

Jürgen Deuschle, Marco Sonnberger

„Wenn wir nichts tun, werden Millionen Menschen leiden.“ Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung

Abstract

Gerechtigkeit ist eine der Voraussetzungen für Nachhaltigkeit. Eine der wichtigsten Aufgaben der Bildung ist deshalb die Vermittlung von Gerechtigkeitsstandards. Was aber ist Gerechtigkeit? Unter Bezugnahme auf philosophische Betrachtungen sowie auf Forschungsergebnisse aus Soziologie, Sozialpsychologie und Neurobiologie kommt die vorliegende Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Gerechtigkeit eine Synthese aus Verstand, Vernunft und Gefühl ist, die sich auf die Freiheitsbeschränkung individuellen Handelns bezieht. Während unser Verstand und Vernunft abstrakt bleiben, geht der eigentliche Handlungsimpuls vom Gefühl aus. In den aktuellen Bildungszielen spielen Gefühle als motivationale Grundlage gerechten Handelns praktisch keine Rolle. Dem gegenüber dominiert die Ausbildung instrumentellen Verstandes. Welche fatalen Folgen eine Überbetonung der Verstandesbildung gegenüber Vernunft und Gefühl hat, zeigen die Arbeiten der Aufklärungskritik. Die Verfasser kommen zu dem Schluss, dass Bildung, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit gerecht wird, verstärkt auf Vernunft und Gefühl setzen sollte.

“If we do not act, millions of people will suffer.” The relationship between sustainability, justice and education. Justice is a precondition for sustainability. Therefore one of the most important tasks of education is the communication of standards of justice. But what is meant by justice? With regard to philosophical reflections as well as results of the latest research in the fields of sociology, social psychology and neurobiology, this paper concludes that justice is a synthesis of understanding, reason and compassion. This synthesis refers to the restriction of freedom of individual action. Whereas our understanding and reason remains abstract, the real impulse of action comes from compassion. Compassion as a motivational basis plays no role in current educational goals. In contrast education is dominated by instrumental understanding. The fatal consequences of overemphasizing education of understanding versus reason and compassion can be seen in works on the criticism of enlightenment. The authors of this paper conclude that education, which meets the model of sustainability, must emphasize reason and compassion.

Inhalt

1. Einleitung
2. Gerechtigkeit
 - 2.1 Vernunft
 - 2.2 Verstand
 - 2.3 Gefühl
 - 2.4 Vernunft und Mitleid als essentielle Tugenden
3. Gerechtigkeit und Bildung
4. Schluss
5. Literatur

Keywords

Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Bildung, Aufklärung, Verstand, Vernunft, Gefühl, Mitleid

1. Einleitung

Im August 2007 unternahm Bundeskanzlerin Merkel eine ungewöhnliche Dienstreise. In der Arktis wollte sie sich ein authentisches Bild von den Folgen des Klimawandels machen. Sie kam zu dem Schluss: „Wenn wir nichts tun, werden Millionen Menschen leiden“ (Merkel, zit. n. Bild am Sonntag, 19. August 2007, 8). Klar zu erkennen ist der thematische Zusammenhang zwischen Klimawandel und Nachhaltigkeit, der den Hintergrund dieser Aussage bildete. Die Verbindung zwischen Merks Erkenntnis und Gerechtigkeit und Bildung scheint

weniger augenfällig zu sein. Und doch, sie sind eng miteinander verflochten. Ziel unserer Untersuchung ist es, die Konturen dieser Verflechtung von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung herauszuarbeiten.

Ein guter Ausgangspunkt dafür ist die Nachhaltigkeits-Definition der Brundtland-Kommission. Eine nachhaltige Entwicklung, ist demnach eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, 46). Gerechtigkeit ist ein fundamentales ideelles Bedürfnis. Eine Gesellschaft ist in ihrer Funktion für die individuelle Bedürfnisbefriedigung gefährdet, wenn die soziale Ordnung von ihren Mitgliedern als ungerecht wahrgenommen wird. Ohne Gerechtigkeit kein sozialer Frieden (vgl. Höffe 2001, 29; Kersting 2004, 37; Negt 2005, 112; Ott, Döring 2004, 49). Auch Bildung ist ein ideelles Grundbedürfnis und darüber hinaus ein Faktor zur Befriedigung materieller Bedürfnisse. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Nachhaltigkeit liegt deshalb ebenfalls auf der Hand. Und auch zwischen Gerechtigkeit und Bildung lässt sich ein Zusammenhang feststellen. Zu denken ist an die sozial gerechte Verteilung von Bildungschancen und an die Rolle von Bildungseinrichtungen bei der Vermittlung von Gerechtigkeitsstandards. Nachhaltig-



keit, Gerechtigkeit und Bildung werden gemeinhin positiv bewertet, es sind erstrebenswerte Ziele. Bildung plus Gerechtigkeit führt zu Nachhaltigkeit! Mit dieser Feststellung könnten wir unsere Untersuchung bereits abschließen. Wenn dennoch das Verhältnis zwischen Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung zum Thema wird, dann deshalb, weil bei soviel Selbstverständlichkeit an die soziologische Tugend erinnert werden muss, das Selbstverständliche zu hinterfragen.

„Man könnte bilanzieren: Seit Rio (1992) ist nichts so nachhaltig wie das Reden und Schreiben über ‚Nachhaltige Entwicklung‘ oder ‚Sustainable Development‘ und gleichzeitig nichts so aussichtslos wie der Versuch, den Begriff konsensfähig und allgemeinverbindlich zu definieren“ (Jüdes 1997, 1). Mit diesen bitteren Worten beginnt eine kritische Analyse in der Zeitschrift „Politische Ökologie“ über die bisherige Nachhaltigkeitsdebatte in Deutschland. Ähnlich desillusioniert ist der Tonfall in der Gerechtigkeitsforschung. Im Hinblick auf die Vielfalt postulierter Gerechtigkeitsprinzipien wird von einer Grundlagenkrise der Ethik gesprochen. Liberalismus, Kommunitarismus und Egalitarismus bzw. egalitärer Liberalismus sind die drei großen, in Konkurrenz zueinander stehenden Theoriefamilien, innerhalb derer wiederum unterschiedliche Ansätze ausgearbeitet wurden (vgl. Kersting 2000, 1; Kersting 2004, 8f.; Märker 2002, 265; Ott 2001, 72; Sabbagh 2002). So zeigen sich bereits knapp unter der glatten Oberfläche der Begrifflichkeiten die heterogenen Vorstellungen von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.

An dieser Stelle möchten wir mit unserer Untersuchung ansetzen. Wir möchten die Dimensionen und das Motivationspotential hinter dem Begriff Gerechtigkeit identifizieren. Wir wollen herausarbeiten, welche Relevanz das Thema Gerechtigkeit für die sozialwissenschaftliche Bildung und für das Leitbild Nachhaltigkeit hat. Dazu werden wir Gerechtigkeit in drei Komponenten aufgliedern, Vernunft, Verstand und Gefühl, die wir getrennt untersuchen. Schließlich wollen wir feststellen, welche Bedeutung diese Komponenten in Bildungsplänen haben, welche Bedeutung sie haben sollten und in welcher Form sie vermittelt werden können. Abschließend wollen wir die Ergebnisse zurückbinden an Merkels Erkenntnis und das Thema Nachhaltigkeit.

2. Gerechtigkeit

Seit ihrer Frühzeit haben Menschen ein tiefes Bedürfnis nach Gerechtigkeit. Dem Philosophen Ottfried Höffe (2001, 9) zufolge kann die Menschheit auch als „Gerechtigkeitsgemeinschaft“ angesehen werden. Darüber hinaus zeigen sozialpsychologische Experimente, dass Menschen bereit sind, wahrgenommene Ungerechtigkeit negativ zu sanktionieren, auch wenn sie dabei auf persönliche Vorteile verzichten müssen (vgl. Nowak et al. 2000; Sigmund et al. 2002). Die Geschichtsbücher sind voller Zeugnisse von der umwälzenden Kraft, die

vom Bedürfnis nach Gerechtigkeit ausgeht. Armin Grunwald und Jürgen Kopfmüller (2006, 1) erkennen in der Gerechtigkeit das ethische Fundament der Nachhaltigkeit. Konrad Ott und Ralf Döring (2004, 41) zufolge ist die Idee der Nachhaltigkeit an die Idee der Gerechtigkeit angelehnt. Doch was ist Gerechtigkeit?

Man kann einen Begriff von Gerechtigkeit und eine Vorstellung davon, was gerecht sein kann, aus dem Begriff der Freiheit ableiten (vgl. Renn et al. 2007, 49ff.). In diesem Sinnzusammenhang ist ein Mensch dann als frei zu bezeichnen, wenn er zu beliebigen Zeitpunkten, mit beliebigen Mitteln, beliebige Ziele verfolgen kann. Die Vorstellung absolute Freiheit erlangen zu können, ist jedoch aus natürlichen, sozialen und Verfügbarkeitsgründen eine Illusion. Denn Menschen unterliegen den Naturgesetzen, Menschen bedürfen einer Sozialisation und Enkulturation, wodurch Wertebereiche und Deutungshorizonte weitgehend festgelegt werden; und auch die individuelle Verfügbarkeit über materielle und symbolische Mittel ist begrenzt. Freiheit ist also ein knappes Gut. Menschen schaffen sich deshalb durch das Einleben oder durch bewusste Planung eine soziale Ordnung individueller Freiheitsbeschränkung. Von herausragender Bedeutung ist, wie sich diese Ordnung verwirklicht. Einerseits kann sie, wie im Falle eines totalitären Regimes, durch starke Überwachung und externe Sanktionierung durchgesetzt werden. Andererseits kann sie sich ausschließlich durch die intrinsisch motivierten Entscheidungen der Gesellschaftsmitglieder ergeben. Jede soziale Ordnung pendelt sich zwischen diesen beiden Polen ein. Unter bestimmten Umständen kann dann im Saldo ein Plus an Freiheit resultieren, z.B. durch die Bewirtschaftung natürlicher Ressourcen im Rahmen ihrer Tragfähigkeit, die Sanktionierung von Betrug und durch Kartellverbote. Es ist es also eine Voraussetzung für Nachhaltigkeit, dass Freiheiten eingeschränkt werden, der Zugriff auf knappe Ressourcen begrenzt wird. So paradox es klingen mag, für ein Mehr an Freiheit muss die Freiheit eingeschränkt werden (vgl. Diekmann 2003; Renn et al. 2007, 52). An dieser Stelle kann nun der Begriff der Gerechtigkeit eingeführt werden. Eine Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit wird repräsentiert durch eine bewertende Aussage über die Richtigkeit einer freiheitsbeschränkenden Ordnung. Wobei die Ordnung, also die wahrgenommene soziale Struktur und Zuweisung der Freiheitsgrade idealtypisch entweder als gerecht akzeptiert oder als ungerecht abgelehnt wird. Bedeutend ist auch, ob die Ordnung nur formalisiert ist (z.B. Verfassung) oder sie auch fair verwirklicht ist.

Was kann Menschen dazu veranlassen, eine Ordnung zu akzeptieren? Auf einer sehr allgemeinen Ebene betrachtet, können zwei qualitativ unterschiedliche Verfahren und Gründe zur Entwicklung und Akzeptanz einer Ordnung führen: Zum einen die Bewertung einer Ordnung als vernünftig. Zum anderen die Bewertung einer Ordnung als diejenige, die das geringste

Leid verursacht. Damit sind zwei ethische Paradigmen angesprochen, zwischen denen seit den erkennbaren Anfängen der praktischen Philosophie eine als unüberbrückbar angesehene Kluft besteht (vgl. Gramer 2000, 7). Einerseits die rationalistisch begründete Ethik, auf der anderen Seite die Ethik, welche gefühlsmäßig begründet ist. Einerseits die Vernunftethik, die die Abstraktion, den objektivierenden Abstand und das neutrale Gedankenexperiment sucht, andererseits die Mitleidsethik, die Empathie und Teilhabe am Konkreten postuliert. Einerseits ein Paradigma, das von Kant über Rawls bis zu Habermas viele Verfechter gefunden hat, auf der anderen Seite ein einsamer Streiter. Denn bis heute kann von Mitleid als ethischem Prinzip im Ernst nur bei Schopenhauer gesprochen werden (vgl. Gramer 2000, 232; Volpi 2005, 152). Diese Kontrastierung wurde durch die Anhänger der Vernunftethik dadurch auf die Spitze getrieben, dass sie dem Mitleid als ethischer Grundlage Attribute zuschrieben, die sie als negativ bewerteten. Mitleid galt ihnen als weiblich, schwach, blind und wechselhaft, es trübe das Urteilsvermögen und hindere Menschen daran, Leid stoisch zu ertragen, es unterminiere die Tugend der Selbstbeherrschung und -bestimmung. Demgegenüber stehe Vernunft für Dominanz, für die Herrschaft über sich selbst und die Herrschaft über die Umwelt (vgl. Gramer 2000, 35f.; Horkheimer, Adorno 1969, 10; Kessel 2006, 37; Kronauer 1999, 11, 14f.).

Geht man der Sache auf den Grund, dann wird klar, dass bereits in der grundsätzlichen Einstellung gegenüber dem Dasein die Ursache liegen kann, das eine Paradigma zu akzeptieren und das andere abzulehnen. Sieht man wie Heidegger (1993, Kap 6, §41) in der Angst oder wie Schopenhauer (2005, 7ff.) im Leiden die Grundbefindlichkeit des Daseins und sieht man in der Fähigkeit zum Mitleid das, was den Menschen zum Menschen macht, so wird man wohl für eine Ethik plädieren, in der Solidarität und Mitleid postuliert werden. Sieht man das Dasein jedoch in erster Linie bestimmt durch Kausalitäten und durch die Planbarkeit nach abstrakten Idealen und sieht man in der Fähigkeit zur Vernunft das, was den Menschen zum Menschen macht, dann wird man wohl für eine Ethik plädieren, die vernunft- und logikzentriert ist.¹ Es liegt also die Vermutung nahe, dass sich Wahlverwandtschaften bilden zwischen einer fundamentalen Einstellung gegenüber dem Dasein und der Vorstellung, wie die soziale Ordnung strukturiert sein soll. So bemerkte bereits Fichte, dass die Wahl für ein philosophisches Paradigma davon abhinge, was man für ein Mensch sei (vgl. Gramer 2000, 149). Karl Vorländer liefert einen Hinweis, warum wir von Kant niemals eine Gefühlsethik hätten erwarten dürfen: „Denn Gefühl gilt dieser spröden norddeutschen Natur [Kants] als

das Unklarste, Unbestimmteste, Schwankendste, was es geben kann. (...) Auf Gefühl läßt sich nach Kant weder Erkenntnis noch Sittlichkeit begründen“ (Vorländer 2003, 167, viertes Buch; ausführlich dazu auch ebd., 292f.). Man könnte also folgern, dass Gerechtigkeitsprinzipien zur Legitimation der Weltsicht entwickelt und herangezogen werden. Dies könnte eine Antwort auf die Frage sein, was Gerechtigkeit ist. Sie sollte uns aber nicht zufrieden stellen. Zwei Gründe sprechen gegen das vorschnelle Akzeptieren dieses Schlusses. Erstens kann die Kausalität auch in die andere Richtung weisen, d.h. ethische Prinzipien können uns dazu veranlassen, unsere soziale Ordnung entsprechend ihrer Vorgaben zu organisieren. Zweitens sollten wir nicht den Fehler begehen, unkritisch von einem Entweder-Oder auszugehen, d.h. wir sollten prüfen, ob nicht ein Sowohl-Als-Auch von Vernunft- und Gefühlsethik möglich ist. Dazu sollten wir ausloten, wo die jeweiligen Potentiale der Gerechtigkeitsparadigmen liegen.

2.1 Vernunft

Vernunft ist sicher keine Erfindung der Aufklärung, Vernunft wurde jedoch in jener Zeit mit solcher Vehemenz postuliert, dass das 18. Jahrhundert wahlweise als Zeitalter der Aufklärung, der Vernunft oder der Kritik bezeichnet wird. Kritik geübt wurde am Aberglauben, Vorurteilen, Fanatismus und Willkür. Gefordert wurden stattdessen Vernunft, Freiheit und Tugend (Schneiders 2005, 8). Diese Maßstäbe entsprangen weniger abstrakten Gedankenspielen als vielmehr den Vorkommnissen der Vergangenheit sowie den spektakulären Erfolgen von Naturwissenschaft und Technik. Die Jahrzehnte vor dem Zeitalter der Aufklärung waren geprägt durch Religions- und Bürgerkriege. Vor allem in Frankreich stöhnten Intellektuelle und Bürger unter der erdrückenden Vorherrschaft der katholischen Kirche, die den Absolutismus rundherum stützte. Sie forderten Religions-, Presse-, Denk- und Redefreiheit, mithin Freiheiten, für die die aufstrebenden Naturwissenschaften Pate standen. Die Naturwissenschaften etablierten sich immer mehr als eigene Macht, die sich der klerikalen Bevormundung entzog. Sie standen Modell für theologieunabhängiges Denken (Schneiders 2005, 9). Die Vorstellung, es den Naturwissenschaften gleich tun zu können und entsprechend soziale Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, markiert mit Comte (1974) die Geburtsstunde der Soziologie. Das Bestreben, den Menschen eine allgemeine Regel zu geben, mit denen sie die Maxime ihres Wollens moralisch beurteilen können, markiert mit Kants kategorischem Imperativ die Geburtsstunde der rationalistischen Ethik.² „Hand-

1 So auch Gramer 2000, 8; Renn et al. 2007, 55; Weber 1988, 153; Weber 2000.

2 Jede Ethik braucht eine Grundannahme als Referenz für richtig und falsch. Für Kant ist es die Pflicht, der Vernunft zu folgen. Grundannahmen anderer Ethiken sind u.a. Genuss (Hedonismus), Nutzen (Utilitarismus), religiöses Gebot bzw. positives Recht (legalistische Ethik).



le nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1984, 68). Kant suchte und fand diese Regel nicht in der Erfahrungswelt, sondern jenseits davon. Die rationalistische Philosophie war sich ihrer Grenzen bewusst; sie war zwar keine nominalistische Wissenschaft im Sinne der Naturwissenschaften, aber die Hoffnung spornte sie an, Regeln zu entdecken, die so unumstößlich waren wie Naturgesetze. Angesichts der Erfahrung von Unvernunft in Religion und Politik und den Erfolgen von Verstand und Vernunft in den neuen Wissenschaften setzen die Aufklärer auf Verstand und Vernunft. Vernunft ist ihnen aber nicht Zweck, sondern Mittel. Sie ist Mittel zur Verteidigung der wahren Sachverhalte gegenüber Unvernunft, Willkür und Dogma. Letzter Zweck ist der Mensch (vgl. Kant 1984, 80). Und Vernunft ist – in anbetracht des Bedeutungsverlusts von Religion – Mittel zur Beantwortung von Sinnfragen. Die Arbeitsteilung ist wie folgt definiert: Natur- und Sozialwissenschaften liefern die Erklärung, die Ethik die Beurteilung; dort die Physik, hier die Metaphysik (vgl. Kant 1984, 21).

Die Aufklärung begründete den westlichen Fortschrittsglauben, der von einer steten Zunahme von Vernunft und Wissen ausgeht. Die soziale Ordnung wurde immer weniger als eine unabänderliche, durch religiöse Dogmen und feudale Machtvererbung zementierte Struktur wahrgenommen, sondern als gestaltbar. Vernunft schien ein Garant für Gerechtigkeit und Humanität zu sein. Hegel (zit. n. Marx 1986, 3) formulierte enthusiastisch die Überzeugung, dass „Vernunft die Welt beherrscht“. Doch bereits zur Zeit der Aufklärung entwickelten sich mit den Epochen des Sturm und Drang und der Romantik Gegenbewegungen (vgl. Knoblauch 2005, 55; Schneiders 2005, 128). Ihre Protagonisten beklagten die durch die Aufklärung ausgelöste Entzauberung der Welt, ein Begriff der später durch Max Weber (1980, 308) und durch Max Horkheimer und Theodor Adorno (1969, 9) Prominenz erlangte.

Die Aufklärungskritik dieser Stoßrichtung entzündet sich an dem dominant gewordenen Typus von Rationalität. Es gibt wohl fast so viele Definitionen von Rationalität, wie Autoren, die darüber geschrieben haben (vgl. Frank 1992, 14, Fußnote 2; Kettner 1996, 8), doch relativ einhellig ist die Auffassung, dass die regelbetonte und nützlichkeitsorientierte Zweck-Mittel-Rationalität die geltende Auffassung von Rationalität geworden ist (vgl. Marx 1986, 6, 8, 17; Weber 2000, 15). Für Weber war dieser Typus von Rationalisierung die gemeinsame Formel zahlreicher Teilprozesse der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, die er abwechselnd Bürokratisierung, Industrialisierung, Intellektualisierung, Entwicklung des rationalen Betriebskapitalismus, Spezialisierung, Versachlichung, Methodisierung, Disziplinierung, Entzauberung, Säkularisierung, Verunpersönlichung und Entmenschlichung nannte (Kaesler 1999, 198). Alle Sphären der

menschlichen Existenz sind demnach von der Regelmäßigkeit zweckrationalen Handelns durchdrungen. Man überlässt sich nicht dem Leben, sondern führt es nach methodischen Gesichtspunkten, bis hin zur unbedingten Pflichterfüllung in bürokratischen Apparaten (Weber 2000, 13f., 95, 105, 153f.). Hatte für Kant das einer Handlung vorausgehende Wollen nur dann sittlichen Wert, wenn es aus der Maxime hervorging, die dem kategorischen Imperativ verpflichtet war (vgl. Kant 1984, 34f., 37), so ist Weber (2000, 15) zufolge nun die Pflichterfüllung zur obersten Tugend geworden. Mittel und Zweck seien im Prozess der Rationalisierung vertauscht worden, der Mensch ist das Mittel, die Pflicht der Zweck. Die Maxime ist im Grunde beliebig geworden, was zählt ist die Pflicht. Der Geist ist entwichen (vgl. Weber 2000, 153).

Trotz aller Kritik können Horkheimer und Adorno wie Weber als Verfechter von Aufklärung und Rationalität angesehen werden, doch auch ihr Urteil darüber ist ernüchternd. So beginnen sie ihr Werk der Aufklärungskritik, „Dialektik der Aufklärung“ (1969), mit den Worten: „Seit je her hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Welt strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (Horkheimer, Adorno 1969, 9). Die Untersuchung darüber, warum aus dem ‚Projekt‘ der Aufklärung Unheil werden konnte, führt sie zur zentralen Ursache, die sie in der Verdinglichung des Denkens entdecken. Vernunft, die zwei sich ergänzende Seiten habe, Instrumentalität und Reflexivität, verkomme mehr und mehr zu einem (instrumentellen) Werkzeug, dem die reflexive Seite verloren gehe und am Ende auch der Mensch als Person (Horkheimer, Adorno 1969, 31). So assoziieren wir heute mit dem Begriff Vernunft eher Gefühllosigkeit, Einförmigkeit und Unterdrückung von Differenz als jene Befreiung aus Unmündigkeit und jene Verwirklichung einer humanen Menschenordnung, die der Vernunft von der Aufklärung einst zugetraut wurden (Kettner 1996, 7). Andererseits sollten wir nicht übersehen, dass die Aufklärungskritik erst durch die Aufklärung möglich wurde.

Der Glauben an die Vernunft wird auch durch die Arbeiten der Sozialpsychologie, der Systemtheorie und der Neurobiologie erschüttert. Durch Forschung in diesen Disziplinen wurden die Grenzen der Rationalität aufgezeigt. Spieltheoretiker konnten zeigen, dass sich individuelle und kollektive Rationalität oftmals ausschließen. Eine Entscheidung, die für individuelle Entscheider jeweils rational ist, kann auf der kollektiven Ebene der aggregierten Outputs höchst irrational bzw. von allen unerwünschte Folgen haben. Jenseits der Laborsituation der sozialpsychologischen Experimente illustrieren konkrete Beispiele aus den Bereichen der Allmende-Bewirtschaftung den Widerspruch zwischen individueller und kollektiver Rationalität (vgl. Hardin 1976; Ostrom 1999). Die Systemtheorie

beschreibt, wie in einer Gesellschaft Wahlverwandtschaften zwischen Interessen und Ideen bestehen. In der funktional differenzierten Gesellschaft sind die partikularen Resonanzfähigkeiten der Systeme an die Stelle einer universalen Ethik getreten (vgl. Deuschle 2003; Luhmann 1986; Luhmann 1997, 171ff.). Es existiert, was der Begriff Vernunft selber nicht vorsieht, nämlich eine Pluralität von Rationalitätsvorstellungen. Schließlich zeigt die Neurobiologie, dass aus vernünftigem Nachdenken und Abwägen von Handlungsalternativen und ihren Konsequenzen keineswegs automatisch eine vernünftige Entscheidung resultiert. Man kommt zu dem Schluss, dass es kein rein rationales Handeln gibt (vgl. Roth 2003, 162).

Bei aller Kritik am Glauben an die Allmacht der Vernunft und dem Deutlichwerden ihrer Grenzen, stellt sich die Frage: Was dann? Was ist die Alternative? Unvernunft? Willkür? Verblendung? Ulrich Steinvorth (2002, 20ff.) macht auf einen Ansatzpunkt aufmerksam, von dem aus die Vernunft zumindest nahe an die ihr zugeschriebene erhabene Position gehoben werden kann. Er unterscheidet Vernunft und Verstand und belebt damit die seit langem eingeführte und insbesondere durch Kant prominent gewordene analytische Trennung dieser beiden Fähigkeiten. Die Funktion von Vernunft und Verstand ist demnach das nichtsinnliche Erkennen. D.h. Erkennen, das unabhängig von Wahrnehmung ist. Mit Verstand und Vernunft liegen zwei Arten nichtsinnlicher Erkenntnis vor, wobei der Verstand offen für die empirischen Dinge ist, die zur Grundlage seiner Erkenntnis werden. Bevor wir uns gleich dem Verstand zuwenden, wollen wir klären, welche Aufgabe die Vernunft in dieser Arbeitsteilung hat. Merkmale, welche die Vernunft auszeichnen, sind die, dass es sich hier um die nichtsinnliche Erkenntnis des Philosophierens handelt. Die Geltungsansprüche an diese Erkenntnis sind Wahrheit und moralische Richtigkeit. Ihre Funktion ist die der Kritik. So unterscheidet Vernunft, ob das zu Beurteilende richtig oder falsch ist, wobei dafür Gründe angegeben werden müssen. Bemerkenswert ist, dass die Unterscheidung von Vernunft und Verstand nicht bloß analytischer, sondern auch organischer Natur ist, sie ist in den Funktionszentren des Stirnhirns nachweisbar (vgl. Roth 2003, 156ff.).

2.2 Verstand

Roth (2003, 155) bezeichnet Verstand als die Fähigkeit zum Problemlösen mithilfe erfahrungsgeleiteter logischer Denks. Verstand sei weithin identisch mit dem Begriff der Intelligenz, nämlich mit der Fähigkeit, Aufgaben in einer vorgegebenen Zeit zu identifizieren. Als Beispiele nennt er Probleme zu lösen oder einen persönlichen Vorteil zu gewinnen. Ulrich Steinvorth (2002, 20ff.) definiert in Anlehnung an Kant Verstand als Vermögen der Regeln, weil er seinen Besitzer befähigt, Reize nach einer Regel unter einen Begriff zu subsumieren. Die Funktion des Verstandes sei das

Denkvermögen, die Bewertung von Umweltreizen im Hinblick auf Problemlösungen und darauf aufbauend die Entwicklung und Anwendung von Regeln. Dem gegenüber bewertet die Vernunft Ziele, Mittel und Lösungen. Der Verstand ist also zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Vernunft eingebettet. Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, war Kant zufolge der Wahlspruch der Aufklärung. In diesem Geiste könnte man weiter ausführen: Gebe dich nicht mit einer sozialen Ordnung zufrieden, die du als widersinnig, willkürlich und unmenschlich bewertest. Überlege dir eine bessere Ordnung und wie sie erreicht werden kann. Die von Kant vorgeschlagene Methode zur Beurteilung der Ordnung (besser gesagt: des Wollens der Ordnung), war der kategorische Imperativ und die damit verbundene sittliche Pflicht, den Imperativ zu befolgen.

Im Alltagshandeln ist die Unterscheidung zwischen Verstand und Vernunft meistens schwer zu ziehen. Hier vermengen sich Gewohnheit, Planung und Bewertung. Legt man dieses Raster, das Vernunft und Verstand unterscheidet, an jene Richtung der Vernunftkritik, für die die „Dialektik der Aufklärung“ Pate steht, dann zeigt sich, dass sich die Kritik weniger an der Vernunft entzündet, als vielmehr daran, dass der (instrumentelle) Verstand auf den Rang der Vernunft gehoben wurde. Für Metaphysik ist in dieser verstandesgeleiteten Welt kein Platz (vgl. Horkheimer, Adorno 1969, 12, 19, 32). Diese Stoßrichtung der Vernunftkritik ist also genau genommen keine Kritik an der Vernunft, als vielmehr ein Plädoyer dafür, Vernunft nicht durch Verstand zu ersetzen. Diesen Gedanken veranschaulicht auch Carl Zuckmayer (2003, 99) in seinem Schauspiel „Der Hauptmann von Köpenick“, wenn er Hoprecht, die Inkarnation preußischen Pflichtbewusstseins, sagen lässt: „’n Mensch biste überhaupt nur, wenn du dich in ne menschliche Ordnung stellst! Leben tut auch ne Wanze!“ Worauf Voigt (der vermeintliche Hauptmann von Köpenick), der in den Mühlen dieser Ordnung zermahlen wird, entgegnet: „Richtig! Die lebt, Friedrich! Und weißte, warum se lebt? Erst kommt de Wanze, und dann de Wanzenordnung! Erst der Mensch, Friedrich! Und dann de Menschenordnung!“

Jedoch lässt sich nicht jede Vernunftkritik durch die differenzierte Verwendung der Begriffe Vernunft und Verstand entkräften. Wir stellten bereits fest, dass es eine Bandbreite von Vorstellungen des Vernünftigen gibt und dass die Frage nach Vernunft immer mit der Frage verknüpft werden sollte, wem welche Vernunft nützt. Wissenssoziologisch lässt sich die Kontingenz der Vernunftvorstellungen durch die Standortgebundenheit des Denkens und des Verstandes erklären, d.h. dass die materialen und ideellen Bedingungen der Sozialisation und des Lebens maßgeblich den Standort bestimmen (vgl. Knoblauch 2005, 104). Von der „Allherrschaft der Vernunft“, von der Marx (1986, 7) zufolge die kognitivistischen Ethiken ausgehen, kann also



keine Rede sein, vielmehr von zahlreichen Fürstentümern unterschiedlicher Vernunftvorstellungen, die sich die Führungsrolle streitig machen.

Die Leistungen des Verstandes und die Grenzen von Vernunft lassen sich z.B. mit einem Blick auf die Straßen der Städte beobachten. Geländewagen mögen in unwegsamen Gegenden dieser Erde eine vernünftige Möglichkeit der Fortbewegung sein, im städtischen Stop-and-Go spotten sie jedoch jeder Vernunft. Mit einem Blick auf die Bewerbung von Automobilen kommt der Verdacht auf, dass das Produkt und der Kauf (Typ, Marke, Ausstattung, Finanzierung) zwar mit Verstand geplant worden sind, bei der Kaufentscheidung aber nicht die Vernunft, sondern Emotionen ‚Herr im Hause‘ waren. Dass dieser Verdacht nicht haltlos ist, belegt der Neurobiologe Gerhard Roth mit der Aussage: „Am Ende eines noch so langen Prozesses des Abwägens steht immer ein emotionales Für oder Wider“ (Roth 2003, 162f.; so auch Roth 2001, 263). Die von Seiten der rationalistischen Ethik diskreditierte Gefühlsethik kann durch solche Leistungen des Verstandes, wie sie die Gehirnforschung erbringt, rehabilitiert werden. Wir wollen Emotionen als Grundlage von Gerechtigkeit nun eingehender analysieren.

2.3 Gefühl

Eine wissenschaftliche Analyse von Emotionen kann schon an der Tatsache scheitern, dass sie sich einer Definition widersetzen (Bolte 2006, 48; Schnabel 2006, 180; Volpi 2005, 151). Während Rationalität scheinbar exakt durch Regeln bis hin zu formalisierten Kalkülen bestimmbar ist, scheitert die analoge Bearbeitung des Begriffs Gefühl. Bereits Schopenhauer (2005, 104, Hervorhebung im Original) beschrieb für das Mitleid das Transformationsproblem eines nicht-rationalen Phänomens in ein rationales Begriffs- und Analysesystem mit den Worten: „DIESER VORGANG ist ... MYSTERIÖS; denn er ist etwas, wovon die Vernunft keine unmittelbare Rechenschaft geben kann, und dessen Gründe auf dem Wege der Erfahrung nicht auszumitteln sind. Und doch ist er alltäglich.“ Wir erfahren dies in Momenten der Trauer und der Freude. Wir empfinden dann, dass für den Ausdruck unserer Gefühle keine als hinreichend empfundene Semantik existiert (Winkel 2002, 286).

In der Forschung über Gefühle nimmt jene über den Altruismus breiten Raum ein. So interessant diese Forschung im Hinblick auf die menschliche Evolution oder für die Entscheidungstheorie auch sein mag, so unfruchtbar ist sie für die Lösung alltäglicher Probleme. Denn ob es echten Altruismus tatsächlich gibt, ist letztlich entweder eine Frage der Definition oder der psychoanalytischen Introspektion. So scheinen die Verfechter der Rationalismusthese eine besondere Akribie darin zu entwickeln, in den Tiefen der menschlichen Stammesgeschichte und des (Unter-)Bewusstseins nach Belegen dafür zu schürfen, dass Handeln letztlich immer egoistisch ist. In diesem Sinne helfen

wir anderen nicht um deren Willen, sondern wahlweise, um unsere Gene zu erhalten, um unser Gewissen zu erleichtern oder weil wir auf irdische oder himmlische Entlohnung spekulieren (vgl. Kronauer 1999, 20f.; Mohr 1995, Kap.6).

Diese Motive in Rechnung stellend, entwickelte Schopenhauer eine Ethik auf Basis des Mitleids. Getragen wird diese Ethik vom Glauben, dass Egoismus die Haupttriebfeder ist, aber eben auch vom Glauben, dass Moralität tatsächlich existiert (Schopenhauer 2005, 72, 104). Der Egoismus ist demnach am eigenen Wohl orientiert. Verbinde sich das Motiv des Egoismus mit vernünftiger, zweckorientierter Planung, dann werde daraus Eigennutz. Neben dem Egoismus existieren Schopenhauer (2005, 38f., 61, 134) zufolge noch die Triebfeder der Bosheit, die am fremden Unglück orientiert ist, und die Triebfeder des Mitleids, die am fremden Wohl orientiert ist. Der Egoismus sei aber das Hauptmotiv und alle Handlungen sollten zunächst vor dem Hintergrund egoistischer Motive erklärt werden. Als moralische Triebfeder kämpfe das Mitleid gegen Egoismus und Bosheit (Schopenhauer 2005, 64). Analog zum kategorischen Imperativ kennt auch die Mitleidsethik einen obersten Grundsatz: „Verletze niemanden, vielmehr hilf allen, soviel du kannst“ (Schopenhauer 2005, 81). Eine Handlung von echtem moralischem Wert zeichne sich durch die ausschließliche Ausrichtung am Wohl des anderen aus (Schopenhauer 2005, 71, 76). Wenn Schopenhauer (2005, 76) fordert, dass der andere der letzte Zweck meines Willens sein solle, dann geht er d'accord mit Kant. Dennoch unterscheiden sich beide Ethiken in grundsätzlichen Punkten. Dies wird in der folgenden Aussage Schopenhauers deutlich:

„Eine Moral ohne Begründung, also bloßes Moralisieren, kann nicht wirken; weil sie nicht motiviert. Eine Moral aber DIE motiviert, kann dies nur durch Einwirkungen auf die Eigenliebe. Was aber aus dieser entspringt, hat keinen moralischen Werth. Hieraus folgt, daß durch Moral, und abstrakte Erkenntniß überhaupt keine ächte Tugend bewirkt werden kann; sondern diese aus der intuitiven Erkenntniß entspringen muß, welche im fremden Individuo das selbe Wesen erkennt, wie im eigenen. Denn die Tugend geht zwar aus der Erkenntniß hervor; aber nicht aus der abstrakten, durch Worte mittheilbaren. Wäre dieses, so ließe sie sich lehren, und indem wir hier ihr Wesen und die ihr zum Grunde liegende Erkenntniß abstrakt aussprechen, hätten wir Jeden, der dies faßt, auch ethisch gebessert. So ist es aber keineswegs“ (Schopenhauer 2005, 44, Hervorhebungen im Original).

Schopenhauer geht von der angeborenen Fähigkeit zum Mitleid aus. Mitleid sei die moralische Triebfeder (Schopenhauer 2005, 109). Auf dem Mitleid gründen dann die beiden Tugenden Gerechtigkeit und Menschenliebe: „Dieses Mitleid ganz allein ist die wirkliche Basis aller FREIEN Gerechtigkeit und aller ÄCHTEN Menschenliebe“ (Schopenhauer 2005, 77, Hervorhe-

bungen im Original; so auch ebd., 87). Während man Empathie als Fähigkeit zur Erfassung der Gefühle anderer verstehen kann (vgl. Fischer, Wiswede 1997, 134), zeichnet sich das Mitleid durch das Handlungsmotiv aus. Ein Betrüger kann Empathie einsetzen, um sich in seine Opfer ‚hineinzusetzen‘. In diesem Sinne kann Empathie selbstbezogen sein. Mitleid ist demgegenüber eine Emotion, die auf das Leid anderer bezogen ist (vgl. Schopenhauer 2005, 76). Die moderne Gehirnforschung stützt die These Schopenhauers, dass Emotionen die Grundlage des Handelns sind. So schreibt Roth (2001, 321): „Ohne Gefühle und Motive, die uns antreiben, sind wir rein passive Wesen, wie großartig unser Verstand auch arbeiten mag.“ Und (ebd., 263): „Ohne emotionale Impulse keine Aktion!“ Gefühle beherrschen also eher den Verstand, als der Verstand die Gefühle (Fischer, Wiswede 1997, 108; Roth 2001, 321).

Dennoch ist die Kritik an einer mitleidsbasierten Ethik ernst zu nehmen. So würdigte Kant das Mitleid zwar als sittliche Triebfeder, er lehnte es jedoch ab, Mitleid als allgemeinen und stabilen Bestimmungsgrund moralischen Handelns gelten zu lassen. Im Gegensatz zur Vernunft sei Mitleid zufällig, flatterhaft und unzuverlässig (vgl. Gramer 2000, 36; Rorty 1992, 311; Vorländer 2003, viertes Buch, 167f.). Wie die Vernunft, so scheint auch Mitleid seine Grenzen zu haben. Auch wenn es weitgehend ungeklärt ist, warum es zum Nachvollzug beobachteter Gefühle kommt (Herkner 2001, 79), können doch einige Faktoren genannt werden, die Mitleid beeinflussen. Von herausragender Bedeutung ist die empfundene Nähe und die daraus mögliche Identifikation zwischen Mitleidendem und Leidendem (vgl. Gramer 2000, 17, 30; Kronauer 1999, 12; Schopenhauer 2005, 51, 77, 104). Nähe scheint im besonderen Maße die Kooperation zwischen Menschen fördern zu können, etwa in einer Situation der möglichen Reziprozität. So kam es z.B. auf den Schlachtfeldern des Ersten Weltkriegs zu Verbrüderungen formal verfeindeter Soldaten, die gleich welcher Nationalität in den Klauen der Kriegsmaschinerie gefangen waren (vgl. Axelrod 2000, Kap. 4; Frank 1992, 38f.; Jürgs 2003). Demgegenüber sind Situationen des Mitleids asymmetrisch. Nähe kann sich dabei in unterschiedlichen Dimensionen ausdrücken. Das Verbindende und mit hin Nähe stiftende zwischen Leidendem und potentiell Mitleidgeber kann u.a. die Face-to-Face-Situation sein (vgl. Berger, Luckmann 1999, 31ff.), die Erkenntnis des Selbstwerts und der Sterblichkeit jedes Menschen (vgl. Marx 1986, 11, 16) oder der Wille zum Leben (vgl. Schopenhauer 2005, 52). Ein weiterer bedeutender Faktor ist die Ästhetik des Leidens³. Während wir Ver-

stand und Vernunft im Kopf ansiedeln, sind Gefühle sozusagen im ganzen Körper zuhause. Wenn man starke Emotionen erlebt, passieren im Körper vielfältige physiologische Reaktionen, die zum Handeln mobilisieren. So kann sich auch das Leiden unmittelbar über die Körpersprache ausdrücken und vom Gegenüber ebenso körperlich wahrgenommen werden. Insbesondere der Gesichtsausdruck ist für einige wichtige Emotionstypen in vielen Kulturen ähnlich und deshalb ohne Worte verständlich. Es ist schwer, diese körperlichen Zustände zu verbergen, wenn wir starke Gefühle haben und es ist schwer, sie zu ignorieren (Fischer, Wiswede 1997, 188; Frank 1992, 19, 27; Mees 2006, 113; Roth 2001, 266; Roth 2003, 157; Zimbardo, Gerrig 2004, 549ff.). Mitleid ist das Bild des an Leukämie erkrankten Kindes auf der Intensivstation, Mitleid ist das Bild des Krüppels in den Straßen von Bombay, Mitleid ist das Bild des harpunierten Wales im Todeskampf.

In seiner Ästhetik ist eine breite Grenze des Mitleids festzustellen. An dieser Grenze wird sein Potential für eine allgemeine Ethik untergraben. Denn seit jeher wird die dramaturgische Komponente des Mitleids zum Einfallstor von Betrügern, die sich darin verstehen, unseren Verstand zu unterlaufen. Während Betrüger mit ihrem vorgespülten Leid jenseits der Grenze sind, siedeln sich in dem breiten Bereich zwischen echtem und falschem Leid mehr oder weniger lautere ‚Fundraiser‘ an, um unser Mitleid zu erheischen (vgl. Frank 1992, 20). Seit jeher ist die Erregung von Mitleid eine Kompetenz der Rede- und Schauspielkunst und es scheint einiges dafür zu sprechen, dass es schon genau so lange zu den menschlichen Herausforderungen gehört, wahres und vorgespültes Leid auseinander zu halten. Und mehr noch: Da (Mit-)Leid ein Gefühl ist, das wir als unangenehm empfinden (vgl. Frank 1992, 132), gehört auch die Bewältigung von Mitleid zu den kognitiven Kompetenzen. Man möchte dieses Gefühl vermeiden und (er-)findet Gründe, die ein Ignorieren des Leidens legitimieren. Während man Nähe, Identifikation und Sympathie noch intuitiv mit dem Motiv des spontanen, unreflektierten Mitleids in Verbindung bringen kann, verweisen diese Beispiele auf die Verbindung zwischen Mitleid und Kognition, also auf einen anderen Typus von Mitleid. Auch sozialpsychologische Experimente deuten darauf hin. Sie zeigen, dass Mitleid möglich sein kann, das eine Reflexionsstufe durchlaufen hat. Es können Faktoren wirksam sein, die eher unter dem Oberbegriff der Kognition subsumiert werden sollten (vgl. Clements et al. 2006; Feather, Nairn 2005; Herkner 2001, 429). Dazu gehören u.a. die Verantwortlichkeit für das Leiden, die Art des Leidens, die Eindeutigkeit der Notsituation und die Merkmale von Leidendem und potentiell Mitleidgeber. Gehen wir z.B. davon aus, dass sich eine Person durch Fahrlässigkeit in eine Leidenssituation manövriert hat, dann lässt uns das eher gleichgültig, als wenn wir das Leiden durch das Schicksal verursacht sehen. Schon die Redewendung,

3 Mit dem Begriff Ästhetik wollen wir nicht zum Ausdruck bringen, dass Leiden schön oder geschmackvoll ist, sondern dass sich Leiden über Äußerlichkeiten ausdrücken kann und wahrgenommen wird. Leiden wird aber auch künstlerisch aufgegriffen, stilisiert und ästhetisiert.



dass eine Person Mitleid verdiene bzw. nicht verdiene, zeigt, dass es neben einem spontanen Mitleid jenseits jeder Reflexion auch ein Mitleid gibt, das eine kognitive Verarbeitung durchlaufen hat. Einer weiteren Differenzierung widmet sich ein aktueller, aus den USA stammender Ansatz, der zwischen „pity“ und „compassion“ unterscheidet. In diesen Begriffen, für die es im Deutschen keine begrifflichen Äquivalente gibt, kommt zum Ausdruck, dass Mitleid sowohl despektierlich und passiv („pity“) als auch selbstlos und aktiv („compassion“) sein kann (vgl. Gramer 2000, 214ff.).

Analysiert man Mitleid auf sein Potential zur Begründung einer sozialen Ordnung, so ist die spannende Frage also nicht die, ob es wahren Altruismus oder wahres Mitleid gibt, sondern, wo die Grenzen des aktiven Mitleids liegen. Versteht man Mitleid als eine Form von Aufmerksamkeit, dann muss klar werden, dass aktives Mitleid begrenzt ist. Mitleid wird einerseits begrenzt durch Faktoren wie körperliche Energie und Leidensfähigkeit des Mitleidgebers, andererseits liegt die Grenze in der Nähe und Identifikation zwischen Leidendem und dem potentiell Mitleidenden. Auf die erste Grenze ging bereits Schopenhauer (2005, 51, 55) ein, der sie dann erreicht sieht, wenn das Leiden des Helfenden und das des Leidenden im Gleichgewicht sind. Richard Rorty plädiert für die stetige Ausdehnung unserer Grenzen des Mitleids. Zwar sei die Begründung ‚weil er ein Mensch ist‘ oder ‚weil es ein vernünftiges Wesen ist‘, wenig identitätsstiftend, dennoch sollten wir es uns zur Aufgabe machen „(...) in unser Verständnis von ‚wir‘ auch Menschen aufzunehmen, die wir bis jetzt zu den ‚sie‘ gezählt haben“ (Rorty 1992, 309).

2.4 Vernunft und Mitleid als essentielle Tugenden

Das erste Ziel unserer Untersuchung war, auszuloten wo die jeweiligen Potentiale von Vernunft- und Mitleidsethik liegen. Der verwendete analytische Dreiklang, der Gerechtigkeit in die Dimensionen Vernunft, Verstand und Mitleid (Gefühl) differenzierte, ergab sich dabei zum einen aus der Frontstellung der Verfechter einer vernunft- bzw. mitliedsfundierten Ethik. Zum anderen legt die interdisziplinär begründbare Kritik an den beiden Paradigmen diese Aufteilung und die besondere Berücksichtigung des Verstandes nahe. Für die Begründung einer freiheitsbeschränkten Ordnung haben Vernunft, Verstand und Mitleid jeweils spezifische Potentiale und Defizite und der Schluss scheint uns begründet zu sein, dass keine Komponente alleine sondern nur ein Zusammenwirken soziale Gerechtigkeit schultern kann.

Diese Position wird auch von der amerikanischen Philosophin Barbara C. Nussbaum vertreten. Nussbaum begründet ihre Philosophie allerdings nicht wie wir durch die Einsicht in die jeweiligen Potentiale der Paradigmen und den dadurch abgeleiteten Vermittlungsversuch, sondern durch Rückgriff auf die antike

Philosophie und insbesondere Aristoteles. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer Tugendethik, die der Natur des Menschen entspricht. Die Reflexion über die Natur des Menschen soll Anhaltspunkte dafür geben, wie wir leben sollen. Dazu untersucht Nussbaum die essentiellen menschlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten mit dem Ergebnis, dass der Mensch nicht ein eindimensionales nur rationales Wesen sei, sondern ebenso ein sterbliches, humorvolles, schmerzempfindendes und gefühlvolles Wesen (vgl. Nussbaum 1993, 334ff.; Nussbaum 1999, 257ff.). Nussbaum kommt so zu dem Schluss, dass es eine Vielfalt ethischer Reflexion gebe, von der die Vernunft nur eine, wenngleich bedeutende, Dimension sei. Mit Verve plädiert Nussbaum für die Rehabilitation des Gefühls und insbesondere des Mitleids in der ethischen Reflexion (vgl. Nussbaum 1993, 353ff.; Nussbaum 1999, 131ff.). „Ein Rationalitätsideal, das auch die Gefühle einschließt, ist ein Teil der Idealvorstellung von einem gedeihlichen Leben. Daher lassen sich aus meinen Schlussfolgerungen direkte Empfehlungen für die Politiker ableiten, indem diesen gesagt wird, was unterstützungs- und förderungswürdig ist“ (Nussbaum 1999, 164).

Mit dieser Aussage Nussbaums sind wir bei der Frage angelangt, wie Mitleid, Vernunft und Verstand in die Bildung einfließen können, welchen Stellenwert sie darin bereits einnehmen und welchen sie haben sollten. Aus der vorangegangenen Untersuchung sollte klar geworden sein, dass jede dieser Gerechtigkeitsdimensionen eine Aufgabe für die Bildungsinstitutionen darstellt.

3. Gerechtigkeit und Bildung

Hat eine Gesellschaft Nachhaltigkeit zum Ziel und wird die diesbezügliche Bedeutung von Gerechtigkeit erkannt, dann sollte alles dafür getan werden, dass Gerechtigkeit herrscht. Es ist deshalb naheliegend, den Bildungseinrichtungen einen Auftrag zur Vermittlung von Gerechtigkeitsstandards bzw. -regeln zu geben. Wir haben deshalb die Orientierungs- und Bildungspläne von Kindergärten und Schulen verschiedener Bundesländer entlang der drei Gerechtigkeitskomponenten durchsucht, um zu erfahren, welchen Stellenwert sie jeweils einnehmen.⁴

Exemplarisch wollen wir für die Darstellung das Bundesland Baden-Württemberg und den sich in der Pilotphase befindenden „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006) heranziehen, den man im Reigen

4 Untersucht wurden die Bildungspläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (recherchiert über www.bildungserver.de).



der Bildungspläne wohl als State-of-the-Art bezeichnen kann. Im darin formulierten „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Gefühl und Mitgefühl“ (ebd., Kap. 3.5) sind die entsprechenden Standards für die gleichlautende Gerechtigkeitskomponente formuliert. Demnach soll ein Kind drei aufeinander aufbauende Fähigkeiten erlernen: das Erleben der eigenen Gefühle, die Kontrolle der eigenen Gefühle und schließlich die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl für die Umwelt. Diese Fähigkeiten sollen in der Grundschule weiter entwickelt werden. Die emotionale Basis tritt in der Grundschule bereits zu Gunsten des kognitiven Umgangs mit Gefühl und Mitgefühl in den Hintergrund. „Personale Kompetenzen und Sozialkompetenz“ (ebd., 113) sowie die „kommunikativen Kompetenzen“ (ebd., 113) treten in den Vordergrund. Im „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Denken“ (ebd., Kap. 3.4) stehen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Regeln, deduktives Denken und Warum-Fragen im Mittelpunkt. In diesem Entwicklungsfeld wird die Verstandesleistung geschult. „Im Einzelnen geht es um das Bilden von Kategorien und das Finden von Regeln, um das Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, um schlussfolgerndes Denken und Problemlösen sowie um logisches Denken“ (ebd., 100). Dass diese Kompetenz in der Schule weiter gestärkt wird, ist selbstredend und braucht hier nicht weiter ausgeführt werden. Sucht man nach originären Entwicklungsfeldern der Vernunft, dann gelangt man zum „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinn, Werte und Religion“ (ebd., Kap. 3.6). Hier geht es in der Tat um philosophische Fragen, wie den Umgang mit Freiheit und Grenzen, dem Aufbau eines Sinnhorizontes und eines Wertgefüges. Aus pragmatischen Gründen bleibt Vieles im Unkonkreten, da dieses Entwicklungsfeld offen sein sollte für die weltanschauliche und religiöse Lage vor Ort in den Einrichtungen. In der Grundschule findet dieses Entwicklungsfeld v.a. im Religionsunterricht seine Fortsetzung (vgl. ebd., 120). Durchsucht man die Bildungspläne der Haupt- und Realschulen sowie der Gymnasien (die hier nicht ausführlich dargestellt werden können) mit der Frage, wo die Ausbildung der Schüler/-innen in den drei Gerechtigkeitskomponenten durchgeführt wird, dann kommt man zu dem wenig überraschenden Ergebnis, dass die Ausbildung des Verstands raumgreifend ist. In einer unscheinbaren Ecke sind die Belange der Vernunft im Fach Ethik untergebracht.⁵ Obdachlos ist die Ausbildung von Gefühl, Empathie und Mitleid. Es ergibt sich folgendes Ranking: Verstand dominant, Vernunft unscheinbar, Gefühl kommt nicht vor. Recherchiert man – quasi als Gegenprobe – auf den Internetseiten des Deutschen Bildungsservers nach den dort verzeichneten Projekten, dann gewinnt dieses Bild an Tiefenschärfe. Die Auswahl reicht vom „Kindergartenlabor“ über „Physik

für Kids“ bis zum EU-Kooperationsprojekt „Technische Früherziehung“. Es sind dort ausschließlich naturwissenschaftliche Projekte zu finden (Deutscher Bildungserver 2007).

Bevor wir diesen Stand der Dinge im Bereich der Bildungsziele wieder aufgreifen, wollen wir schlaglichtartig drei derzeit herausragende Bildungsthemen ansprechen:

Auslese: Unter diesem Oberbegriff subsumieren wir nicht nur das Bestreben, eine Elite auszubilden (Eliteuniversitäten, -förderung, elitäre Privatschulen), sondern auch die Tendenz, Leistungen immer stärker mit einem Zeitfaktor zu bewerten (z.B. Turboabitur).

Ungleichheit: Nicht zuletzt durch die PISA-Studien aber auch durch Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Karrierechancen wurde aufgedeckt, dass das deutsche Bildungs- und Karrieresystem einen starken und als ungerecht zu bewertenden sozialen Bias hat (vgl. Renn et al. 2007, 104ff.).

Verrohung: Es sind nicht nur die Vorkommnisse in Brennpunktschulen in deren Zusammenhang von einer zunehmenden Verrohung der Schüler/-innen gesprochen wurde, sondern die scheinbar alltäglichen Begebenheiten: Mobbing und Erpressung von Mitschülern, Austausch von Gewaltvideos auf Handys, Respektlosigkeit gegenüber dem Lehrpersonal, Fertigmachen von Mitschüler/-innen, Entgrenzung der Gewaltbereitschaft.

Setzen wir diese Themen nun in Verbindung zu den Bildungszielen. Wir haben festgestellt, dass die Verstandesbildung die Bildung dominiert. Ein Merkmal des Verstandes ist das Fehlen der reflexiven, kritischen Bewertung in Relation zu einem ethischen Wertesystem. Dies ist Aufgabe der Vernunft. Der Ausleseprozess hat für die Reflexion keine Zeit. Denn Reflexion benötigt Zeit, die immer weniger zugestanden wird. Aus dem Zusammenspiel von Bildungszielen und Ausleseprozess können wir deshalb tendenziell Fachleute mit hochgebildetem Verstand und instrumentell wirkungsmächtigen Problemlösungen erwarten. Zum anderen müssen wir aber gleichzeitig befürchten, dass diese Fachleute jenem Typus von Berufsmenschen nahe kommen, von dem Max Weber (2000, 154) als „Fachmenschen ohne Geist“ sprach. Den Zusammenhang zwischen dominanter Verstandesbildung, Auslese und Ungleichheit in Rechnung stellend, muss man folgern, dass die bereits bestehende Distanz zwischen Elite und Nicht-Elite zunehmen und die Möglichkeit zu gegenseitigem Mitleid abnehmen wird. Die zu befürchtende Situation wurde von Erich Fromm treffend beschrieben:

„Sobald der lebendige Mensch zu einer Nummer reduziert ist, kann der echte Bürokrat Akte äußerster Grausamkeit begehen, nicht weil er von einem seiner Taten entsprechenden Maß an Grausamkeit dazu getrieben würde, sondern weil ihn kein menschliches Band mehr mit seinem Untergebenen verbindet. (...) Ihr Gewissen ist identisch

5 Das Fach Religion kann u.E. nicht als originäre Stätte der Vernunftbildung eingestuft werden.



mit Pflichterfüllung. Mit Menschen Mitgefühl und Mitleid zu haben, gibt es für sie nicht.“ (Fromm 1979, 185)

Pflicht nur mit bürokratischen Verwaltungsapparaten in Verbindung zu bringen, ist zu kurz gedacht. Man kann sich auch gegenüber der politischen Lobby und dem Shareholder-Value in der Pflicht sehen. Doch selbst wenn Menschen die gleiche Lebenswelt teilen, kann zwischen ihnen ein Verhältnis bestehen, das von Hass und Unterdrückung geprägt ist. Hiervon zeugen die Vorkommnisse, die unter dem Begriff Verrohung thematisiert werden. Verrohung ist eine Form von antisozialen Handeln, das bereits im Kindergarten beobachtet wird (vgl. Alsaker 2006; Dambach 1998).

In Relation zu ihrer Bedeutung für Gerechtigkeit und für Nachhaltigkeit sind in den ausgewerteten Bildungsplänen Vernunft und Gefühl/Mitleid gegenüber dem Verstand unterrepräsentiert. Mit Blick auf aktuelle Tendenzen im Bildungsbereich, muss man jedoch dringend fordern, dass die Verhältnisse angepasst werden. Auch ein Blick zurück auf die Verhängnisse der Vergangenheit sowie die sich daran entzündende Aufklärungskritik lassen eine neue Verhältnismäßigkeit fordern: mehr Reflexion, mehr Gefühl, weniger (instrumenteller) Verstand. Wir wollen deshalb Mitleid herausgreifen und einen Augenblick bei der Frage verweilen, wie es vermittelt werden kann.

Der eine Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage ist die Feststellung, ob man Gefühle als natürlich im Sinne von angeboren betrachtet oder ob man sie als Produkt der Enkulturation ansieht. Aber auch die Positionierung gegenüber einer anderen Grundannahme ist bedeutend: Kann sich Mitleid nur in einer spontanen, unreflektierten Reaktion auf das Leiden anderer ausdrücken oder lässt sich der Mitleidsimpuls auch durch eine kognitive Verarbeitungsstufe hindurch aufrecht erhalten? In der Philosophie werden verschiedene Positionen vertreten. Rousseau entdeckte im Mitleid eine natürliche Triebfeder, die es so lange als möglich vor schädigenden kulturellen Einflüssen zu schützen und zu entwickeln gilt. Mitleid lag für Rousseau vor jeder Reflexion (vgl. Rousseau, 2001). Lessing vertrat die Position, dass Mitleid eingeübt werden muss. Schopenhauer (2005, 137) zufolge sind die drei Triebfedern (Egoismus, Bosheit, Mitleid) in jedem Menschen vorhanden, aber in unterschiedlichem Verhältnis. Mitleid ist für ihn eine Anlage des Herzens jenseits des kognitiven Zugriffs (ebd., 125). Demgegenüber bestreitet Richard Rorty (1992, 305), dass es so etwas wie den „Kern des Selbst“ gibt. Das Wesen des Menschen, mithin auch sein Umgang mit Gefühlen, sei historisch kontingent. Die Antwort der Neurobiologie ist: Jeder hat auf seine Weise recht (vgl. Roth 2001, 318ff.). Demnach ist das limbische System, der neuronale Sitz der Gefühle, hierarchisch strukturiert. Unverrückbar seien die Anlagen der untersten Ebene, die unsere Persönlichkeit ausmachen. In der mittleren Ebene würden die Erfahrungen des Körpers gespeichert, sie sei be-

dingt beeinflussbar. Die oberste Ebene sei durch Erziehung und Bildung formbar, hier prägten sich auch die gesellschaftlichen Normen für den Umgang mit Gefühlen ein. Auf dieser Ebene werden Gefühle kulturell und mithin auch ideologisch geformt. Auf dieser Ebene müssen wohl auch jene verhängnisvollen Prägungen eingehämmert worden sein, die in der Geschichte für soviel Grausamkeit und Leid gesorgt haben. Diese Gefühle beängstigen, denn sie sind nur schwer durch die Vernunft zu kontrollieren und besitzen eine große Bewegungskraft (Roth 2001, 259).

Doch Gefühle sind nicht nur Flatterhaftigkeit, Willkür, Hass und Neid, sondern auch Liebe, Mitleid, Neugierde und Begeisterung. Zweifellos erstrebenswerte Zustände, deren (Aus)Bildung sich lohnt. Zur Entwicklung von Mitleid gehört Rousseau zufolge die eigene Leidenserfahrung. Zur Ausbildung der Mitleidsfähigkeit gehöre das dosierte Zufügen von Leid. Auch Oliver Hallich (1998, 40) vertritt diese Doktrin: „Ein wesentliches Element der Erziehung zur Moral ist das systematisch herbeigeführte Enttäuschungserlebnis ... da offenbar dieses allein die eigene Bedürftigkeit, damit das Angewiesensein auf andere erkennen lässt (...).“ Schopenhauer (vgl. 2005, 47f., 77; Volpi 2005, 158) ist gemäßiger. Er empfiehlt die Methode des konkreten Fühlens, Einfühlens und Mitfühlens aber auch die des Kennenlernens. Bildung nach diesem Grundsatz heißt, sich näher zu kommen. Richard Rorty (1992, 231 Fußnote 2, 310) setzt seine Hoffnung in Romane und Ethnographien, in denen genaue Beschreibungen von Schmerz und Demütigung dargestellt werden sollten. Die Anfertigung dieser Schriften sei die zeitgemäße Aufgabe von Intellektuellen. Mit dieser Forderung schließt Rorty einen Kreis zu Lessing, in dem die Aufklärungsliteratur ihre Vollendung und Überwindung fand. Befreite die Aufklärung die Menschen von ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit, so befreite Lessing die Menschen vom einseitigen Glauben an die Vernunft. Identifikation, Leid und Mitleid fanden bei ihm einen besonderen Stellenwert. Wie kaum ein anderer Autor steht Lessing mit seinen theoretischen und literarischen Schriften für die Symbiose von Verstand, Vernunft und Gefühl. Lessing als Pflichtlektüre kann jedoch nicht genügen, der Aufgabe zur Bildung von Mitleid gerecht zu werden. Der Nachholbedarf für die Didaktik ist so groß wie die Wissenslücke. Denn wie Mitleid entsteht, welche Grenzen Mitleid hat, wie Mitleidsfähigkeit ausgebildet werden kann und wie Mitleid bewältigt wird, ist auch aus soziologischer Sicht weitgehend ungeklärt. Hier ist ein großer Forschungsbedarf zu erkennen, dessen Ergebnisse auch in den Bildungsbereich einfließen sollten.

4. Schluss

Was kann uns Menschen dazu bringen, die Ziele des Leitbildes Nachhaltigkeit durch konkretes Handeln zu verfolgen? Was kann die Motivation eines leidenschaft-



lichen Autofahrers sein, einen Beitrag zur Reduktion des CO₂-Ausstoßes zu leisten? Was kann ein kinderloses Ehepaar dazu motivieren, die Bedürfnisse künftiger Generationen zu achten? Welches Motiv kann den passionierten Schnäppchenjäger dazu veranlassen, zukünftig Produkte aus fairem Handel zu kaufen? Bei der Suche nach Antworten sollten wir zunächst mit der Egoismus-Annahme starten und gedankenexperimentell durchspielen, ob die Maxime des Eigennutzes die genannten nachhaltigen Handlungen bewirken kann. Wir können an dieser Stelle das Gedankenexperiment etwas abkürzen, denn es werden heute höchstens noch orthodoxe Neoliberalisten die Hoffnung haben, dass Adam Smiths Unsichtbare Hand zu Nachhaltigkeit führt. Eine nur scheinbare Lösung zur Rettung der Egoismus-These wäre es, die Opportunitätskosten so zu verändern, dass Egoismus doch Handlungen im Sinne der Nachhaltigkeit vollzieht. Ganz abgesehen von den praktischen Schwierigkeiten der Überwachung wäre die dafür notwendige starke externe Sanktionierung nicht-nachhaltigen Handelns aber höchstens als Ultima ratio zu gebrauchen. Denn es ist kontraproduktiv, zu sehr auf externe Sanktionierung zu setzen, weil sich so weniger eine intrinsische Motivation ausbilden kann als vielmehr ein Gefühl der Gängelung. Wäre es stattdessen nicht wünschenswert, wenn aus innerer Überzeugung so gehandelt wird, wie es der Nachhaltigkeit zuträglich ist? Egoismus als Motiv für nachhaltiges Handeln bringt keine befriedigende Lösung. Was kann dann motivieren?

Die in diesem Beitrag vertretene These ist, dass Gerechtigkeit ein Motiv sein kann, ein Motiv, dessen Wirkungsmächtigkeit die Geschichte geprägt hat. Die Überzeugung, was gerecht ist, ist nicht angeboren, diese Überzeugung wird sozialisiert, durch Bildung vermittelt und durch eigene Beobachtung erfahren. Vernunft, Verstand und Mitleid, die klassischen Grundfesten der Ethik, sollten deshalb gleichermaßen gefördert werden. Bildung, die in dieser Weise Gerechtigkeitsstandards vermittelt, kann damit auch für Nachhaltigkeit arbeiten. Dies kann deutlich werden, wenn wir unsere hier erarbeitete Erkenntnis an die Aussage Merkels zurückbinden: „Wenn wir nichts tun,

werden Millionen Menschen leiden.“ Darin sind die drei Gerechtigkeitskomponenten eingelagert. Was bedeutet uns das Leiden der anderen? Sollen wir etwas tun? Was können wir tun? Die Antwort des Verstandes ist es, das Problem zu analysieren und Lösungen vorzuschlagen. Die Antwort der Vernunft ist nicht nur die kritische Prüfung der Lösungen, sondern auch das Wollen einer Lösung. Die Antwort des Mitleids ist es, empfänglich zu sein für das echte Leiden und es deshalb nicht beim bloßen Wollen bewenden zu lassen, sondern das zu tun, was der Verstand erdacht und die Vernunft als richtig bewertet hat.

Die Emphase unserer Untersuchung lag auf dem Mitleid, jener menschlichen Fähigkeit, die in der Bildungspolitik viel zu wenig Würdigung erfährt. Zweifellos ist Mitleid ein entscheidendes Bildungsziel unabhängig vom Leitbild der Nachhaltigkeit. Aber es ist eben auch eine wichtige Voraussetzung um nachhaltiges Handeln zu motivieren. Um mitleiden zu können, brauchen wir eine Vorstellung des Leidens in uns. Wir können uns nicht vorstellen, dass die Ozonschicht oder der zum Erliegen kommende Golfstrom leidet. Eine die CO₂-Konzentration der Atmosphäre oder die Endlichkeit von Ressourcen ansprechende Nachhaltigkeitskommunikation kann uns verstandes- und vernunftmäßig ansprechen. Mit den Menschen, die unter Unwettern, wirtschaftlicher Ausbeutung und Hoffnungslosigkeit leiden, können wir dagegen mitleiden. Das Mitleiden kann unser Impuls zum Handeln sein. Allerdings müssen wir dafür sowohl eine spontane als auch eine kritische Resonanzfähigkeit für Leid entwickeln. Darin liegt die bislang sträflich vernachlässigte Aufgabe der Bildung: im Aufbau eines Resonanzbodens für Leid. Diese Aufgabe sollte über den Kindergarten und die Grundschule hinaus verfolgt werden und zwar nicht ausschließlich in einer den Verstand ansprechenden Art und Weise, als vielmehr sinnlich, körperlich und intuitiv. Die Vereinten Nationen haben die Jahre zwischen 2005 und 2014 zur Dekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ausgerufen. Etwas weniger Verstand, etwas weniger Turbo, etwas mehr Vernunft, etwas mehr Gefühl könnte die Bildungsdevise lauten, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit gerecht wird.

5. Literatur

- Alsaker, Françoise D. 2006. Mobbing geht alle an. In: Schweizer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung NFP 52. Hg. Antisoziales Verhalten bei Kindern, psychosoziale Risiken von Jugendlichen: Was bringt Prävention und Beratung? Bern: Eigenverlag, 7-12.
- Axelrod, Robert. 2000. Die Evolution der Kooperation. 5. Aufl. Studienausgabe. München: Oldenbourg.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. 1999. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 16. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bolle, Friedel. 2006. Gefühle in der ökonomischen Theorie. In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 48-65.
- Clements, Carl B; Brannen, Dia N.; Kirkley, Shalene M.; Gordon, Trina M.; Church, Wesley T. 2006. The measurement of concern about victims: Empathy, victim advocacy and the Victim Concern Scale (VCS). In: Legal and Criminological Psychology, Vol. 11, 283-295.
- Comte, Auguste. 1974. Die Soziologie. Positive Philosophie. Stuttgart: Kröner.
- Dambach, Karl E. 1998. Mobbing in der Schulklasse. München: Reinhardt.
- Deuschle, Jürgen. 2003. Technologische Kommunikation. Zur kommunikativen Repräsentation, Wahrnehmung und Akzeptanz von Flughäfen. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Stuttgart.
- Deutscher Bildungsserver. 2007. (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2641, 15.7.2007).
- Diekmann, Andreas. 2003. Evolution und Rationalität in den Sozialwissenschaften. In: Diekmann, Andreas; Moser, Rupert. Hg. Evolution in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Bern: Haupt.
- Feather, N. T.; Nairn, Katherine. 2005. Resentment, envy, schadenfreude, and sympathy: Effects of own and other's deserved or undeserved status. In: Australian Journal of Psychology, Vol. 57, Nr. 2, 87-102.
- Fischer, Lorenz; Wiswede, Günter. 1997. Grundlagen der Sozialpsychologie. München: Oldenbourg.
- Frank, Robert H. 1992. Die Strategie der Emotionen. München: Oldenbourg.
- Fromm, Erich. 1979. Haben oder sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart: dva.
- Gramer, Norbert. 2000. Mitleid in der Ethik. Zu Geschichte und Problem eines vernachlässigten Prinzips. Bonn: Dissertation Universität Bonn.
- Grunwald, Armin; Kopfmüller, Jürgen. 2006. Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main: Campus.
- Hallich, Oliver. 1998. Mitleid und Moral. Schopenhauers Leidensethik und die moderne Moralphilosophie. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hardin, Garret. 1976. The Tragedy of the Commons. In: Proshansky, Harold M.; Ittelson, William H.; Rivlin, Leanne G. Hg. Environmental Psychology. 2. Aufl. New York: Holt, Rinehart and Winston, 379-389.
- Hauff, Volker. Hg. 1987. Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland-Bericht). Greven: Eggenkamp Verlag.
- Heidegger, Martin. 1993. Sein und Zeit. 17. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Herkner, Werner. 2001. Sozialpsychologie. Bern: Huber.
- Höffe, Otfried. 2001. Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. München: Beck.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. 1969. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Jüdes, Ulrich. 1997. Nachhaltige Entwicklung – wozu Theorie? In: Politische Ökologie, Jg. 15 (52), 1-12.
- Jürgs, Michael. 2003. Der kleine Frieden im großen Krieg. Westfront 1914: Als Deutsche, Franzosen und Briten gemeinsam Weihnachten feierten. 3. Aufl. München: Bertelsmann.
- Kaesler, Dirk. 1999. Klassiker der Soziologie. Von Auguste Comte bis Norbert Elias. München: Beck.
- Kant, Immanuel. 1984. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Kersting, Wolfgang. 2000. Theorien sozialer Gerechtigkeit. Stuttgart: Metzler.
- Kersting, Wolfgang. 2004. John Rawls zur Einführung. 2., korr. Aufl. Hamburg: Junius.



- Kessel, Martina. 2006. Gefühle in der Geschichtswissenschaft. In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 29-47.
- Kettner, Matthias. 1996. Einleitung. In: Kettner, Matthias; Apel, Karl-Otto. Hg. Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-16.
- Knoblauch, Hubert. 2005. Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.
- Kronauer, Ulrich. 1999. Vom Mitleid. Die heilende Kraft. Frankfurt am Main: Insel.
- Luhmann, Niklas. 1986. Ökologische Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas. 1997. Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, Werner. 1986. Ethos und Lebenswelt. Mitleiden können als Maß. Hamburg: Meiner.
- Märker, Alfredo. 2002. Die politische Relevanz von Gerechtigkeitsvorstellungen und Ungerechtigkeits Erfahrung. In: Liebig, Stefan; Lengfeld, Holger. Hg. Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung. Frankfurt am Main: Campus, 265-285.
- Mees, Ulrich. 2006. Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie. In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 104-123.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Hg. 2006. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim: Beltz.
- Mohr, Hans. 1995. Natur und Moral. Ethik in der Biologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Negt, Oskar. 2005. Uneingelöste Leistungsgerechtigkeit. In: Horster, Detlef. Hg. Sozialstaat und Gerechtigkeit. Weilerswist: Velbrück, 109-123.
- Nowak, Martin A.; Page, Karen M.; Sigmund, Karl. 2000. Fairness versus Reason in the Ultimatum Game. In: Science, Vol. 289, 1773-1776.
- Nussbaum, Martha C. 1993. Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Brumlik, Micha; Brunkhorst, Hauke. Hg. Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Fischer, 323-363.
- Nussbaum, Martha C. 1999. Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ostrom, Elinor. 1999. Die Verfassung der Allmende. Tübingen: Mohr.
- Ott, Konrad. 2001. Moralbegründungen zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Ott, Konrad; Döring, Ralf. 2004. Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John. 1975. Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Renn, Ortwin; Deuschle, Jürgen; Jäger, Alexander; Weimer-Jehle, Wolfgang. 2007. Leitbild Nachhaltigkeit. Eine normativ-funktionale Konzeption und ihre Umsetzung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rorty, Richard. 1992. Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard. 2001. Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard. 2003. Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2001. Emil oder über die Erziehung. 13. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Sabbagh, Clara. 2002. Eine Taxonomie normativer und empirischer Theorien der Verteilungsgerechtigkeit. In: Liebig, Stefan; Lengfeld, Holger. Hg. Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung. Frankfurt am Main: Campus, 23-50.
- Schnabel, Annette. 2006. Sind Emotionen rational? In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 175-194.
- Schneiders, Werner. 2005. Das Zeitalter der Aufklärung. 3. Aufl. München: Beck.
- Schopenhauer, Arthur. 2005. Über das Mitleid. München: Beck.
- Sigmund, Karl; Fehr, Ernst; Nowak, Martin A. 2002. Teilen und Helfen – Ursprünge sozialen Verhaltens. In: Spektrum der Wissenschaft, März 2002, 52-59.
- Steinvorth, Ulrich. 2002. Was ist Vernunft? Eine philosophische Einführung. München: Beck.

- Volpi, Franco. 2005. Nachwort. In: Schopenhauer, Arthur. Über das Mitleid. München: Beck, 151-159.
- Vorländer, Karl. 2003. Immanuel Kant. Der Mann und das Werk. 3. Aufl. Wiesbaden: Fourier.
- Weber, Max. 1980. Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max. 1988. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max. 2000. Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Winkel, Heidemarie. 2006. Soziale Grenzen und Möglichkeiten der Kommunizierung von Trauer. Zur Codierung von Verlusterfahrung als individuelles Leid. In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 286-304.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. 2004. Psychologie. 16. Aufl. München: Pearson.
- Zuckmayer, Carl. 2003. Der Hauptmann von Köpenick. Frankfurt am Main: Fischer.