

Ketschau, Thilo J.; Steib, Christian

## Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung

Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 182-194. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021)



Quellenangabe/ Reference:

Ketschau, Thilo J.; Steib, Christian: Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung - In: Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 182-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305707 - DOI: 10.25656/01:30570

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305707>

<https://doi.org/10.25656/01:30570>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |  
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

# Jahrbuch für Pädagogik 2021

## Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska | Ingrid Lohmann |  
Gerd Steffens (Red.)  
Jahrbuch für Pädagogik 2021

# Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –  
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph  
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |  
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |  
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias  
Springer | Gerd Steffens | Anke Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materieller, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |  
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

# Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6865-8 Print  
ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhaltsverzeichnis

Editorial: Zukunft – Stand jetzt <i>Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens</i>	9
<b>I. Zukunftsbilder und ihr Wandel</b>	15
Der Geist der Dystopie <i>David Salomon</i>	16
Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? <i>Rainer Rilling</i>	32
Rausschmeißer. Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen <i>Ludwig A. Pongratz</i>	39
Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle <i>Ingrid Lohmann</i>	51
Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren <i>Melanie Schmidt, Daniel Wrana</i>	68
<b>II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung</b>	83
Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte <i>Barbara Platzer</i>	84
Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay <i>Dieter Segert</i>	96
Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick <i>Johannes Merck</i>	106
Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption <i>Clemens Knobloch</i>	117
Resilienz und Digitalisierung <i>Katharina Dutz, Niko Paech</i>	129

<b>III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart</b>	145
Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik <i>Marion Thuswald</i>	146
Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung <i>Julia Lingenfelder, Bettina Lösch</i>	158
(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs <i>Marlon Barbehön, Alexander Wohnig</i>	170
Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung <i>Thilo J. Ketschau, Christian Steib</i>	182
Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona <i>Anke Wischmann</i>	195
<b>IV. Situierete Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche</b>	211
Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? – Vision, Science and Fiction <i>Friedemann Derschmidt</i>	212
1 + 1 = Futur Drei. Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben <i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>	227
Atopische politische Bildungen nach der Zukunft <i>Werner Friedrichs</i>	239
Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz <i>Barbara Pusch, Christopher Horne</i>	251
Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise <i>Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski</i>	265
„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft <i>Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Freide</i>	277

<b>Historisches Stichwort</b>	289
Zur Zukunft der Kritik <i>Ruth Sonderegger</i>	290
<b>Jahresrückblick</b>	295
Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021 <i>Gerd Steffens</i>	296
<b>Rezensionen</b>	309
Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/ Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020 <i>Paul Vehse</i>	310
Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020 <i>Martina Lütke-Harmann</i>	315
Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020 <i>Agnieszka Czejkowska</i>	319
Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020 <i>Ralph Blasche</i>	324
Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.): Neosozialismus. Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom 2019 Ulrich Brand: Post-Wachstum und gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA 2020 <i>Gerd Steffens</i>	326
<b>Über die Autorinnen und Autoren</b>	332

# Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung

Thilo J. Ketschau, Christian Steib

*Zusammenfassung:* Nachhaltige Entwicklung stellt eine, wenn nicht gar die zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts dar. Dennoch bleibt bislang die Frage unbeantwortet, ob und wie diese erreicht werden kann. Eine große Verantwortung kommt dabei der Pädagogik und der notwendigen Vermittlung der beiden Gegenstandsbereiche Bildung und Nachhaltigkeit zu. Gleiches gilt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich, unter bildungstheoretischer Perspektive, auf zwei Ebenen mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen kann: erstens auf einer funktionalen Ebene, betrachtend, wie Berufsbildung die Inhalte der Nachhaltigkeit erfolgreich transportieren kann, zweitens auf einer normativen Ebene, betrachtend, unter welchen Bedingungen Berufsbildung und ihre Wissenschaften selbst Teil der nachhaltigen Gesellschaft sein können und sollen. Aktuell dominiert dabei die funktionale Perspektive die Berufsbildungswissenschaft. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, warum diese Herangehensweise unzureichend ist und ein Übergang zu einem normativen Verständnis erreicht werden muss, um die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft bewältigen zu können.

*Abstract:* Sustainable development is a central challenge of the 21st century. Nevertheless, the question how it can be achieved remains unanswered. In this context, pedagogy and educational sciences need to address the relation of the two subject areas of education and sustainability. The same applies to vocational education and training and the related science, which can deal with sustainability on two levels under an educational theory perspective: firstly, on a functional level, considering how vocational education and training can successfully convey the contents of sustainability, secondly, on a normative level, looking at the conditions under which vocational education and training and its sciences can and should be part of a sustainable society. Currently, the functional perspective dominates vocational education and training and its science. This paper discusses why this approach is insufficient and why a transition to a normative understanding must be achieved in order to be able to manage the transformation to a sustainable society.

*Keywords:* nachhaltige Entwicklung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berufsbildung, normative Bildungsaspekte, funktionale Bildungsaspekte

## 1 Einleitung

„How dare you!“<sup>1</sup> (NBC News 23.09.2019). Mit diesen deutlichen Worten brachte die zum damaligen Zeitpunkt 16-jährige schwedische Klimaaktivistin Greta Thunberg, stellvertretend für eine ganze Generation junger Menschen, in einer Rede auf dem UN-Klimagipfel 2019 (UN Climate Action Summit 2019) am 23. September 2019 in New York City vor den Führerinnen und Führern der Staaten der Welt ihre Entrüstung über deren Klimapolitik zum Ausdruck. Doch ist diese Rede nur ein Moment innerhalb einer Bewegung, welche seit dem ersten „Skolstrejk för klimatet“ Thunbergs am 20. August 2018 in Stockholm unter dem Namen „Fridays for Future“ (FFF) regelmäßig und weltweit eine große Zahl junger Menschen, motiviert von ihrer Sorge um den Erhalt des Weltklimas und die Bewahrung der Lebensfähigkeit der Erde, an Freitagen zu friedlichen Demonstrationen aus ihren Schulräumen, Lehrsälen, Ausbildungsplätzen und Arbeitsstätten auf die Straße bewegt (vgl. ZEIT Online 20.09.2019). Die von FFF in diesem Zusammenhang veröffentlichten Forderungen fokussieren insbesondere die Einhaltung des im „Übereinkommen von Paris“ von 2015 formulierten 1,5°C-Ziels, welches besagt, dass „der Anstieg der durchschnittlichen Erdtemperatur deutlich unter 2°C über dem vorindustriellen Niveau gehalten wird und Anstrengungen unternommen werden, um den Temperaturanstieg auf 1,5°C über dem vorindustriellen Niveau zu begrenzen“ (Übereinkommen von Paris Art. 2 Abs. 1 lit. a).<sup>2</sup> Dass laut Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU o. J.) aktuell bereits ein durchschnittlicher Temperaturanstieg von 1,2°C über dem vorindustriellen Niveau erreicht wurde, bestätigt, dass die Sorgen der jungen Menschen um ihre eigenen Zukunftsaussichten nicht unbegründet sind.

Bei der Vorbereitung der jungen Menschen auf die Bearbeitung und Lösung der auf sie zukommenden privaten und außerprivaten Lebenssituationen stehen originär die Bildung und ihre Wissenschaften in der Verantwortung. Die Bedeutung der Wahrnehmung dieser Verantwortung zeigt sich auch in diesem Sachverhalt: So benennen zwar in der im Jahr 2019 erhobenen 18. Shell-Jugendstudie die meisten der befragten jungen Menschen die Umweltverschmutzung und den Klimawandel als gegenwärtig bedeutsamstes (ca. 75 %) und drittbedeutsamstes (ca. 65 %) Hauptproblem (vgl. Hurrelmann et al. 2019, S. 15), doch wie in der im gleichen Jahr durchgeführten SINUS-Studie dargestellt, sehen sie zur Lösung der Klima-Problematik insbesondere die Politik (ca. 69 %) und die

- 
- 1 Die komplette Rede Greta Thunbergs auf dem UN-Klimagipfel 2019 ist auf dem YouTube-Kanal der ARD-Tagesschau unter [www.youtube.com/watch?v=SfCUcDAlSKk](https://www.youtube.com/watch?v=SfCUcDAlSKk) abrufbar.
  - 2 Daneben umfassen die Forderungen von FFF weitere an die einzelnen Nationalstaaten adressierte Elemente, beispielsweise für Deutschland: (1) „Nettonull 2035 erreichen“, (2) „Kohleausstieg bis 2030“ und (3) „100 % erneuerbare Energieversorgung bis 2035“ (Fridays For Future Deutschland o. J., S. 3).

Wirtschaft (ca. 49 %) zuständig – sich selbst sehen sie hingegen nur mäßig in der Verantwortung (ca. 26 %) (vgl. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 02.07.2019, S. 10). Dies wird durch die Erkenntnisse der im Jahr 2017 im Auftrag des BMU vom Institut für ökologische Wirtschaftsforschung durchgeführten Studie „Zukunft? Jugend fragen!“ unterstützt, wonach die meisten der befragten jungen Menschen der Meinung sind, „dass [ihr] Komfort und [ihre] Bequemlichkeit nicht unter Nachhaltigkeitsanforderungen leiden sollen“ (BMU 2018, S. 45). Allerdings ist, wie Radermacher (2019, S. 3 ff.) in einem Kommentar zur oben angeführten Rede Greta Thunbergs erläutert, eine Erreichung des 1,5°C-Klimaziels bei unverändertem Technologieniveau wahrscheinlich nur durch gemeinsamen Wohlstandsverzicht zu erreichen. In diesem Sinne wird in der von FFF geführten Debatte bislang – bis auf die Anmerkung, die Rettung des Klimas dürfe nicht zu Lasten der sozialen Gerechtigkeit erfolgen (vgl. Fridays for Future Deutschland o. J., S. 2) – weitgehend vernachlässigt, dass Nachhaltige Entwicklung<sup>3</sup> neben der ökologischen Dimension auch noch weitere Dimensionen umfasst, welche alleamt durch komplexe Beziehungen miteinander verbunden sind.

Es zeigt sich also, dass bei den jungen Menschen hinsichtlich Nachhaltiger Entwicklung ein deutliches Missverhältnis zwischen Problemwahrnehmung auf der einen Seite und Lösungsvermögen und -bereitschaft auf der anderen Seite besteht. Der vorliegende Beitrag wird aufzeigen, dass der rein funktionale Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) im Speziellen nicht in der Lage ist, dieses Missverhältnis aufzulösen.

Im Folgenden wird zunächst im zweiten Kapitel der Begriff der Nachhaltigen Entwicklung erläutert und dessen Verhältnis zur Pädagogik und Bildung bestimmt. Dieses kann entweder auf einem funktionalen oder auf einem normativen Ansatz beruhen. Im dritten Kapitel wird daraufhin aufgezeigt, dass der funktionale Ansatz allein, wie er der BBNE zugrunde liegt, einem ganzheitlichen Bildungsverständnis nicht gerecht werden kann. Daher wird im abschließenden vierten Kapitel dafür votiert, diesen durch einen normativen Ansatz zu ergänzen.

---

3 Im vorliegenden Beitrag wird zwischen Nachhaltiger Entwicklung und nachhaltiger Entwicklung unterschieden. Kleingeschrieben wird nachhaltige Entwicklung als das unspezifische Ansinnen verstanden, die oder eine Gesellschaft nachhaltiger, also dauerhafter, langlebiger, zu gestalten. Großgeschrieben steht Nachhaltige Entwicklung für die spezifische Programmatik, die gegenwärtig den Kern der internationalen Agenda (vgl. UN 2017; UNESCO 2017) und der deutschen Politik (vgl. EK WWL 2013; BMU o. J.) darstellt.

## 2 Nachhaltige Entwicklung und deren Verhältnis zur Pädagogik und Bildung

Darüber, dass die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung des (frühen) 21. Jahrhunderts darstellt und dass diese zumindest die drei Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie berücksichtigen muss, welche zudem nicht isoliert, sondern nur gemeinsam und interdependent betrachtet und bewältigt werden können (vgl. SRU 1994, S. 9), besteht in Wissenschaft und Politik weitestgehend Einigkeit (vgl. Meadows et al. 1972, S. 17; UN 2012, S. 1 ff.). Umstritten ist jedoch, wie diese Realisierung erfolgen soll und ob dabei eine – und wenn ja, welche – der drei Dimensionen den zentralen Imperativ stellen muss (vgl. Harborth 1991, S. 63 ff.; Opielka 2016, S. 35 ff.). Weiterhin unklar ist zudem, inwieweit die Bewältigung einzelner Dimensionen einen Wert an sich darstellt (s. Turner 1988) und inwieweit diese durch die Bewältigung anderer Ziele substituiert werden kann (s. Huber 1995).

Erschwert werden Entwicklungen und Beiträge zur Nachhaltigen Entwicklung dadurch, dass deren drei Dimensionen gegenwärtig auf unterschiedlich weit entwickelten und anerkannten Konzeptionen beruhen (vgl. Brand/Jochum 2000, S. 20 ff., S. 175; Opielka 2016, S. 33 ff.). Am weitesten ist derzeit die Dimension der ökologischen Nachhaltigkeit aufbereitet, deren zentrale Forderung im Erhalt der Resilienz des Ökosystems besteht, um die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft bewahren zu können (vgl. SRU 1994, S. 47 f.; BUND/Misereor 1996, S. 30 f.; Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 55 f.). Dieser folgt die Dimension der ökonomischen Nachhaltigkeit, welche das Wirtschaftswachstum der Volkswirtschaften und den Lebensstandard ihrer Bürgerinnen und Bürger sowie den dafür jeweils notwendigen Ressourcenverbrauch betrachtet (vgl. Rogall 2009, S. 37 ff.; Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 57 f.; Pufé 2017, S. 105 ff.). Am wenigsten ist bislang die Dimension der sozialen Nachhaltigkeit erschlossen (vgl. Kehren 2016, S. 63 ff.; Ketschau 2019, S. 30 f.). Ohne hier den Anspruch einer nachhaltigkeitstheoretisch befriedigenden Konkretisierung erfüllen zu können, wird im vorliegenden Beitrag unter einer sozial nachhaltigen Gesellschaft eine Gesellschaft verstanden, welche einvernehmliche und dauerhafte Lösungen sozialer Spannungen auf friedliche und gerechte Weise ermöglicht (vgl. Ketschau 2019, S. 30 f.). Allen drei Dimensionen der Nachhaltigen Entwicklung ist jedoch ein Gerechtigkeits-Verständnis zentral, welches sowohl den Gedanken der Intragenerationen-Gerechtigkeit als auch den Gedanken der Intergenerationen-Gerechtigkeit umschließt. Während ersterer bedeutet, dass alle auf unserem Planeten zum selben Zeitpunkt lebenden Menschen die gleichen Lebenschancen besitzen sollen, bedeutet letzterer, dass die Lebensweise der gegenwärtigen Generation nicht die Lebenschancen der zukünftigen Generation(-en) einschränken darf (vgl. IUCN 1980, S. I; UN 1987, S. 6 f.).

Das Verhältnis zwischen der Pädagogik und der Nachhaltigen Entwicklung kann, wie generell zwischen der Erziehungswissenschaft und einer nicht-pädagogischen

wissenschaftlichen Disziplin bzw. einem nicht-pädagogischen akademischen Gegenstand, auf zwei möglichen Ebenen geordnet werden (vgl. Ketschau 2018, S. 93 f.): Erstens kann dies auf der *funktionalen* Ebene erfolgen, wobei die übergeordnete Leitfrage lautet, wie die Inhalte des nicht-pädagogischen Gegenstands durch die Bildung erfolgreich vermittelt werden können. Die Bildung würde bei einer Ordnung des Verhältnisses auf dieser Ebene also als Medium der Distribution des nicht-pädagogischen Gegenstands instrumentalisiert. Zweitens kann dies auf der *normativen* Ebene, also der *Sinn*-Ebene, geschehen. Die bestimmende Leitfrage lautet hier, unter welchen Annahmen und Bedingungen Bildung und ihre Wissenschaften selbst Teil der nachhaltigen Gesellschaft sein können und sollen. Bei einer Ordnung des Verhältnisses auf dieser Ebene würden nun die Erziehungswissenschaft und die nicht-pädagogische wissenschaftliche Disziplin wechselseitig-reflexiv ihre Strukturen und Inhalte durch Verknüpfungen ergänzen oder neuordnen, also ihre beiden spezifischen Sinn-Verständnisse zu einem gemeinsamen Sinn-Verständnis verschmelzen. Dieser Schritt steht, was das Verhältnis von Bildung und Nachhaltigkeit anbelangt, noch aus.

### **3 Die funktionalistische Verengung der Nachhaltigkeitsidee in der Berufsbildungswissenschaft und ihre Konsequenzen**

Trotz der oben erläuterten interdependenten Mehrdimensionalität der Nachhaltigen Entwicklung, über die weitestgehender wissenschaftlicher Konsens herrscht, muss bei einer Bestandsaufnahme der diesbezüglichen erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft festgestellt werden, dass in dieser weit überwiegend die ökologische Dimension fokussiert wird (vgl. Gräsel et al. 2012, S. 11; Ketschau/Steib eingereicht, S. 7 f.). In der berufs- und insbesondere der wirtschaftspädagogischen Forschung wird zudem auch die ökonomische Dimension thematisiert, während eine erziehungs- und berufsbildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der sozialen Dimension nach wie vor die Ausnahme bildet (vgl. Fischer 2010, S. 7 ff.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 7 f.).<sup>4</sup>

Die BBNE ist konzeptionell eng mit der BNE verbunden, deren Ziel es ist, sowohl individuelle Fähigkeiten zum an Nachhaltigkeit ausgerichteten Handeln (vgl. Gräsel et al. 2012, S. 8) als auch die Befähigung zur Teilhabe und Mitwirkung an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu befördern (vgl. de Haan/Seitz 2001, S. 59 ff.). Die wissenschaftlichen und politischen Empfehlungen, die mit der BNE lanciert wurden, wurden auch durch die Berufsbildung vornehmlich als

---

4 Erhebliche Ausnahmen stellen hier lediglich die aktuell präsenten Themen der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen und/oder Behinderungen sowie der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und geflüchteten Menschen dar, die der Dimension der sozialen Nachhaltigkeit jedoch nur in einem weiteren Verständnis zugeordnet werden können.

Menge von programmatischen Konzepten nachhaltigkeitsbezogener Handlungskompetenzen adaptiert, welche von konkreten, messbaren Konstrukten bis hin zu Listen aus zusammenhangslosen Einzelementen ohne nachvollziehbare Auswahlkriterien reichen (vgl. Wiek/Withycombe/Redman 2011, S. 205; Ketschau/Steib eingereicht, S. 7). Als das im deutschsprachigen Raum akademisch und politisch populärste Kompetenzkonstrukt können die Gestaltungskompetenzen gelten, welche die Befähigung abbilden sollen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung gestalten zu können“ (de Haan 2008, S. 60), und damit Forderungen nach Weltoffenheit, Antizipationsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Selbstständigkeit und Empathie forcieren, dabei jedoch ein gänzlich unkritisches und vages Konstrukt bleiben (vgl. Kehren 2016, S. 142 ff.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 10).

Diese inhaltliche Unverbindlichkeit begründet auch die Ausblendung der Gestaltungskompetenzen durch die berufspädagogische Kompetenzdiagnostik, welche sich unter Verweis auf unzumutbare psychometrische Operationalisierbarkeit der Gestaltungskompetenzen auf einen kognitionstheoretischen Kompetenzbegriff beruft und daher fast ausschließlich beruflicher Fachkompetenzen bedient, welche auf die Nachhaltigkeit angewandt werden. Exemplarisch für diesen Zugang sei eine Studie von Fischer et al. (2015) angeführt, welche im beruflichen Bereich untersuchten, ob und wie stark Testpersonen in ihren betriebswirtschaftlichen Entscheidungen nachhaltigkeitsorientiert oder haushaltswirtschaftlich agieren und welche kognitiven Dispositionen und normativen Orientierungen dem zugrunde liegen. Hier wird ökologische Rationalität einer ökonomischen gegenübergestellt und Nachhaltigkeit auf ebendiese Facetten reduziert. Durch die berufsfachliche Einschränkung wird im Untersuchungskonstrukt die kapitalistische Marktlogik auch als Prämisse nicht in Frage gestellt, was einem progressiveren Horizont dieser und ähnlicher Untersuchungen (vgl. beispielsweise Michaelis 2017) freilich im Wege steht. Als Sinn wird der Status quo der ökonomischen Regulationslogik vorausgesetzt. Ausdrücklich werden „kontextunspezifische Handlungsanforderungen und [...] umfangreiche Kompetenzkataloge [...], in denen moralisch begründete Wünsche und Hoffnungen formuliert werden, die auf gesellschafts- und umweltpolitischen Reformvorstellungen sowie auf bildungstheoretischen Überlegungen fußen“ (Fischer et al. 2015, S. 146), abgelehnt.

Diese Position ist symptomatisch, nicht nur für die Diagnostik von Nachhaltigkeitskompetenzen. Vielmehr steht sie auch stellvertretend für eine Ablehnung normativer und bildungstheoretischer Überlegungen in der Kompetenzdiagnostikforschung insgesamt. Auch kompetenzdiagnostische Studien mit einem vornehmlich ökologischen Bezug (vgl. beispielsweise Gresch/Bögeholz 2013) sparen bildungstheoretische Bezüge überwiegend aus. Die Funktionalität dieses pädagogischen Felds äußert sich im Fokus auf den fachspezifischen, also ökonomischen oder ökologischen, Gegenstand. Der Verzicht auf die Perspektive eines Bildungsideals zugunsten pädagogisch kaum reflektierter Fachlogik wird jedoch dann problematisch,

wenn er zusammen mit dem Sinn auch den Bezug zum Primat der Selbstentfaltung des Individuums ignoriert. Das wäre die Erhebung der Funktionalität selbst zur Norm, durch unreflektiert zum Bildungsparadigma erhobene Systemtheorie und zweckdienliche empirische Sozialforschung. Berufsbildung droht als kompetenzorientierte BBNE zum Instrument der Nachhaltigen Entwicklung zu werden (vgl. Kehren/Winkler 2019, S. 380ff.), indem sie vorgegebene politische Bedingungen reproduziert, welche überhaupt erst die lebensbedrohliche Resilienzkrise herbeiführten. Das Resultat, nämlich die Reproduktion des Anlasses, käme der Aufhebung der Intention der BBNE, nämlich der Ermöglichung der Nachhaltigen Entwicklung, gleich; der Sinn wäre von der Aktion losgelöst.

Eine weitere Manifestation der funktionalen Gegenstandsbeziehung besteht in der Rezeption der Nachhaltigkeit durch die Didaktik (vgl. beispielsweise Benoist/Kosler 2013; Wendler/Rode 2013). Dabei werden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik komplexe Lehr-/Lernarrangements bevorzugt, die das Erlernen von Betriebsabläufen und Marktstrukturen erlauben und Problemlöse- und Arbeitstechniken involvieren (vgl. Fischer/Mertineit/Skrzipietz 2009, S. 23 f.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 8).

Die Möglichkeit einer bildungstheoretisch fundierten curricularen Aufbereitung des Nachhaltigkeitsprinzips bietet ein adaptierter Strukturgitteransatz, wie ihn Wicke (2018) vorstellt. Unter Rückgriff auf kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie, und hier im Wesentlichen nach Les- und Lehrart Herwig Blankertz' (1968; 1978; 1982), werden die Prinzipien von Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftskritik betont und kategorial mit den Prinzipien von Nachhaltiger Entwicklung, expliziert durch die von der UNESCO (2017) formulierten siebzehn Sustainable Development Goals (SDGs), integriert. Es resultiert eine Matrix, die als Heuristik zur Entwicklung und Beurteilung von berufspädagogischen Curricula anwendbar ist. In den Kategorien Systemdimension und Kompetenzdimension wird ein Kriterienkatalog entworfen, der als „Problematisierungsinstrument gesamtwirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse für curriculare Vorgaben“ (Wicke 2018, S. 124) dient und wesentliche Bedingungen nachhaltiger Entwicklung didaktisch erfasst.

Eine vergleichbare Arbeit offeriert Greb (2009), welche das Strukturgitter anhand der Kriterien Retinität, Globalität und Interkulturalität kategorisiert. Darin werden funktional, als didaktische Relevanzbereiche und Inhaltsfelder, Fragen der Gerechtigkeit, Partizipation und Verantwortung thematisiert, ausschließlich jedoch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Nachhaltige Entwicklung.

Hantke (2018, S. 14 ff.) entwirft eine „Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien [...], mit denen so genannte ‚Resonanzräume des Subpolitischen‘ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen konstruiert werden können“ (ebd., S. 16), und entwickelt einen Ansatz der Integration von Aspekten der Situations- und Lebensweltorientierung, der Nachhaltigkeitskultur, der Wirtschaftswissenschaften und

kritisch-emanzipatorischer Bildungsideen, der die Frage der Ausgestaltung der normativen Ebene zwar noch offen lässt, aber nicht ausblendet.

Insbesondere das Strukturgitter nach Wicke (2018) impliziert für die Berufsbildungswissenschaft, dass sich Berufsbildung nicht als zweckrationalisiertes Transportmedium auf eine funktionale Gegenstandsbeziehung beschränken lassen muss (und darf). Vielmehr wird eine normative Ebene betreten, die die Interpretation gesellschaftlicher Phänomene unter berufs- und wirtschaftspädagogischer Logik erlaubt und ein zumindest theoretisch interessantes Wechselspiel ermöglicht. Gegenwärtig gilt für alle berufsbildungswissenschaftlichen Didaktiken, ähnlich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kompetenzdiagnostik, dass durch den engen Bezug zum beruflichen Gegenstand und dessen unmittelbare Bedingtheit durch die bestehenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen kritisches und transformatives Potenzial, welches über eine rein technische Ebene hinausgeht, kaum vorhanden ist – ein Umstand, der weniger in der Natur der Berufsbildung, sondern vielmehr in deren gewachsener, weitreichender Entkopplung von emanzipatorischen Aspekten begründet ist (vgl. Ketschau 2018, S. 92 ff.).

Losgelöst von den oben beschriebenen didaktischen Ansätzen wurden und werden in der Berufsbildungswissenschaft verschiedene Lehr-/Lerneinheiten und -mittel im Kontext der BBNE entwickelt. Unter der Prämisse, dass individuelle Wertvorstellungen, Ziele und Interessen den in beruflichen Bildungsgängen vermittelten Normativen entgegenstehen können und Lernende Verhaltensmuster entwickeln, um mit diesen Spannungen umzugehen (vgl. Uhly 2015, S. 18), wurden die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung untersucht. Diesen wurde grundsätzlich attestiert, keinen geeigneten Rahmen für Entwicklungsräume, in denen nachhaltigkeitsbezogene Werte durch die Auszubildenden selbstwirksam entwickelt werden können, zu bieten (vgl. Hantke 2020, S. 8 ff., S. 19 ff.). Ein wesentlicher Grund dafür scheinen die wenigen Möglichkeiten zu sein, die Lehrkräfte haben, um Anknüpfungspunkte für entsprechende Lernsituationen zu entwickeln. Daher wurde in einem von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Verbundprojekt ein entsprechendes Format für Auszubildende im Lebensmittelhandwerk entwickelt und erprobt (vgl. Panschar et al. 2020, S. 17 f.), wobei das Angebot von den Auszubildenden gut angenommen und beurteilt wurde.

Auch aus organisationspädagogischer Sicht werden Lehr-/Lerneinheiten und -mittel durch die Berufsbildungswissenschaft entwickelt. Unter der Annahme, dass die Implementierung nachhaltigen Wirtschaftens in Unternehmen maßgeblich von der aktiven Mitgestaltung durch Mitarbeiter:innen und Führungskräfte abhängt, wird ebendieser nachhaltige Unternehmenswandel auch Sache der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Kirschten 2008, S. 257; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, S. 107). Zur Förderung dieser Aktivität haben Berding et al. (2017) Lernaufgaben unterschiedlichen Niveaus entworfen, um die Planung und Durchführung von Innovationsprojekten für nachhaltiges Wirtschaften anzuleiten und die Innovationskompetenz von Führungskräften und Mitarbeiter:innen zu fördern

(ebd., S. 8 f.). Auch hier geht es aber nicht um normative Fragen, sondern um Fragen der Organisationsentwicklung und der betriebswirtschaftlichen Nachhaltigkeit, die berufs- und wirtschaftspädagogisch transportiert werden.

Auch Kreuzer et al. (2017) liefern mit der Entwicklung eines digitalen Lern-Assessment-Instruments für komplexe Lehr-/Lernsituationen ein neueres Beispiel für die Umsetzung der BBNE in Lehr- und Lernmittel. Als konkreter beruflicher Gegenstand wird das nachhaltige Wirtschaften im Einzelhandel herangezogen und mit der nachhaltigen Gestaltungskompetenz ein Konstrukt rezipiert, welches sich stark an psychologischer Kompetenztheorie orientiert und inhaltlich wie konzeptionell vager bleibt als die vergleichbaren Gestaltungskompetenzen aus dem allgemeinbildenden Bereich, wie sie insbesondere von de Haan (1999; 2006; 2008) beschrieben wurden.

Es bleibt festzustellen, dass sich die oben beispielhaft und überblicksartig vorgestellten Unterfangen mehrheitlich durch ihr funktionalistisches Verständnis des Verhältnisses von Berufsbildung und Nachhaltigkeit sowie die wesentliche Freiheit von erziehungswissenschaftlicher Theorie auszeichnen. Ansätze zur Konturierung einer Sinnebene in der Beziehung von Berufsbildung und Nachhaltigkeit finden sich hingegen kaum. Damit geht jedoch die Gefahr einher, dass sich die BBNE nicht nur von erziehungswissenschaftlicher Theorie, sondern auch von bildungsphilosophischen Bezügen und damit von jeder Möglichkeit entkoppelt, die BBNE anders als ein Transportmedium für Inhalte nachhaltigen Handelns im unternehmerischen und betrieblichen Kontext zu betrachten. Dadurch würde sich eine solche Berufs- und Wirtschaftspädagogik – eine Pädagogik wäre sie dann auch nur noch dem Namen nach – von der notwendigen Werte- und Normendiskussion entbinden und ihr eigenes Potenzial als gesellschaftliche Gestaltungsgröße, zugunsten einer Selbstreduzierung auf eine zweckrationale Form, aufgeben (vgl. Ketschau 2018, S. 90 ff.). Im Kontext der Nachhaltigen Entwicklung wäre das Resultat eine unreflektierte Zementierung ebenjener Strukturen und Werte, welche die Gesellschaft erst in eine Form lenkten, die durch ihre Wirkung auf die Umwelt, aber auch auf sich selbst, nicht dauerhaft bestehen kann. Damit wäre das Ziel der Nachhaltigen Entwicklung, nämlich die Entstehung einer nachhaltigen Gesellschaft, unerreichbar.

#### **4 Ein Ausblick auf eine normative Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung**

Unter der Prämisse, dass die weitere Entwicklung der BBNE nicht durch die technische Entwicklung ihrer Instrumente und Methoden oder die Fortentwicklung der transportierten Inhalte erfolgen kann, kann eine BBNE entstehen, die aus dem gesellschaftlichen Ideal der Nachhaltigkeit ein eigenes berufs- und wirtschaftspädagogisches ableitet. Weiterentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

ist dann, im Wesentlichen und entgegen dem Jetzigen, „normative Entwicklung, im Falle der Pädagogik die Selbstentwicklung, die Fortschreibung ihrer Ideale und Utopien vor gesellschaftlichen Herausforderungen und Möglichkeiten“ (Ketschau/Steib eingereicht, S. 17). Eine unter diesem Anspruch auf Nachhaltigkeit gerichtete BBNE wäre nicht mehr vorrangig Instrument der Nachhaltigen Entwicklung, sondern könnte diese in ihrem eigenen Bereich um ihre eigenen Ideale anreichern und weiterentwickeln. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als akademische Disziplin hieße dies zunächst, sich mit diesen möglichen Idealen selbst wieder produktiv auseinanderzusetzen, die da wären: Emanzipation, (berufliche) Mündigkeit, soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit sowie die Förderung der Teilhabe junger Menschen an demokratischen Prozessen – was freilich für die Disziplin hieße, sich vom hier ebenfalls angedeuteten Paradigma der Funktionalität zu lösen (vgl. Ketschau 2018, S. 91 ff., S. 97 f.). Diese Ideale müssen zu Normen einer BBNE aufgearbeitet werden, denn das häufig postulierte kritische Hinterfragen traditioneller Wachstums- und Wohlstandsparadigmen als Lerngegenstand bedarf wirksamer Konkretisierungen und positiver Perspektiven (vgl. beispielsweise Greb 2009; Wicke 2018).

Eine normativ agierende BBNE hieße dabei jedoch nicht, die funktionale Rolle unterzuordnen; vielmehr ist anzunehmen, „dass für die Wirksamkeit einer Beziehung zwischen Bildung und Gegenstand das Funktionale nicht von geringerem Wert ist als das Normative. Wie bei jeder Idee wird erst für deren Verbindung dadurch eine praktische Relevanz erschlossen und damit der gesellschaftliche Wert begründet.“ (Ketschau/Steib eingereicht, S. 17).

Abschließend bleibt festzustellen, dass eine normative Anreicherung der BBNE und ihre Herauslösung aus der gegenwärtigen funktionalistischen Starre nicht nur weiterentwickelter (berufs-)bildungstheoretischer und (berufs-)bildungsphilosophischer Ideale bedarf. Sie wird auch durch das Fehlen einer (oder mehrerer) umfassenden und stringenter Theorie(n) der Nachhaltigkeit erschwert, die über die theseförmige Formulierung inhaltlich breit interpretierbarer Ziele hinausgeht. Sofern das Ideal der nachhaltigen Gesellschaft nicht geschärft und die Nachhaltigkeit in allen ihren Dimensionen als Prinzip greifbarer wird, kann die Berufsbildungswissenschaft sie als normative Referenz nicht erschließen und integrieren (vgl. Fischer 2010, S. 7 ff.; Ketschau 2019, S. 30 f.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 19 f.).

## Literaturverzeichnis

- Benoist, Barbara/Kosler, Thorsten (2013): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: ein innovatives Konzept für den Elementarbereich. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 91–106.
- Berding, Florian/Slopinski, Andreas/Heubischl, Susanne/Gebhardt, Regina/Rebmann, Karin/Schlömer, Tobias (2017): Die INE-Toolbox – Ein integratives Instrumentarium für

- nachhaltigkeitsorientiertes Innovationsmanagement und Kompetenzentwicklung im stationären Einzelhandel. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 32, S. 1–24. [www.bwpat.de/ausgabe32/berding\\_etal\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/berding_etal_bwpat32.pdf) (Abfrage: 26.02.2021).
- Blankertz, Herwig (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: ders. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 23–41.
- Blankertz, Herwig (1978): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 4. Auflage. München und Zürich: Serie Piper, S. 65–69.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brand, Karl-Werner/Jochum, Georg (2000): Der deutsche Diskurs zu Nachhaltiger Entwicklung. Abschlussbericht eines DFG-Projekts zum Thema „Sustainable Development/Nachhaltige Entwicklung – Zur sozialen Konstruktion globaler Handlungskonzepte im Umweltdiskurs“. München. [www.sozialforschung.org/wordpress/wp-content/uploads/2009/09/kw\\_brand\\_deutscher\\_nachh\\_diskurs.pdf](http://www.sozialforschung.org/wordpress/wp-content/uploads/2009/09/kw_brand_deutscher_nachh_diskurs.pdf) (Abfrage: 01.03.2021).
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (Hrsg.) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. [www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie\\_bf.pdf](http://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf) (Abfrage: 22.02.2021).
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (Hrsg.) (o.J.): Bilanz nach 5 Jahren Pariser Abkommen. [www.bmu.de/themen/klima-energie/klimaschutz/internationale-klimapolitik/pariser-abkommen/bilanz-nach-5-jahren-pariser-abkommen/](http://www.bmu.de/themen/klima-energie/klimaschutz/internationale-klimapolitik/pariser-abkommen/bilanz-nach-5-jahren-pariser-abkommen/) (Abfrage: 22.02.2021).
- BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland)/Misereor (Hrsg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie. Basel: Birkhäuser.
- de Haan, Gerhard (1999): Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule. In: Unterrichtswissenschaft 27, H. 3, S. 252–280.
- de Haan, Gerhard (2006): The BLK ‚21‘ programme in Germany: a ‚Gestaltungskompetenz‘-based model for education for sustainable development. In: Environmental Education Research 11, H. 1, pp. 19–32.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH, S. 23–43.
- de Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). In: Bildung für nachhaltige Entwicklung 21, H. 1, S. 58–62.
- EK WWL (Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“ des 17. Deutschen Bundestages) (Hrsg.) (2013): Schlussbericht. Drucksache 17/13300. [dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf](http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf) (Abfrage: 26.09.2020).
- Fischer, Andreas (2010): Annäherung an das Beziehungsgeflecht zwischen Nachhaltigkeit und Benachteiligtenförderung. In: ders. (Hrsg.): Die soziale Dimension von Nachhaltigkeit – Beziehungsgeflecht zwischen Nachhaltigkeit und Benachteiligtenförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 7–18.
- Fischer, Andreas/Mertineit, Klaus-Dieter/Skrzipietz, Frank (2009): Vom Elfenbeinturm zum Ladentisch – Nachhaltige Potenziale im Handel. Theoretische Reflexionen und empirische Analysen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fischer, Andreas/Seeber, Susan/Michaelis, Christian/Müller-Harms, Joyce (2015): Kompetenzen für ein nachhaltiges Wirtschaften und informelles Lernen in betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Berufen. In: Niedermaier, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz: Trauner, S. 143–158.
- Fridays For Future Deutschland (Hrsg.) (o.J.): Unsere Forderungen für den Klimaschutz. [fridaysforfuture.de/wp-content/uploads/2019/04/Forderungen-min.pdf](http://fridaysforfuture.de/wp-content/uploads/2019/04/Forderungen-min.pdf) (Abfrage: 22.02.2021).
- Gräsel, Cornelia/Bormann, Inka/Schütte, Kerstin/Trempler, Kati/Fischbach, Robert/Asseburg, Regine (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In:

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bonn und Berlin: BMBF, S. 7–24.
- Greb, Ulrike (2009): Vom Nachhaltigkeitsdiskurs zum hochschuldidaktischen Kriteriensatz. In: *Journal of Social Science Education* 8, H. 3, S. 50–66.
- Gresch, Helge/Bögeholz, Susanne (2013): Identifying non-sustainable courses of action: a prerequisite for decision-making in education for sustainable development. In: *Research in Science Education* 43, H. 2, pp. 733–754.
- Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen (2012): Nachhaltigkeit. 2. Auflage. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Hantke, Harald (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, S. 1–23. [www.bwpat.de/ausgabe35/hantke\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf) (Abfrage: 26.02.2021).
- Hantke, Harald (2020): Zukunftsdiskurse curricular intendiert – Plädoyer für eine ehrliche Lehrplanrezeption. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial* 17, S. 1–26. [www.bwpat.de/spezial17/hantke\\_spezial17.pdf](http://www.bwpat.de/spezial17/hantke_spezial17.pdf) (Abfrage: 26.02.2021).
- Harborth, Hans-Jürgen (1991): Dauerhafte Entwicklung statt globale Umweltzerstörung. Eine Einführung in das Konzept des „Sustainable Development“. Berlin.
- Huber, Joseph (1995): Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologische und soziale Erdpolitik. Berlin: Edition Sigma.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Albert, Mathias/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. [www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/\\_jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37aed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf](http://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37aed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf) (Abfrage: 22.02.2021).
- IUCN (International Union for Conservation of Nature and Natural resources) (Ed.) (1980): *The World Conservation Strategy*. [portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCS-004.pdf](http://portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCS-004.pdf) (Abfrage: 26.09.2020).
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kehren, Yvonne/Winkler, Christine (2019): Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: Leal Filho, Walter (Hrsg.): *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele*. Berlin: Springer Spektrum, S. 373–391.
- Ketschau, Thilo J. (2018): Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung Rekonstruktion und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114, H. 1, S. 85–108.
- Ketschau, Thilo J. (2019): Dialektik sozialer Nachhaltigkeit als Frage der Gerechtigkeit. In: *Soziologie und Nachhaltigkeit* 5, H. 2, S. 29–43.
- Ketschau, Thilo J./Steib, Christian (eingereicht): Funktionalität und Normativität als bildungstheoretische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Klemisch, Herbert/Schlömer, Tobias/Tenfelde, Walter (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–122.
- Kirschten, Uta (2008): Integrativer Gestaltungsansatz für ein nachhaltiges Human Resource Management. In: *UmweltWirtschaftsForum* 16, H. 4, S. 257–265.
- Kreuzer, Christine/Ritter von Marx, Susanne/Bley, Sandra/Reh, Sophia/Weber, Susanne (2017): Praxisorientierte Gestaltung einer App-basierten Lern- und Assessmentumgebung für nachhaltiges Wirtschaften im Einzelhandel. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, S. 1–26. [www.bwpat.de/ausgabe33/kreuzer\\_et\\_al\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/kreuzer_et_al_bwpat33.pdf) (Abfrage: 26.02.2021).
- Meadows, Dennis/Meadows, Donella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Michaelis, Christian (2017): *Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften: Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NBC News (Ed.) (23.09.2019): Read Greta Thunberg's full speech at the United Nations Climate Action Summit. [www.nbcnews.com/news/world/read-greta-thunberg-s-full-speech-united-nations-climate-action-n1057861](http://www.nbcnews.com/news/world/read-greta-thunberg-s-full-speech-united-nations-climate-action-n1057861) (Abfrage: 22.02.2021).

- Opielka, Michael (2016): Soziale Nachhaltigkeit aus soziologischer Sicht. In: *Soziologie* 45, H. 1, S. 33–46.
- Panschar, Meike/Steinmeier, Fara/Berding, Florian/Kastrup, Julia/Rebmann, Karin/Slopinski, Andreas (2020): Zusatzqualifikationen als Angebote beruflicher Identitätsentwicklung junger Menschen – eine Analyse am Beispiel des Projekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, S. 1–29. [www.bwpat.de/ausgabe38/panschar\\_et al\\_bwpat38.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe38/panschar_et al_bwpat38.pdf) (Abfrage: 26.02.2021).
- Pufé, Iris (2017): *Nachhaltigkeit*. 3. Auflage. Konstanz und München: UTB.
- Radermacher, Franz Josef (2019): Greta Thunberg: „How dare you?“. Eine Kommentierung. [www.fawn- ulm.de/wp-content/uploads/2019/12/Greta\\_Thunberg\\_How\\_Dare\\_You\\_Kommentierung\\_FJ\\_Radermacher.pdf](http://www.fawn- ulm.de/wp-content/uploads/2019/12/Greta_Thunberg_How_Dare_You_Kommentierung_FJ_Radermacher.pdf) (Abfrage: 22.02.2021).
- Rogall, Holger (2009): *Nachhaltige Ökonomie. Ökonomische Theorie und Praxis einer nachhaltigen Entwicklung*. Marburg: Metropolis.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (Hrsg.) (02.07.2019): Die Jugend in Deutschland ist wütend: Sie fühlt sich beim Klimaschutz im Stich gelassen. SINUS-Studie zu Fridays for Future und Klimaschutz. [www.sinus-institut.de/fileadmin/user\\_data/sinus-intranet/News\\_Bilder/Klimaschutz/Pressematerialien\\_Jugend\\_Fridays\\_for\\_Future\\_und\\_Klimaschutz\\_SINUS-Institut.pdf](http://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-intranet/News_Bilder/Klimaschutz/Pressematerialien_Jugend_Fridays_for_Future_und_Klimaschutz_SINUS-Institut.pdf) (Abfrage: 22.02.2021).
- SRU (Sachverständigenrat für Umweltfragen) (Hrsg.) (1994): *Umweltgutachten 1994*. Drucksache 12/6995. Stuttgart und Mainz.
- Turner, Robert Kerry (1988): *Sustainable Environmental Management. Principles and Practice*. Boulder, Colorado: Belhaven Press.
- Übereinkommen von Paris, verabschiedet am 12. Dezember 2015 auf der 21. UN-Klimakonferenz in Paris durch die Vertragsparteien des Rahmenübereinkommens der Vereinten Nationen über Klimaänderungen, in Kraft getreten am 4. November 2016. [www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Klimaschutz/paris\\_abkommen\\_bf.pdf](http://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/paris_abkommen_bf.pdf) (Abfrage: 22.02.2021).
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7601](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7601) (Abfrage: 26.02.2021).
- UN (United Nations) (Ed.) (1987): *World Commission on Environment and Development: Our Common Future: From One Earth to One World. An Overview*. [sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf](http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf) (Abfrage: 26.09.2020).
- UN (United Nations) (Ed.) (2012): *The Future We Want. Resolution 66/288*. [www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_66\\_288.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_66_288.pdf) (Abfrage: 01.03.2021).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Ed.) (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. [www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) (Abfrage: 01.03.2021).
- Wendler, Maya/Rode, Horst (2013): *Kompetenz und Partizipation in der Erwachsenenbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 139–151.
- Wicke, Carolin (2018): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Struktur-gitteransatz*. In: Tramm, Tade/Casper, Marc/Schlömer, Tobias (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 115–129.
- Wiek, Arnim/Withycombe, Lauren/Redman, Charles L. (2011): *Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development*. In: *Sustainability Sciences* 6, H. 2, pp. 203–218.
- ZEIT Online (Hrsg.) (20.09.2019): *Klimastreik: Weltweit Hunderttausende auf den Straßen*. [www.zeit.de/politik/2019-09/klimastreik-fridays-for-future-klimaschutz-live](http://www.zeit.de/politik/2019-09/klimastreik-fridays-for-future-klimaschutz-live) (Abfrage: 22.02.2021).