

Über die Vielfältigkeit und den Forschungsstand der Tagesprogramme an Gedenkstätten

ORDER: TIME, SHELTER, SUPPORT, RESPECT & LOCATION

Helen Zumpe

Die historisch-politische Bildungsarbeit an Gedenkstätten hat sich seit den 80er Jahren weitestgehend etablieren und in ihren pädagogischen Angebotsformen kontinuierlich ausdifferenzieren können: Die Besuchenden können faktisch wählen zwischen betreuten kurzzeitigen Führungen (je nach Ortsgegebenheiten zwischen 30 und 90 min.), begleiteten Museums- und Geländebegehungen zu inhaltlichen Schwerpunktthemen oder mit Begleitmaterialien, audioguides, halbtäglichem Aufenthalt, Tagesprogrammen¹, zeitlich umfassenderen Seminaren, Projekttagen und –wochen über workcamps bis hin zu Langzeitfreiwilligendiensten. Die Erinnerungsorte machen ergo Bildungsangebote², ohne deduzierbare Lernzieltaxonomien definieren zu können oder gar vorzugeben. Es ist an der und dem Besuchenden selbst, auszuwählen, an- und abzulehnen, sich Zeit für die eigenen Interessen zu nehmen.

Wenngleich seit den 90er Jahren reichhaltige Erfahrungen mit der hier im Mittelpunkt stehenden eintägigen Veranstaltungsform bestehen, liegen seit 1983 im Rahmen der allgemeinen MuseumsbesucherInnenforschung über die tatsächlichen Lernleistungen, die Inhalts- und Methodenvielfältigkeit einzelner gedenkstättenpädagogischer Angebote sowie deren Akzeptanz bei und Nutzung von Besuchenden nach wie vor nur wenige empirische Befunde vor.

Zurückgreifend auf einen Disput bezüglich der vermeintlich »strukturellen Defizite von Kurzzeitprogrammen«³ und dem Vergleich eigener Tätigkeiten an Gedenkstätten von 1997 bis 2001 befasste sich meine Diplomarbeit⁴ u.a. mit der Fragestellung, ob eine qualitative Konzepterfolgevaluation bzw. eine formativ-analysierende, aber begründbare Fixierung eines prozesshaft erreichten Status quo der Tagesprogramme verschiedener Erinnerungsorte gelingen kann. Deutlich wurde, dass sich das Angebot von Tagesveranstaltungen massiv erweitert hat und es sich hoher Nachfrage durch unterschiedlichste Nutzergruppen erfreuen kann. Die enorme quantitative Steigerung des Angebots lässt deutlich werden, dass die Tagesveranstaltung inzwischen eine selbstständige, gleichwertige Säule des Gedenkstättenaufenthalts darstellt, für die es eigener Konzeptionen, Methoden und zu formulierender Zielsetzungen bedarf.

Alle untersuchten Gedenkstätten verfahren beim Verlauf einer Tagesveranstaltung nahezu identisch in logischer, aufeinander aufbauender Reihenfolge der folgenden Phasen: thematischer Einstieg, Kennenlernen des historischen Ortes, Reflexion, Phase der eigenständigen Befassung und thematischen Vertiefung mit verschiedener Methodik, Ergebnissicherung, Auswertung. Innerhalb dieser Phasen kann ein breites Methodenrepertoire bzw. Bausteinangebot voll ausgeschöpft werden.

Das tatsächliche Gelingen, ein wie auch immer definierter »Erfolg«, der Verlauf und das pädagogische Konzept des Bildungsangebotes ist jedoch quantitativ kaum zu erfassen. Wolf Kaiser konstatierte: »Pädagogisch erfolgreich wird ein Gedenkstättenbesuch dann sein, wenn er eine Vorstellung von dem Leid vermittelt, das den Opfern

angetan wurde, aber auch von ihrem Bemühen um Selbstbehauptung und wenn er zugleich Einsichten ermöglicht oder zumindest die Fragen aufwirft, aufgrund welcher Strukturen und Einstellungen die Verbrechen möglich waren und wie sie geplant und durchgeführt wurden.«

Andere mögliche Erfolgskriterien und die Ergebnisse meiner nicht-repräsentativen qualitativen schriftlichen Befragung von 200 Teilnehmenden an Tagesprogrammen sollen sodann vorgestellt werden, nachdem auf die Unterschiedlichkeit der besuchenden Gruppen eingegangen wurde.

Die Beobachtung, Begleitung und Befragung von ExpertInnen zeigte, dass sich bei Tagesprogrammen mindestens fünf zu unterscheidende Verlaufsformen entwickelten, die allesamt ihre Berechtigung haben. Diese will ich im Einzelnen holzschnittartig ironisierend skizzieren, ohne sie jedoch strikt kategorisieren zu wollen, um dem/der LeserIn eigene kritische Schlussfolgerungen zu ermöglichen:

Die 8. Gesamtschulklasse aus Aachen behandelt erst seit kurzem das Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, der hochengagierte Lehrer kann seine ansonsten eher an HipHop-Musik und GZSZ interessierten SchülerInnen kaum zu einer Fahrt an einen 350 km entfernten Erinnerungsort motivieren. Die 35köpfige Klasse soll während des Gedenkstättenbesuchs durch einen Mitarbeiter betreut werden und bekommt vorgefertigte Arbeitsaufträge zugeteilt, wenngleich die Gruppe (noch) nicht in der Lage ist, Themenschwerpunkte zu benennen und am gleichen Tag wieder abreisen wird. Das Vor-Ort-sein bestimmt den Tag: viel sehen, hören, riechen, erlaufen. Dennoch erlebt der Fotokopierer Hochkonjunktur.

Eine Bildungseinrichtung, deren Trägerschaft sich auf Bildungsurlaube spezialisiert hat, entdeckte nach Übermittlung eines Paketes mit Vorbereitungsmaterialien⁵ für einen Gedenkstättenbesuch, dass die vermeintliche Janusköpfigkeit einer deutschen Klassikerstadt in der Nähe eines NS-Konzentrationslagers auf große Resonanz bei Bildungsurlaubsnehmenden stieß. Die persönlichen Hintergründe der 24 Teilnehmenden versprachen eine bunte Mischung: von der 30jährigen Sekretärin über den Maschinenschlosser, die feministische Kabarettistin, den langzeiterkrankten Altenpfleger bis zum emeritierten Politikprofessor. Da der Gedenkstättenbesuch als das von einigen ersehnte, von anderen befürchtete »Highlight« des Bildungsurlaubs bereits am Anfang der Woche erfolgen sollte, nahmen die BildungsreferentInnen eine methodische Einführung in das Kreative Schreiben vor. Es zeigte sich, dass das Thema Weimar den Erinnerungsort dominierte, für die historische Vielschichtigkeit bzw. Nachgeschichte des Lagers blieb ebenso wie für Gespräche zwischen den verschiedenen anwesenden Generationen am Ort selbst keine Zeit mehr, jedoch verließ die Gruppe den Ort voller Pläne.

Der exkursionserfahrene Klassenlehrer eines sächsischen Gymnasiums ließ sich auf die in der Vorbesprechung eingebrachten Ideen der Gedenkstättenmitarbeiterin ein, innerhalb eines 10tägigen Aufenthaltes in der Stadt einen Vormittag und dann abermals am übernächsten Nachmittag mit seinem Deutsch-Leistungskurs den Erinnerungsort zu besuchen. Er verabscheute dennoch das »Experimentieren« an Menschen aus ethischen Gründen und hatte, um sich bei der Mitarbeiterin für das erhitzte Gemüt zu entschuldigen, zum ersten Vormittag einen Frühlingsblumenstrauß mitgebracht, den er jedoch zu überreichen vergaß. Nach der ersten Stippvisite am Ort und einem Gruppengespräch kristallisierten sich Wünsche der Jugendlichen dahingehend heraus, dass man sich am übernächsten Nachmittag am Ort weniger mit Literatur, als vielmehr mit den künst-

lerischen Möglichkeiten, an die NS-Verbrechen zu erinnern, beschäftigen wollte. Eine Kleingruppe hatte aus eigener Initiative neben einer »Hausordnung« für BesucherInnen auch eine »Benimmordnung« für Lehrkräfte entwickelt und den Blumenstrauß liebevoll im Steinbruch niedergelegt, wenngleich sie befürchteten, schlechtere Noten für ihre Arbeitsgruppenergebnisse zu erlangen.

Ein bundesweit agierender politischer Jugendverband reist nach einem Erstbesuch im Frühjahr bereits zum zweiten Mal im Herbst an den gleichen oder einen anderen Erinnerungsort, auch wenn das Grüppchen der Interessierten merklich abgenommen hat, weil man sich mit der Frage befassen möchte, ob man verschiedene Lagertypen, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Siegerjustizen miteinander vergleichen kann. Einige Teilnehmende kritisieren den Vollständigkeitswahn der Organisierenden: Komplexität eines Themas sei auch anders erfassbar. Der Tag endet damit, dass verbandsinterne Parolen kritisiert und Fahnen zerrissen werden. Der Vorstandssprecher resümiert: »Man muss vergleichen, ja klar, aber das heißt nicht gleichmachen oder gleichsetzen.« Trotzdem ist die Gruppe der Ansicht, sich mehr mit den Nichtbesuchenden befassen zu müssen. Die Gruppe beschließt, sich ebenso wie LehrerInnenfortbildungen die Erschließung der Problematiken von Erinnerungsorten zum Jahresthema zu machen, andere Jugendliche zu einem Erstbesuch zu motivieren und sie dabei zu begleiten.

Die Hauptschulklasse einer Dortmunder Gesamtschule, darunter viele Jugendliche mit familiärem Migrationshintergrund, ging eigene Wege: Ohne Lehrende, aber mit Betreuenden der außerschulischen Jugendarbeit, besuchten sie eine Gedenkstätte, um sich mit der Shoah zu befassen. Regionale Erinnerungsstätten, Straßenschilder und Ausstellungen hatten sie ihrer Ansicht nach zur Genüge gesehen. Sie suchten Interessierte aus den Nachbarklassen und -schulen und organisierten die Anfahrt weitestgehend selbständig. Da sie über die langen Vorbuchungszeiten der Gedenkstätte informiert waren, baten sie um Service-Unterstützung: eine Führung durch einen Mitarbeiter, einen Aufenthaltsraum am Ort, Begleit- und Arbeitsmaterialien sowie eine Ansprechpartnerin während des Aufenthaltes. Obwohl man nicht allen Wünschen und Erwartungen gerecht werden konnte, dichtete die Gruppe nach dem eintägigen Besuch während der Busrückfahrt: »We don't need no forced education! All we need is time, shelter, support, respect & location!« und trieben damit ihrer Ansprechpartnerin die Tränen in die Augen, weil diese Jugendlichen als formal unbetreute Gruppe nicht mal in der Hausstatistik auftauchen konnten.

Anhand welcher Items, Einheiten und Kriterien können wir also den Erfolg jeder dieser Tagesprogramme messen? Glitzern Augen anders nach dem Besuch? Wem nutzen schier unendliche Korrelations- und Signifikanzreihen, die dennoch subjektiver Interpretation unterliegen und je nach Gusto umgedeutet werden können?

Als Erfolgskriterien für das Gelingen eines Tages kann einerseits versucht werden, »nicht ins Bild passende, neue Fragen provozierende Erkenntnisse« zu zählen, bzw. zu erfragen, ob es gelungen ist, diese möglicherweise irritierenden aber intensiven Eindrücke und Fragen aufgeworfen zu haben und dabei dennoch die im Beutelsbacher Konsens generalisierten Maxime der politischen Bildungsarbeit (»Kontroversitätgebot«, »Überwältigungsverbot« und »individuelle Interessenlagen«) zu berücksichtigen.⁶

Hingegen darf und soll die beachtliche Anzahl von über 50% Wiederanmeldungen von Gruppen bzw. Lehrenden, Einrichtungen und Trägerschaften, die im Vorjahr die Gedenkstätte besucht haben, sich nun wieder mit einer anderen Gruppe angemeldet

haben, als großer Erfolg gewertet werden. Weiterhin kann zum Maßstab gemacht werden, welche beobachtbare Interaktion zwischen Gruppe und Gedenkstättenpädagoge bzw. BetreuerIn erfolgte und ob es zu einer Kommunikation innerhalb der Gruppe kam, die zu sichtbarer Aktivität führte. Die Überprüfung des Einsatzes von methodischen Bausteinen und deren Akzeptanz soll ebenso berücksichtigt werden wie die Einhaltung des angestrebten Phasenverlaufs des Tages.⁷

Bei den Beobachtungen im Jahr 2001 zeigte sich, dass die (zu 70% zwangsvorgeführten⁸ und nicht intrinsisch motivierten) Besuchenden vornehmlich in passiver Konsumhaltung verharren und die »klassischen« Angebote der Gedenkstätte bevorzugt nutzten: Film, Führung, Museumsbesuch. Wenn Betreuende nicht im besten Sinne des Wortes zu AnimatorInnen werden, bleiben kreatives Gestalten, Fundstückarbeit, Medieneinsatz und Archivrecherche ebenso wie Projekte mit klarer Produktorientierung exotische Ausnahmen. Es kann nicht von der gelungenen Ermöglichung einer dialogischen, gleichberechtigten, sich gegenseitig respektierenden Gesprächssituation die Rede sein, wenn keinerlei Verantwortungsbereitschaft der Gruppen für den Besuch am Erinnerungsort vorhanden ist. Es gilt zudem, allen Betreuungspersonen vor Augen zu führen, dass Bildungsideale wie »kritische Selbstreflexion« und »demokratische Identität« nicht erreicht werden können, wenn den Teilnehmenden kein aktives Mitspracherecht zugestanden wird. Innerhalb eines Bildungsprozesses sollten Jugendliche als Subjekte wertgeschätzt werden, die ihren eigenen Interessen nachgehen.⁹ Ohne selbständige Tätigkeit und reflexive wie kreative Methoden verkommt die Tagesveranstaltung zu einer den kurzzeitigen Führungen ähnlichen Stippvisite ohne Rückmeldung an die Gedenkstätte.

Bei der Auswertung¹⁰ der schriftlichen Befragung von Teilnehmenden konnten zunächst bereits dokumentierte Forschungsergebnisse¹¹ hinsichtlich der breiten Palette möglicher Gefühlslagen vor, während und nach dem Tagesprogramm bestätigt werden. Hinsichtlich der mitgebrachten Erwartungen zeigte sich ebenfalls kein Unterschied zu anderen Besuchsformen.¹² Die meisten Besuchenden erhofften sich Informationsweitergabe, Wissenszuwachs, Anschaulichkeit und inhaltliche Erklärungen, die sie nach Veranstaltungsende auch als hinreichend erfüllt ansahen.

Zentralen Stellenwert für die Bewertung der gesamten Veranstaltung nahm die Führung ein. Zwei Drittel der Befragten bewerteten die Führung als sehr gut bzw. gut. Wen die Führung nicht »angesprochen« hat, der beurteilte den gesamten Tag eher negativ. Aufgrund der vollen Ausschöpfung des Notenspektrums bei der Bewertung anderer Elemente des Tages zeigte sich hier, dass die Teilnehmenden durchaus nicht immer sozial erwünscht antworteten.¹³ Obwohl nicht erfragt, machten nahezu 40% der Befragten deutlich, dass sie die Videos mit ZeitzeugInnengesprächen besonders beeindruckt hätten.

Wie steht es nun um die zentralen Ziele der Gedenkstättenpädagogik, Geschichtsbewusstsein¹⁴ zu fördern, individuelle Bezüge zur eigenen Person zu ermöglichen und für aktuelle und zukünftige Problematiken zu sensibilisieren?

Fast 40% der befragten Jugendlichen ordneten das neu erworbene Wissen ausschließlich der historischen Vergangenheit, einem weit entfernten »Früher« oder der unspezifizierten »Geschichte« zu. Eine lineare Gleichung der Art »wer sich mit Geschichte befasst, überträgt dies auch in die Gegenwart und entwickelt Ideen für die Zukunft« geht also auch hier nicht auf. Dennoch kam es überraschenderweise bei 30% der nicht

von vorneherein intrinsisch motivierten Jugendlichen trotz der Verweigerungshaltung zu individuellen, gelungenen Subjektbezügen, die sich in eigenen Meinungsäußerungen oder politischen Haltungen sowie allgemeinen Wertvorstellungen niederschlugen. Hier möchte ich Zitate aus den Fragebögen Jugendlicher für sich sprechen lassen: »Ich frage mich, wie ich wohl gehandelt hätte«, »jetzt verstehe ich, warum die Erhaltung der Gebäude so wichtig ist«, »ich finde, es bestätigt meine Wut auf die Scheißfaschos«, »so ein Pullover, der konnte also echt ein Menschenleben retten, wow!«, »es ist wohl an mir, das hier weiterzugeben, also es meinen Kindern zu erzählen, wenn ich mal welche habe«, »das war gegen die Menschenwürde«, »hab gemerkt, wie gut es mir eigentlich geht«, »Zwangsarbeit und Arbeitslosigkeit, das geht mir nicht aus dem Kopf jetzt«, »Ich schätze das Leben«. An diesen Antworten wird am deutlichsten, dass die neuralgischen, intensiven Fragen für jede Person anders gelagert sind und sich individuell in anderer Form stellen.

Fischer/Anton hatten 1992 proklamiert, dass deren 40 Befragte zweistündige Besuche als zu kurz erleben würden, sie befürworteten daher ebenso wie Rathenow/Weber 1995 u.a. unbedingt längere Aufenthalte. Bei der Auswertung meiner Erhebung zeigte sich jedoch: Ein Drittel der »zwangsvorgeführten« Jugendlichen empfanden die Tagesveranstaltung als zu lang, 22% als zufriedenstellend, hingegen erlebten 50% der intrinsisch motivierten Jugendlichen der Kontrollgruppen den Tag als zu kurz. Man kann daher die Kurzzeitbesuche nicht generalisierend ablehnen, da auch längere Aufenthalte nicht per se intensivere und differenziertere Befassung bewirken.¹⁵

Letztlich wurde also deutlich, dass kein linearer Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer am Ort und erreichter Intensität oder gar einem »Nachdenklichkeitsgrad« besteht. Der eindeutige empirische Nachweis, dass Menschen, die sich mehrere Tage an Erinnerungsorten aufhalten, deutlichere Bildungserfolge aufweisen können als TagesbesucherInnen, steht nach wie vor aus.

Mit der Veranstaltungsform, die ihre Berechtigung nunmehr gefunden hat, gilt es, weiterhin neue Programme zu entwickeln und zu erproben, neue Adressatengruppen anzusprechen und Nutzergruppen variable und flexible Angebote unterbreiten zu können, neue Zielgruppen mit anderem Bildungs- und Interessenhintergrund anzusprechen. Zugleich sollte meiner Ansicht nach die Verknüpfung von ortsspezifischen Themen mit denen der tagesaktuellen politischen Bildung weiter konzipiert werden, ohne jedoch zu beliebigem »Anything goes«- Spielraum zu mutieren.

Voraussetzungen für die Verwirklichung von Tagesprogrammen jedweder Art sind neben guter materieller und personeller Ausstattung einer Gedenkstätte auch ein mutiger Ideenpool, die Bereitschaft und Kreativität, neue methodische Ansätze zu entwickeln und umzusetzen. So sei mir abschließend gestattet, auf meine eigenen Ideen, den Willen zur kritischen Impulsgebung und Arbeitslosigkeit zu verweisen, und mit einem Zitat von Marcus Wiebusch zu enden: »Nicht dass ich das hier besser wüsste: Erkannt, verramscht, vorbei. Nicht dass ich das hier besser wüsste: als ob ich es müsste.«

Helen Zumpe, Erziehungswissenschaftlerin, hat als Freiwillige der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste in der Gedenkstätte Buchenwald und als studentische Hilfskraft in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme gearbeitet.

- 1 Unter Tagesprogrammen oder Tagesveranstaltungen sollen hier zunächst alle Aufenthalte an Erinnerungsorten verstanden werden, die zunächst als pädagogisches Angebot entwickelt wurden, um eine vermeintlich entstandene »Lücke« zwischen kurzzeitiger Führung (30–90 min.) und mehrtägiger Projektmethode (hier definiert nach Dewey/Kilpatrick, die auf Rousseau und Pestalozzi zurückgriffen) zu schließen und je nach Ort mindestens einen 5stündigen Aufenthalt erwarten lassen.
- 2 Ich verwende hier den Bildungsbegriff nach Gudjons und Giesecke, demnach Bildung als planmäßiges pädagogisches Handeln ein aufgreifbares Angebot darstellt und durch die nicht festlegbare Interaktion innerhalb der pädagogischen Beziehung geprägt ist, zumal sie nach bestimmten universellen und idealistischen Werten erfolgt.
- 3 Siehe dazu Leo/Reif-Spirek und Gaede, beides im Jahr 1999.
- 4 »Eintagesveranstaltungen an historischen Gedenkstätten. Konzepte und Erfahrungen – oder the world doesn't change in a day«, Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Uni Hamburg, 2002, betreut durch Herrn Prof. Bodo von Borries und Herrn Prof. Hans Christoph Koller.
- 5 Mit z.B. Video, Dias, Broschüren, Ausstellungskatalogen, geogr. Karten, Literaturempfehlungen etc.
- 6 Das »Kontroversitätsgebot« erfordert, in Wissenschaft und Gesellschaft umstrittene Thesen, Ursachenkomplexe und Theorien auch als kontrovers darzustellen, keine einheitliche »Lehre« abzuleiten oder vorzugeben, die Besucherin nicht zu indoktrinieren oder ihr die eigene Meinung aufzuoktroieren. Das »Überwältigungsverbot« warnt vor emotionaler Überforderung, Überidentifikation und Betroffenheitsinszenierungen trotz affektiver Lernziele der Empathie.
- 7 Diese Kriterien orientierten sich an den von mir a.a.O. zusammengetragenen konzeptionellen Bildungszielen der Gedenkstättenpädagogik.
- 8 Mit dem Begriff meine ich Klassen, die den Erinnerungsort nicht freiwillig besuchen, sondern ihnen gegenteilig mit Sanktionen aller Art »gedroht« wird, wenn sie sich bei dem Besuch nicht anschließen wollen. Der Begriff soll verdeutlichen, dass es sich bei Schulklassen immer um eine heterogene Gruppe handelt, bei denen sich Zwang und Freiwilligkeit mit nicht unmittelbar eigenen Interessen vermischen.
- 9 Vgl. dazu Annegret Ehmann 2002, S. 101
- 10 Diese erfolgte unter Anwendung der »Grounded Theory« von Glaser & Strauss 1998.
- 11 Siehe z.B. Fischer/Anton 1992, die in einer Exploration die Befragung von 40 Teilnehmenden an 3 Orten vornahmen.
- 12 Letztlich ist diese Angabe spekulativ, da es bei einzelnen Fragebogenitems zu hohen Ausfallquoten kam.
- 13 Angesichts der vielen tabuisierten Themen, auf die man in Erinnerungsorten trifft, gilt es, die Gefahr der »Social desirability« besonders bei wissenschaftlichen Untersuchungen zu berücksichtigen.
- 14 Geschichtsbewusstsein ist hier nach Bergmann (1998) sowie Jeismann u. Rüsen definiert als Zusammenhang zwischen gedeuteter Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart und erwarteter Zukunft.
- 15 Zufälligerweise passt eine Anzeigenkampagne (u.a. in der ZEIT vom 20. 10. 2003) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Thema »Gute Bildung braucht mehr«, genau zu meinem Tenor. Wenngleich es bei der Kampagne um Werbung für Ganztagschulen ging, bleibt mir das Tafelbild mit dem Satz »Die Welt erklärt man nicht an einem halben Tag« deutlich vor Augen.

Literatur

- Bergmann, Klaus (1998): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach.
- Ehmann, Annegret: Aktuelle Fragestellungen in der historisch-politischen Bildung, in: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/von Wrochem, Oliver (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, 2002, S. 91–103.
- Fischer, Cornelia/Anton, Hubert (1992): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler, Breitenau, Hadamar, Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen. Studie im Auftrag der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung und Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt/Wiesbaden.
- Gaede, Daniel (1999): In der Gedenkstätte Buchenwald ist mehr möglich, als viele wahrnehmen. Anmerkungen zu dem Artikel von Annette Leo und Peter Reif-Spirek, in: Gedenkstätten-Rundbrief Nr. 87, 2/1999, S. 21–24.
- Giesecke, Hermann (2000): Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Opladen.
- Gudjons, Herbert (1997): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 5., erw. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Kaiser, Wolf: Herausforderungen. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, in: Denk mal! Politische Bildung und Gedenkstätten, Zeitschrift Politisches Lernen 1–2/03, 21. Jg.
- Leo, Annette/Reif-Spirek, Peter (1999): »Es darf sich dort entsprechend der vorhandenen Hinweisschilder frei bewegt werden«. Eine Analyse von Berichten Thüringer LehrerInnen über Klassenfahrten zur Gedenkstätte Buchenwald, in: Gedenkstätten-Rundbrief Nr. 87, 2/1999, S. 12–20.
- Rathenow, Hanns-Fred/Weber, Norbert H. (1995): Gedenkstättenpädagogik – Versuch einer Bilanz, in: Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik, Frankfurt/Main, S. 74–89.