

## Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog

### Die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im Spiegel historischen Lernens

Jüngst, so ist auf der Website der Abteilung für Public History der Universität Wien zu lesen,<sup>1</sup> schloss die Geschichtsdidaktikerin Jennifer Lahmer-Gebauer erfolgreich ihr Promotionsverfahren mit einer Dissertation zum Thema ›Beliefs zur Zeitgeschichte. Eine Untersuchung der Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien des Ruhrgebietes in der Berufseinstiegsphase‹ ab. Kern der Arbeit ist die empirische Erfassung von Überzeugungen »junger Lehrpersonen zur Zeitgeschichte allgemein und insbesondere zur Epochenzäsur ›1989‹«. <sup>2</sup> Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht, dennoch sind die auf der Website zusammengetragene Erkenntnisse äußerst interessant: So haben die Proband\*innen fluide Konzepte von Zeitgeschichte und der Nationalsozialismus wird mehrheitlich nicht als Teil dieser begriffen. Diskussionswürdig scheint zudem der Befund zu sein, dass Zeitgeschichte von den befragten Lehrkräften in einer eher normativen Weise unterrichtet wird, welche als Ziel vor allem die Angleichung der Positionen der Lernenden an eigene Werturteile vermuten lässt.<sup>3</sup>

Nun kann aus diesen Erkenntnissen heraus nicht darauf geschlossen werden, welche Überzeugungen Lehrkräfte hinsichtlich anderer Epochen haben. Überhaupt könnte gefragt werden, warum bestimmte Epochen aus geschichtsdidaktischer Perspektive separat von anderen betrachtet werden sollten. Aber vielleicht ist es ja tatsächlich auch in der schulischen Praxis genau so. Auf einen ersten und unsystematischen Blick betrachtet scheint der Zeitgeschichte auch für den schulischen Geschichtsunterricht ein besonderer Stellenwert zugemessen zu werden. Nicht immer aber finden sich dafür konkrete Begründungen, wie etwa das Beispiel der 2016 in Schleswig-Holstein ein-

1 »Beliefs zur Zeitgeschichte«. Erfolgreiche Promotion von Dr. des. Jennifer Lahmer-Gebauer, in: <https://publichistoryinvienna.com> (26.6.2022, letzter Zugriff: 7.7.2022).

2 Ebd.

3 Ebd.

>> Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

geführten Fachanforderungen (= Lehrplan) für das Fach Geschichte zeigt. Dort heißt es für den Unterricht in der Sekundarstufe I: »Die Zeitgeschichte nach 1945 muss mindestens ein Viertel der insgesamt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit im Fach Geschichte in der Sekundarstufe I in Anspruch nehmen«,<sup>4</sup> ohne dass näher erläutert wird, warum dies der Fall ist.

Tatsächlich ist es auch geschichtsdidaktischer Perspektive nicht leicht, hinreichende Argumente für eine Bevorzugung der hier behandelten Epoche zu finden. Vielmehr gelten auch die schon in der Einleitung des ersten Bandes dieser Reihe – in dem der geschichtsdidaktische Blick auf die »Vormoderne« gelegt wurden – formulierten Argumente, dass zumindest konventionelle Periodisierungskonzepte selbst zum kritischen Gegenstand des Geschichtsunterrichts gemacht werden können, denn in ihnen zeigt sich die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschichte.<sup>5</sup> Gleichzeitig – darauf gehen mehrere Beiträge in diesem Band ein – könnte eine besondere Legitimation der spezifischen Auseinandersetzung mit der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts doch in deren Nähe zum Jetzt liegen, denn immerhin ist die politische und gesellschaftliche Ordnung der Gegenwart leichter in einem Ursachenzusammenhang mit der jüngeren Geschichte zu denken als etwa mit der Antike. So könnte gesagt werden, dass ein Ziel des Geschichtsunterrichts darin zu finden sei, Fremdverstehen zu fördern und als dieses Fremde auch Gesellschaften der Vergangenheit betrachtet werden könnten, die Befassung mit Geschichte somit eine Auseinandersetzung mit dem kulturell Verschiedenen (auf einer zeitlichen Ebene) sei.<sup>6</sup> Geschichte kann somit als grundlegende Alteritätserfahrung verstanden werden,<sup>7</sup> und möglicherweise ist es für die Förderung des Alteritätsverständnisses hilfreich, bei dem zeitlich eher Vertrauten zu beginnen, bevor die grundlegende Fremdheit schon länger zurückliegender Epochen in den Mittelpunkt rückt. Gleichwohl mag dies eine naive Hoffnung sein: Es gibt kaum empirisch belastbare Ergebnisse darüber, dass historisches Fremdverstehen überhaupt bei Lernenden in einer Form angebahnt werden kann, die sich der fachlich-theoretischen konzipierten Idealvorstellung nähert, und dies auch schon bei Geschichte, die

---

4 Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Geschichte. Kiel 2016, 20.

5 Sebastian Barsch, Die Bedeutung der »Vormoderne« für das Historische Denken, in: ders. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektive auf die »Vormoderne«*. Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog. Kiel 2021, 11–16, hier 12, <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p2>.

6 Andreas Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. 2012, <https://doi.org/10.25656/01:5849>; Juliane Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, in: dies/ Martin Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Berlin 2013, 75–92; Martin Buchsteiner/ Tobias Lorenz/ Thomas Must, *Unterschätzte Prinzipien im Geschichtsunterricht: Personalisierung/ Personifizierung und Alterität/ Fremdverstehen*. Norderstedt 2017.

7 Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn 2015, 69.

näher an der Gegenwart liegt.<sup>8</sup> Wird Alterität zudem als Perspektivübernahme oder Empathie verstanden, scheint dies überhaupt nur selten auf einem mehr als basalen und von der eigenen Person losgelösten Ebene erreicht zu werden.<sup>9</sup> Das Argument, mit der neueren und neuesten Geschichte ließe sich leichter ein Verstehen für die Vergangenheit aufbauen, kann also auch nicht aufrechterhalten werden. Letztlich lassen sich nur schwer Argumente finden, die bestimmten Epochen einen Vorrang im Prozess des historischen Lernens geben. Sie stehen gleichberechtigt nebeneinander. Und trotz ihrer gleichen Wertigkeit kann es Argumente geben, diese epochal getrennt voneinander geschichtsdidaktisch zu reflektieren, denn sie werden auch disziplinar im Sinne der Spezialisierung voneinander getrennt. Anders als Lehrkräfte, die sozusagen als Universalhistoriker\*innen jegliche Zeiträume menschlichen Lebens im Geschichtsunterricht unterrichten müssen, professionalisieren sich Geschichtswissenschaftler\*innen meist entlang epochaler Grenzen. Und daher erlangt der Dialog zwischen spezialisierten Fachwissenschaften und der Geschichtsdidaktik vor allem Bedeutung für die Professionalisierung einerseits von Geschichtslehrkräften, aber auch der akademischen Geschichtsdidaktik (und grundsätzlich auch der Fachwissenschaft). Gerade in diesem Dialog wird die besondere Fachlichkeit der schulischen und wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik deutlich. Die Bedeutung der Fachlichkeit wird zunehmend auch in der Professionalisierungsforschung diskutiert, und der Aussage des Chemiedidaktikers David-Samuel Di Fuccia kann auch aus geschichtsdidaktischer Sicht zugestimmt werden:

»Zum Zueinander von Fachlichkeit und Fachwissen ist dabei festzuhalten, dass Fachlichkeit insofern mehr ist als Fachwissen, als es für eine Lehrkraft eben nicht reicht, Erkenntnisse der Fachwissenschaft zu wissen oder auch anwenden zu können. [...] Fachlichkeit ist unter anderem gekennzeichnet durch reflektiertes, eingesehenes, im besten Sinne verstandenes Fachwissen.«<sup>10</sup>

Die Beiträge in diesem Band versuchen, fachliches Wissen und geschichtsdidaktische Anwendungsreflexionen miteinander in Verbindung zu bringen. Dazu wird das

---

8 Ulrike Hartmann/Michael Sauer/Marcus Hasselhorn, Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen, in: ZfE 12, 2009, 321-342.

9 Sarah Brooks, Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?, in: Social Studies Research and Practice 3/2, 2008, 130-146; Jan Siefert, Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des (Fremd-)Verstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600-1912). Berlin 2020, 408.

10 David-S. Di Fuccia, Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen. Über die Bedeutung der Fachlichkeit für den Lehrerberuf, in: Michaela Heer/Ulrich Heinen (Hrsg.), Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn 2020, 251-256, hier 253-254.

im ersten Band dieser Reihe verfolgte Konzept der Verbindung von Aufsatz und Kommentar erneut aufgegriffen.<sup>11</sup> Die Beiträge entstanden im Rahmen eines Kolloquiums, welches die Abteilung für Geschichtsdidaktik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Wintersemester 2020/21 durchführte. Angesichts der seinerzeit mit der Coronapandemie einhergehenden Einschränkungen fand das Kolloquium digital statt.

Auftakt der Veranstaltungsreihe war eine Diskussion von drei Geschichtsdidaktiker\*innen, die aus den Perspektiven von Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule über die besondere Bedeutung der neueren und neuesten Geschichte für die Geschichtsdidaktik sprachen. Anke John (Wissenschaft), Frank Schweppenstette (Lehrkräftebildung der 2. und 3. Phase) und Anna Lienau (Schule) befassten sich u.a. mit den Auswirkungen des coronabedingten Distanzlernens auf den Geschichtsunterricht und erkennen darüber hinaus eine generelle Hinwendung zu erinnerungs- und geschichtskulturellen Reflexionen im Geschichtsunterricht, die oft mit zeitgeschichtlichen Fragestellungen verbunden werden. Sie vertreten zudem die Position, dass Schüler\*innen ein »Recht auf spannende Forschungsfragen und auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse« hätten (John), die Einlösung dieses Anspruchs jedoch maßgeblich von der Bereitschaft der Lehrkräfte abhänge, sich selbst auf dem aktuellen Stand der Forschung zu halten. Daneben verlange dies stärker als bisher eine interinstitutionelle Zusammenarbeit etwa bei der Arbeit in Lehrplankommissionen. In der Zeitgeschichte könne ein besonders lebensweltnaher Zugang zur Geschichte gesehen werden, der jedoch – ähnlich wie die Regionalgeschichte – auch in besonderem Maße kritisch betrachtet werden müssen, etwa wenn Erklärfilme subtil Sach- und Werturteile transportieren.

Thomas Hellmuth geht der Frage nach, ob es sich bei Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik um zwei Seiten einer Medaille handelt. Er plädiert dafür, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik stärker als bisher im Kontext von Identitätsbildung, Reflexion und Dekonstruktion vor dem Hintergrund einer subjektorientierten Didaktik zu verstehen und somit vor allem den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen. Zeitgeschichte sei zudem »Erinnerungslernen« und somit eng mit geschichtskultureller Teilhabe verbunden. Skeptisch ist Hellmuth bei der Frage, ob Zeitgeschichte stets eine gesellschaftliche bzw. soziale Funktionalisierung haben soll oder nicht auch als »Anregung zum Müßiggang« verstanden werden könne.

Diese »Anregung zum Müßiggang« greift Andreas Hübner in seinem Kommentar zu Hellmuths Beitrag auf. Er stellt zunächst fest, dass die »Muße« innerhalb der Geschichtswissenschaften eine gewisse Renaissance zu haben scheine, reflektiert dann aber, dass postkolonialen Zeitgeschichts- und Holocaustforschung nicht immer mit einem didaktischen Prinzip des Müßiggangs in Einklang gebracht werden könnten.

---

11 Sebastian Barsch (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektive auf die ›Vormoderne‹*. Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog. Kiel 2021, <https://doi.org/10.38072/2703-0784/v1>.

Auch andere Herausforderungen wie die Globalisierung oder das Anthropozän seien nur schwer ohne Handlungsintention zu unterrichten.

Elsbeth Bösl befasst sich mit Technikgeschichte als eine spezifische Perspektive des Geschichtsunterrichts. Sie umreißt zunächst die Historie dieses Zugangs im Kontext der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der 1950er und 1960er Jahre und eröffnet einige Perspektiven für die Pragmatik von Technikgeschichte im gegenwärtigen Geschichtsunterricht. Auch sie plädiert gegen eine Funktionalisierung von Technikgeschichte, etwa um »Nachwuchs für die MINT-Berufe zu generieren«. Vielmehr könne man ihr nicht entgehen, sei doch die Welt und das gesellschaftliche Zusammenleben immer mehr durch Technik geprägt.

Dieser Sichtweise stimmt Silja Leinung zu. Sie gibt jedoch zu bedenken, dass der Begriff »Technik« nicht in einem engen Sinne verstanden werden dürfe. Vielmehr müsse auch im Unterricht deutlich herausgestellt werden, dass Technikgeschichte vor allem eine Kultur- und Sozialgeschichte sei und technische Errungenschaften auch hinsichtlich ihrer Materialität und ihres Einflusses auf menschliche Gesellschaften stärker untersucht werden müssten.

Martin Lücke zeigt, dass Queer History nach wie vor meist im Kanon schulischen Geschichtsunterrichts verborgen bleibt, die zahlreichen Forschungsperspektiven und Erkenntnisse, die zu diesem Thema in den letzten Jahrzehnten gewonnen wurden, das historische Lernen jedoch in einem besonderen Maße bereichern könnten. Insbesondere könne mit diesem Thema verdeutlicht werden, dass die Vielfalt sexueller Identitäten nicht erst in der Gegenwart sichtbar wurde, sondern zu allen Zeiten existierte. Nach einigen theoretischen Ausführungen stellt Lücke konkret die Lernmodule der Internetseite [queerhistory.de](http://queerhistory.de) vor und zeigt Möglichkeiten, auch im Unterricht mit Quellen aus dem »Archiv der anderen Erinnerungen« zu arbeiten. Vertieft geht er auf das Lernmodul zu Maria Sabine Augstein ein, einer engagierten Vertreterin der Rechte von transgeschlechtlichen Menschen, die sich 1977 einer geschlechtsangleichenden Operation unterzog.

Charis-Fey Westensee kommentiert aus der Perspektive der Praxis und fragt zunächst, inwiefern aktuelle Lehrmedien sexuelle Vielfalt in der Geschichte adressieren. Sie kommt zu dem Schluss, dass dies lediglich in Form von Frauengeschichte sichtbar sei und somit die Heteronormativität von Geschlecht gleichsam dominant bleibe. Chancen sieht sie in den neueren Kernlehrplänen, die es Lehrkräften durch ihre potentielle Offenheit ermöglichen, eigene Themen und Inhalte zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Dabei betont sie aber dennoch die Notwendigkeit, adäquate Materialien bereit zu stellen, wie es etwa die Seite [queerhistory.de](http://queerhistory.de) tut. Sie endet mit der Frage, ob eine Geschichte als Lebenswelt nicht per se eine queere Geschichte sein müsse.

Gabriele Lingelbach und Mona Rudolph eröffnen einen globalgeschichtlichen Blick auf das historische Lernen in Schulen. Ausgehend von der These, dass junge

Menschen über ein stärkeres Bewusstsein für globale Zusammenhänge verfügten wie frühere Generationen – Stichwort Fridays for Future – illustrieren sie die Relevanz einer globalgeschichtlichen Perspektive für den Geschichtsunterricht an Schulen (und Universitäten) in der multiethnischen Gesellschaft. Um ihre Argumente zu untermauern, skizzieren sie zunächst die grundlegenden Ansätze und Herausforderungen der Globalgeschichte. Neben ihrem Postulat für einen globalgeschichtlichen Unterricht reflektieren sie auch, inwieweit etwa die »mikrogeschichtliche Gestaltung eines globalgeschichtlichen Unterrichts [...] die Gefahr eines anekdotischen Geschichtenerzählens« mit sich bringe.

Kerstin Klein weist anschließend darauf hin, dass mithilfe eines globalgeschichtlichen Zugangs fundamentale Menschheitsprobleme im Geschichtsunterricht sichtbar gemacht werden könnten. Globalgeschichte als »Big History« eröffne das Bewusstsein für die Notwendigkeit der »Bewältigung globaler Probleme wie Klimakrise, Menschenrechtsverletzungen und Kriegen« und einer Hinwendung etwa zu postkolonialen Fragestellungen. Erschwert werde dies jedoch durch eine nach wie vor starke Eurozentrierung bei den normativen Vorgaben für das historische Lernen an Schulen.

Stephanie Zehnle konkretisiert diese globalgeschichtliche Herangehensweise, indem sie Staatsnamen als Ausgangspunkt für einen postkolonialen Geschichtsunterricht betrachtet. Anhand mehrerer afrikanischer Fallbeispiele zeigt sie, wie im Zuge des Kolonialismus sowohl Ethnisierungen als auch Politisierungen durch Benennung von Staatsgebieten seitens der Kolonialmächte betrieben wurde. Dabei zeigt sie auch, inwiefern kollektive Selbstbezeichnungen und europäische Projektionen einander gegenüberstanden. Durch eine Thematisierung dieser Bedingungen und Analyse ihrer historischen Bedingungen könnten etablierte Sichtweisen und Stereotype auch im Unterricht infrage gestellt werden.

Jan-Christian Wilkening kommentiert den Beitrag Zehnles unter Rückbezug auf gegenwärtige, teils kontrovers geführte Debatten um die Frage, wie an den Kolonialismus unter postkolonialer Perspektiven erinnert werden soll. Er zeigt, dass Postkolonialismus im Geschichtsunterricht vor allem auch eine Form der Selbstreflexion sein kann, die auch eigene Haltungen in den Mittelpunkt rückt. Ein tatsächlicher postkolonialer Geschichtsunterricht sei aber nur schwer erreichbar, da in den Lehrwerken und Lehrplänen bislang eher Dekolonisation thematisiert wird und eigentliche postkoloniale Fragen weitgehend ausgelassen werden.

Selbst in Schleswig-Holstein findet nordeuropäische Geschichte im Unterricht kaum Platz. Dies möchte Martin Krieger ändern, indem er den Wert dieses Raumes für aktuelle Fragestellungen nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und Nordeuropa vor dem Hintergrund von Identitätskonstruktionen herausstellt. Zudem sei die Geschichte Nordeuropas geeignet, historische Mythen und Stereotypen zu hinterfragen und geschichtskulturelle Prägungen etwa über die Wikinger zu de-

konstruieren. Möglich seien auch neue Perspektiven auf etablierte Themen. So könne gefragt werden, wie die Erforschung der Arktis und Antarktis Teil des Inhaltsfeldes ›Imperialismus‹ sein könne.

Dem stimmt Volker Gaul zu. Insbesondere in Grenzregionen könne ein auf Nord-europa gerichtete Blick auch Identitätskonstruktionen problematisieren und Kontinuität und Wandel in regionaler Perspektive reflektieren.

Martina Winkler wendet sich der osteuropäischen Geschichte zu und fragt, wie deren Stellenwert im Geschichtsunterricht hervorgehoben werden könne. Vor dem Hintergrund des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine im Jahr 2022 erlangt diese Frage eine besondere Aktualität. Sie zeigt zunächst, dass Osteuropa zentral war »für das Weltverständnis im Kalten Krieg (›know your enemy‹)« und diese Position auch lange den Geschichtsunterricht, vor allem durch Darstellungen in Schulbüchern, prägte. Problematisch sei aber oft bis heute die Darstellung Osteuropas als rückständige Region, welche wiederum Folge einer eurozentrischen Sicht auf Geschichte sei. Dieses Gegenüberstellen von Rückständigkeitskonzept und Fortschrittsparadigma gelte es im Geschichtsunterricht zu dekonstruieren. Zu sehr bestehe sonst die Gefahr, dass der Geschichtsunterricht letztlich Othring betreibe.

Horst Schilling formuliert in seinem auf Winklers Aufsatz bezogenen Kommentar vier Wünsche für die osteuropäische Geschichte im Geschichtsunterricht. So sollten stärker auch Emotionen im Geschichtsunterricht thematisiert werden, um Klischees und Vorurteile bewusst zu machen. Ebenso sollte die eurozentrische (westliche?) Perspektive noch stärker als bisher kritisch hinterfragt und mehr Begriffsarbeit geleistet werden. Geschichte solle letztlich stets transnational oder globalgeschichtlich unterrichtet werden. Schilling bleibt nicht bei den Wünschen stehen: Er bietet auch vier Ideen für deren Verwirklichung.

Jonas Kuhn und Mirjam Gläser zeigen in ihrem praxisorientierten Beitrag, wie Schulen bei der Neukonzeption einer Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg eingebunden wurden. Sie illustrieren, wie wichtig Partizipation junger Menschen auch bei der Gestaltung musealer Angebote ist und das Museumsmachende diese Partizipation auch nutzen können, um neue Perspektiven auf die eigene Arbeit zu entwickeln. Insbesondere umreißen sie, wie trotz der COVID-19-bedingten Einschränkungen partizipatives Arbeiten mit Schüler\*innengruppen im Museum möglich wurde.

Den Band abschließend kommentiert Sven Hamann den von Kuhn und Gläser vorgestellten Ansatz aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Dazu wendet er sich auch aktuellen Konzepten wie der Multidirektionalen Erinnerung zu, welches von Michael Rothberg in den Diskurs um die gegenwärtige Erinnerungskultur eingebracht wurde und reflektiert, wie an jüdisches Leben heute erinnert werden könne. Dabei blendet er die Kontroversen um diesen Ansatz gerade in der deutschen Erinnerungslandschaft nicht aus, sondern hebt die besondere Bedeutung der Shoa für das historische Lernen hervor.

Die Aufsätze eröffnen eine Vielzahl theoretischer und konzeptioneller Horizonte, um sich der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu nähern. Sie sollen einen Dialog zwischen verschiedenen Subdisziplinen der Geschichtswissenschaft eröffnen, aber vor allem auch weitertragen, denn die Beiträge zeigen, dass es die disziplinäre Trennung zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft oft gar nicht mehr gibt.

Viel Freude bei der Lektüre!



## Herausgeber

**Sebastian Barsch** 

Professor für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität im Kontext historischen Lernens, Professionsforschung und Materielle Kultur.  
[sbarsch@email.uni-kiel.de](mailto:sbarsch@email.uni-kiel.de)