

Welche Bildung für Erwachsene?

Anforderungen an ein Profil theologischer Erwachsenenbildung
Von Prof. Dr. Judith Könemann

Religiöse Bildung findet heute – so ist es seit mehr als zehn Jahren Konsens in der Religionspädagogik – unter den Bedingungen von Pluralität statt. Und zwar der doppelten Pluralität von religiöser auf der einen und weltanschaulich-nichtreligiöser Pluralität auf der anderen Seite. Überlegungen zur religiösen Bildung haben dementsprechend nicht nur oder vornehmlich die Situation religiöser Pluralität wahrzunehmen, sondern auch das Phänomen der Areligiosität und Religionslosigkeit.

Auf diese Pluralität reagieren die Kirchen mit zwei Reaktionsweisen, zum einen mit einer vorsichtigen Öffnung und Unterstützung, vor allem des Islams als zweiter großer Religion oder als drittem religiösen Player in Deutschland neben den beiden großen Konfessionen. Dies zeigt sich z. B. in der Befürwortung der Einführung eines bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts. Zum anderen führt die religiöse wie weltanschauliche Pluralität zu einer seit mehr als einem Jahrzehnt feststellbaren Betonung des spezifisch Eigenen, zu einer Betonung der Notwendigkeit von Profilierung und Wahrnehmung des unterscheidend Christlichen. Auf der Ebene der Katechese und kirchlichen Erwachsenenbildung hat dies zusammen mit den Erosionsprozessen des Christlichen zu einer Betonung der Notwendigkeit des Erwerbs von Glaubenswissen geführt, was sich konzeptionell in der Entwicklung und dann auch Durchführung einer Fülle von erwachsenenkatechetischen Ansätzen niederschlug und nach wie vor niederschlägt. Kirchliche Erwachsenenbildung ist bedingt durch diese Entwicklungen und nicht zuletzt durch Posteriorisierungen in den Entwicklungsplänen der Diözesen ausgesprochen nah an die Pastoral gerückt, insbesondere auch bedingt durch

die Entwicklung pastoraler Großräume, und wird so mancherorts zur fast ausschließlichen Dienstleisterin für die Pastoral, wenn Bildungserfordernisse und Bildungsbedürfnisse fast nur noch im Kontext gemeindlicher Pastoral gesehen werden und auf diese ausgerichtet werden.

Erwachsenenbildung als theologische Bildung

Natürlich hatte kirchliche Erwachsenenbildung schon immer den Auftrag, auch die Pastoral z. B. mit Fortbildungsmaßnahmen für ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu unterstützen, Erwachsenenbildung als theologische Bildung greift jedoch weiter: Als theologische Bildung zielt sie nicht nur auf den gläubigen Menschen, vielmehr auch auf den suchenden, und sie bestimmt ihren Ausgangspunkt weniger vom Glaubensinhalt als vielmehr vom Subjekt her. Dass unter den veränderten Bedingungen der heutigen Zeit, gemeint ist die Tatsache, dass viele auch getaufte Christen nur noch wenig darüber wissen, was die Inhalte ihres Glaubens sind oder bedeuten, auch eine theologische Bildung dringlich ist, darauf hat bereits Adolf Exeler 1962 aufmerksam gemacht, wenn er schreibt: „Es ist erstaunlich, wie oft gerade in der letzten Zeit die Notwendigkeit einer intensiven religiösen Erwachsenenbildung betont wird“ (Exeler 1962: 55). Allerdings vollzieht bereits Exeler – im Kontext der theologischen Wende zum Subjekt – den Perspektivwechsel und wählt in seinem Ansatz der „Bildung aus dem Glau-

ben“ den Ansatzpunkt beim Menschen, der eine „Aktivierung [...] in den Angelegenheiten des Glaubens“ (Exeler 1970: 77), eine „von unten“ her geschehende „Meinungs- und Willensbildung im Glauben“ (Exeler 1970: 69) mit dem Ziel, den Glaubenssinn der Gläubigen zu stärken, in den Vordergrund stellt. Mit dieser Stärkung des *sensus fidelium* hat Exeler aber keine katechetische Unterweisung im Blick, sondern einen dialogischen, emanzipativen Prozess. Dies führt ihn zu der Formulierung: „Auch die Tatsache, dass unter dem Stichwort ‚Demokratisierung der Kirche‘ mancher Unsinn propagiert wird, entbindet nicht von der Aufgabe, eine echte Meinungs- und Willensbildung von unten her in der Kirche nicht nur zu dulden, sondern zu fördern“ (Exeler 1970: 75).

Nach Exeler kommt die Kirche nicht mehr umhin, die „*participatio actiosa* der Gläubigen [...] bei der Suche nach der Wahrheitsfindung der Kirche“ (Exeler 1970: 73) ernst- und wahrzunehmen. Das entscheidende Instrument für die Förderung dieses Glaubenssinns und einer effektiven öffentlichen Meinung sieht Exeler nun in der theologischen Erwachsenenbildung, die dafür, so Exeler, einem hohen inhaltlichen Anspruch genügen muss (ebd. 76), es geht nicht nur um eine Rezeption der Theologie durch die Gläubigen, sondern um die Aktivierung der Gläubigen für den Glauben. Die Erwachsenenbildung muss ein geklärtes Problembewusstsein wecken, die Frage- und die Reflexionskraft der Gläubigen anregen und begründete Stellungnahmen ermöglichen (ebd. 77).

„Solange die Fragen nicht als die Fragen dieser Menschen selbst

bewusst geworden sind, bleibt die Vermittlung moderner Theologie ein reichlich oberflächliches Unternehmen. [...] konkret bedeutet dies: Kritik an und in der Kirche ist nicht nur Recht jedes Christen, sondern muss sogar systematisch als Fähigkeit eingeübt werden, damit es zu einer wirksamen und konstruktiven Kritik kommen kann [...]“ (ebd. 77). Diese Orientierung am Subjekt ist zum Kernpunkt kirchlicher Erwachsenenbildung geworden. Intensive Reflexionsprozesse haben den Ansatz einer qualifizierten Orientierung an der Lebenswelt der Erwachsenen mit einer konsequenten Orientierung am Subjekt und seiner Biographie verbunden (Blasberg-Kuhnke 1995: 434). Die Grundlage dafür bildet ein an der Ganzheitlichkeit und der Würde des Menschen ansetzendes emanzipatorisches Bildungsverständnis. In diesem Sinne ist kirchliche Erwachsenenbildung einem konsequenten Identitätslernen der Subjekte verpflichtet, das – wie schon Ernst Lange in seiner Sprachschule für die Freiheit formulierte – auf

Abbildung Seite 55:

Studentin in der Bibliothek des Centro Bartolomé, einem von Dominikanern gegründeten Weiterbildungszentrum in Kuba.

„Autonomie, emotionale Reife, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, soziale Kreativität und Verantwortlichkeit“ (Lange 1980: 134) und gleichzeitig auf die „Teilnahme am Prozess kritischer Weltgestaltung“ (Blasberg-Kuhnke 1995: 434) durch die „Befähigung zur Bearbeitung uns alle angehender Schlüsselprobleme“ (Luther 1991: 4) abzielt. Damit schließt Erwachsenenbildung an Helmut Peukerts Ansatz „einer allgemeinen und [...] einer pädagogischen Handlungstheorie“ an, die von der „Möglichkeit innovatorischen und transformatorischen Handelns als Grundzug menschlicher Handlungsfähigkeit ausgeht“ (Peukert 1987: 29).

In der theologisch-religiösen Erwachsenenbildung stellt der praktisch-theologische Ansatz des evangelischen Theologen Henning Luther eine der konsequentesten Umsetzungen dieser Subjekt- und Biographieorientierung dar. Auch Luther plädiert für einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Praktischen Theologie. „Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen (der Kirche) betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze (Religion, Kirche) aus der Perspektive der (betroffenen) Subjekte wahrnehmen“ (Luther 1984: 295). Für diesen Perspektivwechsel ist eine offene und dialogisch angelegte religiöse Kommunikation notwendig. Für die Erwachsenenbildung hat dieser Ansatz weitreichende Konsequenzen, weil sie dann nicht als „Übertragung eines bestimmten Kanons religiöser Inhalte begriffen werden kann, sondern als Ermöglichung der Teilnahme von

erwachsenen Christen am religiösen Prozess“ (ebd. 60). Die Aufgabe religiöser Erwachsenenbildung besteht also darin, die autonome, religiöse Subjektivität des Einzelnen zu fördern. Es geht darum, den Menschen in seiner religiösen Selbstbestimmung und Selbstvergewisserung zu fördern und ihn darin zu unterstützen, dass er – so die Formulierung Luthers – zur „Höhe seiner selbst hinaufwächst“ (Luther 1991: 4). Nicht die Vermittlung von Religion oder Glaubenswissen hat in diesem Ansatz Vorrang, sondern der Wunsch, dass Menschen sich ihrer selbst vergewissern, ihre Identität gestalten bzw. weiterentwickeln und zu einer gelingenden sowie verantworteten Lebensführung finden. In Bezug auf die explizit religiöse Erwachsenenbildung fassen Leimgruber und Englert die Aufgabe der

Abbildung Seite 56:

Vertiefungsunterricht für erwachsene Lernanfänger in einer Schule in San Pedro Sacatepéquez, Guatemala.

Abbildung Seite 57:

Computerkurs im „Central de trabajadores“ im Stadtzentrum von Santiago de Chile.

Erwachsenenbildung folgendermaßen zusammen: Erwachsenenbildung geht es darum, „[...] die Selbstreflexivität Erwachsener zu fördern, ihre biographische Selbststeuerung zu unterstützen, ihre religiöse Mündigkeit weiterzuentwickeln, ihre soziale bürgerschaftliche Eigenverantwortung zu stärken. Kirchliche Erwachsenenbildung möchte die Tradition jüdisch-christlichen Glaubens als Ressource in diese Bildungsprozesse mit einbringen. Letztlich aber müssen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr eigenes Weltbild konstruieren, zu ihrem Glauben finden und ihre eigene Identität ausbilden“ (Leimgruber/Englert 2005: 288).

Gerade die explizit personenorientierten Ansätze in der Erwachsenenbildung wie z. B. die Gruppendynamik oder erfahrungsorientierte Interaktionstrainings greifen eine Subjektorientierung unter Einbezug des biographischen Gewordenseins des Individuums konsequent auf. Wenn z. B. in der Gruppendynamik der Raum für eine hohe Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Verfügung gestellt wird oder wenn das Verfahren des Feed-back-Verfahrens angewendet wird, werden zum einen das Lernen des Subjektes und die Vergewisserung des Menschen über sich selbst in den Mittelpunkt gestellt. Zum anderen sind diese Verfahren auch in hohem Maße darauf ausgerichtet, die individuellen inneren Erfahrungen Vorgänge einer wechselseitigen Verständigung zugänglich zu machen. In dieser grundlegenden Konzeption kirchlicher Erwachsenenbildung liegt nun eine große Chance, es können aber auch Anfragen

an diese gestellt werden. Eine erste Anfrage richtet sich darauf, wie mit den auch zur Moderne gehörenden Gefühlen der Orientierungslosigkeit und Überforderung bei Menschen umzugehen ist, die immer wieder auch mit dem Ruf nach klaren Handlungsanweisungen verbunden sind. Genau hier ist das Stichwort der Befähigung sehr ernst zu nehmen und die Balance zwischen weiterbringenden Lernprozessen und Überforderung zu halten, was in der konkreten Arbeit kein leichtes Unterfangen ist. Viel einfacher ist es, die aus der eigenen Haltung her richtig erscheinenden handlungsanweisenden Maximen zur Verfügung zu stellen, zumal das oftmals gewünscht wird. Hier jedoch können wir aus der Geschichte der Entwicklungsarbeit lernen, dass immer noch der schlichte Satz der „Hilfe zur Selbsthilfe“ nachhaltige Erfolge zeitigt. Das jedoch bedarf – auch das könnten wir in den vergangenen Jahrzehnten an vielen Beispielen lernen, oft langfristiger Lernprozesse, die nicht immer oder ausschließlich im Rahmen von klassischer Erwachsenenbildung zu leisten sind. Die Alternative jedoch fördert einen Paternalismus bzw. Assistentialismus, was weder dem bisher formulierten Anspruch theologischer Erwachsenenbildung

noch den Anforderungen an Lebensführung in der Moderne gerecht wird. Sehr eindrücklich hat Paolo Freire in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ durch sein Stichwort der „Bankierserziehung“ auf dieses Problem aufmerksam gemacht (Freire 1971).

Die beiden anderen Anfragen hängen eng miteinander zusammen und betreffen die immer stärkere Subjektivierung und Individualisierung, wie sie sich auch in den modernen, an die Kirchen immer wieder herangetragenen Spiritualitätsbedürfnissen wiederfinden, und quasi als die andere Seite der Medaille betreffen sie die Frage, wie es der Erwachsenenbildung gelingt, über das unmittelbare Subjekt hinaus auch die Bedingungen und Kontexte der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen mit in den Blick zu bekommen. Deshalb möchte ich abschließend auch auf die Frage nach dem Verhältnis von subjektorientiertem Lernen und dem Anspruch eines emanzipatorischen Ansatzes sowie einer subjektiv-individuellen Religiosität und Spiritualität und den Inhalten christlicher Religion näher eingehen.

Würde und Einmaligkeit jeder einzelnen Person

Betrachtet man die konzeptionellen Grundlagen der Erwachsenenbildung, so wird schnell deutlich, dass sie zwar ihren geschichtlichen Hintergrund in den Ideen der Aufklärung und den Ansätzen von Subjektivität und Emanzipation haben, ihre religiösen

Wurzeln jedoch gleichermaßen sehr deutlich in der jüdisch-christlichen Tradition zu verorten sind. So ist ein zentrales Leitmotiv der jüdisch-christlichen Tradition die unhintergehbare Würde und Einmaligkeit der Person, bestimmt durch den Gedanken der Gottbildlichkeit; bestimmt durch die Idee, dass Gott sich zu jedem einzelnen Menschen in Beziehung setzt und ihm Einmaligkeit zuspricht; durch den Gedanken einer unbedingten Heilzusage, die an jeden Einzelnen ergeht.

Ferner stellt das Christentum mit seinen Überzeugungen und Glaubensinhalten und in seinen klaren ethischen Maximen immer auch ein kritisches Potential für das eigene Handeln zur Verfügung. Dies ist in der erwachsenenbildnerischen Arbeit mit dem Ziel einzubringen, zu einer – auch aufrüttelnden und korrigierenden – Auseinandersetzung mit diesen Inhalten einzuladen. Die Ausfaltung der eigenen Subjektivität vollzieht sich dann sowohl über die Auseinandersetzung mit der eigenen Person als auch in der Konfrontation mit christlicher Glaubenspraxis. Diese Verbindung von subjektivem Ausdruck und von außen explizit eingespeisten Inhalten hat auch deshalb eine hohe Bedeutung, weil sich subjek-

tive Erlebnis- und Erfahrungsinhalte nicht ausschließlich aus sich selbst heraus speisen, sondern immer auf die Auseinandersetzung mit einem „Äußeren“ angewiesen sind. Eine Konfrontation und Auseinandersetzung mit den Gehalten der christlichen Religion kann auch ein hilfreiches Korrektiv gegenüber allzu individualistisch verengten Selbstentfaltungswerten darstellen. Der Blick auf die Praxis der kirchlichen Erwachsenenbildung macht deutlich, dass es nicht immer, aber doch durchaus möglich ist, die Orientierung am Subjekt und seiner Biographie in Auseinandersetzung mit den eben genannten Inhalten zu verbinden. Dabei hat kirchliche Erwachsenenbildung immer wieder die Chance, neben den Glaubenden auch Menschen zu erreichen, die eher fern der Kirche und der klassischen Gemeindefarbeit stehen, gleichwohl aber auf der Suche sind, nach Formen und Orten ihren Fragen und ihrer Religiosität und Lebensführung Raum zu geben.

Selbstvergewisserung

Eine explizite Thematisierung christlich materialer Gehalte ist nicht in allen Bereichen der Erwachsenenbildung möglich, aber implizit begleiten sie jede kirchlich verantwortete Erwachsenenbildung. So stehen zwar in der beruflichen Fort- und Weiterbildung die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen im Vordergrund. Prozesse der Selbstvergewisserung und des Iden-

titätslernens vollziehen sich aber auch dort, wenn das Grundkonzept der Fort- und Weiterbildung mit einer Entwicklung der jeweiligen Persönlichkeit in Verbindung gebracht wird. Dies ist in allen personenorientierten Verfahren, wie z. B. der Gruppendynamik, der Interaktionstrainings oder der Themenzentrierten Interaktion der Fall. Immer geht es um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person, um die Auseinandersetzung mit den biographischen Mustern, die das auch berufliche Handeln beeinflussen. Neben einer unmittelbaren Anbindung des Gelernten an die Person bedarf es aber immer auch einer Auseinandersetzung und Vergewisserung über die Maximen des beruflichen Handelns, also einer Klärung der inneren Haltung, des zugrunde liegen-

Abbildung Seite 58:

Padre José Alberto Palma Gómez setzt auf Laien in seiner Pfarrei in Honduras. Reina Casco wurde zur Leiterin von Wort-Gottes-Feiern ausgebildet.

Abbildung Seite 59:

Beim jährlichen Treffen der „Teología Pastoral“ in den Räumen der UCA in El Salvador.

den Menschenbildes und des daraus resultierenden beruflichen Rollenverständnisses. Eine Auseinandersetzung mit den ethischen Maximen, die das Christentum bereitstellt, ist hier angezeigt, um diese für das berufliche Handeln fruchtbar werden zu lassen. Indem die Leitung diese Prozesse sorgfältig begleitet und fördert, vermittelt sie auf eher impliziten Wege wichtige Werte, für das Individuum und auch für sein Handeln im gesellschaftlichen Umfeld.

Nimmt kirchliche Erwachsenenbildung die gesellschaftliche Perspektive und auch den Aspekt der Verantwortung für die Anderen in den Blick, dann tut sie dies – wie Ernst Lange eindrücklich ausgeführt hat – auch und vor allem aus der Haltung der Parteilichkeit mit den Opfern der Geschichte und der Gesellschaft heraus, mit denen, die am Rand stehen (Lange 1980: 114). Dann verbindet sich das Leitmotiv der Subjektivität mit dem Leitmotiv der Solidarität und der Diakonie. Dies gilt sowohl für die Klientel als für die Akteure der Erwachsenenbildung selbst. Folgt Erwachsenenbildung diesem Anspruch, dann versteht sie religiös-theologische Erwachsenenbildung als die Befähigung, als religiös reflektiertes und rückgebundenes Subjekt in der Gesellschaft zu partizipieren und zu handeln.

Abbildung Seite 60:

Seminar zur Bewusstseinsbildung afrobrasilianischer Katholiken an der Universität UFBl in Teresina, Piauí.

Dabei ist religiös-theologische Bildung jedoch nicht als Prozess der Anpassungsleistung des Subjekts an gesellschaftliche Erfordernisse bzw. als deren Stabilisierung im Sinne einer Optimierung ökonomischer und gesellschaftlicher Leistungsbedingungen zu verstehen, also eben nicht als „Bankierserziehung“. Verantwortetes Handeln in der Gesellschaft bedeutet folglich nicht den Erhalt des Status quo, sondern begreift sich vielmehr als verändernde Praxis, zu der auch die kirchliche Erwachsenenbildung beitragen kann.

Zusammenfassend möchte ich festhalten:

- Für eine theologische Erwachsenenbildung unter den heutigen modernen Bedingungen, die gleichzeitig immer auch plurale Bedingungen sind, ist entscheidend:
- Ihre Bildungsangebote müssen so angelegt sein, dass sie Menschen zum Umgang mit Pluralität befähigen. Rudolf Engler hat dies prägnant formuliert: „In einer pluralistischen Gesellschaft müssen Erwachsene lernen, die Geltung ihrer Überzeugungen in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen zu behaupten. [...] Religiöse EB muss daher auch

ein Ort sein, an dem Christinnen und Christen lernen können, ihren Glauben zu artikulieren, auf seine Relevanz und seine Wahrheit hin zu befragen und im Polylog zeitgenössischer Suchbewegungen zu begründen“ (Englert 2002: 421). Dazu bedarf es der Fähigkeit zum Perspektivwechsel als einer wesentlichen Grundkompetenz, Menschen müssen in der Lage sein, sich in die Perspektive und Situation des je Anderen hineinzuversetzen und diese mindestens nachvollziehen zu können.

- Sie muss sich ihrer, wie Johann Baptist Metz gesagt hat, mündigen Funktion bewusst sein, im Sinne einer Ausdrucks- und Sprachhilfe für Erfahrungen, auch Glaubenserfahrungen von Menschen zu sein.
- Als theologische Erwachsenenbildung kann ihr Ansatzpunkt nur beim Subjekt selbst sein, sie kann nur an den unmittelbaren Lebens- und Glaubenssituationen der Menschen ansetzen und versuchen, diese im Lichte des Glaubens zu erhellen und zu reflektieren. Alle Vermittlung von so genanntem Glaubenswissen wird wirkungslos bleiben, wenn Menschen nicht die befreiende Kraft des Evangeliums spüren können und ganz existentiell erfahren.
- Als theologische Bildung ist ihr Ort auch in der Gemeindepastoral, diese sollte aber nicht ihr ausschließlicher Ort sein. Als Bildung für Erwachsene ist sie breiter angelegt als auf die Unterstützung der Gemeindepastoral, als Bildung für alle muss sie auch die ‚Randständigen‘, diejenigen die in der Gemeinde nicht auftauchen, suchen.
- Und last but not least, nicht nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben und tragen gesellschaftliche Verantwortung, so dass ihnen das Schicksal Einzelner wie auch des Gemeinwesens nicht egal sein kann, auch die kirchliche Erwachsenenbildung trägt Verantwortung für das, was gemeinhin Solidarität genannt wird. Sie kann nicht Bildung sein, die ausschließlich subjektives Wohlbefinden zum Ziel hat, sei dieses auch religiös rückgebunden, und sie kann vor allem nicht ausschließlich Bildung für die sein, die sich Bildung leisten können, sondern sie trägt entscheidende Verantwortung dafür, Herrschaftsbildung zu vermeiden und eine Bildung für alle zu sein. Das bedarf aber auch einer Reflexion darüber, welche Orte die eigentlich geeigneten Orte der Erwachsenenbildung sind.

Der Vortrag wurde gehalten bei der Sitzung der Unterkommission für Lateinamerika (insbesondere Adveniat) am 2. Dezember 2013 in Mülheim a. d. Ruhr.

Literatur

- Blasberg-Kuhnke: Erwachsenenbildung 1995, 434, ferner Orth, Gottfried: Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung, Göttingen 1989; ders.: Zu Theoriebildung und Theoriediskussion in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: EB 35, 1989, 11-18; ders.: Theologische Überlegungen zum lebensweltorientierten Ansatz in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: EB 37, 1991, 73-77.
- Englert, Rudolf: Art. Erwachsenenbildung, in: Bitter, Gottfried, ders. u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 420-425.
- Exeler, Adolf: Religiöse Erwachsenenbildung, in: KBl 87 (1962) 55-56, 55.
- Exeler, Adolf: Die Bedeutung der Theologischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft, in: EB 16 (1970), 69-82.
- Exeler, Adolf: Vom sprachmächtigen Glauben zur Theologie des Volkes, in: Exeler, Adolf /Mette, Norbert (Hg.): Theologie des Volkes, Mainz 1978, 13-40.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1971.
- Lange, Ernst: Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion für die Kirche, München-Gelnhausen 1980, 134.
- Leimgruber, Stephan /Englert Rudolf: Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen, in: dies. (Hg.): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Freiburg 2005, 287-290.
- Luther, Hennig: Religion und Allgemeinbildung, in: Der evangelische Erzieher 43, 1991, 2-6, 4.
- Luther, H.: Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 295.
- Luther, Hennig: Religion und Allgemeinbildung, in: Der evangelische Erzieher 43, 1991, 2-6, 4.
- Luther, H.: Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 295.
- Peukert: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: Religionspädagogische Beiträge 19/1987, 16-34, 29.