

Gestellte Geschichte(n)?

Geschichtsdidaktische Überlegungen zur performativen Inszenierung von »Spielzeug«

Christian Heuer

»Schauspielern denn auch die Dinge?«¹

Im folgenden Beitrag geht es nicht um eine kulturgeschichtliche Perspektive auf das Spielzeug als die materielle Basis des Spielens. Auch soll nicht der Umgang mit dem Spielzeug und dessen Bedeutung für das Geschichtslernen und die individuellen Geschichtsbilder von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Vordergrund stehen. Vielmehr soll im Weiteren versucht werden, die Entfaltung von Sinnhorizonten, die erzählten Geschichten, die sich in der Interaktion zwischen Menschen und den Dingen des Spielzeuges ergeben, zu thematisieren.² Es geht somit um die bislang im geschichtsdidaktischen Diskurs um das Spielzeug eher vernachlässigte Performativität der mittels Spielzeug gestellten Geschichten und um das Ausloten von Möglichkeiten, diese Ding-Assemblagen als geschichtskulturelle Tatsachen geschichtsdidaktisch-anchlussfähig im Sinne einer skizzierten Ästhetik historischen Lernens zu beschreiben.³

1. Playmobil®-Geschichte(n)

Als am 30. Oktober 2008 der Entertainer Harald Schmidt im Rahmen seiner Late-Night-Show im Ersten Deutschen Fernsehen mit Playmobil® spielte, war das sogar den Chef-Feuilletonisten der Bundesrepublik einen Jubelruf wert: »Die größte Playmobilaktion aller Zeiten«⁴ titelte die FAZ.

Der Entertainer hatte in dieser Sendung, gemeinsam mit seinem damaligen Side-Kick den fünften Band der im selben Jahr erschienenen »Deutschen Gesell-

1 Bloch, 1985, 173.

2 Vgl. Hahn, 2013.

3 Vgl. Deile, 2016.

4 Cammann, 2008.

schaftsgeschichte« vom Bielefelder Großhistoriker Hans-Ulrich Wehler, über den Zeitraum von 1949 bis 1990, mit Playmobil®-Figuren und anderem Spielzeug nachgespielt und »nachgestellt«.⁵

Schmidt aber hatte nicht allein gespielt, sondern vielmehr das sperrige Wehler-sche Werk der deutschen Gesellschaftsgeschichte performativ inszeniert und eben nicht nur mit Hilfe von Spielzeug nachgestellt, sondern eine Interpretation der Interpretation, quasi eine Meta-Geschichte der Geschichte mit Spielzeug erzählt.⁶ Als »Playmobilgeschichte« bezeichnete Alexander Cammann die Schmidt'sche Performance, »als Fortsetzung der Gesellschaftsgeschichte mit anderen Mitteln«⁷.

Aus einer kulturtheoretischen Perspektive war Harald Schmidt in diesem Fernsehmoment beides zugleich. Spieler und Erzählinstanz, *Homo ludens* und *Homo narrans*. Die Verwandtschaft der beiden anthropologischen Grundfiguren war augenscheinlich geworden, die Familienähnlichkeiten nicht zu übersehen.⁸ Spielen und Erzählen, Spielzeug und Geschichte(n) hatten in diesem Moment ganz viel, ja alles, miteinander zu tun. Für diesen knapp 30-minütigen medialen Augenblick rückte die Vorstellung ins Illusionäre, »dass mit dem Illusionismus von Spielfigu-renarrangements die Komplexität der modernen Geschichte nicht dargestellt werden könne«⁹. Das Geschichte erzählende Tier¹⁰ konnte als ein spielendes gedacht, (populäre) Kulturen als Erzählspiele verstanden werden.¹¹

Das Zeug des Spiels wurde durch die Schmidt'sche performative Inszenierung zweckentfremdet und transformierte durch diesen künstlerischen Akt zu »Wozu-Dingen«, die von sich aus zum Erzählen der Gesellschaftsgeschichte herausforderten. Die verwendeten Plastikfiguren nahmen in diesem Moment eine ambivalente Stellung zwischen *Spielzeug* und *Kunstding* ein.¹² Sie waren nicht allein da, um mit ihnen zu spielen, sondern gerade auch, um zu erzählen – ohne dabei das eine oder das andere ausschließlich zu tun. Es waren ja auch nicht nur die Dinge, die erzählt-en. Die Geschichte musste von Schmidt erzählt und von den Zuschauer_innen verstanden werden. Und es war nicht die Wehler'sche Gesellschaftsgeschichte, die er performativ inszenierte, sondern die einer Gegenwart – seiner, unserer Gegenwart. Eben eine Meta-Geschichte der Geschichte, die Schmidt'sche »Meistererzählung« inszeniert als »Meisterstück«, wie Martin Sabrow schrieb.¹³

5 Bahners & Cammann, 2009, 16. Die Aufzeichnung der Inszenierung unter https://www.youtube.com/watch?v=HRzLviD_wcE (21.12.2020).

6 Vgl. Sabrow, 2014, 149-151.

7 Cammann, 2008.

8 Vgl. Koschorke, 2012, 13.

9 Bahners, 2008.

10 Vgl. Gottschall, 2012.

11 Vgl. Müller-Funk, 2008.

12 Vgl. Ebeling, 2008.

13 Sabrow, 2014.

Aber es war auch nicht Schmidt allein, der erzählte. Die Dinge selbst, das Spielzeug, müssen als »Partizipanden«¹⁴ seiner Inszenierung betrachtet werden. Sie haben ihn eine ganz bestimmte Geschichte erzählen und uns als Zuschauer_innen und Rezipient_innen eine ganz bestimmte Geschichte verstehen lassen. Von diesen Figuren aus Plastikgranulat ging der rote Faden aus: »Nicht wir versetzen uns in sie, sie treten in unser Leben«¹⁵. Der Sinnhorizont der erzählten Geschichten entfaltete sich zwischen dem Spielzeug, dem Erzähler Schmidt und uns, den Zuhörer_innen als Mitspieler_innen.

Schmidt, die Dinge und wir, wir alle waren in diesem Moment Knoten im Netz der performativ inszenierten anderen Gesellschaftsgeschichte der Bundesrepublik. Wir alle waren beteiligt am, und miteinander verstrickt im *doing history*: »Das Subjekt des Sehens ist das Objekt des visuellen Akteurs, von dem es genötigt wird«¹⁶.

2. Geschichtsdidaktische Perspektiven

Im Diskurs der Geschichtsdidaktik, die sich eben auch als Kulturwissenschaft verstehen lässt, fehlte eine Thematisierung der Dinge und ihrer inhärenten Apellstruktur bis auf wenige Ausnahmen bislang nahezu völlig¹⁷. Erst unlängst erschien ein geschichtsdidaktisch-profilierter Sammelband, der erstmalig die materielle Kultur im Kontext neuerer Theorieangebote als Bestandteil historischen Lehrens und Lernens thematisiert.¹⁸

Diese Leerstelle erscheint umso erstaunlicher, weil es gerade die Quellenorientierung historischen Lernens war, die innerhalb des disziplinären Diskurses der Geschichtsdidaktik seit ihrer Konstituierung als wissenschaftliche Disziplin immer wieder als Grundlage ihrer theoretischen Modellierungen normativ festgesetzt wurde. Quellen aber wurden von der Geschichtsdidaktik und ihren Protagonist_innen immer als Texte begriffen, denen man sich als historisch lernendes Subjekt bediente. Insbesondere die materiellen Dinge wurden so zu textuellen »Objekten der Erkenntnis«¹⁹. Städte konnte man lesen wie ein Buch, Steine zum Reden bringen und Spielwelten wurden nach ihrer Referenz auf historische Realitäten hin analysiert. Auch wenn immer wieder das Koselleck'sche Votorecht der Quellen²⁰ als normative letzte Instanz diskursiv innerhalb der *Scientific Community* gesetzt

14 Hirschauer, 2004, 74.

15 Benjamin, 1982, 273.

16 Bal 2006, 24.

17 Vgl. Kühberger, 2018a; 2020; van Norden, 2018.

18 Vgl. jetzt die Beiträge im jüngst erschienenen Band von Barsch & van Norden, 2020.

19 Meyer-Drawe, 1999, 331.

20 Vgl. Koselleck, 1992.

wurde, erfuhr die Einflussnahme, die »Widerworte«²¹ dieser ›letzten‹ Dinge keine Beachtung. Quellen in ihrer spezifischen Materialität, in ihrem gegenwärtigen Herausforderungscharakter zu thematisieren, kam den Teilnehmer_innen des geschichtsdidaktischen Diskurses dabei, mit einzelnen Ausnahmen, wie z.B. der von Thorsten Heese für das Handlungsfeld Museum,²² nicht in den Sinn.

So finden wir auch in der erweiterten und überarbeiteten 3. Auflage der Monographie von Markus Bernhardt zum »Spiel im Geschichtsunterricht«²³ keine Ausführungen zum materiellen Gegenüber, dem Spielzeug. Lediglich im längst aus der Zeit gefallenen Handbuch »Medien im Geschichtsunterricht«, das in seiner Erstauflage bereits 1999 erschienen ist, thematisiert Waldemar Grosch das Spielzeug, allerdings lediglich aus einer streng kulturgeschichtlichen Perspektive.²⁴ Damit bewegte sich auch Grosch im Rahmen eines tradierten Diskurszusammenhangs, in dem Spielzeug ohne seinen eigentlichen Zweck verhandelt wurde. Bereits 1928 hatte es sich Walter Benjamin, anlässlich des Erscheinens einer Reihe von Publikationen zum Spielzeug und eines Ausstellungsbesuchs im Märkischen Museum in Berlin, »versagt, vom kindlichen Spielen zu handeln, um in ausdrücklicher Beschränkung auf sein gegenständliches Material sich ganz der Geschichte des Spielzeugs selber zu widmen«²⁵. Eine ähnliche Entsgagung finden wir auch noch bei Grosch am Anfang des 21. Jahrhunderts. Eine explizit geschichtsdidaktische Perspektive, die die Vermittlung und Rezeption von Geschichte(n) durch Spielzeug und vom Spielzeug mit den Begriffen der Wissenschaft vom historischen Lernen und Lehren analysiert, wird auch bei ihm nicht sichtbar.

Wenn also in vorliegenden Überlegungen versucht werden soll, die mittels Spielzeug gestellte(n) Geschichte(n) und ihren performativen also interaktiven Charakter theoretisch zu fassen, dann reichen die Wissensordnungen des etablierten »Koordinatensystem[s]«²⁶ der Geschichtsdidaktik zunächst nicht aus, um dieses zu tun.

Vielmehr müssen nicht-einheimische Begriffe, also Ansätze, Kategorien und Konzepte aus anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen herangezogen werden. Es handelt sich also im Folgenden vor allem um den Versuch, die gestellten Geschichten aus einer trans-disziplinären Perspektive heraus theoretisch zu befragen, um geschichtsdidaktische Anschlussmöglichkeiten zu entwerfen.

Die niederländische Kulturtheoretikerin Mieke Bal hat für einen solchen trans-disziplinären Zugriff den Begriff der Kulturanalyse gefunden und geprägt. Ein Ver-

21 Bal, 2016, 8.

22 Vgl. Heese, 2011.

23 Vgl. Bernhardt, 2018.

24 Vgl. Grosch, 2017.

25 Benjamin, 1969, 61.

26 Jeismann, 1988, 6.

fahren, das beweglich bleibt und ihren Objekten ein Einspruchsrecht zugesteht. Gerade in diesem Zugriff, der dem Artefakt, dem Objekt und Ding, und eben auch der Quelle ein ›Einspruchsrecht‹ zugesteht, lassen sich die performativ-erzeugten Beziehungen zwischen Mensch und Spielzeug, das deiktische Moment der hier näher thematisierten Ding-Assemblagen fassen und als Kommunikationssituation historischen Erzählens, des *doing history*, beschreiben.²⁷ In diesen Situationen treten dann die Dinge des Spielzeugs in einen Dialog mit den erkennenden, also Sinn konstruierenden Subjekten und werden so zu Teilnehmenden eigen-sinniger historischer Erzählungen: »Der Körper des Dings, das »Es«, tritt in Dialog mit dem Körper des erkennenden Subjekts, dem »Ich«²⁸.

3. Spielzeug, Spielwelten, Erzählspiele

So neu, wie es uns die Autoren der FAZ seinerzeit glauben lassen wollten, war sie aber schon damals nicht, die »Playmobilaktion« von Schmidt. Die historische Kunst des Dioramenbauens hatte nicht erst in diesem Moment seine Auferstehung gefeiert.²⁹ Denn die Figuren aus Plastikgranulat, seien sie von Playmobil® oder LEGO®, hatten bereits zu diesem Zeitpunkt, 2008, die Spielplätze der Kinderzimmer längst verlassen.³⁰ Sie wurden und werden seitdem immer wieder in den verschiedenen geschichtskulturellen Handlungsfeldern und an den unterschiedlichsten Orten genutzt, um Geschichte und Geschichten zu erzählen und performativ zu inszenieren. Und dies weltweit.

Seien es im Reutlinger Heimatmuseum die »Spielgeschichte(n)« von Playmobil®, in Kalkriese die Geschichte der Varusschlacht, auf Korsika die Geschichte Napoleons oder in Athen die Geschichte der griechischen Revolution in Form von Dioramen; sei es in Fotografien, der aufwändigen LEGO®graphy des digitalen Raumes, bei der Bildkosten des kollektiven Gedächtnisses mittels Spielzeug inszeniert werden, oder auch in der Kunst – man erinnere sich an Liberas Konzentrationslager aus LEGO®³¹ –, im Salzburger Spielzeug-Museum, im städtischen Raum, in den Spielzeugabteilungen der großen Kaufhäuser oder eben in der »Dingvielfalt«³² des Kinderzimmers.

27 Vgl. Müller-Funk, 2010.

28 Korff, 2011, 14.

29 Vgl. Bahners & Cammann, 2009, 16

30 Vgl. Köpper & Szabo, 2014.

31 Vgl. Seriff, 2018.

32 Gehrke-Riedlin, 2002, 22.

An all diesen Orten, auf all diesen Bühnen, hat das Spielzeug längst Einzug gehalten und seinen Auftritt gehabt, um Geschichte darzustellen, große Geschichte und kleine Geschichten zu erzählen und performativ zu inszenieren.

Sei es zum Zweck der scheinbaren Rekonstruktion vergangener Ereignisse wie in Kalkriese, der ästhetischen Erfahrung im Jewish Museum New York, der Illustration bekannter Geschichten auf Korsika, der verkaufsfördernden Animation von Kund_innen im Kaufhaus oder eben auch zum Zweck des zweckfreien Kinderspiels.

Auch wenn sich viele dieser Geschichten, je nach Inszenierungsort, mehr oder weniger um Plausibilitäten bemühen, etwa wenn die gestellten Bildikonen gemeinsam mit authentischen Bildquellen präsentiert oder wenn die »richtigen Sachverhalte«³³ bei den begleitenden Führungen durch die Ausstellungen erörtert werden, bewegen sich diese Inszenierungen innerhalb eines Möglichkeitsraumes historischen Erzählens, der insbesondere auch *eigen-sinnige* Konstruktionen des Historischen umfasst und der gerade deswegen von uns gegenwärtige Orientierung verlangt. Schnell finden sich dann in diesen Spielwelten Lady Gaga neben mittelalterlichen Rittern, fahren Eiszeitkinder auf Knochen Ski,³⁴ segeln Wikinger neben Piraten oder tummeln sich Drachen in Ritterburgen.³⁵

Und man kann auf diese gestellten Welten, auf die Bilder und Stereotypen immer schon mit dem schulmeisterlichen Zeigefinger reagieren. Diese so inszenierten Geschichten entsprechen nicht den geschichtsdidaktischen Standards der Trifftigkeiten. Hier verschwimmen die Zeiten, multiplizieren sich die temporalen Bezüge mit sich selber. In diesen Welten gibt es selten plausible lineare Ordnungen oder empirische Trifftigkeiten. Die Geschichtsdidaktik erscheint dann schnell als Spielverderber_in auf der geschichtskulturellen Bühne, wenn sie diese Geschichtsdarstellungen auf historische Realitäten bezieht, die gestellten Ding-Geschichten dem Denkrahmen ihrer eigenen Wissensordnungen unterwirft und dadurch von ihrem Eigensinn abstrahiert.

Denn diese Spielwelten lassen sich nicht chronologisch in den Griff bekommen. Auch hier gibt es keine historische Wirklichkeit, auf die sie verweisen: »Dieser Komplexität ist nicht zu entkommen, denn selbst wenn wir es wünschen sollten, werden uns die Zeiten nicht den Gefallen tun, sich hübsch aufgeräumt in Reih und Glied aufzustellen.«³⁶ Vielmehr kann hier alles gleichzeitig passieren. Und es sind die Dinge, das Spielzeug in seiner Potentialität und Polyvalenz, das diese Welten als Bedeutungswelten evoziert³⁷ und gerade dadurch Auswirkungen auf das Ge-

33 Interview Rau, 2014, 110.

34 Ebd., 110.

35 Vgl. Kühberger, 2018b.

36 Landwehr, 2020, 24.

37 Vgl. Hahn, 2015, 52-53.

schichtsbewusstsein und die Geschichtserzählungen der Teilnehmer_innen haben. Spielzeug, wie die bekannten Figuren aus Plastikgranulat sind immer auch epistemische Dinge in die sich die Projektionen und Vorstellungen seiner Zeit eingeschrieben haben.³⁸ Es sind diese Projektionen, nicht das Handeln der Dinge, die befremden, herausfordern und uns aufmerksam machen. Nicht das dargestellte Konzentrationslager ist es, was uns in Liberas Kunst verunsichert. Es ist das Ding, das Konzentrationslager aus Spielzeug, aus LEGO®, das heraus- und überfordert. Im Ding selbst aber liegt nichts verborgen, die Geschichte wird erst im Zuge der Interaktion von Mensch und Ding inszeniert. Eventuell ist es das, was Hans-Peter Hahn mit dem »Eigensinn der Dinge«³⁹ umschrieben hat.

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lassen sich in diesen eigensinnigen Spielwelten nur als Projektionsflächen der jeweiligen Präsenz in der Erzählgegenwart verstehen. Es sind keine ontologischen Realitäten, die zwangsläufig aufeinander folgen und folgen müssten.⁴⁰ Vielmehr sind diese gestellten Geschichten als Praxen einer Vergegenwärtigung des Historischen zu betrachten, durch welche die zeitliche Ordnungen erst im Zusammenspiel zwischen Spielzeug, Spieler_in und Zuschauer_in entstehen und zur Reaktion, dem eigensinnigen Spielen und Verstehen, herausfordern.

Denn das was Menschen auszeichnet, nämlich die Fähigkeit, Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Zeitschichten, zwischen den erzählten Geschichten und den nicht erzählenden Dingen zu stiften, ist es, was diese Spielwelten überhaupt erst entstehen lässt. Welten, die es so nie zuvor gegeben hat. Nämlich gegenwärtige, vergangene und zukünftige Welten – und alle zugleich. Es ist die Fähigkeit eben diese Differenzen zwischen Fakt und Fiktion, Original und Fälschung, »der« Geschichte und den Geschichten, aufzuheben, ja man könnte sagen, mit ihnen zu spielen.⁴¹

Aber... die so entstehenden Spielwelten sind nie Rekonstruktionen der Vergangenheit oder Repräsentationen vergangener Welten, sondern vielmehr sind sie historische Erzählungen der Gegenwart, die, so paradox das ist, versuchen etwas was so nie war, zu inszenieren, um das Davor durch das Danach zu verändern. Eine paradoxe Geschichtlichkeit tritt in diesen gestellten Geschichten zu Tage.⁴² »*Ceci n'est pas une pipe*« und das hier nicht die griechische Revolution, Rudi Dutschke und 68 oder ein nationalsozialistisches Konzentrationslager: Es »sind zeitweilige Welten

38 Vgl. Rheinberger, 2014.

39 Hahn, 2018, S. 21-22.

40 Vgl. Landwehr, 2016, 287.

41 Vgl. Koschorke, 2017, 12.

42 Vgl. Keller-Drescher, 2010, 246.

innerhalb der gewöhnlichen Welt, die zur Ausführung einer in sich abgeschlossenen Handlung dienen«⁴³, schrieb Huizinga bereits 1938 in seinem *Homo Ludens*.

Diese performativ inszenierten Welten, die gestellten Geschichte(n), sind als »Erzählspiele« so in erster Linie kulturelle Tatsachen, die es wohl eher in ihrem Eigensinn, als Spielplätze historischen Erzählens, ästhetisch wahrzunehmen und zu verstehen gilt, als sie in ihrer Referenzialität auf historische Wirklichkeiten analytisch zu beschreiben. Bereits Huizinga schrieb in seinem epochemachenden Werk davon: »Das Spiel, so sagten wir, hat eine gewisse Neigung, schön zu sein.«⁴⁴ Die gestellten Geschichten zielen mehr auf ästhetisches Erleben als auf belehrende Erfahrung.

Vor diesem Hintergrund lassen sich diese Erzählspiele wohl besser auch als Teil einer künstlerischen Praxis verstehen, die sich darum bemüht, den Möglichkeitsraum kultureller Ordnungen zu vermessen und Alternativen aufzuzeigen. Alternativen auch für das historische Erzählen in unsicheren Zeiten.⁴⁵ In diesen Erzählspielen wird die Logik des Kollektivsingulars Geschichte gerade dadurch außer Kraft gesetzt, weil in ihnen die Regeln der zeitlichen Ordnung außer Kraft gesetzt werden können.⁴⁶ Die gestellten Geschichten der Erzählspiele erscheinen so als Laboratorien historischen Erzählens, der Sinnbildung und des Sinn-Verstehens, *par excellence*: Spielwelten als Erzählspiele.

4. Respekt vor den Dingen des Spielzeugs

Es sind »Spielplätze«⁴⁷ als Plätze eigentümlicher Ordnungen von Zeit und Raum⁴⁸, öffentliche Bühnen des geschichtskulturellen Feldes, die die Dinge des Spielzeuges betreten. Als Spieler_in, »Schauspieler oder Sänger«⁴⁹, evozieren sie etwas, was aber nur vom angesprochenen *Du*, eben von uns als Mitspieler_innen, für die Aufforderung zum Sinn-Verstehen und zur Sinn-Bildung abhängig ist und gerade deshalb zur performativen Inszenierung herausfordert.⁵⁰ Als Rezipient_innen und Konsument_innen sind wir in diese Erzählspiele immer schon verstrickt. Denn der Wahrnehmungsakt des Sehens ist eben keine Rezeption optischer Eindrücke allein, sondern ein Suchprozess, in dessen Verlauf plausible Sinnbildungen

43 Huizinga, 2013, 19.

44 Ebd., 19.

45 Vgl. Heuer, 2020.

46 Vgl. Weiß, 2020.

47 Hasse, 2019.

48 Vgl. Huizinga, 2013, 19.

49 Bal, 2006, 37.

50 Vgl. Reckwitz, 2003.

zwischen Spielzeug, Spieler_in und Mitspieler_innen konstruiert werden. Der Zeichencharakter des Spielzeugs tritt während dieser dialogischen Inszenierung in den Vordergrund, das Ding als solches verblasst. Es steht nicht mehr für sich, sondern für das andere.⁵¹ So wird eben die LEGO®-Figur dann schnell zum loyalistischen Soldaten im Moment des Todes oder bei Schmidt der bretonisch-anmutende Spielzeug-Gallier zu Hermann dem Cherusker.

Phänomenologisch betrachtet sind die Dinge des Spielzeugs also keine feststehenden Entitäten, sondern vielmehr zeigen sie sich uns. Sie sind als ein *Sichzeigen-des*, auf uns, die wir auf es reagieren, angewiesen und könnten immer schon mehr sein, als sie uns zeigen. Schon Ernst Bloch fragte in seinen »Spuren«: »Was ‚treiben‘ die Dinge ohne uns?«⁵². Der »Rücken der Dinge« aber ist uns nicht zugänglich.⁵³ Die Macht der Dinge liegt also wohl nicht in ihrer *Agency* begründet, sondern vielmehr in dem, was ihnen von uns zugeschrieben wird, welche Bedeutung ihnen zugemessen wird. Die Dinge haben keine eigene Handlungsmacht, auch wenn sie eben nicht unbeteiligt an unseren Sinnbildungen sind. Damit ist gleichzeitig aber auch nicht gesagt, dass sie uns nichts zu sagen hätten. Noch einmal die niederländische Kulturtheoretikerin Mieke Bal: »Es liegt auf der Hand, daß Objekte nicht sprechen können, doch sie können im Hinblick auf ihre Komplexität und ihre nicht zu lüftenden Geheimnisse mit genügend Respekt behandelt werden, damit sie die Möglichkeit erhalten, die Stoßkraft einer Interpretation zu bremsen, abzulenken und zu komplizieren.«⁵⁴ Das ist das »Veto der Dinge«⁵⁵. Im Spielen und in den gestellten Geschichten der Erzählspiele werden gegenhegemoniale Alternativen überhaupt erst ermöglicht.

Es geht also zunächst darum, was die Dinge in unserer Wahrnehmung sind und sein können. Nach Hans-Jörg Rheinberger geht es in dieser Perspektive dann mehr um den Moment des Hereinforderns als um den der Herausforderung durch die uns immer wieder überraschenden Dinge.⁵⁶

In dem sich zwischen Mensch und Ding, Betrachter und Ding-Arrangement, sich auf-tuenden Zwischenraum, in diesem »Distanzierungsmoment«⁵⁷ – sei es im Museum, in der Fernsehshow oder dem digitalen Raum des Netzes – vollzieht sich die (dar-)gestellte Geschichte performativ. Und beide, wir und die Dinge, verändern sich darin und dadurch, gehen anders daraus hervor, als wir in sie hineingegangen

51 Vgl. Bal, 2006, 37.

52 Bloch, 1985, 172.

53 Vgl. Zirfas & Klepaci, 2013.

54 Bal, 2006, 18.

55 König, 2012.

56 Vgl. Rheinberger, 2001, 61.

57 Jörissen, 2009, 25.

sind. Gerade deshalb sind diese gestellten Geschichten der unterschiedlichen geschichtskulturellen Bildungsorte in höchstem Maße bildungsrelevant und es wird deutlich, dass Bildung mehr als nur ein kognitiver Prozess ist, sondern als eine vielschichtige soziale Praxis zu denken ist. Eine Praxis, die sich eben auch in einer materiell-räumlichen Dimension vollzieht.⁵⁸

Die Perspektive des Performativen und der Modus der »Ko-laboration«⁵⁹ historischen Erzählens rücken dabei die spezifischen, also epistemischen, ästhetischen, didaktischen oder ökonomischen Ordnungen,⁶⁰ ihre Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns als phänomenales Geschehen, deren wirklichkeits-konstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, in den Mittelpunkt der Analyse. Sie vermögen es so, Anschlussstellen für den geschichtsdidaktischen Diskurs zu bieten, der sich mit dem Prozess historischer Bildung, mit Identitätskonstruktionen und Subjektivierungspraktiken befasst.

Als Wissenschaft vom historischen Lernen und Lehren, die sich im Modus wissenschaftlicher Reflexivität mit Vermittlungs- und Aneignungsprozessen des Historischen in und durch von Geschichte(n) beschäftigt, kann es dann eben auch um die Reflexion dessen gehen, was passiert, wenn wir mit den Dingen umgehen und mit ihnen konfrontiert werden.

Die Spielwelten erzählen uns nichts, sie geben keine Auskunft über historische Realitäten oder erzählen uns etwas über die Vergangenheit. Sie haben keine eigene *Agency* in diesem Netz der Geschichten, in das wir immer schon verstrickt sind. Trotzdem sind Spielzeug und seine Dinge eigensinnige Partizipanten in diesem Netz der Geschichten. Sie erzeugen, verstärken, fordern uns heraus und herein. Es sind Widersprüche und Widerworte, die von den Dingen und den gestellten Geschichten ausgehen können und die zur Reflexion von Kultur, Gesellschaft und sozialen Ordnungen anregen.

Orientierung aber kann sich der Mensch nur selbst geben. Indem er versucht zu verstehen und anderen davon zu erzählen. Es geht um die reflexive Selbstverortung in Zeit und Raum durch historisches Erzählen im Spannungsfeld geschichtskultureller Teilhabe und individueller Lebenspraxis. Innerhalb eines Raumes, der von Dingen und unseren gemeinsamen Geschichten mehr denn je geprägt ist. Die wissenschaftliche Reflexion dessen was passiert, wenn wir in Auseinandersetzung mit den Dingen sinnhaft handeln, stellt meiner Ansicht nach eine unabdingbare Voraussetzung dafür dar, Prozesse historischer Bildung zu verstehen. Es geht um die Reflexion der geschichtskulturellen Praxis der Dinge und um diejenige der

⁵⁸ Vgl. Rieger-Ladich, 2019 und spezifisch für den Geschichtsunterricht mit Sachquellen Martens, Asbrand & Spieß, 2015.

⁵⁹ Maase, 2019, 65.

⁶⁰ Vgl. Korff, 2011, 17.

Dinge in der Praxis historischen Erzählens und Verstehens an unterschiedlichen geschichtskulturellen Bildungsorten.⁶¹

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bahners, P. (2008). Schmidt, Pocher, Playmobil und große Geschichte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/me-dien/nachgespielt-schmidt-pocher-playmobil-und-grosse-geschichte-1713346-p2.html> (21.12.2020).
- Bahners, P. & Cammann, A. (2009). *Bundesrepublik und BRD: Die Debatte um Hans-Ulrich Wehlers »Deutsche Gesellschaftsgeschichte«*. München: C.H. Beck.
- Bal, M. (2006). *Kulturanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Barsch, S. & van Norden, J. (Hg.) (2020). *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Benjamin, W. (1982). Das Passagen-Werk. In: Ders. & R. Tiedemann (Hg.): *Gesammelte Schriften, Band V, 1*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1969). *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernhardt, M. (2018). *Das Spiel im Geschichtsunterricht: 3., vollständig überarbeitete Neuauflage*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Bloch, E. (1985). Der Rücken der Dinge. In E. Bloch (Hg.), *Spuren* (S. 172-175). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cammann, A. (2008). Die größte Playmobilaktion aller Zeiten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/schmidt-pocher-die-groesste-playmobilaktion-aller-zeiten-1714348.html> (21.12.2020).
- Deile, L. (2016). Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hg.), *Historisches Erzählen und Lernen* (S. 103-120). Wiesbaden: Springer.
- Ebeling, K. (2008). Spiel/Zeug: Eine Archäologie des Homo ludens. In: L. Wiesing (Hg.), *Kongress-Akten der deutschen Gesellschaft für Ästhetik 2008. Bd. 1: Ästhetik und Alltagserfahrung*. Verfügbar unter: www.dgae.de/downloads/Knut_Ebeling.pdf.
- Gehrke-Riedlin, R. (2002). *Das Kinderzimmer im deutschsprachigen Raum*. Göttingen, Verfügbar unter <http://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-000D-FB2D-6> (21.12.2020).
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Grosch, W. (2017). Historisches Spielzeug. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Medien im Geschichtsunterricht* (7. Aufl., S. 619-669). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

61 Wieser, 2004.

- Hasse, J. (2019). Spielplatz. In: J. Hasse & V. Schreiber (Hg.), *Räume der Kindheit: Ein Glossar* (S. 315-321). Bielefeld: Transcript.
- Hahn, H. P. (2018). Dinge als Herausforderung – Einleitung. In H. P. Hahn & F. Neumann (Hg.), *Dinge als Herausforderung: Kontexte, Umgangsweisen und Umwertungen von Objekten* (S. 9-32). Bielefeld: Transcript.
- Hahn, H. P. (2015). Einleitung. In H. P. Hahn (Hg.), *Vom Eigensinn der Dinge: Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen* (S. 9-56). Berlin: Neofelis.
- Hahn, H. P. (2013). Vom Eigensinn der Dinge. *Bayrisches Jahrbuch für Volkskunde*, 13-22.
- Heese, T. (2011). »Hier reden die Steine«: Können Steine reden? Museum und Erzählen. In M. Barricelli, A. Becker & C. Heuer (Hg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe: Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert* (S. 140-152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heuer, C. (2020). »Everyman his own historian«: Historical thinking and life history narration. *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 56-68.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: Transcript.
- Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. (23. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Interview mit Herrn Dr. Patrick Rau (2014). In H. Köpper & S. Szabo (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs* (S. 109-112). Marburg: Tectum.
- Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1-24). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Jörissen, B. (2009). Stichwort: »Spiel und Bildung«. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 24-25.
- Keller-Drescher, L. (2010). Das Versprechen der Dinge: Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Epistemologie. In R. Rapp (Hg.), *Verhandlungen mit (Musik-)Geschichte* (S. 235-247). Winterthur: Amadeus.
- König, G. M. (2012). Das Veto der Dinge: Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (S. 14-31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Köpper, H. & Szabo, S. (Hg.) (2014). *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs*. Marburg: Tectum.
- Korff, G. (2011). Dimensionen der Dingbetrachtung: Versuch einer museumskundlichen Sichtung. In A. Hartmann et al. (Hg.), *Die Macht der Dinge: Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln. FS für Ruth-E. Mohrmann* (S. 11-26). Münsster: Waxmann.

- Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Koselleck, R. (1992). Standortbindung und Zeitlichkeit: Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In R. Koselleck, *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. (2. Aufl., S. 176-207). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kühberger, C. (2020). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In C. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts –Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns* (S. 141-153). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kühberger, C. (2018a). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*. 8th International Toy Research Association World Conference, International Toy Research Association (ITRA), Jul 2018, Paris, France. hal-02090966. Verfügbar unter: <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document> (21.12.2020).
- Kühberger, C. (2018b). Drachen in der Geschichtskultur. *Public History Weekly*, 6(39). Verfügbar unter <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-39/dragns-historical-culture/> (21.12.2020).
- Landwehr, A. (2020). *Diesseits der Geschichte: Für eine andere Historiographie*. Göttingen: Wallstein.
- Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit: Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Maase, K. (2019). *Populärkulturforschung: Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen: Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1), 48-65.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 45(1), 329-336.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturttheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*. 2. Aufl., Stuttgart: UTB.
- Müller-Funk, W. (2008). *Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung*. 2., überarb. u. erw. Aufl., Wien & New York: Springer.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozial-theoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Rheinberger, H.-J. (2014). Epistemische Dinge. In S. Samida, M. K. H. Eggert & H. P. Hahn (Hg.), *Handbuch Materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 193-197). Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Rheinberger, H.-J. (2001). Objekt und Repräsentation. In B. Heintz & J. Huber (Hg.), *Mit dem Auge denken: Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten* (S. 55-61). Zürich u.a.: Springer.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Sabrow, M. (2014). *Zeitgeschichte schreiben: Von der Verständigung über die Vergangenheit in der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein.
- Seriff, S. (2018). Holocaust War Games: Playing with Genocide. In L. Magalhães & J. Goldstein (Hg.), *Toys and communication* (S. 153-170). London: Palgrave Macmillan.
- van Norden, J. (2018). »We do not need certainty«? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 9-26.
- Weiß, G. (2020). Spiel. In G. Weiß & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 77-87). Wiesbaden: Springer.
- Wieser, M. (2004). Inmitten der Dinge: Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 92-107). Bielefeld: transcript.
- Zirfas, J. & Klepacci, L. (2013). Die Performativität der Dinge: Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 43-57.