

Inhaltsverzeichnis

1 Gerechtigkeit als ein Ziel von Bildung?	1
1.1 Erkenntnisinteresse der Arbeit und Verbindungen zwischen Bildung und Gerechtigkeit	1
1.1.1 Gerechtigkeit als implizites und explizites Bildungsziel	2
1.1.2 Gerechtigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung	7
1.1.3 Gerechtigkeitsbezüge in Kompetenzkonzepten zu BNE	13
1.2 Environmental Justice	20
1.2.1 Environmental justice und Bildung	31
1.3 Grenzen des Beitrags von Bildung zu Gerechtigkeit	37
1.4 Illustrierend-explorative Analyse anhand des Sozio-oekonomischen Panels	47
1.4.1 Analyseziel und Skizzierung des unmittelbar relevanten Forschungsstandes	47
1.4.2 Kontext und Relevanz integrierter (sozio-ökonomischer und umweltbezogener) Datensätze	52
1.4.3 Datengrundlage	53
1.4.4 Zielstellung und Hypothesen	54
1.4.5 Beschreibung der Analyse	55
1.4.6 Ergebnisse der Auswertung	59
1.4.7 Diskussion der Ergebnisse und Fazit	63

2 Der capabilities approach als Metrik von Gerechtigkeit	67
2.1 Zentrale theoretische Elemente	67
2.1.1 Zum Entstehungskontext und Abgrenzungen des capabilities approach	72
2.1.2 Fokussierung auf intrinsisch Wertvolles	75
2.1.3 Konversionsfaktoren	78
2.1.4 Objektiv und subjektiv wertvolle Aspekte von capabilities	81
2.2 Grundzüge von Nussbaums Konzeption des capabilities approach	85
2.3 Zwischenfazit: Hohe Kongruenz zwischen Konzeptualisierungs- und realweltlicher Ebene	88
3 Der capabilities approach und die physische Umwelt	91
3.1 Vorteile des capabilities approach für die Analyse von umweltbezogener Gerechtigkeit	91
3.1.1 Vorteil des each-person-as-end-Prinzips	95
3.1.2 Sensibilität gegenüber objektiv und subjektiv Wertvollem	97
3.1.3 Möglichkeiten der Reaktion auf Machtverhältnisse	100
3.1.4 Ambitionsniveau von Gerechtigkeitszielen im capabilities approach	101
3.2 Die Rollen der physischen Umwelt im capabilities approach ...	102
3.2.1 Physische Umwelt, Ressourcen und ‚midfare‘	103
3.2.2 Physische Umwelt und Konversionsfaktoren	106
3.2.3 Die physische Umwelt in Nussbaums Version des capabilities approach	110
3.2.4 Bezüge zur physischen Umwelt in Sens Arbeiten	114
3.3 Nachhaltigkeits- und umweltbezogene konzeptuelle Beiträge	117
3.3.1 Schnittmengen und Differenzen mit Nachhaltigkeitskonzeptionen	118
3.3.2 Nähe des capabilities approach zu starker Nachhaltigkeit	120
3.3.3 Notwendige Beschränkung des capabilities- bzw. functionings-Sets	122
3.3.4 Ökologisch begründete capabilities-Obergrenzen	131
3.3.5 Umwelt und Macht	137

3.3.6 Eine neue capabilities-Ontologie durch Holland? Umwelt als Meta-capability	145
3.4 Zwischenfazit: Verbleibender Präzisierungsbedarf der Rolle von Umwelt im capabilities approach als Frage nach der Konstitution menschlicher Freiheiten	150
4 Ontologisch-axiologischer Rekonzeptualisierungsvorschlag von capabilities	153
4.1 Allgemeine Relevanz von Ontologie für ethisch-gerechtigkeitstheoretische Betrachtungen	153
4.2 Relevanz von Ontologie für den capabilities approach	156
4.2.1 Art der konzeptionellen Berücksichtigung als entscheidend	158
4.2.2 Bisherige Hindernisse für die Explizierung der physischen Bestandteile von capabilities	160
4.3 Theoretische Bezugspunkte einer ontologischen Rekonzeptualisierung von capabilities	162
4.3.1 Gesellschaftliche Naturverhältnisse	162
4.3.2 New Materialism	165
4.3.3 Prozessphilosophie	170
4.4 Vorschlag einer Rekonzeptualisierung von capabilities: Physische Umwelt als Konstituente	176
4.4.1 Ontologischer (seinsbezogener) Rekonzeptualisierungsvorschlag von capabilities	176
4.4.2 Axiologischer (wertebbezogener) Rekonzeptualisierungsvorschlag von capabilities	182
4.4.3 Implikationen einer ontologisch-axiologischen Rekonzeptualisierung von capabilities	187
5 Bildungstheoretische Konsequenzen rekonzeptualisierter Freiheit: Bildung als Befähigung zu umweltbezogener Responsivität	195
5.1 Bedeutung von Materialität für Bildung	195
5.1.1 Embodied cognition	196
5.1.2 Stilles Wissen und Affordanzen	199
5.1.3 Scaffolding	203
5.1.4 Place-based education und whole institution approach	204
5.1.5 Mehrwert relationaler Perspektiven für nachhaltigkeitsbezogene Bildung	208

5.1.6 Fazit: Die materielle Umwelt als direkter Teil menschlicher Kompetenzen	210
5.2 Befähigung zu umweltbezogener Responsivität: Handlungsleitende Einsicht in gemeinsame Freiheiten	212
5.2.1 Responsivität	212
5.2.2 Von umweltveränderndem Verhalten zu sozialen Handlungen	215
5.2.3 Disposition für responsive Freiheitsgestaltung anderer	217
5.2.4 Der capabilities approach und Bildung: Ähnlichkeit der Ziele	219
5.2.5 Umkehrung des Fokus im CA – capability für umweltbezogene Responsivität mit besonderer Bedeutung für privilegierte Menschen	220
5.2.6 Leben als Mitgestaltung der Freiheitsets Anderer – Priorisierung bei Zielkonflikten	221
5.3 Zwischen trivial-alltäglich und komplex-abstrakt: Wie kann kognitiven Verzerrungen und motivationalen Hindernissen begegnet werden?	224
5.3.1 Bewusstsein über Arten nachhaltigkeitsrelevanter kognitiver Verzerrungen	225
5.3.2 Motivationale Herausforderungen und existenzielle Themen als Potential	228
5.4 Ambitionsniveau jenseits von Defizitüberwindung: Das Schöne, Imagination und transzendierende Erfahrungen in Bildung	230
5.4.1 Transzendentale Emotionen – bedeutend für nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse	233
5.4.2 Gestalten von Freiheiten Anderer, das Vertrauen und Kohäsion fördert	235
5.4.3 Gefordertes, aber verbundeneres Individuum	236
Literaturverzeichnis	239