



Dieter Nittel

Sterben und Tod aus Sicht des lebenslangen Lernens

Makrodidaktische Überlegungen

Der Autor zeichnet das Potenzial der Erwachsenenbildung beim Thema Tod und Sterben auf. Diesesbettet er in das Konzept »Biografie« ein. In seiner Argumentation wird der katholischen Erwachsenenbildung aufgrund ihres spirituellen Bezugs eine besonders große Kompetenz im Umgang mit Tod und Sterben attestiert.

Die Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institution wird die Rolle eines glaubwürdigen Sachwalters des lebenslangen Lernens wohl nur dann in einer allseits akzeptierten Weise übernehmen können, wenn sie die Grenzen des Lebens, also Geburt und Tod, systematisch mit in ihr Pro grammprofil zu integrieren vermag. In den modernen Konzepten zum lebenslangen Lernen¹ besitzen Geburt und Tod allerdings keinen würdigen Platz, ja sie werden – man denke hier an die Rhetorik bildungspolitischer Hochglanzbroschüren – systematisch ausgeblendet. Der gesellschaftliche Megatrend der Verdrängung der Endlichkeit des Lebens scheint den pädagogischen Kosmos, der sich ja gewöhnlich als Ort der Vernunft geriert, ebenfalls erfasst zu haben. Das war keineswegs immer so! In einigen vormodernen, stark religiös geprägten Weltkonzepten waren sowohl Tod als auch die Sphäre des pränatalen Lebens Bestandteile des lebenslangen

Lernens. Comenius hat hier Wegweisendes geleistet. So hat er in seiner Lehre von den acht Schulen des Lebens die »Schule des vorgeburtlichen Werdens« und die auf die »Schule des Greisenalters« folgende »Schule des Todes«² als Eckpunkte in seiner Pampaedia (Allerziehung) eingehend beschrieben. Mit Comenius könnte man die Frage nach den Interpunktio nen des Curriculum Vitae aufwerfen. Wo fängt das lebenslange Lernen eigentlich an? Und wo hört es auf? Diese Suchbewegungen korrespondieren mit einer noch grundsätzlicheren Frage nach den Grenzmarkierungen des menschlichen Lebens überhaupt. Unter den Auspizien der modernen Naturwissenschaften ist das bekanntlich kein absolut sicher zu lösendes, weil mit vielen Unwägbarkeiten verbundenes Problem: Beginnt das lebenslange Lernen mit dem Akt der Befruchtung der Eizelle? Oder fängt es erst im Akt der Trennung vom Mutterleib an? Kann man Lernen im Sinne von Aneignung erst im Zuge einer bereits etablierten Sprachkompetenz wissenschaftlich erschließen? Endet das lebenslange Lernen im Augenblick des Aussetzens von Körperfunktionen oder wenn der Mensch innerlich so stark mit seinem Leben abgeschlossen hat, dass er in einer Art »Vorsterbephase« verharrt und den Bezug zur sozialen und materiellen Welt gekappt hat?³ Die Differenzierung in Lebenslauf und

Biografie hilft uns, zumindest einen kleinen Teil des eben angedeuteten Klärungspotenzials abzutragen. Das Konstrukt »Biografie« liefert eine Antwort auf das Kontingenzproblem der menschlichen Existenz (dass diese möglich, aber nicht notwendig ist); sie trägt zur sinnhaften Organisation potenziell aller Erfahrungen eines Menschen bei und hilft den Gesellschaftsmitgliedern in ihrem Ringen zu verstehen, dass auch nach ihrem Ableben die eigene Existenz nachhaltige Spuren im Leben anderer Menschen hinterlassen kann (Generativität). In Ausnahmefällen beginnen Menschen, ihre Biografie im Medium der schriftlichen Selbstvergewisserung oder in einer mündlichen Version zeitlich lange vor der Geburt zu konstruieren, etwa indem sie erzählen, wie sich die Großeltern oder die Eltern kennengelernt haben oder welche Familiengeschichten in die eigene Lebensgeschichte eingebettet ist.

Konstrukt Biografie

Die Biografie ist unweigerlich an die Produktion von Sinn gebunden, welche die physische Existenz zu transzendieren vermag. Der Lebenslauf beschreibt den bloßen Ablauf objektivierbarer Ereignisse aus der Beobachterperspektive von Organisationen, also beispielsweise den Akt des institutionell bezeugten Datums der Geburt (Geburtsurkunde) und den des Sterbens (Sterbeurkunde). Selbst in unserer säkularisierten Welt wird der Lebenslauf sehr stark durch kirchliche Amtshandlungen strukturiert, wie etwa die Taufe, die Firmung,



Prof. Dr. Dieter Nittel ist Professor für den Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt.

die Konfirmation, die Eheschließung, das Begräbnis. Der Lebenslauf hat statische Attribute, die Biografie ist etwas Wandelbares, sie ist von der subjektiven Innenperspektive als auch von äußeren Faktoren abhängig. Unter dem Fokus der Biografie kann es zu einer Entgrenzung des lebenslangen Lernens kommen; unter Maßgabe des Lebenslaufs müssen dem gegenüber bestimmte institutionelle Limitierungen in Rechnung gestellt werden. Ein elaboriertes Konzept zum lebenslangen Lernen müsste beiden Konzepten – dem Lebenslauf als auch der Biografie – gerecht werden, um die Grenzen des vom Lernen überformten Lebens zu markieren.

Tod und Sterben in der non-formalen Bildung

Dieser Beitrag geht von der Existenz eines Spannungsbogens aus. Die formale Bildung in Schule und Universität blendet die Problematik »Tod und Sterben« bekanntlich mehr oder weniger strikt aus, wohingegen der non-

formale Bildungsbereich (der bekanntlich keine Abschlüsse oder Zertifikate vergibt) der Thematik deutlich mehr Aufmerksamkeit zollt.⁴ Im informellen Lernen der Lebenswelt schließlich werden Tod und Sterben keineswegs verdrängt; denn hier nimmt die Auseinandersetzung mit der Thematik eine höchst individuelle, ja geradezu intime Form an. Die Lernkontakte des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens gehen mit den Themen »Tod und Sterben« demnach sehr unterschiedlich um. Wie ist diese These zu begründen?

Tod und Sterben stehen bekanntlich auf keinem offiziellen Lehrplan einer für das Kinder- und Jugendalter zuständigen Bildungseinrichtung. Kindergärten und Schulen tragen den Anspruch vor sich her, auf das Leben, nicht aber auf den Tod vorzubereiten – obwohl der Tod Teil des Lebens ist. Das gilt insbesondere für das staatliche Schulwesen. Schulen pflegen im Rahmen der sexuellen Aufklärung Erklärungen zu liefern, warum das Ereignis der Geburt eintreten kann, doch ein vergleichbarer Aufwand wird

mit Blick auf die Gründe des Ablebens nicht betrieben. Die Vergabe von Bildungsabschlüssen und Zertifikaten ist offenbar an das implizite Versprechen gekoppelt, dass das Leben fraglos weitergeht, diesen einen prinzipiell offenen Horizont hat. Die Erinnerung an das Lebensende würde den Betrieb hier nur stören.

Beteiligung als Verlustreaktion

Doch darf die Beobachtung, dass im Kontext der formalen Bildung die Thematik Tod und Sterben so gut wie überhaupt nicht präsent ist, keineswegs auf den Bereich der non-formalen Bildung übertragen werden. Im Rahmen beruflicher Fortbildungsmaßnahmen wird beispielsweise zielgerichtet und umsichtig Wissen zur Sterbegleitung an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Hospizen und Krankenhäusern vermittelt. Darüber hinaus bieten auch die Träger und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung einschlägige Angebote an. Ich denke hier an vereinzelte Kurse der Familienbil-

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Hospiz – Zeichnungen von Márti Faber

Unmittelbar ist die Handzeichnung. Die Bewegung der Hand prägt den Ausdruck der Linie, deren sicherer Lauf die Konturen von Gesichtszügen oder von knotigen, gekrümmten Händen festhält. Kleine Schraffuren akzentuierten die reduzierte, nicht ausformulierte, offene Darstellung des leidenden Menschen, die der Blick des Betrachters aus dem persönlichen Erfahrungsschatz ergänzt. Andere Darstellungen entwickeln sich förmlich aus Schraffuren. Spontan dahingeworfene lineare Elemente überziehen mit Verdichtungen die Gesichter, um das spannungsreiche Spiel von Akzentuierung und Andeutung, von Schatten und Licht in einem empfindsamen, emotionsbestimmten Ausdruck einzufangen. Die Wahrnehmung wird auf das Wesentliche gelenkt. Die Gesichter sprechen von der Fragilität des menschlichen Lebens, von kontemplativen Prozessen, von der Lösung von allem Sichtbaren und der Wendung des Blicks nach innen. Intime Momente, denen die zeichnerische Umsetzung achtungsvoll begegnet. Die Zeichnung wird zum Zeichen eines Erkenntnisprozesses.

Die Zeichnungen sind mehr als Protokolle einer menschlichen Lebensstation und fern jeglichen Voyeurismus. Die Arbeiten sprechen von Empfindungen der mitmenschlichen Begegnung, der behutsamen Annäherung, des Mitfühleins und des Begleitens in Krankheit und auf dem Weg zum Tod. Márti Faber engagiert sich ehrenamtlich in der Hospizarbeit. Über ihre Zeichnungen am Krankenbett sagt sie: »Ich schenke den Kranken und Sterbenden einfach nur Zeit, sitze bei ihnen, halte ihre Hand. Indem ich sie zeichne, finde ich Zugang zu ihnen, nehme sie in ihrer ganzen Persönlichkeit wahr.«

Márti Faber studierte Grafik-Design und war im Agentur- und Industriedesign tätig. Sie unterbrach diese Tätigkeit, um in Malaga Studien zur freien Malerei aufzunehmen. Seit den 80er-Jahren setzt sie sich in ihrem zeichnerischen Werk mit dem Menschen auseinander. Ein Thema ist der todkranke und sterbende Mensch. Für diese Arbeiten wurde Márti Faber mit dem Kunstpreis 2000 der Stadt Euskirchen ausgezeichnet.

Renate M. Goretzki

**Márti Faber | Hospiz**

dung über den Verlust nahestehender Angehöriger oder an Seminare in Volkshochschulen mit einem deutlich lebenspraktischen Akzent (Erstellung von Testamenten) und der Förderung des Selbsthilfegedankens. Einschlägige Dokumente zeigen, dass Tod und Sterben insbesondere in den Programmen der kirchlichen Erwachsenenbildung ein immer wiederkehrendes Element darstellen.⁵ Mitarbeitende in der Altenbildung wissen zudem zu berichten, dass die bloße Teilnahme an ihren Veranstaltungen bereits eine Reaktion auf den Verlust eines nahestehenden Angehörigen darstellen kann; Bildungsbeteiligung im Modus der Vergemeinschaftung avanciert dann zu einem Element der Trauerarbeit. Da solche Verweise auf einzelne Einrichtungen und singuläre Erfahrungen keine fundierte Verteilungstheoretische Erschließung ersetzen können, böte sich eine eher zurückhaltende Lesart an: Während die systematische Beschäftigung mit der Endlichkeit der menschlichen Existenz in der schulischen und universitären Ausbildung als Orte des formalen Lernens so gut wie überhaupt nicht stattfindet, ist sie im non-formalen Bildungsbereich zumindest punktuell und dosiert präsent.

Innerer Dialog mit sich selbst

Die Sphäre der informellen, gleichsam mitlaufenden Bildung in der Lebenspraxis dürfte der Ort sein, wo am intensivsten und häufigsten über den Tod und das Sterben reflektiert, nachgedacht und vielleicht sogar gelernt wird. Hier geht es allerdings primär um einen inneren Dialog mit sich selbst und eben nicht um in Interaktion eingebundenes Lernen. Drei Lernerfahrungen sind biografisch außerordentlich zentral und mit spezifischen Erlebnisstilen verbunden. Im Prozess des Erwachsenenwerdens wird den heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern auf mal schmerzhafte, mal weniger schmerzhafte Weise die eigene Endlichkeit bewusst. An einem nur schwer bestimmbarer Punkt im Zuge der Adoleszenz lernen sie die Unausweichlichkeit des eigenen Todes als abstrakten Sachverhalt kennen, ohne damit eine konkrete Erfahrung verbinden zu können. Zweitens lernen Gesellschaftsmitglieder in der Mitte des Lebens, die »innere Lebensuhr« umzustellen; die eigene Biografie wird nicht mehr als unendliches Reservoir an Möglichkeiten wahrgenommen, vielmehr wird sie unter dem Eindruck

der Irreversibilität vieler Entscheidungen im Sinne von »Wie viele Jahre habe ich noch vor mir?« immer mehr von ihrem Ende her gedacht.

Tod der Eltern

Als dritte wichtige Lernerfahrung muss der Tod der Eltern genannt werden. Denn mit dem Ableben der Eltern ist man definitiv kein Kind mehr. Damit ist unweigerlich ein Prozess des Verlernens eines familiären Rollenskripts verbunden, was, formal betrachtet, auch ein Lernprozess darstellt.⁶ Aber nicht nur solche existenziell bedeutsamen Lernerfahrungen werden im Medium des informellen Lernens vollzogen. Christa Wolf hat in ihrem Roman »Der geteilte Himmel« sinngemäß einmal mit dem Satz »Jeder Abschied ist wie ein kleiner Tod« deutlich zu machen versucht, dass bestimmte Alltagserfahrungen eine verdeckte Nähe zu Todeserfahrungen suggerieren. Solche alltagsbezogenen Lernprozesse in Bezug auf Tod und Sterben finden in subtiler Form zudem auch in der Auseinandersetzung mit medialen Produkten, wie Filmen, Büchern, Traueranzeigen, statt. Auf Sterben und Tod bezogene Bildungsprozesse im Modus von biografischer Lernarbeit häufen sich im Zuge des Älterwerdens, was mit der Häufigkeit des Verlustes vertrauter Personen und der höheren Wahrscheinlichkeit von Krankheiten zusammenhängen mag. Um die hier diskutierte Thematik der diskursiven Verständigung mit dem eigenen Selbst im Medium des inneren Dialogs möglicherweise stärker bei der Programmgestaltung zu berücksichtigen, müssten die Gelenkstellen zwischen dem informellen und nonformalen Lernen in den Mittelpunkt der makrodidaktischen Analyse gerückt werden. Wie können die informellen Lernprozesse mit den non-formalen Lernprozessen verzahnt und kombiniert werden? Wo, wann und warum haben die Bürger einen besonders großen Bedarf an individueller Selbstverständigung in Bezug auf Tod und Sterben? Bei welchen dieser Themen böten sich flankierende Angebote der

kollektiven Bearbeitung im Kontext des nonformalen Lernens an?

Mobilisierung von Hoffnung

Wenn in einem letzten Argumentationschritt nun mögliche Konsequenzen aus dem bisher Gesagten auf der Ebene des erwachsenenpädagogischen Planungshandelns umrissen werden, darf ein Aspekt nicht unerwähnt bleiben. Der Alltagsmensch will, zumindest in unserem Kulturkreis, sich unter den Bedingungen einer kollektiven Verleugnung des Todes nicht gerne mit brutaler Direktheit mit der menschlichen Endlichkeit auseinandersetzen und erst recht nicht mit der eigenen. In einem Forschungsprojekt über die biografischen Lernprozesse von Menschen mit einer lebensbedrohlichen Erkrankung sind überraschende Entdeckungen gemacht worden. Wir haben festgestellt⁷, dass selbst Menschen, die aufgrund ihrer Krankheitsgeschichte mehr als nur einen Grund hätten, sich mit dem Tod zu beschäftigen, mit Blick auf die eigene Endlichkeit keineswegs durchgehend eine gesteigerte Reflexionsintensität an den Tag legen. Paradoxe Weise ist es gerade eine der wichtigsten menschlichen Eigenschaften, nämlich die Mobilisierung von Hoffnung und die Artikulation von Vertrauen (beispielsweise in den Arzt oder das Gesundheitssystem), die dazu beitragen, dass das Erlernen von Akzeptanz im Hinblick auf den eigenen Tod stockend verläuft oder gar nicht stattfindet. Die lebensweltliche Idealisierung des »Und-so-weiter«⁸ hat nicht nur eine kognitive Komponente, sondern auch eine emotionale Dimension, die zu großen Ungleichzeitigkeiten und Friktionen zwischen dem Erleben, dem Erfahren einer körperlichen Beeinträchtigung einerseits und dem abstrakten Wissen über eine Erkrankung andererseits beiträgt. Aus diesen und anderen Forschungsergebnissen leitet sich die Notwendigkeit eines außerordentlich sensiblen und taktvollen Umgangs mit der Thematik Tod und Sterben ab.



Márti Faber | Hospiz

Kein metaphysisches Spezialproblem

Sowohl disponierend bzw. makrodidaktisch als auch mikrodidaktisch tätige Bildungsarbeiter scheinen sich intuitiv längst über viele der eben erwähnten Punkte bewusst zu sein. Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenenbildung neigen aus der Sicht des Autors dazu, Tod und Sterben gerade nicht isoliert zu betrachten und daraus eben kein metaphysisches Spezialproblem zu machen. Tod und Sterben bilden nur die eine Seite der Medaille – Alter und Krankheit die andere. Die von Martin Heidegger ins Spiel gebrachte Gleichsetzung von Mensch-Sein mit dem »Sein zum Tode« erinnert uns daran, dass unsere Todesvergessenheit insbesondere in der Art und Weise unseres Umgangs mit kranken, behinderten und alten Menschen manifest wird. Diese Menschen halten uns den Angst auslösenden Spiegel unserer verdrängten Sterblichkeit vor Augen. »Wer kann schon von sich behaupten, beim Besuch eines schwer erkrankten Freunden nicht von Entsetzen gepackt worden zu sein – vom Entsetzen über die eigene Sterblichkeit und den eigenen Tod? Andererseits muss man fragen, ob es wirklich die Angst vor dem

eigenen Tod ist, die uns beim Anblick von Alten und Kranken befällt. Könnte es sich nicht umgekehrt verhalten? Könnte es nicht sein, dass sie uns nicht deshalb Angst einflössen, weil sie uns an den Tod erinnern, sondern weil wir unsere Angst vor Alter und Siechtum auf sie projizieren?«⁹ Wir können dem Autor in seiner Position folgen, dass die behauptete Verdrängung des Todes mit einer Ausblendung eines bestimmten Aspektes des Lebens korrespondiert – eines Lebens, das von Leid, Siechtum, Unvollkommenheit und Krankheit geprägt ist. Korrekturbedürftig erscheint diese Einstellung allerdings, weil Zaoui hier apodiktisch von Ego und Alter Ego ausgeht, ohne die durch das Leid und die Krankheit unterbrochene Beziehungsgeschichte als kontrafaktisch offen imaginierten Interaktionsprozess zu würdigen.

Lebensweltlicher Bezug

Die These von der Notwendigkeit einer spezifischen Kontextualisierung von Tod und Sterben liefert möglicherweise erste Ansätze eines konstruktiven Umgangs auf der Ebene des makrodidaktischen Planungshandelns. Ein – zugegebenermaßen – oberflächlicher Blick in einschlägige Programme und

Veranstaltungskündigungen unterstreicht ein hohes makrodidaktisches Niveau im Umgang mit der Thematik Tod und Sterben sowie Siechtum und Alter in der modernen Erwachsenenbildung. Fragen im Zusammenhang mit der Endlichkeit des Lebens werden nicht direkt oder abstrakt angesprochen und keineswegs oberlehrerhaft in Szene gesetzt, sondern fast immer mit einem lebensweltlichen Bezug und in konkrete Zusammenhänge eingebettet. Das Haus am Dom in Frankfurt am Main nutzt beispielsweise das Halloween-Fest, um sich über den Umweg der Vampirthermatik mit christlichen und vorchristlichen Todessymthen zu beschäftigen. Das alles geschieht dann noch auf eine heitere Art und Weise unter Beteiligung eines namhaften Experten.¹⁰ Auch im Rahmen von Literaturveranstaltungen werden einschlägige Themen im Zusammenhang mit Tod und Sterben in der ebenfalls gebotenen Ernsthaftigkeit bearbeitet, etwa mit Bezug auf Gedichte prominenter Lyriker. Der Tod von nahestehenden Angehörigen, wie den eigenen Kindern, bietet Anlässe in der Familienbildung, um die Betroffenen in ihrer Trauerarbeit zu unterstützen. Was sich momentan kaum abzeichnet, aber sehr förderungswürdig erscheint, ist eine projektbezogene Kooperation zwischen Vertretern der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung. Sozialpädagogen/-innen, die im Rahmen der Sterbegleitung oder in der Angehörigenarbeit mehr einzelfallbezogen arbeiten und Hilfe anbieten, könnten mit der Erwachsenenbildung, die eher mit Gruppen arbeitet und sich kognitiv dem Thema nähert, unter Umständen gemeinsame Schnittstellen aufzufinden machen und Kooperationen zum wechselseitigen Vorteil auf den Weg bringen.

Kirchliche Erwachsenenbildung prädestiniert

Die kirchliche Erwachsenenbildung erscheint nicht nur als passender Ort unter anderen zu sein, um Sterben und Tod zu thematisieren – nein: Die

kirchliche Erwachsenenbildung erscheint in meinen Augen sogar prädestiniert zu sein, hier eine Vorreiterrolle einzunehmen und ihr innovatives Potenzial makrodidaktisch zu entfalten. Selbst stark weltlich orientierte Sozial- und Erziehungswissenschaftler/-innen müssen einräumen, dass die christliche Religion von Hause aus einen taktvollen, würdigen und zutiefst humanen Umgang mit Tod und Sterben an den Tag zu legen pflegt. Das drückt sich nicht nur in den kirchlichen Amtshandlungen, sondern auch zivilreligiösen Ritualen und Alltagspraktiken aus. Man sollte sich einmal bewusst machen, wie viele »nicht gläubige« Menschen von dem Tröstungspotenzial kirchlicher Bestattungen profitieren und welches interaktionsgeschichtliche Lernpotenzial in den biografisch orientierten Ansprachen der Priester und Pfarrer verborgen ist. Die Religion als Institution ist nicht zuletzt deshalb jener Ort mit den meisten Erfahrungen und der höchsten Kompetenz im Umgang mit Tod und Sterben, weil er in einer Mischung aus kollektiver und individueller Lernpraxis die diesbezüglichen Verlust- und Leidenserfahrungen bearbeitet, ohne den Anspruch zu vertreten, diese existentielle Dimension vollständig »bewältigen« zu können. Der Theologe Knut Wenzel hat mit Verweis auf die Arbeiten von Helmut Peukert darauf hingewiesen, dass die substanziale Anerkennung des Anderen und seiner Individualität mit einer spezifischen Haltung gegenüber dem Tod, nämlich mit der »unzerstörten Lebendigkeit des Anderen über sein Ende hinaus«¹¹ korrespondiert. Das Festhalten an der Individualität des Menschen über dessen Tod hinaus erweist sich als ein zutiefst modernes Element der christlichen Religion in einer historischen Epoche, die das säkulare Modell von Individualität fast schon zu einem Götzenbild erklärt hat. Der kirchlichen Erwachsenenbildung werden manchmal – ob zu Recht oder zu Unrecht, das kann der Autor nicht entscheiden – allzu starke säkulare Tendenzen nachgesagt. Bei der zielgerichteten und konsequenter Behandlung der Thematik Sterben

und Tod sollte sie sich vor einer allzu starken weltlichen Schlagseite hüten – denn damit würde sie ihren eigenen kulturhistorischen »Leistungsvorsprung« unterminieren.

ANMERKUNGEN

- 1 Hof 2009.
- 2 Vgl. Comenius 2001, S. 155–161 und S. 280–297.
- 3 Vgl. Seltrecht 2013.
- 4 Kritisch zu der Unterteilung vgl. Seltrecht 2012.
- 5 Vgl. http://www.dioezesanrat-passau.de/fileadmin/dokumente/Referate/Themen_der_EB_zu_Sterben-Tod-Trauer.pdf.
- 6 Vgl. Nittel 2011.
- 7 Vgl. Nittel/Seltrecht 2013.
- 8 Schütz/Luckmann 1979.
- 9 Zaoui 1913, S. 38.
- 10 Meurer 2001.
- 11 Wenzel 2010, S. 189.

LITERATUR

- Comenius, J. A. (2001): Pampaedia – Allerziehung. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. Sankt Augustin.
- Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Meurer, H. (2001): Vampire – Die Engel der Finsternis. Der dunkle Mythos von Blut, Lust und Tod. München.
- Nittel, D.; Seltrecht, A. (Hg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Mit Online-Material für Fachleute. Berlin, Heidelberg.
- Nittel, D. (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, D.; Seltrecht, A. (Hg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Mit Online-Material für Fachleute. Berlin, Heidelberg, S. 139–171.
- Nittel, D. (2011): Die Aneignung von Krankheit: Bearbeitung lebensgeschichtlicher Krisen im Modus des Lernens. In: Pädagogischer Blick, 19, Heft 2, S. 80–90.
- Schütz, A.; Luckmann, A. (1979): Strukturen der Lebenswelt Bd. 1. Frankfurt am Main.
- Seltrecht, A. (2013): Lernen im Angesicht des Todes? In: Nittel, D.; Seltrecht, A. (Hg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Mit Online-Material für Fachleute. Berlin, Heidelberg, S. 327–341.
- Wenzel, K.: Menschwerdung im Horizont der Welt. Bildungshandeln in schöpfungstheologischer Resonanz. In: John, O.; Striet, M. (Hg.): »... und nichts Menschliches ist mir fremd«. Theologische Grenzgänge. Münster.
- Zaoui, P. (2013): Krankheit. Sterben. Tod. Wir müssen nicht alles verdrängen. In: Die Zeit, Nr. 25, 68. Jahrgang, S. 37–38.
- http://www.dioezesanrat-passau.de/fileadmin/dokumente/Referate/Themen_der_EB_zu_Sterben-Tod-Trauer.pdf.