

Veronika Manitius, Björn Hermstein,
Nils Berkemeyer, Wilfried Bos (Hrsg.)

Zur Gerechtigkeit von Schule

Theorien, Konzepte, Analysen



Waxmann 2015
Münster • New York

Inhalt

<i>Veronika Maniti</i> , <i>Björn Hermstein</i> , <i>Nils Berkemeyer</i> & <i>Wilfried Bos</i> Zum Potenzial der Kategorie „Gerechtigkeit“ für analytische Betrachtungen des Schulsystems	7
---	---

Disziplinäre Zugänge zur Gerechtigkeit von Schule

<i>Günter Dux</i> Bildung als Postulat der sozialen Gerechtigkeit. Was Bildung soll	15
<i>Detlef Horster</i> Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht	42
<i>Hans G. Schuetze</i> Schule, Recht und Gerechtigkeit	51
<i>Lothar Wigger</i> Bildung und Gerechtigkeit – Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht	72
<i>Gunther Graßhoff</i> Die eine und die andere Seite der Bildung – Der sozialpädagogische Blick auf Bildungsgerechtigkeit	93

Beschreibungs- und Verständnisweisen von (Bildungs-)Gerechtigkeit im Kontext von Schule

<i>Dieter Lenzen</i> Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung	111
<i>Norbert Ricken</i> Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit ...	131
<i>Johannes Giesinger</i> Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels	150

Einblick in den britischen und französischen Diskurs

<i>Emma Smith</i> Education and social justice in England	165
<i>Denis Meuret</i> The discussion on the social justice of the educational system in France.	188

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3290-1
E-Book-ISBN 978-3-8309-8290-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Detlef Horster

Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht¹

1. Drei Gerechtigkeitskonzepte

In jeder Gemeinschaft und sei sie noch so klein oder groß kann man sich mit Sicherheit ganz schnell darauf einigen, dass in ihr Gerechtigkeit herrschen solle. Doch niemand weiß so genau, was Gerechtigkeit ist. Schauen wir uns die Gerechtigkeitsauffassung von Platon an. Platon zog eine Parallele zwischen dem Gemeinwesen und dem einzelnen Menschen und sagte, es sei für seine Analyse der Gerechtigkeit einfacher, dasselbe in großen Buchstaben zu lesen und „nachdem wir diese zuerst gelesen, dann erst die kleineren zu betrachten, ob sie wirklich dieselben sind“ (*Politeia*, 368d).² Platon also erkennt am Gemeinwesen, wie es sich auch beim Menschen verhalten sollte. Wenn die Tugenden sowohl im Gemeinwesen oder beim einzelnen Menschen miteinander harmonieren, sprechen wir von einer gerechten Gesellschaft oder einem gerechten Menschen. Gerechtigkeit wird dann von ihm als die vierte Tugend neben den drei anderen, Weisheit, Tapferkeit und Besonnenheit, bezeichnet. Schematisch sieht das Ganze bei ihm so aus, dass dem Lehrstand die Tugend der Weisheit zukommt, dem Wehrstand die Tapferkeit und dem Nährstand, das sind die Bauern und Handwerker, die Tugend der Besonnenheit. Die Stände dürfen nicht miteinander konkurrieren, was dem Gemeinwesen auf Dauer bis zu seinem möglichen Untergang schaden würde. Das Gemeinwesen hat nur Bestand, wenn die Tugenden miteinander harmonieren. Dann sprechen wir von einem gerechten Gemeinwesen. Analog verhält es sich mit dem einzelnen Menschen. Schematisch sieht das Gesagte so aus:

Tabelle 1

Gemeinwesen	Mensch	Tugenden
1. Lehrstand	1. Kopf	1. Weisheit
2. Wehrstand	2. Herz	2. Tapferkeit
3. Nährstand	3. Bauch	3. Besonnenheit

Erst Aristoteles machte einen deutlichen Unterschied zwischen dem gerechten Menschen und der gerechten Gesellschaft. Was blieb, waren allerdings die Tugenden, wobei die Gerechtigkeit auch in den folgenden Tugendlehren die vierte Tugend darstellte. Die vier Tugenden wurden durch den Apostel Paulus um drei

1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung des gleichnamigen Aufsatzes in: Thomas Meyer und Udo Vorholt (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*, Bochum und Freiburg 2011, S. 11–20.
2 Platons Werke werden mit der Stephanus-Paginierung zitiert.

weitere bereichert, um Glaube, Hoffnung und Liebe. Das sind die sieben Kardinaltugenden, über die ein Mensch verfügen sollte.

Heute sprechen wir vornehmlich von einer gerechten Gesellschaft oder einem gerechten Gemeinwesen. Das Thema „Gerechte Gesellschaft“ kann Folgendes zum Gegenstand haben (vgl. Horn & Scarano, 2002, S. 9):

1. politische Gerechtigkeit, d. h. angemessene Verteilung von Rechten, Freiheiten, Ämtern und Chancen
2. soziale und ökonomische Gerechtigkeit
3. Bildungsgerechtigkeit
4. Geschlechtergerechtigkeit
5. Minderheitengerechtigkeit
6. Gerechtigkeit zwischen den Generationen
7. Gerechtigkeit im Recht
8. Internationale Gerechtigkeit

Die unüberschaubare Zahl von Gerechtigkeitskonzepten seit der Antike lässt sich einigermaßen systematisch ordnen, wenn man sie in drei Kategorien einteilt: In die auf Gleichheit, auf Menschenwürde und auf Anerkennungsverhältnissen basierende. Die Konzepte in den beiden ersten Kategorien sind gütertheoretisch orientiert, die Konzepte in der dritten stellen auf soziale Verhältnisse ab. Im ersten Teil will ich dieser Systematik entsprechend die Konzepte vorstellen, dann fragen, worin sie übereinstimmen und welche am ehesten herangezogen werden können, um zu bestimmen, was Bildungsgerechtigkeit ist, denn das zu wissen, darauf kommt es hier ja an.

a. Gleichheitsbasierte Gerechtigkeit

Aristoteles kennt zwei Formen von gleichheitsbasierter Gerechtigkeit:

- Da ist zunächst die distributive oder verteilende Gerechtigkeit. Von ihr gibt es zwei Arten: „Eine Art [ist] die, die sich bezieht auf die Zuerteilung von Ehre oder Geld oder anderen Gütern, die unter die Staatsangehörigen zur Verteilung gelangen können – denn hier kann der eine ungleich viel und gleich viel erhalten wie der andere –; eine andere ist die, die den Verkehr der einzelnen untereinander regelt“ (11301b, S. 30 ff.).³ Man könnte die erste Art auch Leistungsgerechtigkeit nennen, denn dabei kommt es auf die Angemessenheit der Verteilung an. Jeder soll das seinen Verdiensten, die er um das Gemeinwesen hat, Entsprechende bekommen. Die zweite Art der distributiven Gerechtigkeit ist der Äquivalententausch, der dadurch, dass zu Äquivalenten getauscht wird, gerecht ist.
- Aristoteles kennt weiterhin die kommutative oder ausgleichende Gerechtigkeit, die den Benachteiligten einen Ausgleich zubilligt, so dass sie gleichgestellt wer-

3 Die Werke des Aristoteles werden mit der Bekker-Paginierung zitiert.

den (1131b, S. 25). Wenn jemand bei einem Gesetzesverstoß einen Schaden erlitten hat, muss der Richter dieses Unrecht ausgleichen (1132a, S. 6). „Der Richter stellt [somit] die Gleichheit [wieder] her“ (1132a, S. 25). Die ausgleichende Gerechtigkeit spielt heute in der politischen Theorie und Praxis eine große Rolle, wenn es darum geht die Schere von arm und reich zu schließen oder zumindest nicht weiter aufklaffen zu lassen.

Die Basis der zwei Arten und drei Formen ist der Gedanke, dass alle Menschen gleich behandelt werden müssten.

Gleichverteilung sei uns als Gerechtigkeitsprinzip evident, meint Ernst Tugendhat. Um diese Evidenz zu belegen, führt er sein berühmtes Tortenbeispiel an (vgl. Tugendhat, 1993, S. 373). Man könne beobachten, dass es bei einem Kindergeburtstag für alle selbstverständlich sei, dass die Torte in gleiche Stücke geteilt wird. Die Gleichheit sei uns so zur Selbstverständlichkeit geworden, dass man es begründen müsse, wenn man davon abweicht. Im *Phaidon* (75a) vertritt Platon die Ansicht, dass wir die Gleichheit schon kennen würden, bevor wir Gleiches überhaupt wahrgenommen hätten. Und Aristoteles war der Auffassung, dass gerecht derjenige sei, der ein Freund der Gleichheit ist (vgl. *Eth. Nic.* 1129a, S. 35). Und dies ist uns nun seit über 2000 Jahren plausibel. Doch neuerdings gibt es von vielen Seiten Kritik an diesem Egalitarismus (vgl. Krebs, 2000, 8f.), die wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass mehr und mehr Menschen in unwürdigen Verhältnissen leben. Denken wir allein daran, dass über eine Milliarde Menschen auf der Erde hungern. Neben dem auf Gleichheit beruhenden wurde darum ein auf Menschenwürde basierendes Gerechtigkeitskonzept entwickelt, denn Gütergleichheit für alle Menschen weltweit herzustellen, ist illusorisch. Menschenwürdige Zustände für alle Menschen anzustreben, scheint den Vertreterinnen und Vertretern der nun vorzustellenden Gerechtigkeitstheorie hingegen realistisch zu sein.

b. Auf Menschenwürde basierende Gerechtigkeit

Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Konzepts sind der Auffassung, dass die Güter nach Prinzipien und Verfahren zu verteilen seien, die der Würde des Menschen entsprechen sollten. Gerecht sei eine Verteilung, meint die amerikanische Philosophin Elizabeth Anderson, die es jedem ermögliche, in Würde zu leben (vgl. Anderson, 2000, S. 152). Das entspricht dem, was Friedrich Schiller in seinem berühmten Epigramm festgehalten hat: „Zu essen gebt [dem Menschen], zu wohnen, habt ihr die Blöße bedeckt, gibt sich die Würde von selbst“ (Schiller, 1980, S. 248). Diese Forderung umreißt Angelika Krebs genauer, die ihr Gerechtigkeitskonzept ein humanistisches nennt. Sie stellt – wie Elizabeth Anderson – die Menschenwürde ins Zentrum der Gerechtigkeit und schreibt: „Eine gerechte Gesellschaft ist danach eine Gesellschaft, die allen ihren Mitgliedern ein menschenwürdiges Leben ermöglicht. Niemand soll unter die Schwelle eines anständigen Lebens gedrückt werden. Jeder soll genug haben. Ungleichheit oberhalb der Schwelle des Genug

erachtet der Humanismus nicht per se als ungerecht“ (Krebs, 2005, S. 37). Eine in diesem Sinne gerechte Gesellschaft habe „dafür zu sorgen, dass niemand unter elenden Umständen existieren muss. Jeder muss Zugang haben zu:

- Nahrung
- Obdach
- Sicherheit
- medizinischer Grundversorgung
- persönlichen Nahbeziehungen
- sozialer Zugehörigkeit
- Individualität
- privater wie politischer Autonomie.

Allen muss ein menschenwürdiges Leben effektiv ermöglicht werden, was nicht heißt, dass nicht alle, etwa durch Arbeit, auch ihren Teil dazu zu leisten haben, dass sie ein menschenwürdiges Niveau erreichen. Im nonegalitaristischen *Humanismus* weitet sich damit der Fokus von negativer Freiheit auf *Menschenwürde*“ (ebd., S. 40).

Halten wir fest: Die Egalitarismuskritiker sehen Gerechtigkeit hergestellt, wenn allen Menschen ein würdiges Leben ermöglicht wird. Dabei kann es ruhig zu Ungleichheiten kommen. Die Balkenwaage, die die allseitige Gleichheit messen soll, wird durch die Küchenwaage ersetzt, auf der es einen grünen Bereich gibt. Nach Auffassung der Nonegalitaristen sollten alle Menschen den grünen Bereich des Genug erreichen. Ungleichheiten oberhalb des grünen Bereichs gelten den Nonegalitaristen nicht als ungerecht. Menschen dürfen jedenfalls nicht in absoluter Armut, d.h. unwürdig leben. Menschenwürde ist der Maßstab für Gerechtigkeit.

c. Auf wechselseitiger Anerkennung basierende Gerechtigkeit

Wir finden eine auf Anerkennung basierende Gerechtigkeitskonzeption bei Hegel. Er beginnt in seiner *Jenenser Realphilosophie* mit dem unbestreitbaren sozialen Sachverhalt der grundlegenden Verschiedenheit zweier Individuen. Darin sieht er zutreffend auch die Gleichheit der Menschen untereinander, „denn Jedes weiß unmittelbar sich im Andern und die Bewegung ist nur die Verkehrung, wodurch Jedes erfährt, daß das Andre sich ebenso in seinem Andern weiß“ (Hegel, 1974, S. 223). Hegel stellt fest, dass die wechselseitige Anerkennung eine Notwendigkeit jeder zwischenmenschlichen Existenz in der individualisierten staatlichen Gemeinschaft ist. Die Anerkennung, die Kern jeder moralischen Norm ist, existiert und muss nicht erst als Sollensnorm formuliert werden: „Der Mensch wird notwendig anerkannt und ist notwendig anerkennend“ (ebd., S. 227, Hervorhebung nicht im Original). Und weiter: „Das Anerkanntsein ist unmittelbare Wirklichkeit“ (ebd., S. 234). Aber was wird anerkannt? Anerkannt wird nach Hegel die Gleichheit aller Menschen in ihrer Verschiedenheit. Seit Beginn des Individualisierungsprozesses

ses lösen sich die ordnunggebenden Gemeinschaftsformen auf. An ihre Stelle muss etwas anderes treten, damit die Gesellschaft nicht auseinander fällt, sondern Bestand hat. Die wechselseitige Anerkennung der vereinzelter Individuen ist das der Gesellschaft bestandgebende Element. Daraus folgert Hegel in der Anmerkung zu § 150 seiner *Rechtsphilosophie*: „Was der Mensch tun müsse, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat, um tugendhaft zu sein, ist in einem sittlichen Gemeinwesen leicht zu sagen, – es ist nichts anderes von ihm zu tun, als was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist“ (Werke in 20 Bänden, Band 7, S. 298). Wird eine Gesellschaft in dieser Weise in Harmonie gebracht und gehalten, sprechen wir von einer gerechten Gesellschaft.

d. Gibt es etwas, das diese drei Gerechtigkeitskonzepte verbindet?

Kommen wir zur Beantwortung dieser Frage auf das eingangs erwähnte, von Tugendhat eingeführte Tortenbeispiel zurück: „Der Vater sollte beiden Kindern gleichermaßen Achtung entgegenbringen, und Personen mit Achtung zu begegnen erfordert, sie nicht willkürlich zu benachteiligen. Wenn der Vater einem Kind das größere Stück Kuchen gibt, dann hat er sich nicht an das Gebot der Unparteilichkeit gehalten“, interpretiert Kirsten Meyer (2008, S. 161).

Wenn wir alle drei Gerechtigkeitskonzepte Revue passieren lassen, so sehen wir, dass im ersten Fall die Gleichheit als Basis der Gerechtigkeit gilt, im zweiten die Menschenwürde und im dritten die wechselseitige Anerkennung. Der Vater im Tortenbeispiel verletzt zum einen die Gleichheit, weil er seinen Kindern ungleich große Tortenstücke gibt. Damit aber verletzt er zugleich die Würde des benachteiligten Kindes, denn jede Ungleichbehandlung wird als Kränkung und Erniedrigung empfunden und ist somit eine Verletzung der Würde. Im Fokus der konkreten Anwendung können wir sehen, dass alle drei Gerechtigkeitskonzeptionen einen gemeinsamen Kern haben: Eine unbegründete Ungleichbehandlung verletzt die Menschenwürde und zugleich das Gebot der wechselseitigen Anerkennung. Nach dieser Klärung und auf ihrer Basis können wir uns der Frage zuwenden, was Bildungsgerechtigkeit ist.

2. Bildungsgerechtigkeit

Zunächst: Was heißt Bildung? Bildung leitet sich vom Begriff der Pädagogik her. Der altgriechische Begriff *Pädagogik* setzt sich zusammen aus „pais“, was „Kind“ bedeutet und „ago“, was „führen“ heißt. Im antiken Griechenland war der Pädagoge ein gelehrter Sklave, der die Knaben zur Schule und zum Turnplatz zu führen und daheim zu beaufsichtigen hatte. Heute müssen Pädagoginnen und Pädagogen die Kinder in die Gesellschaft einführen. Dazu gehört die Vermittlung von sozialen Regeln, insbesondere von moralischen Regeln.

Was aber heißt es, dass alle die Chance haben müssten, in die Gesellschaft eingeführt zu werden? Erinnern wir uns an die Gerechtigkeitsdefinition, die wir durch die Betrachtung drei so verschiedener Gerechtigkeitskonzeptionen erlangt haben. Ungleichbehandlung verletzt die Menschenwürde und zugleich das Gebot der wechselseitigen Anerkennung. Es müssen alle die *gleiche* Chance bekommen, in die Gesellschaft eingeführt zu werden. Doch ist das, was Chancengleichheit tatsächlich bedeutet, nicht ganz eindeutig (Neuhoff, 2010, S. 17).

Dennoch ist eins klar, dass Bildung nicht gütertheoretisch erfasst werden kann. „Da Bildung nicht auf dieselbe Weise verteilt werden kann, wie z.B. Geld, stellt sich die Frage, worauf der Anspruch nach gleichen Bildungschancen abzielt: [Man] unterscheidet Chancen auf Bildung im Sinne des Zugangs zu Bildungsangeboten und Bildungschancen im Sinne des subjektiven Bildungs- und Kompetenzerwerbs. Letzteres setzt nicht nur den Zugriff auf Bildungsangebote, sondern auch die subjektive Fähigkeit voraus, die objektiv zur Verfügung stehenden Bildungsangebote in subjektive Bildung zu transformieren“ (ebd., S. 7). Dies zu unterscheiden, ist außerordentlich wichtig. Relevant ist demnach nicht nur, die gleiche Chance des Zugangs zu den objektiven Bildungsangeboten, sondern auch die Fähigkeit, diese Angebote in subjektive Bildung zu transformieren. Deshalb stellt sich nun die Frage, welche Hindernisse sich dieser Fähigkeit in den Weg stellen (ebd., S. 8). Das sind „Diskriminierungen, finanzielle Hürden und herkunfts-basierte Barrieren“ (ebd.). Hindernisse, die durch soziale Einflüsse aufgebaut werden, sollen nun Thema sein.

3. Der Zusammenhang von soziomoralischer und kognitiver Bildung

Die Forschungen in der Folge der Diskussion um die PISA-Ergebnisse konzentrierten sich bislang vor allem auf den Erwerb der kognitiven Fähigkeiten, besonders in den Bereichen von Sprach-, Lese- und mathematischer Kompetenz und weniger auf die sozialen Ausgangsbedingungen, die den Erwerb oder Nichterwerb kognitiver Kompetenzen beeinflussen. Sie erwirbt man durch die objektiv zur Verfügung stehenden Bildungsangebote. Hindernisse, die den Erwerb dieser Kompetenzen versperren oder erschweren, müssen deshalb ausgeräumt werden. Diese Hindernisse sind die von Neuhoff genannten herkunftsbedingten Barrieren. Solche können Defizite in der soziomoralischen Entwicklung sein, und sie sind es auch zumeist. „Dass die Bildung in enger Beziehung zum Moralurteil steht, ist eindrucksvoll belegt“ (Weyers, 2012, S. 113). Eine Reihe von Untersuchungen zeigt, dass Kinder mit einer guten soziomoralischen Bildung kognitiv ein höheres Bildungsniveau erreichen, und dasselbe gilt umgekehrt. Georg Lind fasst das Ergebnis seiner Erhebungen folgendermaßen zusammen: „Es konnte gezeigt werden, dass Bildung nicht nur der Moralentwicklung korreliert, sondern dass sie dafür eine *ursächliche* Bedingung darstellt. *Institutionalisierte Bildungsprozesse*, so die Schlussfolgerung aus allen in der Arbeit vorgelegten Befunden, *sind eine notwendige und*

hinreichende Bedingung für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beim einzelnen. Diese Schlussfolgerung basiert zum einen auf einer ungewöhnlich hohen Korrelation zwischen der Moralentwicklung und dem Umfang der Bildungserfahrungen“ (Lind, 2002, S. 251). Ergänzt werden müsste hier, dass es sich um „gute“ Bildung handeln muss.⁴ Das kann man sich aus Folgendem erschließen: „Obwohl Mediziner wie keine andere Berufsgruppe bei Entscheidungen über Leben und Tod mit moralischen Fragen konfrontiert werden, geht bei ihnen die moralische Urteilsfähigkeit im Laufe des Studiums zurück. Das hat die Psychologin Marcia Schillinger von der Pädagogischen Hochschule Weingarten in einer Untersuchung unter 1149 Studenten verschiedener Fächer und Länder herausgefunden. Der Grund: Gerade im Fach Medizin muss viel gepaukt werden. Eigenständiges Denken ist weniger gefragt. Doch genau darauf kommt es bei der Bewertung moralischer Fragen an“ (Latz, S. 2009). Mit guter Bildung ist demnach gemeint, dass nicht nur Wissen angeeignet wird, sondern Anregungen dazu gegeben werden, das Gelernte zugleich zu reflektieren.

Auch weitere Untersuchungen weisen uns auf diesen wechselseitigen Zusammenhang hin. Christina Stadler und andere beziehen sich auf frühere Untersuchungen von Lawrence Kohlberg und schreiben, die Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammenfassend: „So wurde empirisch wiederholt ein positiver Zusammenhang zwischen dem Intelligenzquotienten und den Stufen des moralischen Urteils nachgewiesen“ (Stadler, Rohrman, Knopf & Poustka, 2007, S. 170). Stadlers eigene Untersuchungen nun weisen darauf hin, dass die Moralentwicklung vom familiären Erziehungsverhalten abhängig ist und dass wenig Unterstützung seitens der Eltern „mit einem niedrigen moralischen Entwicklungsniveau“ einhergeht (ebd., S. 175).

Eine gute soziomoralische Bildung erlangt man in einem anregungsarmen Elternhaus nicht oder nur selten. So gibt es einen „Zusammenhang zwischen strukturellen Verwerfungen des Familiensystems und Verzögerungen in der Entwicklung des Moralurteils“ (Weyers, 2012, S. 118). Unter Bezugnahme auf eine Untersuchung von Wolfgang Lempert nennt Weyers als hemmende Faktoren die „Ablehnung oder unberechenbares Schwanken“ der Eltern gegenüber ihren Kindern, „unbegründete Gehorsamsforderungen und Sanktionspraktiken wie Machtanwendung und Liebesentzug“. „Demgegenüber stellen ‚stabile emotionale Zuwendung‘ durch die Eltern, ‚soziale Anerkennung‘ durch Autoritäten und Gleichaltrige sowie ‚Informationen über (negative) soziale Folgen individuellen (Fehl-)Verhaltens‘ anregende Bedingungen für den Übergang zum konventionellen Moralurteil dar“ (ebd., S. 114f.).

Oft sind die letztgenannten positiven Bedingungen aber nicht vorhanden, sondern die zuerst genannten defizitären Familienverhältnisse. Das ist der Grund dafür, warum Katja Neuhoff die Forderung erhebt, dass soziomoralische Bildung

schon sehr frühzeitig institutionalisiert werden müsse, damit Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden kann, im Sinne einer Gerechtigkeit, die auf wechselseitige Achtung und menschenwürdiger Gleichbehandlung basiert. „Nur durch eine möglichst früh einsetzende [...] Institutionalisierung der Kinder ließen sich annähernd gleiche Bedingungen für die Entwicklung ihrer Anlagen und Fähigkeiten sicherstellen“ (Neuhoff, 2010, S. 15).

Unser Ausgangspunkt war, dass alle die gleiche Chance haben müssen, in die Gesellschaft eingeführt zu werden, um in ihr einen anerkannten Status als Person zu erlangen. Dazu bedarf es nicht nur der kognitiven Bildung, sondern auch der soziomoralischen. Beide korrelieren miteinander, wie wir sehen konnten. Die Chance, sowohl moralische wie kognitive Bildung zu erlangen, ist entweder durch positive Bedingungen im Elternhaus oder durch institutionelle Unterstützung für Kinder aus anregungsarmen Elternhäusern gegeben.

Literatur

- Anderson, E.S. (2000). Warum eigentlich Gerechtigkeit? In: A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. (S. 117–171). Frankfurt am Main: Suhrkamp. Original: What Is the Point of Equality? In *Ethics* 109 (January 1999), (S. 287–337).
- Hegel, G.W.F. Rechtsphilosophie. Band 7. In E. Moldenhauer & K.M. Michel (Hrsg.), *Werke in zwanzig Bänden* (1969 ff.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hegel, G.W.F. (1974). *Frühe politische Systeme: System der Sittlichkeit, Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts, Jenaer Realphilosophie*. Herausgegeben und kommentiert von G. Göhler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horn, Ch. & Scarano, N. (Hrsg.). (2002). *Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krebs, A. (Hrsg.). (2000). *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krebs, A. (2005). Wieviel Gleichheit wollen wir? In D. Horster (Hrsg.), *Sozialstaat und Gerechtigkeit* (S. 37–34). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Latz, M. (2009). *Konstanzer Forscher entwirft ersten Moraltest*. Online: www.haz.de [02.08.2009].
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, 2. Auflage, Berlin: Logos-Verlag.
- Meyer, K. (2008). Chancengleichheit im Bildungssystem. Gerechtigkeitstheoretische Überlegungen. In M. Heimbach-Steins, G. Kruij & K. Neuhoff (Hrsg.), *Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland* (S. 155–171). Bielefeld: Bertelsmann.
- Neuhoff, K. (2010). *Diskussion der impliziten Gerechtigkeitsvorstellungen*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Hannover.
- Schiller, F. (1980). *Sämtliche Werke in fünf Bänden*, herausgegeben von G. Fricke & H.G. Göpfert in Verbindung mit H. Stubenrauch, Band 2, München.
- Stadler, C., Rohrman, S. Knopf, A. & Poustka, F. (2007). Sozio-moralisches Denken bei Jungen mit einer Störung des Sozialverhaltens. Der Einfluss von Intelligenz, Erziehungsfaktoren und psychosozialer Belastung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35 (3), 169–178.

4 So Georg Lind in einem Brief vom 15. August 2010 an den Verfasser.

- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weyers, S. (2012). Delinquenz, soziale Herkunft, Bildung und Moral – Eine Studie zur moralischen Entwicklung straffälliger Jugendlicher. In D. Horster (Hrsg.), *Texte zur Ethik* (S. 111–121). Stuttgart: Reclam.