

Antje Brock

Materialität menschlicher Freiheiten

Gerechtigkeit als Bildungsauftrag:
Relationen zwischen Umwelt und
Sozialem gestalten

Materialität menschlicher Freiheiten

Antje Brock

Materialität menschlicher Freiheiten

Gerechtigkeit als Bildungsauftrag:
Relationen zwischen Umwelt und
Sozialem gestalten

 Springer VS

Antje Brock
Freie Universität Berlin, Institut Futur
Berlin, Deutschland

Diese Arbeit wurde zur Erlangung des Doktorgrades im Mai 2021 an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, eingereicht. Die Dissertationsstudie wurde im Rahmen des Graduiertenkollegs „Research School Education & Capabilities“ begonnen und durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

ISBN 978-3-658-37313-9 ISBN 978-3-658-37314-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37314-6>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Ich freue mich, in verschiedenste Richtungen dankbar sein zu können, da diese Arbeit durch vielfältige Energie- und Inspirationsquellen unterstützt wurde. Auf beruflicher sowie privater Ebene haben einige Menschen diesen Prozess begleitet. Hierzu zählt der fachliche Austausch mit Kolleg*innen, das Interesse und die Unterstützung von Familie sowie von Freunden. Zwischen diesen Gruppen existieren nicht immer feste Trennlinien, sie mischen sich – wahrscheinlich zum Glück – oft miteinander. Ebenso lassen sich große und kleine, direkte und indirekte Unterstützungen nicht klar trennen: Wie kann ich die Energie, die mir mein Ausgleich mit meinen lieben Beachvolleyballer*innen und der tollen Singgruppe beschert, im Vergleich zu fachlichen Inspirationen oder zur Rücksichtnahme im Kollegium gewichten? Daher bedanke ich mich, in alphabetischer Reihenfolge, bei Personen(gruppen), die in den letzten Jahren durchaus konstitutiv dafür waren, dass ich diese Arbeit in dieser Weise erstellen konnte. Danke liebe(r) Guido Brock, Andrés Cardona, Gerhard de Haan, Mariam Ebrahimi, Theresa Grapentin-Rimek, Julius Grund, Gerd Heinen, Breena Holland, Jorrit Holst, Stefan Hölz (auch in seiner inoffiziellen Stellvertreterfunktion für den Singkreis), Roger Jahnke (auch hier stellvertretend für alle weiteren tollen Beachvolleyballfreunde), Andrej Jentsch, Silke Kirschning, Rinke Klein Entink, Barbara Muraca, Mutter, M7-Crew aus Bielefeld, Robert Niederer, Insa Otte, Robin Postuma, Bettina Ritter, Sophie Schulke, Mandy Singer-Brodowski, Maja Stamm, Franziska Streisel, Janne von Seggern, Ilona Wendt und Holger Ziegler.

Einleitung

Nachhaltigkeit ist Zeitgeist

Auf materieller Ebene bedarf es einer ‚Entkoppelung‘ von Lebensqualität und problematischem ökologischen Impact (Akizu-Kardoki et al. 2018, Fritz und Koch 2014). Auf den Ebenen von Theorien und inneren handlungsleitenden Grundüberzeugungen hingegen, so die zentrale These dieser Arbeit, wird das Gegenteil benötigt: eine deutlich tiefere, stärkere Verknüpfung von Vorstellungen menschlicher Lebensqualität mit der materiellen Umgebung. Durch welche Art von Konzepten und von Bildung dazu beigetragen werden kann, gilt es im Folgenden zu erörtern.

Wird eine neue Art nachhaltigkeitsbezogener Bildung nötig, mit anderer Schwerpunkten? Kann ein Teil bisheriger nachhaltigkeitsbezogener Bildung in gewisser Hinsicht als „erledigt“ angesehen werden, da Wissen, Bewusstsein und teils auch Handlungen sich bereits erkennbar geändert haben? Nachhaltigkeit ist mittlerweile bis hin zu Personengruppen oder Organisationen vorgedrungen, die vor wenigen Jahren noch deutlich uninteressierter waren oder gar antagonistische Rollen einnahmen. Weltweite Proteste und politische Partizipation junger Menschen haben dem Bearbeiten von Themen wie z. B. Klimawandel eine neue Priorität und ein höheres Ambitionsniveau verliehen. Viele Gründe mögen zu dieser Veränderung beigetragen haben, zu ihnen gehören etwa, dass verschiedene Nachhaltigkeitsproblematiken zunehmen, dadurch eine wachsende Zahl von Menschen direkt betroffen ist, und die sinnliche Wahrnehmbarkeit der vorher abstrakter gebliebenen Krisendiagnosen steigt, wesentlich unterstützt durch globale Medienberichterstattung. Es kann gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass vielfältigste Formen von Bildungsprozessen eine zentrale Rolle bei dieser neuen Aufmerksamkeit, teils gar Priorität von Nachhaltigkeit gespielt haben,

auch wenn dieser Einfluss in all seiner Komplexität letztlich schwer (kausal) rekonstruier- oder messbar bleiben wird.

Werden diese Bildungsprozesse initiiert oder angeregt, zeigen sie sich längst nicht immer als ad hoc effektiv, denn sie operieren auf sehr grundlegenden Ebenen: ein Verändern von Grundüberzeugungen und damit eine Veränderung des Blickes auf die Welt, von Haltungen und von Handlungen. Zudem sind diese Prozesse von unterschiedlichem Tempo und Dauer. Trotz ihrer mitunter Behäbigkeit stellen Bildungsprozesse aufgrund der Ebene, auf der sie Veränderungen erzeugen, einen umso effektiveren Mechanismus individuellen und sozialen Wandels dar.

In den letzten Jahren hat ein breites Spektrum verschiedenster Bildungssettings wichtige Bildungsgehalte beigesteuert: Hierzu gehören u. A. nachhaltigkeitsbezogene Medienberichte, die Thematisierung mit Familien, Freunden, in Schule, Studium und Ausbildung, sowie die unmittelbar Handlungsebene selbst, wie etwa das Wählen nachhaltiger Konsumprodukte, oder sich an Demonstrationen anschließen. Diese sich durch solche Bildungsprozesse vollziehenden Veränderungen in der Art, etwas zu sehen, und entsprechend damit emotional in Resonanz zu gehen, Urteile zu fällen, alte Gewohnheiten zu hinterfragen und neue aufzubauen, hatte wiederum Effekte auf individuelle Lebensführungen, gesellschaftliche Diskurse und die Art, wie stofflich-materiell mit der Umwelt interagiert wird. Das anfangs erwähnte „Erledigt“ einer Teilaufgabe von nachhaltigkeitsbezogener Bildung bezieht sich dabei natürlich nur auf gut informierte und befähigte Bevölkerungsteile, es bezieht sich auf das Gestern, nicht auf das Heute und Morgen, wo es gilt, weitere Gruppen mit stetig neuen Informationen, Erfahrungen und Reflexionsprozessen in eine Auseinandersetzung mit dem Thema zu begleiten. Trotz dieser stetigen Aufgabe: es sind bisher, und insbesondere in den letzten Jahren, in den meisten Teilen der Welt (wenn auch noch nicht für alle Bevölkerungsgruppen) umfassende Informationen dazu verfügbar, in welchen Ausmaßen Umweltprobleme zu lösen sind, und dass diese in vielfältigen Weisen mit sozialen Problemen zusammenhängen. Es scheint daher keine Übertreibung, zu sagen, dass die grundlegende Einsicht in eine sehr umfangliche und tiefe Krisenhaftigkeit der Beziehungen zwischen Gesellschaften und Umwelt in vielen Weltbevölkerungsteilen gar trivial (i. S. v. von gewöhnlich, unauffällig) geworden ist; Gewöhnungseffekte stellen sich ein. Jedoch geht mit dieser stetig wachsenden Informiertheit großer Bevölkerungsteile gleichzeitig eine Bandbreite von Reaktionen einher (siehe z. B. Ojala 2016 am Beispiel von jungen Menschen): Wird die Tiefe des Ausmaßes der miteinander zusammenhängenden Krisen erkannt, zeigen sich Sorge, das Gefühl, dringend etwas ändern zu wollen,

teils mit Aktionismus und Radikalität, ein Relativieren der Dringlichkeit oder Verdrängung bzw. ein „business as usual“. Solch ein „weiter so“ kann ebenso aus Überforderung resultieren wie auch aus der Auffassung, dass der eigene Effekt verschwindend gering sei; ebenso zeigen sich Empörung gegenüber Entscheidern bis hin zu Zynismus und Resignation. Zudem kann die Rezeption von nachhaltigkeitsbezogenen Informationen polarisieren (am Beispiel Klimawandel: Antonio & Brulle 2011).

An den Reaktionen wird deutlich, dass, erstens, die Tragweite der beschriebenen Lage und die Tiefe der notwendigen Änderungen immer bewusster werden. Zweitens wird, entlang dieser wachsenden Einsichten, die gesellschaftliche Debatte wesentlich politischer und emotionaler. Aus diesen Gründen bedarf es also weit mehr als einem bloßen Konfrontiert werden mit Wissen zu diesen gegenwarts- und zukunftsprägenden Themen, eine Integration zwischen intellektuellen und emotionalen Facetten der Auseinandersetzung ist dann anzustreben.

Die stark variierenden emotional-kognitiven Reaktionen auf die Informationen zum Zustand der Welt resultieren nicht nur daraus, dass Menschen sich hinsichtlich ihres Wissens und Bewusstseins zu Nachhaltigkeitsproblemen unterscheiden. Wichtige Unterschiede in der Rezeption und Reaktion liegen ebenso darin, in wie weit zu nachhaltigkeitsbezogenen Problemen individuell beigetragen wird bzw. welchen Folgen man ausgesetzt ist (siehe Abschn. 1.2 und 1.4 dieser Arbeit) und daher z. B. eher Scham oder Wut mit dem Thema verknüpft. An dieser Stelle bedarf es umso mehr einer ausgewogenen, integrierten Form der rational-intellektuellen als auch emotionalen Erschließung nachhaltigkeitsbezogener Themen.

Hat man ein gutes Bildungssystem durchlaufen, und ist man dabei durchschnittlich gut informiert über globale Verteilungs- und Gerechtigkeitsproblematiken, rufen Zahlen wie die Folgenden zumeist keine grundsätzliche Überraschung mehr hervor. Sie reihen sich vielmehr in ein bereits bekanntes Muster ein: Werden die CO₂-Fußabdrücke nach Einkommen differenziert betrachtet, zeigt sich, dass 50 % der Treibhausgasemissionen von den 10 reichsten Prozent der Weltbevölkerung verursacht werden. Die untere Hälfte der globalen Einkommensgruppen trägt 7 % zu diesen Emissionen bei (Kartha et al. 2020). Hier wird die Relevanz von sozio-ökonomischer Ungleichheit nicht nur für die Verursachung, sondern auch für Lösungsansätze von Nachhaltigkeitsproblematiken deutlich. Ein Bericht der Weltgesundheitsorganisation auf Basis umfassender Evidenz zeigt, dass 23 % der weltweiten Mortalitätsrate auf veränderbare Umweltfaktoren (z. B. Verschmutzung von Luft, Boden und Wasser; Lärm; aber auch die gebaute Umwelt inklusive Gebäude, Straßen etc.) zurückgeht, womit diese Todesursachen grundsätzlich

verhinderbar sind (Prüss-Ustün et al. 2016). Diese „environmentally mediated disease burden is much higher in lower income countries“ (ibid.: VIII). Werden nur die Folgen von Umweltverschmutzung untersucht, zeigt eine weitere umfassende Integration weltweiter Studien, dass hierdurch fast jeder sechste Mensch frühzeitig verstirbt (16 % aller Todesfälle, dies entspricht 9 Millionen Menschen für das untersuchte Jahr 2015) (Landrigan et al 2018: 462). Auch hier zeigt sich eine Konzentration auf Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen (ibid.). Weitere Studien gehen von weltweit 3,3 Millionen vorzeitigen Todesfällen pro Jahr allein durch Luftverschmutzung aus (Lelieveld et al. 2015). Es wird einmal mehr deutlich, wie zentral das Mensch-Umwelt-Verhältnis für Wohlergehen und Gerechtigkeit ist.

Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit als motivationale Herausforderung?

Aus diesen und vielen weiteren Zahlen dieser Art kann eine dringende Handlungsnotwendigkeit abgeleitet werden. Gleichzeitig ist eine motivationale Herausforderung diagnostizierbar: Es gilt, Ungerechtes, Problematisches anzugehen, es geht um eine oftmals sehr starke Veränderung des ethisch sehr unzureichenden Status quo, deren negativen Effekte zumeist andere, oftmals unbekannte, räumlich entfernte Menschen betrifft. Aus diesen Gründen kann in vielen Nachhaltigkeitskontexten die Kombination aus Abstraktionsvermögen und Empathieleistung hervorragend geschult werden, aus subjektiver Perspektive gar teilweise strapaziert. Hierin wird ein (normativer) „push-Effekt“, eine Motivation im Sinne eines „weg von“ den teils zutiefst problematischen Gegenwärtigen Verhältnissen deutlich¹. Wir sind angesprochen als „moral agents“, darüber hinaus offenbaren sich oftmals keine unmittelbaren „pull-Effekte“ oder motivationalen Mehrwerte dieser Auseinandersetzung.

Für diese Arbeit drohen ebenso solche teils motivational unattraktiven Fahrwasser, geht es letztlich u. A. darum, selbst Verhalten und Handlungen, die auf den ersten Blick „unschuldig“ wirken, stärker als bisher auf seine Auswirkungen zu überprüfen: Vieles, das nicht unmittelbar auf andere Menschen bezogen ist (bestimmtes Mobilitätsverhalten, Konsum etc.), wirkt sich über teils komplexe Kausalketten dennoch negativ auf andere aus. Daher wird eine gerechtigkeits-sensiblere Handlungsorientierung für die Gestaltung der Beziehungen mit der physischen Umwelt notwendig.

¹ Die hier thematisierte motivationale Ebene kann von der ethischen Ebene unterschieden werden, bei der Gerechtigkeitsbestreben einen Selbstwert hat, siehe Nussbaum 2006: 89 f, ausführlicher Kap. 2.

Es scheint ratsam, sich bei einer Ausweitung des Verantwortungs- beziehungsweise Gestaltungsspielraumes nicht nur auf die Anziehungskraft und intrinsischen Motivation zum angemessenen normativen Handeln von Menschen zu verlassen. Daher ist der mit dieser Arbeit verknüpfte Anspruch, dass einige der vorgestellten Perspektiven, die letztlich den Weg zu solch einer tieferen und breiteren Begründung der Rolle von Umwelt für Gerechtigkeit darstellen, auch in ihren motivationalen „pull-Seiten“ erfahren werden können.

Gerechtigkeit und Umwelt auf konzeptionelle Ebene – warum ein wichtiger Unterschied zwischen Vorbedingung und Konstituente liegt

Für solch eine als weiterführend, als Mehrwert empfundene Perspektive kommt etwa das im Folgenden zugrunde gelegte Verständnis von Gerechtigkeit in Frage, dass in sehr ausdifferenzierter Weise die Fragen danach beantwortet, worauf eigentlich geschaut werden sollte, wenn es um Fragen von Gerechtigkeit und dem guten Leben geht, welche „Metrik“ hierfür angemessen scheint. Dabei wird sehr wirksam das Problem umgangen, eine theoretische „Schlagseite“ zu produzieren in der Frage, was letztlich besonders gerechtigkeitsrelevant ist: weder die objektiven, kollektiven und strukturellen Ebenen, noch die individuellen bzw. subjektiven Dimensionen werden überbetont oder vernachlässigt. Vielmehr werden diese Ebenen als allesamt notwendig integriert. Dafür wird ein fundierter Freiheitsbegriff bzw. „capabilities“ im Sinne des capabilities approach (Sen 1993, 2009, Nussbaum 2006a, 2008) als zentrale Gerechtigkeitsmetrik vorgeschlagen (Kap. 2).

Zu einer motivierend-positiven Seite der Auseinandersetzung mit dem Mensch-Umwelt-Bildungs-Zusammenhang zählt zudem die Bedeutung von Fantasie und Schönheit in Bildungsprozessen, ein Bezug auf sogenannte transzendente Emotionen bei Bildung, ebenso wie „awe and wonder experiences“, also tiefem Staunen und von Bildungsinhalten berührt sein (Abschn. 5.4). Der Weg, auf dem die Gerechtigkeitsrelevanz von Umwelt näher betrachtet wird, führt weiter über ein umfassendes Verständnis von kognitiven Prozessen. Diese werden verstanden als ein Zusammenspiel aus intellektuell-rationalen, emotionalen, sinnlichen, und motorischen Dimensionen – also den gesamten Körper betreffend –, dass sich in unmittelbarer Wechselwirkung mit der materiellen Welt ereignet (Abschn. 5.1).

Zudem wird der erwähnte capabilities-Ansatz durch eine Perspektive erweitert, durch die letztlich alles Seiende besser in seiner prozesshaften Natur verstanden werden kann. Dadurch erscheinen Trennungen sowie Externalisierungen, die menschlichem Denken und Handeln auch im Kontext von Nachhaltigkeit in sehr wirkmächtiger Weise unterliegen, als Abstraktionen von der faktischen Tiefe und

Art der Verbundenheit. Ebenso werden die teils problematischen Konsequenzen solcher Grundannahmen durch eine prozessphilosophische Perspektive sichtbar. Im Folgenden wird zu argumentieren sein, welche angemessenere Verständnisse (z. B. von *capabilities*) auf Basis solcher prozessphilosophischen Perspektiven zu erlangen sind, und welche weitreichende Folgen (theoretische, aber auch empirische) diese haben können.

Die Frage, die hierdurch beantwortet werden soll ist die danach, welche Rolle Umwelt für ein gutes menschliches Leben und für Gerechtigkeit spielt: Ist sie eine externe Ressource hierfür, eine Möglichkeitsbedingung, eine Art notwendiger Hintergrundmechanismus, oder gar mehr und etwas, das sich kategorial von diesen – oft implizit getroffenen Annahmen – unterscheidet? Wenn materielle Umwelt mehr wäre, auf welcher Basis ließe sich solch ein Mehr begründen und wie kann solch eine Begründung gleichzeitig auf etwas fußen, das sich für einen breiten gesellschaftlichen Konsens eignet? Dies verweist auf die Frage danach, was *capabilities* sind (ontologische Perspektive) und welchen Wert sie haben (axiologische Perspektive).

Auf Basis der theoretischen Ansätze der Prozessphilosophie, dem sogenannten New Materialism, und der Theorie der gesellschaftlichen Naturverhältnisse kann gezeigt werden, warum die physische Umwelt weit mehr als eine wichtige Vorbedingung oder Ressource für ein gutes Leben und Gerechtigkeit ist. Es wird dargelegt, warum Umwelt vielmehr als eine aktive, zentrale *Konstituente* menschlicher Freiheit (*capabilities*) zu verstehen ist, und warum diese Differenzierung bedeutsam ist. Hieraus lassen sich sowohl theoretisch als auch empirisch wesentliche Konsequenzen ableiten (Kap. 3 und 4).

Wenn nun die physische Umwelt als direkter, aktiver und zentraler Teil von menschlichen Freiheiten verstanden wird, ergibt sich eine Frage, die vor dem Hintergrund der zentralsten Annahmen des *capabilities*-Ansatzes (CA) nicht einfach zu beantworten ist: Welche Folgen hat diese neue Rolle für den Wert, der Umwelt im CA zukommt?

Die Komplexität der Antwort rührt daher, dass sie den konzeptionellen Kern des CA betrifft, aus dem er seine Überzeugungskraft und seinen genuinen Beitrag zur verbesserten Erfassung von Gerechtigkeitsproblemen und der Frage nach dem guten Leben gezogen hat: Im Rahmen des CA wird trotz seiner Sensibilität für materielle Dimensionen menschlichen Lebens rein instrumentell Wertvolles wie etwa Ressourcen (zu denen z. B. Geld, aber eben auch Umweltprozesse zählen) kategorisch aus *capabilities*, als dem Kern der Gerechtigkeitsmetrik, ausgeschlossen und zu einer reinen Vorbedingung erklärt (Sen 1993: 33). Grund ist die für den CA zentrale Unterscheidung von Zwecken an sich und Mitteln;

durch sie soll eine Priorität und eine höhere Wertigkeit für das gewährleistet werden, worauf es letztlich ankommt (capabilities, die selbstzweckhaft sind). Wie kann nun diese zentrale Errungenschaft des CA erhalten bleiben, dass sich rein instrumentell Wertvolles nicht als Teil von capabilities „qualifiziert“, und dabei gleichzeitig Teile von Natur und der physischen Umwelt als unmittelbare, konstitutive Bestandteile aller zentralen menschlichen Freiheiten anerkannt werden (siehe Kap. 3 und 4)? An dieser Stelle kann eine Konzeption eines Wertes, genauer eine Wertefamilie sogenannter relationaler Werte helfen, die ebenfalls auf einer prozessphilosophischen Basis entwickelt wurden (Muraca 2011). Durch sie wird eine ethische Bewertung möglich, die zu fundamental anderen Folgen (theoretisch als auch empirisch) führen kann. Diese Perspektive legt den Blick frei auf die teils problematischen Folgen der Zweck-Mittel-Dichotomie, wie sie sich ebenfalls im CA zeigt. An ihrer statt wird eine deutlich differenziertere Antwort darauf geboten, welche Werte Menschen und weiteren Teile der Welt und Umwelt (Tiere, Pflanzen, Landschaften, die gebaute Umwelt etc.) begründetermaßen zukommen sollte. Wird diese Wertefamilie auf den CA bezogen (meines Wissens nach erstmalig systematisch im Rahmen dieser Arbeit), ist sie in der Lage, eine im Verlauf der Arbeit diagnostizierte Inkonsistenz im CA zwischen seinem grundlegenden theoretischen Anspruch einerseits, und der Art der Umweltkonzeption andererseits, zu lösen (Abschn. 4.4). Die Inkonsistenz ist nicht peripher, denn sie betrifft, wie angedeutet, das Verhältnis von allen zentralen menschlichen Freiheiten (capabilities) und der Rolle, die Umwelt letztlich für sie spielen.

Durch die Verbindung von CA und prozessphilosophischen Perspektiven, so ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit, wird das Freiheitsverständnis nicht nur von dieser nicht unproblematischen Inkonsistenz befreit, sondern mit einer ontologischen und axiologischen Basis verbunden, die eine der Entstehungsmotivation des CA Gemäßere zu sein scheint: ein Gerechtigkeitsansatz, der an maximaler Kongruenz mit der Realwelt ausgerichtet ist.

Wiedereinbettung in Relationen zu Umwelt

Der Gegenstand dieser Arbeit, das Problem einer nicht hinreichend integrierten Konzeption von Umwelt und einer Metrik von Gerechtigkeit (capabilities), kann in direkte Verbindung mit einer Gegenwartsdiagnose gebracht werden. Demnach wird es als tiefgreifendes individuelles und kollektives Problem betrachtet, dass „current perspectives and worldviews mentally disconnect human progress and economic growth from the biosphere [...] and the life-supporting environment, if not simply ignored, has become *external to society* with people and nature treated as two separate entities“ (Folke et al. 2011: 720, Hervorh.: AB). In dieser mentalen Entfremdung sehen Folke et al. einer der Hauptgründe für gegenwärtige

ökologische Krisen. Gleichzeitig wird jedoch bereits ein entsprechender Wandel diagnostiziert, durch den Menschen und Natur nicht mehr als separat voneinander angesehen werden, sondern im Sinne von sozial-ökologischen Systemen (wieder enger verschränkt werden (ibid.: 733). Solch ein „reconnecting to the biosphere“ (ibid.: 719) wird als zentrale Zukunftsaufgabe angesehen. Während Cooke et al. (2016) ebenfalls betonen, wie bedeutsam der Fokus auf die Verbindung zur physischen Umgebung ist, erinnern sie daran, dass diese Verbindungen alles andere als neu aufgenommen werden müssen: Die Interaktionen mit der materiellen Umwelt sind unhintergebar, allgegenwärtig und von enormer Eingriffstiefe (ibid.: 839). Daher geht es vielmehr um ein „*change in mindset, to the ways we are enacting our relationship to the biosphere through everyday life*“ (ibid.). Hackmann et al. (2014) plädieren aus eben diesen Gründen dafür, dass es eine Aufgabe der Sozialwissenschaften ist, die sozialen Dimensionen der sich physikalisch manifestierenden, von Naturwissenschaftlern diagnostizierten Probleme globalen Wandels in ihrem Ausmaß zu erkennen: „[W]e now need framings that foreground the social, political, economic and cultural nature of climate change, and prioritise people’s beliefs and values, their behaviours, practices and the institutions that guide them. We need to understand the consequences of environmental change for peoples’ everyday lives, their interpretations of such change, and their visions for possible and effective response options.“ (ibid.: 655).

Auf den angesprochenen Ebenen – von Verhalten und Alltagsroutinen über Werte bis hin zu Zukunftswünschen und Visionen – gilt es also, Veränderungen zu erzielen, die letztlich damit zusammenhängen, wie das Verhältnis zwischen sozialen Kategorien und dem Materiellem wahrgenommen bzw. verstanden wird. Der nötige Wandel, durch den die Dichotomie zwischen sozialen und materiellen Kategorien aufgehoben, und beides stärker integriert werden soll, bewegt sich auf der Ebene von Grundannahmen bzw. Paradigmen. Als teils reflektierte, teils unreflektierte Basis lenken sie Denken, Handeln und Emotionen in besonders wirksamer Weise und sind demnach sehr tiefliegende, effektive Ansatzpunkte zur Veränderung von Menschen und in Systemen (Meadows 1999). Genau dies ist die Wirkungsebene von Bildung. Die erwähnte Zukunftsaufgabe eines neuen Framings bzw. veränderter Perspektiven, welcher Art und wie tief die Wechselwirkungen mit der physischen Umwelt sind, wird damit zu einem zentralen Aufgabengebiet von Bildungstheorie und -praxis.

Die Rolle von Bildung

Was bedeutet diese Aufgabe für Bildung, und, allgemeiner gefragt, was bedeutet der neue gesamtgesellschaftliche Bedeutungszuwachs von Nachhaltigkeit für Bildung? Laut Sterling (2016) betrifft die Repriorisierung von Nachhaltigkeit

innerhalb der Bildungswissenschaften weit mehr als nur einige Teilbereiche. Sie liegt auf der Ebene ihrer Kernverständnisse und -aufgaben: „A rethinking of the ‘purpose of education’ is needed if it is to be a positive rather than a negative influence on the prospects of a more sustainable world. So [...] education needs a significant degree of transformation itself“ (ibid. 2016: 211). Für ihn folgt daraus die Frage danach, woran sich nun orientiert werden sollte, wenn wir neue Arten von Wissen und von Bildung benötigen. Zudem: wie kann angesichts von Problemmart und -größe sichergestellt werden, dass Bildung dazu beiträgt „to make a real difference to social-ecological resilience and sustainability but reflexively critical enough to learn from experience and to keep options open into the future“ (ibid: 212)? Ziel dieser Arbeit ist es daher, auf der Ebene von Paradigmen bzw. Grundannahmen, ein Gerechtigkeits- und Freiheitsverständnis weiterzuentwickeln, das explizit materiell co-konstituiert ist, sich nicht auf einen instrumentellen Wert reduzieren lässt, und darüber hinaus sehr bildungsrelevant ist.

Die Fragen nach dem guten Leben, nach einer breiten Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und nach Gerechtigkeit sind dann solche, die an zentraler Stelle Antworten auf die Gestaltung von Mensch-Umwelt-Verhältnissen geben müssen. Wenn es nun ein genuines Ziel von Bildung ist, zu diesem gesellschaftlichen Ziel der Gerechtigkeit und dem individuellen Ziel einer gelingenden Lebensführung beizutragen, wofür bedeutende Positionen von Kant über Schleiermacher bis hin zu zeitgenössischen Bildungskonzeptionen stehen (siehe Kap. 1), bedarf es konkreter bildungstheoretischer als auch bildungspraktischer Konsequenzen. Die hier unterbreiteten Vorschläge dienen dazu, ein Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fundieren und zu erweitern. Hierbei wird u. A. eine konkrete Gerechtigkeitsmetrik vorgeschlagen und die für Nachhaltigkeit entscheidende Möglichkeit geboten, bei konfligierenden Zielen systematisch, CA-basiert, Prioritäten zu setzen. Zudem werden normative Kompetenzen, Empathie und die Kompetenz zum systemischen Denken tiefer als bisher integriert. Letztlich dient die der Arbeit unterliegende Argumentation dazu, zu verdeutlichen, warum eine tiefere und breitere Integration der materiellen Umwelt, auch als Aufgabe von (nachhaltigkeitsbezogenen) Bildungsprozessen, als eine nicht unwesentliche Bedingung von sozialer Gerechtigkeit zu verstehen ist.

Environmental Justice

Für ein vertieftes Verständnis, welche Bedeutung die physische Umwelt für (soziale) Gerechtigkeit zukommt, wird zudem die Perspektive der environmental Justice (EJ) bzw. von Umweltgerechtigkeit aufgenommen. Wie wirkmächtig diese Perspektive geworden ist, zeigt sich darin, dass „environmental justice (EJ) and climate justice have become central motivating factors for, and organizing

themes“ von entscheidenden nachhaltigkeitspolitischen Ereignissen wie z. B. für das Pariser Klimaabkommen (Agyeman, Schlosberg et al 2016: 323).

Bei EJ, verstanden als einem engeren Fokus innerhalb von Nachhaltigkeitsperspektiven, kann es als Mehrwert angesehen werden, dass kleinräumige und gegenwärtige umweltbezogene Konflikte abgebildet werden; Verursacher und Betroffene sind sich hier räumlich und zeitlich nah. Hierzu gehören etwa Lärm- und Luftverschmutzungsprobleme, oder der Zugang zu schöner, erholsamer Umwelt innerhalb einer Stadt (siehe Abschn. 1.2, 1.4).

Die breitere Perspektive der Nachhaltigkeit zielt zusätzlich auf die Berücksichtigung räumlich und zeitlich Ferner. Eine Ergänzung und Konkretisierung durch EJ durch ein Aufzeigen der Problematiken in der Umgebung und in der Gegenwart scheint sinnvoll. Sie kann der teils erkenntnistheoretisch und motivational hinderlichen Abstraktheit von Nachhaltigkeit, oder gar ein Ablenken gegenwärtiger Probleme durch ein Verschieben in die Zukunft (Campbell 1996) entgegenwirken.

Geht es um individuelle Beiträge zu umweltbezogenen Lasten oder das Exponiert sein ihnen gegenüber, ist es wesentlich, sich zwei damit verbundenen Gefahren bewusst zu werden: dass dabei Verantwortung über Gebühr individualisiert werden kann und dass die teils immensen innergesellschaftlichen Unterschiede in ihrer Verursachung unterschätzt werden. An dieser Stelle ist es daher entscheidend, sich zu vergegenwärtigen, dass es die strukturelle Ebene ist, auf der Entscheidungsträger*innen, z. B. in Politik und Wirtschaft, über besonders umfassende Handlungsspielräume verfügen und dort die deutlich größere Verursachungs- und Lösungsverantwortung zu finden ist im Vergleich zu den Beiträgen der meisten Privatpersonen. Es kann dann ein strategisch effektiver Zug sein, von dieser strukturellen Ebene die Aufmerksamkeit hin auf individuelle Beiträge zu lenken. So hat z. B. ausgerechnet der Ölkonzern BP sehr früh das Thema des individuellen CO₂-Fußabdrucks befördert und einen der ersten Fußabdruck-Berechnungstools angeboten (siehe: Mann 2021: 63).

Ein Bewusstsein über dieses potentielle Problem einer unangemessenen Individualisierung von Lösungsverantwortung schlägt sich in zweierlei Weisen in dieser Arbeit nieder: Erstens wird der Umgang damit, wie menschliche Freiheiten durch Änderungen in der Umwelt gestaltet werden nicht nur auf Privatpersonen bezogen, sondern auf sämtliche, z. B. berufliche Rollen, die Personen innehaben und durch die sie z. B. Strukturen erhalten oder verändern. Zweitens wird ein Lösungs- und Gestaltungsbeitrag proportional zu Privilegierung verstanden, da sich statistisch zeigen lässt, dass mit steigendem sozio-ökonomischen Status auch die Beiträge zur Verursachung umweltbezogener Lasten steigen (siehe Abschn. 1.2, 1.4). Die folgenden Bildungsimplicationen sind also alles andere als

ein „downscaling“ von Verantwortung auf individuelle Schultern zu verstehen. Ausgehend von Giddens' (1997) Einsichten zum Struktur-Individuen-Dualismus lässt sich Struktur jedoch ebenso wenig unter Umgehung von individuellem Handeln verändern.

Struktur der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel, beginnend mit der Erörterung, in wie weit Gerechtigkeit als ein Bildungsziel angesehen werden kann. In Kapitel 1 werden ebenso Bildungskonzeptionen mit den Diskursen um environmental justice (EJ) verbunden sowie eine illustrierende Analyse eines sehr umfangreichen Datensets basierend auf dem Sozio-oekonomischen Panel vorgenommen. In Kapitel 2 wird der zentrale theoretische Bezugsrahmen, der capabilities approach (CA), in seinen Grundzügen, konzeptionellen Einzelaspekten und seiner Eignung für Gerechtigkeitsbetrachtungen vorgestellt. Da für diese Arbeit die Rolle der physischen Umwelt bzw. von Nachhaltigkeit im Fokus steht, folgt die entsprechende Diskussion und Bewertung der konzeptionellen Berücksichtigung von Umwelt im CA im 3. Kapitel. Als Schlussfolgerung dieser Diskussion dient das 4. Kapitel dazu, eine Rekonzeptualisierung von capabilities vorzuschlagen, bei dem das Verständnis davon, was capabilities letztlich sind (ontologische Rekonzeptualisierung) und die Art ihres Wertes (axiologische Rekonzeptualisierung) auf Basis eines prozessphilosophischen Verständnisses und von Theorien zum Verhältnis zwischen Sozialwelt und Materiellem erweitert wird. Hierbei wird die Rolle von Umwelt für zentrale menschliche Freiheiten gestärkt und vertieft. Innerhalb des abschließenden, 5. Kapitels werden die bildungstheoretischen und -praktischen Konsequenzen eines solchen Gerechtigkeits- bzw. Freiheitsverständnisses erarbeitet. Neben umweltbezogener Responsivität (Antwortlichkeit) als einer wichtigen Befähigung wird hier u. A. auf die Bedeutung von Ästhetik, als auch von bedeutenden Wahrnehmungsverzerrungen als bildungsrelevant eingegangen. Zudem wird ein Kompetenzverständnis unterbreitet, bei dem die physische Umwelt als wichtiger, konstitutiver Teil anerkannt wird.

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-gerechtigkeits-theoretische 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 (wertebezogener) 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 Freiheitssets 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	Transzendente 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



1.1 Erkenntnisinteresse der Arbeit und Verbindungen zwischen Bildung und Gerechtigkeit

Das diese Arbeit leitende Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Konstellation zwischen (sozialer) Gerechtigkeit, der physischen Umwelt¹ und Bildung. In Verlauf der Arbeit soll überprüft werden, in welcher Weise die physische Umwelt in die Umsetzung von Gerechtigkeitsprinzipien involviert ist und welche Folgen sich daraus für Bildung ergeben. Konkreter ist zu fragen, welche Konzeptionen von Gerechtigkeit und der physischen Umwelt besonders geeignet sind, dieses Verhältnis abzubilden. Die Eignung richtet sich hierbei an den Zielen aus, die Rolle von Umwelt in mehr und weniger gerechten Lebenskontexten möglichst realweltgetreu und unter Vermeidung von Reduktionismus erfassen zu können. Dadurch wird es möglich, vorliegende (un)gerechte Umstände mit einer hohen Sensitivität identifizieren zu können. Das Streben nach Gerechtigkeit, insbesondere im Kontext von Nachhaltigkeit, geht unausweichlich mit Zielkonflikten einher (dies wird insbesondere in Kap. 3 und 5.2. erörtert). Aus diesem Grund ist ein weiteres Eignungskriterium einer Konzeption, dass sie die Möglichkeit eines systematischen Umgangs mit diesen Zielkonflikten bietet (siehe dazu Abschn. 3.3.6. und 5.2.6.).

Die hier interessierenden Gerechtigkeitsziele halten komplexe Anrechte für jede Person bereit; gleichzeitig sind grundsätzlich alle Personen der Gesellschaft (in teils sehr unterschiedlichem Ausmaß) ebenso auf den Ebenen der Anerkennung und Realisierung dieser Anrechte angesprochen. Der Grund hierfür ist, dass die Verwirklichung dieser Anrechte für jede einzelne Person letztlich ein in hohem Maße überindividuelles, kooperatives Projekt ist (siehe Kap. 2).

¹ Das hier zugrundeliegende Verständnis von physischer bzw. materieller Umwelt wird zu Beginn des Abschn. 3.1. thematisiert und zeigt sich in Abschn. 4.3.

Beides, ein Bewusstsein über diese Anrechte zu schaffen, und zur Mitwirkung an ihrer Umsetzung zu befähigen, macht die Frage nach (sozialer) Gerechtigkeit direkt bildungsrelevant. Bevor diesem Zusammenhang nachgegangen wird, lassen sich die grundlegenden Fragestellungen dieser Arbeit wie folgt zusammenfassen:

- Inwiefern ist es das Ziel allgemeiner und nachhaltigkeitsbezogener Bildung (Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Bildung im Kontext von environmental justice), zu gerechten Verhältnissen beizutragen?
- Wie kann der capabilities-approach, der für die Erfassung von Gerechtigkeit und einem guten Leben sehr geeignet erscheint, hinsichtlich der Konzeption von Umwelt erweitert werden, um möglichst realweltgetreu Gerechtigkeitsverhältnisse abbilden zu können?
- Welche Bildungsimplicationen ergeben sich aus einem vertieften Verständnis von der Rolle der physischen Umwelt für Gerechtigkeitsbestrebungen?

Zu Beginn des ersten Kapitels werden allgemeine bildungstheoretische Argumentationen und ihre impliziten und expliziten Bezüge zu Gerechtigkeit skizziert. Daran schließt eine Überprüfung des Stellenwertes von Gerechtigkeit in dem Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* an, auf die eine Diskussion der Bezüge zwischen environmental justice (Umweltgerechtigkeit) und Bildung folgt. Zudem werden die Grenzen von Bildung bei der Mitwirkung an gerecht(er)en Verhältnissen aufgezeigt. Ein zweiter Teil des ersten Kapitels besteht in einer illustrierenden Analyse eines umfänglichen Paneldatensatzes im Kontext von environmental justice in Deutschland.

1.1.1 Gerechtigkeit als implizites und explizites Bildungsziel

Gerechtigkeit als Bildungsziel² kann entweder explizit als solches benannt werden oder in breiteren Kategorien wie die der Moral oder des guten menschlichen Lebens beinhaltet sein. Gerade auf Basis des capabilities approach (CA) lässt sich argumentieren, dass ein gehaltvoller Begriff von sozialer Gerechtigkeit mit guten Gründen auf eine umfassendere Kategorie wie das gute Leben abhebt (vgl. Kap. 2). Die große Schnittmenge von Fragen nach Gerechtigkeit und denen

² Dies ist abzugrenzen von der Subkategorie der Bildungsgerechtigkeit als der Frage des gerechten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten und der damit verbundenen Kritik an dem insbesondere in Deutschland sehr ausgeprägten engen Zusammenhang der Bildungsbiografie von Kindern und den sozioökonomischen Merkmalen der Herkunftsfamilien (vgl. Eckert und Gniewosz 2016, Dietrich et al. 2013, Stojanov 2011).

zu allgemeiner Lebensqualität und menschlicher Lebensführung ist, so kann mit Rawls (1999) argumentiert werden, insofern (als Ziel) in die gesellschaftlichen Strukturen eingeschrieben, als dass Gerechtigkeit „the most important virtue of institutions“ (ibid.: 6) ist. Ein weiterer Grund für die breite Betrachtung von Gerechtigkeitsbezügen sind die teilweise zeitgeschichtlich bedingten Unterschiede in der Bezeichnung des Gegenstandsbereiches von Gerechtigkeit. So werden etwa bei Klassikern pädagogischer Theorie oder Theoretikern der Aufklärung die relevanten Themenbereiche in Kategorien wie Moralität, Sittlichkeit und universellen Kriterien zur Berücksichtigung der Interessen anderer verhandelt.

Für Kant (1803) etwa ist die Sittlichkeit und Vervollkommnung das allgemeine Ziel, an dem sich die menschliche Entwicklung ausrichten sollte. Leitend für Erziehung und Bildung (Letzteres ist für ihn ein zentraler Teil von Erziehung, vgl. Kant 1803: 11³) sollten nach Kant daher Prinzipien des Guten sowie des besseren und glücklicheren Lebens für die gesamte Menschheit sein, auch wenn dies ein ambitioniertes und hindernisreiches Unterfangen ist (ibid.: 6 f.). Damit einher geht eine grundsätzliche Orientierung nicht etwa an der Erhaltung eines Status Quo, sondern an einer besseren möglichen Zukunft, die eine Weiterentwicklung der gesamten Menschheit im Blick hat: So sollten die Kinder nicht im Sinne einer Passung auf die gegenwärtigen Verhältnisse erzogen werden, sondern gemäß eines in Zukunft möglichen besseren Gesellschaftszustandes, um diesen dann überhaupt hervorbringen zu können (ibid.: 8). Kant denkt hierbei die Fortentwicklung des Individuums mit der Fortentwicklung der Weltgesellschaft konsequent zusammen. Dem notwendigen *kosmopolitischen Erziehungsplan* (ibid.: 8) stehen dann freilich Hindernisse im Weg wie Eigeninteresse und ein damit verbundener instrumenteller Umgang mit Anderen sowie ein von den Erziehenden angenommener Widerspruch zwischen dem „Privatbesten“ und „Weltbesten“ (ibid.: 8 f.).

Die große Bedeutung von Moralität für Bildung spiegelt sich auch in Kants vier zentralen Dimensionen von Erziehung wider: Neben Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung reiht sich hier Moralisierung ein. Sie wird von Kant gar als komplexeste und komplizierteste angesehen und bezieht sich auf die Ziele und Orientierungen und die darunterliegenden Prinzipien, nach denen das Leben ausgerichtet wird:

³ Auch wenn Kants Vorlesung „Über Pädagogik“ – wie ihr Name bereits zeigt – vorwiegend auf die *Erziehung* von Kindern abzielt, so beziehen sich seine Überlegungen auch auf Bildung, denn, wie Kant feststellt, ist Bildung neben der „Versorgung“ der Educanden ein substantieller Bestandteil von Erziehungszielen und -prozessen (vgl. Kant 1803: 11).

„Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können.“ (ibid.: 10)

Hier zeigt sich also der Prüfstein der Universalisierbarkeit, der vielen Gerechtigkeitskonzepten zugrunde liegt und der auch in Kants weitverbreiteten Formulierungen moralischer Kriterien, seinem kategorischen Imperativ, liegt. Eine der bekanntesten universalisierungsbezogenen Formen des Imperativs lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (2013 [1785]: 52). Andere Formulierungen zielen darauf ab, einen bloß instrumentellen Umgang mit sich und anderen unbedingt zu vermeiden⁴. Für Kant läuft eine Handlungsorientierung an Moral nicht etwa einem guten oder glücklichen Leben zuwider, vielmehr bedingen sich beide: „Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht?“ (ibid. 1803: 10). Nach ihm ist in Erziehungs- und Bildungskontexten ein an Maximen ausgerichtetes Handeln anzustreben, wobei – und dies ist entscheidend – diese Maximen Produkte der Einsicht der einzelnen Menschen selbst sein sollten (Kant 1803: 27 f.). Denn wenn die richtigen Handlungen bloß auf Disziplin oder gar „Dressur“ basieren, sind sie nicht von Dauer und leicht zu schwächen. Dies ist anders, wenn bei den Educanden eine (zugegebenermaßen schwer hervorzubringende) tatsächliche Einsicht in eine Handlungsmaxime erlangt wurde, und damit das Handlungsgesetz aus dem Verstand der Educanden selbst hervorgeht (Kant 1803). Vor dem Hintergrund der Frage, wie Moralität überhaupt hervorgebracht werden kann, geht es Kant um die Entwicklung von Anlagen im Sinne einer Selbstkultivierung, für deren Gelingen jedoch pädagogische Prozesse entscheidend sind (Kant 1803: 7). Für Kant ist also zentral, dass es um eine Erziehung über die gegenwärtigen Verhältnisse hinaus und gleichzeitig um eine Selbstverbesserung seitens des Educanden geht, jedoch stellt er die schwierige Voraussetzung fest: „Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab“ (ibid.: 7), weshalb es nicht trivial ist, woher die Orientierung an einem Besseren rührt. Daher bleibt für ihn der Schluss, dass Erziehung(skunst) – er nennt als ähnlich herausfordernden zweiten Bereich die Regierungskunst – zu den schwersten Aufgaben gehört, die Menschen zu lösen haben (ibid.: 7 f.).

⁴ Es geht hierbei darum, dass man „sich selbst und alle anderen niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich behandeln solle“ (Kant 2013 [1785]: 67).

Ein ähnlicher Stellenwert normativer Ideen und Prinzipien für Bildung findet sich bei Schleiermacher. Aufgabe der Pädagogik ist laut ihm ein an Sittlichkeit und der Idee des Guten (ibid. 1983: 30) ausgerichtetes Streben nach einer Verbesserung der vorherrschenden Verhältnisse (ibid.: 31). Die Idee des Guten, die laut Schleiermacher einem zeitlichen Wandel unterworfen ist⁵, steht insofern in einem engen Verhältnis zur Pädagogik, als „je vollkommener die sittliche Einsicht wird, je mehr der Idee des Guten entsprechend, desto vollkommener auch die Theorie der Erziehung“ (ibid.: 28). Für Schleiermacher, bei dem an einigen Stellen fast analoge Argumente zu Kant zu finden sind, durchzieht die Sittlichkeit die Erziehung und diese wiederum sämtliche Bereiche, auf die sie ausgerichtet ist: Staat, Kirche, das gesellschaftliche Leben sowie den Bereich der Wissenschaft (ibid.: 28 f.). Hierbei ist es für Schleiermacher in Ähnlichkeit zu Kants fortschrittsbezogener Pädagogik wichtig, dass diese auf Sittlichkeit bezogene Erziehung für jene verschiedenen Bereiche nicht auf eine Genügsamkeit mit dem Bestehenden ausgerichtet ist, auch für ihn geht es um ein an Sittlichkeit ausgerichtetes „Erhalten und Verbessern“ (ibid.: 31). Der Wert von Erhaltung findet sich auch in Kants (1803) Warnung, „eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut [hat]“ (ibid.: 8). Moralische und andere Errungenschaften sollten demnach nicht über Bord geworfen werden bzw. eine Erziehung „zu lauter Reformatoren“ (Schleiermacher 1983: 31) könnte gefährliche Eingriffe in das Erstrebenswerte beinhalten, was bisher mühsam durch Generationen von Erziehung und Bildung aufgebaut wurde. Die Aktualität und bildungstheoretische Relevanz von Schleiermachers Streben nach einer besseren Gesellschaft – also ein stark gestalterischer Zukunftsbezug und die Orientierung an einem ‚Guten‘, hier auf Basis von aufklärerischen Werten – wurde bereits von de Haan et al. (2008: 121) dargelegt.

Auch nach Bekk und Wilhelm (2011), die dem Zweck von Bildung nachgegangen sind, hat diese das Ziel der Selbstbestimmung und moralischen Urteilskraft des Individuums (ibid.: 62), was wiederum in einem sehr engen Verhältnis zur bildungstheoretischen Schlüsselkategorie der Mündigkeit steht. Laut Bekk und Wilhelm wird mit Bildung angestrebt, „Subjekte [zu] befähigen, das Gute und Wahre zu erkennen bzw. anzuerkennen, selbst einen daran orientierten Sinn zu stiften, an diesem seine Zwecke auszurichten und diese immer wieder zu reflektieren“ (ibid.: 62). Hierbei darf jedoch – und dies ist auch im Kontext

⁵ Zur Ausformulierung einer Idee des Guten im Sinne eines gedeihlichen Lebens und Gerechtigkeit als allgemeiner und erziehungswissenschaftlicher Perspektive, siehe Kap. 2 und 5.2.4.

sozialer und umweltbezogener Gerechtigkeit entscheidend – durch Selbstgestaltung des Lebens die Freiheit anderer nicht in Mitleidenschaft gezogen werden (62 f.).

Für Bieri (2005) ist eine zentrale Komponente von Bildung die Ausbildung von „moralischer Sensibilität“ (ibid.: 6). Zu dieser zählt der Respekt gegenüber Wertvorstellungen, die von den eigenen divergieren. Zudem stellt er die Rolle von Einfühlungsvermögen heraus.

„Sie ist ein Gradmesser für Bildung: Je gebildeter jemand ist, desto besser ist er darin, sich in die Lage anderer zu versetzen. Bildung macht präzise soziale Phantasie möglich. Sie ist es, die verschleierte Formen der Unterdrückung sichtbar macht und Licht wirft auf Grausamkeiten, die man begangen hat, ohne es zu merken.“ (2005: 6)

Wird dieser Bildungs-Empathie-Zusammenhang konsequent angewendet, ist es nicht die „herkömmliche“ Unterscheidung zwischen formal mehr und weniger Gebildeten. Hier steht die Einsicht darin im Mittelpunkt, wie sich Menschen gegenseitig (negativ) betreffen; das Streben nach Empathie als Bildungsgegenstand wird deutlich. Zudem zeigt sich hier der Hinweis darauf, dass sich Handlungen, die sich mitunter sehr negativ auf andere auswirken, nicht selten eine unintendierte, und oft gar ungesehene Nebenfolge anderer Ziele sind. Für Gerechtigkeitsfragen innerhalb von Mensch-Umwelt-Interaktionen mit den für Verursacher oft unsichtbar bleibenden negativen Handlungsfolgen ist dies ein wesentliches Argument, auf das im Verlauf der Arbeit weiter eingegangen wird. Die von Bieri genannte Facette von Bildung beinhaltet ein selbstreflexives Moment, um die (unbeabsichtigten) Einschränkungen für andere auch emotional nachzuvollziehen zu können. Diese empathisch-reflexive Grundhaltung ist dann insofern auch handlungswirksam, als für Bieri durch Bildung ein „Bollwerk gegen Grausamkeit“ (ibid.) kultiviert wird.

Für Bleicher (2006) ist Bildung eine „educative self-formation“ (ibid.: 364), die mit einer Integration von Wissen, Expertise, ästhetischen und eben auch mit moralischen Bezügen einhergeht. In der Nachzeichnung der Ursprünge und Aspekte des Bildungsbegriffs umfasst dieser „a projective anticipation of the ‘good life’, of human freedom enacted with responsibility for self and others in the open-ended project of self-creation“ (Bleicher 2006: 365). Die moralischen Bezüge drücken sich hierbei im Sinne der Verantwortung für sich und andere aus. Laut dem klassischen Bildungsverständnis, so Bleicher, kommt dieser Selbstformationsprozess nicht ohne einen zentralen Bezug zu ethischen Erfordernissen aus. Solche Erfordernisse bestehen in der Berücksichtigung der Gemeinschaft und damit einhergehender Selbstbeschränkung (ibid.: 365).

Diese nur beispielhaften, punktuellen Bezüge sollen die enge oder gar unauflösliche Beziehung zwischen den Kerninhalten von Bildung und Voraussetzungen für bzw. Inhalte von Gerechtigkeit skizzieren. Auch wenn Gerechtigkeit hier Teil allgemeinerer Kategorien wie Moralität, Sittlichkeit, Streben nach dem Guten und dem Besseren, universeller ethischer Berücksichtigung, Abkehr von Unmenschlichkeit, Verantwortungsgefühl und Selbstbeschränkung ist, so sind dies gleichzeitig Ziele, Bedingungen und Merkmale sozialer Gerechtigkeit: Ohne eine Orientierung an Prinzipien oder Ideen des Guten oder Richtigen können keine ausgeglichenen, an nachvollziehbaren Prinzipien orientierten „gesellschaftliche Zustände, Verhältnisse, Institutionen oder Ordnungen“ hervorgebracht werden, welche die „Verteilung grundlegender Vorteile und Nachteile des sozialen Lebens“ betreffen (Koller 2012.: 48; ähnlich: siehe: Miller 2008). Somit ist der zentrale Bildungsinhalt – das Streben nach einem guten, an empathisch-kooperativen Prinzipien ausgerichteten Leben – aufs Engste mit dem gesellschaftlichen Ziel der sozialen Gerechtigkeit verflochten.

Dabei lässt sich festhalten, dass dieser Blick auf die eigenen Lebensverhältnisse relational zu anderen und von Empathie sowie Verantwortung geprägt, nicht nur Teile von bestimmten Unterkategorien von Bildung sind, wie etwa Friedenspädagogik oder Lernen in globalen Zusammenhängen. Vielmehr sind entsprechende Aspekte ein zentraler und inhärenter Bestandteil allgemeiner Bildung.

1.1.2 Gerechtigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mehrere Gründe machen das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu einem ergiebigen Bezugspunkt für den eben genannten Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit im Kontext dieser Arbeit. Einer dieser Gründe ist die Bedeutung, die der physischen Umwelt innerhalb des Bildungskonzepts zukommt sowie die Zentralität von Gerechtigkeit für BNE, auf die im Folgenden noch weiter eingegangen wird. Was die Rolle der physischen Umwelt betrifft, lässt sich ihr Stellenwert bereits anhand der Genese des Konzeptes nachvollziehen, da BNE ein Nachfolgerkonzept von Umweltbildung ist und sich aus mehreren vormalig weniger oder nicht verbundenen konzeptuellen Strömungen wie Umweltbildung, Ökopädagogik sowie politischer Ökologie und Friedensbewegungen nahestehenden Ansätzen speist. Diese haben sich im Nachgang der Rio-Konferenz 1992 in Richtung des einenden Konzepts BNE entwickelt (Gräsel 2018). BNE wird zudem häufig als begriffliche Oberkategorie für die Konzepte *Globale Entwicklung* bzw. *Lernen in Globalen Zusammenhängen* verwendet, deren