

Fischer, Andreas; Casper, Marc; Kiepe, Karina; Hantke, Harald; Pranger, Jan; Schütt-Sayed, Sören  
**Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung**

Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 65-79. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



**Quellenangabe/ Reference:**

Fischer, Andreas; Casper, Marc; Kiepe, Karina; Hantke, Harald; Pranger, Jan; Schütt-Sayed, Sören: Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 65-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206557 - DOI: 10.25656/01:20655

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206557>

<https://doi.org/10.25656/01:20655>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

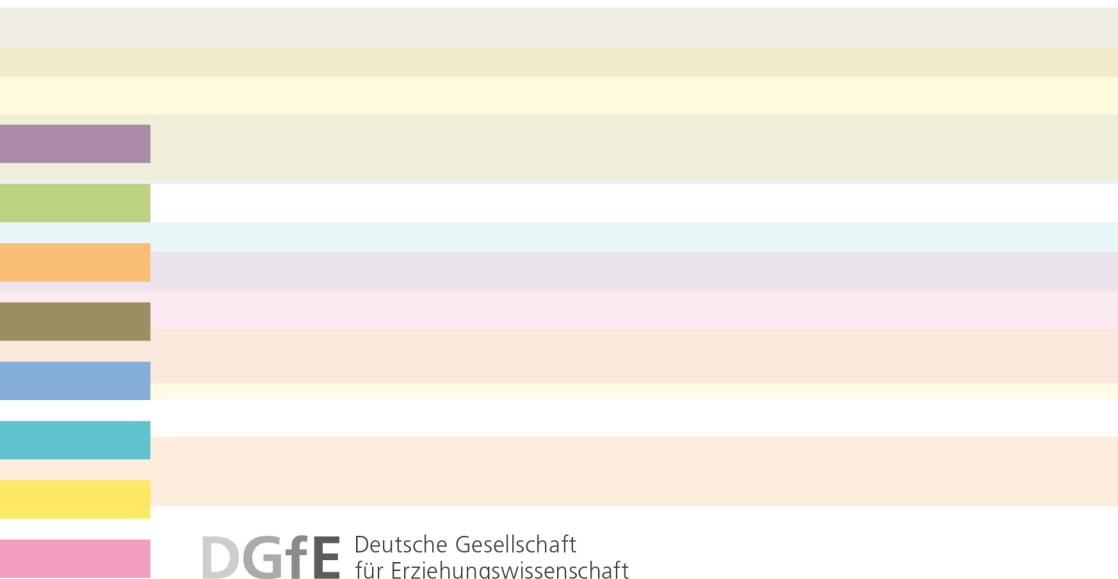
**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,  
Ulrike Weyland (Hrsg.)



Jahrbuch der berufs- und  
wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Eveline Wittmann  
Dietmar Frommberger  
Ulrike Weyland (Hrsg.)

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

Veröffentlicht mit Unterstützung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung



© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. [www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742437>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2437-6 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1572-5 (PDF)  
DOI 10.3224/84742437

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Druck: docupoint GmbH, Barleben  
Printed in Europe

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort: Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik .....	7
---	---

### **Teil I: Reflexion der Disziplin: Außenperspektive**

*Andrea Sailer*

Literarische Zusammenschau zu den Tagungsbeiträgen .....	13
--	----

### **Teil II: Erträge aus den Forschungszusammenhängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Finanzkompetenz und Bildung für nachhaltige Entwicklung**

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Manuel Förster, Andreas Kraitzek, Eveline Wuttke, Carmela Aprea, Michelle Rudeloff und Christin Siegfried</i> Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums .....	33
---	----

<i>Andreas Fischer, Marc Casper, Karina Kiepe, Harald Hantke, Jan Pranger und Sören Schütt-Sayed</i> Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung .....	65
--	----

### **Teil III: (Zwischen)Ergebnisse aus Projekten**

#### ***Berufsverbleib und Berufsorientierung***

*Dana Bergmann*

Verarbeitung von Studienabbrüchen innerhalb beruflicher Entwicklungsprozesse – eine berufsbiografische Analyse .....	81
---	----

*Silke Lange*

Vorzeitige Vertragslösungen aus der Perspektive der Auszubildenden – ein Vorschlag für einen subjektorientierten Erklärungsansatz .....	97
--	----

*Leonie Bogaczyk, Marie Schröder, Thomas Retzmann und  
Thomas Bienengräber*

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung .....	113
--	-----

<i>Heike Jahncke, Florian Berding, Jane Porath und Christian Steib</i> Berufsdarstellungen in Vorabendserien zwischen 1990 und 2018 als Informationsquellen über Berufe .....	131
---	-----

## ***Berufliche Didaktik und Curriculum***

<i>Susanne Korth, Svenja Noichl und Volker Rexing</i> Inklusive Lernumgebungen mit digitalen Medien in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie .....	151
---	-----

<i>Jutta Mohr, Isabelle Riedlinger und Karin Reiber</i> Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung – Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung .....	165
--	-----

## ***Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen***

<i>Andrea Burda-Zoyke und Immo Degner</i> Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung .....	183
---	-----

<i>Josephine Berger und Birgit Ziegler</i> Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich .....	203
--	-----

## **Teil IV: Reflexion der Disziplin: Innenperspektive**

<i>Silke Lange, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann</i> Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung .....	219
Herausgeberschaft .....	237
Autorinnen und Autoren .....	237



# Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung

*Andreas Fischer, Marc Casper, Karina Kiepe, Harald Hantke, Jan Pranger und Sören Schütt-Sayed*

## 1. Einleitung

Das Jahr 2019 war geprägt vom Themenkomplex „Nachhaltigkeit“. Die Medienwirksamkeit der „Fridays for Future“-Bewegung ist nur eines von vielen Beispielen für die Relevanz dieses, oft emotional aufgeladenen, gesamtgesellschaftlichen Diskurses für das Bildungssystem. Unter den jugendlichen Demonstrant\*innen befinden sich letztendlich auch die *Berufsschüler\*innen* von heute und morgen.

Junge Menschen fordern Reflexion und Transformation im Sinne der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung, eine Transformation, die wirtschaftliche Ziele und die konkrete Ausgestaltung von Berufsarbeit fundamental betrifft. Diese Idee einer nachhaltigen Entwicklung, die insbesondere im UNESCO-Weltaktionsprogramm ausformuliert ist, ist jedoch anspruchsvoll und wertebasiert, damit erklärungs- und aushandlungsbedürftig. Sie fordert Zukunftsorientierung und Verantwortung auf unterschiedlichen Ebenen in oft abstrakten, eher kursorischen Ansprüchen. Im Sinne der Brundtland-Definition ist „nachhaltige Entwicklung eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.“ (WCED 1987, Ch. 1 § 49). Die Spannweite dieser Vision geht offensichtlich weit über das in 2019 so prominente Thema „Klimawandel“ hinaus, wie es auch die Vielfalt der 17 Nachhaltigkeitsziele der UN auf einer weiteren Konkretisierungsebene vermittelt. Doch wie lässt sich ein solch umfassender Anspruch für Berufsbildung konkretisieren? Wie lässt er sich in konkretes, domänenspezifisches Berufshandeln und in Lernprozesse übersetzen, auch angesichts betrieblicher Realitäten und vorherrschender Sachzwänge? Welche rationalen Kriterien pädagogischer Professionalität müssen angesetzt werden, um konstruktiv zu wirken und nicht im Normativen verhaftet zu bleiben?

Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ widmet sich diesen Fragen unter dem Motto „Vom Projekt zur Struktur“ (Hemkes 2014). Es gilt, die Erfahrungen aus diversen Modellversuchen und Pilotprojekten derart zu bündeln, zu reflektieren, zu verallgemeinern und zu verstetigen, dass sich

nachhaltige Entwicklung in der Breite der Berufsbildung als Zieldimension etablieren kann. Hierzu förderte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – als eine von mehreren Förderlinien – den Schwerpunkt „Entwicklung von domänenspezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen in kaufmännischen Berufen“ (vgl. [www.bbne.de](http://www.bbne.de)).

In sechs Modellversuchen wurden diverse Ergebnisse erzielt: von Instrumenten für den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung, über umfassende Fortbildungskonzepte bis zu komplexen e-Learning-Angeboten. Gemeinsam war allen Modellversuchen ein didaktisches Gestaltungsinteresse: Im Spannungsfeld betrieblicher Routinen und transformativer Ansprüche mussten neue Formen des Lernens und Mitgestaltens erprobt werden. Diese Ergebnisse sind über die zentrale Webseite des BIBBs ([www.bbne.de](http://www.bbne.de)) zugänglich. Zusätzlich entstanden zahlreiche Berichte, Praxishandreichungen und ein abschließender Sammelband, in dem auch die programmübergreifenden Ergebnisse zur Kompetenzstruktur und zu didaktischen Kriterien dargestellt werden (Schütt-Sayed, Casper & Vollmer, im Erscheinen).

Über jene pragmatisch orientierten Ergebnisse hinaus verfolgt dieser Jahrbuchbeitrag das noch offene Anliegen einer theoretischen Gesamtreflexion. Das zweite Kapitel widmet sich zunächst der Frage, welche *fachwissenschaftliche Fundierung* eine BBNE in kaufmännischen Berufen des Handels braucht, damit fachdidaktische Überlegungen nicht gegenstandslos, um nicht zu sagen *zahnlos*, bleiben. Schließlich ist „Lernen stets eine kognitiv-emotional-soziale Bezugnahme auf *etwas* – als Gegenstand des Lernens. Eine Untersuchung dieses Lernens muss auch die Eigen-Strukturen dieses »Etwas« in Rechnung stellen, um beurteilen zu können, inwiefern das Lernen seinem Gegenstand gerecht wird oder diesen verfehlt, und um aufzuklären, inwiefern Sinn und Zweck des Lernens mit Sinn und Zweck des Lerngegenstandes korrespondieren.“ (Rhein 2015, 350). Anhand des Modellversuchs GeKoNaWi<sup>1</sup> wird der Implikationszusammenhang fachdidaktischer Bezüge und methodischer Entscheidungen einer BBNE exemplarisch illustriert. Im dritten Kapitel wird hieran anschließend das Potenzial innovativer und transformationsorientierter Methoden für eine subjektorientierte BBNE reflektiert. Am Beispiel der systemischen Visualisierung aus dem Modellversuch Pro-DEENLA wird diskutiert, inwieweit Perspektivwechsel, Widerspruchsbewusstsein und transformativische Aushandlungsprozesse in kaufmännischen Kontexten methodisch ermöglicht werden können. Das vierte Kapitel bildet ein vorläufiges Fazit mit Ausblick. Es führt dazu mit dem Begriff des „Lebendigen Lernens“ im Sinne der humanistischen Psychologie analytisch zusammen, welche Prinzipien und produktiven Spannungsfelder die Didaktik der BBNE aus der Perspektive der Modellversuchsforschung kennzeichnen.

---

1 Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel (GeKoNaWi)

## **2. Die kaufmännische Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre fachwissenschaftliche Fundierung – am Beispiel des Modellversuchs GEKONAWI**

Die BBNE ist bis heute weder in der Praxis noch in der Forschung hinreichend etabliert. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass die BBNE bislang nur partiell an den Inhalten und Gegenständen der beruflichen Fachrichtungen anschließt, was sich besonders in der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung bemerkbar macht. Hier stellt sich nach wie vor die Frage, auf welches Fachverständnis von nachhaltigem Wirtschaften, respektive auf welche Theorie und Praxis der nachhaltigen Unternehmung die BBNE konkret bezogen werden kann. Das Ausbleiben einer Antwort auf diese Frage führt dazu, dass sich die BBNE auch zukünftig nicht in die berufsfeldspezifischen Handlungsfelder, d. h. Geschäftsprozesse und Aufgaben integrieren lassen wird. Es ist daher zwingend notwendig, dass die BBNE fachwissenschaftlich und fachpraktisch unterlegt wird.

Als Anknüpfungspunkt für die fachwissenschaftlich sowie fachpraktische Unterlegung einer BBNE kann der seit Jahrzehnten geführte Diskurs zum nachhaltigen Wirtschaften genutzt werden. Für die BBNE bietet dieser Diskurs die Chance, die Lehr-Lernangebote wissenschaftlich zu fundieren und vor allem an lebensweltlichen Zukunftspraktiken zu orientieren.

Neben dem Konzept der suffizienten Geschäftsmodelle (Schneidewind 2012), der Theorie einer kulturalistischen Unternehmung (Pfriem 2004, 2015, 2016; Beschorner 2015) und dem Ansatz neuer Wertschöpfungsmuster (Redlich & Moritz 2018, 3) lassen sich eine Reihe weiterer Arbeiten benennen, die nachhaltiges Wirtschaften einordnen und modellieren als: (1) Antriebsfeder für die Innovationsgestaltung in Unternehmen (Fichter & Clausen 2016); (2) integralen Bestandteil unternehmerischer Entscheidungen (vgl. Müller-Christ 2014); (3) Sustainable Supply Chain Management-Aufgabe (vgl. Seuring 2011) oder (4) als Triebfeder einer zukunftsgerechten, nachhaltigen Personal- und Organisationsentwicklung (Ehnert, Harry & Zink 2014).

Nachfolgend werden die ersten drei genannten Ansätze als Referenzpunkte einer fachwissenschaftlichen Fundierung der BBNE hinsichtlich ihrer Grundaussagen und Annahmen zum nachhaltigen Wirtschaften sowie ihrer Relevanz für die BBNE vorgestellt.

### **Konzept der Geschäftsmodellentwicklung**

Geschäftsmodelle beschreiben die Kausallogiken, nach denen Unternehmen ihre Gewinnziele erreichen. Dazu werden Kundensegmente und -beziehungen, Leistungs- und Nutzenversprechen, Ressourcen, Fähigkeiten und Prozesse, Partner sowie das finanzielle Kalkül eines Unternehmens im Zusammenhang modelliert (Schneidewind 2012).

Schneidewind illustriert, dass auch nachhaltig-suffiziente Geschäftsmodelle rentabel sind. Die Suffizienzstrategie zielt nach Stengel darauf ab, „dass Menschen ihr Verhalten ohne Zwang verändern und Praktiken, die Ressourcen übermäßig verbrauchen, einschränken oder ersetzen. Sie bemüht sich um einen genügsamen, umweltverträglichen Verbrauch von Energie“ (2012, 140).

Suffiziente Geschäftsmodelle bieten damit eine Alternative zu wachstumsorientierten Geschäftsmodellen. Statt auf Konsumquantität wird auf Konsumqualität gesetzt. Es geht um Befähigung mündiger Kunden und nicht darum, zusätzliche Bedürfnisse in bereits gesättigten Märkten zu wecken. Suffiziente Geschäftsmodelle zielen also auf die Entkopplung der Lebensqualität vom Ressourcenverbrauch ab. Sie setzen auf Entschleunigung, Entflechtung und Entrümpelung von Märkten, Konsumgewohnheiten und Lebensstilen. Geschäftsmodelle bieten dabei zunächst „nur“ eine konzeptuelle Basis, um Lernenden in der kaufmännischen Berufsbildung basale Zusammenhänge und vor allem Möglichkeiten und Zukunftsoptionen einer nachhaltigen Unternehmung aufzuzeigen.

### Kulturalistische Theorie der nachhaltigen Unternehmung

Dieser zweite Referenzpunkt ist von den Arbeiten von Pfriem (2004, 2015, 2016) zur kulturalistischen Unternehmenstheorie und von Beschorner (2015) zur kulturalistischen Wirtschaftsethik geprägt. Mit kulturalistisch ist hier gemeint, dass es kein Jenseits von Kultur gibt. Der mögliche Ort nachhaltigen Wirtschaftens ist demnach jene kulturelle Praxis, die durch Unternehmensstrategien hervorgebracht und gestaltet wird. Die Grundannahme ist: „Unternehmensstrategien sind kulturelle Angebote an die Gesellschaft“ (Pfriem 2004, 375)

Im Kern geht es darum, dass Unternehmen sich als gesellschaftliche Akteure begreifen, die durch ihre Art zu wirtschaften die Gesellschaft in einem nachhaltigen Sinne mitgestalten können. Es gilt hierfür, den Blick nicht allein auf Betriebsabläufe zu richten, sondern eine gesellschaftswissenschaftliche Perspektive einzunehmen und die Folgen dessen, was durch die Unternehmen in die Welt gesetzt wird, zu berücksichtigen. Es handelt sich um einen übergeordneten Ansatz, der ein grundständiges Nachdenken darüber und Aushandeln dessen, was Unternehmen wann, wie und warum tun, einfordert und eine umfassende Theorie der Unternehmung darstellt. Nachhaltiges Wirtschaften ist dabei nicht als Tatsache zu begreifen, die nur so und niemals anders möglich ist und bei der von vornerein festgelegt wäre, durch welche Strategie sie nun umzusetzen sei. Nachhaltiges Wirtschaften ist aus dieser Blickrichtung eine Frage gesellschaftlicher Verantwortung von Unternehmen. Moralische Werte und Verantwortung entstehen in dieser Perspektive durch gesellschaftliche Diskurse (Beschorner 2015) und soziale Praktiken (Pfriem 2015). Für die Berufsbildung besteht der Wert einer kulturalistischen Theorie der nachhaltigen

Unternehmung darin, dass sie Lernenden, jenseits von Eindeutigkeiten, befähigt, sich als politische Wesen herauszubilden. Sie können lernen, mit Widersprüchen umzugehen und ein kritisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Gegenwart zu entwickeln sowie zu der Rolle, die Unternehmen dabei spielen.

### Nachhaltiges Wertschöpfungsmanagement

Als dritter Referenzpunkt wird hier die konkrete Gestaltung der Prozesse nachhaltigen Wirtschaftens thematisiert. Gemeint sind damit Arbeiten zur Bottom-up-Ökonomie und zu neuen Wertschöpfungsprozessmustern. So hat sich inzwischen eine interdisziplinäre Community etabliert, die den Paradigmenwechsel von der industriellen Produktion hin zur Bottom-up-Ökonomie beforscht.

Redlich und Moritz beschreiben diesen Wechsel wie folgt: „Weltweit können wir beobachten, wie Menschen sich vernetzen und (weitestgehend) frei von Hierarchie und Markt und in der Regel unentgeltlich mit oder ohne Unternehmensbeteiligung gemeinsam Wert schöpfen (auch bekannt als commons-based peer production). Neue Wertschöpfungsmuster sind dadurch entstanden, die entgegen traditioneller Konzepte auf Offenheit basieren und kollaborativer sowie dezentraler Natur sind (zusammengefasst im Konzept der Bottom-up-Ökonomie). Wir sehen ein neues erstarktes Selbstverständnis von Konsumenten, die zunehmend auch zu Produzenten, sogenannten „Prosumern“, werden können und nicht mehr zwingend auf Unternehmen angewiesen sind. Die professionelle und nicht-professionelle Sphäre verschwimmen. Somit verändert sich auch die Rolle von Unternehmen: Vom ehemals zentralen und beherrschenden Akteur degradiert zu einem untergeordneten Teil eines Systems. Sharing-Plattformen ermöglichen es Privatpersonen, selbst als Wertschöpfungsakteure tätig zu werden (sharing economy).“ (2018, 3).

Zusammengefasst wird damit nicht nur aufgezeigt, wie nachhaltige Wertschöpfung auf Basis suffizienter Geschäftsmodelle und vor dem Hintergrund nachhaltiger Kulturen der Unternehmung entstehen könnte, sondern vor allem auch, welche Mitgestaltungschancen sich in Beruf und Arbeit für Individuen ergeben könnten. Konkret umgesetzt wird dieser Ansatz bereits heute in sogenannten offenen Werkstätten.

Die Erklärungs- und Gestaltungsansätze zum nachhaltigen Wirtschaften stehen dabei weitestgehend unverbunden nebeneinander. Der Modellversuch GeKoNaWi hat den Versuch gewagt, für die BBNE anschlussfähige Referenzpunkte auszuwählen, zu prüfen und zu erproben. Die Fragestellung lautete: Wie können betriebliche Ausbilder zum einen fachtheoretisch und fachpraktisch im Hinblick auf die *Theorie und Praxis des nachhaltigen Wirtschaftens* sowie zum anderen wirtschaftspädagogisch und wirtschaftsdidaktisch mit Bezug zur *Theorie und Praxis der Kompetenzentwicklung* professionalisiert werden?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in ihren idealtypischen Wirkungszusammenhängen und Bruchstellen untersucht. Es wurden zunächst (1) curricular-didaktische Bezüge zur Fachwissenschaft und Fachpraxis des nachhaltigen Wirtschaftens hergestellt, (2) betrieblich-berufliche Handlungsmuster des nachhaltigen Wirtschaftens ausgewiesen, (3) Konzepte einer BBNE-Didaktik entworfen und (4) ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt. Diese theoretisch-konzeptuellen Befunde wurden in Form einer Modulfortbildung für das betriebliche Ausbildungspersonal in den Domänen Einzel-, Groß- und Außenhandel erprobt und evaluiert.<sup>2</sup>

Im Projekt wurde u. a. die von Osterwalder und Pigneur (2011) vorgelegte CANVAS-Methode zur Geschäftsmodellentwicklung zu einem neuen Instrument (Gemo.NaWi)<sup>3</sup> weiterentwickelt: Dort werden die Anforderungen nachhaltig-suffizienter Geschäftsmodelle durch sechzehn Leitfragen zu den Dimensionen Finanzen, Nutzen, Kunden, Wertschöpfung, Partner und Unternehmensumwelt abgebildet (hierzu Kiepe et al. 2019, 34). Ziel ist es, den Entwicklungsprozess von Geschäftsmodellen umfassend und verständlich darzustellen. Die einzelnen Fragen haben einen gegenseitigen Bezug. Die Anwender der Gemo.NaWi werden mit der Komplexität der Geschäftsmodellentwicklung konfrontiert, zugleich wird diese aber auch gestaltbar. Insbesondere aber löst die Arbeit mit der Gemo.NaWi einen kreativen, zukunftsoffenen und multiperspektivischen Diskurs aus. Aus der Warte der betrieblich-beruflichen Bildung stellt das Konzept der Geschäftsmodelle einen effektiven Lerngegenstand dar: Es lassen sich Zugänge zu komplexen Zusammenhängen eröffnen, Lernende an zentralen Zukunftsfragen beteiligen und Aufgaben der Mitgestaltung ableiten. Es werden ganz konkret die Handlungsalternativen, Zusammenhänge und Wirkungen visualisiert. Damit werden unternehmerisches, systemisches und prozessuales Denken und Handeln gefördert. Zugleich wird ein „Schonraum“ geboten, in dem Handlungsalternativen in den Berufsdomänen durchdacht, modelliert und diskutiert werden können.

- 
- 2 Die fünf zukunftsorientierten Lerngegenstände der Modulfortbildung wurden von insgesamt 87 Teilnehmer\*innen erprobt. Die Erprobung erfolgte in unterschiedlichen Formaten. Diese reichen von Inhouseschulung, über Fortbildungen bei der IHK und Verbänden, bis hin zur Erprobung in einem 3D-Learnspace.
  - 3 Alle Materialien und Anleitungen zur Modulfortbildung sind als Open Access verfügbar: Kiepe, K., Wicke, C., Reichel, J., Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften. Handbuch und Fortbildungskonzept für die betriebliche Personalentwicklung*. Berlin: Logos.

### **3. „Systemische Visualisierung“ als Erkenntnismethode zum Umgang mit Widersprüchlichkeiten zwischen Wachstumsorientierung und Nachhaltigkeitsorientierung am Beispiel des Modellversuchs Pro-DEENLA**

Wendet man den Blick von der im letzten Abschnitt erörterten fachwissenschaftlichen Fundierung einer BBNE auf die Ebene des Subjekts, wird deutlich, dass beruflich Lernende dazu herausgefordert sind, ihre Persönlichkeit im Umgang mit Widersprüchlichkeiten zwischen einer fachwissenschaftlich fundierten Nachhaltigkeitsidee und ihren alltäglichen betrieblichen Lebenssituationen zu entwickeln. Denn nachhaltigkeitsorientierte berufliche Handlungen zeichnen sich durch Situationen aus, in denen Entscheidungen zwischen Alternativen getroffen werden müssen, die mitunter nicht zur gleichen Zeit realisiert werden können (exemplarisch Fischer, Hahn & Hantke 2017).

Dies rekurriert auf den bereits im letzten Abschnitt erwähnten ressourcenorientierten<sup>4</sup> Managementansatz von Müller-Christ (2014), der Nachhaltigkeit als Prämisse eines rationalen Wirtschaftens betrachtet. Kurz: Müller-Christ sieht nachhaltiges Wirtschaften als die „Erhaltung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Substanz [an], aus der die Gesellschaft dauerhaft wirtschaften will“ (2014, 205) und betont damit, dass genau genommen das „durch Nachhaltigkeit zu lösende Problem ein originär ökonomisches ist: das Haushalten mit Ressourcen“ (ebd., 115). Im Kontext des gegenwärtigen Wirtschaftens, das „neben unbestrittenen Erfolgen zu ökologischen Zerstörungen, sozialen Verwerfungen und immer wiederkehrenden ökonomischen Krisen“ (Schneidewind et al. 2016, 1) führt, kann die Nachhaltigkeitsidee jedoch als Kritik an eben diesen negativen Entwicklungen angesehen werden.

Zur Übertragung dieser gesellschaftspolitischen Perspektive auf die Ebene des beruflichen Alltags, ist es hilfreich, sich die Prämissen anzuschauen, die für ein (nachhaltig ausgerichtetes) berufliches Handeln grundsätzlich relevant sind. Demnach muss das komplexe berufliche Handeln funktionieren (Funktionalität), sich rechnen (ökonomische Effizienz), legal sein (Legalität), ökologisch verträglich sein (ökologische Effizienz), sozial verantwortbar sein (Sozialverträglichkeit), auf Dauer angelegt sein (Substanzerhaltung) und verantwortungsethisch „einwandfrei“ sein (Verantwortung) (Müller-Christ 2014, 361). Da die Beziehungen zwischen diesen Prämissen auf der Restriktion absolut knapper Ressourcen beruhen, gestalten sich diese mitunter widersprüchlich.

---

4 Müller-Christ (2014, 305 ff.) geht bei der Verwendung des Ressourcenbegriffs im Sinne der Nachhaltigkeitsdimensionen von natürlichen, gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Ressourcen aus.

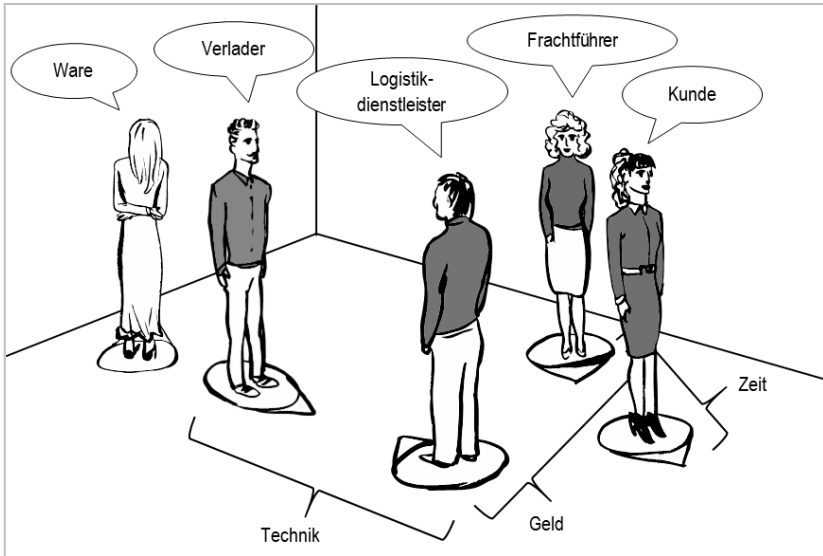
An dieser Stelle setzte der Modellversuch „Pro-DEENLA“ an. Im Rahmen von Pro-DEENLA wurden gemeinsam mit 15 Praxispartnerbetrieben 27 Lernaufgaben für den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung zum Kaufmann / zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung konzipiert, erprobt und verbreitet. Der konstruktive, domänenspezifische Umgang mit den Widersprüchlichkeiten zwischen einer effizienz- und wachstumsorientierten Unternehmenspolitik und einer gesellschaftspolitischen, sozialen und ökologischen Verantwortungsethik kann durch diese Lernaufgaben – teilweise implizit – gefördert werden (Hantke & Pranger 2019). Ziel dieses Prozesses – wie auch des gesamten Modellversuchsförderschwerpunkts – war die Persönlichkeitsentwicklung beruflich Lernender im Sinne der Förderung einer umfassenden, nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Handlungskompetenz.

Eine Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen didaktisch zu inszenieren, ist der Einsatz der im Rahmen von Pro-DEENLA erprobten und als Lernmethode reformulierten Erkenntnismethode „Systemische Visualisierung“, die ihren Ursprung in der systemischen Therapie hat und sich mittlerweile in der Managementberatung etabliert hat (Müller-Christ & Pijetlovic 2018, 279). Ziel der Anwendung dieser Methode ist es, durch eine Übersetzung von einer Text- in eine Raum-, Körper- und Bildsprache, informelle Strukturen und Beziehungen aufzudecken und deren komplexe Geflechte reflexiv zugänglich zu machen. In diesem Prozess wird nicht nur die kognitive Ebene der Lernenden angesprochen, sondern auch Emotionen und Intuitionen der Lernenden bewusst adressiert (Fischer et al. 2018).

Konkret wird im Rahmen der „Systemischen Visualisierung“ sukzessive ein Raumbild entwickelt, indem Personen als Stellvertretende von zuvor bestimmten Elemente im Raum positioniert werden. Die Entstehung des Raumbildes wird von den Stellvertretenden verbalisiert und gemeinsam mit den möglichen Zuschauenden interpretiert und reflektiert. „Systemische Visualisierungen“ sind also dynamisch ausgerichtet – das interaktive und kommunikative Vorgehen steht im Mittelpunkt. Dabei sollen die Lernenden a) das Bild selbst konstruieren und b) das dreidimensionale Bild betrachten und interpretativ nachvollziehen, wodurch das analytische Denken mit dem interpretativen Denken und das kausale Denken mit dem Strukturdenken verknüpft wird. Damit baut der Prozess der „Systemischen Visualisierung“ eine gemeinsame Gesprächsgrundlage auf. Auf Basis dieser Grundlage kann ein tieferes Verständnis für den visualisierten Sachverhalt aufgebaut werden.



Abb. 1: Mögliche „Systemische Visualisierung“ zum komplexen Beziehungsgeflecht der (nachhaltig ausgerichteten) Transport- und Logistikbranche



Quelle: eigene Darstellung

Das im Rahmen der „Systemischen Visualisierung“ sukzessiv entstehende Raumbild kann wie folgt gedeutet werden (Müller-Christ & Pijetlovic 2018, 279):

- Sind die Elemente einander zugewandt, sind sie sehr stark auf einander bezogen, stehen im Konflikt miteinander oder haben ein bestimmtes Anliegen zu klären.
- Ist nur ein Element dem anderen zugewandt, handelt es sich um eine einseitige Beziehung.
- Die Hauptblickrichtung zeigt an, auf wen oder was sich ein Element bezieht. Dabei kann es andere Elemente im Blickfeld haben, sie aber nur am Rande wahrnehmen.
- Je größer der Abstand zwischen den Elementen, desto größer ist auch die Perspektive der Elemente. Großer Abstand kann demnach eine schwache Beziehung andeuten, muss es aber nicht.

Die Ausbilder\*innen<sup>5</sup> der „Pro-DEENLA“-Praxispartnerbetriebe haben beispielsweise das komplexe Beziehungsgeflecht der (nachhaltig ausgerichteten) Transport- und Logistikbranche sowie ihre persönliche Nachhaltigkeitswahrnehmung visualisiert (Abb. 1). Dabei hat die Visualisierung verdeutlicht, dass die Transport- und Logistikbranche einem enormen technischen, finanziellen und zeitlichen Effizienzdruck ausgesetzt ist, der oftmals im Widerspruch zur Realisierung eines sozial gerechten Lebens in einer intakten Umwelt steht. In der Diskussion merkten die Ausbilder\*innen an, dass eine Ausweitung betrieblicher Nachhaltigkeit in der Regel über betriebswirtschaftlich-kaufmännische Argumentationsfiguren gerechtfertigt werden müsse. Vor diesem Hintergrund plädierten sie dafür, Nachhaltigkeit nicht als Belastung, sondern als Kern betrieblicher Zukunftsfähigkeit aufzufassen. Dazu gehöre auch, betriebliche „Reflexionsräume“ – wie die Durchführung der „Systemischen Visualisierung“ – zu schaffen, um die sozialen und ökologischen Auswirkungen des eigenen Handelns (nicht nur) im Betrieb sichtbar und reflexiv zugänglich machen zu können. Nicht zuletzt an diesem Beispiel wird deutlich, dass sich mit Hilfe der Erkenntnismethode „Systemische Visualisierung“ die oben skizzierten, scheinbar unvereinbaren Leitbilder einer effizienz- und wachstumsorientierten Unternehmenspolitik auf der einen und einer gesellschaftspolitischen, sozialen und ökologischen Verantwortungsethik auf der anderen Seite bildungswirksam inszenieren lassen. Denn das Spannungsverhältnis zwischen einer Orientierung an der langfristig ausgerichteten Nachhaltigkeitsidee und der überwiegend kurzfristig ausgerichteten Wachstumssteigerung eröffnet Räume, die es erlauben, unterschiedliche Vorstellungen, Prämissen, Weltbilder und Leitlinien kritisch-konstruktiv zu reflektieren und gegebenenfalls (neu) zu erfinden. Kurzum: Die im Rahmen von Pro-DEENLA erprobte Erkenntnismethode „Systemische Visualisierung“ hilft, in einem ästhetisch-performativen Prozess die Veränderung der Wahrnehmung zu ermöglichen und Alternativen aufzudecken. Dabei handelt es sich um einen resonanten Erkenntnisprozess, der ein (selbst-)reflexives Denken und Handeln in multiplen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen ermöglicht. Somit können die Multikausalitäten zwischen einer fachwissenschaftlich fundierten Nachhaltigkeitsidee und den alltäglichen betrieblichen Lebenssituationen kognitiv und emotional erfasst und im beruflichen Handlungsalltag problemlösend verarbeitet werden, um vom Erkennen und Lernen zum tatsächlichen Handeln bzw. Gestalten zu gelangen (Hantke 2018).

---

5 Im Rahmen von Pro-DEENLA wurden Methodenkarten entwickelt, die Ausbilder\*innen beim Einsatz der „Systemischen Visualisierung“ behilflich sein können. Online: [http://bwp-schriften.univera.de/Band20\\_18/02a\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_senneke\\_pranger\\_Band20\\_18.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02a_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.pdf) Die grundsätzliche und berechtigte Frage nach der weiteren Professionalisierung des Berufsbildungspersonals im Umgang mit der Methode „Systemische Visualisierung“ kann an dieser Stelle nicht ausführlich erörtert werden (im Hinblick auf Professionalisierung in der Durchführung von Systemaufstellungen St. John 2019).

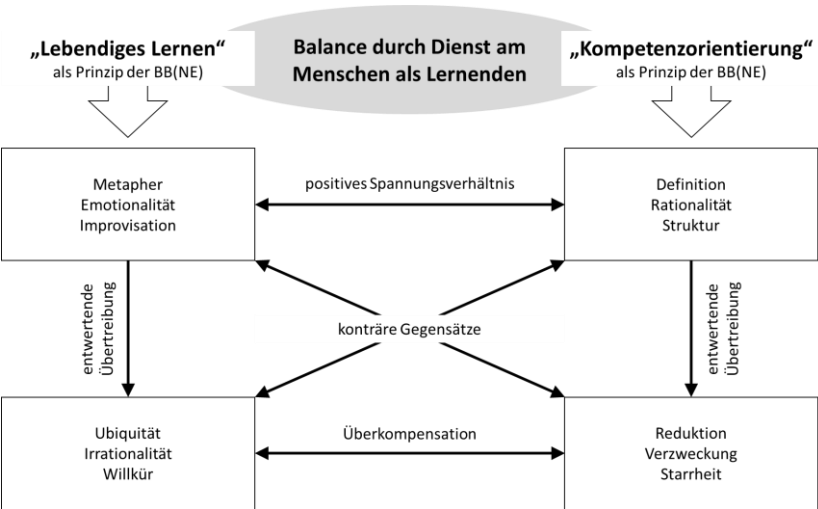
#### 4. Ein Fazit und Ausblick: „Lebendiges Lernen“ als balancierendes didaktisches Prinzip der BBNE

Die aufgezeigten Beispiele illustrieren ein Kernanliegen der BBNE, gewissermaßen ihre „DNA“ (Fischer et al. 2020): Den Umgang mit Widersprüchlichkeiten, beruflichen Paradoxien und konkurrierenden unternehmerischen und gesellschaftlichen Interessen. In der Gesamtschau des Modellversuchsprogramms wurde deutlich, dass alle didaktischen Konzepte in unterschiedlichen Ausprägungen darauf abzielten, *Räume* zu schaffen – für die Exploration und Aushandlung von Widersprüchen, für das Denken in Alternativen, für Gestaltung und Transformation. Solche auf Reflexion zielende Räume können analytisch sein, wie bei der Geschäftsmodellentwicklung von GeKoNaWi, oder physisch repräsentierend, wie bei Pro-DEENLA. Sie werden „Schonräume“, „Resonanzräume“, „Denk-Räume“ oder „Gedeihräume“ genannt. Mit derartigen Metaphern des „Gedeihens“ wird organisches Wachstum und *lebendiges Lernen* assoziiert, wobei „Lebendiges Lernen“ im Sinne der humanistischen Psychologie mehr ist als eine Metapher, nämlich ein fester Begriff mit methodischen Zugängen (Cohn 2016; Cohn & Terfurth 2007; Härle 2011; Stollberg & Schneider-Landolf 2010). Das „Lebendige“ hat hierbei eine dreifache Bestimmung (Casper 2019): (1) indem sich Lernprozesse auf konkrete Biographien, Lebensentwürfe und subjektiv relevante Lebenswelten beziehen; (2) indem die Prozesse eine lebendige, das heißt: *aktivierend-sinnliche* Qualität mit emotionaler Tiefe aufweisen und (3) indem Lernprozesse auf unmaskiert-authentische Begegnungen abzielen, in denen Ehrfurcht vor dem Gegenüber und dem Lebendigen an sich zum Tragen kommen.

Im Sammelband zu diesem Modellversuchsprogramm werden insgesamt zehn Handlungsorientierungen zur didaktischen Gestaltung der BBNE hergeleitet (Schütt-Sayed et al. im Erscheinen), im Rahmen dieser theoretischen Reflexion soll exemplarisch nur das Prinzip des „Lebendigen Lernens“ hervorgehoben werden. Es erlangt seine besondere Bedeutung für die BBNE dadurch, dass es in Anlehnung an Härle (2011) als Gegenpol des für die Berufsbildung unstrittigen Prinzips der „Kompetenzorientierung“ verstanden werden kann. Wo es der Kompetenzorientierung um Definition, Rationalität und Struktur geht, definiert sich das Konzept des „Lebendigen Lernens“ über deren „Schwestertugenden“ von Metapher, Emotionalität und Improvisation. Beide Prinzipien können entwertend übertrieben werden – so führt überspitzte Definition zu Reduktion, Rationalität möglicherweise zu überhöhter Verzweckung und unreflektierte Strukturen gar zu Starrheiten. Auf dieser Seite der Überspitzungen lassen sich eingetretene unternehmerische Pfade, festgefahrene Prozesse und daraus geborene Sachzwänge und Betriebsblindheiten verorten. Auswege aus solchen Dynamiken bieten nun ebenjene Merkmale des „Lebendigen Lernens“, realisiert z. B. in den oben genannten *Räumen* zum Denken

und Fühlen in Alternativen. Wenn BBNE als transformativer Prozess im Sinne der regulativen Idee der Nachhaltigkeit greifen soll, sind es genau solche Prozesse des gedanklichen und emotionalen Öffnens, des kreativen Umdenkens und der beruflichen wie privaten Partizipation. Doch auch Metapher, Emotionalität und Improvisation können entwertend übertrieben werden, in ein esoterisch anmutendes „anything goes“ aus Ubiquität, Irrationalität und Willkür. Es gilt daher, für eine balancierte BBNE im Dienst der Lernenden, „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenzorientierung“ als Schwesterprinzipien zu verstehen, die in einem positiven Spannungsverhältnis gehalten werden sollten, um Übertreibungen und Sackgassen sowie Verzweckung oder Verflachung der beruflichen Bildung zu vermeiden. Nach dem Vorbild von Schulz von Thun (2018) lässt sich dieser Zusammenhang in einem Werte- und Entwicklungsquadrat darstellen, das Leitplanken für eine balancierte didaktische Gestaltung bietet:

Abb. 2: Werte- und Entwicklungsquadrat für eine Didaktik der BBNE



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Casper 2019; Schulz von Thun 2018

So wie es im öffentlichen Diskurs nachhallt, kann sich eine nachhaltige Entwicklung weder in Form eines krisenhaften Katastrophenszenarios noch einer boulevardjournalistischen „Ökodiktatur“ durchsetzen. Sie kann sich weder der Verzweckung für althergebrachte Strukturen unterwerfen, noch sich in träumerischen Illusionen verlieren, wenn sie ihr transformatives Anliegen verfolgen will. Nicht nur, aber besonders in der beruflichen Bildung gilt es vielmehr,

Räume für das Denken in Alternativen und die berufsfachlich fundierte Aushandlung von Widersprüchen zu schaffen, wie es an den Beispielen der Modellversuche verdeutlicht wurde.

Die didaktische Implikation, und damit auch das unmittelbare Desiderat für weitere Forschung, liegt in der Balance zwischen für sich genommen unstrittigen, aber sich notwendigerweise in positiver Spannung befindenden Prinzipien. Didaktische Forschung zur BBNE sollte sich demnach weiter mit der Identifikation von Spannungsfeldern als potenzielle Lerngegenstände beschäftigen und das methodische Repertoire zu deren produktiver Aushandlung erweitern, sowie dieses durch Wirkungsforschung elaborieren.

Im Fazit lebt die Didaktik der BBNE von der Dynamik von Widerspruch und Balance, im Spannungsfeld beruflicher Sachkompetenz und Sachzwänge einerseits und humanistischer Werte und Anliegen andererseits. Dieses der Berufsbildung so immanente Spannungsfeld wurde von Cohn emotiv auf den Punkt gebracht: „Achtung vor dem Leben ist wichtig. Fähigkeiten und Wissen sind wichtig. Wissen ohne Achtung vor den Menschen baut Gaskammern und Napalmfabriken. Menschlichkeit ohne Wissen kann kein Brot backen, keine Häuser, Spitäler oder Schulen bauen und keine gebrochenen Knochen oder Seelen heilen.“ (Cohn 2016, 109)

## Literatur

- Beschorner, T. (2015). Kulturalistische Wirtschaftsethik. Grundzüge einer Theorie der Anwendung. In D. van Aaken & P. Schreck (Hrsg.), *Theorien der Wirtschafts- und Unternehmensethik* (S. 151–180). Berlin: Suhrkamp.
- Casper, M. (2019). *Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Problemfelder, Entscheidungsfelder und Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik am Beispiel des Prototyps „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“*. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg.
- Cohn, R. C. (2016). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (18. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Cohn, R. C. & Terfurth, C. (2007). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ehnert, I., Harry, W. & Zink, K. J. (2014). *Sustainability and Human Resource Management*. Berlin: Springer.
- Engartner, T., Fridrich, C. & Graupe, S. (2018). *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fichter, K. & Clausen, J. (2016). Diffusion Dynamics of Sustainable Innovation – Insights on Diffusion Patterns Based on the Analysis of 100 Sustainable Product and Service Innovations. *Journal of Innovation Management*, 2(4), 30–67.

- Fischer, A. et al. (2018). Lernmodul „Umgang mit Widersprüchen“. *Berufsbildungswissenschaftliche Schriften*, 20, 1–8. Online: [http://bwp-schriften.univera.de/Band20\\_18/02b\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_senneke\\_pranger\\_Band20\\_18.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02b_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.pdf) (27.11.2019).
- Fischer, A., Hahn, G. & Hantke, H. (2017). Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom „Wahrnehmen-Müssen“ zum „Mehr-wahrnehmen-Können“. *Berufsbildungswissenschaftliche Schriften*, 18, 4–32. Online: [http://bwp-schriften.univera.de/Band18\\_17/03\\_fischer\\_hahn\\_hantke\\_Band18\\_17.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band18_17/03_fischer_hahn_hantke_Band18_17.pdf) (27.11.2019).
- Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2020, im Erscheinen). Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. In Melzig et al. (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015 – 2019. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bonn.
- Härle, G. (2011). „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenz“ – Gegensatz oder Bereicherung? *Themenzentrierte Interaktion*, 25(2), 11–24.
- Hantke, H. (2018). „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf) (27.11.2019).
- Hantke, H., & Pranger, J. (2019). Nachhaltigkeits-Werte ausbilden und kommunizieren: Lernmodule zu Corporate Social Responsibility im Bereich Transport und Logistik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, 48(4), 29–31.
- Hemkes, B. (2014). Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung“. In W. Kuhlmeier, T. Vollmer & A. Mohorič (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 235–255). Bertelsmann W. Verlag (Berichte zur beruflichen Bildung).
- Kastrup, J., Kuhlmeier, W., Reichwein, W. & Vollmer, T. (2012). Mitwirkung an der Energiewende lernen – Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung. *lernen & lehren*, 107, 117–124.
- Kiepe, K., Wicke, C., Reichel, J., Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften. Handbuch und Fortbildungskonzept für die betriebliche Personalentwicklung*. Berlin: Logos.
- Kremer, H.-H., Tramm, T. & Wilbers, K. (2014). *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension*. Berlin: epubli GmbH (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 10).
- Kuhlmeier, W., Vollmer, T. & Mohorič, A. (2014). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (1. Aufl.). Bertelsmann W. Verlag (Berichte zur beruflichen Bildung).
- Müller-Christ, G. & Pijetlovic, D. (2018). *Komplexe Systeme lesen. Das Potential von Systemaufstellungen in Wissenschaft und Praxis*. Berlin: Springer.
- Müller-Christ, G. (2001). *Nachhaltiges Ressourcenmanagement. Eine wirtschaftsökologische Fundierung*. Marburg: Metropolis.

- Müller-Christ, G. (2014). *Nachhaltiges Management. Einführung in Ressourcenorientierung und widersprüchliche Managementrationalitäten* (2. Aufl.). Baden-Baden, Stuttgart: UTB.
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2011). *Business Model Generation. Ein Handbuch für Visionäre, Spieleveränderer und Herausforderer*. Frankfurt a. M.: Campus
- Pfriem, R. (2004). Unternehmensstrategien sind kulturelle Angebote an die Gesellschaft. In R. Pfriem (Hrsg.), *Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Theorie der Unternehmung* (S. 375–404). Marburg: Metropolis.
- Pfriem, R. (2015). Kulturalistische Unternehmensethik. In D. van Aaken & P. Schreck (Hrsg.), *Theorien der Wirtschafts- und Unternehmensethik* (S. 187–208). Berlin: Suhrkamp.
- Pfriem, R. (2016). Ökonomie als kulturelle Praxis. In R. Pfriem (Hrsg.), *Ökonomie als Gemengelage kultureller Praktiken* (S. 19–34). Marburg: Metropolis.
- Redlich, T. & Moritz, M. (2018). Die Zukunft der Wertschöpfung – dezentral, vernetzt und kollaborativ. In T. Redlich, M. Moritz & J. P. Wulfsberg (Hrsg.) *Interdisziplinäre Perspektiven zur Zukunft der Wertschöpfung* (S. 1–8). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(3), 347–363.
- Schneidewind, U. et al. (2016). Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. *Ökologisches Wirtschaften - Fachzeitschrift*, 31(2), 30–34.
- Schneidewind, U. (2012). Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre. In H. Corsten & S. Roth (Hrsg.), *Nachhaltigkeit. Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung* (S. 67–92). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schütt-Sayed, S., Casper, M. & Vollmer, T. (in Vorbereitung). Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In Melzig et al. (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015 – 2019. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bonn.
- Schulz von Thun, F. (2018). *Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation* (37. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Seuring, S. (2011). Supply Chain Management for Sustainable Products – Insights from research applying mixed-methodologies. *Business Strategy and the Environment*, 20(7), 471–484.
- St. John, D. (2019). Zur Didaktik der Aufstellungsarbeit. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 18(1), 243–255.
- Stollberg, D. & Schneider-Landolf, M. (2010). Lebendiges Lernen. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (2. Aufl., S. 147–153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Doc. A/42/427.