

Judith Könemann

Gerechtigkeit lernen

Überlegungen aus religionspädagogischer Perspektive

„Die Erziehung muss dringen auf eine ganz und gar menschliche Lebensweise in Gerechtigkeit, Liebe und Einfachheit. Sie muss auch die Fähigkeit wecken zu kritischem Nachdenken über unsere Gesellschaft und über die in ihr geltenden Werte sowie die Bereitschaft, diesen Werten abzusagen, wenn sie nicht mehr dazu beitragen, allen Menschen zu ihrem Recht zu verhelfen.“

Gerechtigkeit, Thema der Religionspädagogik?

Diese bereits 1971 in „De justitia in mundo“ (Weltbischofssynode 1971, 509, Ziffern 51f.) formulierten Ziele von Erziehung haben nach wie vor Gültigkeit für die religiöse Bildung und Erziehung. Noch immer ist das Ziel religiöser Bildung die Befähigung zu kritischem Nachdenken über die eigene Person und die Gesellschaft, sie soll zur Bildung der je eigenen (religiösen) Identität und Subjektwerdung und so zu einem verantwortlichen Handeln sich selbst und anderen gegenüber beitragen. Letztlich, so könnte man zusammenfassen, soll sie zu einer „Lebensweise in Gerechtigkeit“ führen (gemäß Micha 6,8). Schon das Eingangszitat verweist auf den engen und nicht auszublenenden Zusammenhang von Gerechtigkeit, Politik und Bildung. Steht also der Beitrag zur Subjektwerdung und Verantwortlichkeit im Mittelpunkt einer religiösen Erziehung und Bildung, kommt sie nicht umhin, das „Lernen von Gerechtigkeit“ als genuinen Teil dieser (religiösen) Bildung und Erziehung zu betrachten, zumal die Gerechtigkeitsdimension einem ganzheitlichen Bildungsverständnis inhärent eingeschrieben ist und sich ferner theologisch über das biblische Kernmotiv der Option für die Armen begründet (Könemann 2013).

Die oben genannten Ziele (religiöser) Bildung sind bis heute sowohl in der wissenschaftlichen Reflexion über diese Bildungsprozesse als auch vor Ort in der Praxis der verschiedenen Lernorte unwidersprochen. Betrachtet man jedoch die konzeptionellen und reflexiven Verortungen der Religionspädagogik in den letzten Jahren, gar Jahrzehnten, so zeigt sich allerdings, dass der einer „Lebensweise in Gerechtigkeit“ inhärente ideologiekritische Impetus in der Religionspädagogik sowie Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Gerechtigkeit, der sozialen Gerechtigkeit und der politischen Implikationen religiöser Bildung in den vergangenen Jahren kaum Gegenstand einer wissenschaftlichen Reflexion innerhalb der Religionspädagogik geworden sind. Erst in jüngster Zeit wird das Thema – neben den schon länger währenden Auseinandersetzungen in der christlichen Sozialwissenschaft – wieder Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung (Könemann/Mette (Hg.) 2013).

Parallel zur Ausblendung des Themas der Gerechtigkeit aus der wissenschaftlichen Reflexion der Religionspädagogik ist zugleich der Bedarf an Auseinandersetzung mit dem Thema Gerechtigkeit in unseren Gesellschaften enorm gestiegen. Die seit den 1990er-Jahren beschleunigten Prozesse der Globalisierung stellen die Fragen nach Gerechtigkeit noch viel stärker als jede Auseinandersetzung mit der sogenannten „Dritte-Welt-Thematik“ und sie stellen die Gerechtigkeitsfragen angesichts „neuer“ Armut und der immer größer werdenden Kluft zwischen Armut und Reichtum nicht nur in neue Zusammenhänge, sondern auch in neuer Schärfe, und dies auch gerade in unseren bis dato wohlstandsgesicherten westlichen Industrienationen; ganz abgesehen von den globalen Gerechtigkeitsfragen, die im Kontext einer immer größeren Abhängigkeit untereinander in der Weltgesellschaft von immer größerem Gewicht werden.

Dies allein sind schon Gründe genug, warum es der Religionspädagogik und Religionsdidaktik gut ansteht, sich mit Fragen von Bildungsgerechtigkeit und globalen Gerechtigkeitszusammenhängen auseinanderzusetzen und diese im Rahmen ihres Faches zu reflektieren. Ein wesentlicher Grund für die notwendige Auseinandersetzung mit diesem Thema innerhalb der Religionspädagogik liegt aber auch in dem – wie oben bereits erwähnt – der Religionspädagogik eingeschriebenen Bildungsverständnis, das ohne Gerechtigkeit nicht zu denken ist.

Gerechtigkeit ist im Feld der Schule im Philosophie- und Ethikunterricht ein wichtiges und ausführlich behandeltes Thema, auch im Kontext des Religionsunterrichts spielt es eine Rolle, allerdings fällt hier auf, dass es vor allem in den höheren Jahrgangsstufen (Sekundarstufe II) Gegenstand des Religionsunterrichts wird, im Bereich der Sekundarstufe I findet das Thema zumindest in den Kernlehrplänen des Landes NRW keine explizite Erwähnung. Auch eine Durchsicht gängiger Religionsbücher, die keinerlei repräsentativen Anspruch hat, macht deutlich, dass das Thema Gerechtigkeit keinen sehr prominenten Platz einnimmt, und wenn es explizit in der Sekundarstufe I behandelt wird, dann vor allem im Kontext biblischer Ethik und in der Auseinandersetzung mit prosozialem

Verhalten und Solidarität. Dies macht ein Wesentliches deutlich: Gerechtigkeit ist zwar ein entscheidend wichtiges, als Lerngegenstand jedoch zugleich ein ausgesprochen sperriges Thema, da Gerechtigkeit als Prinzip der Ethik die Frage aufwirft, inwieweit ein solches Prinzip, das zwar philosophisch und theologisch elaboriert begründet ist und in diesen Begründungsgängen auf der kognitiven Ebene lernbar ist, auf der Ebene der Person lernbar sein kann.

Kann man Gerechtigkeit lernen?

Der Frage nach der Lernbarkeit von Gerechtigkeit kann man sich über den Versuch der Bestimmung von Gerechtigkeit annähern. Insofern Gerechtigkeit eine Grundkategorie der Ethik darstellt, entwickelt sie „Maßstäbe der Beurteilung von Verhaltensweisen des Einzelnen, aber auch von Rechtsnormen u[nd] -ordnungen, von Staatsakten (Gerichtsurteilen) u[nd] Gesellschaftsordnungen“ (Wagner 1990, 276). Damit regelt Gerechtigkeit zum einen menschliches Zusammenleben auf der Ebene von Rechten und Pflichten, die Menschen in einem sozialen Zusammenleben wie der Gesellschaft gegeneinander haben und einfordern können. Mit dieser Form der Gerechtigkeit sind Fragen sozialer Gerechtigkeit angesprochen, wie sie sich zurzeit insbesondere an Institutionen in unserem Gemeinwesen richten, z. B. in der Diskussion um ein gerechtes Schulsystem, gerechte Schulgesetze etc. Gerechtigkeit beinhaltet aber auch, und das zeigt sich auch in dem eingangs zitierten Textausschnitt, eine personale Dimension, in der Gerechtigkeit neben dem formalen Prinzip der Regelung von Rechtsansprüchen eine Tugend, eine innere Haltung darstellt, wie dies vor allem von Aristoteles entfaltet wird (Aristoteles 1972, 1103a14–b25; vgl. Beitrag Horster in diesem Heft). In der Antike stand vor allem bei Platon und Aristoteles diese zweite Form, Gerechtigkeit als Tugend, als eine habituelle Grundverfassung der Persönlichkeit (im Unterschied zu einem spezifischen Sozialverhalten) im Vordergrund. Diese war nicht einfach vorhanden, sondern musste gebildet werden, denn gerade durch die Bildung zur Gerechtigkeit wurde die Grundlage für das individuelle Wohlergehen und für das Wohl der Gemeinschaft gelegt. Dadurch bildet Gerechtigkeit auch das entscheidende Kriterium für ein gelingendes soziales Zusammenleben (Aristoteles 1972; 1130b, 25). Dieses Verständnis von Gerechtigkeit als Tugend, die als personale Eigenschaft auf das Gemeinwohl ausgerichtet ist, trat zumindest in den Theoriediskursen der Erziehungswissenschaft zunehmend durch eine Politisierung und Verlagerung der Gerechtigkeitsdiskurse auf eine juristische bzw. in neuerer Zeit dann auch soziale Gerechtigkeit in den Hintergrund (Hoyer 2007). Damit trat

auch das Lernen von Gerechtigkeit, die Bildung zur Gerechtigkeit im Sinne der Ausbildung einer Tugend, einer inneren Haltung, in den Hintergrund pädagogischer Lernprozesse.

Für eine Bildung zur Gerechtigkeit gilt es heute, die Gerechtigkeit als personale Tugend wiederzuentdecken und die Entwicklung der – modern gesprochen – Kompetenz, gerecht urteilen und handeln zu können, neben der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen und Modellen von Gerechtigkeit wieder stärker in den Vordergrund zu rücken, denn so entstehen Verbindungslinien zwischen den individuellen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und den gegenwärtig gesellschaftlich geführten Diskursen um (Bildungs-) Gerechtigkeit. Damit wird das Lernen und die Auseinandersetzung mit den klassischen Gerechtigkeitsmodellen (iustitia distributiva und commutativa als Teile der iustitia particularis in Gegenüberstellung zur iustitia legalis) in den letzten Jahren um die Modelle der Chancengleichheits-, Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit sowie die biblischen und theologischen Grundlegungen von Gerechtigkeit ergänzt, keinesfalls obsolet, ermöglicht das kognitive Wissen doch die Reflexion mancher Erfahrungen auf der Handlungsebene, durch die wiederum Kategorien für die Beurteilung von Handlungen und für die Entscheidung in Handlungssituationen zur Verfügung gestellt werden können.

Neben dieser vornehmlich kognitiven Ebene, die aus entwicklungspsychologischen Gründen zudem in der schulischen Bildung junger Menschen recht spät angesiedelt ist, sodass ein großer Teil von Schülerinnen und Schülern in deren Genuss gar nicht kommen, ist Gerechtigkeit jedoch auf der Handlungsebene viel früher Gegenstand von (Lern-)Erfahrungen und spielt gerade im schulischen Alltag an vielen Stellen (Notengebung, Arbeitsverteilungen etc.) eine wichtige Rolle. Menschen haben offensichtlich einen sehr intuitiv unmittelbaren und unvermittelten Zugang zu Gerechtigkeit, der bereits bei jedem sprachfähigen Kind zu beobachten ist. Dieses früh entwickelte Empfinden von Gerechtigkeit, das in der Regel zu diesem frühen Zeitpunkt noch auf einer einfachen Tauschlogik basiert, gilt es nun, in entsprechenden Lernprozessen und -arrangements aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Weiterführende Forschungen im Nachgang zu den klassischen Theo-

orien zur Entwicklung moralischen Urteils von Piaget und Kohlberg haben darauf aufmerksam gemacht, dass (kognitive) Urteilsfindung und Begründung nicht gleichzusetzen sind mit der Handlungsebene und dem konkreten Verhalten, dass also das Verhalten in der konkreten Situation nicht zwingend der theoretisch gefundenen Lösung (der Urteilsbildung) entspricht (Kohlberg/Candee 1984). Dies verweist auf den wich-





tigen und entscheidenden Umstand, dass mit dem Lernen von Gerechtigkeit nicht nur die kognitive Dimension, sondern vor allem auch die Handlungsebene angesprochen ist. Gerechtigkeit lernen heißt so auch „gerecht handeln zu lernen“ und zu lernen, „sich gerecht zu verhalten“. Damit ist eindeutig die zweite Dimension des Gerechtigkeitsverständnisses angesprochen, die von Aristoteles auch als Tugend bezeichnet wird.

Bevor aber der Frage weiter nachgegangen werden kann, welche Lernprozesse und -arrangements einem Gerechtigkeitslernen entgegenkommen, stellt sich die Frage, woher der Mensch über einen ersten und unvermittelten Zugang zu Moralität und darin zu Gerechtigkeit verfügt. Sozialpsychologisch scheint es kaum möglich zu sein, dieses Empfinden als ursprünglich und dem Menschsein inhärent herzuleiten oder zu begründen, dies ist bei Formen von Altruismus und Verantwortungsübernahme möglich (Könemann 2014), bei Gerechtigkeit wird das jedoch auch aufgrund der Abstraktion des Begriffs „Gerechtigkeit“ schwieriger. Eine Klärung findet sich sowohl bei Aristoteles selbst, für den Tugenden Ergebnis von – modern gesprochen – Erziehungs- und Sozialisationsprozessen sind, von Prozessen der Einübung in diese Tugend. Vor allem aber findet sich eine Klärung bei Kant: Der Mensch verfügt qua praktischer Vernunft über die Einsicht in das Faktum des moralischen Gesetzes, welches das rein formale Prinzip von Moralität darstellt. Dieses Prinzip wird im kategorischen Imperativ so weit bestimmt, dass im Fokus die Bestimmung des Menschen als Zweck an sich selbst und nicht als Mittel steht. Daraus ergeben sich weitere materiale Ausgestaltungen moralischen Handelns auch in Form hypothetischer Imperative, die jedoch immer durch den jeweiligen Handlungskontext bestimmt sind (Kant 1999, Ak 412–15; 427–430). Das Gespür für Gerechtigkeit hängt nun mit diesem Wissen um den Anspruch eines unbedingten Sollens zusammen; „gerecht handeln“ steht in Verbindung zum moralischen Handeln unter dem Maßstab des kategorischen Imperativs bzw. überhaupt unter der Anerkennung der Gültigkeit des moralischen Gesetzes. Zugleich bedarf es aber in der Perspektive Kants der Freiheit als Möglichkeitsbedingung dafür, das Gesetz zu erkennen und anzuerkennen, und dafür, überhaupt ihm entsprechend zu handeln, denn Sollen setzt für Kant immer schon Können voraus. Allerdings handelt niemand aus Freiheit immer schon moralisch und dann auch gerecht. Der Mensch kann sich auch gegen den Anspruch des moralischen Gesetzes entscheiden. Grundsätzlich ist er/sie also zum „gerechten Handeln“ da-

durch befähigt, dass er/sie um den Sollensanspruch weiß, und dadurch, dass er/sie über Urteilsfähigkeit ebenso verfügt wie über die Freiheit, das Können, dem Sollensanspruch entsprechend zu handeln. Dennoch aber folgt daraus kein Automatismus, im Gegenteil: Kraft seiner Freiheit kann der Mensch auch anders handeln. Damit ist auch der entscheidende Punkt im Blick auf

die Gerechtigkeit als Tugend benannt: Sie ist gerade in der aristotelischen Perspektive keine natürliche menschliche Anlage, keine anthropologische Grundkonstante, sondern sie muss wie jede Tugend eingeübt, gelernt werden. Und doch bleibt immer die Möglichkeit, sich gegen das Gelernte, Eingebühte zu entscheiden. In diesem Sinn ist „gerecht handeln“ nicht erlernbar im Sinne einer unverlierbaren Fertigkeit und Fähigkeit, schon gar nicht „anerziehbar“, eben weil der Mensch hinsichtlich seines Handelns und seiner Fähigkeiten letztlich frei ist.

Wie sich aber nun das formale Prinzip der „Selbstzwecklichkeit des Menschen“, das sich auch als „unbedingte Anerkennung des anderen“ formulieren lässt, als Maßstab allen Handelns individuell wie strukturell kontextualisiert und konkretisiert, ist ebenso Gegenstand von Lernprozessen wie überhaupt auf diese Kontextualisierungen aufmerksam zu machen. Lernen von Gerechtigkeit bedeutet in dem hier zugrunde liegenden Verständnis also nicht, einfach konkrete materiale Bestimmungen von Gerechtigkeit in Lernarrangements zu vermitteln, sondern auf der Grundlage eines formalen Gerechtigkeitsverständnisses den unterschiedlichen Kontextualisierungen von Gerechtigkeit auf der individuellen wie auf struktureller Ebene nachzugehen und Schülerinnen und Schüler darüber für Gerechtigkeits- und Ungerechtigkeitszusammenhänge zu sensibilisieren und sie auf diese aufmerksam zu machen. Dazu gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler in Fähigkeiten gebildet werden, die im ersten Moment nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Gerechtigkeit stehen. Es gilt, die Qualität von Sozialbeziehungen zu entdecken und diese selbst mit herzustellen, wozu es der Erfahrung des Respekts, der Empathie (Zuwendung) und der sozialen Wertschätzung bedarf. Dies sind nach Axel Honneth auch die drei Anerkennungsformen, durch die die Ausbildung individueller Autonomie initiiert wird und ohne die sie nicht möglich wird (Honneth 2004). Gleichzeitig bedarf die „Bildung zur Gerechtigkeit“ mehr als nur der Empathie oder Liebe, die Tugend der Gerechtigkeit verlangt das Fällen sittlicher Urteile, das Treffen von Entscheidungen. Im Rückgriff auf die antike Tradition bietet hier die Mäuetik eine gute Unterstützung im Lernprozess, indem sie die (sittliche) Urteilsbildung durch die Auseinandersetzung mit Konfliktfällen gezielt stimuliert und so dazu beiträgt, sittliches Urteilen zu lernen. Der Vorteil des Schulalltags, in dem sich eine Fülle entsprechender Situationen findet, besteht darin, dass diese Situationen unmittelbar in soziale Kontexte, in de-

nen Urteile analysiert, normative Kriterien etc. überprüft werden können, eingebettet sind. Nicht zuletzt ist der aus der Sozialpsychologie stammende Ansatz der Perspektivübernahme für eine Bildung zur Gerechtigkeit von hoher Bedeutung, denn in Fragen der Gerechtigkeit, der Moral die Perspektive des anderen einzunehmen und dieses einzuüben bedeutet auch, sich auf die moralische Zurechnungsfähigkeit des Einzelnen, „d. h. auf sein Potenzial, die Perspektive des ‚generalisierten anderen‘ oder den sogenannten ‚Moral Point of View‘ einzunehmen und damit die Limitierungen seiner partikular-ansozialisierten Wirklichkeitswahrnehmungsmuster aufzubrechen“ (Stojanow 2007, 42).

Der schulische Kontext stellt, wie gesagt, eine Fülle an konkreten Situationen zur Verfügung, in denen auf Ungerechtigkeit aufmerksam zu machen ist und in denen die oben genannten Aspekte erarbeitet und eingeübt werden können, um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu Handlungsmodellen eines im Sinne der unbedingten Anerkennung des anderen gerechten Handelns zu kommen. Gerechtigkeit lernen in der Schule bedeutet auch, Lernen nicht auf die unterrichtlichen Lernprozesse engzuführen, die Auseinandersetzung um Gerechtigkeit ist vielmehr sowohl in den unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Prozessen des Schullebens zu führen und in der Schulkultur zu verankern. Auch wenn die kognitive Auseinandersetzung mit der biblischen Grundlegung und den unterschiedlichen Traditionen, mit Modellen und Verständnisformen von Gerechtigkeit und den entsprechenden Theorien vornehmlich im Unterricht stattfinden wird, ist es möglich und notwendig, an allen Lernorten zu lernen, „gerecht zu handeln“.

Der „ganz normale“ Schulalltag, alle außerunterrichtlichen Aktivitäten oder auch Schulpastoral bieten über den Unterricht und die dortigen Erprobungsmöglichkeiten hinaus ein weites Feld, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zu erkennen, Ursachen und Motivlagen zu ergründen, eigene Involviertheiten wahrzunehmen, Konsequenzen zu erörtern und Formen gerechten Verhaltens und Handelns zu entwickeln und einzuüben, um so schrittweise die Fähigkeit zu entwickeln, die man mit Aristoteles durchaus auch als eine Tugend bezeichnen könnte: die Entwicklung innerer Maßstäbe zur Scheidung der Geister und die Entwicklung einer inneren Haltung, die es ermöglicht, aktiv dafür einzustehen, dass Recht Recht ist und bleibt, und dafür, dass dort, wo Recht zu Unrecht geworden ist, Recht und Gerechtigkeit einkehren.

Nicht von ungefähr steht das Lernen von Gerechtigkeit, wenn es nicht um ein Lernen von Modellen und Theorieansätzen geht, in der Mittelstufe im Kontext prosozialen Verhaltens und Solidarität. Denn die Kontextualisierungen von Gerechtigkeit berühren schnell Fragen des Hilfehandelns und stehen in enger Verbindung zur Haltung von Solidarität. Trotz dieser unmittelbaren Verbindungslinien zwischen den genannten

Bereichen handelt es sich um jeweils andere Aufgaben. Der Unterschied, und auch dies sollte Gegenstand von Vermittlungsprozessen sein, liegt darin, dass Solidarität ausschließlich eine innere Haltung ist, die zwar moralisch eingefordert werden kann, auf die es aber kein – außer ein moralisches – Recht gibt, insofern steht die Solidarität in engem Zusammenhang mit der Nächstenliebe. Ausgezeichnete Möglichkeiten für das Lernen von Gerechtigkeit und auch zum Einüben von Solidarität sind die verschiedenen Compassion-Projekte, wie sie inzwischen in vielen Schulen durchgeführt werden.

Demgegenüber ist Gerechtigkeit, wie gesehen, eine Haltung, aber eben nicht nur, denn sie regelt auch Rechte und Pflichten mit Blick auf das menschliche Zusammenleben. In diesem Sinne kann sie (rechtlich) eingefordert werden, darin liegt schon die große Errungenschaft des Heiligkeitgesetzes in Levitikus, das den Fremden und Armen ein Recht einräumt und nicht „nur“ Nächstenliebe und Solidarität (Lev 19,33; 24,22). Gleichzeitig aber kann die Verwirklichung von Nächstenliebe und Solidarität mehr umfassen, wenn nämlich das Handeln über das Geforderte, Einklagbare über das von allen Einzufordernde hinausgeht und im solidarischen Mitleiden sich nicht nur für Recht und Gerechtigkeit des anderen einsetzt, sondern diesem auch emphatisch, solidarisch verbunden ist. Für die Auseinandersetzung mit dieser Dimension sind die religiösen Bildungsprozesse von Religionsunterricht und im Kontext von Schulpastoral bevorzugte Orte.

Literatur

- Aristoteles (1972), *Nikomachische Ethik* (330 v. Chr.), übersetzt v. Rolfes, E., herausgegeben von Bien, Günther, Hamburg.
- Honmeth, Axel (2004), *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*, in: Merker, Barbara/Mohr, Georg/Quante, Michael (Hg.), *Subjektivität und Anerkennung*, Paderborn, 213–227.
- Hoyer, Timo (2007), *Bildung zur Gerechtigkeit. Motivgeschichtliche Überlegungen*, in: Wimmer, Michael u. a. (Hg.), *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn, 13–27.
- Kant, Immanuel (1999), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, herausgegeben von Kraft, Bernd/Schönecker, Dieter, Hamburg.
- Kohlberg, Lawrence/Candee, Daniel (1984), *The relationship of moral judgment to moral action*, in: Kurtines, William M./Gerwitz, Jacob L. (Ed.): *Morality, moral behavior and moral development*, New York, 52–73.
- Könemann, Judith (2013), *Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik*, in: Dies./Mette, Norbert (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern, 37–52.
- Könemann, Judith (2014), *Bildung zur Solidarität. Welchen Beitrag leistet die christliche Religion?*, in: EMJH (im Erscheinen).
- Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.) (2013), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern.
- Stojanow, Krassimir (2007), *Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit*, in: Wimmer, Michael u. a. (Hg.), *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn, 29–48.
- Wagner, Hans (1990), *Art. Gerechtigkeit, II Hist. Entwicklung*, in: *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften 2*, Hamburg, 276–278.

Prof. Dr. Judith Könemann lehrt Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät, WWU Münster.