

Debattierende Vielfalt statt „innerer Einheit“

Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990

Heidi Behrens, Norbert Reichling

Zusammenfassung

Seit der deutschen Vereinigung erfährt das lebensgeschichtliche Erzählen in der politischen Erwachsenenbildung neue Anstöße. Wo didaktisch gerahmt über biographische Erinnerungen und ihre Verarbeitung kommuniziert wird, entstehen wirklichkeitsnähere und komplexere Geschichtsbilder von DDR und Bundesrepublik. Mit den nach wie vor charakteristischen ost-westdeutschen Kontroversen über Wahrheitsansprüche und Deutungen, über Anerkennung und gegensätzliche „Lehren aus der Geschichte“ umzugehen, die notwendige experimentelle Flexibilität aufzubringen und auch unterschwellige Thematisierungen aufzunehmen, bedarf aber der Weiterentwicklung von Sachwissen und hermeneutischen Kompetenzen der Lehrenden. Und wenn Perspektiven der Eingewanderten und der europäischen Nachbarn mehr als bisher in diese Form der Bildungsarbeit, die selbst ein Stück Geschichtskultur darstellt, einfließen, werden Kenntnisse über Vergangenheitsdiskurse und die Bereitschaft zur taktvollen „Gegensteuerung“ noch dringlicher.

Nachdem in den 1980er Jahren in Westdeutschland in Geschichtswerkstätten und Volkshochschulen über das Thema des Nationalsozialismus die mündliche Geschichtsschreibung (Oral History) „entdeckt“ wurde und sich das „biographische Lernen“ an diesem Gegenstand entwickelte, lag es nahe, die Potenziale des narrativen Zugangs und subjektiver Perspektiven nach 1989 auch im Fall der deutsch-deutschen Geschichte zu nutzen – gerade in einer Situation, die die Fragwürdigkeit der „großen Erzählungen“ demonstrierte. Erzählte Lebensgeschichte wurde zunehmend als bereichernd, wenn nicht gar als konstitutiv angesehen für das vielzitierte „Lernen aus der Geschichte“. Obgleich die Alltagsebene viele produktive Themen und gesprächseröffnende Erfahrungen anbietet, hält sich aber bis in die Gegenwart (auch in Sachen DDR) die Befürchtung, zuviel Subjektivität und biographischer Eigensinn könne

normativ-menschenrechtliche Maßstäbe in der Beurteilung der Diktatur-Geschichte in Frage stellen (vgl. Schillo 1999, Lüdtke 2006).

1. Auf der Suche nach Geschichte in Biographien

Neben dem Interesse an spezifischen Problemen drückt sich in der Hinwendung von Erwachsenenbildung und politischer Bildung zu biographischen Methoden zugleich ein gewandeltes Lehr-Lern-Verständnis aus, welches Teilnehmende als Experten erlebter Geschichte anspricht. Durch ihre Beiträge sollen neue Fragestellungen angestoßen werden, beispielsweise zu Resistenz und Eigensinn in der Diktatur oder zu erfahrungsgeschichtlichen Aspekten der Teilung. Biographische Kommunikation erlaubt tentative Diskurse in den vermeintlich nach Eindeutigkeit rufenden Fragen von Politik und Zeitgeschichte. Gegensätze können sich in „Grautöne“ und vielerlei Differenzierungen auflösen – gerade darin zeigt sich ein Zuwachs an Reflexion und Wissen. Lebensgeschichtliches Erzählen fügt den Geschichtsvorstellungen weitere Dimensionen hinzu: Wie wurden bestimmte Ereignisse und Entwicklungen – in diesem Fall seit 1945 – wahrgenommen, welche biographischen Spuren, auch im Sinne von Lern- und Konversionsgeschichten, haben sie hinterlassen? Solche „Ablagerungen“ von Geschichte in den Biographien interessieren nicht nur Spezialisten, sondern ebenso die Teilnehmenden selbst: Für sie kann sich mit der Frage, wie ihre als selbstverständlich angenommenen Prägungen entstanden sind und welche (durch andere Anwesende repräsentierten) Alternativen es dazu gegeben hätte, ein neuer Blickwinkel auf exemplarische Phasen ihres Lebens eröffnen.

2. „...uns wechselseitig unsere Lebensgeschichten erzählen“

Die Dringlichkeit deutsch-deutscher Verständigung lag nach 1990 „in der Luft“. „Wir müssen uns wechselseitig unsere Lebensgeschichten erzählen“ – dieser Wolfgang Thierse zugeschriebene Imperativ wurde zur Programmformel vieler Experimente.

So organisierten z. B. der Dachverband der evangelischen Erwachsenenbildung DEAE oder das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW gemeinsam mit der brandenburgischen Grundtvig-Stiftung mehrjährige Modellseminar-Projekte, die in einer Mischung aus Themen- und Biographieorientierung den zentralen Feldern einer geteilt-gemeinsamen politischen Kultur gewidmet waren: Alltag und dessen politische Durchherrschung, Arbeitswelten, Geschichtsbilder und Reiseerfahrungen, Vorbilder und Idole, Umgang mit Minderheiten, Erziehungserfahrungen oder jugendliche Subkulturen (Messerschmidt/Sept-Hubrich 1994; Behrens-Cobet/Schaefer 1994). Aber auch andere Institutionen der politischen und allgemeinen Bildung empfanden in jenen Jahren den Weg eines nachholenden gemeinsamen Reflektierens sehr entfernter Erfahrungswelten als überzeugend. Das individuelle Verfertigen von Geschichten, das *doing history*, aber ebenso die kommunikative Dynamik des Gruppenprozesses erlaubten in einer welthistorisch aufgeregten Lage ein „Lernen im Prozess des reflektierenden Erzählens“ (Seitter 2001, S. 56).

Die besondere geschichtliche Situation hat gelegentlich auch fragwürdige Akzente hervorgebracht – etwa dort, wo das Pathos der „Begegnung“, Erschütterung und Versöhnung die Sachfragen zu überwölben drohte. Zugänge und Diskussionsweisen haben sich seit 1990 verändert und versachlicht. Die die Nachkriegszeit historisierende deutsch-deutsche Diskussion folgt darin auch den Konjunkturen und Entwicklungen des Transformationsprozesses. So ist erkennbar, dass die Neugier auf solche Dialoge seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zurückgegangen ist (vgl. Behrens/Ciupke/Reichling 2006), obgleich jüngere Forschungsergebnisse zur DDR-Geschichte durchaus neuen Diskussionsstoff bergen (vgl. Jessen 2010).

3. Augenzeugen unter sich

In der Erwachsenenbildung zum Thema DDR und deutsche Nachkriegsgeschichte haben wir es mit Teilnehmenden zu tun, die fast durchweg jüngere oder ältere Zeitgenossen waren – einer Situation besonderer Lernchancen also, weil subjektive Sichtweisen zur Sprache kommen, zueinander in Beziehung gesetzt werden und ihre „Verhandlung“ zur Perspektivenerweiterung und nicht zuletzt zur Entwicklung von Streitkultur beiträgt.

Erfahrungsgemeinschaften werden aber zu einer pädagogischen Herausforderung, wenn das Erleben als Argument eingesetzt und kein Diskurs mit Nachgeborenen oder anderen Experten zugelassen wird („Wir waren schließlich dabei!“). Seminarsituationen spiegeln auch allgemeine Ost-West-Affekte wider. Ein Austausch auf Augenhöhe wird unter dem Eindruck der „Asymmetrie von Veränderungserfahrungen“ (Annette Leo) oftmals verhindert. Das zeigt sich unter anderem darin, dass eher Ostdeutsche erzählen und bilanzieren, ihr Verhältnis zur SED-Herrschaft aufarbeiten, während westdeutsche Teilnehmende oft in der Rolle der Zuhörenden verharren. Auch zwanzig Jahre nach der friedlichen Revolution bleiben Projektionen und Anerkennungsprobleme zwischen den vermeintlichen Kollektiven in Ost und West eine starke Unterströmung jeglicher Bildungsintention.

In Streitgesprächen über „selbst Erlebtes“ in beiden deutschen Staaten öffnen sich fast immer „Fenster“ ins Allgemeine. Widersprüche und „Dialoge“ zwischen „großer“ und „kleiner“ Geschichte versprechen nichtalltägliche Bildungseffekte, die durch anschlussfähige Irritationen ausgelöst werden. Das kann beispielsweise durch auf den ersten Blick übereinstimmende Geschichten über Verwandtenbesuche, Lektüren oder alternative Lebensstile in der DDR und der Bundesrepublik entstehen. Allerdings erschließt sich das Allgemeine im Besonderen vielfach erst über Umwege und Probedeutungen.

4. „Herausgehobene“ Zeugenschaften

Die bisherige Darstellung bezog sich auf Arrangements, in denen eine Mehrzahl von „Zeugen“ – idealiter die Gesamtgruppe – einander *prinzipiell* gleichberechtigt begegnet. Die politische Bildungsarbeit zur deutschen Doppelgeschichte kommt aber wie

diejenige zu anderen Phasen nicht ohne „herausgehobene“ Zeitzeugen aus. Dies können solche Zeugen der SED-Repression sein, die eine subjektive Minderheitenperspektive einbringen und öffentliche Debatten zu korrigieren wünschen. Ebenso fruchtbar ist es aber, weitere Erfahrungssphären einzubeziehen und zu kontextuieren: Der Kollaps der DDR-Ökonomie z. B. kann auch mit Spezialisten des alten Regimes diskutiert werden, ein Seminar zur Repression bei entsprechend guter Vorbereitung möglicherweise sogar das Expertenwissen von Funktionären des Ministerium für Staatssicherheit nutzen. Wenn Blockpartei-LokalpolitikerInnen über ihre (Grenzen der) Anpassungsbereitschaft in der Nationalen Front zu sprechen bereit sind oder LehrerInnen ihre damaligen Konzessionen darlegen, trägt dies zu einem komplexeren Bild vom Funktionieren des SED-Regimes bei als abstrakt-normative Belehrungen.

Durch die Teilnehmenden nicht vertretene Positionen können aber auch durch die Lehrenden im Seminarsgeschehen stellvertretend eingenommen, evtl. medial repräsentiert werden, was antizipierend geplant sein will. Die Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Opfergruppen und ihren Perspektiven wie auch zwischen Oppositionellen und Vertretern der „schweigenden Mehrheit“ wirft häufig die Notwendigkeit einer taktvollen Moderation auf. Dass auch in solchen Konstellationen quellenkritische Bemühungen nicht ausgeblendet werden dürfen, versteht sich von selbst.

5. Verschränkungen und Enttypisierungen

Deutsch-deutsche Verschränkungen und Wechselwirkungen sind Facetten, die oftmals zu kurz kommen in Konzepten und Praxis historisch-politischer Bildung: Da sind nicht nur Reise- und Grenzeindrücke der West- und Ostdeutschen gefragt oder die vieldiskutierten „Päckchen-Erfahrungen“. Fast 4 Millionen DDR-Bürger sind zwischen 1949 und 1990 in die Bundesrepublik geflüchtet, können also über Prägungen in beiden Staaten Auskunft geben und so u. U. schlichte Dichotomien in Frage stellen. Auch „innerdeutsche Migranten“ der Jahre nach 1990 vermögen klärend-enttypisierende Sichten in Seminare einzubringen. Und die sich wandelnden Wahrnehmungen der Westdeutschen – von der Spaltung bis zu Entspannungsperiode und Nachrüstung, vom Kalten Krieg über den „Systemvergleich“ bis zum Solidaritätszuschlag bieten ein ebenso diskussionswürdiges Spektrum an Realitätserfassung und -verweigerung wie die geläufigen Theorien des Totalitarismus und der Diktatur.

Betont sei, dass in diesen Kontexten nicht lediglich Ost-West-Missverständnisse zu erwarten sind. Zwar haben es die ModeratorInnen und alle Mitdiskutanten mit fortlebenden Erzählgemeinschaften aus beiden Gesellschaften zu tun, aber in vielen aktuellen politischen Fragen stellen sich auch überraschende Ost-West-Schnittmengen und andere Neugruppierungen ein: So können sich z. B. bei friedenspolitischen Diskussionen oder bei wirtschaftlichen Erörterungen „linke“ Fraktionen herausbilden oder auch „rechte“ Meinungsgruppen in der Kritik an Sozialstaat und bürokratischer Bevormundung. Familienüberlieferungen und -konflikte, die traditionellen Sichtweisen von sozialen Gruppen, Milieus und verschiedenen Erfahrungsgeneratio-

nen gehören daher ebenfalls zu den Randbedingungen, die Professionelle beachten und möglichst weitgehend antizipieren müssen.

6. Zeitgeschichtliche Forschung und öffentliche Debatten

Jenseits „geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisbildung“ (Sabrow 2009, S. 14) werden biographische Ansätze in der politischen Bildung fruchtbar, wenn Forschungsfragen und -ergebnisse Teil der Lernarrangements sind, wenn also die für die politische Bildung grundlegende Wissenschaftsorientierung in diesen Zugang einfließt. Denn die erzählten Geschichten erlangen Relevanz auch dadurch, dass sie – etwa beim Aufgreifen des vermeintlich die Verhältnisse verharmlosenden Themas „Alltag“ – Thesen wie die der „partizipatorischen Diktatur“ (Fulbrook 2008) oder der „Fürsorgediktatur“ (Jarausch 1998) auf verschiedene Weisen über Erinnerungen, private Fotos, Tagebücher, Souvenirs u. a. ergänzen, illustrieren oder einen deutlichen Kontrast aufzeigen und so zu weiterer Beschäftigung mit Quellen anregen. Da Erzähl- und Gesprächsanlässe stets thematisch zentriert sind, gehört die Integration verschiedener Diskurse zum Konzept. Dies schließt die Arbeit mit Überlieferungen wie Akten, Gegenständen, zeitgenössischen Filmen und historischen Orten ein. Die Fähigkeit, an Deutungsprozessen aktiv teilzunehmen, ist daher Weg und Ziel biographischer Kommunikation.

Biographisch orientierte Bildungsarbeit bezieht auch erinnerungspolitische Kontroversen in die Lernarrangements ein, d. h. öffentliche Geschichtsbilder werden mit lebensgeschichtlich geformten Sichtweisen quasi abgeglichen, etwa im Fall der „Unrechtsstaats-Debatte“, bei Aufarbeitungs- und Verantwortungsfragen (siehe Großböling 2008; Sabrow 2007). Ziel ist es zum einen, ein Auseinanderdriften von gesellschaftlich repräsentierter Geschichte und privaten, nur familiär ausgetauschten „Gedächtnissen“ zu verhindern oder zumindest zu mildern; auch ein Beitrag zur weiteren „Demokratisierung“ geschichtskultureller und geschichtspolitischer Debatten kann darin gesehen werden. Zum anderen können damit so wichtige Prinzipien wie Multiperspektivität und Ambiguität zur Entfaltung kommen. Erfolge in dieser Hinsicht hängen selbstverständlich nicht nur von gut präparierten ModeratorInnen, von überlegten Settings und interessierten Teilnehmenden ab, sondern charakteristischerweise ebenso von kontingenten Dynamiken, insbesondere von einer kaum reproduzierbaren, intuitiven Mikrodidaktik. Das Bildungsziel der biographischen Kompetenz, d. h. der selbstbewusste Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte und die Fähigkeit, „biographische Sinnressourcen“ mit neuen Wissensbeständen zu verbinden (vgl. Alheit/Dausien 1999, 409 ff.), wird hier also im Bewusstsein seiner „Störanfälligkeit“ verfolgt.

Die Bildungssituationen sind nicht nur von anhaltenden Rechtfertigungsbedürfnissen für die Lebensführung in der DDR (oder auch der Bundesrepublik), für eine bestimmte Rolle 1989 usw. beeinflusst, sondern auch von bildungspolitischer Steuerung und anderen institutionellen Einflüssen.

Die Professionellen müssen all das, auch das Spannungsverhältnis von Kontroversität und demokratisch-antidiktatorischem Mindestkonsens ebenso wie die mögliche Interessendivergenz von Bildungsinstitution und Teilnehmenden, im Einzelfall austarieren.¹

7. Eigensinnige Geschichtsarbeit in kleinen Öffentlichkeiten

Biographisch orientierte politische Bildung zur Nachkriegsgeschichte stellt überschaubare Öffentlichkeiten für geschichtskulturelle Fragen her. Biographische Gespräche aus doppelter Perspektive werden auch andernorts – an Arbeitsplätzen, in Großfamilien oder in Urlauberguppen – geführt; aber nur in der politischen Bildung kann man auf informierte ModeratorInnen zählen, die systematisch begründete Interventionen vorbereitet haben. Und die Atmosphäre des „dritten Ortes“, also einer den Alltagsfragen gegenüber enthobenen Arena, trägt zu Sachlichkeit und Takt ein Weiteres bei.

Veranstalter bewegen sich in diesem Feld nicht durchweg auf der Basis von Angebot und Nachfrage, vielmehr unterstützen sie auch bürgerschaftliches Engagement, etwa Initiativen zur Gründung oder Veränderung einer Gedenkstätte oder eines Denkmals. Sie werden aber auch zum Zweck der Beratung, zur Realisierung einer Exkursion oder eines örtlichen Projekts der Spurensuche in Anspruch genommen. Über biographische Erzählungen lassen sich in solchen Settings Begriffe und Urteile erproben: „Die Grenze des früher Sagbaren wird überschritten und für neue, differenzierte Sichtweisen durchlässig“ (S. Kade 1997, S. 102). In dieser Funktion liegt eine zentrale Differenz zu den medialen oder machtpolitisch überformten Öffentlichkeiten: Politisch bildende Seminare reagieren auch auf die Skandal- und Debattenkultur der Medien, aber sie müssen keine eindeutigen Positionen entwickeln, sondern können sich experimentierend und abwartend dazu verhalten.

8. Aussichten

Vorsicht vor vermeintlich definitiven Urteilen ist erst recht dort angebracht, wo sich die Komplexität der Diskussion noch steigert: Zwar sind europäische und globale Dialoge über Geschichtserfahrungen und Geschichtsbilder noch eher Desiderat als alltägliche Bildungspraxis, doch wäre die Einbeziehung der Perspektiven „Dritter“ – also z. B. Dialoge mit NachbarInnen Deutschlands oder mit Migrantinnen und Migranten – dringend geboten, um eine provinzielle Zentrierung auf Deutschland zu vermeiden und die wesentlich dramatischeren biographischen Brüche in anderen europäischen und Weltregionen mit in den Blick zu nehmen. Für eine jüngere Teilnehmerschaft, die nicht mehr Erlebnisgeneration der deutschen Teilung ist (und höhere Mobilität aufweist), sind solche Blickerweiterungen in multinationalen Lerngruppen möglicherweise attraktiv. Sie lassen aber angesichts der zunächst unaufhebbaren Koexistenz nationaler, menschenrechtlicher und postnationaler Narrative noch weniger eindeutige Positionierungen zu als die oben beschriebenen Settings.

Die Lehrenden in der Erwachsenenbildung können sich, was die Geschichte der DDR, des ostdeutschen Kommunismus und der deutschen Teilung betrifft, weiterhin auf Erinnerungen und das kommunikative Gedächtnis stützen. Dies ermöglicht noch ungefähr drei Jahrzehnte lang dialogische Bildungsangebote, spricht aber auch für weitere Professionalisierung und Erweiterung des Methodenrepertoires. Kenntnisse über die verschiedenen bis gegensätzlichen Gedächtnisarten in Ostdeutschland² und über die plurale Erfahrungsgeschichte im Westen der Republik sollten in diese Reflexionen eingehen.

Die Zielsetzung biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildung bestand nach 1990 in der oft pathetisch aufgeladenen „Begegnung von unten“ und im Austausch über die Zeit der Zweistaatlichkeit. Unter „innerer Einheit“ wurde seinerzeit eine Art gesellschaftlicher Homogenisierung verstanden. Dass sich der Prozess der Verständigung bis heute komplizierter gestaltet als erwartet, stellt die Sinnhaftigkeit von Bildungsveranstaltungen wie den skizzierten nicht in Frage. Im Gegenteil: Die Viestimmigkeit der Aufarbeitung selbst rückt ins Zentrum. Dem Umgang mit Komplexität und Kontroversität wird inzwischen ein viel höherer Stellenwert eingeräumt, weil die DDR für die Mitlebenden nun einmal keine eindeutige Erfahrung war und sie „für verschiedene Gruppen von Menschen zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes bedeutete“ (Wierling 2004, S. 120). Einer demokratischen politischen Bildung mit der maßvollen Intention, „Umbildungsprozesse“ anregen, nicht aber vollziehen zu wollen, kommt dies zugute: Wie die Bildungsarbeit zur NS-Geschichte kann sich nun auch diejenige zur geteilten Nachkriegsgeschichte Deutschlands der pluralistischen, ergebnisoffenen Debatte über das Wie und über vielfältige Motive der Erinnerung zuwenden.

Zwar sind angesichts solch zurückhaltender Programmatik (und der schmalen Zeitbudgets) Wirkungsaussagen über den Erwerb und die Entwicklung biographischer Kompetenz als Folge historisch-politischer Bildung kaum möglich, doch teilt die Profession diese Ungewissheit mit anderen demokratischen Öffentlichkeiten. Kehrseite des Verharrens im Experimentellen ist eine radikale Offenheit des Fragens und Diskutierens, die sicherlich nur in Teilen des Weiterbildungssystems eine Chance hat. Historisch-politische Bildung für Erwachsene ohne eine solche Radikalität der Diskurse aber bleibt uninteressant und unterkomplex.

Anmerkungen

- 1 Politische BildnerInnen sind aber nicht anders als die Gesamtgesellschaft von einem Konsens in der Beurteilung der 40 DDR-Jahre weit entfernt. Das Ausbleiben dieses Konsenses geht u. U. auch auf eine politische Alterskohorte zurück, die eine zeitgeschichtliche Neujustierung scheut, weil sie damit einhergehend eine Infragestellung von identitätsbildender NS-Aufarbeitung und Kapitalismuskritik fürchtet.
- 2 Sabrow (2009) spricht von einem kommunikativen Diktaturgedächtnis, einem Arrangementgedächtnis und einem Fortschrittsgedächtnis. Daneben hat sich ein ausdifferenziertes kulturelles Gedächtnis in Form von Museen und Gedenkstätten entwickelt.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432.
- Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung. Essen 2006.
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung, Neuwied 1997.
- Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka: Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945. Münster 1994.
- Fulbrook, Mary: Das ganz normale Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR. Darmstadt 2008.
- Großbölting, Thomas: Zwischen „Sonnenallee“, „Schurkenstaat“ und Desinteresse – Aporien im Umgang mit der DDR-Vergangenheit im wiedervereinigten Deutschland, in: ders./Hofmann, Dirk (Hrsg.): Vergangenheit in der Gegenwart. Vom Umgang mit der Diktaturerfahrung in Ost- und Westeuropa. Göttingen 2008, S. 109-122.
- Jarusch, Konrad H.: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR, in APuZ B 20 (1998), S. 33-46.
- Jessen, Ralph: Alles schon erforscht? Beobachtungen zur zeithistorischen Forschung der letzten 20 Jahre, in: Deutschland Archiv, Heft 6/2010, S. 1052-1064.
- Kade, Sylvia: Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt a.M. 1997.
- Lüdtke, Alf: Alltag. Der blinde Fleck? In: Deutschland Archiv, Heft 5/2006, S. 894-901.
- Sabrow, Martin u. a. (Hrsg.): Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte. Göttingen 2007.
- Sabrow, Martin: Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. München 2009.
- Schillo, Johannes: Biographie und Zeitgeschichte, in: Praxis Politische Bildung 4/1999, S. 279-283.
- Seitter, Wolfgang: Zu einer festen Größe avanciert: Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: GdWZ 2/2001, S. 55-58.
- Sept-Hubrich, Gisela/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Mancher Abschied ist schön, Perspektiven für politische Bildung nach dem Ende der Blockkonfrontation. Karlsruhe 1994.
- Wierling, Dorothee: Lebensgeschichtliche Erinnerungen ehemaliger DDR-BürgerInnen als Bestandteil von Bildungsarbeit, in Behrens, Heidi/Wagner, Andreas (Hrsg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Leipzig 2004, S. 110-120.