

Wintersemester 2013/2014 — Ergänzende Literatur zu den online-Lektionen

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen  
pädagogischen Denkens und Handelns**

**Bildung – Glück – Gerechtigkeit: Bildung und Gerechtigkeit**

Apl. Prof. Dr. Timo Hoyer, Prof. Dr. Rainer Bolle, Prof. Dr. Gabriele Weigand, Dr. Albert Berger

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

## 1 Timo Hoyer (2007): Bildung zur Gerechtigkeit. Motivgeschichtliche Überlegungen

Hoyer, Timo (2007): *Bildung zur Gerechtigkeit. Motivgeschichtliche Überlegungen*. In: *Gerechtigkeit und Bildung*. Hrsg. von Michael Wimmer, Roland Reichenbach und Ludwig Pongratz. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, 13–28.

Der folgende Beitrag befasst sich mit der *personalen* Form von Gerechtigkeit. Unter personaler Gerechtigkeit versteht man die Eigenschaft von Personen, die gerecht urteilen oder handeln (vgl. Höffe 2000). Mit dieser thematischen Fokussierung bewege ich mich nicht im Mainstream der jüngeren pädagogischen Gerechtigkeitsdebatte. Hier wird vornehmlich die *institutionelle* Variante thematisiert: Wie hat ein gerechtes Schulsystem auszusehen, eine gerechte Schulverwaltung, gerechte Bildungsgesetze? Besonders das Thema *Bildungsgerechtigkeit* hat in den letzten Jahrzehnten öffentlichkeitswirksame Konjunkturen erlebt. Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre wurde in der Bundesrepublik unter dieser Devise das Recht auf Bildung und die Gleichheit der Bildungschancen eingeklagt. In den achtziger und neunziger Jahren war in der Öffentlichkeit von Bildungsgerechtigkeit seltener zu hören. Seit zirka fünf Jahren hat sich das erneut geändert. Der bildungstheoretische und -politische Gebrauch des Ausdrucks »ist zuweilen einerseits inflationär und geschieht dabei andererseits ohne klärende Hinweise auf das, was gemeint ist« (Benhold 2005, S. 63). Das lässt sich auch über die Formel von der *sozialen Gerechtigkeit* sagen. Diese begriffsgeschichtlich relativ junge Variante der Gerechtigkeit ist heute »zu einem politischen Schlagwort geworden, dies mit einer sehr unterschiedlichen Aussagekraft« (Klose 1999, S. 147). In pädagogischen Zusammenhängen besagt das Attribut »sozial«, dass sich die gemeinte Gerechtigkeit auf gesellschaftliche Systeme und öffentliche Verteilungs- und Zugangsproblematiken bezieht und nicht »auf das einzelne Individuum und seine Handlungen« (Schmitz 1999, S. 27). Eine weitere Thematisierungsweise von Gerechtigkeit ist schließlich die Gerechtigkeit als Kriterium für den pädagogischen Bezug. Hierbei geht es in erster Linie um die Rechte und Pflichten, die sich die am Erziehungsprozess unmittelbar Beteiligten wechselseitig schulden (vgl. Flitner 1987, S. 17ff).

Von der *personalen Gerechtigkeit* ist in der gegenwärtigen Erziehungsdebatte, wie gesagt, nur selten die Rede. In den Diskussionen um Erziehungsziele und Bildungsstandards spielt diese Kategorie keine maßgebliche Rolle. Woran mag das liegen? Klaus Prange hat unter den Pädagogen »einen tiefsitzenden Vorbehalt gegen die juristische Behandlung von Erziehungsfragen« (Prange 2005, S. 52) ausgemacht. Nun wird Gerechtigkeit gemeinhin mit dem Feld des Juristischen assoziiert. Das wirkt möglicherweise abschreckend. Vergessen scheint die Annahme, die Tugend der Gerechtigkeit kröne die menschlichen [14] Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten. In der griechisch-römischen Antike wurde diese Auffassung mit Entschiedenheit vertreten. Die pädagogischen Entwürfe insbesondere von Platon und Aristoteles weisen eine entsprechend substantielle Gerechtigkeitssemantik auf. Die nachfolgenden Überlegungen versuchen in groben Zügen den Verlauf der pädagogischen Gerechtigkeitsdebatte von der Antike an bis zur Gegenwart nachzuzeichnen.

### Griechisch-römische Antike

Die vorplatonischen Philosophen haben die Gerechtigkeit nahezu ausschließlich als eine Eigenschaft der Natur, des Kosmos oder der sozialen Ordnung angesehen. Erstmals Platon, »scheint betont zu haben, daß man Gerechtigkeit zudem als personale Einstellung, als eine seelische Haltung, verstehen kann« (Horn 2002, S. 23). Platon ist als Erster darauf eingegangen, dass soziale Ordnungsstrukturen allein unzulänglich sind, um gerechte Verhältnisse aufrechtzuerhalten. Die objektiven und die subjektiven Strukturen müssen einander entsprechen, sonst ist die *dikaio synê* auf Sand gebaut. Bei Platon führt dieser Gedanke zu einer vollständigen Analogisierung von seelischer und staatlicher Gerechtigkeit. Gerecht ist, wenn man erhält, was einem zukommt bzw. wenn man handelt und lebt, wie es einem entspricht: Jedem das Seine (vgl. Platon 1969a, S. 433a ff; 332a). In einem gerechten Staat hat jede Person jene sozialen Aufgaben zu erfüllen, die ihr, so Platon, *von Natur aus* zustehen (ebd., S. 434b), andernfalls würde das harmonische Gesamtgefüge der hierarchisch aufgebauten Drei-Klassen-Gesellschaft (Arbeiter, Wächter, Herrscher) zusammenbrechen. Diese triadische Ordnungsstruktur legt Platon auch bei der Beschreibung der menschlichen Seele an (ebd., S. 435c). Die drei Seelenbestandteile

sind das Begehren, die Tatkraft und das Denkvermögen. Jeder Instanz wird eine spezielle Tugend (*aretê*) zugeordnet. Tugenden sind Richtwerte, die besagen, wie sich die einzelnen Kräfte idealerweise zu realisieren haben. Nur die Vernunft (*nous*) ist nach Platons Auffassung imstande, das psychische Gesamtgefüge zu synthetisieren (vgl. Platon 1969b, S. 962d ff). Gelingt dies, dann erfüllt das Individuum ein viertes Tugendideal: Gerechtigkeit. Die personale Gerechtigkeit bezeichnet bei Platon weniger ein spezifisches Sozialverhalten als eine *habituelle* Gesamtverfassung der Persönlichkeit. Nur vernunftgeleitete, selbstbeherrschte Personen können gerecht sein. Der gerechte Mensch handelt durchweg tugendgemäß, weil er über einen *invariant* disponierten Charakter verfügt.

Zur Habitualisierung des gerechten Charakters sind nach Platons Auffassung umfassende Maßnahmen der leiblichen, affektiven und kognitiven Bildung erforderlich (vgl. Hoyer 2005b). Die von früh an und kontinuierlich bis [15] ins hohe Alter durchgeführten Bildungsveranstaltungen verfolgen den Zweck, den Seelenhaushalt derart zu ordnen, dass bei geglücktem Ausgang eine tatkräftige, emotional ausgewogene und vernunftgeleitete Lebensführung möglich ist.

Platon hat mit hohem Begründungsaufwand dargelegt, weshalb der Tugend der Gerechtigkeit aus politischer und individualethischer Sicht eine herausgehobene Stellung zukommt. Seitdem bildet die Gerechtigkeit das entscheidende Kriterium für ein gelingendes soziales Zusammenleben. Problematisch ist sein Ansatz, weil er die Gerechtigkeit als einen Gesellschafts- und Seelenproporz ansieht, dessen Verhältnismäßigkeit auf *konstanten* Parametern beruht, die von *naturgesetzlichent* Rang sind.

Wenn Platon den Rang der Gerechtigkeit philosophisch begründet hat, so hat Aristoteles die Gerechtigkeit als Erster begrifflich differenziert. Aristoteles arbeitet heraus, »daß der Ausdruck *dikaiosynê* in der Alltagssprache nicht nur den Sammel- oder Inbegriff für alle Formen richtigen Handelns und Verhaltens darstellt, sondern darüber hinaus eine spezielle Bedeutung besitzt: Gerechtigkeit steht für den personalen Habitus der angemessenen Güterverteilung« (Horn 2002, S. 27). Die exzeptionelle Bedeutung der Gerechtigkeit im Sinne einer umfassenden Gesamttugend rührt für Aristoteles aus dem Sachverhalt, dass sie das Verhalten der Menschen untereinander regelt. Die vollkommene Tugend (*aretê teleia*) übt aus, wer in Übereinstimmung mit

den gesetzlichen Vorschriften seine ethische Vortrefflichkeit nicht nur »sich selbst, sondern einem anderen zugute kommen läßt« (Aristoteles 1985, S. 1130a,7).

Auch für Aristoteles stellt die Gerechtigkeit eine dauerhafte Charakterverfassung dar, einen Habitus (*hexis*). Platons Vorstellung, die *dikaiosynê* bestehe in einer invarianten seelischen Ordnung, verliert jedoch an Bedeutung. Gerecht *sein* bedeutet für Aristoteles »nach freier Wahl« (ebd., S. 1134a,1 ff) gerecht *handeln*. Die Gesetze schreiben vor, was als Tugend zu üben und als Laster zu vermeiden ist (ebd., S. 1130b,24). Gesetzlich festgelegt wird auch »die Erziehung für das Gemeinwesen« (ebd., S. 1130b,25). Von den Vorschriften verspricht sich Aristoteles eine mittelbare Auswirkung auf die Gesinnungslage und Handlungskompetenz der Staatsbürger. Insbesondere die Bildung zur Gerechtigkeit legt nach seiner Überzeugung die Grundlage für das individuelle Wohlergehen und für das Wohl der Gemeinschaft. Die Erziehungs- und Lebenswirklichkeit soll so strukturiert sein, dass sie Erfahrungen und Lernprozesse ermöglicht, die mit der herrschenden Sitte und den Prinzipien der Gerechtigkeit übereinstimmen. Eine staatliche Erziehung dieses Zuschnitts verfolgt das Ziel, mündige Bürger zu bilden, die imstande sind, den sozio-politischen Erfordernissen der herrschenden Gesellschaftsordnung rechtschaffend und wohlwollend zu entsprechen.

Die konzeptionelle Verflechtung von politischer und individualethischer Theorie, wie sie Platon und Aristoteles vorgenommen haben, löst sich in der *hellenistischen* Philosophie auf. Das schlägt sich auch auf die Gerechtigkeitsauffassungen nieder, die nunmehr vornehmlich individualethische Züge tragen. [16] Die Vorstellung von einer spezifischen Bildung zur Gerechtigkeit verflüchtigt sich in dem Maße, wie sich die Geisteshaltung verbreitet, ein glückliches, tugendhaftes Leben bestehe in innerer Seelenruhe, die sich am ehesten in sozialer Zurückgezogenheit verwirklichen lasse. Besonders ausgeprägt findet sich diese Überzeugung bei den römischen Stoikern, exemplarisch bei Seneca. In seinen Briefen an Lucilius schärft er seinem Korrespondenzpartner ein, dass sich die Tugendbildung primär auf die Selbstvervollkommnung beziehe und weniger auf ein bestimmtes soziales Verhalten (vgl. Hoyer 2005a, S. 51f, pass.). Ethische Probleme sind aus stoischer Sicht Probleme der inneren Einstellung und folglich durch *Einstellungsänderungen* zu beheben (vgl. Seneca 1965, S. Brief 17,12). Als Richtlinie für das gemeinschaftliche Zusammenleben gibt Se-

neca das Gebot der universellen, wechselseitigen Menschenliebe aus, die sich nach stoischer Auffassung aus der natürlich-kosmologischen Einheit aller Vernunftwesen ableitet: »Die Natur hat uns als Blutsverwandte geschaffen, als sie uns aus demselben Samen zu gleicher Bestimmung erzeugte. Sie pflanzte uns gegenseitige Liebe  
5 ins Blut und machte uns zu Wesen einer Gemeinschaft« (ebd., Brief 95,52).

Was bei Seneca die gegenseitige Liebe ist, sind bei Cicero die Wohltätigkeit (*beneficentia*) und die Güte (*benignitas*): intrinsische Motivationen des sozialen Handelns. Aber Cicero hat schärfer gesehen als Seneca (und als viele neuzeitliche Autoren), dass eine karitative Gesinnung nicht ausreicht, um das Gemeinschaftsleben in moralisch vertretbare Bahnen zu lenken. Zu diesem Zweck bedarf es der sozialen Tugend der Gerechtigkeit: »Es ist nämlich darauf zusehen, daß Güte weder gerade denen schadet, denen man Güte zu erweisen scheint, noch den übrigen, dann, daß die Güte nicht größer sei als die Möglichkeiten, ferner, daß sie einern jeden nach dem Maß seines Verdienstes zugeteilt werde. Denn das ist die Grundforderung der Gerechtigkeit [*iustitiae fundamentum*], nach der all dies auszurichten ist« (Cicero 1999, I,14,42). Die Gerechtigkeit gründet für Cicero im menschlichen Vermögen zu denken und zu kommunizieren (*ratio et oratio*). Ihre Ausbildung geschieht zum Großteil im Lehrgespräch (ebd., I,16,50). Aber zur Verinnerlichung von »Grundsätzen, die im Recht der menschlichen Gemeinschaft beruhen«, reichen Gespräche nicht aus: »die  
15 Bedeutsamkeit der Sache erfordert auch Erfahrung und Übung« (ebd., I,18,60). Das beste Wissen verfängt nicht, wenn die praktische Erprobung und die eigenständige Umsetzung unterbleibt. Das ist eine Maxime der antiken Bildungslehre, die insbesondere für den Bereich der Gerechtigkeitsbildung zutreffend ist.

## Mittelalter und Reformation

25 Das frühchristliche und scholastische Gerechtigkeitsverständnis ähnelt dem antiken, setzt aber auch neue Akzente. Die Gerechtigkeit wird weiterhin primär als eine personale Tugend aufgefasst. Der personale Gerechtigkeitsbegriff wird jedoch – das ist die erste Novität – nur in *abgeleiteter* Form als eine Eigenschaft des Menschen in Betracht gezogen. Als primärer Träger der Gerechtigkeit erscheint in den Büchern

des Alten Testaments Gott. Die Menschen bewegen sich auf gerechten Pfaden, insofern sie den Willen und das Gesetz Gottes erfüllen (vgl. Schnarrer 1999, S. 60). Das Neue Testament verstärkt den Akzent der *offenbaren* und heilswirksam *mitgeteilten* Gerechtigkeit Gottes. Das Gut der Gerechtigkeit – das ist eine zweite Neuerung – wird zu einem Geschenk Gottes. Für Augustinus etwa ist die Tugend der Gerechtigkeit letztendlich ein *unverfügbares* Ereignis göttlicher Gnade (vgl. Augustinus 1916, S. XIX,21; 25; 27). Deshalb sind pädagogische Bemühungen nur sehr beschränkt wirksam. Das Geschenk der Gerechtigkeit erwirbt oder erarbeitet man sich nicht, es wird einem *gewährt* – im oder durch den Glauben. Im *Römerbrief* 10,10 steht der Satz: »Denn so man von Hertzen gleubet /so wird man gerecht«.

Den ausgezeichneten Rang, den die Tugend der Gerechtigkeit unter allen übrigen sittlichen Tugenden genießt, hat insbesondere Thomas von Aquino in Auseinandersetzung mit der Lehre von Aristoteles herausgearbeitet. Die Gerechtigkeit ist die einzige Tugend, die im unmittelbaren Bezug zu den Mitmenschen steht (vgl. Thomas von Aquino 1985, II – II,57,1). Darüber hinaus weist sie ein hohes Maß an innerer Rationalität auf, woraus sich eine große Nähe zu den höherwertigen Verstandes-  
40 tugenden (Weisheit, Klugheit etc.) ergibt (vgl. ebd., II – I,66,4). Die vollständige Verwirklichung dieser Tugend wird von Thomas, wie von allen christlichen Denkern des Mittelalters, für unmöglich erachtet, jedenfalls auf Erden. Die angeborene Trieb- und Sündhaftigkeit des Menschen verhindere, dass vollkommene Gerechtigkeit im Diesseits Platz greifen kann. 50

Diese Sichtweise hat auch in die protestantische Lehre Eingang gefunden. Im Gerechtigkeitsverständnis des jungen Luther sind die Einflüsse von Augustinus augenfällig, insofern auch Luther »in der geschenkten Gerechtigkeit Gottes die Ermöglichung unserer Gerechtigkeit« (Hamel 1980, S. 163f) sieht. In seinen späteren Werken unterscheidet er zwischen einer *iustitia activa*, die von Gott ausgeübt wird, und einer *iustitia passiva*, die der Mensch aufgrund göttlicher Gnade praktiziert (vgl. Horn 2002, S. 152). Erziehung und Bildung können weder zu der einen noch zu der anderen Variante der Gerechtigkeit einen unmittelbaren Beitrag leisten. 55

Bei Philipp Melanchthon findet sich allerdings eine etwas andere Position. Er nimmt auf Platons Gerechtigkeitsvorstellung Bezug, um die Bildungsanstalten [18] auf zwei Grundwerte zu verpflichten: auf *veritas* und *iustitia*. Für die Bewahrung und 60

Verbreitung dieser »besonderen Gaben Gottes« (Melanchthon 1989b, S. 209), heißt es bei ihm, sei keine andere Institution derart prädestiniert wie die Schule. Die »Lebensform des Lehrens und Lernens« (ebd.) besteht für Melanchthon in der Vermittlung von Wissen, in der Unterweisung in den Rechten und Pflichten des Lebens, in der Schulung von Beredsamkeit, Urteilkraft und sittlicher Gesinnung. In seiner Auffassung von Gerechtigkeitsbildung kommt der Ausbildung der Erkenntniskräfte die Hauptaufgabe zu. Von ausschlaggebender Bedeutung ist die Bildung der sprachlich-rhetorischen Kompetenz, der *eloquentia*. Ein Mindestmaß an Sprachbildung müsse jeder Mensch erhalten, so Melanchthon, sonst griffen die positiven Rechtsvorschriften ins Leere (vgl. Melanchthon 1989a, S. 51).

In dieser Bildungskonzeption kommt offensichtlich der *praktische* Anteil innerhalb der Gerechtigkeitsbildung zu kurz. Diesen Aspekt hat vor allem Comenius in Erinnerung gerufen: »Die Tugend wird durch Thaten, nicht durch Reden, gepflegt« (Comenius 1898, S. 188). Dieses Diktum findet sich in der *Didactica Magna* im Kapitel, welches sich mit der Methode der Sittenlehre befasst. In diesem Rahmen kommt Comenius auch auf die Tugend der Gerechtigkeit zu sprechen, von deren Unverfügbarkeit *keine* Rede ist. Gerechtigkeit erwirbt man, indem man Gerechtigkeit und entsprechende Hilfstugenden ausübt. »*Gerechtigkeit* werden sie lernen, dadurch daß sie niemand verletzen, einem jeden das Seine zuteilen, Lug und Trug meiden, sich dienstfertig und liebenswürdig zeigen« (ebd.). Über diese Bemerkung hinaus befindet es Comenius nicht für nötig, der Gerechtigkeitserziehung ein spezifisches Profil zu geben. Sämtliche Tugenden, schreibt er, seien auf die gleiche »Art und Weise«, nach den nämlichen »Regeln« zu lernen (ebd.).

## 17. und 18. Jahrhundert

In der Epoche der Aufklärung findet im Kontext der Staatsrechtstheorien eine Politisierung des Gerechtigkeitsdiskurses statt. Die Aufmerksamkeit wird von der personalen Tugend abgezogen. Die meisten Staats- und Rechtstheoretiker des 17. Jahrhunderts befassen sich in der Hauptsache mit Fragen der institutionellen oder juristischen Gerechtigkeit, während sie die Tugend der Gerechtigkeit nur am Rande

behandeln. Diese Akzentsetzung wird »sich in der Folgezeit immer stärker« (Kohlenberger 1974, Sp. 334) durchsetzen.

Exemplarisch sei kurz auf John Locke eingegangen. Er kommt in seiner Erziehungsschrift erst sehr spät auf die »Tugend der Gerechtigkeit zu sprechen« nachdem er zuvor bereits diverse Kardinal- und Sekundärtugenden behandelt hat. Sein tugendpädagogisches Credo lautet: *Virtue* wird »mehr durch Tun als [19] durch Vorschriften gelehrt« (Locke 1966, S. 146). Damit schließt er an die »pragmatische« Tradition von Aristoteles, Cicero und Comenius an. Seine knappen *expliziten* Angaben zur Bildung einer gerechten Gesinnung, die, wie er schreibt, »das rechte Maß von Recht und Unrecht zu suchen« (ebd.) jederzeit gewillt ist, liegen indes eher auf der »kognitivistischen« Linie von Melanchthon. Locke empfiehlt die intensive Lektüre von Ciccros *De officiis* und das Studium der Werke des Naturrechtlers Pufendorf, um sich darin »über die natürlichen Rechte des Menschen, über Entstehung und Grundlagen der Gesellschaft und die sich daraus ergebenden Pflichten« zu unterrichten (ebd.). Am Leitfaden eines aufgeklärten Rechtsbewusstseins sollen die Heranwachsenden eine handlungswirksame Achtung vor dem Gesetz entwickeln und zu jener selbstbestimmten Haltung gelangen, die ein geordnetes gesellschaftliches Zusammenleben ermöglicht.

Locke vertritt wie die Mehrzahl der britischen und französischen Aufklärungstheoretiker die Überzeugung, die Bereitschaft, gerecht zu handeln, folge mehr oder weniger zwangsläufig aus der *Einsicht ins Rechte* (vgl. Hoyer 2006a). Für die deutsche Aufklärungspädagogik ist bezeichnend, dass sie stärker nach den motivationalen Voraussetzungen für gerechtes Handeln fragt. Als entscheidender Impuls für Gerechtigkeit wird zumeist die *Liebe* genannt. Johann Bernhard Basedow stellt, das ist wenig originell, als Handlungsdevise der Gerechtigkeit die Goldenen Regel auf: »Verhalte dich in deinem Thun und Lassen gegen andre, wie du dir wünschest, daß andre sich im gleichen Falle gegen dich verhalten. Man setze sich nemlich in Gedanken, in die Stelle des andern« (Basedow 1777, S. 106). Basedow betrachtet die *Perspektivübernahme* als Mittel und Methode, um die unsoziale *Eigenliebe* in gerechte, universelle *Menschenliebe* umzuwandeln. Die diesen Vorgang unterstützende Moralerziehung besteht im Wesentlichen aus emotionaler Verstärkung »Reiz zur Liebe, durch Beyspiel und durch Sittenlehre oder Religion« (ebd., S. 104) – und aus

negativer Einwirkung: Schwächung der Eigenliebe »durch Vernunft und Uebung« (ebd., S. 106). Im Übrigen vertritt Basedow, wie die meisten seiner philanthropischen Mitstreiter, eine rechtspositivistische Tugend- und Gerechtigkeitsauffassung: Gerecht ist, was dem Recht entspricht. Die »Tugendhaftigkeit [...] besteht in der vorzüglichen Fertigkeit, Recht zu thun, und Unrecht zu meiden. Darzu gehört: a) Weisheit oder Fertigkeit des Verstandes, das Recht vom Unrecht zu unterscheiden. b) Eine Neigung zum erkannten Rechte, und eine Abneigung zum Unrechte, oder die Rechtschaffenheit (*fludium honesti*). c) Die Mässigung anderer Begierden, damit die Vernunft oder Weisheit uns des Rechts oder Unrechts erinnere, und die Neigung der Rechtschaffenheit zu rechter Zeit thätig mache« (ebd., S. 77f).

Basedow und den Philanthropen war bewusst, dass die Liebe kein vollständiges Äquivalent für Gerechtigkeit ist, In den meisten deutschsprachigen Moralerziehungslehren des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts hingegen verliert sich dieses Bewusstsein. Stilbildend scheint Pestalozzi gewirkt zu haben. In seiner Theorie der »sittlichen Elementarbildung«, die vor allem in den [20] Texten *Geist und Herz in der Methode* von 1805 und dem *Journal für die Erziehung* von 1807 entfaltet wird, ist von Gerechtigkeitsbildung keine Rede. Alles rankt sich um die Kategorie der Liebe; sie ist das A und O der Erziehung, weil sie nach Ansicht Pestalozzis »der Mittelpunkt ist, von dem alles übrige Fühlen geordnet, geleitet, belebt und beschränkt« wird (Pestalozzi 1996, S. 56). Der »Eindruck der Liebe« (ebd., S. 58) weckt den »Reiz der Gegenliebe« (ebd.), den es nach Möglichkeit »habituell« (ebd., S. 42) zu machen gilt. Pestalozzi scheint davon auszugehen, dass dort, wo Liebe waltet, Ungerechtigkeit und Unmoral keinen Nährboden finden: »wo Liebe und Thätigkeit für Liebe im häuslichen Kreise wahrhaft statt finden, da muß das Kind, es kann nicht anders, es muß gut werden« (ebd., S. 59).

Ob die Erfahrung von Liebe eine hinreichende Bedingung ist, um Sittlichkeit wachzurufen, kann allerdings bezweifelt werden. So wichtig es für die moralische Entwicklung des Kindes ist, dass es in einer von Liebe, Fürsorge und Anerkennung getragenen sozialen Atmosphäre aufwächst, so wichtig ist es auch, dass es mit den Prinzipien der Moral und der Gerechtigkeit vertraut wird. »Gerechtigkeit gegen das Kind kann nicht durch Liebe ersetzt werden« (Nietzsche 1988b, S. 150), hat sich Friedrich Nietzsche einmal notiert. Kinder haben einen Anspruch auf beides: auf un-

eingeschränkte emotionale Zuwendung und auf eine faire Behandlung. Wie kommt es aber, dass in der pädagogischen Literatur die Tugenden der Liebe, der Güte und des Wohlwollens eine durchgehend hohe Wertschätzung erfahren, während die Tugend der Gerechtigkeit mit Beginn des Christentums (vgl. Mertens 1988, S. 45f) an Ansehen einbüßte? »Warum überschätzt man die Liebe zu Ungunsten der Gerechtigkeit und sagt die schönsten Dinge von ihr, als ob sie ein viel höheres Wesen als jene sei? Ist sie denn nicht ersichtlich dümmmer als jene?« (Nietzsche 1988, S. 81). Nietzsche hat dieser Frage eine polemische Antwort hinzugefügt. Gewiss sei die Liebe dümmmer als die Gerechtigkeit, »aber gerade deshalb um so viel *angenehmer* für Alle. Sie ist dumm und besitzt ein reiches Füllhorn; aus ihm theilt sie ihre Gaben aus, an Jedermann, auch wenn er sie nicht verdient, ja ihr nicht einmal dafür dankt« (ebd.). Liebe ist eine impulsive Tugend, die nicht gewillt ist, zwischen berechtigten und unberechtigten Ansprüchen zu unterscheiden. Die Gerechtigkeit hingegen verlangt zu ihrer Ausübung Besonnenheit, freie Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit. Nur wer diese anspruchsvollen, aber unglamourösen Faktoren geringer achtet als die Generosität der schenkenden Liebe, wird dieser den Vorzug vor der Gerechtigkeit geben. [21]

## 19. Jahrhundert

Es lässt sich in der deutschsprachigen Pädagogik des 19. Jahrhunderts, so weit ich sehe, keine Theorie entdecken, in der die Gerechtigkeitserziehung eine den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angemessene Neudefinition erhalten hätte. Wenn das Thema überhaupt Erwähnung findet, wie etwa bei Herbart, dann ohne große theoretische Ambition. Herbart verlässt sich ganz auf den bildenden Effekt sozialer Interaktionen:

»An sich nämlich würde die grosse Angelegenheit der Erziehung, dass in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen, – die sittlichen Auffassungen, welche hierher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein: wenn man die Kinder mehr nach eigener Weise sich

unter einander schicken und gesellen liesse, und füglich lassen könnte«  
(Herbart 1960, S. 175).

Die aus dem angelsächsischen Raum kommenden Anregungen, etwa die von John Stuart Mill, werden in Deutschland nicht aufgegriffen. »Justice«, erklärt Mill, »is a  
5 name for certain classes of moral rules, which concern the essentials of human well-being more nearly, and are therefore of more absolute obligation, than any other rules for the guidance of life« (Mill 1992, S. 167). Die Gerechtigkeit setzt sich für Mill zusammen aus dem legitimen Anspruch auf schützenswerte Rechte und dem ebenfalls legitimen Wunsch, Rechtsverletzungen zu sanktionieren. Gespeist wird das  
10 Gerechtigkeitsempfinden von dem natürlichen Bedürfnis nach *security*. Für den vergesellschafteten Menschen ist das Gefühl der Sicherheit an ein Netz aus moralischen Regeln geknüpft, zu deren Einhaltung alle Gesellschaftsmitglieder verpflichtet sind. Gebildete Menschen schätzen die Gerechtigkeit als ein Gut, in dem sich das Wohl des Einzelnen mit dem Wohl des Ganzen verschränkt. Das Bewusstsein von der  
15 Interdependenz zwischen dem eigenen und dem fremden Glück kann nach Mills Auffassung durch Erziehung und Bildung nachhaltig gefördert werden:

»education and opinion, which have so vast a power over human character, should so use that power as to establish in the mind of every individual an indissoluble association between his own happiness and the good of the  
20 whole; especially between his own happiness and the practice of such modes of conduct, negative and positive, as regard for the universal happiness prescribes; so that not only he may be unable to conceive the possibility of happiness to himself, consistently with conduct opposed to the general good, but also that a direct impulse to promote the general good may be  
25 in every individual one of the habitual motives of action« (ebd., S. 128).

Mills Verständnis von moralischem Lernen, darauf ist auch John Rawls in seiner *Theorie der Gerechtigkeit* eingegangen, fußt auf der Überzeugung, dass man eine soziale, gerechte Gesinnung nicht *erwirbt*, vielmehr ist sie ein latent in der menschlichen Trieb- und Vernunftnatur angelegtes Potential, das sich [22] im Prozess der  
30 Sozialisation, insbesondere durch aktive Teilnahme an Entscheidungsverfahren, *entfaltet*. »Wenn dann einmal vernünftige und reife Menschen ihre Stellung in der

Gesellschaft erkennen und sich in andere hineinversetzen können, dann erkennen sie auch die gegenseitigen Vorteile fairer Regeln der gesellschaftlichen Zusammenarbeit« (Rawls 1996, S. 500). Die Lebens- und Erziehungswirklichkeit muss eine möglichste gerecht strukturierte sein, damit sich *the sentiment of justice* entwickeln  
35 kann.

## 20. Jahrhundert

Weder die deutsche Normal- noch die so genannte Reformpädagogik zeigt sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts an der personalen Gerechtigkeit sonderlich interessiert. Zwar werden der Gerechtigkeit mitunter, wie in der *Sozialpädagogik* von  
40 Paul Natorp, achtungsvolle Referenzen erwiesen, aber diese fallen bemerkenswert unpolitisch aus. Für Natorp stellt die Gerechtigkeit, in freier Anlehnung an Platon, die Summe der Grundtugenden dar. Das einzige, was die Tugend der Gerechtigkeit den übrigen Tugenden hinzufüge, sei der Bezug auf »die sittliche Ordnung« (Natorp 1925, S. 136) des Sozialen: »Sie bedeutet zugleich *Wahrheit, Kraft und Reinheit* der  
45 Sittlichkeit *im Verhalten zur Gemeinschaft*« (ebd., S. 148). Die tief sitzende Abwehrhaltung gegenüber den Richtwerten einer *demokratischen* Erziehung versperrte den Pädagogen den Blick für mögliche Innovationen im Bereich der Gerechtigkeitserziehung. »Eine demokratische Pädagogik wird in Deutschland, wenn überhaupt, dann unter sozialistischen Vorzeichen diskutiert, zum Beispiel im ›Bund Entschiedener  
50 Schulreformer‹ der Weimarer Republik« (Oelkers 2003, S. 21). Aber auch in den sozialistischen Erziehungstheorien ist die personale Gerechtigkeit kein Schlüsselbegriff. Bevorzugte Leitziele sind hier Selbstverantwortung, Friedensliebe, Solidarität und Klassenbewusstsein (vgl. Bernhard 1999; Neuhäuser/Rülcker 2000). Selbst in den so genannten staatsbürgerlichen Erziehungstheorien kommt die personale Gerechtigkeit lediglich an der Peripherie zur Sprache. In den meisten Fällen unterbleibt eine *demokratischespezifische* Akzentuierung (vgl. Hoyer 2006a).  
55

Solch eine Akzentuierung ließ sich nach 1945, sollte man meinen, nicht mehr umgehen. Aber erst sehr spät, in den 70er Jahren, ist sie nachweisbar Helmut Simon (1999) hat die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens in der Nachkriegszeit in drei  
60

Phasen unterteilt. In den ersten Nachkriegsjahren erlebte in Deutschland das Naturrecht eine Renaissance. Diese Phase »war bestimmt von der Erwartung, Rechtsphilosophie und auch theologische Ethik könnten verbindliche inhaltliche Kriterien zur Beurteilung ungerechten Rechts, insbesondere zur Überprüfung nationalsozialistischen Unrechts liefern« [23] (ebd., S. 15). Die Hoffnung, Rechtsnormen und Wertvorstellungen ließen sich metaphysisch begründen, erwies sich indes bald als trügerisch. Die Naturrechtsrenaissance flaute in den fünfziger Jahren ab und wurde durch einen wertethisch fundierten Grundrechtspositivismus ersetzt. Mit der Positivierung des Rechts in Form der Grundrechte »entfielen die früheren Unsicherheiten darüber, welchen Inhalt die höheren Rechtsgrundsätze haben, wie dieser Inhalt zuverlässig zu erkennen ist und worauf ihre Verbindlichkeit beruht« (ebd., S. 17). In den Grundrechten manifestieren sich die Gerechtigkeitspostulate der bundesrepublikanischen Gesellschaft, sie wurden »als ethisches Minimum« (ebd.) verstanden, das allen Gruppen in einer pluralistischen Gesellschaft zuzumuten ist.

Für die dritte, bis in die Gegenwart andauernde Phase hat Simon die Formel »Streit um soziale Gerechtigkeit« (ebd., S. 20) gewählt. Diese Phase ist überdies gekennzeichnet durch eine »Rehabilitierung normativer Theorieansätze« (Scarano 2002, S. 335), was zu einer Wiederbelebung von Theorien der sozialen Verteilungsgerechtigkeit geführt hat. Angestoßen wurde diese Entwicklung 1971 durch die ingeniose *Theory of Justice* von John Rawls. Die wirkungsgeschichtliche Ausstrahlung dieser Studie, die Rawls in späteren Arbeiten zu einer Theorie des politischen Liberalismus ausgebaut hat (vgl. Rawls 2003), ist enorm. Die Gerechtigkeit hat seitdem ihre Sonderstellung in der Politischen und Praktischen Philosophie zurück erobert. Die Erziehungswissenschaft ist davon zunächst relativ unbeeinflusst geblieben. Erst die entwicklungspsychologischen Studien von Lawrence Kohlberg mit ihrer normativen Ausrichtung am Prinzip der Gerechtigkeit haben die Aufmerksamkeit wieder auf das Problem der Gerechtigkeitsbildung gelenkt. Seit Ende der 70er Jahre sind sie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft intensiv rezipiert, kritisiert und weiter entwickelt worden (vgl. Portele 1978; Aufenanger/Garz/Zutavern 1981; Mertens 1988; Oser/Althof 1992; Lind 2002).

Auf die Konzepte von Rawls und Kohlberg möchte ich abschließend eingehen, ohne sie im Einzelnen vorzustellen; sie dürften im Wesentlichen bekannt sein (vgl.

dazu Hoyer 2006b), Zu Rawls möchte ich hier lediglich bemerken, dass mir die Behauptung verschiedener Autoren, seine Gerechtigkeitstheorie enthalte keine Tugendlehre, unzutreffend erscheint. Rawls hat gewiss keine Tugendethik verfasst, aber er hat ebenso gewiss die Bedeutung verschiedener Tugenden anerkannt. Den Wert von Tugenden bestimmt er in Relation zur Gerechtigkeit (vgl. Rawls 1996, S. 564). Tugenden können Gerechtigkeitsmaßstäbe unterlaufen, erfüllen oder, wie z.B. die Menschenliebe, übertreffen. In motivationaler Hinsicht rechnet Rawls den *sense of justice* zu den wertvollsten »Grundtugenden« (Rawls 1996, S. 475). Ähnlich wie Platon betont er, dass sich die personale Gerechtigkeit und die gerechten Strukturen einer Gesellschaft wechselseitig bedingen. »Bis zu einem gewissen Grade sind also moralische Gesinnungen notwendig, um die Stabilität der Grundstruktur bezüglich der Gerechtigkeit zu gewährleisten« (ebd., S. 498). [24]

Gerechtigkeit ist für Rawls eine vernunft- und prinzipiengeleitete Einstellung, eine »Neigung«, die sich entwickelt, wie er meint, »wenn man im Rahmen gerechter Institutionen gelebt und ihre Vorteile kennengelernt hat« (ebd.). In den Grundzügen schließt sich Rawls' Bildungstheorie an das strukturalistische Moralstufenmodell Jean Piagets an. Das tat auch Lawrence Kohlberg. Kohlberg war ein entschiedener Gegner der traditionellen tugendpädagogischen Konzepte (vgl. Hoyer 2005c). Wie Durkheim, Piaget, Rawls und andere, ging er davon aus, dass mit Fortschritten in der *intellektuellen* Entwicklung eine Progression des Gerechtigkeitsbewusstseins einhergehe. In seinem Entwicklungsmodell werden bekanntlich drei aufsteigende, kulturunabhängige, irreversible Niveaus des moralischen Urteilens unterschieden, die durch bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen charakterisiert sind. Das oberste Stadium ist das sog. *postconventional level*. Unterteilt ist dieses anspruchsvolle Urteilsniveau erneut in zwei Stufen. Auf der ersten Stufe werden gerechte Handlungen »meist im Hinblick auf allgemeine Individualrechte und auf Standards definiert, die von der gesamten Gesellschaft kritisch geprüft und vereinbart worden sind« (Kohlberg/Kramer 1996, S. 52). Die darüber liegende, höchste Entwicklungsstufe schließlich zeichnet sich durch eine gewissenhafte »Orientierung an universellen ethischen Prinzipien« (ebd., S. 53) aus. Erst auf diesem Niveau erlangen »die universellen Prinzipien der *Gerechtigkeit*, der *Gegenseitigkeit* und *Gleichheit*« (ebd.) eine urteilsprägende und handlungsleitende Wirksamkeit. Die bedauerliche Tatsache, dass dieses kognitive Entwicklungsstadium empirisch selten nachweisbar ist (vgl. Kohl-



berg/Levine/Hewer 1996, S. 301), hat Kohlberg nicht zuletzt den unzureichenden Erziehungs- und Bildungsverhältnissen angekreidet.

Sein eigenes Erziehungskonzept trägt den Titel *Education for Justice* (1970; 1980). Es besteht im Kern aus zwei Erziehungsmethoden, einer, wie man sagen könnte, mæeutischen und einer sozialen. Bei der mæeutischen Methode geht es um die gezielte Stimulation der Urteilsbildung, in der Hauptsache durch Diskussionen von moralischen Konfliktfällen. Die Gesprächssituationen sollten den Jüngeren Identifikationsangebote machen, verpflichtende normative Strukturen anbieten, diese aber sukzessive lockern und durch kooperative Interaktionsformen ersetzen. Für die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens sind die stimulierenden Effekte der Dilemmata-Diskussionen indes ungenügend, sofern sie nicht eingebettet sind in soziale Umwelten, die mit den Gerechtigkeitsgrundsätzen übereinstimmen: *just communities*. Der Grundgedanke der gerechten (Schul-)Gemeinschaften nimmt John Deweys Überlegungen von der Demokratie als Lebensform auf.

»Übernommen und zugleich ausgeweitet hat Kohlberg die Vorstellung, daß Schule die Aufgabe hat, systematisch in Rollenhandeln beziehungsweise genauer noch, systematisch in die Kunst der Perspektivübernahme einzuüben. Übernommen und ausgeweitet hat er weiterhin die Vorstellung, daß Schule als Modellgesellschaft nur glaubhaft sein kann, wenn die in ihr ausgeübten Praktiken demokratisch zustande kommen. Von den Schülerinnen und Schülern kann Gerechtigkeit, Fürsorge und Solidarität demnach nur erwartet werden, wenn die schulische Umwelt ihnen diese Werte nicht nur vorstellt, sondern sie vormacht, d.h. sie vorlebt. Dazu muß es der Schule, erstens, gelingen, daß sie sich als vereinfachte Umwelt ausweist, ohne daß diese Reduktion zu einer stromlinienförmig gestylten Idylle verkommt. Es muß ihr, zweitens, gelingen, eine [...] für das aktive Handeln förderliche Atmosphäre bereitzustellen; und sie muß, drittens, versuchen, die unterschiedlichen, sich zum Teil widersprechenden gesellschaftlichen Elemente zu präsentieren [...]« (Garz 1999, S. 118).

Kohlbergs *Education for Justice*-Modell stellt der Gerechtigkeitserziehung klare, überprüfbare und das heißt auch kritisierbare Zielvorgaben, Wirkungserwartungen

und Methoden zur Verfügung. Seine *Grundprinzipien* scheinen mir in einem demokratischen Erziehungs- und Schulsystem ohne echte Alternative zu sein.

## Fragen und Aufgaben

- Überlegen Sie sich Situationen, in denen Sie es als LehrerIn mit Gerechtigkeitsproblematiken konfrontiert sein werden.
- An welchen Grundsätzen sollte sich eine gerecht und demokratisch organisierte Schulgemeinschaft (*just community*) orientieren? Wie sollte ihr innerer Aufbau sein?