

Oliver Musenberg (Hg.)

Kultur

Geschichte

Behinderung

Band II

Die eigensinnige Aneignung
von Geschichte



ATHENA

Oliver Musenberg (Hg.)
Kultur – Geschichte – Behinderung
Die eigensinnige Aneignung von Geschichte

Oliver Musenberg (Hg.)

Kultur – Geschichte – Behinderung

Band 2: Die eigensinnige Aneignung von Geschichte

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,

Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

ISBN (Print) 978-3-89896-638-2

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-771-6

Inhalt

Vorwort	7
---------	---

I Eigensinn und Aneignung

Oliver Musenberg Die eigensinnige Aneignung von Geschichte: Zur Einleitung	11
--	----

Thomas Lindenberger Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand	21
---	----

Alexander Geimer Aneignung aus medien-, wissens- und kultursoziologischer Perspektive	41
---	----

Thomas Hoffmann Tätigkeit – Arbeit – Aneignung Zum Aneignungsbegriff der Kulturhistorischen Schule	61
--	----

II Zwischen Sinn und Bedeutung

Udo Sierck WIDERSPENSTIG	87
-----------------------------	----

Simon Mckeown The Cultural Representation of Disability	97
--	----

Michael Wagner Über die Aneignung von Welt bei Menschen mit schwerer Behinderung – Konsequenzen für die Domäne ›Geschichte‹?	121
---	-----

Bärbel Völkel
 Historisches Lernen und schwere Beeinträchtigung –
 ein Oxymoron? 135

Sebastian Barsch & Christoph Kühberger
 Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie –
 Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik
 für inklusives historisches Lernen 157

III »Behinderung« als Bildungsinhalt

Eva Göbel
 Alterität und Differenz als Gegenstand historischer
 Bildungsangebote 179

David J. Connor & Jan Valle
 Rescripting Crips: Reclaiming Disability History from a
 Disability Studies Perspective within Public School Curriculum 201

Erik Beck & Arne Timm
 Der Umgang mit »Behinderung« und chronischer Krankheit
 im Mittelalter. Geschichtswissenschaftliche
 und -didaktische Perspektiven für den Schulunterricht 221

Sylvia Wolff
 Deaf history (Geschichte der Gehörlosen) als interkulturelle
 Bildungsaufgabe des neuen Unterrichtsfaches Deutsche
 Gebärdensprache/Hörgeschädigtenkunde 257

Autorinnen und Autoren 285

Vorwort

»Gerade Verzicht auf jeden Eigensinn war das oberste Gebot, das ich mir auferlegt hatte; ich, freier Affe, fügte mich diesem Joch«¹. Eigensinn ist ein schillernder Begriff, der nicht nur in der literarischen Welt Verwendung findet und im Zentrum des kürzesten und vielleicht auch unheimlichsten Märchens der Gebrüder Grimm steht (»Das eigensinnige Kind«), sondern auch in wissenschaftlichen Texten der Geschichtswissenschaft und Pädagogik zu finden ist.

Mit der *eigensinnigen Aneignung von Geschichte* fokussiert dieser zweite Band von *Kultur – Geschichte – Behinderung* didaktische Fragen historischen Lernens. An der Schnittstelle von Geschichtsdidaktik, Erziehungswissenschaft und Disability Studies fragen die Autor_innen nach Möglichkeiten der Vermittlung und Aneignung von Geschichte. Neben explizit didaktische Perspektiven treten dabei einleitend auch geschichtswissenschaftliche, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen.

Während eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen historischer Bildung im Kontext von Differenz, Diversity und Disability noch bis vor wenigen Jahren kaum sichtbar war, finden sich zunehmend wechselseitige Bezugnahmen z. B. der Geschichtsdidaktik und der Erziehungswissenschaft (Inklusive Pädagogik, Sonderpädagogik). Konkret zeigen sich dieser Austausch und die Thematisierung von Inklusion innerhalb der Geschichtsdidaktik z. B. in der Sektion »Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik in Theorie, Empirie und Pragmatik« beim 50. Deutschen Historikertag im Jahr 2014 an der Universität Göttingen² und in der Tagung »Inklusion im Geschichtsunterricht« im Jahr 2015 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg³.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes leisten einen weiteren Beitrag zu diesem noch am Anfang stehenden Diskurs und fokussieren dabei u. a. die

-
- 1 Kafka, Franz (1919): Ein Bericht für eine Akademie: In: Raabe, Paul (Hg.) (1994): Franz Kafka. Sämtliche Erzählungen. Frankfurt a. M., 147–155.
 - 2 Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hgg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
 - 3 Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Frage, wie »Behinderung« im inklusiven Unterricht zum Thema gemacht und zum Lerngegenstand werden kann.

Mein herzlicher Dank gilt allen Autor_innen für Ihre Beiträge zu diesem Buch sowie der Redaktion von Docupedia-Zeitgeschichte für die Reprint-Erlaubnis des Beitrages von Thomas Lindenberger.

Für die Unterstützung bei der Durchsicht der Manuskripte danke ich Maria Pfennig. Bei Anja Lapac und Rolf Duscha vom Athena-Verlag bedanke ich mich für die angenehme Zusammenarbeit.

Der Herausgeber
Berlin, im Sommer 2016

I Eigensinn und Aneignung

Oliver Musenberg

Die eigensinnige Aneignung von Geschichte: Zur Einleitung

Die erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten um Heterogenität und Inklusion zeigen sich auch in der Geschichtsdidaktik als zunehmende Thematisierung von Alterität, Differenz und Vielfalt, einerseits im Hinblick auf die Diversität der historischen Inhalte, der Perspektiven und Narrationen jenseits tradierter nationalstaatlicher Meistererzählungen und andererseits hinsichtlich der Frage nach heterogenitätssensiblen Vermittlungs- und Aneignungswegen in einem inklusiven Geschichtsunterricht (vgl. Lücke 2015; Alavi/Lücke 2016; Barsch/Hasberg 2014; Kühberger/Schneider 2016). Unter Rückgriff auf Alf Lütke und dessen Verwendung des Eigen-Sinn Begriffs im Zusammenhang seines alltagsgeschichtlichen Zugangs zur Arbeiter- und NS-Geschichte (vgl. Lüdke 2002; Lindenberger in diesem Band) hat Martin Lücke vorgeschlagen, historisches Lernen »als produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte« (Lücke 2015, 200) neu zu fassen. Diese Reformulierung historischen Lernens liefert den Impuls für die inhaltliche Schwerpunktsetzung des vorliegenden zweiten Bandes von *Kultur – Geschichte – Behinderung* und für die besondere Berücksichtigung der Begriffe Eigensinn und Aneignung (vgl. die folgenden Beiträge von Lindenberger, Geimer und Hoffmann; vgl. Musenberg 2016). Wie auch Lütkes Alltagsgeschichte u. a. die Würdigung der bis dahin »namenlosen« der Geschichte zum Ziel hatte, so geht es im Folgenden auch darum, »Behinderung« als Gegenstand historischen Lernens und Bildungsinhalt aufzugreifen, ohne die (wenn überhaupt) tradierten »Meistererzählungen« von Behinderten als Opfer und Empfänger caritativer Bemühungen einerseits oder als überkompensierende Superhelden andererseits zu wiederholen (vgl. die Beiträge von Sierck und Mckeown in diesem Band).

Mit Schiesser (2004) lassen sich vier Bedeutungen von Eigensinn unterscheiden, und zwar 1) Störrischsein, Starrköpfigkeit, Verquersein, mitunter auch Verrücktsein, 2) der je eigene Sinn, den sich eine Person gibt und mit dem sie ihre Umgebung interpretiert und kartografiert, 3) die Wahrnehmung mit den eigenen fünf Sinnen, also die eigene Sinnlichkeit,

Erfahrung, Logik und Struktur, die das Verhalten der Person beeinflusst und schließlich 4) die positiv konnotierte Hartnäckigkeit, Eigenständigkeit und Originalität (vgl. ebd., 4).

Ohne an dieser Stelle die Verwendungsweisen im Sinne einer Begriffsgeschichte nachzeichnen zu können (vgl. Lindenberger in diesem Band und Musenberg 2016), lässt sich etwas schematisch festhalten, dass sich die Verwendungen von Eigensinn im Spannungsfeld von Pathologisierung und Euphorisierung bewegen. Für den Pol der Pathologisierung können z. B. die Versuche stehen, Eigensinn als Symptom von »Schwachsinn« zu deuten. Dem Eigensinn begegne man »bei vielen psychopathisch veranlagten und nervösen Kindern, sodann in ausgeprägter Form, die schon förmlich an Negativismus erinnert, bei manchen Imbezillen« (Danne mann 1911, 419–420, vgl. Musenberg 2016). Für den Pol der Euphorisierung steht hingegen die Betonung von Eigensinn als Ausdruck von Selbstbestimmung, Eigenständigkeit, Unangepasstheit und Willensstärke. So findet sich in aktueller psychologischer Ratgeberliteratur Eigensinn als Mittel gegen Burn-out und Depression. Es gehe darum, wieder *sein Ding zu machen* und die eigenen Interessen in den Mittelpunkt zu rücken, indem z. B. nein gesagt werden soll, »auch wenn es kein Problem wäre, das Ansinnen des anderen zu erfüllen« (Nuber 2016, 23) oder indem bewusst auf relativierende Sätze und abschwächende Floskeln in der eigenen Rede verzichtet werden soll (vgl. ebd.).

In Abgrenzung zu diesen pathologisierenden und euphorisierenden Verwendungsweisen von Eigensinn geht es im Folgenden um die Erörterung des bildungstheoretischen und didaktischen Potentials des Begriffs (vgl. Pollmanns 2006), zunächst ausgehend von Franz Kafkas Erzählung *Ein Bericht für eine Akademie*:

In der Erzählung *Ein Bericht für eine Akademie* von Franz Kafka berichtet der Affe Rotpeter von seinem Weg in die Welt der Menschen. Nach seiner Gefangennahme durch den Hamburger Zoobetreiber Hagenbeck, seiner Verschiffung nach Europa in einer engen Kiste sowie seiner Aneignung menschlichen Verhaltens und Sprache berichtet Rotpeter in einer nicht näher bestimmten »Akademie« über sein Leben: »Hohe Herren von der Akademie! Sie erweisen mir die Ehre, mich aufzufordern, der Akademie einen Bericht über mein äffisches Vorleben einzureichen«. Dieser Aufforderung kann er, Rotpeter, aber nicht nachkommen, da er sich schon zu weit vom »Affentum« entfernt habe:

»Nahezu fünf Jahre trennen mich vom Affentum, eine Zeit, kurz vielleicht am Kalender gemessen, unendlich lang aber durchzugaloppieren, so wie ich es getan habe, streckenweise begleitet von vortrefflichen Menschen, Ratschlägen, Beifall und Orchestralmusik, aber im Grunde allein, denn alle Begleitung hielt sich, um im Bilde zu bleiben, weit vor der Barriere. Diese Leistung wäre unmöglich gewesen, wenn ich eigensinnig hätte an meinem Ursprung, an den Erinnerungen der Jugend festhalten wollen. Gerade Verzicht auf jeden Eigensinn war das oberste Gebot, das ich mir auferlegt hatte; ich, freier Affe, fügte mich diesem Joch« (Kafka 1994 [1919], 147).

In Kafkas Text erzählt Rotpeter rückblickend seinen Transformationsprozess vom »Affentum« zum menschlichen Wesen und zwar nicht primär als Prozess der Befreiung und Aufklärung, sondern zunächst als Anpassung und Einübung von Konventionen, die nur gelingen können, wenn die »alte Affenwahrheit« und jeglicher Eigensinn ausgelöscht werden. Ausgangspunkt für den Transformationsprozess ist die totale Ausweglosigkeit der Gefangenschaft:

»In alledem aber doch nur das eine Gefühl: kein Ausweg. Ich kann natürlich das damals affenmäßig gefühlte nur mit Menschenworten nachzeichnen und verzeichne es infolgedessen, aber wenn ich auch die alte Affenwahrheit nicht mehr erreichen kann, wenigstens in der Richtung meiner Schilderung liegt sie, daran ist kein Zweifel« (ebd. 149–150).

Gewissermaßen in Umkehrung von Platons Höhlengleichnis ist Bildung hier nicht in erster Linie der Weg aus dem Dunkel der Höhle ans Licht der Wahrheit (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013), sondern ein – zumindest zwiespältiger – und durch äußere Zwänge geleiteter und mit der Preisgabe des »Eigenen« einhergehender Prozess. Durchaus eine Befreiung, aber aus dem Motiv der Ausweglosigkeit:

»Diese Fortschritt! Dieses Eindringen von Wissensstrahlen von allen Seiten ins erwachende Hirn! Ich leugne nicht: es beglückte mich. Ich gestehe aber auch ein: ich überschätzte es nicht, schon damals nicht, wieviel weniger heute. Durch eine Anstrengung, die sich bisher auf der Erde nicht wiederholt hat, habe ich die Durchschnittsbildung eines Europäers erreicht. Das wäre an sich vielleicht gar nichts, ist aber insofern doch etwas, als es mir aus dem Käfig half und mir diesen besonderen Ausweg, diesen Menschengang verschaffte [...]. Überblicke ich meine Entwicklung und ihr bisheriges Ziel, so klage ich weder, noch bin ich zufrieden. Die Hände in den Hosentaschen, die Weinflasche auf dem Tisch, liege ich halb, halb sitze ich im Schaukelstuhl und schaue aus dem Fenster« (ebd., 154).

Rotpeter durchläuft einen Prozess, der nicht einer vorgezeichneten Entwicklungsnorm folgt, sondern im Sinne der *Bildung als Möglichkeit* von ihm als Subjekt initiiert wird, wenn auch in einem engen vorgegebenen Möglichkeitsraum. Dass er dazu auf jeden »Eigensinn« verzichten muss, bleibt in der Erzählung eine durchaus bedauernswerte Voraussetzung für die – halb erzwungene, halb gewollte – Transformation vom Affen zum Menschen in Affengestalt.

Koller unterscheidet in seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse grundsätzlich zwischen Lernen und Bildung. Lernen lässt sich nach Koller »als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt« (Koller 2012, 15). Demgegenüber seien *Bildungsprozesse* »als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert« (ebd.).

Rotpeters fiktiver Bildungsprozess ist in radikaler Weise eine Veränderung des Verarbeitungsmodus, verbunden sogar mit einer Transformation über die Grenze der Spezies hinaus (zur Verwendung literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion vgl. Koller 2012, 170–173). Für die weiteren Ausführungen ist nun weniger der konkrete Verlauf des Transformationsprozesses von Bedeutung, sondern die Rolle, die hier dem Eigensinn zugesprochen wird – Eigensinn verstanden als das, was ein Subjekt in den Bildungsprozess mitbringt, sein subjektiver Sinn, der sich wiederum aus unterschiedlichen Quellen (Anlage-Umwelt) speisen mag und bedingt, dass verschiedene Menschen, z. B. verschiedene Schüler_innen, aus sehr individuellen Perspektiven auf die Welt, sich selbst und andere schauen.

Während es in Hegels Phänomenologie des Geistes heißt, dass *Eigensinn* eine Freiheit sei, »welche noch innerhalb der Knechtschaft stehen bleibt« (Hegel 2009 [1807], 149) und somit in einem vernunftbasierten Bildungsprozess aufgehoben werden muss, ist Eigensinn in manchen Strömungen aktueller Pädagogik ein schützenswertes Gut, das vor allem anzuerkennen ist und das als einzig legitimer Ausgangspunkt (und Zielpunkt?) pädagogischen Handelns gilt (so vor allem in einer konstruktivistisch ausgerichteten Pädagogik und Didaktik) (vgl. Voß 1989 und Reich 2014). Aber auch ohne expliziten Rückgriff auf den Konstruktivismus kann mit

dem Begriff des Eigensinns zunächst auf den subjektiven Charakter von Bildungsprozessen aufmerksam gemacht werden, wie er aktuell auch in der Geschichtsdidaktik als »Subjektorientierte Geschichtsdidaktik« (Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015) betont wird.

Dem Bildungsbegriff wohnt etwas Eigensinniges inne, da es immer nur das einzelne Subjekt ist, das sich bilden kann: »Selbsttätigkeit stellt die einzige Möglichkeit dar, der Bildungsaufgabe nachzukommen. [...] Unbeschadet seiner Naturausstattung und seiner Sozialprägung muss jeder Mensch die ihm mögliche Anstrengung aufbringen, um am immer vorläufigen Ende ein Maß an Wissen und Haltung zu erlangen, das vorübergehend Geltung beanspruchen kann« (Rekus 2016, 52).

Aus systemtheoretischer Perspektive ist die Betonung des subjektiven Eigensinns verdächtig, gerade weil hier das Eigene, Subjektive stark gemacht wird und zumindest implizit die Vorstellung mittransportiert wird, das Eigensinn etwas ist, was Subjekte – essentialistisch – ganz alleine für sich haben, aus sich selbst heraus generieren und gerade hierin auch das Positive zu sehen ist, was der Begriff leiste. Luhmann kritisiert, dass Sinn als etwas gedacht wird, das da sein kann, dass einem aber auch abhanden kommen kann und somit Sinn dem Individuum zugerechnet wird (Luhmann 2004, 224). Er geht hingegen davon aus, dass die Kategorie Sinn auf zwei verschiedene Systemtypen angewandt werden müsse, »nämlich auf psychische Systeme, Bewusstseinsysteme, die sinnhaft erleben, und auf soziale Systeme, Kommunikationssysteme, die Sinn dadurch reproduzieren, dass er in der Kommunikation verwendet wird« (ebd., 225). Sinn ist dann »die Gesamtheit dessen, was in einem System möglich ist. Jedes System hat in diesem Verständnis einen Sinnhorizont, dessen Ausdehnung endlich ist; für psychische Systeme ist dieser Sinnhorizont durch das überhaupt Denkbare, für soziale Systeme durch das überhaupt Kommunizierbare begrenzt« (vgl. Becker/Reinhardt-Becker 2001, 46–47).

Ausgangspunkt *pädagogischen* Handelns ist hingegen, so Rekus, »die von Mensch zu Mensch unterschiedliche und sich in der Zeit permanent ändernde Einmaligkeit der Person mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen, Begabungen und Behinderungen, mit ihren Vorlieben und Abneigungen« (Rekus 2016, 48). Dennoch lasse sich diese Differenz *in pädagogischer Hinsicht* nicht als »unterschiedliche Ausstattung« auffassen: »Vielmehr meint ›Differenz‹ das individuell unterschiedliche Verhältnis zum Gesollten, was als Lern- bzw. Bildungsaufgabe erscheint« (ebd., 49).

So ist dann auch Bildsamkeit nicht etwas, das man haben oder nicht haben kann, sondern »Bildsamkeit meint den humanen Zuspruch bzw. die Anerkennung der grundsätzlichen Selbstbildungsfähigkeit jedes Menschen unbeschadet seiner natürlichen und sozialen Präfiguration. Bildsamkeit macht den Ausdruck ›Behinderung‹ in pädagogischen Kontexten obsolet. Pädagogisches Handeln fragt in dieser Hinsicht nicht, was die Menschen an Ausstattung mitbringen, sondern hilft, sie auf den Weg der Bildung zu bringen« (ebd. 52; vgl. Zirfas 2012). Vor diesem Hintergrund ist es für Rekus nicht ganz nachvollziehbar, warum im Inklusionsdiskurs so vehement die Anerkennung der Verschiedenheit in den Fokus gerückt wird, wo es doch in der Schule darum ginge, die tatsächliche, »natürliche« Verschiedenheit der Menschen in eine »kulturelle« Gleichheit zu überführen: »Standen die empirischen Differenzen der Schüler bisher unter dem Anspruch, durch Bildungsprozesse aufgehoben zu werden, stehen sie nun unter Bestandsschutz. Empirische Tatsachen werden so zur normativen Vorgabe für die Schul- und Unterrichtsgestaltung, was zumindest in logischer Hinsicht problematisch ist« (Rekus 2016, 47). Wenngleich hier vielleicht zu Recht die Gefahr gesehen wird, dass egalitäre Bildungsansprüche durch die Betonung von Differenz und sich daraus ableitender Individualisierung unterlaufen werden könnten, muss jedoch hinterfragt werden, ob die von Rekus vorgenommene Unterscheidung in *objektive* und *subjektive Aspekte der Selbsttätigkeit* hinreichend ist, um den Bildungsansprüchen aller gerecht zu werden: Mit objektiver Selbsttätigkeit meint Rekus, das der sachlogische Aspekt eines Unterrichtsgegenstandes immer bestehen bleibt und nachvollzogen werden muss: »Der Beweis des Satzes von Thales kann z. B. für einen sehbehinderten oder gar blinden Schüler nicht anders erfolgen als für einen sehenden. Beide müssen den konstruktiven Weg beschreiten, um die Richtigkeit des Satzes selber erkennen zu können. Der methodische Anspruch, der das Lernen bestimmt, ist nicht differenzierbar« (ebd.). Mit subjektiver Selbsttätigkeit sei hingegen gemeint, dass z. B. sehbehinderte Schüler_innen sehr wohl ganz spezifische (technische) Hilfen benötigen, um »der sachlogisch gebotenen und geltungsverbürgenden Methode zur Aufgabenlösung« (ebd. 53) folgen zu können. Wenngleich dieses Beispiel einleuchten mag, so schwindet die Eindeutigkeit, wenn statt eines mathematischen Beweises, z. B. »Berlin als geteilte Stadt« im Geschichts- oder Politikunterricht thematisiert wird und Schüler_innen an diesem Unterricht teilnehmen, die im Hinblick auf das »Gesollte«, hier

die Auseinandersetzung mit Geschichte, ausgeprägte Lernschwierigkeiten aufweisen (und die vielleicht auch den Satz des Thales mit verschiedenen Hilfsmitteln nicht nachvollzogen hätten). Hier ist weder *eine* sachlogische Struktur vorgegeben, die auf bestimmte Weise nachvollzogen werden muss (im Gegenteil wird in der Geschichtsdidaktik gerade die Multiperspektivität und kontroverse Narrativität als Prinzip hochgehalten), noch sind die Schüler_innen – trotz individueller Unterstützung – zum gleichen Ziel zu führen, sondern es ist mit einem zieldifferenten Unterricht zu rechnen (zur Problematik der Zieldifferenz vgl. Riegert 2016).

Die zentrale bildungstheoretische Figur der Selbsttransformation wird trotz der bereits dargestellten universellen Auffassung von Bildsamkeit in der Regel recht anspruchsvoll und voraussetzungsreich gedacht (vgl. Stojanov 2014). Die Möglichkeit zur Transformation ist mit einem hohen Reflexionsniveau assoziiert. Mit Ackermann kann hingegen auf ein elementares Verständnis von Bildung hingewiesen werden: Es »soll nicht die Struktur elaborierter Sprache, sondern die Tätigkeit der Symbolbildung als das zentrale Element der Bildung aufgefasst werden [...]. Hier ist ein sehr weites und umfassendes Symbolverständnis erforderlich, das auch äußerst reduzierte Symbolbildungen erkennbar und wahrnehmbar macht. Im Blick auf (schwer) geistig behinderte Menschen geht es darum, gerade die einfachsten Formen von Symbolbildungen als solche zu identifizieren und als Bildung zu erkennen. Die Symbolfunktion besteht in der Fähigkeit, ›etwas‹ durch ›etwas anderes‹ – nämlich durch Symbole – zu ›repräsentieren‹. So kann etwas bereits Vergangenes oder Abwesendes wieder ›vergegenwärtigt‹ werden« (Ackermann 2010, 234).

Auf diesem Wege wird der Bildungsbegriff mit »nicht-autonomen«, »unvernünftigen« und eigensinnigen Sprech- und Verhaltensweisen konfrontiert. Die möglicherweise auf Dauer gestellte Notwendigkeit stellvertretender Intentionalität in Verbindung mit »erwartungswidrigen« eigensinnigen Aneignungsprozessen irritieren die für *Bildung* prominenten Vorstellungen des autonomen und vernünftigen Subjekts und kennzeichnen letzten Endes die Aporie eines Bildungsbegriffs, der seinen normativ-humanen Überschuss nicht aufgeben kann, aber gleichzeitig dieses Humane nicht durch die Exklusion (von Menschen mit geistiger Behinderung) aufs Spiel setzen darf (vgl. Musenberg 2014, 300).

Dem Eigensinn der Lernenden muss Raum und Resonanz gegeben werden, um nach produktiven Möglichkeiten der »Verunsicherung« und

»Irritation« zu suchen. Bildungsprozesse werden laut Koller nur dann in Gang gesetzt, wenn die subjektiven Selbst- und Weltverhältnisse irritiert und infrage gestellt werden (vgl. Koller 2012, 77–78). Es geht dann also nicht nur darum, den jeweils individuellen Eigensinn verschiedener Schüler_innen wertzuschätzen, sondern es geht auch darum, diesen zu irritieren. Sowohl in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse als auch in der Geschichtsdidaktik und Geschichtstheorie werden die Verunsicherung und ein dadurch hervorgerufenes Orientierungsbedürfnis als zentrales Motiv (historischer) Bildung angesehen (vgl. Ankersmit 2012; Rösen 2013; Bräuer/Schreiber 2016).

Auch die folgenden Beiträge tragen zur Irritation fachwissenschaftlicher und didaktischer Routinen in Theorie, Empirie und Pragmatik bei und bieten Reflexionsanlässe für die Weiterentwicklung historischer Bildung in inklusiven Zusammenhängen.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen, 53–72.
- Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hrsg.) (2016): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.
- Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2015): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.
- Ankersmit, Frank R. (2012): *Historische Erfahrung*. Berlin.
- Barsch, Sebastian/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): *Inklusiv Exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts.
- Bräuer, Benjamin/Schreiber, Waltraud (2016): Orientierungsgelegenheiten – Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.): *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn, 85–102.
- Dannemann, Adolf (1911): Eigensinn. In: *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Berlin, 419–420.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2013): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2009): *Phänomenologie des Geistes* [1807]. Stuttgart.
- Kafka, Franz (1919): Ein Bericht für eine Akademie. In: Raabe, Paul (Hrsg.) (1994): *Franz Kafka. Sämtliche Erzählungen*. Frankfurt a. M., 147–155.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Lindenberger, Thomas (2014): *Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2.9.2014, URL: <http://docupedia.de/zg/Eigensinn?oldid=97390> (30.01.2016)
- Lücke, Martin (2015): *Inklusion und Geschichtsdidaktik*. In: Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart, 197–206.
- Lüdtke, Alf (2002): *Eigensinn*. In: Jordan, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft*. Stuttgart, 64–67.
- Luhmann, Niklas (2004): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- Musenberg, Oliver (2014): *Selbst-Transformation und geistige Behinderung. Anmerkungen aus sonderpädagogischer Perspektive zu Krassimir Stojanovs Bestimmung des Bildungsbegriffs*. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 25, 2, 299–301.
- Musenberg, Oliver (2016): *Perspektiven ›eigensinniger Aneignung‹ von Geschichte. Impulse für die Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik*. In: Alavi, Bettina & Lücke, Martin (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?* Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., 19–33.
- Nuber, Ursula (2016): *Eigensinn. Die Strategie für ein selbstbestimmtes Leben*. In: *Psychologie heute* 43, 3, 18–23.
- Pollmanns, Marion (2006): *Didaktik und Eigensinn. Zu Alexander Kluges Praxis und Theorie der Vermittlung*. Wetzlar.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel.
- Rekus, Jürgen (2016): *Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 92, 1, 46–56.
- Riegert, Judith (2016): *Lerngegenstände und ihre Rekonstruktion im zieldifferenten Unterricht – Forschungsperspektiven*. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn, 215–232.

- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien.
- Schiesser, Giaco (2004): *Arbeit am und mit Eigensinn. Medien, Kunst, Ausbildung oder: über den Eigensinn als künstlerische Produktivkraft*. In: URL: http://www.xcult.org/texte/schiesser/eigensinn_d.pdf (01.05.2016).
- Stojanov, Krassimir (2014): *Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften*. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 25, 2, 203–212.
- Voß, Reinhard (Hrsg.) (1989): *Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxien von Störung und Gesundheit*. München.
- Zirfas, Jörg (2012): *Eine pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit*. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.): *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart, 75–89.

Thomas Lindenberger

Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand¹

»Eigen-Sinn: denoting willfulness, spontaneous self-will, a kind of self-affirmation, an act of (re)appropriating alienated social relations on and off the shop floor by self-assertive prankishness, demarcating a space of one's own. There is a disjunction between formalized politics and the prankish, stylized, misanthropic distancing from all constraints or incentives present in the everyday politics of Eigen-Sinn. In standard parlance, the word has pejorative overtones, referring to ›obstreperous, obstinate‹ behavior, usually of children. The ›discompounding‹ of writing it as Eigen-Sinn stresses its root signification of ›one's own sense‹ own meaning. It is semantically linked to aneignen (appropriate, reappropriate, reclaim).«²

Aus Anlass der 1995 erscheinenden englischen Übersetzung der von ihm 1989 herausgegebenen Aufsatzsammlung »Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen«³ erläuterte Alf Lüdtke in einem (in der deutschen Fassung nicht enthaltenen) Glossar einen sperrigen, in der Wissenschaftssprache bis dahin unbekanntem Terminus: »Eigen-Sinn«. Seitdem ist dieses Wort auch in der internationalen Forschung zum Schlüsselbegriff für jene Forschungsrichtung in der deutschen Geschichtswissenschaft geworden, deren wichtigste Positionen in diesem Band unter dem Sammelbegriff »Alltagsgeschichte« vorgestellt wurden. Alf Lüdtke, seinerzeit am Göttinger Max-Planck-Institut für Geschichte tätig, hatte bereits 1986 vorgeschlagen, das Alltagswort »Eigen-sinn« zum genaueren Verständnis von Handlungen und Verhaltensweisen von Fabrikarbeitern zu verwenden.⁴

- 1 Der Herausgeber dankt an dieser Stelle der Redaktion von Docupedia-Zeitgeschichte für die Reprint-Erlaubnis dieses Beitrags. Ursprünglich erschienen auf: <https://docupedia.de/zg/Eigensinn>
- 2 Lüdtke, Alf (1995): *The History of Everyday Life. Reconstructing Historical Experiences and Ways of Life*. Princeton, 313–314.
- 3 Lüdtke, Alf (Hgg.) (1989): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Frankfurt a. M.
- 4 Lüdtke, Alf (1993): Lohn, Pausen, Neckereien: Eigensinn und Politik bei Fabrikarbeitern in Deutschland um 1900. In: Lüdtke, Alf (Hgg.) *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus*. Hamburg, 120–160. (Zuerst engl.: *Cash/Coffee-Breaks/Horseplay* (1986): *Eigensinn and Politics among Factory Workers in Germany circa 1900*. In: Hanaganm Michael/Stephenson, Charles (Hgg.): *Confrontation. Class Consciousness, and the Labor Process*. Studies in Proleta-

25 Jahre später kommt »Eigensinn« oder »Eigen-Sinn«⁵ in einigen hundert deutschen Buchtiteln vor. Meist wird dabei auf die alltagssprachliche, dem Umgang mit uneinsichtigen Kindern entnommene und früher fast ausschließlich negative Bedeutung von »Eigensinn« abgehoben, allerdings mit Vorzeichenverkehrung. Heutzutage soll »Eigen-Sinn« meist Positives assoziieren, etwa wenn er dem (vermeintlich oder tatsächlich verhaltensgestörten) hochbegabten Kind zugeschrieben wird.⁶ Musikbands⁷ und Kunstpädagogen,⁸ die »Eigensinn« für sich reklamieren, wollen Individualität und Ambiguität als Attribute von Kreativität signalisieren. Im Gegensatz dazu assoziierte das »eigen-sinnige Kind« früher eindeutig Negatives: Es war »verstockt«, verschloss sich den Erziehungsbemühungen Erwachsener, es machte »Probleme«.

Das alltagsgeschichtliche Konzept »Eigen-Sinn« lässt sich in seiner ursprünglichen Bestimmung gerade nicht auf das eine oder das andere reduzieren, und diese Uneindeutigkeit ist Teil seiner »Botschaft«. Es ist kein Zufall, sondern entspricht dem methodologischen Selbstverständnis von Alltagshistorikern, dass – vom Sonderfall des eingangs zitierten Glossar-Eintrags abgesehen – in der Forschungsliteratur keine Begriffsdefinition im herkömmlichen Sinne zu finden ist. Seine »Entdeckung« durch Alf Lüdtke knüpfte vielmehr gezielt an die im überlieferten Sprachgebrauch früherer Jahrhunderte auffindbaren Mehrdeutigkeiten an, und dabei soll es auch in diesem Artikel bleiben.

rian Class Formation. New York, 65–95.) – Alf Lüdtke war nicht der Erste, der diesen Terminus mit Geschichte verknüpfte. Dieses Verdienst gebührt Alexander Kluge und Oskar Negt. Ihr 1981 veröffentlichtes Lesebuch »Geschichte und Eigensinn« verwendet »Eigensinn« allerdings ausschließlich als Assoziations-Hilfe für sehr unbestimmte geschichtsphilosophische Reflexionen über den Zusammenhang von Arbeitsvermögen und Krieg in der Menschheitsgeschichte, s. Oskar Negt/Alexander Kluge, Geschichte und Eigensinn. Geschichtliche Organisation der Arbeitsvermögen; Deutschland als Produktionsöffentlichkeit; Gewalt des Zusammenhangs, Frankfurt a. M. 1981.

- 5 Zu den mit den unterschiedlichen Schreibweisen verknüpften möglichen Bedeutungen siehe ausführlicher unten.
- 6 Siehe die Website: Eigen-Sinn. Für hochbegabte Kinder mit ADS. Eigen-Sinn 2007, <http://www.eigen-sinn.homepage.t-online.de> (19.08.2016)
- 7 So die »industrial Gothic Rock«-Band »Eigensinn«, siehe <http://www.eigensinn.net>
- 8 Siehe als ein Beispiel für viele andere exemplarisch die Website: Eigensinn. Freie Kunstschule, <http://www.kunstschule-eigensinn.de>

»Eigen-Sinn« – ein Kind der 1980er-Jahre

Das Unterfangen von Alf Lüdtke, Mitte der 1980er-Jahre einen solchen Terminus in die wissenschaftliche Debatte einzuführen, war Teil einer unter kritischen Intellektuellen der alten Bundesrepublik verbreiteten Suche nach neuen Begriffen und Denkweisen. Die in der Protestbewegung von 1968 an Universitäten heimisch gewordenen Spielarten des Marxismus hatten an Attraktivität und Glaubwürdigkeit eingebüßt. Zugleich konfrontierten die Neuen Sozialen Bewegungen die sich als gesellschaftskritisch verstehende Geschichtsschreibung mit neuen Fragehorizonten und Orientierungsbedürfnissen. Die diesen Bewegungen zuzurechnenden Geschichtswerkstätten stellten mit ihrer öffentlichen Kritik an der herkömmlichen Praxis von Geschichtswissenschaft eine gegen diese »Zunft« gerichtete außeruniversitäre Art von »Basisbewegung« dar.⁹ Ihnen wie den an Alltagsgeschichte interessierten akademischen Historikern ging es darum, historische Fragestellungen im Hinblick auf einzelne konkrete Menschen und aus ihrer Perspektive heraus zu entwickeln. Was bis dahin gerade in Deutschland Historikergenerationen aller Couleur unhinterfragt praktiziert hatten, nämlich die pauschale Subsumtion der Handlungen und Motive der vielen Einzelnen unter »Großereignisse« Krieg und Revolution, Hyperinflation und Depression, Rationalisierung und technologische Revolution, Zusammenbruch und Wirtschaftswunder, erschien im Zeichen von »Mehr Demokratie wagen« und individueller Emanzipation zunehmend fragwürdig.

Das sollte aber nicht heißen, dass Marx' Diktum von den Menschen, die »ihre eigene Geschichte« machen, aber »nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen«,¹⁰ seine Gültigkeit verloren hatte, im Gegenteil. Umso dringender war zu fragen: Wie ist das Verhältnis von Individuen, Vergesellschaftung und Herrschaft in hochmodernen Industrie- und Klassengesellschaften auf der Ebene und aus der Sicht der vielen einzelnen Akteure zu fassen? Wie sind in der herkömmlichen Überliefe-

9 Lindenberger, Thomas (2014): Geschichtsschreibung in der Zweiten Moderne. In: Beck, Ulrich/Mulsow, Martin (Hgg.): Vergangenheit und Zukunft der Moderne. Frankfurt a. M., 365–399.

10 Marx, Karl (1952): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke (MEW), Bd. 8, 111. online unter <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1852/brumaire/kapitel1.htm> (20.10.2016)

»namenlos« gebliebene Arbeiter und Bauern, Dienstmägde und Straßenhändler, Prostituierte, Handwerksgesellen usw. historisch zu fassen, wie ihr Handeln und Nicht-Handeln als konkrete Forschungsgegenstände zu konzipieren?

Dem kapitalismuskritischen Klima der Nach-68er-Zeit entsprechend ging es zunächst um den männlichen Industriearbeiter und seine kollektive Existenzweise als »Klasse«, und das galt nun auch für den neuen Begriff des Eigen-Sinns. Man suchte dem emanzipatorischen Potenzial von Arbeiterbewegung, Arbeiterklasse und Arbeiterexistenz auf den Grund zu gehen. Im Zeichen der ernüchternden Einsicht in das »Ende der Arbeiterklasse« (André Gorz) und des ökonomischen wie intellektuell-moralischen Scheiterns des »ersten Arbeiter- und Bauernstaats in der deutschen Geschichte«¹¹ fiel die Bilanz dieser Suchbewegung im Rückblick betrachtet bescheiden aus. In gutem Hegel'schen Sinne einer dreifachen »Aufhebung« konnte das historiografische Konzept des »Eigen-Sinns« diesen post-marxistischen Entstehungszusammenhang hinter sich lassen, ohne dass es je einer Distanzierung von diesem Ursprung bedurft hätte. Wo immer es (zumindest im deutschsprachigen Kontext) um individuelle Verhaltensweisen und Handlungen in ihrer Bedeutung für Macht und Herrschaft, für Unterwerfung und Aufbegehren, für Mitmachen, Widerstehen oder Aussteigen gehen soll, bietet sich heute »Eigen-Sinn« als historiografisches Konzept an.

Wie es dazu kam, soll im Folgenden in drei Schritten erläutert werden: Am Anfang steht das Sprachumfeld der Aufklärung, in dem Alf Lüdtke »Eigen-Sinn« in jener Bedeutung vorgefunden hat, deren Aufgreifen ihm für seine Forschungen über die Bedürfnisse und Orientierungsmuster von Industriearbeitern so vielversprechend erschien. In einem zweiten Schritt gilt es, das in hohem Maße zeitgebundene Erkenntnisinteresse, mithin das, worum es Historikern und Historikerinnen bei der Ausarbeitung und Anwendung des Konzepts in der Zeit bis ca. 1990 politisch ging, zu rekonstruieren: Die bohrende und bis heute beunruhigende Frage galt der gerade auch bei Arbeitern vorherrschenden »Fügsamkeit in oktroyierte Ordnungen« (Max Weber), die sich vor allem im folgenschweren Ausbleiben von Arbeiter-Widerstand im Nationalsozialismus manifestiert hatte.

11 So die seit den 1950er-Jahren gängige Propagandaformel der SED, siehe Otto Grotewohl: Die Deutsche Demokratische Republik – der erste Arbeiter- und Bauernstaat in der deutschen Geschichte. Vorlesung gehalten am 21. Januar 1955 vor dem Kollektiv der Parteihochschule »Karl Marx« beim ZK der SED, Kleinmachnow: Parteihochschule »Karl Marx« beim ZK der SED, 1955.