
Umweltgerechtigkeit und Umweltbildung als Herausforderungen für die Soziale Arbeit

Norbert Frieters-Reermann und Laura Maren Harter

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fokussiert die pädagogische Dimension einer ökologisch-reflexiven Sozialen Arbeit und basiert primär auf eigenen Forschungs-, Transfer- und Reflexionserfahrungen im Kontext des Projektes „*Mach's möglich*“. *Teilhabe an Naturerleben ermöglichen. Biodiversität schützen. Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern* (NaBiKo). NaBiKo war ein Forschungs- und Transferprojekt der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit dem Nell-Breuning-Haus Herzogenrath (NBH). Das Projekt wurde durch Mittel des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit in der Förderlinie „Leben. Natur. Vielfalt“ im Zeitraum von November 2020 bis Februar 2024 gefördert.

Das Projekt reagierte auf Bedarfe im Kontext von Umweltgerechtigkeit und Umweltbildung in sozio-ökonomisch benachteiligten und einkommensschwachen urbanen Milieus. Denn diese Milieus sind von den verschiedenen Benachteiligungen im Kontext der Umweltgerechtigkeit besonders betroffen, z.B. durch höhere Emissionsbelastungen, gesundheitsgefährdendere Lebensräume, riskantere Wohnlagen im Kontext von Extremwetterereignissen und Hitzeperioden, geringere Zugangsmöglichkeiten zu umweltpolitischen Entscheidungsprozessen und einen erschwerten Zugang zu konkreten Natur- und Biodiversitätserfahrungen. Von daher sind pädagogische Ansätze in der Sozialen Arbeit erforderlich, die verstärkt ökologische und soziale Aspekte zusammendenken und milieuspezifische Zugänge zur Erhöhung von Umweltgerechtigkeit ermöglichen. Im Fokus des Projektes NaBiKo lag die Konzeptionierung und Durchführung einer natur- und umweltpädagogischen Weiterbildung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Diese sollten im Laufe der Fortbildung eigene sozial-ökologische Modellprojekte konzipieren und in ihren Arbeitskontext integrieren.

Nachfolgend werden zunächst einige Aspekte in Bezug auf den Begriff der Umweltgerechtigkeit vertiefend erörtert. Daran anschließend werden didaktische

Grundorientierungen in Bezug auf Umweltbildung im Kontext der Sozialen Arbeit mit einkommensschwachen urbanen Milieus entfaltet.

2 Umweltgerechtigkeit

Im Fokus der Umweltgerechtigkeitsdebatte stehen unterschiedlich geartete Umweltfaktoren, welche verschiedene soziale und gesellschaftliche Gruppen sowie Regionen betreffen und Auswirkungen auf die dort angesiedelte Bevölkerung haben. Der Begriff Umweltgerechtigkeit muss als normatives Leitbild verstanden werden, welches deskriptiv einen gewünschten, nicht vorherrschenden Zustand aufzeigt und somit einen Handlungsbedarf impliziert (Bolte et al. 2012: 23). Umweltgerechtigkeitsdebatten finden sich meist an der Schnittstelle zwischen Sozial-, Umwelt- und Gesundheitspolitik. Umweltgerechtigkeit meint nicht die Gerechtigkeit gegenüber der Natur, sondern Gerechtigkeit für Menschen in Bezug auf Umweltfaktoren (Maschewsky 2008: 200).

Im thematischen Kontext von Umweltgerechtigkeit werden beispielsweise soziale und räumliche Unterschiede bei Umweltbelastungen, deren Ursachen und deren potenzielle Auswirkungen auf den Menschen sowie Handlungsoptionen zur Verminderung oder Förderung von Umwelteinflüssen thematisiert. Im Zentrum der Umweltgerechtigkeitsdebatte steht die Verteilung belastender oder förderlicher Umwelteinflüsse auf Regionen, soziale Gruppen oder Personengruppen (vgl. Maschewsky 2004b: 5; United Nations 1987).

Umweltfaktoren, welche entweder positive oder negative Einflüsse auf die Bevölkerung haben können, sind beispielsweise die Infrastruktur eines Ortes, der Zugang zu Natur- und Erholungsflächen und die Belastung durch Lärm und Abgase an vielbefahrenen Straßen.

Der Umweltgerechtigkeitsbegriff geht auf die US-amerikanische Environmental-Justice-Bewegung zurück, welche durch den Zusammenschluss lokaler Kämpfe, Ereignisse und anderer sozialer Bewegungen geprägt wurde (vgl. Cole/Foster 2000: 19). Die Umweltgerechtigkeitsbewegung entstand als Reaktion auf die ungerechte Verteilung von Umweltbelastungen in Gemeinden mit einem hohen Anteil an People of Color (PoC) sowie Armut und die damit einhergehenden gesundheitlichen Folgen (Bullard 2004: 21). Durch eine Vielzahl an zivilgesellschaftlichen Protest- und Basisbewegungen setzten sich Hunderttausende Afroamerikaner*innen und ihre Verbündeten für einen sozialen Wandel ein. Historische Ereignisse wie der Protest im Jahr 1982 gegen eine Giftmülldeponie in Warren County in North Carolina prägte die Environmental-Justice-Bewegung wohl am meisten (Cole/Foster 2000: 20). Dieses Ereignis führte auch dazu, dass sich die Kluft zwischen der klassischen Umweltschutzbewegung in den Vereinigten Staaten und der afroamerikanischen Civil-Rights-Bewegung zu schließen begann.

Der Begriff gewann auch im globalen Kontext zunehmend an Bedeutung. So waren der Zusammenhang zwischen Umweltgerechtigkeit und sozialer Lage beispielsweise Thema der WHO-Konferenz 2010 (vgl. World Health Organization 2021). In Deutschland steigt die Relevanz von Umweltgerechtigkeitsdebatten seit Ende der 1990er Jahre weiter an. Gerechtigkeitsaspekte sind seit den 2020er Jahren im öffentlichen Diskurs zu ökologischen und umweltorientierten Fragestellungen als Querschnittsthema angesiedelt (Bolte et al. 2012: 16–18).

In Deutschland sind besonders Menschen von Umweltungerechtigkeit betroffen, welche gleichzeitig ökonomisch, politisch, sozial und/oder beruflich prekariert sind (Maschewsky 2004a: 9; Voigt 2012: 8ff.). Es ist zudem zu beobachten, dass eine ungleiche Verteilung von Möglichkeiten für Naturerfahrungen vorherrscht. So sind Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status tendenziell einerseits stärker negativen Umwelteinflüssen wie Schadstoffen und Lärm ausgesetzt und andererseits haben sie weniger Zugang zu Umweltressourcen wie öffentlichen Grünflächen (Frohn et al. 2020: 25). Ein Review der WHO zeigt, dass Personen, die unter ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen leben, doppelt so stark unter multiplen und kumulativen Umweltbelastungen leiden können wie ihre wohlhabenderen Nachbar*innen. Zudem sind bestimmte Personengruppen besonders häufig erhöhten Umweltbelastungen ausgesetzt. Zu den Risikogruppen gehören Kinder und ältere Menschen, Haushalte mit niedrigem Bildungsniveau, Personen ohne Arbeit und Menschen mit Migrationshintergrund (World Health Organization 2010: ii).

3 Konsequenzen und Reflexionen: Didaktische Grundorientierungen für Umweltbildungsprozesse zur Erhöhung von Umweltgerechtigkeit

Angesichts der oben skizzierten Herausforderungen in Bezug auf Umweltgerechtigkeit sind umweltpädagogische Ansätze in der Sozialen Arbeit erforderlich, die ökologische und soziale Herausforderungen zusammendenken, die zielgruppenspezifische Zugänge berücksichtigen und die verstärkt die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden einbeziehen. Von daher werden nachfolgend sechs didaktische Grundorientierungen in Bezug auf Umweltbildung in der Sozialen Arbeit zusammengetragen, welche die zielgruppenspezifische Gestaltung der Bildungsprozesse unterstützen können. Dies erfolgt auf der Basis aktueller Fachdiskurse im Kontext von ökologischer Sozialer Arbeit (vgl. Liedholz/Verch 2023; Pfaff et al. 2022) sowie eigenen Forschungs- und Transfererfahrungen der Autor*innen im Rahmen des Projektes NaBiKo (vgl. Frieters-Reermann et al. 2022) und damit verbundenen Reflexionsprozessen.

a) Erfahrungsorientierung: Fokus > Biografie und Alltag

Eine Erfahrungsorientierung ermöglicht es, die vielfältigen Biografien und Alltagsgestaltungen der Lernenden zu berücksichtigen und als Ausgangspunkt des Bildungsprozesses zu integrieren.

Da die Zielgruppen von Umweltbildungsprozessen in der Sozialen Arbeit in urbanen Lebensräumen selber von den oben skizzierten Dimensionen der Umweltgerechtigkeit betroffen sind, besteht eine zentrale Herausforderung darin, Umweltgerechtigkeit und damit einhergehende Phänomene und Auswirkungen nicht nur auf einer thematischen-abstrakten Ebene als Inhalte oder Bildungsgegenstände von Umweltbildungsprozessen zu bearbeiten. Vielmehr gilt es, Umweltgerechtigkeit als Lebensrealität und Teil der Alltagserfahrung der Menschen zu begreifen und entsprechend auf einer erfahrungsbezogenen-konkreten Ebene im Kontext von lebensweltbezogenen Zugängen zu bearbeiten. Dies erfordert eine Perspektivenerweiterung von einer inhaltlichen-thematischen zu einer erfahrungs-lebensweltorientierten Gestaltung der umweltpädagogischen Bildungsarrangements. Hierbei sollten einkommensschwache Milieus nicht viktimisiert und auf ihre Benachteiligungen im Kontext von Umweltgerechtigkeit reduziert, sondern ihre Wissensbestände, Potenziale, Kompetenzen und Ressourcen sollten als Ausgangspunkt milieuspezifischer Zugänge der Umweltbildung genutzt werden. Die Stärkung der Erfahrungsorientierung ist von zentraler Bedeutung, weil zahlreiche umweltbezogene Bildungsansätze sich immer noch vorwiegend einseitig an den Vorstellungen und Vorgaben des Natur- und Umweltschutzes orientieren und nicht an den Sichtweisen, Erfahrungen und Lebensrealitäten der Zielgruppen (vgl. Frohn et al. 2020). Dabei ist oftmals ein eindimensionales Grundverständnis von Nachhaltigkeit und Umweltschutz handlungsleitend, bei dem primär die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit fokussiert wird. Unter Einbeziehung der Erfahrungen und Lebenswelten der Lernenden kann es demgegenüber gelingen, mehrdimensionale Vorstellungen von Nachhaltigkeit und Umweltschutz zu integrieren, welche die sozio-ökonomisch-ökologische Dynamik von Nachhaltigkeit und damit verbundene verschiedene Facetten von Umweltgerechtigkeit berücksichtigen. Durch eine explizite Berücksichtigung der Erfahrungen und Biografien der Teilnehmenden können auch die vielfältigen, oftmals auch generationsbedingt sehr unterschiedlichen Lebenserfahrungen, z. B. zu (umwelt-)politischen Ereignissen, oder umweltbezogenen Protest- und Engagementerfahrungen, integriert werden.

b) Ermöglichungsorientierung: Fokus > Eigendynamik und Selbststeuerung

Eine Ermöglichungsorientierung reflektiert die Eigendynamik und Komplexität von Bildungsprozessen und unterstützt die Selbstorganisationspotenziale von individuellen und kollektiven Lernprozessen.

Wenn, wie oben erwähnt, sich Ansätze der Umweltbildung vorrangig an den normativen Vorstellungen des Natur- und Umweltschutzes orientieren und nicht an den Erfahrungen und Lebensrealitäten der Zielgruppen, besteht die Gefahr, dass dann ein didaktisches Grundverständnis dominiert, bei welchem die pädagogisch Handelnden davon ausgehen, diese Vorgaben des Natur- und Umweltschutzes den Lernenden linear vermitteln und entsprechende umwelt- und naturbezogene Wissensbestände und Wertvorstellungen bei ihnen erzeugen zu können. Dieses tradierte einseitige Lehr-Lernverständnis unterläuft allerdings meist eigenständige, reflexive und kritische Bildungsprozesse der Lernenden und es verhindert eine umfassende umweltpädagogische Kompetenzentwicklung. Ein solches didaktisches Grundverständnis kann daher mit dem Begriff Erzeugungsdidaktik (vgl. Arnold/Schüßler 2003) überschrieben werden, bei dem die umwelt- und naturpädagogischen Lernziele vorab festgelegt sind und der gesamte Lernprozess auf eine tendenziell monodirektionale Wissensvermittlung ausgerichtet ist. Im Gegenzug dazu wird mit dem Begriff der Ermöglichungsdidaktik ein Verständnis von gemeinsamem Lernen charakterisiert, das die Konstruktivität und Selbstlernpotenziale der Lernenden sowie die Komplexität, Eigendynamik und Selbstorganisation von Lerngruppen berücksichtigt und damit auch die begrenzte Planbarkeit und Steuerungsmöglichkeit von Lernprozessen anerkennt. „Anders als erzeugungsdidaktische Konzepte geht die Ermöglichungsdidaktik nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung und eine möglichst detaillierte Lernplanung Lernerfolge sozusagen technokratisch gewährleistet werden können“ (Arnold/Schüßler 2003: 1). Pädagogisch Handelnde der Umweltbildung sollten sich daher immer bewusst sein, dass „Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten, sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden funktioniert, und dass die Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat“ (Scheunpflug 2008: 2). Von daher sollten im Bildungsprozess gemeinsam mit den Lernenden Anschlussfähigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Bildungsgegenstand, Lebensrealität und Lerngruppe hergestellt werden. Auf dieser Basis können die Lernenden bei der umfassenden Aneignung von Selbst-, Gestaltungs- und Handlungskompetenzen in Bezug auf ein Leben in einer komplexen, von Klima- und Umweltgerechtigkeit geprägten Weltgesellschaft unterstützt werden.

c) Sozialraumorientierung: Fokus > Lebenswelt und Rauman eignung

Die Sozialraumorientierung ermöglicht es, die Lebenswelt und den Sozialraum der Beteiligten im Bildungsprozess zu erkunden, zu berücksichtigen und aktiv einzubeziehen.

Eine sozialraumbezogene Umweltbildung rückt in die Nähe von anderen sozialarbeiterischen und pädagogischen Ansätzen, die eine solche Sozialraumorientierung in den Mittelpunkt stellen, z. B. die Gemeinwesenarbeit, das Community Develop-

ment, die Stadtteilarbeit oder das Community Organizing. Die mit diesen Ansätzen verbundene Grundperspektive kann es ermöglichen, den Sozialraum als einen sozio-ökologischen Mikrokosmos zu verstehen, in dem sich verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, Konflikte, Umweltprobleme und Nachhaltigkeitsherausforderungen widerspiegeln und verdichten. Sozio-ökonomisch marginalisierte Stadtviertel und deren Bewohner*innen sind meist in besonderer Weise von verschiedenen Facetten von Umweltungerechtigkeit betroffen. Diese urbanen Räume sind aber auch oftmals durch eine hohe soziale und institutionelle Vernetzung, durch vielfältige Lern-, Begegnungs- und Bildungsorte sowie durch Lebenskreativität und Innovationspotenziale der Bewohner*innen gekennzeichnet, die für umfassende umweltpädagogische Prozesse anschlussfähig sind. Von daher bietet die in der Sozialen Arbeit fest verankerte Sozialraum- und Lebensweltorientierung ein hohes methodisches Anregungspotenzial für sozialraumbezogene Umweltbildungsprozesse. Denn das zentrale Anliegen der Gemeinwesenarbeit ist es, die Menschen zu ermutigen, zu fördern, zu befähigen und dahingehend zu unterstützen, dass sie für ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse aktiv werden und damit die sozial-ökologische Lebensqualität und den sozialen Zusammenhalt in ihrem Sozialraum erhöhen. Im Kontext einer sozialräumlichen und gemeinwesenarbeitsbezogenen Natur- und Umweltbildung sollten sowohl materielle und infrastrukturelle Rahmenbedingungen im Stadtteil (z. B. die ökologische Gestaltung von öffentlichen Räumen, Plätzen und Grünflächen oder die Reduzierung von Emissionen) als auch immaterielle und soziale Faktoren (z. B. die umweltbezogene Vernetzung von verschiedenen Akteur*innen, die Stärkung umweltpolitischen bürgerschaftlichen Engagements) adressiert werden.

d) Aktionsorientierung: Fokus > Praxiserfahrung und Handlungskompetenz

Die Aktionsorientierung fördert die Praxiserfahrungen und Handlungskompetenzen der Beteiligten und ermöglicht eine Verdichtung des Bildungsprozesses auf verschiedenen Ebenen.

Eine gezielte Aktionsorientierung im Rahmen umwelt- und naturpädagogischer Bildungsprozesse unterstützt eine verstärkte Berücksichtigung von praxis- und handlungsbezogenen Lernerfahrungen. Die Aktionsorientierung konzentriert sich auf das gemeinsame Erleben, Handeln und Gestalten im Kontext umweltpädagogischer Bildungserfahrungen, wodurch gemeinsame Lernerfahrungen auf einer praktischen und handlungsorientierten Ebene verdichtet werden können. Dadurch werden verschiedene kognitive, interaktive, soziale, sensorische und emotionale Lernprozesse vertieft und um eine praxisorientierte Dimension erweitert. Durch aktives Ausprobieren, praktisches Gestalten und konkretes Handeln werden individuelle und kollektive Erfahrungen auf einer anderen Ebene ermöglicht und der gemeinsame Prozess oftmals sehr bereichert. Das Spektrum aktions- und praxis-

orientierter Methoden und Möglichkeiten reicht von kleinen naturpädagogischen Spielen und Übungen bis zu komplexeren Projekten und Aktionen. Aus einer didaktischen Perspektive sind die konkreten Aktions-, Gestaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten von Lernenden elementare Gelingensbedingungen zur tieferen Verankerung umweltpädagogischer Kompetenzen. Die kognitive Erarbeitung von Wissensbeständen, die Erfahrung von Gefühlen, die Berücksichtigung verschiedener Sinne und sensorischer Zugänge und die Erprobung von verschiedenen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten sind eng miteinander verbunden. Aktions- und handlungsorientiertes Lernen eröffnet immer wieder die Chance, das neu Gelernte auf der Wissens- und der Gefühlsebene zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Konkrete Aktions- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Natur- und Umweltbildung hängen eng mit konkreten Naturerkundungen zusammen sowie mit dem eigenen Gestalten von Biodiversitätsorten, Naturräumen und Gartenanlagen, bei denen umfassende sensorische, haptische und physische Erfahrungen stimuliert sowie verschiedene gestalterische und gärtnerische Kompetenzen gefördert werden.

e) Partizipationsorientierung: Fokus > Teilhabe und Mitgestaltung

Eine Partizipationsorientierung eröffnet den Raum für eine ausgewogene Teilhabe und gleichberechtigte Mitgestaltung für alle Beteiligten im Bildungsprozess.

Umweltbezogene Bildungsarbeit markiert einen Teilbereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). BNE ist ein umfassender Ansatz der politischen Bildung im Kontext von transformativen Bildungsansätzen, die grundlegende transnationale Herausforderungen der Weltgesellschaft adressieren und versuchen, diesen mit strukturverändernden zukunftsweisenden pädagogischen Konzepten und Strategien zu begegnen (vgl. Grobbauer 2016; Seitz 2017; Koller 2018). BNE fördert vor diesem Hintergrund die Aneignung oder Vertiefung von spezifischen Gestaltungskompetenzen, die es Einzelpersonen und Gruppen ermöglicht, aktiv und eigenverantwortlich die Zukunft in der Weltgesellschaft mitzugestalten. In diesem Zusammenhang spielen fachliche Kompetenzen eine ebenso wichtige Rolle wie methodenbezogene, sozial-kommunikative sowie persönliche und emotionale Kompetenzen. Insofern zielt BNE darauf ab, Menschen zu befähigen, sich in einer komplexen Welt für eine sozial, ökologisch und ökonomisch nachhaltige Entwicklung zu engagieren. Die pädagogische Perspektive von Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb ist daher untrennbar mit der politischen Perspektive von Engagement, Mitgestaltung und Partizipation verbunden. Partizipation, Teilhabe und Mitbestimmung der Lernenden im Bildungsprozess markieren zentrale Elemente und Qualitätsmerkmale einer befähigenden BNE. Denn ohne aktive Teilhabe und Mitgestaltung von Einzelnen und Gruppen ist eine nachhaltige Entwicklung global wie lokal nicht zu realisieren. Vor diesem Hintergrund sollten auch Bildungs-

prozesse, die im Kontext der Umweltbildung und Nachhaltigkeit angesiedelt sind, partizipative Lernformen und -methoden integrieren, erproben und in ihren Einsatzmöglichkeiten differenziert erfahrbar werden. Dadurch besteht die Chance, Lernende zu unterstützen, für ihre umwelt- und nachhaltigkeitsbezogenen Anliegen in gesellschaftlichen und politischen Diskursen und Prozessen aktiv zu werden. Die Berücksichtigung partizipativer Lernformen und -methoden ist insofern didaktisch von entscheidender Bedeutung, nicht nur um die Lernmotivation und den Lernerfolg zu erhöhen, sondern vor allem auch, um die Anschlussfähigkeit der Lernprozesse an die Lebensrealität sowie die gesellschaftspolitische Gestaltungskompetenz der Lernenden zu ermöglichen.

f) Reflexion > Fokus: Evaluation und Transfer

Die Reflexionsorientierung fördert den Austausch und die Reflexion in Bezug auf den gemeinsamen umweltpädagogischen Bildungsprozess und unterstützt dadurch die Vertiefung und den Transfer der Lernerfahrungen.

Die Reflexion umweltpädagogischer und nachhaltigkeitsbezogener Bildungsprozesse ermöglicht eine Vertiefung der Lernerfahrungen und den Transfer auf andere Lern- und Lebensbereiche der Teilnehmenden. Der Austausch über biografische Erlebnisse und individuelle Erfahrungen (Erfahrungsorientierung), die Reflexion der Eigendynamik von individuellen und kollektiven Lernprozessen (Ermöglichungsorientierung), die gemeinsame Erkundung und Einbeziehung des sozialen Nahraumes (Sozialraumorientierung), das gemeinsame Handeln und Engagement (Aktionsorientierung) und das Aushandeln und Gestalten eines gleichberechtigten Miteinander-Lernens (Partizipationsorientierung) können zahlreiche individuelle und kollektive Lernerfahrungen implizieren, deren Evaluierung eine Vertiefung dieser Erfahrungen unterstützen kann. Eine fortlaufende Reflexion des Lernprozesses eröffnet die Chance, kontinuierlich verschiedene Facetten des gemeinsamen Bildungsprozesses aus einer Metaperspektive zu betrachten und auszuwerten und individuelle sowie kollektive Transferoptionen zu sondieren. In diesem Sinne sind gemeinsame Reflexionen ein wertvoller Wegbegleiter, der es fortlaufend ermöglicht, gegebenenfalls noch unbewusste und versteckte Lernerfahrungen bewusst und offen zu machen und die umweltbezogenen Kompetenzen der Teilnehmenden zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bolte, Gabriele; Bunge, Christiane; Hornberg, Claudia; Köckler, Heike; Mielck, Andreas (2012): *Umweltgerechtigkeit durch Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit. Eine Einführung in die Thematik und Zielsetzung dieses Buches*. In: Bolte, Gabriele; Bunge, Christiane; Hornberg, Claudia; Köckler, Heike; Mielck, Andreas (Hrsg.): *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 15–38.
- Bullard, Robert (2004): *Environment and Morality. Confronting Environmental Racism in the United States*. Genf: United Nations Research Institute for Social Development.
- Cole, Luke W.; Foster, Sheila R. (2000): *From the Ground Up. Environmental Racism and the Rise of the Environmental Justice Movement*. https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2018/07/Cole-and-Foster-From-the-Ground-Up_-Environmental-Racism-and-the-Rise-of-the-Environmental-Justice-Movement-2001-NYU-Press.pdf [Zugriff: 17.02.2023].
- Frieters-Reermann, Norbert; Hieronymus, Simone; Michel, Laura (2022): *Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelin- gungsbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) 45, 4, S. 10–16.
- Frohn, Hans-Werner; Birkenstein, Gudrun; Brennecke, Julia Solveig; Diemer, Sabine; Koch, Eva; Ziemek, Hans-Peter (2020): *Perspektivwechsel: Naturpraktiken und Naturbedürfnisse sozialökonomisch benachteiligter Menschen. Eine qualitative Pionierstudie*. BfN-Schriften 559.
- Grobbaauer, Heidi (2016): *Global Citizenship Education als transformative Bildung*. In: ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädago- gik) 39, 1, S. 18–22.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liedholz, Yannick; Verch, Johannes (2023) (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Soziale Arbeit. Grundlagen, Bildungsverständnisse, Praxisfelder*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Maschewsky, Werner (2004a): *Umweltgerechtigkeit. Gesundheitsrelevanz und em- pirische Erfassung*. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/i04-301.pdf> [Zu- griff:03.05.2021].

- Maschewsky, Werner (2004b): Umweltgerechtigkeit. Gesundheitsrelevanz und empirische Erfassung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/i04-301.pdf> [Zugriff: 03.05.2021].
- Maschewsky, Werner (2008): Umweltgerechtigkeit als Thema für Public-Health-Ethik. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 51, 2, S. 200–210.
- Pfaff, Tino; Schramkowski, Barbara; Lutz, Roland (2022): Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Scheunpflug, Annette (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, S. 11–21.
- Seitz, Klaus (2017): Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe. In: Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd; Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag.
- United Nations (1987): Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development.
- Voigt, Rebecca (2012): Umweltgerechtigkeit als Aufgabe der Sozialen Arbeit. Möglichkeiten und Grenzen sozialarbeiterischen Handelns. Saarbrücken: AV Akademiker-verlag.
- World Health Organization (Hrsg.) (2010): Environment and health risks. A review of the influence and effects of social inequalities. Copenhagen: o. V.
- World Health Organization (2021): Fifth Ministerial Conference on Environment and Health. <https://www.euro.who.int/en/media-centre/events/events/2010/03/fifth-ministerial-conference-on-environment-and-health> [Zugriff: 08.06.2021]