



Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof

Von Matthias Wider

*Wie kann ich singen, da die Welt mir
Wüste ward und öd,
Wie kann ich spielen, seit mir die Händ,
gebrochen sind
All meine Toten such ich, Gott!
Auf jedem Müll wie blöd
In jedem Haufen Asche. Kinder,
sagt, wo ich euch find'.*

Aus: Jizchak Katzenelson, Großer Gesang vom ausgerotteten jüdischen Volk (Übersetzung: Wolf Biermann), in: LANG 2004, S. 5.

Einleitung

Ob die bisweilen in überwiegend irrtümlich verstandener Anlehnung an Heinrich Roth zitierte Chance zur „originalen Begegnung“¹ mit der Vergangenheit an historischen Orten so wie Ulrich Mayer meint eine „Legende“² ist, sei hier nicht näher diskutiert, jedenfalls ist die Wendung suggestiv. Sie unterstellt nämlich die grundsätzliche Möglichkeit eines direkten Treffens mit einstigem Geschehen, was sich allerdings weder im noch außerhalb des Klassenzimmers arrangieren lässt. Das was einst war, ist bereits im Vergehen des Momentes unwiederbringlich verschwunden. Es kann bei genauerem Besehen das Einstige auch nicht rekonstruiert werden. Dazu bedürfte es eines kompletten Bildes von Vergangenheit, dessen heute noch auffindbaren Fragmente nur auf geeignete Weise wieder zusammengefügt und ggf. ergänzt werden müssten, so wie der Archäologe aus den Resten einer antiken Statue deren frühere Gestalt herausarbeitet. Das, was wir der Einfachheit halber einmal vergangene Wirklichkeit nennen, war indes schon im Moment seiner einstigen Gegenwart kontingent und muss es im Laufe des mannigfachen Wandels der sozialen Ströme von heute aus betrachtet – keinen anderen Standpunkt kann die Geschichtswissenschaft einnehmen – umso mehr sein. Die Geschichtswissenschaft kann daher per se nur einen konstruktiven Auftrag übernehmen: ihre Kompetenz liegt nach solchem Verständnis darin, die Partikel, die vom Einst überkommen sind, auf dem Wege der Erzählung und der Erklärung sinnbildend miteinander so zu verknüpfen, dass Geschichte „entsteht“.³ Dieser Akt geschieht wie besagt aus der Gegenwart heraus, d.h. er vollzieht sich bei der Auswahl und der Akzentuierung des Erzählplots im Lichte einer gegenwärtigen Referenz. Wir erinnern uns also heute der Vergangenheit, weil wir danach sinnen, aus dem Reservoir einstigen Geschehens das zu schöpfen, was uns dazu verhilft, im Jetzt und für das Kommende richtig zu handeln. Bezogen auf das vergangene Phänomen der nationalsozialistischen Terrorherrschaft hat Roman Herzog diesen temporalen Konnex so

¹ ROTH 1965, S. 109-117.

² MAYER 2007, S. 396.

³ Vgl. Dazu beispielsweise VÖLKEL 2010, S. 134ff.

ausgedrückt: „Die Erinnerung gibt uns Kraft, weil sie Irrwege vermeiden hilft.“⁴ Dieses Credo dürfte dann wohl auch ausschlaggebend dafür sein, dass viele Schulen den Besuch einer KZ-Gedenkstätte ins Curriculum der Oberstufenklassen aufnehmen, von dem man allerdings – und das sollte diese kleine erkenntnistheoretische Ausführung erbracht haben – nicht die schon oben zitierte reale Begegnung mit dem „KZ“ erwarten darf. Was demgegenüber an Einsichten gewonnen werden kann und auf welchem methodischen Wege das geschehen mag, davon soll die nachfolgende Darstellung handeln.

1. Fachlicher Kontext: die Schauplätze

Wenn wir davon ausgehen, dass der gesamte Durchgang den Anlass für eine historische Erzählung liefert, dann entsprechen die Vergangenheitspartikel, die es darin sinnbildend zu verknüpfen gilt, den erzählbaren Geschehnissen, von denen wir aufgrund der Quellenlage Kenntnis haben. Auch wenn die Anmerkung ein wenig banal klingen mag, dass die auratische Wirkung auf den Betrachter am ehesten dann eintritt, wenn Geschehnis und Ort zusammenfallen, ist sie hier schon deswegen fällig, da sie im oftmals zermürenden Akt der Auswahl von Haltepunkten recht hilfreich sein kann, indem sie noch einmal klar macht, dass nach Möglichkeit nur solche Orte aufzusuchen sind, denen erzählbare Geschehnisse anhaften und dass an Stellen, über die in diesem Sinne nichts bekannt ist, ein Halt in der Regel wenig Verwertbares einbringt. Aus diesem didaktischen Grund orientieren sich die fachlichen Ausführungen an der Topografie der Gedenkstätte.

- 1.1. Hotel und Gaskammer
- 1.2. Eingang
- 1.3. Appellplatz
- 1.4. Todesstreifen
- 1.5. Bunker
- 1.6. Block 13
- 1.7. Block 7
- 1.8. Krematorium und Klärgrube

Die erzählbaren Geschehnisse zu den einzelnen Orten finden Sie [hier](#).

2. Didaktische Bemerkungen

Konstruktivismus

Radikal konstruktivistisch aufgefasst, könnten, ja müssten sich fast didaktische Bemerkungen von der Aufgabe entheben, so etwas wie einen allgemeinen Bildungsanspruch im Sinne einer bei allen Schülern gleichermaßen zu realisierenden Kompetenz formulieren zu sollen. Schließlich geht das konstruktivistische Theorem vom Grundsatz der völligen Subjektivität aller Aneignungsprozesse aus, so dass bei noch so vehementem

⁴ STEEGMANN 2010, S. 12.



Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof

pädagogischen Bemühen nichts erreicht werden kann, was auch nur in die Nähe historischen Standardwissens käme. Das meint nun letztlich nichts anderes, als dass die in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sich bildenden Bewusstseinsfiguren als subjektive Konstruktionen ganz standortgebunden sind und mehr an den individuellen und milieubedingten Rezeptionsvoraussetzungen als am pädagogischen Impetus der Lehrkraft hängen. In der Tat liegen gesicherte Befunde zur Frage der Wirkung von KZ-Gedenkstätten auf rechtsextreme Jugendliche vor, die sehr daran zweifeln lassen, ob die mit einem Besuch von KZ-Gedenkstätten intendierte Ablehnungshaltung gegenüber faschistischem Gedankengut tatsächlich formiert wird.⁵ Allerdings läuft eine so verstandene didaktische Strömung Gefahr, nicht etwa alle Haltungen zu relativieren, denn das würde ja allgemein anerkannte Referenzpunkte voraussetzen, sondern das historische Denken der Beliebigkeit hinzugeben, es nur als eine Reihe selbstreferenter Aussagen einzustufen.

Genau betrachtet verliere in diesem Sinne auch das klassische Diktum Adornos, nach dem alle Erziehung auf die Verhinderung eines weiteren Auschwitz zu richten sei, seinen allgemeingültigen Wert, indem es eine bestimmte Vergangenheit pädagogisch intentionalisiert und dabei Haltungsvorgaben aufstellt, die konstruktivistisch gedacht jeder nur für sich selbst annehmen kann, oder eben auch nicht. An genau dieser Stelle wird das didaktische Subjektivitätsdenken für das Zusammenleben aller aber brisant, wenn nicht gar fatal, wenn es aus diesem Grunde auf die Orientierung an sozialen Allgemeinverbindlichkeiten verzichtet. Um es mit Rohlfes zu sagen: „Jeder halbwegs erfahrene Lehrer weiß, wie oft sich in Schülerhirnen vieles ganz anders darstellt, als es der Unterrichtende intendiert hat. Aber das muss nicht das letzte Wort sein“.⁶ Man möchte in unserem Zusammenhang hinzufügen: das kann nicht das letzte Wort sein. Es dürfte gerade im Angesicht einer zunehmenden Entfaltung der konstruktivistischen Ideenlandschaft durchaus notwendig sein, auf die Erfordernis von sozialen Verbindlichkeiten aufmerksam zu machen, d.h. im engeren Sinne nicht nur auf einen Kanon an historischen Stoffen sondern auch auf Deutungsangebote hinzuweisen, die im Bestreben, das Miteinander human zu organisieren, als relevant gelten können. Bärbel Völkel erkennt in ihrer Studie zur konstruktivistischen Geschichtsdidaktik diese Notwendigkeit an, wenn sie zwar „Diversität“ und „pluralistische Einstellungen“ nicht nur als Lernvoraussetzung sondern auch als Ergebnis historischen Lernens akzeptiert, dann aber auch „Gemeinsamkeit“ sucht und den „Individuen die Möglichkeit zum Anschlusslernen“ geben möchte, was im Medium der epochaltypischen Schlüsselprobleme nach Klafki geschehen könne.⁷ Schnittstellen zu unserem Themenbereich ließen sich dort ohne weiteres finden, wenn wir einmal nur an die pädagogische Trias von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit denken.

Befragungen

Es ist hier nicht der Ort die theoretische Debatte weiter zu führen. Es mag hilfreicher sein, nun einmal darauf einzugehen, was sich in den Schülerköpfen an Ort und Stelle abgespielt

⁵ PAMPEL 2007, S. 74 und 81, 82.

⁶ ROHLFES 2009, S. 717.

⁷ VÖKEL 2007, S. 172f.

hat. Auf diesem Wege erhalten wir einen verhandlungsfähigen Referenzpunkt, der nicht auf einer Theorie, sondern darauf gründet, was tatsächlich gedacht und empfunden wird:

1. *„Ich habe am gestrigen Tag sehr viele und auch unterschiedliche Eindrücke gewonnen. So empfand ich bei Herrn Ws. Erzählung vor der Gaskammer sowohl Wut und Verachtung als auch Ekel und Verständnislosigkeit für das, was sich dort und in der Uni Straßburg abgespielt hat. Als wir das KZ betraten und erkundeten, empfand ich sowohl ein bisschen Trauer und Mitleid mit den ehemaligen Häftlingen als auch Verachtung für das, was sich hier abgespielt hatte. Als wir dann das Krematorium besichtigten empfand ich eine noch viel größere Verachtung und auch ein bisschen Ekel. Ich konnte gut verstehen, wie sich die Häftlinge damals fühlten und war auch ein bisschen froh darüber, als wir das KZ zum Schluss dann ganz einfach durch das Tor verlassen konnten. Aber als wir das taten, ging mir noch einmal durch den Kopf, was die Sträflinge dafür gegeben hätten, es genau so tun zu können.“*

2. *„Als wir in die Gaskammer gingen und davor die Geschichte dazu hörten, ist mir klar geworden, wie stark beeinflussbar ein Mensch sein muss, um so schreckliche Dinge zu tun. Ich kann es nicht verstehen, wie man unschuldige Menschen so quälen kann. Als wir oben auf dem Gelände waren, war ich dankbar, dass ich nicht in dieser Zeit lebte. Als die Exkursion fertig war, hatte ich das Gefühl, das Leid der Menschen vom KZ klebt wie Dreck an mir.“*

3. *„[...] Als ich den Seziertisch sah, wurde mir ganz anders und ich stellte mir vor, wie zwei emotionslose Personen davor standen und an den gerade brutal umgekommenen Menschen herum „schnippelten“.*

4. *„Ich habe mich in diesem ehemaligen KZ sehr unwohl gefühlt. Auf dem Boden und in Räumen zu stehen, wo Jahre zuvor Menschen gelitten haben und ... gestorben sind.“*

5. *„Die Eindrücke, die ich in diesem KZ erhalten habe, zeigen wie grausam Menschen werden können [...] das hat mir zu verstehen gegeben, dass es nie mehr zu solchen Situationen kommen darf. Menschen sollen nie nach ihrer Herkunft oder Religion beurteilt werden. Mir ist außerdem noch klarer geworden, wie wichtig unser Grundgesetz ist. Es sichert um so mehr, dass es zu solchen Zuständen nicht mehr kommt. Aber auch jeder Einzelne muss sich dafür einsetzen, dass so etwas nie wieder passiert [...]“*

6. *„Ich war erleichtert, als ich aus dem KZ war, man fühlte sich komisch allerdings auch ein bisschen erleichtert, wieder auf freiem Boden zu sein.“*

7. *„Wir sollten alle froh sein, dass diese Zeit des Quälens und Mordens nie wieder kommt. Aber man sollte sie trotzdem nicht vergessen, wegen der Menschen, die dabei gestorben sind, aber auch wegen der Hoffnung, dass alle Menschen etwas daraus gelernt haben.“*

Wir können uns am Ende dieser Auswahl kurz fassen und, obwohl das Datenmaterial für eine ordentliche Typisierung der Aussagen nicht hinreicht, einige Schwerpunkte verfolgen, die das historische Denken vor Ort immer wieder an sich ziehen:

- Emotionen: Durchweg werden Gefühle ausgelöst, die sowohl empathisch als auch autochthon in Erscheinung treten. Emotionen und Vernunft schließen sich nicht aus; Gefühle zeigen Bedeutungshöfe an, längst bevor der Verstand sie erkannt hat, insofern spielen sie beim historischen Denken mehr als eine nur „anrührende“ Rolle.
- Fassungslosigkeit: Sehr häufig treffen wir auf die Wendung vom „nicht verstehen können“, bezogen auf die Psyche der Täter. Das bedeutet aber wahrscheinlich nicht, dass die Schüler kognitive Verständnisschwierigkeiten haben, dass sie also etwa nicht erklären könnten, was in den Tätern vorgegangen sein mag. Im „nicht verstehen können“ wird größtmögliche moralische Distanz angezeigt, was einer Beurteilung der Geschehnisse gleichkommt.
- Imagination: mitunter wird explizit auf Geschehnisse verwiesen, die an Ort und Stelle imaginiert wurden. Es sind überwiegend Vorstellungsbilder aus der Nahperspektive, die zum Vorschein kommen. Die Imagination verhilft dem Geist, Gehörtes zu fassen, es dem Ort vor dem inneren Auge anzuhäften. Dadurch wird das Geschehen quasi miterlebt und fixierbar.
- Gegenwart: Die Tatsache, dass bisweilen über die mentale Entlastung gesprochen wird, die man beim Herausgehen wahrnimmt, deutet auf das Phänomen der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen hin, d.h. eigene Gegenwart und fremde Vergangenheit werden ganz unvermittelt ineinander hineingedacht und die Anwesenheit beider Tempi im Jetzt empfunden – ganz zweifellos eine Leistung der Aura des historischen Ortes. Darüber hinaus finden wir immer wieder auch Dankbarkeit und Freude darüber, in einer besseren Zeit und an einem besseren Ort zu leben und wir finden auch den Appell, es nie wieder so weit kommen zu lassen.

Der „Stil“

Die meisten Lehrer verbinden einen KZ-Gedenkstättenbesuch mit dem pädagogischen Anspruch, den Schülern eine Begegnung mit belastenden Orten zu ermöglichen, um Affekte auszulösen, die Friedfertigkeit, Gewaltlosigkeit, Toleranz und Abscheu gegenüber Menschenrechtsverletzungen befördern. Bei der Realisierung dieser – wie wir gesehen haben – durchaus umsetzbaren Intentionen mögen folgende abschließende Hinweise zum moralischen Stil der Exkursion und zu einigen organisatorischen Belangen Beachtung finden:⁸

- Eine vereinfachende Gleichsetzung des Rechtsextremismus mit dem Nationalsozialismus wird der Sache nicht gerecht: weder der besonderen Bedingung des NS-Staates noch den Motiven und Problemlagen des rechtsextremen Lagers. Die „Dauerwarnung“ erregt irgendwann keine Aufmerksamkeit mehr und läuft daher ihrer sehr legitimen Zielsetzung eher noch zuwider.
- Ein Gedenkstättenbesuch kann keinen strukturierten Schulunterricht ersetzen, sondern nur ergänzen. Es muss sichergestellt werden, dass die notwendigen fachlichen Grundlagen bereits gelegt sind, bevor man eine Gedenkstätte besucht.
- Eine wertfreie, vollkommen rationale Beschäftigung mit Völkermord kann es nicht geben und sollte daher auch nicht angestrebt werden. Dennoch deuten die aktuellen Entwicklungen darauf hin, dass sich eine Abkehr vom Prinzip der „moralischen

⁸ Vgl. NEIRICH 2000, S. 24ff.



Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof

Überwältigung“ zugunsten einer rationaleren Pädagogik durchsetzt. Nicht wenige Besucher kritisierten beispielsweise, dass die Vorträge „in einer zu belehrenden, moralisierenden Sprache“ gehalten waren und dass eine Führerin selbst „erschüttert (war)“ und von den Schülern dasselbe erwartet hat (was sich nicht einstellte und den moralischen Druck weiter erhöht hat), was zeigt, dass moralische Vorgaben häufig strikt abgelehnt werden.

- Gedenkstättenbesuche finden in der Regel im großen Klassenverband statt, was die spannungsfreie Atmosphäre, die allerdings notwendig ist, um Affekte zuzulassen, nicht gerade befördert. Es ist aus diesem Grunde sehr zu empfehlen, kleine, überschaubare Neigungsgruppen zu bilden, auch wenn das einen gewissen organisatorischen Aufwand nach sich zieht und nicht zuletzt auch zur Aufstockung der Anzahl an kompetenten Begleitpersonen zwingt.
- Überwiegend initiieren die Lehrer den Lerngang, die Schüler sind an der Entscheidung so gut wie kaum beteiligt. In diesem Fall wird die Klasse die Exkursion zwar als willkommene Abwechslung im Schulalltag begrüßen, eine innere Einwilligung als eine der grundlegenden Voraussetzungen für die Einleitung eines aktiven Bildungsprozesses wird auf solchem Wege aber nicht generiert. Auch wenn es ein wenig ernüchternd klingt, muss wohl doch darauf hingewiesen werden, dass in diesem Lichte betrachtet alle schulischen Standardveranstaltungen eher fragwürdig sind. Es sollte wohl hier das zur Geltung kommen, was in der Pädagogik seit langem schon postuliert wird, nämlich die Beteiligung der Klasse an der Planung des Unterrichtes, hier: an der Planung der Exkursion, die ja auch nichts anderes als Unterricht ist, nur eben vor Ort. Man müsste in diesem Kontext der Klasse auch nüchtern verdeutlichen, was von einem Besuch zu erwarten ist und was nicht, auf welche Fragen man vielleicht Antworten finden mag und welche man besser im Klassenzimmer erörtert. So wird man den Schülern so manche wirklich störende Enttäuschung ersparen.

3. Methodische Hinweise

Nr.	Standort	Intention	Didaktisch-methodische Konkretionen
-----	----------	-----------	-------------------------------------

Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof

1	Gaskammer	Die Schüler können die begangenen Morde und die vorgenommenen Menschenversuche auf die NS-Ideologie zurückführen. Sie können diese Wissenschafts- und Forschungspraxis moralisch und im Lichte des Kataloges der Menschenrechte reflektieren und beurteilen; dabei entwickeln und differenzieren sie ihr Menschenbild.	Lehrervortrag: Vorstellung Täter August Hirt, Josef Kramer und Opfer Brandel Grub ⁹ ; Darstellung des Vorlaufes und der Ereignisse; bis 2004 Suche nach den Schicksalen der Opfer, heute: alle namentlich bekannt; LSG zu Motiven der Nachforschungen.
2	Vorplatz	Zweck, Geschichte und Topografie des Lagers im Überblick kennen lernen.	Lehrervortrag: Lagertopografie (Karte), vor allem: Gemüsegärten der SS (Totenlaterne); Kommentar Kramers bei der Häftlings-Neuaufnahme („nur durch den Schornstein“).
3	Eingangsbereich innen	Schildern können, dass der Weg in das KZ der Schritt in ein enthumanisiertes Willkürareal war.	Quellenarbeit: Zeitzeugenbericht vortragen (Der Mensch wird zur Nummer). Quellenarbeit: Zeitzeugenbericht Hinrichtung Weihnachten 1943 (Allmacht der SS bricht den Willen der Häftlinge) Bildarbeit: Bericht über die Häftlingskapelle (ein Zeichen emotionaler Ambivalenz? Zivilisationsbruch? Kulturbedürfnis?)
4	Todesgraben	Erkennen und begründen, dass sich der Lagerbetrieb im rechts- und moralfreien Raum abgespielt hat.	Quellenarbeit: Auszug aus der Lagerordnung. Bildarbeit: Abbildung interpretieren, sie in ein Vorher und Nachher einbinden. LSG zur Frage: „Welche Regeln gelten hier?“.
5	Block 13	Darlegen, dass, und begründen können, warum „Opfer“ unter bestimmten Rahmenbedingungen gegenüber „Opfern“ so	Lehrervortrag: Prinzip der Häftlingsselbstverwaltung darstellen, besondere Situation der NN ¹⁰ -Häftlinge erklären, auf hohe Mortalitätsrate hinweisen.

⁹ http://www.die-namen-der-nummern.de/html/brandel_grub.html

¹⁰ siehe Orte und Ereignisse, FN 9

Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof

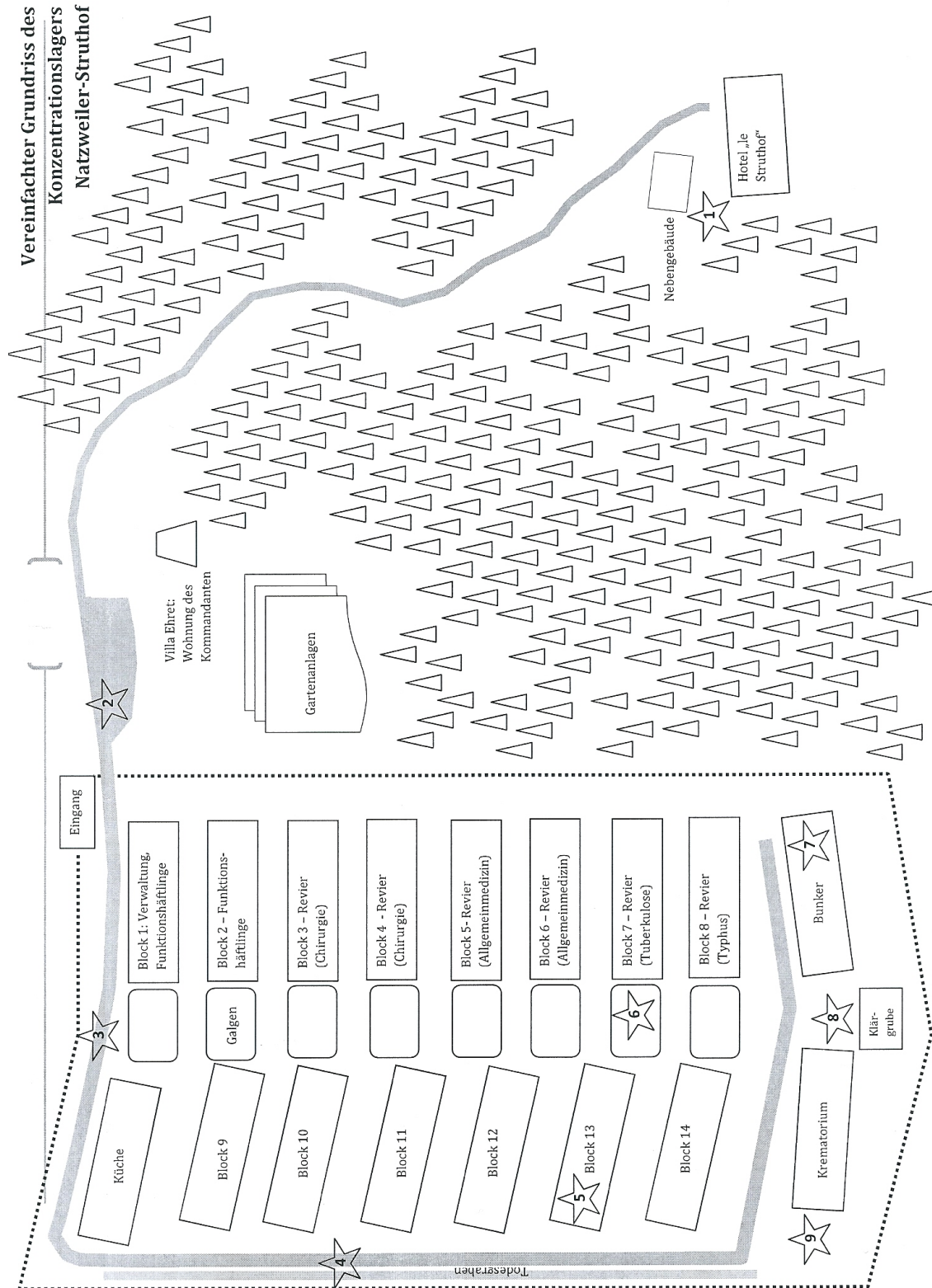
		gehandelt haben, wie es hier geschah, dass es aber auch Spielräume für solidarisches Handeln gegeben hat.	Quellenarbeit: Zeitzeugenberichte über Blockwart Jakob S. (Vermutungen zum Verhaltensmotiv), Zeitzeugenbericht zum Nachfolger von S. als moralischem Kontrapunkt (Handlungsspielräume austarieren)
6	Block 7	Romantik und Zuneigung im Kosmos des Lagererrors – geht das?	Lehrervortrag: Geschichte der kleinen Liaison von Brandel Grub und Fritz Pröll an der Ecke des Zaunes um Block 7 (Kamm).
7	Bunker	Körperliche wie psychische Gewalt und Entwürdigung als das übliche – nicht als das besondere - Mittel zur Verfestigung der SS-Herrschaft feststellen.	Lehrervortrag: Funktion der Räume und Nischen („Warum noch drei Tage Nische vor der Hinrichtung?“) Quellenarbeit: Zeitzeugenbericht aus dem Lagergefängnis.
8	Krematorium	Das Krematorium in seiner multiplen Funktionskoordination als einen Höhepunkt der ideologisch begründeten Enthumanisierung einschätzen können.	Lehrervortrag: Funktionseinheiten verorten (evtl. Grundriss). Lehrervortrag: Bericht über die Ermordung von 142 französischen Widerstandskämpfern. ¹¹ Funktionsdeutung: Warmwasserbehälter und Duschen, LSG zur Frage der Kombination beider Funktionen. Lehrervortrag: medizinische Versuche an „Zigeunern“. ¹²
9	Klärgrube	Begründen, dass die post-mortale Entwürdigung konsequenter Bestandteil einer menschenverachtenden Ideologie war.	Funktionsdeutung: die übersetzte Inschrift und die Ergebnisse einer Begutachtung des Schauplatzes aufeinander beziehen und von daher Überlegungen zur ehemaligen Funktion und zur Weiterverwendung des Grubeninhaltes anstellen.

¹¹ STEEGMANN 2010, S. 212.

¹² ADAMO 2002, S. 43f.

Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof





Exkursionsziel:

Gedenkstätte zum ehemaligen KZ Natzweiler-Struthof

Literatur

ADAMO, H. (u.a.), Natzweiler-Struthof. Blicke gegen das Vergessen, Essen 2002.

FÈNELON, F., Das Mädchenorchester in Auschwitz, München 2008/20.

HITLER, A., Mein Kampf, München 1925.

KERSHAW, I., Der NS-Staat, Reinbek 1994.

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg.), Auf dem Weg zu einer Geschichte des Konzentrationslagers Natzweiler. Forschungsstand – Quellen – Methode, Stuttgart 2000.

LANG, H.-J., Die Namen der Nummern. Wie es gelang, die 86 Opfer eines NS-Verbrechens zu identifizieren, Hamburg 2004.

MAYER, U., Historische Orte als Lernorte, in: U. Mayer/H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im GU, Schwalbach 2007, S. 389-407.

MITSCHERLICH, A. /MIELKE, F. (Hg.), Medizin ohne Menschlichkeit. Dokumente des Nürnberger Ärzteprozesses, Frankfurt a.M. 2009/17.

NEIRICH, U., Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten, Mülheim a.d.R., 2000.

PAMPEL, B., „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, Frankfurt 2007.

ROHLFES, J., Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986.

ROHLFES, R., Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie, in: GWU 2009 (12), S. 707-719.

ROTH, H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1967/10.

STEEGMANN, R., Das Konzentrationslager Natzweiler-Struthof und seine Außenkommandos an Rhein und Neckar 1941-1945, Kvelaer 2010.

VÖLKEL, B., Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2010/2.