

Am Anfang von Geschichte steht eine Bewegung

Von

Bärbel Völkel

Die Berücksichtigung von Diversität stellt die Geschichtsdidaktik vor große Herausforderungen: Egal, wie unterschiedlich die Menschen sind, ihnen allen soll die gleiche historische Bildung zukommen. Alltagsweltliche `Wildwucherungen` des historischen Denkens sollen diszipliniert und reflexiver gestaltet werden: Zwischen Mensch und Wissenschaft werden Methoden und Zugänge platziert, um das menschliche Denken dem wissenschaftlichen Denken bestmöglich anzugleichen. Dahinter steht die Intention, den Menschen für seine Zukunft sozialverträglich handlungsfähiger zu machen. Eine so verstandene Berücksichtigung von Diversität führt jedoch zu einem tiefen Gerechtigkeitsproblem: Es gibt Menschen, die an der hier zugrunde gelegten Hürde des fähigen Menschen (Ricoeur 2004, S. 47, Fn 5, Künle 2014, S. 17-159) scheitern. Historisch denken zu können setzt von den Minimalanforderungen her die Fähigkeit voraus, die eigene Lebenszeit gedanklich überschreiten zu können und darüber sprechen zu können. Auch Lese- und Erzählfähigkeit muss zumindest ansatzweise vorhanden sein. Damit entsteht aufgrund der wissenschaftstheoretischen Rahmenbedingungen, zumindest in Bezug auf Menschen mit komplexen Behinderungen, ein „*Integrationsrest*“, wie Barbara Fornefeld dies einmal pointiert formuliert hat (Fornefeld 2008, S.23, kursiv im Original).

Wenn wir innerhalb der Geschichtsdidaktik zu der Überzeugung kommen, dass auch Menschen mit komplexen Behinderungen in unseren Zuständigkeitsbereich fallen, weil sie mit uns das Menschsein und damit auch Geschichtlichkeit teilen, dann kommen wir mit unserer aktuellen Theoriebildung an unsere Grenzen. Der kognitivistische Bezugsrahmen der Geschichtsdidaktik trägt nicht bis zu den Menschen, deren Lebensbewältigung nur mit Assistenz sichergestellt werden kann und die über keine analoge Sprache verfügen.¹ Und dennoch gibt es etwas, das uns allen gemeinsam ist: Jeder Mensch kann sich bewegen und jeder Mensch bewegt sich intentional. Dieser leibphänomenologische Blick auf den Menschen stellt in den *Disability Studies* die Grundlage der wissenschaftlichen Arbeit dar (Dederich 2012/2). Meine Frage war, ob auch die Geschichtsdidaktik von diesem Zugang profitieren könnte. Was sich unter einer leibphänomenologischen Perspektive für die Wissenschaft der Geschichtsdidaktik verändert, möchte ich im Folgenden vorstellen und mit Zukunftsperspektiven versehen.

¹ Immer wieder begegnet mir das sicherlich nicht von der Hand zu weisende Argument, wir wüssten überhaupt nicht, was im Bewusstsein des schwer beeinträchtigten Menschen vor sich geht. Daher seien qualitative Aussagen darüber, was diesen Menschen in Bildungszusammenhängen möglich sei oder nicht, übergriffig. Dieses Argument gilt aber für jeden Menschen, wenn wir die operationale Geschlossenheit des kognitiven Systems berücksichtigen. Eine Konsequenz dieser Grundannahme besteht für mich darin, Unterricht vom Menschsein des Menschen her zu denken und nicht von den Ansprüchen der Fachwissenschaft aus, die diese an den Menschen stellt. Denkt man Lernprozesse von den Wissenschaften her, zeigt sich der lernende Mensch stets defizitär, er soll über Interventionen klüger gemacht werden. Denkt man hingegen vom Menschen aus, zeigt sich grundsätzlich jeder Mensch immer schon als handlungsfähig: Jeder Mensch meistert sein Leben im Rahmen seiner Möglichkeiten. Das gilt auch für den schwer beeinträchtigten Menschen. Domänenspezifische Bildung kann dem Menschen in seiner jeweiligen Hinwendung zur Welt aber helfen, seine Handlungsfähigkeit als Mitmensch wie auch als Bürger*in zu erweitern.

1. **Neubestimmung der Geschichtsdidaktik: Zukunft entsteht im individuellen Leben durch physische Bewegungen – nicht aufgrund von Historizität**

 **Stand:Punkt - das war`s**

Hier = Jetzt



3

Der Gedankengang beginnt mit einem Stand:Punkt. Auf einen Ort fixiert zu werden hat Konsequenzen. Die Bewegungslosigkeit am Ort bedeutet ein Herausfallen aus der Zeit: Dem Jetzt entspricht ein Hier und dieser Zeit:Punkt ist alles, was mir zur Verfügung steht. So lange ich diesen Punkt nicht verlassen kann, sind Raum und Zeit still gelegt – sie existieren nicht für mich. Raum und Zeit für mich sind deckungsgleich und verlängern sich in eine von mir unabhängig verlaufende Zeit hinein, ohne dass ich daran aktiv Anteil hätte. Der Philosoph Hans Blumenberg nennt diese Zeit jenseits von meiner Lebenszeit, die eine Zeit für mich darstellt als Weltzeit (potenzielle Zeit für mich) (Blumenberg 2001, S. 66-67). In dieser ist alles möglich, während ich, so lange ich hier stehe, an ihr keinen echten Anteil habe. Ich altere, so lange ich dort stehe, lediglich auf dem Platz. Die maximale Bewegungslosigkeit und Platziertheit am immer gleichen Ort wäre der Tod. Gleichzeitig bin ich, so lange ich auf diesen Platz fest gelegt bin, letztlich nur ein Objekt unter anderen Objekten im Raum.

Dann kommt das Geschehen und damit auch Geschichte auslösende Moment in die Welt: ein Schritt!

 **Am Anfang war eine Bewegung**

Soeben hier... **Raum**



Zeit **Sogleich dort...**

4

Mit diesem Schritt werden das Hier und das Jetzt voneinander getrennt: Zeit und Raum für mich entstehen: Der Schritt schafft eine lineare Zeiterfahrung von soeben zu sogleich: Soeben war ich hier, sogleich werde ich dort sein. Und gleichzeitig mit der Zeit entsteht ein Raum für mich: zwischen dem hier, wo ich soeben war und dem dort, wo ich sogleich sein werde, spannt sich ein Weg auf. Von jetzt an wird es etwas zu erzählen geben...



Soeben war ich dort, hinten



Jetzt bin ich hier

Erinnerung
Erwartung



Sogleich bin ich da vorne

Wird das Erleben des Laufens **reflektiert**, können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft analytisch, nicht substantiell voneinander getrennt werden.
Kognitive Reflexivität

Im **Erleben** des Laufens sind die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft der Bewegung deckungsgleich: **Ich kann laufen.**

➤ **Leibliche Reflexivität**

Mit dem Erleben des soeben und sogleich entstehen auch Zeitschichten: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft spreizen sich auf: In jedem Schritt steckt die Erinnerung an die Vergangenheit des Schritts und an vergangene Schritte und die Erwartung einer Zukunft des Schritts und auch zukünftiger Schritte. Beim Erleben des Laufens selbst sind diese Zeitebenen deckungsgleich und deshalb *kann* ich laufen. Meine motorische Intentionalität, eben meine leibliche Reflexivität (Kristensen 2012, S. 26-27), gibt meinen Schritten Sicherheit. Wenn ich groß anfangen darüber nachzudenken, komme ich leicht ins Straucheln.

Irgendwann in meinem Leben kann ich aber auch mein Laufen reflektieren: Dann und nur dann trenne ich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft analytisch voneinander und kann nun qualitative Aussagen über die erlebte Zeit und den erlebten Raum machen.



hierhin

aber auch

dorthin

Einen Weg zu gehen heißt, irgendwann dort anzukommen, wo ich hin möchte. Im Gehen scheint also auch ein Zukunftshorizont auf, auf den hin sich meine Erwartung richtet. Würde ich immer den gleichen Weg gehen, wäre mein Zukunftshorizont auf diese Raum- und Zeiterfahrung fest gelegt. Ich kann aber nicht nur hierhin gehen, sondern auch dorthin. In dem Augenblick, in dem ich dorthin gehe, mache ich die Erfahrung einer Erweiterung meines Zukunftshorizonts: Ich kann nun wählen, ob ich hierhin oder dorthin möchte. Jede Variation des beschrittenen Weges erweitert somit meinen Zukunftshorizont: Es entsteht ein zunehmend erweitertes Bewusstsein von etwas, das werden will...

Zukunft im individuellen Leben entsteht demnach nicht durch die Geschichtlichkeit des Menschen. Das ist ein fundamentaler geschichtstheoretischer Irrtum, wie ich heute meine. Zukunft im individuellen Leben entsteht, wenn und weil Menschen sich in Bewegung setzen und einen Weg beschreiten. Das gilt für alle Menschen gleichermaßen.

2. Geschichtsdidaktische Reflexionen für Menschen mit Komplexer Behinderung

Wenn wir uns in dieser Weise auf den Zusammenhang von Raum und Zeit einlassen können, können wir auch Menschen mit komplexen Behinderungen in unsere geschichtsdidaktische Theoriebildung einschließen: Geschichtslehrer*innen reflektieren das Raum- und Zeiterleben des beeinträchtigten Menschen und ermöglichen didaktisch sinnvolle Bewegungserweiterungen. Bewegungserweiterungen bedeuten Variationen im Raum- und Zeiterleben im immer schon bewohnten Raum (Begegnungserweiterungen) und damit eine Anreicherung des Zukunftshorizonts. Das ist wichtig, damit der für Geschichte zentrale Sachverhalt des Wandels als zum Menschsein hinzu gehörend erlebt werden kann. Das

Schaukeln im Rollstuhl an einem Ast z.B. erlaubt dem beeinträchtigten Menschen ein Geschwindigkeitserleben, das er sonst so nicht hat. In der Regel sind für ihn aufgrund seiner Beeinträchtigungen alle Bewegungen langsam, schwer und oft auch schmerzhaft. Schaukelt der Rollstuhl im Baum, verändert sich das Raumerleben fundamental: In kurzer Zeit wird ein Erleben von fern von dir und nah bei dir wiederholt. Gleichzeitig generiert sich ein inneres Zeiterleben: das der Dauer. Das Schaukeln dauert, so lange es dauert und an diese Ur-Impression kann sich der Mensch fortan erinnern: Wird das Schaukeln wiederholt, entsteht eine Wahrnehmung von Konstanz und damit auch von Zeitobjekten (Husserl 1986, S. 80-165; Völkel 2017, S. 97-105) – Schaukeln ist jederzeit möglich. Die abgehobene Position vom Boden erlaubt zudem neue Perspektiven auf den Baum und die Welt um den Baum herum: Dem Erdboden ferner, der Baumkrone näher. Auch die Perspektive auf den Baum wird erweitert: erst auf der einen, dann auf der anderen Seite des Stammes. Und nicht zuletzt: Bewegungen abgehoben vom Boden sind auch möglich. Wenn dann der Rollstuhl beim nächsten Mal anders herum aufgehängt wird, werden noch einmal neue Perspektiven auf den erlebten Raum möglich. All das hält die Zukunft nun an Möglichkeiten für mich bereit.

Wenn sich die Geschichtsdidaktik auf einen solchen Zugang einlassen kann, wird inklusives historisches Lernen nicht primär von der Vergangenheitsdeutung her gedacht, sondern von den Zukunftserwartungen, die Menschen hegen aber auch hegen könnten. Im inklusiven Geschichtsunterricht geht es für alle Menschen jenseits von Fähigkeit und Herkunft darum, mehr Zukunft erwartbar werden zu lassen, als heute möglich scheint.

3. Präsenze Geschichte und *place Identity*



The slide features a green header with the logo of PH Ludwigsburg University of Education on the left and the title "Orientierter Raum - orientierte Zeit" in white text on the right. Below the header, there are two images: a smaller one on the left showing a person's legs walking on a path, and a larger one on the right showing the Brandenburg Gate at night. A text box on the left side of the slide contains the following text:

Ich bin in die
Geschichten und
Szenarien des
Raumes, in dem ich
mich bewege,
verstrickt und
verwickelt:
Place Identity

At the bottom of the slide, there is a green footer with the URL "www.shutterstock.com - 89420293" and the page number "13" in the bottom right corner.

Der Boden, auf dem meine Füße gehen, ist ein immer schon bedeutsamer Boden: Er ist durch Geschichten und Szenarien geprägt (Schapp 2012/5) und in diese verstricke ich mich beim Erleben des Raumes immer mehr. Und ohne, dass dies groß thematisiert werden müsste, rahmt diese präsenste Geschichte mein Denken und Handeln. Zwischen dem Raum, in dem ich aufwache und lebe und mir entsteht eine Beziehung: Ich bin im Raum mit seinen Geschichten und Szenarien situiert. Der Raum hat Bedeutung für mich, er ist mein orientierter Raum. Gleichzeitig ist der Raum ein Raum mit Geschichte. Dem orientierten Raum entspricht eine orientierte Zeit und beide prägen mein inneres Zeitbewusstsein. Orientierter Raum ist durch kulturelle Kohärenz gekennzeichnet: Geschichten und Szenarien fallen hier stimmig ineinander und weil ich in die Geschichten und Szenarien meines orientierten Raumes verwickelt bin, rahmt `die Geschichte` des Raumes in meinem inneren Zeitbewusstsein mein gesamtes Handeln. Sollen, Können und Wollen fallen hier stimmig zu einer *place identity* (Waldenfels 1985, S. 196). zusammen, die nicht mit einer historischen Identität zu verwechseln ist. *Place Identity* wird dann und dort erlebt, wo Denken und Tun kohärent ineinander fallen, wo ich und der Raum eine Einheit bilden im Sinne eines *Ich kann* (Merleau-Ponty 1966/6, S. 165-169). Dieses *ich kann* markiert eine Reflexivität der Handlung, die sich aus einer Vernunft meines Leibes als einer „Reflexivität des Sinnlichen“ (Kristensen 2012, S. 27) speist. Warum aber kann ich kulturell kohärent handeln? Ich kann das, weil die gesamte Geschichte meines gelebten Raumes und meiner gelebten Räume in der Textur meines inneren Zeitbewusstseins als sedimentierte präsenste Geschichte (Völkel 2017, S. 183-190) enthalten ist. Geschichte kommt im inneren Zeitbewusstsein ausschließlich als eine Textur ohne Differenzierungsmerkmale vor. In meinem inneren Zeitbewusstsein spielen Chronologien keine Rolle. Geschichte ist hier eine im Fluss des Lebens präsenste Geschichte (nicht hier, nicht jetzt). Und gerade deshalb wird es möglich, für mich Objektives in der Zeit zu erkennen: Ich weiß, was zu tun ist, was ich davon zu halten habe, ohne begründen zu können, woher ich das weiß. Der Sitz dieses nicht erklärbaren Handlungswissens ist im *schweigenden cogito*, wie Maurice Merleau-Ponty es nennt (Merleau-Ponty 1966/6, S. 458). Es ist die sedimentierte Geschichte in meinem schweigenden *cogito*, die mir ein viables Driften in der Zeit (Völkel 2014/3, S. 201-204) ermöglicht, was bedeutet: Ich kann handeln. Alles Handeln von Menschen ist daher vor dem Hintergrund ihrer jeweils sedimentierten Geschichte zu sehen. Damit der Mensch der sedimentierten Geschichte in seinem *schweigenden cogito* nicht mehr so ausgeliefert ist, geht es im Geschichtsunterricht dezidiert auch darum, diese dem *cogito* zugänglich zu machen, damit wir darüber reden können. Der Sinn und Zweck eines Geschichtsunterrichts, in dem Diversität (*race, class, gender, ability culture, religion*) als konstitutiv für Menschsein anerkannt wird, liegt dann darin, die Schülerinnen und Schülern zu befähigen, mit eigener Stimme an den Dialogen über Geschichte (Völkel 2017, S. 216-221) teilnehmen zu können. Ziel dieser Dialoge ist die Erweiterung der jeweiligen Zukunftshorizonte: Mehr als wir bisher dachten wird möglich sein (zumindest, wenn wir das wollen), da wir um die Beschränktheit unserer jeweiligen historischen Rahmungen wissen.

4. Zukunft der Geschichtsdidaktik unter der Perspektive Diversität

Wenn sich die Geschichtsdidaktik auf einen leibphänomenologischen Zugang einlassen könnte, würde sie meines Erachtens mehr gewinnen als sie verliert. Von nun an kann sie alle

Menschen jenseits von Herkunft und Fähigkeit in die gleiche geschichtsdidaktische Theorie mit dem gleichen Ziel für alle einbeziehen und gleichzeitig behält Geschichte als Historie, als elaborierte Geschichte, eine genuine Relevanz im Geschichtsunterricht. Unter einem leibphänomenologischen Zugang verändert sich allerdings die Bezugnahme auf Geschichte: Die zentrale Frage lautet nun: Wie gehört Geschichte in mein Handeln? Da die Raum-Zeitbezüge der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum sehr unterschiedlich sind, muss die thematisierte und reflektierte Geschichte in ihrer relationalen Relevanz für alle besprochen werden. Geschichte im pluralen und heterogenen Klassenzimmer wird dann zur Beziehungsgeschichte, die Subjektives für die Schülerinnen und Schüler deutlich werden lassen kann: Deshalb handle ich so! Deshalb denken die so! Dort, wo man sich über elaborierte Geschichte der sedimentierten Geschichte im *schweigenden cogito* nähert, werden Menschen über sich selbst und ihr Handeln aufgeklärt. In der Folge werden sie gegenüber ihren eigenen Handlungen reflektierter und damit vielleicht auch in der Lage sein, unerwünschte Handlungsmuster zu disziplinieren.

Ich habe meinen Ansatz einer leibphänomenologischen Geschichtsdidaktik einmal in ein Schaubild übersetzt um zu prüfen, ob ich meinem eigenen Anspruch einer Theorie für alle gerecht werde:



In roter Farbe sind die zentralen geschichtsdidaktischen Aspekte, die den Kern dessen beschreiben, was Geschichte ausmacht, aufgeführt. Die grundlegende Frage lautet hier: Was darf bleiben und was soll sich ändern, damit eine gute Zukunft sowohl für mich wie auch für uns als Menschen unter Menschen möglich wird? In grüner Farbe ist der Menschen in seiner leiblichen Hinwendung zur Welt dargestellt. Ich kann es gar nicht prominent genug betonen: Alles, was grün ist, betrifft alle Menschen! Das Schaubild darf nicht so verstanden werden, dass die grüne Farbe für Behinderung steht und die blaue Farbe für Nichtbehinderung. Dafür ist es wichtig, dass sich die Ordnung der Blicke ändert: Wir definieren die Heterogenität der Menschen nicht mehr vertikal, also von hoch begabt abfallend zu `minder begabt`. Wir denken die Vielfalt der Menschen fortan horizontal²: Als unterschiedliche Ausformungen des Gleichen: Das Lachen *ist* Freude – hier sind Geste und Ausdruck identisch. Ich kann die Freude aber auch thematisieren: Ich freue mich, weil ich eine gute Note geschrieben habe – hier wird das Handeln thematisiert. Ich kann das Erleben aber auch reflektieren: Ich habe deshalb eine gute Note geschrieben, weil ich für die Arbeit gut gelernt habe. In der kognitiven Reflexion (Denken) des Lachens (leibliche Reflexivität) beim Sehen (Tun) der guten Note ist das Lachen aber immer noch enthalten. Insofern bedeutet die kognitive Reflexion keine Höherwertigkeit der Reflexivität, sondern eine erlebte Andersheit derselben.

Alle Menschen haben die Fähigkeit, ihren Zukunftshorizont über ihre Bewegungen in der Lebenswelt zu erweitern. Alleine von hierher kann schon ein nun etwas anders zu verstehender Geschichtsunterricht gestaltet werden: Es wird etwas gemacht und das Tun erweitert den Erwartungshorizont. Damit wird die Zukunft offen. Das Schreiben mit einer Gänsefeder lässt deutlich werden, dass man nicht nur mit einem Bleistift, einem Kuli oder Füller schreiben kann, sondern auch mit einer Gänsefeder. Die Reflexionen erfolgen dabei über das Tun: Das ist schwierig. Das kratzt. Das spritzt. Die Feder geht leicht kaputt. Wir haben es hier mit thematisierten leiblichen Reflexionen zu tun: Man kann überhaupt und ich kann mit einer Gänsefeder schreiben. In Zukunft können die Schüler*innen die Erwartung hegen, dass man neben Bleistift, Kuli, Füller und Gänsefeder wohl auch noch mit anderen Gegenständen schreiben kann. Der Zukunftshorizont erweitert sich. Gleichzeitig gehört die Gänsefeder als Schreibwerkzeug in die präsente Geschichte der Schüler*innen und Schüler.³

Wenn dann über die Gänsefeder in der Weise reflektiert wird, wie sie in mein Handeln heute gehört, kann sie analytisch einer Vergangenheit zugeordnet werden: Früher schrieb man mit Gänsefedern – heute mit Füllfederhaltern. In der Feder des Füllfederhalters ist die Gänsefeder aber sogar noch sichtbar sedimentiert enthalten. Hier können die Heranwachsenden über Kontinuität und Wandel, über Schreibwerkzeuge und ihre Funktion im Leben von Menschen überhaupt und speziell in meinem eigenen nachdenken. Aber auch dann, wenn elaborierte Geschichte reflektierend auf das eigene Tun bezogen wird, bleibt es bei dem allen gemeinsamen Ziel, den eigenen Erwartungshorizont zu erweitern: Mehr und auch anderes ist möglich.

² Ich danke meiner Kollegin Prof. Dr. Kathrin Bederna für diese Konkretisierung meines Ansatzes!

³ Hier wird eine andere Begründung von Handlungsorientierung relevant: Das Schreiben mit der Gänsefeder hat nicht die didaktische Funktion, eine Brücke zwischen der Lebenswelt der Lernenden und einer historischen Zeit zu schlagen. Handlungsorientierung meint hier ein Erleben von präsenter Geschichte in der Gegenwart.

Eine Geschichtsdidaktik, die sich vom Erleben des Menschen her theoretisch aufstellt, hat mit Diversität kein Problem mehr: Es geht immer nur um die eine Frage: Welche Angebote kann ich dir machen, damit dein Erwartungshorizont *als individueller Mensch (race, class, gender, ability, culture, religion)* sich erweitern kann? Wie müssen oder können diese Angebote gestaltet sein, damit sie dein Erleben und damit dein Können in der Welt bereichern? Und wie kann die Auseinandersetzung mit Geschichte dir dabei helfen?

5. Dialogische Geschichte und Ambiguitätstoleranz

Auf einer elaborierten Ebene kann eine Auseinandersetzung mit der sedimentierten Geschichte in der Textur des Leibes dazu beitragen, historisch reflektierter miteinander umzugehen. Wir müssen unser Leben in der Regel in Spannungsverhältnissen leben, bei denen nicht immer klar ist, was richtig und was falsch ist. Allzu oft ist beides richtig und beides falsch. Wenn man einen leibphänomenologischen Zugang in die Geschichtsdidaktik aufnimmt, wird Wahrheit zu einer Bandbreite: Wahr ist, dass Menschen in Not geholfen werden muss, wahr ist gleichzeitig aber auch, dass ein demokratischer Staat wehrhaft bleiben muss. In diesem Spannungsfeld müssen sich die Schülerinnen und Schüler als Staatsbürger zurecht finden können. Der Geschichtsunterricht kann sie hierauf in einer ganz spezifischen Weise vorbereiten. Neben der Frage, wie Geschichte in das jeweilige Handeln gehört, wird dann eine weitere domänenspezifische Aufgabe erkennbar: Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht leisten, die Ambiguitätstoleranz im alltäglichen Handeln von Heranwachsenden zu fördern?

Literatur:

Blumenberg, Hans (2001): *Lebenszeit und Weltzeit*. Frankfurt a.M.: suhrkamp Wissenschaft.

Dederich, Markus (2012/2): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*, Bielefeld: transcript Verlag.

Fornefeld, Barbara (Hrsg.) (2008): *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Husserl, Edmund (1986): *Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. In ders.: *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*, Stuttgart: Reclam Verlag.

Kristensen, Stefan (2012): *Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität*. In: Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian; Klass, Tobias (Hrsg.): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzeptes*. Tübingen: UTP GmbH.

Künle, Inge (2014): *Das Selbst und der Andere bei Paul Ricoeur und Amartya Sen. Zur Identität des fähigen Menschen*, Münster: Lit-Verlag.

Merleau-Ponty, Maurice (1966/6): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De- Gruyter.

Ricoeur, Paul (2004): *Gedächtnis. Geschichte. Vergessen*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Schapp, Wilhelm (2012/5): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Frankfurt a.M.: Klostermann Verlag.

Völkel, Bärbel (2014/3): Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Völkel, Bärbel (2017): Inklusiv Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.: suhrkamp Wissenschaft.

Dieser Beitrag wurde auf der Konferenz „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“, die vom 15. – 17. November 2017 an der Katholischen Universität Eichstätt stattfand, vorgestellt und ist auch auf der Homepage der Tagung veröffentlicht. <https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2018/01/V%C3%B6lkel-Workshop-Wo-die-F%C3%BC%C3%9Fe-gehen-online.pdf>