seiten schwere Werk fand eine unglaubliche Verbreitung unter Wissenschaftler\*innen und Laien gleichermaßen. Es erschien insbesondere deshalb als passendes Modell für eine Vorlesung, weil die 100 essayhaften Objektgeschichten ursprünglich zum Zuhören, nämlich für eine BBC-Radio-Serie, produziert worden waren. Als

14 Jürgen Osterhammel: Auf der Suche nach einem 19. Jahrhundert. In: Sebastian Conrad (Hg.): *Globalgeschichte: Theorien, Ansätze, Themen*. Frankfurt a.M./New York 2007, S. 109-130; sowie ders.: *Die Verwandlung der Welt: Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München 2009, S. 84-128.

15 Winfried Speitkamp: *Kleine Geschichte Afrikas*. Stuttgart 2007, S. 119ff.

16 Untertitel der Vorlesung.

17 Vgl. die erste deutschsprachige Ausgabe Neil MacGregor: *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten*. München 2011.

Leiter des British Museums in London konnte MacGregor zu diesem Zweck in 100 Sendungen je ein Ausstellungsobjekt aus seinem Museum den Zuhörer\*innen vorstellen. Es mutet zunächst wie ein nicht zu überbrückender Widerspruch an, dass Museumsobjekte, die einst zum Sehen auserkoren wurden, nun über das Hören erfahren wurden. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – wurde die Radio-Serie ein großer und unerwarteter Erfolg, welchen die Buchversion international noch übertraf.

Obwohl McGregor keine direkt eurozentrische Auswahl der Objekte vornahm, ist Afrika mit nur sechs Objekten vergleichsweise unterrepräsentiert. Die eigentliche postkoloniale Kritik an seinem Vorgehen bezieht sich indes auf die grundsätzliche Problematik einer Auswahl musealer Objekte aus einem Londoner Museum. Den Studierenden wurden die beeindruckenden Gegenstände mitsamt den Konsequenzen dieser Auswahl kritisch offengelegt: *Erstens* wurden nur Objekte vorgestellt, die durch britische Kolonial-, Sklaverei-, oder Handelsbeziehungen in ein britisches Museums gelangt waren. Andere globale Verflechtungen wurden also ausgespart. *Zweitens* weisen alle Objekte eine koloniale Vergangenheit auf und sind mehrheitlich deshalb in den Fundus des Museums gelangt, weil europäische Akteure mit ihnen zu irgendeinem Zeitpunkt ihre Machtposition manifestieren, ausbauen oder aber ausdrücken wollten. Als Machtobjekte stehen sie also nur für jenen Anteil afrikanischer Gegenstände, die zwar vielleicht als authentisch zu betrachten sind, aber eben nur durch einen mehrschichtigen westlichen Filter als relevant und bedeutend charakterisiert wurden. *Drittens* wurden die Objekte meist so ausgewählt, dass sie stereotype Vorannahmen über Afrika bestätigten: Die zwei afrikanischen Trommeln wurden von kolonialen Akteuren etwa als primitive Instrumente betrachtet und erworben oder gestohlen, während andere Instrumente gar nicht erst in Museen gelangten. Und *viertens* konnten nur jene Objekte in diese Auswahl kommen, die eine bestimmte Größe, Haltbarkeit und Stabilität aufwiesen. Dass MacGregor etwa nur eine einzelne nigerianische Messingtafel aus dem 16. Jahrhundert präsentiert und nicht das gesamte Arrangement höfischer Wandverkleidung, zu dem es am afrikanischen Herrscherhof ursprünglich gehörte, hat auch mit der notwendigen Transportfähigkeit per Schiff zu tun. Daher finden sich heute beispielsweise viele Holzmasken aus Afrika in Museumssammlungen, obwohl diese fast ausnahmslos zu einem gesamten Kostüm mit Umhang und Schmuck aus Naturmaterialien gehörten. Da letztere aber meist während der Schiffsreisen verrotteten und schimmelten, beschränkte man sich auf die Masken. Auf eine solche Auswahl an Objekten, die im Wesentlichen auf europäischen Vorannahmen über »exotische« materielle Kulturen beruhte, wurde in der Vorlesung zugunsten von Objekten mit großer Relevanz für Afrikaner\*innen im 19. Jahrhundert verzichtet.

Table 1: Zehn Objektgeschichten aus der untersuchten Vorlesung»Afrikas langes 19. Jahrhundert«

Objekte/Anschauungsmaterial	Historische Inhalte
Der Turban (I)/Turbantuch aus dem Oman (Privatbesitz)	islamische Reformbewegungen und Dschihade in Westafrika (Staatenbildung und -zerfall) omanische Herrschaft auf Sansibar (neue Eliten) Turbanstoffe und -wickeltechniken als Marker politischer Zugehörigkeit globale Entwicklungen im Baumwollanbau/-handel
Die Gewürznelke (II)/handelsübliche Gewürznelken (Privatbesitz)	Sklavenarbeit auf Plantagen in Ostafrika Übergänge zwischen Sklavenarbeit und kolonialen Lohnarbeitsverhältnissen arabisch-afrikanischer Rassismus Umweltgeschichte
Der Speer <i>assegai</i> (III)/Spielzeugnachbildung aus Südafrika für Kinder (Privatbesitz)	Expansion südafrikanischer Siedler und Militarisierung afrikanischer Gesellschaften am Beispiel der Zulu Gewaltgeschichte Verniedlichung afrikanischer Krieger und rezipierte Primitivität
Die Konservendose (IV)/handelsübliche Blechdose (Privatbesitz)	Geschichte der Ernährung Einfluss der Seefahrt auf koloniale Eliten rassistische Segregation durch Ernährungsweisen und -zeremoniell Exotisierung und Musealisierung Europas durch einen Afrikaner um 1900 (Perspektivenwechsel)
Das Massai-Tuch <i>shuka</i> (V)/rot-blau-kariertes Tuch aus Tansania (Privatbesitz)	europäisch-afrikanischer Kulturtransfer Missionsgeschichte Erfindung von Traditionen ( <i>invention of tradition</i> ) mobile und pastorale Gesellschaften (Massai) Geschichte Ostafrikas (dt. und brit. Kolonialismus)
Die afrikanische Landkarte (VI)/Scan einer afrikanischen Landkarte aus Bamum (CO 649, Britisches Nationalarchiv)	Kartografie und Wissensmacht islamische und europäische Geografie über Afrika Kontakte zwischen deutschkolonialen und westafrikanischen Eliten

Das Leopardenkostüm (VII)/Scan einer kolonialen Fotografie des Kostüms (Afrikamuseum Tervuren)	belgischer Kolonialismus im Kongo Geheimgesellschaften als politische Struktur im staatenlosen Afrika Kriminalisierung indigener Rituale und Autoritäten durch christliche Missionare und Kolonialbeamte
Die Nilpferdpeitsche (VIII)/Abbildungen aus Museen	koloniale Gewaltherrschaft Formen erzwungener Arbeit zwischen Sklaverei und Vertragsarbeit Verbreitung der Peitsche von Südostasien nach Südafrika (VOC, Vortrekker) und bis Westafrika
Der ausgestopfte Affe (IX)/Präparate aus der Sammlung der Biologie-Didaktik Kiels	Afrika als Ziel zoologischer Expedition Wurzeln des biologistischen Rassismus Suche nach den Ursprüngen der Menschheit in Afrika
Der Schädelknochen (X)/Nachbildung aus der Sammlung der Biologie-Didaktik Kiels und Abbildung eines restituierten Schädels aus Witzenhausen/Namibia	kontroverse Debatte um den Umgang mit kolonial angeeigneten <i>human remains</i> in westlichen Museen und Sammlungen Beispiele: Raub von Schädelknochen durch Kolonialsoldaten in Deutsch-Südwestafrika und Deutsch-Ostafrika, menschliche Trophäen in Kolonialkriegen

## 2.2 Postkoloniales Lernen an Objekten

Es sind folgenreiche Einschränkungen, welche der Auswahl von Neil MacGregor zugrunde liegen. Sämtliche Verweise dieser Objekte auf ihre Eingebundenheit in Prozesse des 19. Jahrhunderts sind kolonialer oder gar kolonialmilitärischer Art. Innerafrikanische Kontexte bleiben meist unberührt und es wird der Eindruck vermittelt, die Einbindung der Objekte in den afrikanischen Kontext aufgrund fehlender Quellen gar nicht ermitteln zu können. Hier setzt die postkoloniale Kritik an. Die *Postcolonial Studies* begreifen die Geschichte von Kolonialisierung als Verflechtungsgeschichte und nicht mehr als Geschichte der Inbesitznahme von bloß passiven Afrikaner\*innen. Anders als viele zeitgenössische postkoloniale Debatten hob die Einführungsvorlesung jedoch nicht nur Verflechtungen des globalen Nordens mit dem globalen Süden hervor. Die ausgewählten Objekte waren ebenso stark in Verflechtungen verschiedener afrikanischer Regionen wie auch afrikanisch-asiatischer Akteur\*innen eingebunden.

Objekte weisen als Ausgangspunkt historischer Narrationen besondere Vorteile auf: Sie sind sowohl in Schriftkulturen als auch in schriftlose Gesellschaften eingebunden und wirken in gewissem Sinne als gleichstellendes Moment. Alle Gesellschaften produzierten und nutzten Objekte. Es handelt sich weder um aus-

schließlich primitive noch prinzipiell exklusive Dinge.<sup>18</sup> Darüber hinaus wurde in der Vorlesung auf eine Beschränkung auf Museumsobjekte verzichtet.<sup>19</sup> Nur zwei der zehn Objekte (Leopardenkostüm und Nilpferdpeitsche) wurden überhaupt in Museen Europas ausgestellt, ein anderes (Konservendose) sogar in Afrika durch Afrikaner\*innen. Die Objektauswahl der Vorlesung versuchte, einer engen und kolonialistischen Lesart zu entkommen, weil der koloniale Diebstahl bzw. die koloniale Aneignung nicht immer Teil der Objektgeschichte sein muss und derzeit geführte Restitutionsdebatten über afrikanische Objekte in westlichen Sammlungen nur *ein* gegenwartsbezogenes Thema unter *vielen* war.<sup>20</sup>

In der einführenden Sitzung wurden die zehn Objekte den Studierenden zunächst ohne zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt. Sie sollten in einem ersten Schritt assoziativ sammeln, an welche historischen Entwicklungen sie diesbezüglich zuerst denken. Dass dabei sachlich falsche Objektamen (etwa im Fall der Nelken) oder unzutreffende geschichtliche Einordnungen (etwa im Fall des Speeres) beigesteuert wurden, konnte in der Diskussion produktiv gewendet werden, indem Vorurteile bezüglich der Objekte und der afrikanischen Geschichte thematisiert wurden. Erst danach erhielten die Studierenden den Vorlesungsplan und konnten die Anschauungsgegenstände den Objektgeschichten zuordnen. Eine Afrikakarte (siehe Abb. 1) zeigte zudem die zentralen Orte, an denen die zehn Objekte Teil bedeutender historischer Prozesse wurden.<sup>21</sup> Auf dieser Referenzkarte wurden die (trans)kontinentalen Verflechtungen der Objekte dann in jeder Sitzung detailliert auf der Karte nachgetragen (Verbreitungsrouten und -gebiete).

Jeder Objektgeschichte war auf diese Weise eine 90-minütige Sitzung gewidmet, in der das Objekt nochmal zur Anschauung und haptischen Annäherung in den Hörsaal mitgebracht wurde. Eine solche materialitätsnahe Lehre ist gerade in Vorlesungen üblicherweise nicht Teil des didaktischen Programms. Es bestand hier zum einen die Erwartung, dass kulturell und geografisch fremde sowie noch nicht bekannte historische Prozesse für Studierende näher, greifbarer und einfacher zu erinnern sind, wenn visuelle und haptische Reize damit verknüpft werden. Zudem sind Objektgeschichten häufig dann heutiger Erfahrung nicht zugänglich, wenn die materielle Konstitution (Gewicht, Material, Oberfläche, Form) der Objekte nicht mehr bekannt ist oder in Museen nicht erfüllt werden darf. Beispielsweise wurde erst durch das Erfühlen der Gewürznelken deutlich, dass es sich dabei um

18 Siehe etwa Andreas Ludwig: Materielle Kultur. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 30.05.2011 (DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.300.v1>, aufgerufen am 12.02.2020).

19 Siehe dazu kritisch Anna Greve: Koloniales Erbe in Museen. Kritische Weißseinsforschung in der praktischen Museumsarbeit. Series: Edition Museum 42, Bielefeld 2019.

20 Siehe etwa die Forderungen von Felwine Sarr/Bénédicte Savoy: Zurückgeben. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter. Aus dem Französischen von Daniel Fastner, Berlin 2019.

21 Aufgrund von Krankheit fiel die Sitzung zum ausgestopften Affen (IX) aus und erscheint daher nicht in den Synthesen.

sehr empfindliche Blütenknospen des Gewürznelkenbaums handelt, deren Pflege, Ernte und Transport großer Fachkenntnis bedurfte und daher spezialisierte und zeitintensive Sklavenarbeit bedingte. Und erst durch das Spüren des leichten Gewichts wurde für Studierende fühlbar, welche riesigen Mengen Nelken Versklavte und koloniale Arbeiter\*innen täglich abliefern mussten. Auch ein geübter Pflücker brauchte für die vorgeschriebenen 20kg pro Tag mindestens zehn Arbeitsstunden. Diese quantitativen Informationen zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen Versklavter können, um das Halten einer nur 1,5cm langen Gewürznelke ergänzt, ein haptisches Verstehen historischer Zusammenhänge ermöglichen. Das omanische Turbantuch erlaubte den Studierenden die historische Wandelbarkeit von Moden durch die flexible Formbarkeit von Textilien zu erahnen – wohingegen islamische Turbane auf historischen Abbildungen quasi ausschließlich in einer fest gebundenen Form zu sehen sind und viele Vorlesungsbesucher\*innen nicht wussten, das Turbane nicht einfach aufgesetzt, sondern mit aufwändigen Ritualen gewickelt wurden. Mit kurzen ethnografischen Filmsequenzen wurden solche zeitgenössische Wickelrituale für Turbane nochmals gezeigt. Anhand der Nachbildung eines menschlichen Schädelknochens war wiederum nachvollziehbar, dass Schädel aus mehreren Knochenteilen bestehen. Sie wurden für rassistisch-anthropologische Sammlungen um 1900 zur mehrfachen Vermessung gar nicht mit Drähten aneinander befestigt. Die verdrahteten und daher beweglichen Schädel aus den Kolonien dienten dagegen der medizinischen Ausbildung und die verklebten Schädel der nichtwissenschaftlichen Präsentation in kolonialen Völkerkundemuseen oder Privaträumen. Es wurde also deutlich, dass die kolonialen Schädelmaler und -diebe unterschiedliche Absichten im Umgang mit diesen menschlichen Überresten verfolgten.

Während die bisher beispielhaft angeführten Dinge reine Anschauungsobjekte und keine historische Quellen waren, konnten authentische materielle Quellen selbstverständlich nicht im Original vorgelegt werden. In diesen Fällen wurde auf visuelle Darstellungen und textlich überlieferte Beschreibungen zurückgegriffen. Denn die Vorlesung war nicht archäologisch angelegt, sondern fasste jeweils Informationen zu Herstellung, Verbreitung, Verwendungspraxis, Wirkung und Wahrnehmungen zusammen. Hervorgehoben wurden Objekte, die zeitgenössisch als Innovationen und/oder als umstritten galten und daher in Phasen greifbaren historischen Wandels einbezogen waren. Daher wurden rurale Alltagsgegenstände wie die Nilpferdpeitsche ebenso thematisiert wie die afrikanische Landkarte als Teil höfischer Reliquien in Kamerun. Einzigartige Objekte wie der Schädel Mkwawas fanden genauso Berücksichtigung wie Konservendosen als Massenware.

Zusätzlich zur räumlichen Einordnung der Objekte auf einer Afrikakarte bot die Vorlesung zur Zusammenfassung jeder Sitzung eine chronologische Einordnung des entsprechenden Objekts auf einem Zeitlineal. Dieses dokumentierte wichtige Entwicklungen und die Dozentin diskutierte daran die einzelnen Objektgeschich-

ten hinsichtlich einer objektübergreifenden und einheitlichen Datierung des langen 19. Jahrhunderts in Afrika. Diese zehn Objektkarten und zehn Zeitlineale wurden zur visuellen Synthese in der Abschlusssitzung dann übereinander gelegt, um durch zeitliche und räumliche Überlappungen jeweils mit den Studierenden zu diskutieren, wann und wo historische Dynamiken in Afrika besonders deutlich materialitätsgeschichtlich zu fassen sind. Dazu trugen Studierende in Gruppen in ein Zeitlineal auf einer Folie Beginn und Ende einer Objektgeschichte ein, nannten die Argumente für diese Festlegung und schichteten diese zehn Folien schließlich auf einem Projektor übereinander, um die Datierung des langen 19. Jahrhunderts kritisch zu hinterfragen. Angesichts der räumlichen Überlagerungen durch die zehn Objektkarten auf einer digitalen Folie konnten die Studierenden übergreifende Prozesse von Machtexpansion, Handel, Konflikt und Migration nachverfolgen.

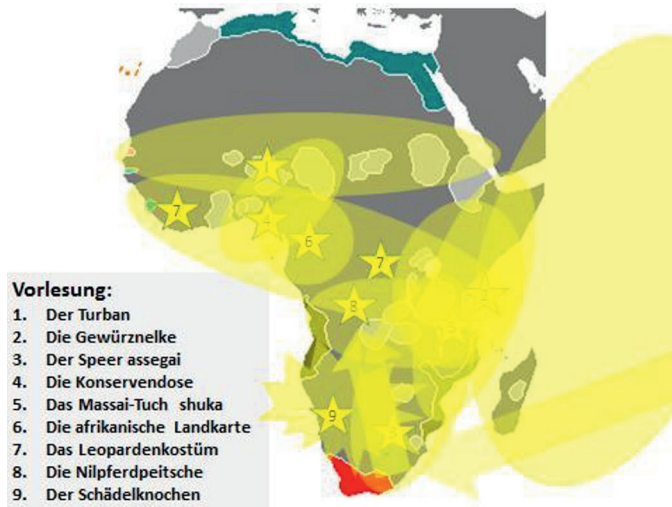
Die Vorlesung als eher interaktionsärmeres Lehrformat sollte also einerseits haptische Erfahrungen in die Vortragsform einbinden. Andererseits wurde mit der materialitätsgeschichtlichen Konzeption jedoch auch postkoloniales Lernen jenseits des Eurozentrismus ermöglicht, weil kolonialistische Aneignung, Ausstellung und Exotisierung von Objekten nur ein kleiner Anteil im Repertoire der Mensch-Objekt-Beziehungen darstellte. Stattdessen wurden Datierungen und Kartografien ausgehend von den Objekten und nicht ausgehend von Interaktionen zwischen westlichen Akteur\*innen mit diesen Objekten vorgenommen. Durch diesen Fokus auf die Geschichte der Dinge konnte das afrikanische 19. Jahrhundert in seiner Vernetzung datiert und lokalisiert werden, ohne die Kolonialisierung in eurozentrischer Manier vorab als alleinige oder dominante Zäsur zu definieren.

### 3. Objekte und Geschichte – die Sicht von Studierenden

Nachgelagert zur Vorlesung wurden sechs Studierende hinsichtlich ihrer dort gemachten Erfahrungen befragt. Die Auswahl erfolgte auf Basis von Freiwilligkeit. Auf den Aufruf zur Teilnahme am Interview haben sich eine Studentin und fünf Studenten gemeldet. Fünf der Befragten studierten Geschichte als Lehramt im Bachelor. Ein Befragter besuchte das Seminar aus persönlichem Interesse, befand sich bereits im Master und studierte das Fach Geschichte gar nicht. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 23,3 Jahre.

Ziel der Befragung war nicht nur, Einblicke in die erlernten Inhalte zu bekommen und zu eruieren, inwieweit die in der Lehrveranstaltung behandelten Fragestellungen jeweils verinnerlicht worden waren. Vielmehr ließen die Interviews gerade vor den Prämissen des *Neuen Materialismus* mögliche Irritationen und Brüche in den Narrationen auftauchen, die mit den als Stimuli genutzten Objekten initiiert werden sollten. Thematischer Rahmen war dabei der Postkolonialismus,

Abb. 1: Die Objekte geographisch verortet



der zwar auch im Interview immer wieder adressiert wurde, jedoch stets mit dem Verweis auf die in der Vorlesung vorgestellten Objekte. Wird diesen nämlich *Agency* zugesprochen, die nicht nur vergangene, sondern auch gegenwärtige Sichtweisen und Deutungen beeinflusst, sollte sie sich in der Einschätzung der Studierenden niederschlagen. Die Objekte waren somit ein Anlass, um über subjektive beziehungsweise objektive historische Sinnbildungen nachzudenken.

Der Audiomitschnitt der Interviews wurde transkribiert und unter Verwendung der Reflexiven Grounded Theory ausgewertet.<sup>22</sup> Theoretische Vorannahmen der Forschenden wurden bei der Bildung von Codes und Kategorien berücksichtigt, so dass es sich letztlich um eine induktiv-deduktive Kategorienbildung handelt.<sup>23</sup>

Die Interviewfragen orientierten sich an Prämissen des *Neuen Materialismus*. Zunächst wurden die Befragten aufgefordert, eines der in der Vorlesung behan-

22 Franz Breuer/Petra Muckel/Barbara Dieris: Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden 2017. Die Reflexive Grounded Theory ist an die »traditionellen« Grounded Theory (Juliet Corbin/Anselm Strauss: Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles 2015) angelehnt, geht jedoch davon aus, dass Forschende stets subjektive Erwartungen und Vorkenntnisse haben, die den Auswertungsprozess beeinflussen. Es wird aber der Versuch unternommen, zunächst nah an den Daten zu bleiben.

23 Charmaz, Kathy: Continuities, Contradictions, and Critical Inquiry in Grounded Theory (<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406917719350>, 2017, aufgerufen Januar 2020).

delten Objekte näher zu beschreiben, auch hinsichtlich der ästhetisch-sinnlicher Momente wie Haptik, Geruch und Aussehen, die sie als besonders interessant erachteten. Anschließend wurden sie nach subjektiven und intersubjektiven Bedeutungszuschreibungen befragt, insbesondere danach, ob bei gleichem Seminarinhalt alle Studierenden auch zu ähnlichen Zuschreibungen kommen. Zuletzt wurden Fragen zum Einfluss dieser Objekte bzw. dessen, was sie repräsentieren, auf die afrikanische Geschichte im Speziellen aber auch nach dem Einfluss von Objekten auf Geschichte im Generellen gestellt. In dieser Phase wurde als Stimulus auch eine kurze Skizze der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour verwendet, die von den Befragten beurteilt werden sollte.<sup>24</sup>

### 3.1 Ergebnisse

In den Interviews zeigte sich, dass die Befragten grundlegend zwei verschiedene Argumentations- bzw. Reflexionsmuster hinsichtlich des Stellenwerts von Objekten für die Geschichte und die Geschichtsschreibung wählen. Die einen deuten den Stellenwert von Objekten tendenziell sozial-konstruktivistisch die anderen technisch-positivistisch. Das heißt die erste Gruppe ging davon aus, dass Objekten und Dingen durchaus bis zu einem gewissen Grad eine Handlungsmacht zugesprochen werden kann und Gesellschaften nicht nur kulturell und zeitlich bedingte Bedeutungszuschreibungen vollziehen, sondern die Objekte selbst durch ihr Vorhandensein einen Deutungsrahmen vorgeben. Gleichwohl seien es immer Menschen, die handeln und damit gesellschaftlichen Wandel vollziehen. Die zweite Gruppe betrachtet den Lauf der Geschichte als vorgegeben. Hätten bestimmte Objekte nicht existiert, hätten andere ihren Platz eingenommen. Objekte haben in diesen Deutungen die Funktion von Werkzeugen, die menschliche Interessen umsetzbar machen. Sie selbst wirken aber nicht auf menschliche Praktiken im Sinne einer Entwicklung. Von den sechs Befragten konnten vier eher den sozial-konstruktivistischen und zwei dem technisch-positivistischen Typen zugeordnet werden, wenn auch einige Interviews nicht trennscharf waren. Einer der Befragten antwortete ohne spezielle Tendenz. Was die Studierenden in den Interviews geäußert haben, soll im Folgenden geordnet nach den beiden genannten Deutungstypen erläutert werden. Die Typen sind so beschrieben, dass es sich um eine direkte Aussage handeln könnte. Paraphrasen werden durch Auszüge aus den Interviews exemplifiziert.

**Beschreibung des sozial-konstruktivistischen Deutungstyps** Objekte haben in gewissem Maße eine Agency. Ob man ihnen eine Handlungsmacht zusprechen kann, hängt

24 Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M. 2014.

ganz massiv vom Geschichtsbild derjenigen ab, die die Objekte im historischen Sinne interpretieren. Wird Geschichte als Kausalfolge politischer und kriegerischer Ereignisse betrachtet, kann Objekten nur wenig Handlungsmacht zugesprochen werden. Aber:

»[...] wenn es darum geht, dass sich tatsächlich Kulturen verändern und Menschen neue Lebenspraktiken bilden und so weiter, würde ich schon sagen, dass das [Massai-Tuch, Anm. d. Verf.] einen massiven Einfluss hat.« (I6)

Indem sie einen ikonischen Status gewinnen, prägen sie zudem Identitäten: »Anhand von ikonischen Symbolen natürlich auch gerade in der Zeit der Kolonialisierung versucht wurde so etwas wie auch nationale Identitäten zu bilden.« (I6) Zwar wird unter ikonischen Symbolen im Sinne des *Neuen Materialismus* eher Text verstanden, in der hier herangezogenen Argumentation wird der ikonische Status allerdings auf die Objekte bezogen. Auch auf die Alltagspraktiken haben Objekte Einfluss:

»Ich hatte letztens mit einem Bekannten über Plastik geredet [...], und dann hat er eben erzählt, dass er wirklich miterlebt hat, wie in Küchen dann auf einmal Plastikgeräte Einzug bekommen haben, und auf einmal hat sich aus so einer Materialvielfalt, eigentlich eine Hegemonie des Plastik, herausgebildet, und das verändert den Umgang schon, weil zum Beispiel man kann jetzt auf einmal Nahrung frisch halten. Das heißt, es verändern sich auch Kaufgewohnheiten. Man kocht auch mal für kleinere Gruppen zum Beispiel und kann das dann auch zwei, drei, vier Tage frisch halten. Dementsprechend hat es dann eben ganz konkrete Einflüsse auf den Alltag. Ein anderes Beispiel war die Konservendose wo ja auch sehr vieles mit Frischhalten zusammenhängt.« (I6)

Sie können einen symbolischen Charakter haben, der je nach Kontext Menschen und Gesellschaften in ihrem Handeln beeinflusst. Dabei sind die Deutungen von Objekten und ihrer Handlungsmacht immer kontext- und zeitabhängig, d.h. Bedeutungen können sich ändern. Viele Objekte haben zunächst »neutrale« Eigenschaften, d.h. sie können mit dem Begriff »Gebrauchswertgegenständlichkeit« bezeichnet werden (vgl. van Norden, in diesem Band). Gleichwohl, insbesondere im Kontext der afrikanischen Geschichte und einer postkolonialen Perspektive, müssen Bedeutungszuschreibungen an Objekte immer auch vor dem Hintergrund von Macht reflektiert werden. So kann die Kriminalisierung indigener Rituale (bezogen auf das Leopardenkostüm) durchaus als eine Form der Handlungsmacht der Dinge verstanden werden, insofern ein und dasselbe *Ding* unterschiedliche *Objekte* sein konnte, denen im Aushandeln von Macht unterschiedliche Bedeutung zugemessen wurde:

»Das heißt, Leute die eben eigentlich so völlig harmlose Haushaltsgegenstände hatten, wurden dann dafür verurteilt, weil [...] denen gesagt wurde, ihr verkleidet euch als Leoparden und bringt Leute um. Dadurch wurden die dann verboten, obwohl sie eigentlich total unwichtige Haushaltsgegenstände waren. Dadurch hat es sich natürlich gewandelt. Und dann irgendwie auch die Bedeutung quasi verändert.« (I1)

Aber auch unabhängig von Machtfaktoren unterliegen Objekte in ihren Bedeutungszuschreibungen einem historischen Wandel. Wandel vollzieht sich nicht nur in den Gebrauchspraktiken, sondern damit auch in der Bedeutungszuschreibung, die massiv von der jeweiligen Kultur und Zeit geprägt ist: »Das ist völlig abhängig von dem kulturellen Kontext, in dem das Ganze passiert.« (I6) Bedeutungen wandeln sich aber auch über den Gebrauchswert hinaus. Dieser Bedeutungswandel wird durch Wissenschaft initiiert. Die Kolonialgeschichte zum Beispiel interpretiert die Bedeutung etwa eines Leopardenfells neu. Weitergehend könnte gesagt werden, dass Bedeutung durch Wandel überhaupt erst erzeugt wird:

»Ich glaube die Bedeutung ist gerade diese Wandlung, also weil ich weiß gar nicht [...], aber teilweise haben sie eben auch ihre Bedeutung [...] mit der Zeit verändert und eben auch gerade deshalb, weil eine bestimmte Bedeutung von Kolonialherren zugeschrieben wurde.« (I1)

Die Objekte selbst haben aber keine Geschichte, denn Geschichte wird immer von Menschen gemacht: »Für mich waren diese Geschichten keine Geschichten über das Objekt, sondern eher damit was Menschen mit einem Objekt gemacht haben und dementsprechend mit Bedeutung aufgeladen haben.« (I6)

Objekte haben aber einen Einfluss auf den Lauf der Geschichte. Sie gehen gemeinsam mit Menschen wechselseitige Beziehungen ein. Dies lässt sich insbesondere im Kontext von Ökonomie betrachten, in diesem Feld kann Objekten teilweise sogar ein gleicher Anteil an Handlungsmacht zugesprochen werden wie den Menschen, die mit ihnen zu tun haben: »der Gegenstand sorgt dafür was man begehrt und der Mensch muss aber natürlich auch diesen Gegenstand begehren und handeln.« (I5)

Für das eigene historische Lernen sorgten die Objekte immer wieder für Irritationen und Überraschungen, indem eigene Vorannahmen *nicht* bestätigt wurden. Eine tatsächliche Reflexion über den Bedeutungsgehalt von Objekten in der Geschichte wurde so unmittelbar initiiert. Objekte können also eine Reflexionsinstanz für eigene Vorstellungen und Deutungen sein:

»Man sieht eben ein Objekt und hat vielleicht eine Vorstellung, aber nachher ist das was ganz anderes, zum Beispiel bei dem Leopardenkostüm jetzt wieder. [...] Es gab immer Überraschendes in diesen Vorlesungen, weil man natürlich irgendwie

eine Erwartung hatte aber das dann irgendwie doch etwas ganz anderes war, wie das in echt nicht war.« (I1)

Der fachfremde Student war mit der Akteur-Netzwerk-Theorie vertraut. Diese konnte er theoretisch nachvollziehen, bewertete sie jedoch aus einer ethisch-normativen Perspektive als problematisch:

»An sich [...] ist es ganz sinnig, aber ich finde gleichzeitig ist so eine Theorie auch für mich immer ein Symptom von sehr bedenklichen Tendenzen, nämlich dass man auch ein bisschen – nicht sich der Verantwortung entzieht – aber sich das so ein bisschen leicht macht, dadurch dass man eben immer wieder betont, der Mensch ist in eine gewisse Umgebung verpflanzt, mehr oder weniger, und die Umgebung entschuldigt dann auch oftmals [...] Das ist natürlich nicht die Intention von diesen Theorien, aber dass sie eben auch dem Menschen sehr viel weniger Handlungsspielraum zuschreiben als er eigentlich hätte. Zum Beispiel das Schießpulver. Mag sein, dass es ein Aktant ist, aber es ist nur weil das Schießpulver da ist, bedeutet doch nicht, dass man keine anderen Kulturen ausrottet. Sondern das passiert erst, indem sich Menschen dann dazu entschließen.« (I6)

**Beschreibung des technisch-positivistischen Deutungstyps** Objekte beeinflussen den Lauf der Geschichte nicht wesentlich, sondern müssen eher hinsichtlich ihres pragmatischen Wertes betrachtet werden. Sie sind austauschbar. Würde es ein spezifisches Objekt nicht geben, würden andere dessen Stelle einnehmen. Objekte sind technische Artefakte, die von Menschen gemacht sind. Sie werden von Menschen geändert, Innovation wird demnach allein durch Menschen vollzogen. Der Einfluss von Dingen und Objekten auf den tatsächlichen Lauf der Geschichte kann nur schwer erfasst werden: »Ich weiß es nicht, ob es die Geschichte komplett verändert hätte, aber vielleicht wäre dann irgendein anderes Objekt quasi beschuldigt worden, das Objekt der Geheimgesellschaften zum Beispiel zu sein.« (I1) Allerdings gibt es bestimmte Objekte, die einen spezifischen Einfluss auf den Verlauf der Geschichte hatten. Dies zeigt sich vor allem bei technischen Ungleichheiten. Eine Waffe etwa prägt den Ausgang von Kampfhandlungen ganz entscheidend. Objekte prägen also immer auch ihre Zeit mit und beeinflussen diese, allerdings ohne »Kontrolle« über menschliches Handeln auszuüben. Auf die Frage, ob die Geschichte ohne den oben beschriebenen Speer anders verlaufen wäre, antwortete etwa einer der Befragten:

»Wenn wir jetzt nicht diesen quasi besonderen Speer gehabt hätten, dann hätten wir vielleicht einen eher außergewöhnlichen Bogen gehabt oder, also, ich bin nicht so bewandert in den Kampftechniken. Ich tippe mal, dass da irgendwie irgendwas wäre hervorgegangen. Aber ich glaube, dass gerade in dem Bereich diese Technologisierung mit Feuerwaffen zu kämpfen. Egal, was da für eine Entwicklung

gewesen wäre, ich glaube, außer wenn die Afrikaner jetzt quasi schneller mit den Feuerwaffen zur Hand gewesen wären als die Europäer, dann vielleicht aber sonst nicht.« (12)

Für das eigene historische Lernen bieten Objekte die Möglichkeit, eigenes Wissen zu festigen und zu kontextualisieren. Die haptische Ebene von Objekten ermöglicht eine intensive Erinnerung an die mit ihm verbundenen historischen Ereignisse, ermöglicht in gewisser Weise die Einnahme einer Beziehungsebene: »Man hat ja während der Vorlesung hat man hat dann einfach ein Objekt in der Hand, über das geredet wird, und man hat plötzlich einen anderen Bezug dazu könnte man sagen« (14). Dies wird vor allem auch dadurch erreicht, dass eine besondere innere, bildliche Vorstellung mit dem Ereignis verknüpft wird:

»Auf jeden Fall ist es halt, würde ich schon sagen, präsenter jetzt sogar, sehr stark damit jetzt auch verknüpft. Mit der Zeit, dagegen dass man irgendwie immer den Speer vor sich hat und sich – genau – anhand des Speers dann nochmal besser dran erinnert.« (13)

Besonders relevant wird die Beschäftigung mit Objekten im Kontext historischen Lernens, wenn sie eigene Interessen adressieren:

»Oder wie soll ich sagen? Ich bin halt schon immer irgendwie ein Fan Shaka Zulu [Zulu-Herrscher 1816-1828, Anm. d. Verf.] gewesen. Aber dann auch noch jetzt diesen Speer doch als Gegenstand zu haben und natürlich dann auch mit der Verbindung mit Shaka Zulu hat mich fasziniert und auch [...] sehr überrascht, weil das ja wirklich ein ganz kurzer Speer ist.« (13)

#### 4. Fazit und Ausblick

Es gibt äußerst viele Unsicherheiten hinsichtlich der Wirksamkeit universitärer Lehre im Geschichtsstudium. Gerade vor dem Hintergrund, dass in diesem Bildungssektor theoretische Ansätze und Perspektiven thematisiert werden, die oft außerhalb alltäglicher Diskurspraktiken liegen, ist es notwendig, den Versuch zu unternehmen, etwas über die Rezeptionen von Studierenden sagen zu können. Das hier vorgestellte Beispiel adressiert mit dem *Postkolonialismus* und dem *Neuen Materialismus* gleich zwei theoretische Ansätze aus der Forschung, die nur wenig in Schule und Alltag eingegangen sind. Dabei gilt ähnlich wie für die Schule auch für die Hochschule, dass Lehre nicht eine reine Abbilddidaktik sein sollte. Insofern rücken gerade das »Vermitteln« und die Reduktion von Komplexität in den Mittelpunkt der Planung von Lehre, bevor Forschendes Lernen überhaupt möglich wird.

Die befragten Studierenden konnten durch den Objektzugang tatsächlich hinsichtlich ihrer eigenen Vorannahmen irritiert werden. Ihre Erfahrungen hinsichtlich afrikanischer Geschichte wurden durch Objekte infrage gestellt, wodurch ihr historisches Denken herausgefordert wurde. Gerade der Objektzugang scheint ein besonderes Maß an Irritation ermöglicht zu haben. Die Reflexionsebenen unterscheiden sich bei den Studierenden deutlich. Der hier als sozial-konstruktivistisch bezeichnete Typ vollzog Gedanken, die auch in den Theorien des *Neuen Materialismus* diskutiert werden. Sie konnten den Objekten Handlungsmacht zugestehen, interpretierten Bedeutungen als kulturell und zeitlich wandelbar und in Machtverhältnissen ausgehandelt. Die als technisch-positivistisch bezeichneten Typen dagegen maßen den Objekten eher einen Gebrauchswert zu. Sie verstanden Geschichte eher deterministisch-kausal. Beide Typen äußerten jedoch, dass die Objekte ihr Lernen und ihre Sicht auf afrikanische Geschichte deutlich beeinflussten.

Natürlich handelt es sich hier um eine sehr kleine Fallgruppe. Inwieweit also die Theorien des *Neuen Materialismus* wirklich geeignet sind, historisches Denken zu fördern und herauszufordern, wird Gegenstand weitere Forschungen sein müssen. Dabei sollte explizit auch berücksichtigt werden, dass subjektive Prägungen und individuell erworbenes Wissen einen massiven Einfluss darauf haben, wie wissenschaftliche Theorien reflektiert werden können. Wenn der *Neue Materialismus* auch eine Grundlage für eine Didaktik der Objekte sein soll, müssen diese individuellen Lernzugänge empirisch weiter erforscht werden.