

Matthias KOHL, Kai LEPPER, Jane PORATH & Hannah SKIBA

(Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) Schwerin)

Didaktische Innovationen und Transferherausforderungen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – Das Verbundprojekt NaVeBb im Spiegel des BBNE-Transfermodells

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

seit 21.05.2026

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe49/kohl_etal_bwpat49.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 49 | Dezember 2025

Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, H.-Hugo Kremer, Karl Wilbers & Petra Frehe-Halliwell**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Didaktische Innovationen und Transferherausforderungen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – Das Verbundprojekt NaVeBb im Spiegel des BBNE-Transfermodells

Abstract

Modellversuche in der beruflichen Bildung sollen Innovationen entwickeln und in die Breite transferieren – doch der erfolgreiche Transfer bleibt eine zentrale Herausforderung, insbesondere im Kontext der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Vor diesem Hintergrund betrachtet der Beitrag das Verbundprojekt „Nachhaltigkeit in Versicherungs- und Beratungsberufen (NaVeBb)“ im Rahmen des Förderprogramms „Nachhaltig im Beruf (NIB)“. Aufbauend auf dem BBNE-Transfermodell von Schlömer et al. werden methodische und didaktische Ansätze analysiert, die auf die Überwindung transferhemmender Faktoren abzielen. Der Fokus liegt auf der berufs- und zielgruppenspezifischen Konstruktion von Qualifizierungsangeboten sowie auf innovativen Projektelementen wie Design-Thinking, Storytelling und Large Language Models (LLMs), um auf spezifische Transferhemmnisse in Konstruktion und Durchführung zu reagieren. Der Beitrag leistet damit einen praxisbezogenen und theoriegestützten Beitrag zur Weiterentwicklung erfolgreicher Transferstrategien in der Berufsbildungslandschaft.

Didactic Innovations and Transfer Challenges in Vocational Education and Training for Sustainable Development (VETSD) – The NaVeBb Joint Project in the Light of the BBNE Transfer Model

Pilot projects in vocational education and training (VET) aim to develop scientifically grounded innovations and transfer them into broader practice. However, effective transfer—particularly in the field of Education for Sustainable Development (ESD) within VET—remains a persistent challenge. This article examines the joint project “Sustainability in Insurance and Consulting Professions (NaVeBb)” within the German funding program Nachhaltig im Beruf (NIB). Drawing on the BBNE transfer model developed by Schlömer et al., the study analyzes methodological and didactic approaches that address common transfer barriers. Emphasis is placed on the occupational- and target group-specific construction of training programmes and on innovative implementation strategies such as design thinking, storytelling, and large language models (LLMs) in order to address specific barriers to transfer in the design and delivery of these programmes. The article offers both practical and theoretical insights for enhancing future transfer programs and advancing research and practice in vocational education.

Schlüsselwörter: *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Standardberufsbildposition, Transfer, Modellversuche*

bwp@-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Modellversuche zwischen Kontextualität der Entwicklung und Transferanspruch

Modellversuche sind ein Instrument zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung. Sie bieten einen Gestaltungsrahmen, in dem innovative Konzepte, Methoden und Instrumente zur qualitativen Verbesserung bzw. Modernisierung der beruflichen Bildung in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen entwickelt und in der betrieblichen Praxis erprobt werden können (Kohl, Gaylor & Kretschmer, 2013, S. 28). Ziel ist es, erfolgreiche exemplarische Problemlösungen nicht nur zu validieren, sondern im Falle positiver Evaluation in den regulären Berufsbildungskontext zu überführen und flächendeckend zu implementieren.

Dabei bewegen sich Modellversuche in einem Spannungsfeld der drei Referenzsysteme Wissenschaft, Praxis und Politik: Plurale Interessen, etwa zwischen wissenschaftlicher Fundierung, bildungspolitischen Steuerungszielen und betrieblicher Umsetzbarkeit, nehmen Einfluss auf die Gestaltung und Resultate der Modellversuche. Die Ergebnisse und daraus resultierenden Transferprodukte sind daher stets eingebettet in Akteurskonstellationen mit teilweise divergierenden Zielsetzungen und Qualitätsansprüchen (Diettrich, 2013, S. 95–97).

Als „Dauerbrenner“ (Novak, 2017, S. 53–54) erweist sich vor diesem Hintergrund die Problematik und fachliche Diskussion um die Frage, wie es gelingen kann, innerhalb spezifischer Konstellationen und Rahmenbedingungen entwickelte und erprobte Innovationen aus Modellversuchen dauerhaft und flächendeckend in die Berufsbildungspraxis zu transferieren, um so Veränderungsprozesse in der Berufsbildungspraxis zu initiieren und empirisch erprobte Ansätze in der Breite zu verankern. Hierbei wird beim externen Transfer zwischen regionalem, temporalem, vertikalem und lateralem Transfer unterschieden.

Im vorliegenden Beitrag wird der laterale Transfer zum Gegenstand der theoretischen und praxisbezogenen Reflexion, welcher die Übertragung von Modellversuchsergebnissen in andere Aktionsfelder fokussiert. Zugleich werden die Voraussetzungen für den regionalen Transfer mit der Verbreitung in ähnliche Institutionen in anderen Regionen einbezogen (Kastrup, Kuhlmeier & Reichwein, 2014, S. 175–177). Eine übergreifende Berücksichtigung der Transferformen entspricht einem erweiterten Transferverständnis, durch das Transferaspekte prozessorientiert einbezogen werden (Diettrich, 2013, S. 99).

Die fachliche Diskussion um ein erweitertes Transferverständnis erschließt sich u. a. aus der steigenden Relevanz und Einbeziehung von Kontextualität (Diettrich, 2013; Novak, 2017, Euler, 2005). Euler (2005, S. 43) definiert „Transfer“ „[...] als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“, und schließt in dieser Definition dezidiert institutionelle, personelle und strukturelle Kontexte mit ein. Bei mangelnder Berücksichtigung des Zielfeldes bzw. der Transfernehmer drohen unzulängliche Ergebnisse, sodass beispielsweise Konzepte und Theorien aus der Berufsbildungsforschung für die Berufsbildungspraxis entweder zu abstrakt oder zu speziell und damit unpassend zur eigenen Verwertung erscheinen. Die Vermittlung von Ergebnissen unterliegt zugleich der Herausforderung eine passende Kommunikationsart zu wählen, die die Hürden zwischen wissenschaftlicher Fachsprache und Praxissprache überbrückt. Eine adressatenorientierte

sprachliche und didaktische Gestaltung, Anpassung und Aufbereitung von Modellversuchsergebnissen werden so zu einem wesentlichen Prozess (Euler, 2005, S. 46–49), der allerdings nicht auf sprachliche Übersetzungsleistungen reduziert, sondern als eigener individueller und systemischer Lernprozess verstanden werden sollte, der durch konsequentes Anbieten von bedarfsorientierten Lernanlässen zur eigenen aktiven Auseinandersetzung mit den Ergebnissen im Sinne von Lerngegenständen anregt.

Transferhemmnisse finden durch die Beachtung von Kontextualität einen Erklärungsrahmen, den Novak (2017, S. 56) aufbauend auf Euler durch eine systemtheoretische Perspektive vertieft. Zu typischen Systemeigenschaften zählt die selbstreferenzielle Schließung und operationale Geschlossenheit, die Veränderungsbereitschaft und -prozesse im Zielfeld beeinträchtigen kann. Systeme streben nach interner Ordnung und Stabilität und sichern dadurch die (Re-)Produktion von Eigenkomplexität. Die Mitglieder des Systems, bspw. eines Unternehmens oder einer Berufsgruppe bewerten daher die Bedeutsamkeit von Informationen aus dem äußeren Umfeld des Systems nach systemimmanenten Kriterien auf ihre Validität und Aufrechterhaltung des gemeinsamen Sinnverständnisses der Gruppe (Novak, 2017, S. 60). Impulse von außen werden also nur dann aufgenommen, wenn Systeme sie im Rahmen ihrer eigenen Logik verarbeiten können (u. a. Lindemann, 2019; Novak, 2017). Novak (2017, S. 60) beschreibt diesen Umstand als „systemische Widerstände gegen Veränderungen“, die sich aus der geschlossenen Struktur sozialer Systeme ergeben. Lindemann (2019) konkretisiert, dass Veränderungen nur durch Synergien und Resonanz möglich seien: Ein System nimmt neue Impulse nur auf, wenn sie in bestehende Muster integriert und dort Stimmigkeit der Motive, Bedürfnisse, Werte und des Sinns hergestellt werden kann (Lindemann, 2019, S. 75–88 nach Luhmann). Daher ist Transfer in systemtheoretischer Perspektive nicht steuerbar, sondern nur intendierbar und muss durch kulturelle Anschlussfähigkeit und didaktische Aushandlung innerhalb des Systems angestoßen werden.

Diese Sichtweise legt nahe, weshalb der klassische „Transportansatz“ (Innovation → Anwendung) zu kurz greift. Vielmehr handelt es sich bei Transfer um ein nicht-lineares, reflexives, rekonstruktives Geschehen (Schemme, 2017; Novak, 2017). Schemme (2017, S. 13–26) beschreibt Transfer als „mehrsseitigen, responsiven Prozess“, der im Wechselspiel verschiedener Akteure, Wissensformen und Kontexte steht. Transfer wird dadurch nicht zur simplen Anwendung, sondern zur Ko-Produktion von Bedeutung und Passung (Schemme, 2017, S. 18–19). Die Gestaltung von Transferbestrebungen über partizipative Lern- und Dialogprozesse bietet Ansatzpunkte für den Umgang mit bekannten Transferhemmnissen von Bildungsinnovationen. So fasst Diettrich (2013) zusammen:

„Da in sozialen Systemen ein linearer Transfer nicht zu erwarten ist, scheint ein erfolgreicher Transfer immer Lern- und Dialogprozesse zu benötigen. Nicht Nachahmung des Vorbildhaften (im Sinne von identischen Elementen), sondern individuelle, von den jeweiligen Kontexten her modifizierte Anwendungen der in Modellversuchen entwickelten Bildungsinnovationen sind erforderlich.“ (Diettrich, 2013, S. 99)

Auch argumentiert Schemme, dass Transfer nur in Wechselwirkung zwischen den beteiligten Akteuren gelingen kann (Schemme, 2017, S. 18–25). Sie plädiert für ein Verständnis von

Transfer als sozial situierten Dialog- und Aushandlungsprozess jenseits starrer Übertragungstechniken. In ihrem Beitrag führt sie hierfür den Resonanzbegriff von Rosa ein. Dieser betont die Schwingungsfähigkeit und die darin liegende Potenz zur wechselseitigen Reaktion mit eigener Frequenz (Rosa, 2019, S. 282). Diese Position wird gestützt von Novak (2017), der für einen „Rendezvous-Ansatz“ plädiert: Erfolgreicher Transfer sei keine Einbahnstraße, sondern ein Diskursprozess, in dem Projekte und aufnehmende Systeme ihre kulturellen und funktionalen Voraussetzungen aushandeln. Grundlage für den Transfer sind Diskurs und Dialog in definierten Handlungskorridoren (Novak, 2017, S. 66). Nicht der Output einer Innovation zählt, sondern die Rekontextualisierung durch die Praxis.

Im Rahmen der Zielstellung eines Umsetzungsprojektes, das einen flächendeckenden und (über-)regionalen Transfer anvisiert, münden diese Erkenntnisse in einem Dilemma. Eine umsetzungsleitende Berücksichtigung von Kontextualität über akteursorientierte, individuelle, situative und responsive Lern- und Dialogprozesse (Diettrich, 2013; Schemme, 2017; Novak, 2017) kann in der Größenordnung eines bundesweiten Transfervorhabens (vgl. BIBB, 2025) nicht unmittelbar entsprochen werden. Es droht der Rückfall auf Formen der Transfergestaltung, die Bildungsinnovationen versucht zielgruppengerecht aufzuarbeiten, aber über Angebote, die die Berufsbildungspraxis informiert, nicht hinausgeht (Novak, 2017, S. 59).

Das Umsetzungsprojekt „Nachhaltigkeit in Versicherungs- und Beratungsberufen (NaVeBb)“ begegnet dem Transferhindernis unzureichender Kontextualität und Diskursprozesse von BBNE-Transferprodukten mit dem iterativen, agilen und bedarfsorientierten Design-Thinking-Ansatz und auf mikrodidaktischer Ebene mit zwei experimentellen Ansätzen, die selbstreferenzielle Aneignungsprozesse durch die Transfernehmer:innen initiieren sollen. Über die Methode des Storytellings werden bestehende Konzepte nachhaltiger Entwicklung und Ansätze, die in der eigenen Berufspraxis noch nicht bekannt oder umgesetzt sind exemplarisch in Erzählungen eingebunden, sodass potenzielle Schnittstellen zwischen Ausbildungspraxis und BBNE-Konzepten hergestellt werden, die den Abstraktionsgrad reduzieren und gezielt zur Auseinandersetzung anregen. Der didaktische Einsatz von Large Language Modells (LLMs) unterstützt die Anwendung berufsdidaktischer Konzepte im individuellen Praxisfeld, indem Umsetzungsbeispiele selbstständig durch Transfernehmer:innen überprüft, diskutiert und der persönlichen Praxislogik entsprechend angepasst werden können.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag das Ziel, didaktische Potenziale zur Berücksichtigung von Kontextualität und Übertragbarkeit von BBNE-Konzepten in die Ausbildungspraxis anhand eines konkreten Projekts (NaVeBb) zu reflektieren. Im Fokus stehen die Fragen,

- wie Transfer im Handlungsfeld der Konstruktion durch didaktisch-methodische Innovationen (z. B. durch LLM-Einsatz und Storytelling) unterstützt werden kann und
- welche strukturellen und systemischen Grenzen diese Transferprozesse mit sich bringen.

Der Beitrag nimmt damit eine doppelte Perspektive ein:

1. eine analytische Perspektive (im Rückgriff auf das BBNE-Transfermodell nach Schlömer et al., 2024) und

2. eine praxeologische Perspektive (im Sinne konkreter didaktischer Entwicklungsarbeit mit Ausbildungspersonal in der Versicherungswirtschaft).

Diese doppelte Perspektive ist für den Beitrag leitend: Einerseits werden die im Projekt NaVeBb entwickelten und erprobten Zugänge in ihrer konkreten Funktion für die Bearbeitung von Transferhemmnissen dargestellt. Andererseits wird gefragt, welche über den Einzelfall hinausgehenden Einsichten sich daraus für die Gestaltung transferorientierter BBNE-Angebote gewinnen lassen.

Hierfür wird zunächst mit dem BBNE-Transfermodell nach Schlömer et al. der analytische Referenzrahmen entfaltet (Kapitel 2). Daran anschließend wird NaVeBb als transferorientiertes Umsetzungsprojekt vorgestellt und entlang der Handlungsfelder Konstruktion, Akquise und Durchführung eingeordnet (Kapitel 3). Kapitel 4 rekonstruiert anschließend, wie Design Thinking, Storytelling und LLMs im Projekt eingesetzt werden, um identifizierten Transferhemmnissen didaktisch und organisatorisch zu begegnen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Reichweite dieser Ansätze sowie der Grenzen, die sich aus Kontextgebundenheit, organisationalen Logiken und dem offenen Charakter von Transferprozessen ergeben.

2 Das BBNE-Transfermodell nach Schlömer et al. – ein Referenzrahmen zur Überwindung von Transferhemmnissen

Das von Schlömer et al. (2024) entwickelte Transfermodell für Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) basiert auf der Auswertung von sieben Projekten des Förderprogramms „BBNE Transfer 2020–2022“ und versteht Transfer nicht als linearen Übertrag bestehender Konzepte in neue Kontexte, sondern als komplexen Prozess der Re-, De- und Neukonstruktion. Ausgangspunkt des Modells ist die Beobachtung, dass Transfer- und Implementierungsprozesse in der Berufsbildung nicht kausal-technisch verlaufen, sondern durch Aushandlungen, Anpassungen, Selektionsentscheidungen und institutionelle Rahmungen geprägt sind. Damit rückt das Modell jene Prozesse in den Mittelpunkt, in denen nachhaltigkeitsbezogene Bildungsinhalte, didaktische Konzepte und Qualifizierungsformate an die spezifischen Bedingungen betrieblicher, überbetrieblicher und institutioneller Praxis angepasst werden (Schlömer et al., 2024, S. 165–168). Diese Perspektive steht in einer längeren Linie transfer- und implementationsbezogener Berufsbildungsforschung, die Transfer als selektive, kontextabhängige und organisational eingebettete Übersetzungsleistung beschreibt (u. a. Euler & Sloane, 1998; Melzig et al., 2021).

Schlömer et al. (2024) strukturieren Transfer als Zusammenspiel von drei eng miteinander verschränkten Handlungsfeldern: Konstruktion, Akquise und Durchführung. Diese Felder sind nicht als voneinander getrennte Projektphasen zu verstehen, sondern als zirkulär aufeinander bezogene Prozessdimensionen, die sich wechselseitig beeinflussen. Der Transfer von BBNE wird damit als dynamischer, reflexiver und kontextabhängiger Prozess modelliert, in dem sich fachliche, organisationale und normative Anforderungen fortlaufend miteinander verschränken (Schlömer et al., 2024, S. 176–180). Die Modelllogik passt zugleich zu programmatischen Rahmungen des BIBB, das den Förderschwerpunkt explizit als „vom Projekt zur Struktur“ angelegt

hat und dabei Verbreitung, Verstetigung und Transferbedingungen als zentrale Zielsetzungen formuliert (BIBB, 2021; BIBB, 2026).

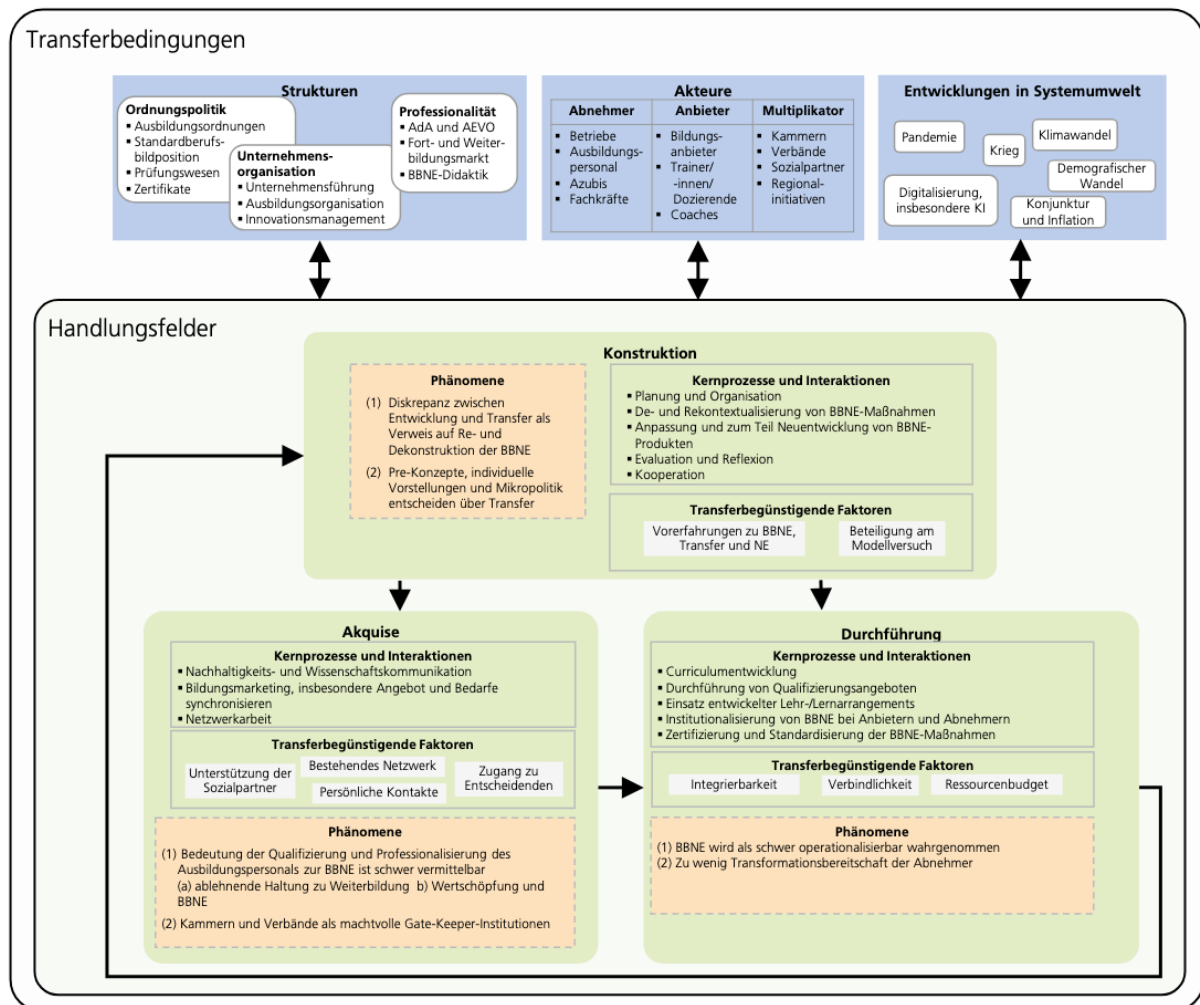


Abbildung 1: Das BBNE-Transfermodell (Schlömer et al., 2024, S. 173)

Das **erste Handlungsfeld**, die **Konstruktion**, umfasst die planerische, konzeptionelle und organisatorische Vorarbeit des Transfers. Hier werden Annahmen über den idealtypischen Transferprozess, die geeignete Akteurskonstellation sowie die Relevanz struktureller Bedingungen und übergeordneter Entwicklungen entwickelt (Schlömer et al., 2024, S. 176). Konstruktion bedeutet in diesem Sinne nicht lediglich die technische Vorbereitung eines Projekts, sondern die reflektierte Anpassung und Neuformulierung bestehender BBNE-Angebote im Hinblick auf Zielgruppe, Kontext und institutionelle Passung. Die im Modell beschriebenen Konstruktionsprozesse umfassen daher die Re-Konstruktion vorhandener Materialien und Konzepte ebenso wie deren De-Konstruktion im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit und schließlich ihre Neukonstruktion für den konkreten Anwendungskontext. Dies entspricht auch transfer- und professionspädagogischen Überlegungen, wonach bestehende Maßnahmen auf Grundlage subjektiver Theorien, eigener Vorerfahrungen und mikropolitischen Rahmungen selektiert, modifiziert und kontextsensibel nutzbar gemacht werden (Euler & Sloane, 1998, S. 319–320; Kreymer et al., 2014).

Für erfolgreiche Konstruktionsprozesse ist nach Schlömer et al. (2024) besonders bedeutsam, dass Transferpartner bereits über Vorerfahrungen mit BBNE und nachhaltiger Entwicklung verfügen. Solche Vorerfahrungen erleichtern nicht nur die fachliche Einordnung, sondern fördern auch das Verständnis für typische Handlungslogiken, Kommunikationsmuster, Interessenlagen und normative Orientierungen der beteiligten Akteure. Gerade im Kontext der Berufsbildung ist dies zentral, weil Transfer nicht nur auf Wissensvermittlung zielt, sondern auf Passung zwischen wissenschaftlich entwickelten Konzepten und den betrieblichen Realitäten der Adressaten. Damit wird die Konstruktion zu einem reflexiven Aushandlungsprozess, in dem die Komplexität von Nachhaltigkeit in berufliche Handlungszusammenhänge übersetzt werden muss, ohne ihre fachliche und normative Substanz zu verlieren (Schlömer et al., 2024, S. 176; Kuhlmeier & Weber, 2021). Dies deckt sich mit der BBNE-Transfer-Programmatik des BIBB, die ausdrücklich auf die Weiterentwicklung vorhandener Materialien, Instrumente und Methoden aus früheren Modellversuchen setzt (BIBB, 2021; Hemkes & Melzig, 2021).

Das **zweite Handlungsfeld**, die **Akquise**, betrifft die Gewinnung relevanter Zielgruppen, Multiplikatoren und institutioneller Schlüsselakteure. Schlömer et al. (2024) zeigen, dass der Zugang zu Ausbildungspersonal, Betrieben, Kammern und Verbänden im BBNE-Kontext häufig voraussetzungsvoll ist, da Weiterbildung jenseits der formalen Ausbildungsberechtigung nur begrenzt institutionalisiert ist und Nachhaltigkeit in vielen betrieblichen Kontexten nicht ohne Weiteres als prioritäres Thema wahrgenommen wird. Akquise ist damit nicht bloß eine Frage der Rekrutierung von Teilnehmenden, sondern ein macht- und beziehungsgebundener Prozess der Anschlussgewinnung. Gerade Kammern und Verbände nehmen hierbei eine Gatekeeper-Funktion ein, weil sie über Netzwerke, Legitimation und Reichweite verfügen und dadurch den Zugang zu Betrieben und Ausbildungsakteuren strukturieren (Schlömer et al., 2024, S. 178–179; Melzig et al., 2021).

Im Rahmen der Akquise kommt der frühen Einbindung sogenannter Early Adopters eine besondere Bedeutung zu. Werden einflussreiche Akteure frühzeitig gewonnen, können sie im weiteren Verlauf als Referenzpersonen wirken, positive Rückkopplungseffekte erzeugen und damit den Zugang zu weiteren Zielgruppen erleichtern (Schlömer et al., 2024, S. 179). Zugleich zeigt sich hier die Bedeutung organisationaler und subjektiver Bedeutsamkeit: BBNE-Angebote werden vor allem dann aufgegriffen, wenn sie nicht nur normativ überzeugend sind, sondern auch als für die eigene Organisation, Rolle oder berufliche Praxis relevant wahrgenommen werden. Für Transferprojekte bedeutet dies, dass Akquise immer auch kommunikative Übersetzungsarbeit einschließt. Die Herausforderung besteht darin, Nachhaltigkeit nicht als abstraktes Leitbild zu präsentieren, sondern als anschlussfähiges, praxisrelevantes und berufsbezogenes Thema zu vermitteln. Dies korrespondiert mit den Befunden aus Transferprojekten wie ANLIN2 oder TraNaxis, in denen die Einbindung von Kammern, Verbänden und Unternehmensnetzwerken als zentrales Strukturmerkmal für Reichweite und Verstetigung beschrieben wird (BIBB, 2021).

Das **dritte Handlungsfeld**, die **Durchführung**, bezieht sich auf die Entwicklung, Anpassung und Realisierung konkreter Qualifizierungsangebote. Im Zentrum steht die Frage, wie vorhandene Materialien und Konzepte so weiterentwickelt werden können, dass sie den Anforderungen der jeweiligen Zielgruppen entsprechen und zugleich die spezifische Komplexität von

BBNE bewahren. Schlömer et al. (2024) verweisen darauf, dass sich die Durchführung im Spannungsfeld zwischen zwei Extremen bewegt: Einerseits besteht die Gefahr, BBNE so stark zu vereinfachen, dass sie auf einzelne Beispiele oder isolierte Umweltaspekte reduziert wird und damit ihren systemischen und normativen Anspruch verliert. Andererseits kann eine zu hohe Abstraktion dazu führen, dass die Inhalte für betriebliche Adressaten schwer zugänglich bleiben und im Alltag nicht anwendbar sind (Schlömer et al., 2024, S. 179–180). Auch die BIBB-Programmbroschüre betont, dass Nachhaltigkeit im Beruf „gelernt sein“ muss und deshalb in handlungsbezogene, konkret umsetzbare Formate übersetzt werden sollte (BIBB, 2021).

Gerade an dieser Stelle wird die Verwobenheit von Transfer, Didaktik und Praxis sichtbar. Erfolgreiche Durchführung setzt voraus, dass wissenschaftlich entwickelte Inhalte in handlungsnahen, verständlichen und kontextbezogenen Formaten überführt werden. Dies erfordert eine didaktische Reduktion, ohne die fachliche Tiefe und die Nachhaltigkeitsdimensionen zu nivellieren. Die Herausforderung besteht somit darin, abstrakte BBNE-Konzepte in konkrete, beruflich relevante Lern- und Handlungssituationen zu übersetzen. Die im Modell beschriebene Institutionalisierung und Standardisierung von Angeboten bei Betrieben, Verbänden und Kammern ist dabei ein zentraler Schritt, weil erst dadurch Transfer über die Einmaligkeit einzelner Projektaktivitäten hinaus wirksam werden kann (Schlömer et al., 2024, S. 179; Melzig et al., 2021). Dieser Aspekt findet sich auch in den Transferprojekten des BIBB wieder, die durch Trainingskonzepte, Blended-Learning-Formate, Qualifizierungsbausteine und Zertifikatsangebote auf Verstetigung zielen (BIBB, 2021).

Das Transfermodell macht darüber hinaus deutlich, dass die drei Handlungsfelder in ein komplexes Netz von **Kontextbedingungen** eingebettet sind. Diese Bedingungen werden insbesondere durch ordnungspolitische Rahmen, betriebliche Organisationsstrukturen, die Professionalität des Ausbildungspersonals sowie durch die Systemumwelt geprägt. Zu den ordnungspolitischen Faktoren zählen etwa Ausbildungsordnungen und standardisierte Berufsbildpositionen, die BBNE institutionell absichern oder begrenzen können. Seit August 2021 gelten für neu geordnete Ausbildungsberufe die neuen Standardberufsbildpositionen im Bereich „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“, wodurch die Integration nachhaltigkeitsbezogener Inhalte in die duale Ausbildung normativ weiter gestärkt wurde (BIBB, 2021; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, 2026). Auf organisationaler Ebene spielen die betriebliche Ausbildungsorganisation, die Offenheit der Unternehmensleitung sowie die Ressourcenausstattung eine wichtige Rolle. Hinzu kommt die berufspädagogische Professionalität der beteiligten Akteure, da der Transfer von BBNE wesentlich davon abhängt, ob nachhaltigkeitsbezogene Inhalte didaktisch, kommunikativ und reflexiv angemessen vermittelt werden können. Schließlich beeinflussen auch übergeordnete gesellschaftliche Entwicklungen, Megatrends und Krisen den Transfererfolg, weil sie Prioritäten, Wahrnehmungen und Handlungsspielräume in den beteiligten Organisationen verschieben (Schlömer et al., 2024, S. 173; BIBB, 2021).

3 Das Projekt NaVeBb – Nachhaltigkeit in Versicherungs- und Beratungsberufen

Das Projekt „Nachhaltigkeit in Versicherungs- und Beratungsberufen (NaVeBb)“ wird im Rahmen des Programms „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden“ seit März 2024 durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und die Europäische Union über den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) gefördert. Im Verbundprojekt arbeiten die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) und das Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock mit dem Bildungsverband der Versicherungswirtschaft BWV e. V. und der ECOVIS Europe AG – Bereich Akademie zusammen, um berufsbezogene Maßnahmen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in die Berufsausbildung zum/zur Kaufmann/frau für Versicherungen und Finanzanlagen (KVF) und zum/zur Steuerfachangestellten (SFA) zu implementieren. Ziel ist die Verankerung nachhaltigen Denkens, Handelns und entsprechender Werte beim auszubildenden Personal und damit in der Kompetenzentwicklung von Auszubildenden.

Für die beiden Berufe wurden auf Grundlage von Materialien und Erkenntnissen aus früheren BBNE-Modellversuchen

- berufsspezifische didaktische Materialien
- Prüfungsmaterialien und Handreichungen für die mündlichen Prüfungsbereiche sowie
- Qualifizierungsbausteine für das Ausbildungs- und Prüfungspersonal konzipiert, erprobt und bundesweit implementiert.

So sollen Ausbilderinnen und Ausbilder befähigt werden, die Bedeutung des Themas Nachhaltigkeit für die jeweilige Branche und das eigene Unternehmen zu reflektieren und systematisch in die eigene Ausbildungspraxis zu integrieren. Hierbei werden die Qualifizierungsangebote und didaktischen Materialien nicht als fertige Pakete disseminiert, sondern in einem reflexiven Co-Produktionsprozess mit Ausbilderinnen und Ausbildern entwickelt, erprobt und iterativ verfeinert. Teil des Qualifizierungsprozesses sind außerdem Reflexionsworkshops und unternehmensspezifische Formate zur Begleitung der Umsetzung mit Auszubildenden. Seit 2025 steht zudem der Transfer von Produkten und Erkenntnissen auf die Ausbildungen zum/zur Sozialversicherungsfachangestellten, zum/zur Fachangestellten für Arbeitsmarktdienstleistungen und zum/zur Bankkaufmann/frau im Fokus.

Für die Argumentation dieses Beitrags ist das Projekt NaVeBb besonders ergiebig, weil es nicht mit der Konzeption und Entwicklung von Materialien endet, sondern Transfer als mehrstufigen Rekonstruktionsprozess organisiert. In diesem werden Materialien, Konzepte und Erfahrungen früherer BBNE-Modellversuche zunächst auf ihre Übertragbarkeit in die berufsfachlichen, organisationalen und kommunikativen Kontexte von Versicherungs- und Beratungsberufen geprüft, dann gemeinsam mit der Zielgruppe berufsspezifisch umgearbeitet und weiterentwickelt und schließlich in neuen Qualifizierungs- und Unterstützungsformaten erprobt.

NaVeBb stellt damit ein passgenaues Beispiel für das Transfermodell dar, das an der Schnittstelle zwischen Berufsbildungsforschung, beruflicher Praxis und institutioneller Implementierung ansetzt. Im **Handlungsfeld Konstruktion** zeigt sich diese Logik in der systematischen

Verbindung von Vorarbeiten aus der BBNE-Modellversuchsforschung mit berufsspezifischen Lernfeldern, Prüfungsanforderungen und branchentypischen Handlungssituationen. Im **Handlungsfeld Akquise** profitiert NaVeBb von der Verbundstruktur: Mit BWV und ECOVIS sind Akteure beteiligt, die über Feldzugänge, Reichweite und Legitimation in den adressierten Berufsdomänen verfügen, während die HdBA und die Universität Rostock die wissenschaftliche, didaktische und transferanalytische Rahmung sichern. Diese Zusammenarbeit von Praxispartnern, wissenschaftlichen Einrichtungen und Branchenakteuren entspricht genau jener Akteurskonstellationen, die Schlömer et al. (2024) als entscheidend für gelingenden Transfer identifizieren (Universität Rostock, o. J.; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, 2026). Im **Handlungsfeld Durchführung** werden die entwickelten Produkte nicht nur im Präsenzformat erprobt, sondern in unterschiedliche Formate (digitale Selbstlernmodule, Blended-Learning sowie Präsenzangebote) überführt und sowohl durch die Projektpartner als auch als Open Educational Resources (OER) für die Nutzung in unternehmenseigenen Qualifizierungssettings und Lernplattformen angeboten. Gerade diese Ausdifferenzierung ist für die Transferperspektive bedeutsam: Sie verweist darauf, dass Anschlussfähigkeit nicht allein auf der Ebene einzelner Inhalte hergestellt wird, sondern ebenso über Formate, Bearbeitungstiefen und institutionelle Nutzungsszenarien.

Zugleich wird der Transfer in weitere Berufe vorbereitet, darunter Bankkaufleute, Sozialversicherungsfachangestellte und Fachangestellte für Arbeitsmarktdienstleistungen. NaVeBb fungiert damit als Fall, an dem sich zeigen lässt, wie BBNE zwischen berufsspezifischer Zuspitzung und berufsübergreifender Adaptierbarkeit vermittelt werden kann.

Besonders deutlich werden in NaVeBb die im Transfermodell hervorgehobenen Herausforderungen der Kommunikation, der Anschlussgewinnung und der Reduktion von Abstraktion. Nachhaltigkeit muss für das Ausbildungspersonal nicht nur als gesellschaftlich relevantes Thema erscheinen, sondern als bearbeitbare Dimension konkreter Ausbildungsarbeit. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, organisationale und subjektive Bedeutsamkeit zugleich anzusprechen: Genau an dieser Schnittstelle entscheidet sich, ob Transfer als bloße Wissensweitergabe bleibt oder ob er in nachhaltige Implementierung übergeht. Es gilt herauszuarbeiten, warum BBNE für die jeweilige Branche, für Ausbildungsbetriebe, für Ausbilderinnen und Ausbilder sowie für die Lernenden selbst relevant ist und wie damit in unterschiedlichen betrieblichen Rollen und Routinen umgegangen werden kann. Hierfür sind fachlich relevante Themen so aufzubereiten, dass sie in den beruflichen Alltag der Adressaten übersetzt werden können, ohne in allgemeine Appelle oder vereinfachte Einzelbeispiele zu zerfallen.

Die nachfolgend in Kapitel 4 dargestellten Zugänge sind daher nicht nur als einzelne Projektelemente, sondern als transferbezogene Bearbeitungsformen spezifischer Hemmnisse in Konstruktion und Durchführung zu lesen. Hierfür wird daher systematisch zwischen der projektspezifischen Ausgestaltung der eingesetzten Zugänge und ihrer transferanalytischen Einordnung unterschieden. Ziel ist es, die Projekterfahrungen nicht nur deskriptiv nachzuzeichnen, sondern zugleich ihren Beitrag zur übergeordneten Diskussion um die Gestaltung von Transferprozessen in der BBNE herauszuarbeiten.

4 Abbau von Transferhemmnissen im Projekt NaVeBb

4.1 Design Thinking: Akteursperspektiven und -bedarfe

Design Thinking ist ein interdisziplinärer Problemlösungsansatz, der kreative, nutzerzentrierte und iterative Methoden zur Entwicklung innovativer Lösungen kombiniert (Plattner et al., 2009). Die methodologische Stärke von Design Thinking liegt in der strukturierten Verbindung divergenter und konvergenter Denkprozesse, die sowohl analytische als auch kreative Potenziale der Teilnehmenden freisetzt (Liedtka, 2015). Im Projekt NaVeBb ist Design Thinking zunächst als projektbezogener Entwicklungsrahmen relevant, weil sich damit Bedarfe, Deutungsmuster und Nutzungshürden des Ausbildungspersonals systematisch in die Konstruktion von Transferprodukten übersetzen lassen. In einem zweiten Schritt stellt sich die darüber hinausgehende Frage, welche allgemeinen Hinweise sich daraus für die transferbezogene Gestaltung von BBNE-Angeboten ableiten lassen.

Im Projekt dient das verbreitete 6-Phasen-Modell der HPI School of Design Thinking (Plattner et al., 2009) als heuristische Struktur:

1. **Verstehen (Understand):** Die erste Phase hat als Ziel die problematische Ausgangslage aus systemischer Sicht zu erfassen. Dazu zählen Kontextanalysen, Stakeholder-Mapping und das Sammeln vorhandener Daten.
2. **Beobachten (Observe):** Im Anschluss gilt es in der zweiten Phase, die impliziten Bedürfnisse der Nutzer:innen zu erfassen. Hierzu eignen sich Interviews, idealerweise mit unterschiedlichen Perspektiven.
3. **Synthese (Point of View/Define):** Die Beobachtungen werden zu Nutzerbedürfnissen verdichtet und in problemzentrierte Aussagen (Point of View) überführt. Typische Werkzeuge sind in der Phase sind Personas und Empathy Maps.
4. **Ideenfindung (Ideate):** In der vierten Phase, gilt es mit größtmöglicher Kreativität eine Vielzahl potenzieller Lösungen zu generieren. Da es zunächst noch nicht um Machbarkeit der Ideen geht, eignen sich Methoden wie Brainstorming, Mindmapping oder Crazy 8.
5. **Prototyping:** Aus der Vielzahl der Ideen aus der vierten Phase werden nun Ideen ausgewählt, die schnell und visuell greifbar als Prototypen umgesetzt werden können. Größtmöglicher Fokus liegt hier auf den Ideen, die am besten die Nutzerproblemlage adressieren. Aus diesem Grund wird hier oft von der Grundeinstellung “kill your darling” gesprochen. Also auch gute Ideen aus Perspektive der Durchführenden des Design Thinking, sind zu verwerfen, wenn sie von der Nutzeradressierung abweichen. Als Prototypen werden sowohl Low-Fidelity (z. B. Papiermodelle) als auch High-Fidelity (z. B. digitale Mock-ups) genutzt.
6. **Testen (Test):** Die entwickelten Prototypen werden an realen oder repräsentativen Nutzergruppen getestet. Feedback dient der Reflexion und Einleitung weiterer Iterationen, weswegen sich beispielsweise Feedback-Grids sehr gut als Methode eignen.

Das Modell wird im Projekt jedoch nicht schematisch, sondern als flexible Prozesslogik genutzt. Entscheidend ist weniger die vollständige Abfolge idealtypischer Schritte als die wie-

derholte Verschränkung von Exploration, Verdichtung, Prototyping, Erprobung und Überarbeitung. Damit wird Design Thinking für NaVeBb zu einem Verfahren der transferorientierten Kontextklärung und nicht lediglich zu einer Kreativmethode.

Voraussetzung für die wirksame Implementierung von Design Thinking sind neben einem konsequenten und kontinuierlichen Nutzerfokus die Arbeit in interdisziplinären Teams, um kognitive Diversität zu gewährleisten sowie eine Lernkultur, die Fehler als Teil des iterativen Innovationsprozesses versteht. Diese Paradigmen der Nutzerzentrierung, der Iterationen sowie dem Fehlerlernen finden Analogien in einem konstruktivistischen Lernverständnis. Dieses geht davon aus (im Folgenden Porath, 2013, S. 8), dass Lernen als individuelle, aktive Konstruktionsleistung aufgefasst wird. Wissen wird nicht vom Individuum passiv aufgenommen, sondern Individuen konstruieren sich ihre je eigene Erlebniswelt (Rebmann, 2001, S. 75). Demzufolge ist auch davon auszugehen, dass Wissen zu nachhaltigem Handeln sowie passungsfähige Verhaltensweisen und Strategien im beruflichen Kontext individuell konstruiert sind und den eigenen Erfahrungshintergrund bestimmen und zugleich von diesem determiniert werden. Darüber hinaus ist Lernen aber auch ein grundlegend interaktiver Prozess (Rebmann, 2001, S. 75). Über Sprache und Kommunikation können Bedeutungen ausgehandelt und geteiltes Wissen erzeugt werden. Damit tritt die individuelle Erlebniswelt aus der Beliebigkeit und konsensuelles, intersubjektives Wissen kann entstehen (Rebmann, 2001, S. 75). Diese Annahme ermöglicht es, nachhaltiges Wissen im Rahmen des Design-Thinking-Prozesses visualisierbar zu machen, nachhaltiges Denken und Handeln intersubjektiv gültig zu machen sowie in gemeinschaftlichen beruflichen Kontexten voranzubringen und begründet damit zugleich das Mindset der Methode.

Im Prozess des Design Thinkings und vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Lernverständnisses gilt es in allen Phasen, insbesondere aber auch in den Phasen 1 und 2, zu eruieren, welche Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume die Nutzer:innen haben, um selbstständig und selbststeuernd sowie partizipativ tätig werden zu können (Reich, 2010, S. 268). Dies äußert sich zum Beispiel in Form von Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen hinsichtlich der zeitlichen Abfolge von Handlungen, der Auswahl der Bearbeitungswege, Methoden und Medien, der Bewertung der Zielerreichung sowie Art und Umfang der Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Bloemen et al., 2011, S. 6; Dehnbostel, 2007, S. 67; Frieling et al., 2006, S. 44–63). Damit nachhaltige Kompetenzen befördert werden können, müssen Lernsituationen geschaffen werden, die authentisch sind. Daher gilt es auch im Prozess des Design Thinkings ganz konkrete typische Situationen des beruflichen Alltags zu erfassen. Dies ist Voraussetzung dafür, dass Individuen ihren Arbeits- und Lernprozess auch tatsächlich autonom, selbstgesteuert, selbstbestimmt und eigenverantwortlich in die Hand nehmen (vgl. Wolff, 2001, S. 190). Authentizität, also die Einbindung der Lernsituationen und Aufgaben in subjektiv bedeutsame und sinnstiftende Kontexte, kann durch Situiertheit und Problem- und Komplexitätsorientierung erreicht werden (vgl. Müller, 2001, S. 20; Siebert, 2005, S. 73). Diese gilt es zu erfassen und in der Entwicklung von Prototypen mit zu berücksichtigen, denn aufgrund zu starker Reduktionen und Systematisierungen in Prototypen entsteht die Gefahr, Möglichkeiten des Lernens und Handelns abzuschneiden (Wolff, 2001, S. 190). Sowohl nachhaltige Entwicklung und Lernen als auch der Prozess des Design Thinkings brauchen Gelegenheiten des interaktiven, dialogischen und reflektierenden Austausches in sozialen Beziehungsgefügen (Dehnbostel & Elsholz, 2007, S. 41). Es kann in der diskursiven Reflexion untersucht werden, nach welchen

Regeln vorgenommene Beobachtungen und Beschreibungen in welchen Kontexten vorgenommen wurden und wie sich dies auf die eigene Interpretation sowie die Interpretation der anderen auswirkt (Reich, 2006, S. 161). Reflexivität meint also die „bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (Dehnbostel & Elsholz, 2007, S. 42). Dies wiederum ist Basis für kognitive Umstrukturierungen und Veränderungen der eigenen Handlungen und Selbstreflexionen (Frieling et al., 2006, S. 63) und somit für Neukonstruktionen, Re- und Dekonstruktionen.

Insgesamt wird im Projekt also davon ausgegangen, dass die Berücksichtigung des konstruktivistischen Lernverständnisses für die Ebene der individuellen Lernprozesse und die gesamtmethodische Herangehensweise des Design-Thinking-Ansatzes für die systemtheoretische Betrachtungsebene eine Basis zur Überwindung von Transferhemmnissen schaffen. Über den konkreten Projektkontext hinaus verweist der Einsatz von Design Thinking damit auf einen allgemeineren Zusammenhang: Transferhemmnisse lassen sich nicht allein durch die Bereitstellung fachlich valider Materialien bearbeiten, sondern erfordern Verfahren, mit denen Deutungsmuster, Nutzungshürden und berufliche Handlungslogiken der Adressat:innen bereits in der Konstruktionsphase berücksichtigt werden. Design Thinking ist in dieser Perspektive weniger als eigenständige Innovation denn als Verfahren der transferorientierten Kontextklärung zu verstehen.

4.2 Organisationale und didaktische Kontextualisierung von Transferprodukten über Storytelling

Im Projekt NaVeBb wurde Storytelling als methodisch-didaktischer Ansatz punktuell im Rahmen der (Neu-)Konstruktion zur Modifikation bestehender Lehr- und Lernkonzepte aus den BBNE-Modellversuchen eingesetzt. Die Neuordnung der Ausbildung fokussiert zwar auf die Integration von Nachhaltigkeit (BIBB, 2022b), kann allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur begrenzt auf erfolgreiche Praxisbeispiele und Best-Practices zurückgreifen. Im Rahmen iterativer Qualitätsschleifen zwischen den Handlungsfeldern der Durchführung und der Konstruktion bestätigte sich, dass die Übertragung des Konzepts einer BBNE auf die Berufstätigkeit, die Ausbildungsziele und -praxis für die Zielgruppe herausfordernd bleibt. Aus einer narrativen Perspektive auf Organisationen lässt sich hervorheben, dass BBNE noch kein entwickelter Gegenstand organisationaler Erzählungen ist, da es schlicht an Umsetzungserfahrungen im Ausbildungskontext fehlt (Erlach & Müller, 2020, S. 30–34). Die im BBNE-Modell gekennzeichneten Transferhemmnisse, der Wahrnehmung von BBNE als abstraktes, komplexes und zeitintensives Konzept drohen jedoch die strukturelle Errungenschaft einer expliziten Verankerung von Nachhaltigkeit in der Ausbildungsordnung negativ zu beeinflussen (Schlömer et al., 2024, S. 173–180).

Daher ist die narrative Perspektive für die BBNE-Transferziele und die didaktische Konstruktion durchaus interessant. Müller-Christ et al. (2020, S. 11–12) erweitern das Verständnis von Transferhemmnissen bezüglich der Integration von nachhaltiger Bildung in Institutionen und Organisationen mit Blick auf die „organisationale Identität“. Jedes System verfügt über eine Identität, die über Innen- und Außenwahrnehmungen und die Art und Weise des Agierens einer Organisation zum Ausdruck kommt. Bei der Herausbildung, Entwicklung und Veränderung

von organisationalen Identitäten, werden **drei narrative Ebenen** und deren wechselseitige Dynamik relevant: die **Meta-, Fremd- und Selbsterzählung** (Müller, 2019, S. 131–133). Die Erzählebenen lassen sich nach Müller-Christ et al. (2020, S. 11) für die Transferziele von nachhaltiger Bildung folgenderweise interpretieren: Die **Metaerzählung** beinhaltet die politischen Ziele zur gesellschaftlichen Transformation, die durch internationale Abkommen (Agenda 2030) und nationale Strategien kommuniziert werden. Die **Fremderzählungen** entstehen aus Konzepten, die zur Umsetzung der Metaerzählung durch Wissenschaft und Praxis entwickelt wurden und an Organisationen herangetragen werden (Müller-Christ, 2020, S. 11). Vorliegend entspricht dies den Produkten der BBNE-Modellversuche (BIBB, 2025). Die **Selbsterzählung** bildet sich systemimmanent und besteht aus einer Vielzahl unternehmerischer Entwicklungen, Erfahrungen und Projekten innerhalb von Organisationen (Müller, 2019, S. 132). Für das Gelingen von Transformationsvorhaben erscheint das Maß an Kohärenz zwischen Meta-, Fremd- und Selbsterzählung entscheidend (Müller-Christ et al., 2020, S. 11–12). Eine gesonderte Berücksichtigung narrativer Strukturen und Angebote in Transferprozessen und bei der Gestaltung didaktischer Ansätze kann durch die narrative Perspektive begründet werden. Transferhemmende Phänomene wie die Unzugänglichkeit zu BBNE-Konzepten (Handlungsfeld Durchführung) und schwerer Vermittelbarkeit der Bedeutung und Reichweite von BBNE bei potenziellen Transfernehmer:innen (Handlungsfeld Akquise) lassen sich auf dieser Basis als inkohärente Fremd- und Selbsterzählungen deuten. Diese Deutung stützt, dass bereits nachhaltigkeitsaffine Unternehmen die Rolle von Ausbilder:innen als Promotor:innen einer nachhaltigen Entwicklung unterstützen (Schlömer et al., 2020, S. 178) – die Konzepte aus der Fremderzählung stehen in Resonanz zur Selbsterzählung und wirken daher kohärent.

Der methodisch-didaktische Einsatz von Storytelling im Projekt NaVeBb ist als Versuch zu werten, an der Schnittstelle zwischen Selbst- und Fremderzählung anzusetzen. Dafür wird eine organisationale Selbsterzählung simuliert, indem BBNE fiktiv in den Ausbildungskontext der KVF integriert wird. Das Abstraktionsniveau und die Unzugänglichkeit zu BBNE-Konzepten sollen darüber reduziert (Euler, 2005, 46–47, Schlömer et al., 2020, S. 173) und ein selbstreferenzieller Aneignungsprozess im individuellen Ausbildungsrahmen gefördert werden. Dieser Prozess wird durch aufbauende Aufgaben mit reflexiven Fragestellungen gezielt unterstützt.

Storytelling erscheint damit als Form des intentionalen Geschichtenerzählens (Fischer et al., 2021, S. 22) geeignet, um diese Schnittstelle zwischen Fremd- und Selbsterzählung zu bedienen. Geschichten lassen sich vielfältig kontextualisieren und Zustandsveränderungen sind konstitutiv für Geschichten. Diese werden ausgedrückt in Handlungsfolge und Dramaturgie: es gibt eine Ausgangslage, ein Ereignis und eine Konsequenz. Die Handlung erfolgt durch spezifische Charaktere mit spezifischen Motiven, die der Chronologie der Geschichte zugrunde gelegt wird (Thier, 2017, S. 9). Geschichten erzählen Veränderungen und Menschen denken Veränderungen in Geschichten. Ursächlich dafür ist die Speicherung und Ausbildung narrativer Strukturen im episodischen Gedächtnis, der Bereich im Gehirn, in dem Erlebnisse, Ereignisse und Erfahrungen verarbeitet und in Zusammenhänge gestellt werden. Subjektive Identitätsbildung, Sinn- und Deutungsstrukturen sowie Orientierung in der Welt finden in diesem neurologischen Areal statt. Dieser „Mechanismus“ funktioniert auch weitestgehend entgegengesetzt. Geschichten ermöglichen emotionale Beteiligung und eine Form des Miterlebens, die dem subjektiven Erleben sehr nahekommt (Erlach & Müller, 2020, S. 14–20). Diese Befunde werden bereits

vielfältig genutzt, zum Beispiel im Rahmen von narrativem Management. Dort wird Storytelling als Methode durch fundierte, systematische Analyse und Aufbereitung von Erfahrungswissen in verschiedene organisationale Anwendungsbereiche eingesetzt (Thier, 2017).

Die Glaubwürdigkeit von Geschichten kann für den didaktischen Einsatz im Rahmen einer simulierten Selbsterzählung eine Rolle spielen. Die Glaubwürdigkeit von Geschichten wird über einen wahrgenommenen Realismus definiert und entspricht dem Maß, „[...] in dem eine Ähnlichkeit zwischen der Welt einer Geschichte und der realen Welt angenommen wird.“ (Ettl-Huber, 2019, S. 5). Zu unterscheiden sind faktuale Geschichten, die sich auf tatsächliche Ereignisse und Umstände zur realen Welt beziehen und fiktionale Geschichten, die keine reale Welt darstellen. Faktuale Geschichten stoßen auf individuelle Realitätskonstruktionen und subjektive Kenntnisse über strukturelle Bedingungen zum Bezugsrahmen der Geschichte der rezipierenden Person. Hingegen sind bei fiktionalen Geschichten insbesondere die Metaebene und Botschaft einer Geschichte relevant (Müller, 2019, S. 138–139). Bei dem Versuch eine Selbsterzählung zu simulieren, um BBNE als plastischen Gegenstand zwar fiktiv, aber mit real erscheinenden Kontextbedingungen in die Ausbildung der KVF zu platzieren, könnte eine inkonsistente Erzählung in Bezug auf reale organisationale Strukturen und individuelle Ausbildungsrealitäten die Qualität der Geschichte also beeinträchtigen.

Im Kontext der Nachhaltigkeitskommunikation wächst das Interesse am methodischen Einsatz von Storytelling, deren bildungstheoretischer Fundierung und empirischer Evidenz (Sundermann et al., 2021, S. 38). Nach Fischer et al. (2021) ist „Normativität“ ein beinahe zwangsläufiges Bestimmungsmerkmal von Storytelling im Nachhaltigkeitskontext. Nachhaltigkeit ist selbst ein normatives Konzept und beinhaltet Prinzipien von intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit. Die Kommunikation und das Bildungsanliegen richten sich daher darauf, Problembewusstsein herzustellen, auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten, relevantes Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln und letztlich zur aktiven Mitgestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft zu befähigen. Um Indoktrination und Manipulation zur normativen Übernahme bestimmter Verhaltensweisen zu vermeiden, sollten Grundsätze von Reflexivität (kritische Selbst- und Weltreflexion) und Emanzipation (Freiheit, Autonomie, kritische Distanz) zentrale Orientierungswerte im Storytelling bilden. Über das Aufzeigen von Wertekonflikten, die Schaffung von Zugänglichkeiten zu neuen Konzepten, Einsicht in fremde Lebensrealitäten und Handlungspraktiken könnten Ansätze entstehen, um bestehende Sichtweisen zu erweitern. Gleichwohl sind Risiken beim Einsatz von Storytelling nicht zu vernachlässigen. Komplexität kann bis zum Momentum reduziert werden, dass Missverständnisse zum Gehalt der Inhalte entstehen und lineare sowie isolierte Schlussfolgerungen dominieren können. Geschichten bergen gleichfalls die Gefahr, ungewollte und implizite Botschaften zu vermitteln oder derart funktionalisiert aufgebaut zu sein, dass sie ausschließlich normativen Vorstellungen gerecht werden (Fischer et al., 2021, S. 27–32). Zur Minderung dieser Risiken ist die didaktische Aufbereitung von besonderem Nutzen. Reflexive Anschlussfragen, aufbauende Diskussionen oder ergänzende Aufgabenstellung bieten Raum und Möglichkeiten, um subjektive Interpretationen und Deutungen zu erweitern.

Mit dem Einsatz von Storytelling als didaktische Methode wurden im Projekt NaVeBb zwei Zielstellungen verfolgt und vereint. Dem Berufsbildungspersonal soll a) eine praktische Vor-

stellung von BBNE in der Ausbildung zur/zum KVF angeboten werden. Über die Simulation einer organisationalen Selbsterzählung soll die Limitierung subjektiver Antizipationsmöglichkeiten von BBNE im Ausbildungskontext der KVF überbrückt werden, um in der Folge Diskussionen aus praxisorientierter und systemimmanenter Perspektive zu fördern. Darauf aufbauend wird b) die Umsetzung des Lernziels „Kompetenzen nachhaltigkeitsorientiert bestimmen“ und Einbindung des wirtschaftspädagogischen Konzepts der nachhaltigen Handlungskompetenz - ein aufbauender Schritt der Handlungsempfehlungen zur „Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lernprozesse“ nach Kastrup & Kuhlmeier (2023, S. 129–142) verfolgt. Zur Kompetenzbestimmung bedarf es den Bezug auf spezifische Situationen, um der Situiertheit berufsbezogener Kompetenzentwicklung gerecht zu werden (BIBB 2020). Situation, Handlung und Ereignisse der Geschichte wurden durch Anschlussaufgaben und mithilfe einer vereinfachten Darstellung der Kompetenzdimensionen (Kastrup & Kuhlmeier, 2023, S. 138) durch die Zielgruppe bearbeitet. Ausbildungsziele, Praxisansätze und das individuelle Rollenverständnis als auszubildende Fachkraft sollten in Bezug auf die Beispiele der Geschichte reflektiert und weiterentwickelt werden. Der Einsatz erfolgte in schriftlicher Darstellung ergänzt durch digitale Zeichnungen sowohl im Präsenzformat als auch im E-Learning mit entsprechenden Anpassungen.

Erkenntnisse aus dem Design-Thinking-Prozess flossen direkt in die Entwicklung der Geschichte ein. Insbesondere wurde der Wunsch nach Sinnhaftigkeit bei der Einführung von Nachhaltigkeit in die Ausbildung durch die Thematisierung privater und beruflicher Betroffenheit, des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auftrags von Versicherungsunternehmen, Beispielen aus der novellierten Ausbildungsordnung und der individuellen Reflexion von Verantwortung berücksichtigt. Der Wunsch nach Praxisbeispielen wurde durch die Erzählperspektive auf zwei Auszubildende und deren fachliche Interessen sowie berufliche Handlungsansätze aufgegriffen. Zur Überprüfung der Glaubwürdigkeit der Geschichte (Müller, 2019, S. 138–139) wurde ein Reviewverfahren mit einem nachhaltigkeitsversierten Stakeholder aus der Versicherungsbranche durchgeführt. Ebenfalls sind Transferziele und -bedingungen (vgl. Schlömer et al., 2020) in die Konzeption der Geschichte integriert (siehe kursive Hervorhebungen in Tabelle 1). Der Aufbau der Geschichte zeigt die Potenziale zur pluralen Kontextualisierung verschiedener Informationen und gleichzeitiger Berücksichtigung von Wünschen und Bedarfsformulierungen seitens der Zielgruppe.

Tabelle 1: Storytelling zum Thema Nachhaltigkeit in der Versicherungsbranche

Die Protagonist:innen sind zwei Auszubildende (*Akteure*), die ausgelöst durch die Hochwasserkatastrophe im Ahrtal in eine tiefere berufsbezogene Auseinandersetzung geraten. Naturkatastrophen (*Systemumwelt*) und die Absicherung der Gesellschaft bilden den Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit ökonomischer, sozialer und ökologischer Verantwortung (*BBNE-Konzept*) und der Suche nach Einflussmöglichkeiten der Versicherungsbranche (*Ausbildungsverordnung*, BIBB, 2022a, S. 296, § 4 Abs. 2 Nr. 1 b). Mit Unterstützung des Berufsbildungspersonals (*Akteure*, *BBNE-Konzept*) bilden die Protagonist:innen ein Netzwerk und entdecken berufliche Handlungsspielräume. Sie finden Möglichkeiten im Rahmen von Kapitalanlagen, Präventionsmaßnahmen und Anreizen für Privatkunden (*Ausbildungsverordnung*, BIBB, 2022a, S. 297, § 4 Abs. 2 Nr. 5 d). Partizipative und gestaltungsorientierte Ausbildungsverhältnisse (*BBNE-Didaktik*) werden in der Handlungsfolge skizziert.

Erste Erfahrungen und Rückmeldungen aus den Qualifizierungsangeboten deuten darauf hin, dass eine Abstraktionsreduktion sowie die Einbettung externer Konzepte wie BBNE und nachhaltigkeitsorientierter Handlungskompetenz aus der Fremderzählung in den erzählerischen Rahmen der Berufsbildungspraxis der KVF gelungen ist. Dennoch bleibt empirisch offen, welche Faktoren diese beobachtbaren Ergebnisse befördert haben. Es ist zu klären, ob das Kohärenzempfinden zwischen Fremd- und Selbsterzählung (Müller-Christ et al., 2020, S. 11–12), die fiktionalen oder faktualen Inhalte der Geschichte (vgl. Müller, 2019, S. 138–139) den responsiven Interaktionsprozess der Rezipient:innen beeinflusst haben. Zudem gilt es zu untersuchen, welche organisationalen und institutionellen Bedingungen die Wirksamkeit von Storytelling als didaktische Methode befördern und ob der situative Einsatz langfristige Transferziele begünstigt.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der methodisch-didaktische Einsatz von Storytelling eine vielversprechende Möglichkeit bietet, die Abstraktionshürden von BBNE (Schlömer et al., 2020, S. 180) im Rahmen des Transfers in den Ausbildungskontext zu reduzieren. Über die Simulation einer organisationalen Selbsterzählung gelang es BBNE mehrperspektivisch und berufsspezifisch zu kontextualisieren. Lebendige und vertiefende Diskussionen über Inhalte und Voraussetzungen für eine nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzentwicklung von Auszubildenden konnten in Folge festgestellt werden. Die Übertragung von BBNE in konkrete ausbildungspraktische Situationen ist eine zentrale Bedingung zur erfolgreichen Anwendung kompetenzbasierender Konzepte (Kastrup & Kuhlmeier, 2023, S. 129–142). Diese antizipatorische Eigenleistung kann über Storytelling erweitert und beflügelt werden, wenn es gelingt Geschichten und ihre Botschaft glaubwürdig zu konstruieren (Müller, 2019, S. 138–139).

Gleichzeitig wird deutlich, dass ohne eine didaktische Aufbereitung, Risiken der Vereinfachung, normativer Engführung oder linearer Schlussfolgerungen überwiegen können. Ergänzende Aufgabenstellungen und diskursive Anschlussmöglichkeiten ermöglichen nicht nur eine Vertiefung der Lerninhalte, sondern zugleich eine Sicherung des Anspruchs zur Förderung von Reflexivität und Emanzipation im Kontext einer BBNE (Fischer et al., 2021, 26–29). Für die übergeordnete Transferdiskussion ist daran bedeutsam, dass Storytelling im vorliegenden

Zusammenhang nicht mit dem Ziel didaktischer Innovierung implementiert wird, sondern im Sinne kontextualisierender Transfergestaltung vor allem dazu dient, abstrakte und normativ aufgeladene BBNE-Inhalte in berufs- und organisationsbezogene Kontexte zu übersetzen und dadurch reflexive Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen.

4.3 Nutzung von Large-Language-Modellen (LLMs) im Transferprozess

Im Projekt NaVeBb wurden Large Language Models (LLMs) didaktisch eingesetzt, um komplexe Nachhaltigkeitsinhalte für die Ausbildung in Versicherungsberufen in berufspraktisch anschlussfähige Lernformate zu überführen. Der experimentelle Einsatz dieser Technologie eröffnete neue Gestaltungsspielräume für Transferprozesse, warf jedoch zugleich Fragen nach Qualität, Kontrolle und Didaktisierung auf. Zu den identifizierten Stärken zählen die Nutzung natürlicher Alltagssprache, wenngleich verschiedene Sprachverständnisse vorliegen (Hübsch et al., 2024, S. 17), die Reduktion von Komplexität in der Umsetzung eines Prompts als Eingabeaufforderung sowie dadurch die Transformation abstrakter BBNE-Inhalte in auf Wahrscheinlichkeit beruhende mögliche berufliche Handlungssituationen. Darüber hinaus ermöglichen LLMs die Erstellung sprachlich differenzierter und individualisierter Lernaufgaben, Rollensimulationen und strukturierter Aufgabenformate. Als „didaktische Co-Piloten“ können sie Ausbildungspersonal in Planungsprozesse unterstützen und zur Reflexion anregen (Hübsch et al., 2024, S. 31).

Gleichzeitig sind die Systemlogiken von Wissenschaft (auch als Grundlage für beruflich zu erlangendes Wissen) und Sprachmodellen nicht kommensurabel: Während wissenschaftliche Erkenntnis auf Wahrheit und Faktizität zielt, beruhen Sprachmodelle auf Wahrscheinlichkeiten (Herzig, 2025, S. 15). Generative KI erzeugt synthetische Daten, deren Güte von der Qualität des Trainingsmaterials, des Sprachmodells und der Prompts abhängt. Insbesondere bei spezifischen oder idiosynkratischen Erkenntnisinteressen sinkt die Brauchbarkeit generierter Antworten (Richter & Allert, 2025, S. 21). Lernen und Sozialisation sind Teil sozialer Praxis und kollektiven Aushandelns von Sinn – in diesem Kontext sind LLMs kollektive Lerngegenstände, deren Einsatz kritisch reflektiert werden muss (Richter & Allert, 2025, S. 21). Vor dem Projekthintergrund erlangt dies besondere Relevanz, weil unklar ist, welche Trainingsdaten eine Wahrscheinlichkeit in der Kombination Tätigkeiten in der Versicherungsbranche und Nachhaltigkeit statistisch belegen.

Ziel im Projekt NaVeBb war die Entwicklung von Lernaufgaben, die nachhaltigkeitsorientierte Aspekte systematisch in die Ausbildung integrieren. Hierfür wurden als Eingangsgrößen u. a. Berufsbildpositionen (Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten) aus dem Ausbildungsrahmenplan für Kaufleute für Versicherungen und Finanzanlagen (BIBB, 2022a, S. 23–49), BBNE-relevante Kompetenzdimensionen (Faller et al., 2022, S. 8–13), das didaktische Modell der vollständigen Handlung sowie Methoden einer BBNE für lebendiges Lernen (Kähler et al., 2023, S. 44) herangezogen. Zu den adressierten Kompetenzen zählten beispielsweise die Integration von Nachhaltigkeitsaspekten in die Beratung, diversitätsgerechtes und wertschätzendes Beraten sowie die Reflexion der Bedeutung nachhaltiger Produkte. Das LLM generierte auf dieser Basis erste Aufgabenentwürfe, die durch das Ausbildungspersonal reflektiert, überarbeitet und erprobt wurden. Die hierfür erstellten Prompts folgten dem von Junges (2024) vor-

geschlagenen „Prozess des Prompt-Engineerings“. Zur Anwendung kam ein Megaprompt bestehend aus Rollenvorgabe, Kontext/Rahmung, Aufgaben/Arbeitsschritten, Ergebniserwartung und Faktenbasis.

Die Herstellung von Kontextualität erfolgte durch eine berufsbezogene Rekonstruktion im Sinne des BBNE-Transfermodells. Nachhaltigkeit wurde nicht allgemein, sondern aus Sicht der Kaufleute für Versicherungen und Finanzanlagen operationalisiert – durch Rückgriff auf typische Handlungssituationen wie Kundenberatung, Produktauswahl oder Schadensregulierung, deren Verortung in der Ausbildungsordnung, die Vorgabe zu fördernder nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen, die Einbindung in Formate nach dem Modell der vollständigen Handlung und den Bezug zu gesetzlich verankerten Prüfungsinhalten. Zudem wurden branchenspezifische Fallbeispiele und Formulierungen in Alltagssprache eingesetzt, um Anschlussfähigkeit zu sichern. Abgerundet wurden die Prompts durch eine dem Arbeitsalltag entsprechende Vorgabe von Rahmenbedingungen, wie Ort, Zeit, beteiligte Personen und Material. Die Integration des LLM führte zu produktiven Irritationen, da neue und anregende Formulierungen entstanden, die jedoch stets in das jeweilige Ausbildungssystem integriert und didaktisch validiert werden mussten.

Die Resonanz des Ausbildungspersonals wurde in Workshops eingeholt. Sie zeigte hohe Akzeptanz gegenüber den konkreten Aufgabenformaten, gleichzeitig aber Unsicherheiten im Umgang mit KI-Tools und vor allem den Bedarf an Transferunterstützung i. S. arbeitsprozessbezogener Kontextualisierung. Viele Ausbilder:innen wünschten sich kontextualisierte Beispiele, Branchensprache und eine Übersetzung der Nachhaltigkeit in konkrete, prüfungsrelevante Alltagssituationen. Damit bestätigte sich das im BBNE-Transfermodell beschriebene Spannungsverhältnis: Ohne didaktische Kontextualisierung und Reflexion bleiben LLMs methodisch leer – mit gezielter Einbettung können sie jedoch Transferprozesse katalysieren.

Trotz der Potenziale sind Risiken und Grenzen zu beachten. Neben intransparenter Generierung, Bias und mangelnder pädagogischer Tiefe besteht die Gefahr der Trivialisierung bei unreflektierter Nutzung (Hübsch et al., 2024, S. 20). Algorithmische Vorstrukturierungen können pädagogische Verantwortung verschleiern und die Qualität der Ergebnisse hängt stark von der Promptgestaltung ab (Junges, 2024). König (2025) betont daher die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Begleitung, um einen kritisch-reflexiven Umgang zu fördern und Fallstricke zu erkennen. Mit seinem „Graue-Box-Modell der Chatbot-Didaktik“ beschreibt er drei Handlungsebenen: Makro-Didaktik (Identifikation des Einsatzbereichs), Mikrodidaktik (Nutzung in einer konkreten Lernsituation) und Chat-Bot-Doing (Anwendung und Wissen zum Tool). Die Projekterfahrungen zeigen zudem, dass der Transfer dort scheitert, wo pädagogische Reflexion fehlt. So wurde eine fachlich korrekte, aber sprachlich zu generische Aufgabe („grüne Versicherung“) von der Zielgruppe nicht ernst genommen, da sie marketingartig wirkte.

Auch im Projekt zeigte sich unter systemtheoretischer Betrachtung: Trotz gezielter technischer Nutzung entstanden tragfähige Aufgabenformate erst durch die Resonanz des Ausbildungspersonals sowie iterative Zyklen von Vorschlägen, Rückmeldungen, Überarbeitungen und Tests. LLMs können zur didaktisch-methodischen Umsetzung beitragen, ersetzen jedoch keine didak-

tische Expertise. Produktiver Einsatz erfordert klare inhaltliche Inputs, gezielte Prompts und reflexive Nachbearbeitung durch Fachpersonen.

Der Einsatz von LLMs im Projekt NaVeBb erwies sich als wertvoller Impulsgeber, um komplexe Nachhaltigkeitsinhalte in anschlussfähige Lernaufgaben für die Ausbildungspraxis der KVF zu überführen. Insbesondere die sprachliche Anpassung, die Reduktion von Komplexität und die Generierung kontextnaher Aufgabenentwürfe trugen dazu bei, Transferprozesse zu erleichtern. Gleichzeitig zeigte sich, dass die Wirksamkeit erst durch die didaktische Reflexion und Kontextualisierung durch das Ausbildungspersonal gesichert wird. LLMs fungieren somit nicht als Ersatz, sondern als Katalysator für Transfer, indem sie kreative Ausgangspunkte bereitstellen, die pädagogisch eingebettet werden müssen.

Über das Projekt NaVeBb hinaus verdeutlicht der experimentelle Einsatz von LLMs, dass technologische Innovation und Transfer analytisch voneinander zu unterscheiden sind: Die Qualität des Transfers liegt nicht im bloßen Einsatz neuer Werkzeuge, sondern in der Frage, ob diese dazu beitragen, berufliche Handlungssituationen anschlussfähig zu rekonstruieren, Reflexion anzuregen und die Übersetzung von BBNE in konkrete Ausbildungspraxis zu unterstützen. Erst in dieser didaktischen Einbettung wird aus technischer Innovation ein transferrelevanter Zugang.

5 Resümee und Diskussion

Der Beitrag ging von der Frage aus, wie Transfer im Handlungsfeld der Konstruktion durch didaktisch-methodische Innovationen unterstützt werden kann und welche strukturellen sowie systemischen Grenzen diese Prozesse aufweisen. Am Beispiel des Verbundprojekts NaVeBb zeigt sich, dass Transfer im Kontext der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung nicht als lineare Übertragung bestehender Konzepte in die Praxis verstanden werden kann. Vielmehr erweist sich Transfer als kontextgebundener Prozess der Re-Konstruktion, De-Konstruktion und Neukonstruktion, in dem wissenschaftlich entwickelte Inhalte, berufliche Handlungssituationen und organisationale Rahmenbedingungen fortlaufend aufeinander bezogen werden müssen.

Damit bestätigt das Projekt in zentralen Punkten die Grundannahme des BBNE-Transfermodells, wonach Konstruktion, Akquise und Durchführung nicht als getrennte Phasen, sondern als wechselseitig verschränkte Handlungsfelder zu begreifen sind. Für das Handlungsfeld der Konstruktion verweist NaVeBb insbesondere auf die Bedeutung didaktischer und kommunikativer Kontextualisierung. Die Projekterfahrungen legen nahe, dass nachhaltigkeitsbezogene Inhalte vom Ausbildungspersonal vor allem dann als relevant wahrgenommen und aufgegriffen werden, wenn sie an konkrete berufliche Handlungssituationen, organisationale Routinen und branchenspezifische Deutungsmuster anschließen. Transferprodukte müssen daher nicht nur fachlich tragfähig, sondern auch so aufbereitet sein, dass sie subjektive und organisationale Bedeutsamkeit erzeugen und damit Anschlussfähigkeit im jeweiligen Praxisfeld ermöglichen. Gerade im BBNE-Kontext zeigt sich, dass die Herausforderung weniger in der bloßen Bereitstellung von Wissen als in dessen didaktisch vermittelter Übersetzung in berufliche Praxis liegt.

Vor diesem Hintergrund erweist sich der im Projekt eingesetzte Design-Thinking-Ansatz nicht allein als Entwicklungsinstrument, sondern als transferlogische Rahmung. Seine Stärke liegt weniger in einem allgemeinen Innovationsversprechen als in der systematischen Einbeziehung von Akteursperspektiven, Bedarfen, Nutzungshürden und Rückmeldeschleifen, über die Materialien und Formate schrittweise an reale Anwendungskontexte angenähert werden können. Design Thinking trägt damit dazu bei, dass das im Transferdiskurs benannte Problem unzureichender Kontextualität nicht aufzuheben, aber im Projektverlauf produktiv zu bearbeiten. Der Ansatz unterstützt insbesondere jene reflexiven Abstimmungs- und Anpassungsprozesse, die für Transfer in komplexen beruflichen und organisationalen Kontexten konstitutiv sind.

Auch Storytelling und der experimentelle Einsatz von Large Language Models lassen sich in dieser Perspektive als Formen didaktischer Übersetzungsarbeit deuten: Storytelling kann dazu beitragen, Abstraktion zu reduzieren, indem Nachhaltigkeit in beruflich vertraute narrative Kontexte eingebettet und damit als bearbeitbarer Gegenstand von Ausbildung sichtbar gemacht wird. Der Einsatz von LLMs eröffnet demgegenüber die Möglichkeit, Beispiele, Varianten und Umsetzungsideen stärker auf individuelle betriebliche Kontexte zu beziehen und so selbstreferenzielle Aneignungs- und Reflexionsprozesse der Transfernehmer:innen zu unterstützen. Beide Ansätze verweisen damit auf unterschiedliche, aber komplementäre Wege, Anschlussfähigkeit zwischen BBNE-Konzepten und beruflicher Ausbildungspraxis herzustellen. Die vorherigen Ausführungen machen zudem deutlich, dass Innovation und Transfer nicht gleichzusetzen sind: Die im Beitrag diskutierten Zugänge sind nicht schon deshalb relevant, weil sie neu oder experimentell erscheinen, sondern weil sie als didaktisch-methodische Innovationsformen auf Transferprobleme reagieren. Innovation wird damit nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Herstellung von Kontextualisierung, Anschlussfähigkeit und Reflexion im Transferprozess verständlich.

Zugleich wird im Beitrag deutlich, dass auch didaktisch innovative Zugänge die strukturellen Grenzen von Transfer nicht aufheben: Ob BBNE-Angebote tatsächlich aufgegriffen, angepasst und verstetigt werden, hängt weiterhin von organisationalen Rahmenbedingungen, verfügbaren Ressourcen, professionellen Voraussetzungen des Ausbildungspersonals sowie von der feldspezifischen Wahrnehmung von Nachhaltigkeit als handlungsrelevantem Thema ab. Transfer bleibt damit auch unter günstigen Bedingungen ein offener, nur begrenzt steuerbarer und wesentlich von Aushandlungsprozessen geprägter Vorgang. Gerade darin liegt jedoch kein Defizit des Projekts, sondern ein grundlegendes Merkmal von Transfer in der Berufsbildung, das bei der Entwicklung und Beurteilung von Transferstrategien systematisch zu berücksichtigen ist.

Für die weitere BBNE-Diskussion folgt daraus, dass der Erfolg von Transferprojekten nicht allein an der Verfügbarkeit von Materialien oder an der Zahl erreichter Teilnehmender gemessen werden sollte. Entscheidend ist vielmehr, ob es gelingt, projektbezogene Innovationen so zu gestalten, dass sie im Transferprozess zu rekonstruktiven Übersetzungsleistungen werden und damit in beruflichen sowie organisationalen Kontexten Anschlussfähigkeit erzeugen.

Der Beitrag zeigt damit, dass gelingender Transfer in der BBNE weniger auf der Verbreitung fertiger Konzepte als auf der didaktisch reflektierten Herstellung von Anschlussfähigkeit zwi-

schen Nachhaltigkeit, beruflicher Praxis und organisationalem Kontext beruht und didaktische Innovationen insbesondere dann transferwirksam werden können, wenn sie nicht als nachgelagerte Ergänzung, sondern als zentrale Bedingung gelingender Kontextualisierung konzipiert werden. Didaktische Innovationen sind also nicht eigenständiger Gegenstand neben dem Transfer, sondern stellen eine mögliche Bedingung seiner gelingenden Gestaltung dar.

Literatur

Bloemen, A., Porath, J., Rebmann, K. & Schlömer, T. (2011). Lern- und Arbeitsaufgaben in berufsbildenden Lehr-Lernprozessen. *berufsbildung*, 127, 3–7.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020). *Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffs*. <https://www.bibb.de/de/8570.php>

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2021). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Die Modellversuche in „BBNE-Transfer 2020–2022“ zur nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildung des Ausbildungspersonals. BIBB.

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bbne_programmbroschuere_transfer2021_bf.pdf

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2022a). *Kaufmann für Versicherungen und Finanzanlagen/Kauffrau für Versicherungen und Finanzanlagen*. Budrich.

<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/18076>

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2022b). Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Versicherungen und Finanzanlagen vom 18. Februar 2022. *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2022 Teil I Nr. 9* (S. 291–312).

https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/regulation/Kaufm_f_Versicherungen_bgbl122s0291_80685.pdf

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2025). Modellversuche Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. <https://www.bibb.de/de/33716.php>

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2026). Modellversuche „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“. <https://www.bibb.de/de/33716.php>

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Waxmann.

Dehnbostel, P. & Elsholz, U. (2007). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung? In P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 35–47). edition sigma.

Diettrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 89–104). Bonn.

<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/6990>

Erlach, C. & Müller, M. (2020). *Narrative Organisationen. Wie die Arbeit mit Geschichten Unternehmen zukunftsfähig macht*. Springer Gabler.

Ettl-Huber, S. (2019). Glaubwürdigkeit von Storytelling. Begriffe, Wirkung, Zusammenhänge und Gestaltungsmöglichkeiten. In S. Ettl-Huber (Hrsg.), *Storytelling in Journalismus, Organisations- und Marketingkommunikation* (S. 1–18). Springer VS.

Euler, D. (2005). Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis - Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101 (1), 43–57.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 26/4, S. 312–326.

Faller, J., Keders, L. & Kranjcec-Sang, V. (2022). *Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung der Versicherungswirtschaft*. München.

https://www.bwv.de/fileadmin/user_upload/BWV/Allgemein_BWV_Verband/bildungspolitik/Initiativen/Nachhaltigkeit/BWV_Nachhaltigkeit_berufBildung_2022_05f_X3.pdf

Fischer, D., Fücker, S., Selm, H. & Sundermann, A. (2021). *Nachhaltigkeit erzählen. Durch Storytelling besser kommunizieren? DBU-Umweltkommunikation*, Band 15. Oekom-Verlag.

Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D. & Müller, R. F. (2006). *Lernen durch Arbeit*. Waxmann.

Hemkes, B. & Melzig, C. (Hrsg.). (2024). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022*. Barbara Budrich.

Herzig, B. (2025). Die (produktive) Rolle von generativer KI im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Erziehungswissenschaft*, 36(70), 13–18.

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_70_.pdf

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. (2026). NaVeBb.

<https://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/navebb/>

Hübsch, T., Vogel-Adham, E., Vogt, A. & Wilhelm-Weidner, A. (2024). Sprachgewandt in die Zukunft: Large Language Models im Dienst der beruflichen Weiterbildung. Ein Beitrag der Digitalbegleitung im Rahmen des Innovationswettbewerbs INVITE. VDI/VDE Innovation + Technik GmbH <https://doi.org/10.25656/01:28659>

Junges, S. (2024). *Prozess Prompt Engineering*. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/fuer-alle-faecher/lernen-mit-ki/praezises-prompten/articles/prompt-engineering-prozessmodell.html>

Kähler, A.-F., Kastrup, J., Kuhlmeier, W., Nölle-Krug, M., Strotmann, C. & Casper, M. (2023). *Lernprozesse in der Berufsausbildung nachhaltigkeitsorientiert gestalten: Ein Praxisleitfaden für Ausbilder/-innen lebensmittelproduzierender Berufe*. Barbara Budrich.

<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/18631>

Kastrup, J. & Kuhlmeier, W. (2023). Ausbilderinnen und Ausbilder für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung qualifizieren – Vorschläge für die Aus- und Weiterbildungspraxis. In C. Müller, J. Pranger & J. Reißland (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik: Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung* (S. 127–146). wbv.

Kastrup, J., Kuhlmeier, W. & Reichwein, W. (2014). Der Transfer der Ergebnisse des Förder-schwerpunkts “Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung” (BBNE): Erfahrungen, Modelle, Empfehlungen. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 171–182). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kohl, M., Gaylor, C. & Kretschmer, S. (2013). Innovationen erproben – Transfer sichern: Die Rolle intermediärer Einrichtungen des Berufsbildungssystems in Modellversuchen. *Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 67(139), 28–31.

König, W. (2023). *Warum ein Chatbot-Didaktik Modell?* <https://wb-web.de/aktuelles/warum-ein-chatbot-didaktik-modell.html>

Kuhlmeier, W. & Weber, H. (2021). Transfer und Verstetigung von Modellversuchsergebnissen. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 426–437). Bonn.

Kremer, H.-H., Ertl, B. & Sloane, P. F. E. (2014). Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung. AGBFN.

https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Kremer_Ertl_Sloane_DBR.pdf

Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking Design Thinking with Innovation Outcomes. *Journal of Product Innovation Management*, 32(6), 925–938.

Lindemann, H. (2019). *Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666406751.185>

Melzig, C., Kuhlmeier, W. & Kretschmer, S. (Hrsg.). (2021). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Verlag Barbara Budrich.

Müller, K. (2001). Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 3–47). Luchterhand.

Müller-Christ, G., Borner, J., Klein, T., Klaar, S., Hagedorn, F., Rüfer, K. & Hollerweger, E. (2020). *Erzähllinien für Nachhaltigkeit und Transformation. Leitfaden für transparente BNE-Narrative*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Müller, M. (2019). Glaubwürdigkeit in der narrativen Konstruktion von Unternehmensidentität. In S. Ettl-Huber (Hrsg.), *Storytelling in Journalismus, Organisations- und Marketingkommunikation* (S. 131–146). Springer VS.

Novak, H. (2017). Vom Vermittlungs- zum kooperativen (Weiter-)Entwicklungsansatz Wie Bildungsinnovationen für die Berufsbildungspraxis fruchtbar werden können und welche Faktoren für einen gelingenden Innovationstransfer eine Rolle spielen. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung* (S. 53–80). Bertelsmann. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/8274>

Plattner, H., Meinel, C. & Leifer, L. (Hrsg.). (2009). *Design Thinking*. Springer.

Porath, J. (2013). *Beförderung von Arbeits- und Berufsorientierung bei Schüler(inne)n der Berufsfachschule durch den Einsatz von Lernaufgaben. Eine konstruktiv-evaluative Studie.* Hampp.

Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz.* Kovac.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (3. Aufl.). Beltz.

Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Beltz.

Richter, C. & Allert, H. (2025). Generative Sprachmodelle als Herausforderung für erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Lernen und Sozialisation? *Erziehungswissenschaft*, 36(70), 19–25.

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_70_.pdf

Rosa, H. (2019). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Aufl.). Suhrkamp.

Schemme, D. (2017). Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung* (S. 13–38). Bertelsmann.

<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/8274>

Schlömer T., Kiepe K., Rüdebusch G., Günther N. & Liehr J. (2024). Die Erkundung von Phänomenen und Schlüsselstellen des Transfers von Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – eine Transfermodellierung. In C. Melzig & B. Hemkes (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020-2022* (S. 165–186). Barbara Budrich.

<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19686>

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Beltz.

Sundermann, A., Fischer, D., Fückler, H., Hanes, D., S. & Selm, H. (2021). Wie wirkt textbasiertes Storytelling für Nachhaltigkeit? Ein Experiment. In D. Fischer, S. Fückler, H. Selm & A. Sundermann (Hrsg.), *Nachhaltigkeit erzählen. Durch Storytelling besser kommunizieren?* (37–58) DBU-Umweltkommunikation, Band 15. Oekom-Verlag.

Thier, K. (2017). *Storytelling. Eine Methode für das Change-, Marken-, Projekt- und Wissensmanagement* (3. Aufl.). Springer.

Universität Rostock. (o. J.). NaVeBb – Institut für Wirtschaftspädagogik.

<https://www.iwip.uni-rostock.de/wissenschaft-und-forschung/projekte/aktuelle-projekte/navebb/>

Wolff, D. (2001). Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 187–207). Luchterhand.

Zitieren des Beitrags (21.05.2026)

Kohl, M., Lepper, K., Porath, J. & Skiba, H. (2026). Didaktische Innovationen und Transferherausforderungen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – Das Verbundprojekt NaVeBb im Spiegel des BBNE-Transfermodells. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–26. https://www.bwpat.de/ausgabe49/kohl_etal_bwpat49.pdf

Die Autor:innen



Prof. Dr. MATTHIAS KOHL

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

Wismarsche Str. 155, 19055 Schwerin

matthias.kohl@hdba.de

<https://www.hdba.de/hochschule/organisation/lehrende/profil/profil-kohl/>



KAI LEPPER

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

Wismarsche Str. 155, 19055 Schwerin

kai.Lepper@hdba.de

<https://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/navebb/>



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ JANE PORATH

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

Wismarsche Str. 155, 19055 Schwerin

jane.porath@hdba.de

<https://www.hdba.de/hochschule/organisation/lehrende/profil/profil-porath/>



HANNAH SKIBA

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

Wismarsche Str. 155, 19055 Schwerin

hannah.skiba@hdba.de

<https://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/navebb/>