

Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen?

Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion*

Friedrich Schweitzer

Es versteht sich nicht von selbst, dass zugleich von der „Bildung zur Gerechtigkeit“ und von „Bildungsgerechtigkeit“ gesprochen werden soll. Die gegenwärtige Diskussion, wie sie von den internationalen Untersuchungen zum Stand von Schulleistungen angetrieben wird, konzentriert sich vor allem auf die Forderung nach mehr Chancen- oder Bildungsgerechtigkeit. Demgegenüber ist festzuhalten, dass Gerechtigkeit in Bildungszusammenhängen zwar immer für das Bemühen stehen muss, den je individuellen Bildungsmöglichkeiten von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen gerecht zu werden, zugleich aber auch im Sinne des zentralen Bildungsziels der Mündigkeit und kritischen Reflexionsfähigkeit die Aufgabe einschließt, die Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses sowie die Ausbildung entsprechender Haltungen zu unterstützen. Beides, Bildung zur Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit, können schon aufgrund der Erfahrungen mit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre (gleichsam klassisch dazu Jencks 1972), nicht mehr auf dem Niveau eines undifferenzierten Gleichheitsdenkens behandelt werden. Die Frage nach dem Verständnis von Gerechtigkeit muss daher neu gestellt und erörtert werden.

Die Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit verweist auf reformatorische Grundentscheidungen, wie sie schon bei Martin Luther selbst zu finden sind. Für Luthers Erziehungsverständnis gilt, dass alle Erziehung auf die übergeordneten Ziele von Frieden und Gerechtigkeit – *pax et justitia* – ausgerichtet sein muss (vgl. die bei Nipkow/Schweitzer 1991 dokumentierten Texte). Dabei handelt es sich nicht um zwei getrennte Bereiche, sondern um zwei grundlegende Aspekte der „guten Ordnung“, die der Welt von Gott her als „weltliches Regiment“ zukommt. Für Luther interpretieren sich Friede und Gerechtigkeit wechselseitig, nämlich im Horizont des biblischen Verständnisses einer umfassenden Gerechtigkeit als *Schalom* – als Frieden, der nur unter den Voraussetzungen gerechter Verhältnisse gelingen kann. Umgekehrt ist Bildung zur Gerechtigkeit dann als Beitrag zur Friedenserziehung zu sehen und auszulegen. Aus evangelischer Sicht gehören Bildung und Gerechtigkeit damit konstitutiv zusammen.

Es ist bemerkenswert, dass die Tradition des evangelischen Bildungsdenkens bereits sehr früh auch eine demokratische Ausrichtung aufweist, teilweise schon bei Luther selbst, wenn er den Zugang zu Regierungsämtern von einer entsprechenden Bildung und also nicht einfach von der adeligen Herkunft abhängig machen will.

* Der vorliegende Beitrag geht zurück auf einen Festvortrag beim 50-jährigen Jubiläum des Comenius-Instituts am 22. Oktober 2004 in Berlin (zu diesem Jubiläum vgl. auch die Festschrift *Eisenbast u. a. 2004*). Für den Abdruck wurden die Bezüge auf das Comenius-Institut zurückgenommen. Nach wie vor gilt aber, dass die hier aus evangelischer Perspektive formulierten Überlegungen in hohem Maße auch auf die Arbeit dieses Instituts angewendet werden können bzw. diese Arbeit interpretieren, einordnen und orientieren sollen.

Bleibt diese Forderung bei Luther im ausgehenden Mittelalter noch im Hintergrund, so tritt sie weit deutlicher bei dem großen evangelischen Reformpädagogen des 17. Jahrhunderts, Johann Amos Comenius, hervor. Denn Comenius war einer der ersten in der Bildungsgeschichte, der aus dem biblischen Schöpfungsglauben ausdrücklich demokratische Konsequenzen ziehen wollte: für eine Bildung für *alle*. In seinem pädagogischen Hauptwerk – der „Pampaedia“ – heißt es: „wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten“ (Comenius 1965, 31). Damit ist die allgemeine Gleichheit der Menschen theologisch begründet und werden die auch zu den Zeiten des Comenius noch beherrschenden, allein durch die hohe oder niedere Geburt bestimmten (Standes-)Unterschiede in Frage gestellt. Gerechtigkeit im Sinne gleicher Bildungsmöglichkeiten für alle muss deshalb auch heute das Anliegen eines evangelischen Bildungsdenkens sein, das sich auf Comenius berufen will.

Bei Comenius wird darüber hinaus erneut deutlich, dass zu der Frage nach Bildungs- oder Chancengerechtigkeit auch die nach der Bildung zur Gerechtigkeit gehört. Chancengerechtigkeit kann nicht nur meinen, wie viel Gerechtigkeit ein Bildungssystem bewirkt oder nicht bewirkt. Es geht auch darum, welches Gerechtigkeitsverständnis dabei an die nachwachsende Generation vermittelt wird. Diese These soll nun im Blick auf das Verständnis von Bildung und Gerechtigkeit weiter konkretisiert werden. Dabei wird sich zeigen, dass die Zuständigkeit für eine Bildung zur Gerechtigkeit nicht allein beim Staat liegen kann. Deshalb soll am Ende auch die Frage nach der Verantwortung für ethische Bildung in der Demokratie eigens aufgenommen werden.

Welche Bildung?

Schon die Formulierung „Bildung zur Gerechtigkeit“ kann so verstanden werden, dass von Bildung noch gar nicht gesprochen werden kann, wo nicht auch ethische Bildungsaufgaben wahrgenommen werden. Aus evangelischer Sicht ist dabei auf den engen Zusammenhang von ethischer und religiöser Bildung hinzuweisen. Die Notwendigkeit eines umfassenden Bildungsverständnisses ist – immer wieder und immer wieder neu – gegen alle Tendenzen der Inflation des Bildungsbegriffs mit den Klassikern von Humboldt bis Schleiermacher und von Pestalozzi bis Herbart festzuhalten: Bildung ist mehr und anderes als das, was seit dem 18. Jahrhundert und besonders heute ein utilitaristisches Denken – ein Bildungsutilitarismus – im Namen von Technik und Ökonomie den Kindern und Jugendlichen abverlangt. Im Anschluss an Wilhelm Flitner (1965, 1967) wurde deshalb im Zusammenhang der Erneuerung des Bildungsverständnisses in den 1980er Jahren (Klafki 1985) von evangelischer Seite ein Verständnis von „Grundbildung“ erarbeitet, das Ethik und Ökonomie, Technik und Ökologie, Zukunftsherausforderungen und Gerechtigkeit nicht auseinanderfallen lässt (Comenius-Institut 1983, Goßmann 1986). Die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland „Maße des Menschlichen“ (EKD 2003) bietet ausdrücklich „Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ – im Horizont von Frieden und Gerechtigkeit.

Manche halten einem solchen Anspruch freilich entgegen, die blumige Sprache der klassischen Bildungstheorien mit ihren romantischen Metaphern sei doch wohl kaum geeignet, die harten Realitäten einer PISA-Leistungsvergleichsstudie auch

nur angemessen zu reflektieren. Folglich würde sich auch der Humanitätsanspruch religiös motivierter Bildungstheorien leicht der Humanitätsduselei überführen lassen. Selbst angesehene Wochenblätter in Deutschland sind sich inzwischen ja nicht zu schade dafür, die Lektüre von Rousseau-Texten in der Lehrerbildung populistisch der Lächerlichkeit preiszugeben (so als wäre Literalität allein durch die Lektüre von PISA-Texten zu erwerben). Aber so einfach sind die Dinge wohl doch nicht. Man muss allerdings genauer hinsehen. Die PISA-Studien belegen beispielsweise mit großer Deutlichkeit, dass das Bildungssystem in Deutschland insbesondere Migrantenkindern keine angemessenen Lernchancen eröffnet. Auf diesen Befund wird nicht zu Unrecht mit der verstärkten Bemühung um die Förderung sprachlicher Fähigkeiten reagiert. In der Erziehungswissenschaft ist man sich freilich längst klar, dass der Umgang mit Migranten nicht auf ein Sprachproblem reduziert werden kann. Der in der Pädagogik favorisierte Ansatz eines interkulturellen Lernens (als Überblick vgl. etwa Auernheimer 1990) bezieht Sprache mit ein, insistiert aber zu Recht auf den weiterreichenden Einbezug von Kultur und Kulturbegegnung.

Darüber hinaus hat die Religionspädagogik die Erziehungswissenschaft beständig daran erinnert, dass *interkulturelles* Lernen ohne Beachtung des *interreligiösen* gar nicht möglich ist (Schweitzer 2003, besonders zu nennen sind hier Arbeiten aus dem Comenius-Institut: Fischer u. a. 1996, Schreiner u. a. 2005). Türkische Kultur beispielsweise ist eben immer auch vom Islam geprägt. Wer sie verstehen und auf sie eingehen will, muss sich deshalb auch auf den Islam einlassen. Hier wird im Übrigen sichtbar, worin die mögliche Rolle evangelischen Bildungsdenkens auch angesichts einer professionell breit ausgebauten Erziehungswissenschaft bestehen kann. Als Katalysator und Impulsgeber kann ein solches Bildungsdenken vergessene oder verdrängte Aspekte und Faktoren aufnehmen, gerade weil es nicht gleichermaßen in den *Mainstream* des disziplinär-erziehungswissenschaftlichen Forschungsalltags eingebunden ist.

Allerdings zeigt sich die Erziehungswissenschaft nicht immer offen für solche Anfragen und Impulse jenseits ihrer eigenen disziplinären Ausrichtung. Besonders religiös motivierte Fragestellungen oder gar theologische Argumente werden in dieser Wissenschaft weithin als sachfremd und antiquiert wahrgenommen, nicht zuletzt aufgrund eines besonders in der Erziehungswissenschaft wirksamen Säkularisierungsglaubens. Wenn die Säkularisierungsthese in den Sozialwissenschaften längst keine ungeteilte Zustimmung mehr findet (Luckmann 1991, Berger 1999) – Niklas Luhmann (2000, 278) hält den Säkularisierungsbegriff sogar für überhaupt „unbrauchbar“ – und wenn statt des „Verschwindens von Religion“ zunehmend eine „Rückkehr der Religionen“ beobachtet und erwartet wird (Riesebrodt 2000), dann könnte auch die Zeit für neue Verbindungen zwischen Pädagogik und Religion gekommen sein. Anzeichen dafür bieten die bemerkenswerten Sammelbände zu Religion und Theologie als dem „verdrängten Erbe“ der Pädagogik (Oelkers u. a. 2003) und zu „pädagogisch-anthropologischen Annäherungen“ an „Formen des Religiösen“ (Wulf u. a. 2004). Bildungsgerechtigkeit setzt jedenfalls voraus, dass auch religiöse Bildungsaufgaben nicht ausgeblendet bleiben. Eine Antwort auf PISA, die mehr als Flickwerk sein will, muss die kulturell und religiös und eben nicht allein sprachlich und technisch bestimmten Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen.

Welche Gerechtigkeit?

Für die Bildungsdiskussion der Gegenwart ist weithin ein Verständnis leitend, das unter Gerechtigkeit vor allem Gleichheit und Gleichbehandlung versteht. In dem früher üblichen Begriff „Chancengleichheit“ kommt dies besonders klar zum Ausdruck. Inzwischen sind allerdings auch die Probleme einer bloß angeblichen Chancengleichheit bewusst geworden – Probleme, die sich vor allem aus den eben niemals gleichen, sondern individuell variierenden Voraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen ergeben. Der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ nimmt diesen Einwand insofern auf, als er darauf abhebt, dass Bildung jedem Einzelnen *gerecht* werden soll. Aus evangelischer Sicht kann dieses Anliegen noch weiter verstärkt werden, indem zwei Aspekte ins Spiel gebracht werden: Entgrenzung und Differenzierung des Gerechtigkeitsverständnisses.

Von einer *Entgrenzung* spreche ich im Blick auf den weltweiten Horizont von Gerechtigkeit, wie er sich theologisch aus der Schöpfungstheologie ergibt. Beispielhaft stehen dafür Ansätze von Ökumene und ökumenischem Lernen sowie entwicklungspolitischer Bildung und globalen Lernens. „Bildung zur Gerechtigkeit“ kann sich nicht mehr auf nationale Horizonte beschränken. Die von Comenius (1965) ausgerufene *consultatio catholica* als „allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ ist – als „globale“ Beratung, wie nun zu übersetzen wäre – aktueller denn je.

Entgrenzt werden muss das Gerechtigkeitsverständnis aber auch in zeitlicher Hinsicht. Gerechtigkeit schließt eine Vergangenheitsdimension ein mit der Frage nach Erinnerung und Gedenken, insbesondere als Frage nach den Opfern der Geschichte und des Unrechts, die auch in Zukunft nicht vergessen werden dürfen. Und Gerechtigkeit, so wird heute mehr denn je bewusst, schließt auch eine Zukunftsdimension ein, insbesondere als Frage nach Gerechtigkeit zwischen den Generationen (Brumlik 1995) – den heute lebenden jüngeren und älteren Generationen, aber eben auch den noch gar nicht ins Leben getretenen Generationen. Haben sie ein Recht darauf, geboren zu werden? Was spricht dafür, ihre Rechte auch bei Regulierungen etwa im Bereich der Gentechnologie zu berücksichtigen oder ihre Ansprüche auf den Erhalt von Ressourcen zu bedenken? Auch hier grenzt die pädagogische Diskussion unmittelbar an philosophische und theologische Grundfragen des Menschseins und der Ethik. Der Hinweis auf den kategorischen Imperativ und die damit verbundene Maxime der Universalisierung reichen jedenfalls längst nicht mehr aus, um die anstehenden Fragen zwischen den Generationen zu beantworten.

Entgrenzung ist die eine Seite, die andere heißt *Differenzierung* des Gerechtigkeitsverständnisses. Dies gilt, wie im Bildungsbereich schon lange bekannt, für das Verhältnis zwischen Gerechtigkeit als Gleichheit im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit einerseits und Gerechtigkeit als besondere Förderung und Unterstützung im Sinne der ausgleichenden Gerechtigkeit andererseits, so wie dies schon bei Aristoteles (1969) klassisch beschrieben wird. Die ausgleichende oder individualisierende Gerechtigkeit findet in der Gegenwart aus guten Gründen zunehmende Beachtung, etwa im Umkreis des Lebens mit Behinderung, bei Gender, Interkulturalität und Individualität. Zugleich brechen weitere Fragen im Blick auf das Gerechtigkeitsverständnis auf, die wiederum auf die evangelische Perspektive zurückweisen. Sind die von Aristoteles hergeleiteten Formen der Gerechtigkeit:

Verteilungsgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit und – bislang noch nicht genannt – Strafgerechtigkeit wirklich ausreichend? Brauchen wir nicht auch ein weiteres Verständnis, das vom biblischen Gedanken einer bewahrenden, schützenden und rettenden Gerechtigkeit her auf Empathie und Solidarität, auf Mitleid und Diakonie verweist? „Diakonisches Lernen“ ist zu Recht zu einer Art Markenzeichen evangelischer Erziehungsarbeit geworden. Diakonie wird dabei sowohl als Motiv pädagogischen Handelns in Solidarität verstanden als auch als Inhalt und Bildungsziel für Kinder und Jugendliche, die sich in der Gesellschaft engagieren (vgl. Themenheft der „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ 1/2002).

Weiterreichend ergibt sich aus solchen Überlegungen, dass eine Klärung des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit dringend erforderlich wäre. Wenn Bildung Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen tatsächlich gerecht werden soll, muss sie jedenfalls weit mehr einschließen als das, was in den gängigen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen beachtet wird. Dies bedeutet freilich nicht, dass die in solchen Untersuchungen herausgearbeiteten Ungleichheiten für ein weiteres Verständnis von Bildungsgerechtigkeit bedeutungslos sein könnten. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, solche Befunde in den Horizont von Bildungsgerechtigkeit einzuzeichnen sowie bildungspolitische Programme zu entwickeln, die nicht isoliert und deshalb am Ende vergeblich allein auf eine Intensivierung der PISA-Bereiche von sprachlichen Fähigkeiten einerseits und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten andererseits zielen.

Verantwortung für ethische Bildung in der Demokratie – oder: Von den Grenzen des staatlichen Handelns

Nach den Grenzen des staatlichen Handelns im pädagogischen Bereich frage ich hier nicht nur in Erinnerung an Friedrich Schleiermachers berühmte Abhandlung „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ von 1814 (Schleiermacher 1957), in der freilich ein weiteres evangelisches Grundanliegen zum Ausdruck kommt. Die Frage nach der Verantwortung und Trägerschaft im Bereich ethischer Bildung gehört vielmehr insofern zur „Bildung zur Gerechtigkeit“ unverzichtbar mit hinzu, als eine solche Bildung nach heutigem Verständnis nur im Sinne der Demokratie und des demokratischen Lernens verstanden werden kann. Gerechtigkeitserziehung ist demokratisch zu buchstabieren. Eben deshalb aber hat die Bildung zur Gerechtigkeit auch Teil am Grundparadox einer jeden Erziehung zur Demokratie. Paradox ist eine solche Erziehung deshalb, weil der demokratische Staat einerseits auf mündige und sozial verantwortliche Menschen angewiesen ist und weil er andererseits als demokratischer Staat zugleich Erziehung und Bildung nicht einfach normieren kann und darf, wenn er seine Freiheitlichkeit nicht preisgeben und sich damit selbst ad absurdum führen will. Der demokratische Staat lebt davon, dass Erziehung in demokratischer Freiheit und nicht in staatlicher Kontrolle geschieht, aber er kann als Staat nur überleben, wenn diese Freiheit tatsächlich zu einer demokratischen Erziehung genutzt wird. Insofern bleibt Demokratie im Blick auf Erziehung und Bildung immer riskant.

In der Paradoxie einer Erziehung für Demokratie kann der pädagogische Kern der gegenwärtigen Diskussion über die Zivilgesellschaft oder Bürgergesellschaft gesehen werden (Schweitzer 1999). Der demokratische Staat braucht eine Bürger-

gesellschaft, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene demokratische Tugenden lernen können. Daraus erwächst die Bedeutung evangelischer Trägerschaften im Bereich von Erziehung und Bildung, aber auch des Religionsunterrichts in der Schule als eines zivilgesellschaftlich mitverantworteten Bildungsangebots.

Die Chancen und Aufgaben solcher Angebote und Trägerschaften nehmen in dem Maße zu, in dem das Bildungswesen im Zuge weiterer Demokratisierung nicht einfach als Angelegenheit des Staats begriffen wird, sondern als eine Frage öffentlicher Verantwortung. Die alte Unterscheidung von staatlich einerseits und von kirchlich als privat andererseits ist in der hergebrachten Form längst überholt. Evangelische Schulen beispielsweise werden im Recht zwar als Privatschulen bezeichnet, nehmen aber öffentliche Aufgaben wahr, indem sie als Institutionen der Zivilgesellschaft den demokratischen Trägerpluralismus stützen und sich an der „Bildung zur Gerechtigkeit“ beteiligen (vgl. Huber 1998; Schweitzer 2002).

So öffnet sich am Ende der Blick dafür, dass Bildung zur Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit keineswegs allein eine Frage individueller Bildung oder individualisierter Bildungsangebote darstellen. Den Horizont bildet vielmehr die Frage nach einer gerechten Gesellschaft und, in Zeiten der Globalisierung zwingend, einer gerechten Welt. Diese umfassende Gerechtigkeit ist freilich kein Ziel, das durch Bildung oder gar durch Bildung allein erreicht werden könnte. Ebenso gilt aber, dass Bildung sich an diesem Ziel orientieren muss und ohne Bildung kein Fortschritt auf dem Weg zu diesem Ziel denkbar ist. Dies gilt auch theologisch: Umfassende Gerechtigkeit bleibt eine Verheißung, deren Einlösung nicht in der Macht von Menschen steht, aber diese Verheißung besitzt zugleich eine Kraft, durch die Menschen nicht zuletzt im pädagogischen Bereich immer wieder neu ermutigt werden.

Literatur

- Aristoteles (1969): *Nikomachische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Berger, P.L. (1999) (Hg.): *The Desecularization of the World*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Brumlik, M. (1995): *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin: Berlinverlag.
- Comenius, J. A. (1965): *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Comenius-Institut (Hg.) (1983): *Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der Gymnasialen Oberstufe*. Münster: Comenius-Institut.
- Goßmann, K. (Hg.) (1986): *Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2)*. Münster: Comenius-Institut.
- EKD – Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der EKD*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Elsenbast, V., Pithan, A., Schreiner, P., Schweitzer, F. (Hg.) (2004): *Wissen klären – Bildung stärken. Fünfzig Jahre Comenius-Institut*. Münster u. a.: Waxmann.

- Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G.; Scheilke, C. T. (1996): Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster u. a.: Waxmann.
- Flitner, W. (1965): Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Flitner, W. (1967): Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. 3. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Huber, W. (1998): Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Jencks, C. (1972): Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York/London: Basic Books.
- Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz, S. 12-30.
- Luckmann, T. (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nipkow, K. E.; Schweitzer, F. (1991) (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher. München: Kaiser.
- Oelkers, J.; Osterwalder, F.; Tenorth, H.-E. (2003) (Hg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim; Basel: Beltz.
- Riesebrodt, M. (2000): Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen“. München: Beck.
- Schleiermacher, F. (1957): Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Bd. 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf;München: Küpper, 153-169.
- Schreiner, P., Sieg, U.; Elsenbast, V. (2005) (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (1999): Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie? In: Scheilke, C. T.; Schweitzer, F. (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster u. a.: Waxmann, S. 295-308.
- Schweitzer, F. (2002): Schule in der Bürgergesellschaft. In: Nipkow, K. E.; Schweitzer, F. (Hg.): Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster u. a.: Waxmann, S. 51-66.
- Schweitzer, F. (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wulf, C.; Macha, H.; Liebau, E. (Hg.) (2004): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim; Basel: Beltz.