

Norbert Frieters-Reermann, Laura Maren Harter &
 Simone Hieronymus

Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Facetten von Umweltgerechtigkeit im Kontext der Klimakrise und sondiert Schwachstellen und Erweiterungsbedarfe vorhandener Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einkommensschwachen Zielgruppen. Auf der Basis eigener Forschungen und aktueller Fachdiskurse der Sozialen Arbeit werden konkrete Anregungen und Empfehlungen formuliert.

Schlüsselworte: *Umweltgerechtigkeit, Umweltpädagogik, einkommensschwache Bevölkerungsgruppen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformative Bildung, Soziale Arbeit*

Abstract

The article highlights facets of environmental justice in the context of the climate crisis and explores weaknesses and needs for expansion of existing approaches to education for sustainable development with low-income target groups. Concrete suggestions and recommendations are formulated on the basis of own research and current discourses in social work.

Keywords: *Environmental Justice, Environmental Education, low-income Groups, Education for Sustainable Education, Transformative Education, Social Work*

Einleitung

„Welche Zielgruppe(n) möchten wir mit unserem Angebot erreichen? Gibt es Zielgruppen, die wir bisher noch nicht erreicht haben und die wir gern erreichen möchten? Welche Hürden stehen zwischen uns und unserer Zielgruppe? Was erwartet sich die Zielgruppe von der Teilnahme? Ist es möglich, das Angebot flexibel an die Bedarfe der Zielgruppe anzupassen? Welche Vorkenntnisse hat die Zielgruppe zu den Themen des Angebots? Gibt es innerhalb der Zielgruppe große Unterschiede? Ist unser Angebot fähig, auf die Heterogenität der Zielgruppe einzugehen? Wie können unterschiedliche Lernvoraussetzungen den Bildungsprozess bereichern? Wie sieht die Lebenswelt der Ziel-

gruppe aus und wie kann das Angebot an sie anknüpfen?“ (VENRO, 2021, S.14)

Der oben zusammengestellte Fragenkatalog ist den „Qualitätskriterien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit“ von VENRO (Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen) aus dem Jahre 2021 entnommen. Er verweist auf eine wesentliche, aber noch wenig systematisch berücksichtigte Perspektive im Diskurs- und Handlungsfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), nämlich die Idee, sich mit der Zielgruppe, den Adressat/-innen oder den Lernenden differenzierter und eingehender zu beschäftigen.

In Bezug auf soziale Ungleichheit, Armut und sozioökonomische Prekarität geht es dabei um die Herausforderung, diese Phänomene nicht nur auf einer thematischen-abstrakten Ebene als Inhalte in BNE-Prozessen zu sehen, sondern sie als Lebensrealität der Zielgruppe zu begreifen und entsprechend auf einer erfahrungsbezogenen, konkreten Ebene zu bearbeiten. Denn wenn die Zielgruppen selber von sozialer Ungleichheit und Einkommensarmut betroffen sind, erfordert dies eine Perspektiverweiterung von einer inhaltlichen zu einer beziehungs- und lebensweltorientierten Gestaltung der Bildungsarrangements. Und wenn Klima- und Umweltgerechtigkeit Teil der Lebenswelt und -wirklichkeit der Zielgruppen sind, sollte dies durch erweiterte sozialraum- und milieusensible Zugänge berücksichtigt werden. Die Autor/-innen dieses Beitrages arbeiten aktuell zu den damit verbundenen Herausforderungen im Kontext von Umweltbildung und Umweltgerechtigkeit in und mit einkommensschwachen Milieus im Rahmen des Forschungs- und Transferprojektes NaBiKo¹. Nachfolgend werden zunächst grundlegende Aspekte und Erscheinungsformen von Umweltgerechtigkeit zusammengetragen. Daran anschließend erfolgt eine skizzenhafte Annäherung an Erweiterungsbedarfe einer BNE in Bezug auf die Arbeit mit einkommensschwachen und sozioökonomisch prekären Zielgruppen. Abschließend werden konkrete methodische und didaktische Handlungsoptionen für milieuspezifische Zugänge zu BNE abgeleitet.

Umwelt und Gerechtigkeit

Um sich dem Themenkomplex der Umweltgerechtigkeit nähern zu können, ist es im Vorfeld notwendig, zentrale Begriffe wie den Umweltbegriff zu thematisieren.

Der Begriff „Umwelt“ ist in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich besetzt. Meint er in den Naturwissenschaften vor allem biotische und abiotische Umweltbedingungen sowie deren Wechselwirkungen, ist für eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung ein weitergreifenderer Begriff notwendig. Dazu eignet sich das Umwelt-Verständnis aus der Public-Health-Bewegung, welches Umwelt als Zusammenspiel natürlicher, psychosozialer und physisch-gebauter Umwelt versteht. Natürliche Umwelt umfasst in diesem Verständnis ökologische Systeme und Naturressourcen, im Gegensatz zur physisch-gebauten Umwelt, welche von Menschen modifiziert wurde, beispielsweise Infrastruktur und Gebäude. Der dritte und für die Sozialwissenschaften besonders relevante Teil der psychosozialen Umwelt beinhaltet Personen, menschliche und organisationale Strukturen, Beziehungen und Interaktionen. Die drei Umwelt-Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander. Zu ergänzen sind zudem Umweltfaktoren, die aus allen Umwelt-Ebenen hervorgehen können. Diese können sowohl negative als auch positive Einflüsse auf die Personen haben, die mit ihnen in Berührung kommen. Negative Umweltfaktoren können beispielsweise Lärm, eine hohe Schadstoffbelastung und ein erhöhtes Verkehrsaufkommen sein, während positive Umweltfaktoren sich unter anderem in Naturnähe am Wohnort, guter Infrastruktur und ausreichend Freiflächen zeigen (Bolte et al., 2012, S. 20).

Verschiedene Personengruppen haben unterschiedliche Zugänge zu Umweltressourcen und unterliegen unterschiedlichen Belastungen, was im Fokus der Umweltgerechtigkeitsdebatte steht. Umweltgerechtigkeit im sozialwissenschaftlichen Kontext verbindet Umweltaspekte mit der Frage nach sozialer Gerechtigkeit und beschreibt ein normatives Leitbild, welches einen idealtypischen Zustand aufzeigt und somit Handlungsbedarf impliziert (Bolte et al., 2012, S. 23). Umweltgerechtigkeit legt sich allerdings nicht auf eine Gerechtigkeitstheorie fest, sodass je nach Quelle vor allem Chancengerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit in den Fokus der Gerechtigkeitsdebatte bei Umweltthemen rücken.

Dass Umweltfaktoren Auswirkungen auf Menschen haben, erscheint naheliegend, besonders im Hinblick auf negative Umweltfaktoren wie Schadstoffbelastung und Lärm. Aber auch Umweltressourcen können erheblichen positiven Einfluss auf Menschen haben. So ist belegt, dass Naturerleben ein protektiver Faktor für Aufmerksamkeitsstörungen darstellt, dass es das Denkvermögen und die Kreativität der Personen steigert sowie emotional ausgleichend wirkt, wodurch die Fähigkeit zur Emotionsregulation verbessert wird. Auch physiologische Parameter verändern sich mit dem Erleben von Natur: Der Blutdruck normalisiert sich, der Puls sinkt und die Cortisol-Konzentration im Blut nimmt ab (Spitzer, 2019, S. 34). Studien belegen zudem, dass wohnortnahe natürliche Umwelt mit gesteigerter Zufriedenheit innerhalb der Nachbarschaft einhergeht, also auch zwischenmenschliche Interaktionen und Beziehungen beeinflusst (Björk et al., 2008, S. 1).

Diese Erkenntnisse zeigen den Zusammenhang zwischen Umweltgerechtigkeit und der Public-Health-Bewegung

auf. So ist es naheliegend, dass Umweltgerechtigkeit als ein Aspekt gesundheitlicher Ungleichheit innerhalb der Public-Health-Bewegung betrachtet wird. Die Public-Health-Bewegung untersucht die Ursachen und Folgen von Umweltbelastungen und positiven (Umwelt-)Faktoren, welche je nach Sozialraum unterschiedlich und häufig diskriminierend verteilt sind. Umweltgerechtigkeit kann als analytische Vertiefung im Bereich der umweltbezogenen Public-Health-Debatte verstanden werden. Der Zusammenhang lässt sich besonders vor dem Hintergrund erklären, dass mangelnde Umweltgerechtigkeit mit gesundheitlicher Ungleichheit korreliert.

Umweltgerechtigkeit findet sich sowohl auf globaler als auch auf lokaler Ebene wieder. Auf internationaler Ebene zeigt sie sich beispielsweise darin, dass Länder des globalen Nordens die aus ihren Lebensstandards resultierenden toxischen Umweltfaktoren u.a. durch die Verlagerung der Produktion in Länder des globalen Südens dorthin exportieren. Während China, die USA und Europa am meisten CO² produzieren (Crippa et al., 2021, S. 9), sind Bewohner/-innen der Staaten Ozeaniens einem besonders hohen Risiko für Katastrophen, insbesondere Umweltkatastrophen, ausgesetzt (Aleksandrova et al., 2021, S. 46 f.).

Auch in Deutschland lässt sich Umweltgerechtigkeit erkennen: Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status sind mehr negativen Umweltfaktoren ausgesetzt und haben weniger Möglichkeiten, sich vor den drohenden Auswirkungen der Klimakrise zu schützen. Zudem sind mangelnde Zugangsmöglichkeiten zu Natur und naturnahen Bildungsangeboten erkennbar (Voigt, 2012, S. 8 ff.). Daher ist es zwingend erforderlich, klima-, umwelt-, sozial- und gesellschaftspolitische Herausforderungen enger zusammenzudenken und entsprechende kohärente Handlungsansätze zu entwickeln. Dabei sollten verschiedene Facetten von Umweltgerechtigkeit berücksichtigt werden, z.B. der gerechte Zugang zur Natur und zu natürlichen Ressourcen (Zugangs-, Teilhabe-, und Verteilungsgerechtigkeit), die gerechte Beteiligung an relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen (Verfahrens-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsgerechtigkeit), die Verwirklichungschancen und Perspektiven künftiger Generationen (Zukunfts- und Generationengerechtigkeit) sowie die milieuspezifischen und lebensweltbezogenen umwelt- und naturpädagogischen Bildungsbedarfe (Bildungsgerechtigkeit). Hieraus lassen sich konkrete Bedarfe für Bildungsarbeit und Soziale Arbeit ableiten, welche im Folgenden reflektiert werden.

Reflexionsfragen zur Schärfung von BNE-Prozessen mit einkommensschwachen Zielgruppen

Angesichts der oben skizzierten Herausforderungen in Bezug auf Umweltgerechtigkeit sind pädagogische Ansätze erforderlich, welche umwelt- und sozialpolitische Herausforderungen zusammendenken, zielgruppenspezifische Zugänge ermöglichen und verstärkt die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden mit ihren soziokulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen und Ressourcen einbeziehen. Von daher werden nachfolgend skizzenhaft mögliche Herausforderungen bezüglich vorhandener Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einkommensschwachen und sozioökonomisch be-

nachteiligten Zielgruppen nachgezeichnet. Dies erfolgt auf der Basis aktueller Fachdiskurse im Kontext klimaresponsiver ökologischer Sozialer Arbeit (Pfaff et al., 2022) und forschungs-basierten und konzeptionellen zielgruppenspezifischen Ansätzen im Kontext von BNE (Frohn, 2020; VENRO, 2021; EJSA, 2019) sowie in Bezug auf erste eigene Forschungsergebnisse im bereits erwähnten Forschungsprojekt NaBiKo. Ausgehend von der bereits in der Hinführung angesprochenen Notwendigkeit einer differenzierten Analyse der Zielgruppe, werden weitere Erweiterungsbedarfe und damit verbundene Reflexionsfragen zur Schärfung von BNE-Angeboten in und mit sozioökonomisch benachteiligten Milieus entfaltet.

Sicht auf Teilnehmer/-innen

Eine differenzierte Sichtweise auf die Teilnehmenden von BNE-Prozessen ist erforderlich, um sie in ihrer Diversität und mit ihren jeweiligen Ressourcen und Bedarfen wahrzunehmen (VENRO, 2021). In der Arbeit mit von sozialer Ungleichheit Betroffenen sollten diese jedoch nicht als eine homogene Gruppe konstruiert werden, denn einkommensschwache Milieus können in einem Sozialraum durch eine starke Binnendifferenzierung gekennzeichnet sein (Handschuh, 2016). Wie kann es also gelingen, sozioökonomisch Benachteiligte als Zielgruppen differenziert wahrzunehmen, sie nicht einseitig zu viktimisieren und zu klientalisieren oder ihre Lebenslagen nur aus einer Defizit- und Problemperspektive wahrzunehmen und im Gegenzug beim BNE-Prozess an ihre Ressourcen und Potentiale anzuknüpfen?

Thematische Grundorientierung

Zahlreiche umweltbezogene Bildungsansätze orientieren sich vorwiegend einseitig an den Vorstellungen und Vorgaben des Natur- und Umweltschutzes und nicht an den Sichtweisen und Lebensrealitäten der Zielgruppen (Frohn et al., 2020). Von daher stellt sich die Frage, welches thematisch-normative Grundverständnis von Natur, Nachhaltigkeit und Umweltschutz im Bildungsprozess handlungsleitend ist. Dominieren eher normative und geschlossene Vorstellungen von Naturschutz und vor allem ökologische Dimensionen von Nachhaltigkeit den Prozess oder eher offene Vorstellungen, die den Lebenswelten und Kontexten der Zielgruppen entsprechen und welche die Sichtweise der Teilnehmenden und die sozioökologische Dynamik von Umweltgerechtigkeit berücksichtigen?

Didaktisches Grundverständnis

Eng verbunden mit der thematischen Grundorientierung ist das didaktische Grundverständnis und die damit verbundenen Kontroversen, wie sie sich im Spannungsfeld zwischen handlungstheoretisch und systemtheoretisch begründeten Ansätzen (Scheunpflug, 2008, S.1f.) oder erzeugungs- und ermöglichungs- didaktischen Zugängen (Arnold & Schüßler, 2003) abbilden. Ist das Grundverständnis eher handlungstheoretisch-normativ-erzeugungs- didaktisch begründet, mit der Idee vorab präzise umwelt- und naturschutzbezogene Bildungsziele (z.B. Wissensaufbau über Umweltschutz und Biodiversität und die Entwicklung damit verbundener Werthaltungen und Ver-

haltensweisen) zu formulieren und den Prozess als eine stringente Abarbeitung dieser Ziele zu gestalten? Oder liegt dem BNE-Prozess ein eher systemisch-partizipativ-ermöglichungs- didaktisches Verständnis zu Grunde, bei dem gemeinsam mit den Teilnehmenden Anschlussfähigkeiten zwischen Bildungsgegenstand und ihrer Lebensrealität hergestellt werden und der Versuch unternommen wird, die Lernenden bei der umfassenden Aneignung von Gestaltungs- und Handlungskompetenzen in Bezug auf ein Leben in einer komplexen von Klima- und Umweltgerechtigkeit geprägten Weltgesellschaft vorzubereiten? Im Gegensatz zu einer erzeugungs- didaktischen Perspektive wird mit dem Begriff „Ermöglichungs- didaktik“ ein Verständnis von Lernen und Kompetenzerwerb charakterisiert, das um die Konstruktivität, Komplexität, Kontingenz, Viabilität, Eigendynamik, Selektivität, Selbstorganisation und um die begrenzte Planbarkeit und Steuerung von Bildungsprozessen weiß. Und anders als erzeugungs- didaktische Konzepte „geht die Ermöglichungs- didaktik nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung und eine möglichst detaillierte Lernplanung, Lernerfolge sozusagen technokratisch gewährleistet werden können“ (Arnold & Schüßler, 2003, S.1).

Sozialraum- und Lebensweltorientierung

Der Sozialraum markiert insbesondere in urbanen Kontexten als Stadtviertel oder Quartier den lokalen sozialen Mikrokosmos, in dem sich verschiedene gesellschaftliche Strömungen, Entwicklungen, Konflikte, Kulturen und Nachhaltigkeits- herausforderungen widerspiegeln und brechen. Sozioökonomisch marginalisierte Stadtviertel und deren Bewohner/-innen sind meist überdurchschnittlich von verschiedenen Facetten und Formen von Umweltgerechtigkeit betroffen (s.o.). Diese urbanen Räume sind aber auch oftmals durch eine hohe soziale und institutionelle Vernetzung sowie durch vielfältige Lern-, Begegnungs- und Bildungsorte und -prozesse gekennzeichnet, die für umfassende BNE-Prozesse anschlussfähig sind. Von daher bieten die in der Sozialen Arbeit fest verankerte Sozialraum- und Lebensweltorientierung sowie damit verbundene Methoden und Instrumente im Kontext von Gemeinwesenarbeit (Stövesand, 2019) ein hohes methodisches Anregungspotenzial für sozialraumbezogene Bildungsprozesse. Denn das zentrale Anliegen der Gemeinwesenarbeit ist es, die Menschen in einem Sozialraum oder Stadtteil darin zu begleiten, zu ermutigen, zu fördern, zu befähigen und zu unterstützen, dass sie für ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse aktiv werden und damit ihre Lebensqualität erhöhen. Dabei geht es sowohl um materielle und infrastrukturelle Rahmenbedingungen im Stadtteil (z.B. die Gestaltung von öffentlichen Räumen, Plätzen und Grünflächen, die Reduzierung von Emissionen, die Wohn- und Arbeitssituation, die Verkehrssituation) als auch um immaterielle und soziale Faktoren (z.B. den sozialen Zusammenhalt, das bürgerschaftliche Engagement, das Demokratieverständnis, die sozio- kulturelle Teilhabe). Wie kann es also gelingen, BNE-Prozesse um eine explizite Sozialraum- und Lebensweltorientierung zu erweitern und dabei die sozioökologischen Herausforderungen sowie die Ressourcen und Potentiale von Stadtvierteln mit den Teilnehmenden von BNE-Prozessen in den Blick zu nehmen, zu nutzen, einzubeziehen und zu gestalten?

Gelingensbedingungen und Handlungsoptionen für eine milieusensible BNE

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage: Wie gelingen BNE-Angebote, die sich an Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status richten und die von den Auswirkungen der Umweltungerechtigkeit besonders betroffen sind?

Differenzierte Wahrnehmung der Zielgruppe und Diskriminierungskritik

Grundlegend für ein Gelingen milieuspezifischer BNE-Angebote ist, wie oben bereits verdeutlicht, eine diversitätssensible Wahrnehmung der Zielgruppe, eine differenzierte Analyse ihres Lebensumfeldes und ihrer Lebenswirklichkeit sowie eine diskriminierungskritische Grundperspektive. Denn in der Arbeit mit einkommensschwachen Menschen ist die Gefahr groß, diese aufgrund der strukturellen Benachteiligungen, denen sie ausgesetzt sind, als ohnmächtig oder hilfebedürftig zu konstruieren. Ausgangspunkt eines BNE-Angebots sollten aber die Ressourcen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Teilnehmenden sein. Nur mit dieser Perspektive ist es möglich, die Vorerfahrungen, Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden in den Bildungsprozess einzubeziehen und ihre sprachliche, soziale und kulturelle Heterogenität, ihre kognitiven Voraussetzungen sowie ihre Alltags- und Lebenswelten im Bildungsprozess zu berücksichtigen. Je nach Art des Angebots kann es auch sinnvoll sein, eine kritische Reflexion über die Wechselwirkungen von Macht, Herrschaft und sozioökonomischem Status in das Bildungsangebot zu integrieren. Beispielsweise indem nachgefragt wird, warum bestimmte Gruppen von Menschen Lösungen entwickeln und durchsetzen können, die für alle gelten, während andere Gruppen mit ihren Ideen und Bedarfen nicht gehört werden. Eine solche differenz- und diskriminierungskritische Sicht ist wichtig, um die Herstellung von Differenz als Konstruktions- und Herrschaftsprozess einordnen zu können. Wird dies im Rahmen des Angebots thematisiert, ist es wichtig, den gemeinsamen Lern- und Erfahrungsraum als einen geschützten Raum zu verstehen, in dem die Teilnehmenden ihre Wertvorstellungen, Meinungen und Erfahrungen möglichst diskriminierungsfrei miteinander teilen können. Es sollte möglich sein, über eigene Vorurteile und Stereotype zu reflektieren, Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit benennen zu können, ohne dabei die Grenzen der anderen Teilnehmenden zu verletzen. Wird die wechselseitige Abhängigkeit von Macht, Herrschaft und sozioökonomischen Status nicht explizit im BNE-Angebot thematisiert, sollten sich die Durchführenden im Vorfeld mit dieser Thematik macht- und diskriminierungskritisch auseinandersetzen, um eine reflektierende Haltung einnehmen zu können und Diskriminierungen vermeiden beziehungsweise begegnen zu können, wenn sich in der Gruppe diskriminierendes Verhalten zeigt (VENRO, 2021, S. 21ff.).

Partizipation als didaktisches Grundprinzip

Wenn BNE-Angebote sich an Menschen richten, die besonders stark unter den Auswirkungen von Umweltungerechtigkeit leiden, ist es schlüssig, die Angebote so zu gestalten, dass die Men-

schen das notwendige Rüstzeug bekommen, um diesen Folgen selbst wirkungsvoll begegnen zu können. Ausgehend von der Lebenswirklichkeit der Menschen kann es dabei um einen gerechten Zugang zu Natur und natürlichen Ressourcen gehen. Es kann auf eine gleichberechtigte Beteiligung an der Gestaltung der natürlichen Umwelt im eigenen Sozialraum fokussiert werden oder auf die Möglichkeit zu relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen gehört zu werden, um in diesen mitzuentscheiden. Für milieuspezifische BNE-Angebote in diesem Kontext gewinnt eine Ausrichtung auf den Ausbau von Teilhabemöglichkeiten eine besondere Relevanz. Denn in Deutschland verfügen Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status generell, also gesamtgesellschaftlich und themenunabhängig betrachtet, über vergleichsweise niedrigere Partizipationsraten als wohlhabende oder vollerwerbstätige Personen. Gleichzeitig üben sie vergleichsweise weniger politische Einflussnahme aus, um ihre Interessen in der Demokratie zu vertreten und durchzusetzen (Böhnke, 2011, S. 2ff.; Kaßner & Kersting, 2021, S. 5ff.). Ausgehend von diesen Erkenntnissen bietet sich didaktisch-methodisch eine konsequent partizipative Ausrichtung von milieuspezifischen, umwelt- und naturbezogenen BNE-Angeboten an. Eine partizipative Grundlegung bedeutet, auf den Punkt gebracht: „Wer mitmacht, kann auch mitbestimmen!“ (ESJA, 2019, S. 11). Das heißt, dass die Teilnehmenden des BNE-Angebots aktiv in alle Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Sie haben die Möglichkeit, ihre Interessen, Erfahrungen, Werte und Bedürfnisse im Kontext des Bildungsangebots wahrzunehmen, zu reflektieren und zu artikulieren. Von ihnen geäußerte Kritik, Anregungen und Änderungsvorschläge werden gehört. Die Gruppe entscheidet, was angenommen und umgesetzt wird. Diese Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung und Mitgestaltung eröffnet den Teilnehmenden wertvolle Selbstwirksamkeitserfahrungen, die dazu motivieren können, auch außerhalb solcher Settings in gesellschaftlichen oder politischen Kontexten aktiv zu werden und maßgeblich an Planungs- Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen teilzuhaben. Die Stärkung der gesellschaftlichen und politischen Partizipationsfähigkeit von Menschen, die in besonderem Maße von den Folgen von Umweltungerechtigkeit betroffen sind, ist die Basis dafür, diesen Auswirkungen auf den verschiedenen Ebenen wirkungsvoll begegnen zu können. Sie bietet die Chance, sich ausgehend von der eigenen Lebenswirklichkeit und vom direkten Lebensumfeld aktiv für den Erhalt der natürlichen Umwelt einzusetzen, gleichberechtigt an Natur teilhaben zu können und sich gesamtgesellschaftlich mit den eigenen Interessen und Bedarfen mehr Gehör zu verschaffen (VENRO, 2021; ESJA, 2019).

Lebenswelten im Quartier

Nichts liegt näher als der eigene Sozialraum. Deshalb ist es im tatsächlichen Wortsinn naheliegend, BNE-Prozesse vom Sozialraum, also vom Stadtteil her zu denken und anzugehen. Soziale Arbeit ist in vielen Quartieren vor Ort und bietet mit niedrigschwelligen Angeboten wie Jugendtreffs, Stadtteilzentren oder Nachbarschaftshäusern beste Voraussetzung für eine Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen im Gemeinwesen. Ob sich BNE-Angebote ausschließlich an Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status wenden oder ob sie Menschen unter-

schiedlichster sozialer Milieus einbeziehen, hängt von der Art der sozialen Einrichtung im Stadtteil ab. Gerade deshalb ist es wichtig, immer die unterschiedlichen Lebenswelten der Teilnehmenden im Stadtteil und in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit wahrzunehmen und in den BNE-Angeboten zu berücksichtigen. BNE-Angebote, die speziell wohnungslose, suchtkranke oder arbeitslose erwachsene Menschen ansprechen wollen, werden anders aussehen als Angebote, die alle Jugendlichen eines Stadtteils ansprechen und einbeziehen möchten, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status.

Milieusensible BNE im Kontext von Umweltgerechtigkeit – zwei Projekte

Nachfolgend soll an zwei unterschiedlichen Projekten, die in der Städteregion Aachen in den letzten Jahren verwirklicht wurden, exemplarisch dargestellt werden, wie ein milieusensibler Zugang zu BNE gelingen kann.

Querbeet

Das Projekt *Querbeet* ist bereits vor sechs Jahren in Aachen im Umfeld eines Treffs für wohnungslose und suchtkranke Menschen entstanden. Gemeinsam hatten die Besucher/-innen der Einrichtung beschlossen, die Flächen rund um ihren Treffpunkt, der an einer vielbefahrenen Straße liegt, schöner und naturnah gestalten. Sie fingen mit ersten kleinen Blumenbeeten und Pflanzkästen direkt vor der Haustüre an. Mittlerweile ist eine Vielzahl von Teilnehmer/-innen damit beschäftigt, „Blumenbeete im gesamten Stadtgebiet und der Städteregion zu gestalten und zu bepflanzen. Des Weiteren wird die direkte Nachbarschaft gereinigt und die Quartiere im Blick behalten“ (Harter, 2022, S. 17). In Begleitung von Sozialarbeiter/-innen und Gärtner/-innen, die im Projekt angestellt sind, begeben sich die teilnehmenden wohnungslosen Menschen an ihren jeweiligen Einsatzort in der Stadt. Dort werden die sonst oft übersehenen und marginalisierten Menschen durch ihre öffentlichkeitswirksame Arbeit im Stadtteil wieder allgemein und mit einer positiv besetzten Tätigkeit wahrgenommen und in die Strukturen des Sozialraums inkludiert. Die Grünpflanzen dienen als Anknüpfungspunkt bzw. als Thema, mit dem sich viele der Bewohner/-innen des Sozialraums identifizieren können. Sie sind positiver Gesprächsanreiz, der Kontakte zwischen Menschen entstehen lässt, die sonst nicht viel miteinander zu tun haben. Auch wenn *Querbeet* nicht in der Lage ist, die multiplen Problemlagen der wohnungslosen und suchtkranken Menschen zu lösen, reduzieren sich durch ihre positive Wahrnehmung im Stadtteil die Alltagsirritation, die sie sonst häufig darstellen. Die Teilnehmer/-innen erfahren Anerkennung und Wertschätzung für ihr Tun. Ein weiterer positiver Effekt von *Querbeet* ist, dass die Gestaltung der Grünflächen im Stadtteil wieder stärker in den Blick kommen. Natur wird zum Thema in der Stadt und der Status Quo in Hinblick auf urbane Naturräume hinterfragt. Das Projekt eröffnet den Weg für eine Inklusion der Teilnehmenden und ermöglicht Teilhabe an Entscheidungsprozessen über die Gestaltung der öffentlichen Räume im urbanen Kontext (Harter, 2022, S. 14ff.).

Die Grüne Wand

Im Rahmen des Forschungs- und Transfer-Projektes NaBiKo haben die Besucher/-innen eines Jugendtreffs eine der Außenwände ihrer Einrichtung begrünt. Ausgangspunkt des Projektes war der Vorschlag einer Fachkraft, gemeinsam ein umwelt- und naturbezogenes Projekt in der Einrichtung durchzuführen. Die Idee, eine der Außenwände zu begrünen, kam von den Jugendlichen selbst. Sie sahen eine begrünte Wand als eine gute Möglichkeit, ihren Außenbereich zu erweitern. Außerdem konnten sie so einen Blickfang schaffen, um auf das Jugendzentrum und die Themen Klima- und Umweltschutz sowie Biodiversität im ganzen Stadtteil aufmerksam zu machen.

Also nicht nur hier, sondern auch, keine Ahnung, an so einem Rathaus zum Beispiel. Da sitzt ja der Bürgermeister und dann vielleicht dem mal sagen: ‚Komm mal, das sieht ja super aus [die Grüne Wand – Anm. d. A.], vielleicht könnte man das auch am Stadt-, also da am Rathaus auch machen‘. Weil, das Gebäude ist groß, es würde verschönern und würde ja auch was für die-, für das Klima, noch dazu beisteuern. (Auszug aus Audiomitschnitt Interview_Modellprojekte_27-05-2022)

Mit der Durchführung des Projektes hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, viel über die Umwelt zu erfahren. Beispielsweise bei der Auswahl der Grünpflanzen. Nicht jede Pflanze wächst an jedem Ort. Sollen die Pflanzen eher bienen- und insektenfreundlich sein oder doch besser essbar oder einfach nur schön bunt? Gemeinsam wurde thematisiert, dass die Pflanzen Wasser brauchen und wie viel Sonne sie vertragen – macht man einen Gieß-Plan oder besser ein Bewässerungssystem?

Also, dass da wirklich so ein Denkprozess stattgefunden hat. So nach dem Motto – wir haben jetzt echt viel Geld ausgegeben für einen Haufen schöne Sachen, wie können wir das Ganze quasi am Leben erhalten. Ja, das war ein ziemlich cooler Moment tatsächlich. Und auch am Ende, als alles hing. (Auszug aus Audiomitschnitt Interview_Modellprojekte_27-05-2022)

Der hohe Anspruch, den beide Projekte erfahren, zeigt, dass BNE mit Menschen mit sozioökonomisch niedrigem Status gelingen kann, wenn sie von der Zielgruppe und den Lebenswelten der Menschen hergedacht wird, wenn sie im eigenen Sozialraum angesiedelt ist, wenn sie die Teilnehmer/-innen aktiv an allen Prozessen beteiligt und wenn sie an deren Alltag und Lebenswirklichkeit anschließt.

Anmerkungen

- 1 Das Forschungs- und Transferprojekt NaBiKo (Teilhabe an Naturerleben ermöglichen. Biodiversität schützen. Kompetenzentwicklung im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern) ist ein Verbundvorhaben der Katholischen Hochschule NRW und dem Nell-Breuning-Haus in Herzogenrath. Gefördert wird es im Rahmen des Bundesprogrammes Biologische Vielfalt durch das Bundesamt für Naturschutz. Die Laufzeit des Projektes ist vom 1. Dezember 2020 bis zum 30. November 2023. Ziel des Projektes Gelingsbedingungen für milieuspezifische Bildungsprozess im Kontext von Biodiversität und Nachhaltigkeit zu erarbeiten.

Literatur

- Aleksandrova, M., Balasko, S., Kaltenborn, M., Malerba, D., Mucke, P., Neuschäfer, O., Radtke, K., Prütz, R., Strupat, Ch., Weller, D. & Wiebe, N. (2021). *Weltrisikobericht 2021*. Zugriff am 06.10.2022 https://weltrisikobericht.de/wp-content/uploads/2021/09/WorldRiskReport_2021_Online.pdf
- Arnold, R. & Schüßler, I. (2003) (Hrsg.). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Björk, J., Albin, M., Grahn, P., Jacobsson, H., Ardö, J., Wadbro, J. & Ostergren, P.-O. (2008). Recreational values of the natural environment in relation to neighbourhood satisfaction, physical activity, obesity and wellbeing. In *Journal of epidemiology and community health* 62 (4), 2e. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.062414>
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 2011(1–2)*, 18–25.
- Bolte, G., Bunge, Ch., Hornberg, C., Köckler, H. & Mielck, A. (2012). Umweltgerechtigkeit durch Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit. Eine Einführung in die Thematik und Zielsetzung dieses Buches. In G. Bolte, Ch. Bunge, C. Hornberg, H. Köckler & A. Mielck (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven* (S. 15–38). Bern: Hans Huber.
- Crippa, M., Guizzardi, D., Solazzo, E., Muntean, M., Schaaf, E., Monforti-Ferrario, F., Banja, M., Olivier, J.G.J., Grassi, G., Rossi, S. & Vignati, E. (2021). *GHG emissions of all world countries. 2021 Report. Booklet*. Zugriff am 19.08.2022 https://edgar.jrc.ec.europa.eu/report_2021#emissions_table
- ESJA (2019) (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung trifft Jugendsozialarbeit*. Zugriff am 02.06.2020 <https://esja-bayern.de/projekte/nachhaltigkeitsprojekt/>
- Frieters-Reermann, N., Hieronymus, S. & Michel, L. (2022). Biodiversität und Umweltgerechtigkeit. Skizzenhafte Annäherung an eine ökologisch-reflexive Soziale Arbeit. In T. Pfaff, B. Schramkowski & R. Lutz (Hrsg.), *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit* (S. 314–325). Weinheim: Beltz Juventa.
- Frohn, H.-W., Birkenstein, G., Brennecke, J.S., Diemer, S., Koch, E. & Ziemek, H.-P. (2020). *Perspektivwechsel: Naturpraktiken und Naturbedürfnisse sozialökonomisch benachteiligter Menschen. Eine qualitative Pionierstudie. BfN-Skripten 559*. Bonn: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU).
- Handschuh, K. (2016). BNE mit Kindern aus prekären Verhältnissen? Versuch einer Annäherung. *Lehren & Lernen* 42(8/9), 24–27.
- Harter, L. M. (2022). Blumenbeete für soziale Integration? Sozialarbeiterische Interventionen am Beispiel des Projekts Querbeet im Kontext von Exklusionstendenzen im urbanen Raum. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 45(2), 16–19. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.02.05>
- Kaßner, J. & Kersting, N. (2021). *Neue Beteiligung und alte Ungleichheit? Politische Partizipation marginalisierter Menschen. Abschlussbericht. vhw-Schriftenreihe 22*. Berlin: Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V.
- Pfaff, T., Schramkowski, B. & Lutz, R. (2022). *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schafhauser, K. & Görtler, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Jugendarbeit: Didaktische und methodische Zugänge am Beispiel eines Projekts für benachteiligte Zielgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe. *Deutsche Jugend*, 68(3), 116–122.
- Scheunpflug, A. (2008). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*, 12–13.
- Spitzer, M. (2019). *Der positive Einfluss von Stadtnatur auf unsere Gesundheit*. Nürnberg: BUND Naturschutz in Bayern e.V.
- Stövesand, S. (2019). *Gemeinwesenarbeit*. Zugriff am 08.03.2021 <https://www.socialnet.de/lexikon/Gemeinwesenarbeit> https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_34
- VENRO (2021) (Hrsg.). *Qualitätskriterien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit*. Bonn: Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
- Voigt, R. (2012). *Umweltgerechtigkeit als Aufgabe der Sozialen Arbeit*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Dort hat er zurzeit eine dreijährige Schwerpunktprofessur für Klimawandel, Nachhaltigkeit und Umweltgerechtigkeit inne.

Laura Maren Harter

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Sie promoviert seit 2021 an der Universität Leipzig in den Politikwissenschaften. Innerhalb ihrer Dissertation untersucht sie mögliche Epistemologien hinsichtlich Natur und Umwelt in verschiedenen Akteursgruppen Sozialer Arbeit.

Simone Hieronymus

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.