Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

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

Katharina HARTWICH & Dietmar HEISLER
(Universität Paderborn)

Implementierung von Nachhaltigkeit in der Berufsvorbereitung – Konzeptionelle und praxisbezogene Entwicklungen

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:
https://www.bwpat.de/ausgabe50/hartwich_heisler_bwpat50.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **50** | Juni 2026

Nachhaltigkeit – kritisch-konstruktive Bilanzierung

Hrsg. v. **Lars Windelband, Karl Wilbers, Julia Kastrup & Harald Hantke**

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

CC BY SA

KATHARINA HARTWICH & DIETMAR HEISLER
(Universität Paderborn)

Implementierung von Nachhaltigkeit in der Berufsvorbereitung – Konzeptionelle und praxisbezogene Entwicklungen

Abstract

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) sind seit Jahrzehnten ein zentrales Instrument am Übergang von der Schule in den Beruf. Während Nachhaltigkeitsaspekte in den Maßnahmen lange Zeit nur randständig berücksichtigt wurden, zeigen aktuelle Entwicklungen – insbesondere das überarbeitete BvB-Fachkonzept 2022 sowie neue Nachhaltigkeitsanforderungen der Bundesagentur für Arbeit (BA) bei der Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen (2024) – eine wachsende Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Berufsvorbereitung. Der Beitrag zeichnet strukturelle und konzeptionelle Entwicklungen der BvB-Maßnahmen sowie der zunehmenden Etablierung des Nachhaltigkeitsdiskurses in der beruflichen Bildung seit den 1970er Jahren nach. Die zentrale Frage ist, wie die Forderung nach mehr beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in beruflichen Förderangeboten, insb. in BvB-Maßnahmen umgesetzt wird. Auf der Grundlage von Ergebnissen einer empirischen Studie, die sich mit dieser Fragestellung befasst, werden Ansätze für eine gezielte Implementierung von Nachhaltigkeit und BBNE in der Berufsvorbereitung erörtert.

Implementing sustainability in pre-vocational training programs – conceptual and practical developments

For decades pre-vocational training programs (PVTP) have been a key tool in the transition from school to work. While sustainability aspects were long considered only marginally in these programes, current developments – in particular the revised PVTP technical concept from 2022 and new sustainability requirements of the Federal Employment Agency (FEA) for the provision of labour market services (2024) – show the growing importance of sustainability in vocational preparation. This article traces the structural and conceptual developments of PVTP and the increasing establishment of the sustainability discourse in vocational education and training since the 1970s. The central question is how the demand for more vocational education for sustainable development (VESD) in vocational preparation, especially in PVTP, is being implemented. Based on the results of an empirical study that addresses this question, approaches for the targeted implementation of sustainability and VESD in vocational preparation are discussed.

***Schlüsselwörter**: Berufsvorbereitung, Benachteiligtenförderung, BBNE, Nachhaltigkeit, Umweltbildung*

bwp@-Format: ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Maßnahmen zur beruflichen Förderung sowie zur Unterstützung benachteiligter Gruppen am Übergang von der Schule in den Beruf oder in die Ausbildung finden im aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Nachhaltigkeitsdiskurs bislang nur wenig Berücksichtigung. Dennoch lassen sich schon frühzeitig erste Ansätze zur Integration von Nachhaltigkeit in diesem Bereich der beruflichen Bildung finden. Bojanowski, Mutschal und Reschke diskutierten bereits 2005 erste Überlegungen zur Verankerung nachhaltiger Prinzipien in der Benachteiligtenförderung. Das 2004 eingeführte Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB neu) betonte Nachhaltigkeit vorrangig als nachhaltige Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung sowie die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe (Plicht, 2010). Ökologische und ökonomische Aspekte als Bestandteile eines umfassenden Nachhaltigkeitsverständnisses wurden zu diesem Zeitpunkt lediglich ansatzweise berücksichtigt (Bojanowski et al., 2005).

Es zeigt sich, dass unter veränderten Rahmenbedingungen – etwa durch die Einführung von „grünen Kompetenzen“ durch das 2022 veröffentlichte, überarbeitete BvB-Fachkonzept der BA und die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aktualisierte Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ (Hemkes et al., 2022, S. 12) – Nachhaltigkeit zunehmend an Bedeutung für die berufliche Bildung und somit auch für die Berufsvorbereitung gewinnt. Eine aktuelle qualitative Erhebung der Autor*innen belegt, dass sich auch in der Praxis ein ganzheitlicheres Nachhaltigkeitsverständnis etabliert. Die zu untersuchende Frage ist nun, wie das Thema Nachhaltigkeit in den Maßnahmen der beruflichen Benachteiligtenförderung, insbesondere in Berufsvorbereitenden Maßnahmen (BvB), verankert und diskutiert wurde. Welche Bedeutung hat die berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in BvB-Maßnahmen? Unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen wird es umgesetzt? Mit welchen Herausforderungen sehen sich pädagogische Fachkräfte in den Maßnahmen konfrontiert?

Im Folgenden werden zunächst die konzeptionellen Entwicklungen der BvB-Maßnahmen im Kontext der Benachteiligtenförderung erörtert und eingeordnet. Die anschließende Darstellung der Entwicklung von Nachhaltigkeitsthemen in der beruflichen Umweltbildung bis hin zur BBNE ermöglicht einen kurzen, strukturierten Überblick der konzeptionellen Entwicklungen in der Berufsbildung. Im nächsten Schritt wird die Verankerung nachhaltiger Prinzipien innerhalb der beruflichen Bildung für benachteiligte Zielgruppen in den vergangenen Jahrzehnten nachgezeichnet. Im dritten Kapitel wird das Forschungsdesign der Interviewstudie dargestellt. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt und mit den theoretischen Überlegungen in Beziehung gesetzt. Abschließend sollen potenzielle Forschungs- und Implementierungsansätze herausgearbeitet werden.

2 Verankerung der Nachhaltigkeitsthemen in der Benachteiligtenförderung

2.1 Ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung von BvB-Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) stellen ein zentrales Instrument des Übergangssystems innerhalb der Benachteiligtenförderung dar (Niemeyer, 2008). Sie sollen den Übergang von der Schule in den Beruf von Jugendlichen unterstützen, die am Ausbildungsmarkt als benachteiligt gelten. Mit Hilfe der Förderangebote sollen die Chancen dieser Jugendlichen auf eine erfolgreiche Einmündung in Ausbildung oder Beschäftigung verbessert und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Neben den BvB-Maßnahmen der BA gibt es auch länderspezifische schulische Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsangebote, auf die in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen wird.

Seit den 1970er Jahren beauftragt die Bundesagentur für Arbeit (BA) Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (Dressel & Plicht, 2006), da der Ausbildungszugang aufgrund eines herausfordernden Ausbildungsstellenmarktes erschwert ist (Heisler, 2005). Es handelt sich um „spezifische Angebote zur Vermeidung von Ausbildungslosigkeit, die den Anfang der Benachteiligtenförderung in Deutschland markieren“ (Niemeyer, 2008, S. 15; Heisler & Lippegaus, 2020).

Arbeitsmarktentwicklungen, wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Veränderungen wie bspw. die Verknappung von betrieblichen Ausbildungsplätzen, geburtenstarke Jahrgänge (Kühl, 1975) und die Auswirkungen der deutschen Wiedervereinigung erschwerten den Zugang zu einer Ausbildung (Plicht, 2010).

Zunächst wurden von 1983 bis 1996 zwei Maßnahmenformen von der BA angeboten (BMBF, 2002):

1. BvB-Maßnahmen als Grundausbildungs-, Förderungs-, Informations- und Motivationslehrgänge im Bereich der Berufsberatung.
2. Maßnahmen für jüngere arbeitslose Menschen, die der Arbeitsvermittlung und -beratung zugeordnet wurden.

Im Rahmen von zwei Runderlassen aus den Jahren 1988 und 1996 der BA wurden BvB-Konzepte vorgelegt, wobei der zweite Erlass eine berufliche Erstausbildung als Vermittlungsziel fokussierte (BMBF, 2002; BA, 1996). Mit Blick auf die verschiedenen, heterogenen Zielgruppen waren unterschiedliche, sozialpädagogisch begleitete Maßnahmen vorgesehen (BA, 1996):

1. Lehrgänge mit dem Fokus auf Testen-Informieren-Probieren (kurz: tip-Lehrgänge).
2. Für sogenannte ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene gab es Grundausbildungslehrgänge (G-Lehrgang). Im Rahmen dieser Lehrgänge sollten u. a. sog. Ausbildungsmodule oder Bausteine vermittelt werden, die auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden konnten.

3. Für Menschen mit besonderem Förderbedarf gab es Förderlehrgänge (F-Lehrgänge), die sich am individuellen Förderbedarf orientierten und in Abhängigkeit davon unterschiedliche Förderleistungen vorsahen, z. B. unterschiedlichen Förderzeitraum, Betreuungsintensität, Lernförderung etc. (F1- bis F4-Lehrgänge).

4. Außerdem gab es Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingangschancen, die sog. BBE-Lehrgänge.

Neben der Berufsvorbereitung wurden seit Anfang der 1980er Jahre die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) und die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) erprobt und etabliert (Bylinski, 2018). Seit Anfang der 2000er Jahre wurde die Assistierte Ausbildung als neues Förderinstrument erprobt und als Förderinstrument (AsA flex) eingeführt und mit abH zusammengelegt (Conrads et al., 2019).

Das zunächst als temporäre Reaktion auf Jugendarbeitslosigkeit und sogenannte Mismatches gedachte System, ist seit Ende der 1990er und Anfang der 2000er als Daueraufgabe deklariert worden (Niemeyer, 2008). Es erfolgten zunächst von 1996 bis 2000 Modellprojekte, die zur Entwicklung des 2004 eingeführten Fachkonzepts der BA führten.

1999 erfolgte die Aufnahme konzeptioneller Bestandteile eines sozialpädagogischen Förderkonzepts zur Neuorientierung von BvB-Maßnahmen, 2003 wurde die Berufsausbildungsvorbereitung im BBiG verankert und 2004 trat das neue Fachkonzept für BvB-Maßnahmen der BA in Kraft (Bylinski, 2018). Das Fachkonzept fasste die nahezu isoliert nebeneinanderstehenden berufsvorbereitenden Angebote für unterschiedliche Zielgruppen zusammen und sieht nun zielgruppenübergreifende Stufen vor, die eine individuellere Betreuung ermöglichen (Dressel & Plicht, 2006): Es erfolgt eine Eignungsanalyse, die über eine Grundstufe oder Übergangsqualifizierung in eine Ausbildung oder Beschäftigung münden soll. Eine ergänzende Förderstufe kann ebenfalls integriert werden. Alle Stufen werden durch eine Bildungsbegleitung ergänzt. Dieses Modell kann als Grundstruktur für die weitere konzeptionelle Entwicklung des Fachkonzepts gesehen werden.

Mit der zunehmenden Relevanz sozialpädagogischer Elemente erfolgt ein Wandel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung. Seit 2004 wird in eine allgemeine und eine rehaspezifische BvB unterschieden (BA, 2004). Durch gesetzliche Veränderungen im Jahr 2009 gibt es einen Rechtsanspruch im Rahmen einer BvB einen Hauptschulabschluss nachzuholen (Krapf, 2017). 2013 wurden die zwei Maßnahmeformen um BvB-Pro (BvB Produktionsschule) ergänzt, die einen produktionsschulorientierten Ansatz verfolgt, um niederschwellig Bildungsdefizite auszugleichen und Kompetenzen zu vermitteln (Krapf, 2017).

Aktuell zählen zu den Zielgruppen junge Menschen mit Migrationshintergrund, sonderpädagogischem Förderbedarf oder aus sozioökonomisch schwachen Familienstrukturen. Im Jahr 2022 durchliefen 7,6 % der jungen Erwachsenen vor Beginn einer Berufsausbildung entweder eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme oder eine berufliche Grundbildung (BIBB, 2024). Das 2022 erneuerte Fachkonzept löst das Fachkonzept von 2012 ab (Beer, 2022): Die Förderdauer wird von 10 auf 12 Monate an- und die Altersbeschränkung aufgehoben, sodass in Ein-

zelfällen Personen über 25 Jahren teilnehmen können. Außerdem besteht die Möglichkeit die Maßnahme in Teilzeit zu absolvieren und schulische Ausbildungsgänge als Ziel zu vereinbaren.

Die Anpassungen der letzten Jahrzehnte sind zum einen Reaktionen auf die veränderten Ausgangslagen der Zielgruppen und zum anderen Reaktionen auf die Kritik an der Maßnahmenstruktur. Kritik besteht seit Einführung der BvB (Niemeyer, 2008), dabei werden die Maßnahmen und Wege nach der Schulzeit als *Förderdschungel* (Kupka, 2006), *Warteschleifen* (Plicht, 2010), *Labyrinth* (Münk et al., 2008), *dysfunktionales Dauerprovisorium* (Beer, 2022) sowie *Black Box* (Bojanowski & Eckert, 2012) beschrieben. Auch der Begriff der Benachteiligung stigmatisiert und ist zugleich relational und normativ (Niemeyer, 2008).

Die Wirksamkeit der Maßnahmen wird ambivalent diskutiert und unterscheidet sich je nach Maßnahme. Maßnahmen können Chancen zur Arbeitsmarktintegration eröffnen oder vorgefertigte Wege verfestigen. In wissenschaftlichen Diskursen wird die Wirksamkeit von allgemeinen oder rehaspezifischen Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen differenziert betrachtet (Jochmaring, 2019; Kohlrausch & Solga, 2012). Meist werden dabei rehaspezifische Maßnahmen als wirksamer beschrieben. So beschreibt Beer (2022) auf Grundlage einer Interviewstudie mit ehemaligen Teilnehmenden einer Reha-Maßnahme, dass diese trotz Skepsis bei Maßnahmestart die Teilnahme rückblickend als förderlich beschreiben. Die vorhandene Tagesstruktur, mögliche Anschlussperspektiven und der Austausch mit Gleichaltrigen nehmen sie für ihre weitere Entwicklung als positiv wahr. Die Ergebnisse sind in ihrer Aussagekraft jedoch limitiert, da nur Teilnehmende befragt wurden, die die Maßnahme abgeschlossen haben und in den Arbeitsmarkt eingemündet sind. Dies lässt darauf schließen, dass trotz berechtigter Kritik – auch aufgrund mangelnder Alternativen – Maßnahmen den Anschluss an Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse ermöglichen (können).

2.2 Integration von nachhaltigkeitsbezogenen Themen in der Berufsbildung

Die Entwicklung von der (beruflichen) Umweltbildung, über die Hinwendung zu einem ganzheitlichen Nachhaltigkeitsbegriff bis zur (beruflichen) Bildung für nachhaltige Entwicklung kann in drei Phasen rekonstruiert werden (Hoffmann, 2002; Heisler, 2023), die von der Fokussierung von Umweltschutz hin zu einem Transformationsansatz führen. Hoffmann (2002) beschreibt die erste Phase ab 1970 als „Programmatische Phase“ , die Natur-/Naturerlebnispädagogik sowie Umwelterziehung beinhaltet. Es formierte sich die Umweltbildung, beeinflusst durch (inter-)nationale Erklärungen, als Folge von immer deutlicher werdenden Umweltveränderungen und unter dem Einfluss reformpädagogischer Bemühungen (Gräsel, 2018): „Auf internationaler Ebene entwickelt sich die *Environmental Education*, die sich mit der Umsetzung der politischen Programme befasst und in deren Rahmen beispielsweise Curricula, Bildungsprogramme oder Unterrichtsentwürfe für die schulische und außerschulische Umweltbildung entwickelt werden.“ Auch in Deutschland wurden durch (bildungs-)politische Vorgaben Umweltbildung und Umwelterziehung an Schulen zunehmend relevanter, um das Umweltbewusstsein von Schüler*innen zu stärken (Kultusministerkonferenz, 1980).

Innerhalb der zweiten Phase, der „Pragmatischen Phase“ ab 1980 rückt lokales und politisches Umweltlernen in den Vordergrund (Hoffmann, 2002). Ausschlaggebend dafür war der Bericht

des Club of Rome „Die Grenzen des Wachstums“ aus dem Jahr 1972 (Rebmann, 2006; Gräsel, 2018), der durch Computersimulationen verdeutlichte, dass die Ökosysteme die Bevölkerungs- und Wirtschaftsentwicklungen nicht dauerhaft tragen können. Im Brundtland-Bericht (1987) ist die inter- und intragenerationale Perspektive des Clubs of Rome konkretisiert worden: „Nachhaltige Entwicklung ist ein Konzept, das die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, 1987, S. 54).

Damit beginnt in den 1990er und 2000er Jahren die „reflexive und zukunftsorientierte Phase“, die von zunehmender Mehrdimensionalität geprägt ist. Ergänzend zu Umwelt- und Naturaspekten werden sozioökonomische Themen im Sinne von globaler, intra- und intergenerationalenr Gerechtigkeit zunehmend relevanter (Hoffmann, 2002). Dieser Nachhaltigkeitsbegriff eröffnet verschiedene Dimensionen, die klassischerweise in ökologisch, ökonomisch und sozial unterteilt werden. In aktuellen Diskursen werden diese um die kulturelle und politische Dimension erweitert (MSB NRW, 2019). Dabei wird die Reflexion der eigenen Haltung und Handlungsweise relevant(er) und betrifft sowohl den eigenen Lebensstil als auch gesamtgesellschaftliche Produktions- und Konsumweisen.

Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ formiert sich seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro durch die Agenda 21 als politische Grundlage, die UN-Dekade BNE (2005-2014) sowie nachfolgend das Weltaktionsprogramm BNE (2015-2019) (MSB, n. d.) als konkretes Bildungsprogramm (Michelsen & Adomßent, 2014). Die nachfolgende Agenda 30 (ab 2016) konkretisiert 17 globale Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) als einen globalen Referenzrahmen (MSB, n. d.). Diese Ziele sind grundlegend für die (B)BNE, denn Bildung ist nicht nur ein konkretes Ziel, sondern auch Wegbereiter für alle SDGs (MSB, n. d.).

Für die Berufsbildung lässt sich eine ähnliche Entwicklung skizzieren (Heisler, 2023). Die Entwicklung von beruflicher Umweltbildung erfolgte mit etwas Verzögerung zur allgemeinen Bildung in den 1980er und 1990er Jahre (Rebmann & Schlömer, 2020, S. 326; de Haan et al. 2021, S. 11). Rauner (2020) zufolge lassen sich bereits in der ersten Hälfte der 1970er Jahre Umweltthemen in den Fachdidaktiken der Geografie, Biologie und Sozialkunde unter dem Begriff der *Umweltkrise* finden. Dies spricht für die Inhärenz nachhaltigkeitsbezogener Inhalte in bestimmten Fachdisziplinen. Ein Beispiel dafür ist ein wesentliches Prinzip zum intergenerationalen Erhalt aus der Forstwirtschaft, das Hans Carl von Carlowitz 1713 formulierte (Grober, 2013): So solle nicht mehr Holz dem Wald entnommen werden als nachwächst. Ähnlich wie im Brundtland-Bericht wird auf die inter- und intragenerationale Perspektive abgezielt. Zum einen muss das Ökosystem Wald trotz forstwirtschaftlicher Nutzung im Gleichgewicht bleiben, zum anderen muss vorausschauend für kommende Generationen (Holz) gewirtschaftet werden, um die soziale und ökonomische Absicherung zu gewährleisten. Dieses Prinzip prägt bis heute den Nachhaltigkeitsbegriff, da es sich auf andere Bereiche übertragen lässt.

Um entsprechend reflektiert und weitsichtig in Berufen handeln zu können, liegt der Fokus auf der Befähigung, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, kritisch zu reflektieren und aktiv an der gesellschaftlichen Transformation mitzuwirken. Dies soll unter anderem mit BBNE geför-

dert werden. BBNE stellt eine der zentralen Gestaltungsaufgaben und Herausforderungen des Berufsbildungssystems dar (Hartwich & Heisler, 2026). Die Relevanz des Themas wird durch die Argumentation unterstrichen, dass BBNE nicht nur ein zentraler Impulsgeber für Arbeitsmarkt und Berufsbildung ist, sondern dass deren Zukunftsfähigkeit davon abhängt (Hemkes et al., 2022, S. 11). Im Kern geht es dabei um den Erhalt des Planeten und der Natur als Lebensgrundlage für alle Lebensbereiche, einschließlich der Wirtschaft (Kehren, 2022, S. 99).

Einen Meilenstein bei der Verankerung von nachhaltigkeitsbezogenen Themen in der Berufsbildung stellt die Implementierung des Handlungsfeldes *Umweltschutz* als Teil der Berufsausbildung im Jahr 1991 dar (de Haan et al., 2021). 30 Jahre später traten die vom BIBB modernisierten Standardberufsbildpositionen, darunter *Umweltschutz und Nachhaltigkeit* in Kraft (Hemkes et al., 2022, S. 12). Dadurch wird die Verzahnung von Umweltschutz und Nachhaltigkeit forciert. BBNE greift dabei Ergebnisse und Grundannahmen der Umweltbildung auf (Rebmann & Schlömer, 2020) und erweitert diese um die ökonomische und soziale Perspektive. Diese Verzahnung ermöglicht ggf. auch der Komplexität des Nachhaltigkeitsbegriffs gerecht(er) zu werden. Denn trotz verschiedener Programme, die seit Anfang der 2000er in Form von Modellversuchen BBNE fördern (sollen), stehe der Prozess zur Verankerung von Nachhaltigkeit und BBNE noch am Anfang (de Haan et al., 2021): Entscheidend sei die Kompetenzentwicklung des Lehr-, Leitungs- und Ausbildungspersonals die Stärkung eines Whole Institution Approachs, sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowohl in (über-)betrieblichen als auch schulischen Lernorten. Im Kontext dieser Entwicklungen wird der BBNE eine *Schlüsselrolle* zugeschrieben (Hemkes et al, 2022). Im Unterschied zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zeichnet sich die BBNE durch einen transformativen Charakter aus. Konkret bedeutet dies, dass Veränderungen direkt in den Arbeitsprozessen ansetzen und somit unmittelbar berufliche Handlungen beeinflussen. Kritische Stimmen beschreiben die Konzepte der (B)BNE als rein politische Instrumente (Gräsel, 2018). Wichtige Aspekte und Nuancen der Umweltbildung könnten so überspielt werden. Gleichzeitig schließen sich die Themen der BBNE und der Umweltbildung nicht aus und können gemeinsam, in Kombination, auch gewinnbringend eingesetzt werden. Denn auch wenn weitere Nachhaltigkeitsdimensionen wichtig sind, darf eine Naturentfremdung nicht voranschreiten, da zukünftig ggf. der Planet als schützenswerte Lebensgrundlage zu abstrakt erscheint.

2.3 Umweltbildung, Nachhaltigkeit und BBNE in der Berufsvorbereitung

Nachhaltigkeitsorientierte Themen ließen sich lange Zeit unter *Umweltbildung benachteiligter Jugendlicher* am Übergang Schule-Beruf verorten (Bojanowski et al., 2005).

In einem gleichnamigen Band in der Reihe „Ausbildung für alle“ vom BMBW (1995) heißt es, dass Umweltbildung integraler Bestandteil der Ausbildungsvorbereitung, der überbetrieblichen Ausbildung, der ausbildungsbegleitenden Hilfen oder bei der Nachqualifizierung junger Erwachsener sein muss. Ohne eine (vor-)berufliche Umweltbildung könnten die jungen Menschen eine weitere Benachteiligung erfahren. Vor allem in außerschulischen Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung, in Maßnahmen der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung sowie in Landesprogrammen seien gelungene Projekte durchgeführt worden, da die Strukturen eine flexible Gestaltung ermöglichen. Als Herausforderungen werden begrenzte finanzielle Mittel,

kurze Maßnahmelaufzeiten, wenig Spielraum für die projektbezogene Freistellung und hohe Fluktuation der Mitarbeitenden benannt (BMBW, 1995). In einer Publikation aus der Modellversuchsreihe „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher“ werden bspw. *Umweltschutz und rationelle Energieverwendung* als nachhaltige Themen genannt. Dies weist darauf hin, dass je nach Fachbereich nachhaltigkeitsorientierte Themen im Kontext der beruflichen Umweltbildung angesprochen wurden.

Die Hinwendung zum Nachhaltigkeitsbegriff impliziert laut Bojanowski et al. (2005) nun „weitergehende Herausforderungen an die Bildung, Entwicklung und Förderung benachteiligter Jugendlicher“: Ausgehend von der Agenda 21 diskutieren Expert*innen bei einer Akteurskonferenz 2004 die Bedeutung von Nachhaltigkeit für benachteiligte Jugendliche, die ebenso selbstverständlich wie schwierig sei. So sei Bildung selbst bereits nachhaltig, da sie durch Verankerung im Individuum „in die Selbstentwicklungskräfte des jungen Menschen vertraut“ (Bojanowski et al., 2005). Der Runderlass 42/96, „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit“ (1996) und das Neue Fachkonzept (2004) verstehen Nachhaltigkeit demnach als die dauerhafte Eingliederung junger Menschen in Ausbildung oder Beschäftigung, was sich positiv auf ihre Einkommenssituation, soziale Sicherheit, Gesundheitsversorgung, Konsumverhalten als auch auf die gesellschaftliche Produktivität, den Zusammenhalt etc. auswirkt. In diesem Sinne verfolgt die Förderstruktur (Berufsvorbereitung und Ausbildung) auch Ziele, die den SDGs (insbes. (1) Keine Armut, (4) Hochwertige Bildung, (5) Geschlechtergleichheit, (8) Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum sowie (10) Weniger Ungleichheiten) zugeordnet werden können, da die Maßnahmen bspw. jedem Menschen den Zugang zu hochwertiger Bildung und ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen (können). Gleichwohl die Kritik an den BvB-Maßnahmen auch gegensätzliche Entwicklungen hin zu Stigmatisierung und vorgefertigten, stereotypischen Wegen betont. Solange es jedoch keine fundierten flächendeckenden Alternativen für die jungen Menschen am Übergang Schule-Beruf gibt, werden solche Maßnahmen benötigt, die stetig angepasst und optimiert werden (müssen).

Gerade in der Vergangenheit wurden die Angebote immer als sozialpädagogisch orientierte Angebote der Berufsbildung verstanden, die „zur Verbesserung der persönlichen Situation Benachteiligter [beitragen] und sich um deren Integration in die Gesellschaft bemüh[en]“ (Bojanowski et al. 2005, S. 328). So gesehen lässt sich dieser sozialpädagogischen Orientierung der Maßnahmen, also der Beteiligung von Sozialpädagog*innen und der Berücksichtigung sozialpädagogischer Grund- und Handlungsansätze im Förderprozess, eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Frage der sozialen, ökonomischen und – wenn auch begrenzt, wie die bisherigen Ausführungen verdeutlichen – ökologischen Nachhaltigkeit der Maßnahmen beimessen. Grundsätze wie Fördern und Fordern, Kompetenz statt Defizitansatz, Individualisierung, Lebensweltbezug und Empowerment (BMBF, 2005), zielten darauf ab, den Einzelnen zur aktiven, selbstbestimmten Gestaltung seines Lebens, seiner sozialen und materiellen Umwelt, der Arbeitswelt und seines Arbeitsplatzes zu befähigen. Dafür gab es in der Vergangenheit vielfältige sozialpädagogische Angebote: Freizeitangebote förderten die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe dieser Menschen, vermittelten alternative Formen der Freizeitgestaltung, förderten eine gesunde Lebensweise, gaben Einblicke in regionale und lokale sportliche und kulturelle Angebote sowie bürgerliches Engagement (Lissel et al., 1984; Eckert et al., 2000; Eckert et al., 2007). Dazu zählt neben dem politischen Engagement auch das für den Umweltschutz. Mit

Blick auf die Reformen der Arbeitsmarktförderung in den letzten beiden Dekaden und deren tiefgreifenden Folgen für die berufliche Benachteiligtenförderung und den dort verankerten BvB-Maßnahmen, stellt sich die Frage, inwieweit eine so ausgerichtete sozialpädagogische, professionelle Sichtweise aktuell zu finden ist.

Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass die berufliche Benachteiligtenförderung immer auch als Versuchsraum, Impulsgeber und Ausgangspunkt für Innovationen im Berufsbildungssystem gesehen wurde, z. B. beim Thema der Modularisierung (Heisler, 2025), bei der Kompetenzdiagnostik oder zum Thema Inklusion. Die Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit scheinen strukturell, inhaltlich und auch für das pädagogische Personal bislang eher von marginaler Relevanz zu sein. Genaueres wird die zu erörternde Studie und ihre Ergebnisse zeigen.

Konkrete Bezüge zur Umweltbildung sind lediglich im Runderlass 42/96 für spezielle Maßnahmen in den Werkstätten für behinderte Menschen aufgelistet: „Erkennen und anpassen an Witterungsbedingungen“, die auf die Deutung von Natur- und Umweltereignissen abzielt. Anzunehmen ist, dass das Bildungspersonal dafür verantwortlich war, in welchem Maß nachhaltigkeitsbezogene Inhalte (berufsspezifisch) thematisiert wurden. So beschreiben auch Bojanowski et al. (2005), dass ökologische und ökonomische Aspekte als Bestandteile eines umfassenden Nachhaltigkeitsverständnisses zu diesem Zeitpunkt lediglich ansatzweise berücksichtigt wurden.

Die Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Berufsvorbereitung ist in den letzten Jahren durch veränderte Rahmenbedingungen deutlich gestiegen. Zu den wichtigsten Entwicklungen zählen das aktualisierte Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA, 2022) sowie die Nachhaltigkeitsanforderungen der BA, die seit 2024 bei der Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen berücksichtigt werden. Auftragnehmer – also auch Bildungsträger – sind angehalten, auf Ressourcenschonung wie Verwendung von erneuerbarer Energie, recyceltem Drucker- und Hygienepapier sowie umweltfreundlichen Reinigungsmittel zu achten.

Die neuen Anforderungen unterstreichen, die Wichtigkeit von Nachhaltigkeit, geben jedoch keine Auskunft über die praktische Umsetzung. Daher wurde sich innerhalb einer Interviewstudie auf dieses Forschungsdesiderat fokussiert. Das Forschungsdesign und die Ergebnisse der Interviewstudie werden in den folgenden Kapitel dargestellt.

3 Forschungsdesign zur Implementierung von Nachhaltigkeit in BvB-Maßnahmen

Fokussiert werden BvB-Maßnahmen als Teil des Übergangssystem und der Benachteiligtenförderung, da dieses Feld im Nachhaltigkeitsdiskurs bisher unterrepräsentiert ist. Die Erhebung wurde als Kontextanalyse im Projekt „BBNE-Hubs“ durchgeführt. Das Projekt wird im Rahmen des Programms „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden“ durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die Europäische Union über den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) gefördert. Ziel ist der Auf- und Ausbau

regionaler Netzwerke zur nachhaltigkeitsorientierten Qualifizierung des beruflichen Aus- und Weiterbildungspersonals. Die Studienergebnisse werden auch zur Entwicklung von unterstützenden Weiterbildungsworkshops für die Bildungsträger genutzt.

Es wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Aspekte der nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Bildung in BvB-Maßnahmen implementiert sind. Für die Pilotierung von Weiterbildungsworkshops lag das Hauptaugenmerk der Studie bislang auf einer Region in NRW. Schwerpunkte der Interviewstudie waren:

1. Strukturen und Rahmenbedingungen der Maßnahme (institutionelle und personelle Situation inkl. Nachhaltigkeitsverständnis)
2. Umsetzung und Thematisierung von Nachhaltigkeitsaspekten in der Maßnahme
3. Umsetzung und Thematisierung von Nachhaltigkeitsaspekten in Lernsettings

Insgesamt wurden 18 Prozessbeteiligte von zehn unterschiedlichen BvB-Anbietern (Bildungsträgern) befragt. Neben dem Bildungspersonal wie Bildungsbegleitungen, Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, Maßnahmeleitungen und -koordinationen wurden auch vier junge Erwachsene interviewt, die eine BvB-Maßnahme besuchen. Es wurden sechs Einzelinterviews und fünf Gruppeninterviews durchgeführt.

3.1 Stichprobe

Durch die Unterstützung der Agentur für Arbeit wurden die zertifizierten Träger von BvB-Maßnahmen ausgewählt. Es haben zehn von ursprünglich 20 Träger mit 30 BvB-Maßnahmen an der Interviewstudie teilgenommen. Es wurden 14 Personen in unterschiedlichen beruflichen Positionen befragt. Davon wurden sechs Einzelinterviews und vier Gruppeninterviews mit zwei Personen durchgeführt. Die Befragten verfügen über unterschiedliche Ausbildungen und Vorerfahrungen. Außerdem haben sich vier aktuelle Maßnahmeteilnehmende im Alter von 18 bis 21 Jahre zu einem Gruppeninterview bereit erklärt. Tab. 1.1 stellt die Geschlechterverteilung, die abgeschlossenen Ausbildungen bzw. Studienabschlüsse sowie die aktuelle Position der Befragten dar. Bei dem Bildungspersonal (Fall 1-14) ist außerdem die Berufserfahrung in Jahren vermerkt. Die grau hinterlegten Felder markieren die zusammenhängenden Gruppeninterviews von einem Bildungsträger.

Tabelle 1: Zuordnung Befragte –Ausbildung, Position und Berufserfahrung (eigene Darstellung)

Fall-nummer	Geschlecht	Ausbildung/Studium	Position	Berufserfahrung in Jahren
1	w	Einzelhandelskauffrau/ Personalmanagement	Gesamtleitung und -koordination	12
2	m	Werkzeugmechaniker mit ADA-Schein	Standortleitung/ Bildungsbegleitung	6
3	w	Lehrkraft	Teamleitung	26
4	m	Soziale Arbeit	Maßnahmeleitung/ Sozialarbeiter	9
5	w	Pharmazeutisch-Technische-Assistenz (PTA)	Bildungsbegleitung	5
6	m	Sozial- und Rechtswissenschaften	Bereichsleitung	9
7	m	Werkzeugmechanik/Soziale Arbeit	Bereichsleitung	10
8	w	Lehrkraft	Maßnahmekoordination	10
9	m	Sozialpädagogik	Maßnahmeleitung/ Sozialpädagog	18
10	w	Lehrkraft	Lehrkraft	10
11	w	Sozialpädagogik	Sozialpädagog	8
12	w	Sozialpädagogik	Bildungsbegleitung	18
13	m	Wirtschaftsinformatik	Bildungsbegleitung	10
14	w	Sozialpädagogik	Maßnahmeleitung/ Sozialpädagog	13
15	m		Maßnahmeteilnehmer	-
16	w	Kinderpflege	Maßnahmeteilnehmerin	-
17	m		Maßnahmeteilnehmer	-
18	m		Maßnahmeteilnehmer	-

Bei den Trägermitarbeitenden können die Geschlechterverteilung sowie die verschiedenen Biografien bezüglich Ausbildung/Studium, Mehrfachqualifikationen und Berufserfahrungen für das Berufsfeld als typisch betrachtet werden (Grimm & Vock, 2007, S. 65; Thielen & Han-

delmann, 2021, S. 63–64). Aufgrund der Maßnahmefinanzierung und des Wettbewerbs mit anderen Anbietern, zeigt sich bei manchen Bildungsträger eine hohe Personalfluktuation (Thielen & Handelmann, 2021, S. 64).

Die unterschiedlichen Positionen der Befragten ermöglichen einen breiten Einblick in die Implementierungsprozesse von Nachhaltigkeit auf verschiedenen Ebenen. Durch die Befragung von Leitungen und Koordinationen können strukturelle Entwicklungen in Kooperationen mit der Bundesagentur für Arbeit sowie innerhalb des Trägers identifiziert werden. Bildungsbegleitungen, Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte können Aussagen über die inhaltliche Vermittlung berufsbezogener Wissensbestände und Handlungsperspektiven sowie von alltagspraktischen Fähigkeiten treffen.

Ergänzt wird dies durch die Perspektive der Maßnahmeteilnehmenden. Die Gruppe der jungen Erwachsenen (Fall 14-18) setzt sich zufällig zusammen, wobei die Geschlechterverteilung statistischen Beschreibungen entspricht, da der Anteil der männlichen Personen in BvB-Maßnahmen (Pimminger, 2010, S. 16) und im gesamten Übergangsbereich (leicht) überwiegt (BIBB, 2025, S. 91). Im weiteren Verlauf werden Interviewbezüge mit dem jeweiligen Fall 1-18 für die interviewte Person und direkte Zitate aus den Interviewtranskripten mit Fall sowie der jeweiligen Position markiert.

3.2 Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Für die Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der in einem Pretest erprobt und für die BvB-Teilnehmenden zielgruppengerecht vereinfacht wurde. Die leitfadengestützten Interviews wurden inhaltlich semantisch transkribiert und geglättet, um den Inhalt des Redebeitrags zu fokussieren (Dresing & Pehl, 2024, S. 21).

Die Auswertung erfolgte durch eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe von MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2024): Zunächst wurden die Transkripte mit deduktiven Kategorien, die aus dem Leitfaden entwickelt wurden, kodiert. Anschließend sind induktive Kategorien und Unterkategorien ergänzt und die Texte erneut kodiert worden. Die Oberkategorien, die sich deduktiv aus dem Leitfaden ergeben, umfassen weitere Aussagen über die befragten Personen, die Institutionen und Teams, denen sie angehören, über ihr Nachhaltigkeitsverständnis, die Rahmenbedingungen unter denen sie arbeiten, Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Chancen.

3.3 Limitationen der Interviewstudie

Die Interviewstudie beruht auf Freiwelligkeit, sodass davon ausgegangen werden kann, dass ein Grundinteresse an nachhaltigkeitsbezogenen Themen vorhanden ist. Lediglich zehn von ursprünglich knapp 20 Bildungsträgern haben sich nach schriftlicher und telefonischer Kontaktaufnahme für eine Interviewteilnahme bereit erklärt. Teilweise wurde in Telefonaten mitgeteilt, dass die Träger keine Kapazitäten haben und andere Themen als wichtiger empfinden.

Vor allem bei den befragten Maßnahmeteilnehmenden muss auf diese Limitation hingewiesen werden, da ihre Aussagen teilweise konträr zu den Beschreibungen des Bildungspersonals sind,

die das geringe Wissen und teilw. Desinteresse bzgl. Nachhaltigkeitsthemen als Herausforderung beschreiben. Vermutlich haben sich ausschließlich Teilnehmende für ein Interview gemeldet, die über thematisches Vorwissen verfügen, da andere Jugendliche die Anfrage nicht verstanden haben, ihnen die Thematik unbekannt oder irrelevant erschien. Es ist nicht auszuschließen, dass sie Fragen basierend auf impliziten Erwartungen beantworten. Nichtsdestotrotz geben die Teilnehmenden lebensweltliche Einblicke, die für eine weitere Nachhaltigkeitsforschung interessant sind.

4 Zentrale Forschungsergebnisse

Die Interviewstudie verdeutlicht, dass die Befragten ein heterogenes Nachhaltigkeitsverständnis haben, das sowohl globale Sinnzusammenhänge als auch detaillierte Effekte beinhaltet. Zunächst wird das Nachhaltigkeitsverständnis der Interviewteilnehmenden in der BvB kurz dargestellt. Zur strukturierten Darstellung wird sich anschließend an den oben genannten Interviewschwerpunkten orientiert, wobei Umsetzung und Thematisierung von Nachhaltigkeitsaspekten in der Maßnahme und in Lernsettings zusammengefasst werden, da sich diese gegenseitig bedingen. Ein Versuch, die Aussagen verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen zuzuordnen, erwies sich als schwierig, da die Erläuterungen meist mehrdimensional sind. Es handelt sich um eine Zusammenfassung der Kernaussagen, die durch direkte Zitate ergänzt wird.

4.1 Verständnis von Nachhaltigkeit in der BvB

„Nachhaltigkeit ist der Schutz, das Bewahren unserer […] Umwelt“ (Fall 3, Abs. 16).

Die Hälfte der Befragten bezieht den Nachhaltigkeitsbegriff auf den Erhalt der Umwelt oder des ganzen Planeten im Zusammenhang mit der aktuellen Klimakrise, den Biodiversitätsverlust oder Ressourcenverknappung. Dabei werden inter- und intragenerationale Perspektiven angesprochen.

Nahezu die Hälfte der Befragten hebt die nachhaltige Integration junger Erwachsener hervor, insbesondere im Hinblick auf dauerhafte Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven. Die Maßnahmen tragen zur finanziellen Sicherheit sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe bei. Ein zentrales Anliegen der befragten Fachkräfte besteht darin, die Teilnehmenden der Maßnahme so zu unterstützen, dass sie die komplexen Zusammenhänge zwischen klimatischen Veränderungen und geopolitischen Entwicklungen erkennen und diese gesamtgesellschaftlichen Prozesse reflektieren können. Besonders für benachteiligte Jugendliche sei es wichtig, Perspektiven aufzuzeigen und ihnen konkrete Möglichkeiten zu eröffnen, Nachhaltigkeit in ihrem alltäglichen Leben und zukünftigen Berufsweg umzusetzen. Die Befragten betonen, dass bei der beruflichen Integration von jungen Menschen insbesondere darauf geachtet wird, sie mit den notwendigen Fähigkeiten und dem Wissen auszustatten, um Nachhaltigkeit mit ihren individuellen Voraussetzungen leben zu können. Dies wird exemplarisch im folgenden Zitat deutlich: „Also, wenn ich das [Thema Nachhaltigkeit] in Zusammenhang bringe mit der beruflichen Integration, dann wird es für mich darum gehen, die Klientel, mit der wir arbeiten, so darauf vorzubereiten, dass sie mit ihren Möglichkeiten irgendwie Nachhaltigkeit leben können“ (Fall 6, Pos. 9).

Die interviewten Maßnahmeteilnehmenden beschreiben in erster Linie Nachhaltigkeit unter ökologischen Aspekten und beziehen sich auf erlerntes Wissen aus der Schule, der BvB-Maßnahme oder dem privaten Umfeld. Sie betonen die Wiederverwendung von Materialien, Langlebigkeit von Produkten, Nachhaltigkeits- und Tierwohlsiegel sowie fachgerechte Abfallentsorgung, um die Umwelt zu schützen. Den Stellenwert in ihrem eigenen Leben bewerten sie in Schulnoten mit einer zwei bis drei. Dabei reflektieren sie, dass es auch um ihre eigene Zukunft geht und bringen ihr lokales Handeln in Verbindung mit globalen Aspekten wie Klimaveränderungen:

- „Von so einer drei, zwei, weil das ja auch um unsere Zukunft geht. Weil wenn man halt nicht auf die Nachhaltigkeit achtet, dann steigt ja auch der Klimawandel ziemlich stark“ (Fall 16, Abs. 86).
- „Ich würde auch so drei bis zwei geben. Das Problem ist halt auch, wenn man selber versucht nachhaltig zu bleiben oder so. Am Ende, wo das immer landet, weiß man ja auch nicht. Man kann, sage ich mal, so Plastik irgendwo vielleicht in die gelbe Tonne werfen, aber wo genau das jetzt da alles hinkommt, weiß man ja auch nicht, weil die gelbe Tonne da liegt ja nicht nur Plastik rum, da ist auch Metall wieder drin, da ist auch kleines Zeug halt, Tetrapack und so, was man halt praktisch eigentlich auch fast gar nicht recyceln kann. Und ja, das Problem ist halt überall, bleibt halt dann am Ende“ (Fall 15, Abs. 87).

Ihrer (beruflichen) Zukunft sehen sie mit gemischten Gefühlen entgegen. Sie hoffen auf einen Beruf, in dem sie sich wohlfühlen und erfolgreich sind, haben jedoch die Befürchtung, dafür nicht qualifiziert genug zu sein. In Bezug auf Nachhaltigkeit sorgen sie sich um Biodiversitätsverlust aufgrund von Umweltverschmutzung durch (Mikro-)Plastik und die Zunahme von Kriegen. Von der Maßnahme wünschen sie sich in Bezug auf Nachhaltigkeit, „dass man halt ein bisschen mehr darüber lernt, weil nach uns kommt dann noch eine Generation und wahrscheinlich noch eine und dass man überhaupt so weit kommt. Dann müssen halt die jetzige Generation und die danach auch was dafür tun. Wenn man genug darüber gebildet wird, sag ich mal, und man die ganzen Konsequenzen aufgezählt bekommt, schätze ich schon, dass man dann mehr darauf achtet, was man kauft, wie man es kauft, wie viel man kauft, wie man wegwirft, wo man wegwirft“ (Fall 16, Abs. 223).

Die beschriebenen Sorgen und Wünsche der Teilnehmenden decken sich in Ansätzen mit den eingangs beschriebenen Aussagen des befragten Maßnahmepersonals.

4.2 Strukturen und Rahmenbedingungen der Maßnahme

Nur wenige Befragte verweisen auf die Vorgaben des Auftraggebers wie Energieeinsparungen, die Verwendung von einem hohen Ökostromanteil und recyceltem Papier (Fall 1, Fall 13). Gleichzeitig betonen Interviewteilnehmenden, dass bspw. der Einsatz von LED-Lampen, effizienteren Druckern oder digitalen Tools trägerinterne Einsparungen bietet (Fall 6, Fall 8, Fall 9, Fall 13). Sie setzen auf Langzeitnutzung von Geräten und tätigen Neuanschaffungen nur bei Irreparabilität oder erwarteter Ressourcenschonung durch effizientere Technik. In Bezug auf Digitalisierungs- und Nachhaltigkeitsprozesse nennen die Befragten das *papierarme Büro*. Sie

beschreiben jedoch, dass meist finanzielle Einsparungen und nicht Nachhaltigkeit ausschlaggebend für diese Entwicklungen seien. Auch der Zusammenhang von erleichterten Arbeitsprozessen und nachhaltigem Wirtschaften scheint dabei eher zufällig zu sein. Kontrastierend merken sie an, dass die Energieeffizienz der Gebäude und die Raumausstattung teilweise nicht veränderbar sind, da diese gemietet oder bereitgestellt werden und der Eigentümer Veränderungen nicht zulässt.

Größere Institutionen, die über verschiedene Angebote der beruflichen Integration, soziale Dienstleistungen, Kindertagesstätten, Wohngruppen etc. verfügen, etablieren Instanzen wie Nachhaltigkeitsmanagement, -arbeitskreise oder -teams. So können sie angebotsübergreifend agieren und z. B. auch eine Nachhaltigkeitsberichterstattung leisten (Fall 6).

Die Implementierung von Nachhaltigkeit ist abhängig von der (Infra-)Struktur der Träger und dem Interesse des Leitungs- und Bildungspersonals. Daher ist der Umgang mit neuen Rahmenbedingungen (Fachkonzept, Nachhaltigkeitsanforderungen) sehr unterschiedlich. Es wird eine projekthafte Umsetzung je nach Ausbildung und Interesse des Personals sowie der Prioritätensetzung des Trägers beschrieben. Unabhängig von den Anforderungen der BA haben viele Träger sich bereits auf den Weg gemacht, um nachhaltigkeitsbezogene Strukturen und Inhalte zu etablieren.

Die Unterstützung durch die Leitungsebene sowie die Partizipation an den innerbetrieblichen Entwicklungsprozessen und die Weiterbildung der Mitarbeitenden werden von den Befragten als förderlich betrachtet. Sie fordern zusätzliche finanzielle Mittel, um Nachhaltigkeit langfristig in den Maßnahmen zu integrieren: „Ich glaube, es ist wichtig, dass [die Realisierung] von ganz oben gewollt ist. Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und irgendwie Lust gemacht und den Leuten ein bisschen Spielraum geben [wird], das auch umzusetzen“ (Fall 6, Pos. 39).

4.3 Nachhaltigkeitsaspekte in den Maßnahmen und Lernsettings

Die Befragten nennen gewerkeübergreifend die reflektierte Materialauswahl und -verwendung sowie die Vermeidung von Materialausschuss bezüglich verschiedener Arbeitsprozesse, um ökologisch und ökonomisch nachhaltig zu handeln.

> „Ein anderes gutes Beispiel ist: Im letzten Durchlauf hatten wir eine Gruppe von Teilnehmenden in der Holzwerkstatt. Die haben sich zum Ende des Lehrgangs die Holzrestekiste geschnappt und haben gesagt: Meister, wir wollen jetzt was aus diesen Resten bauen. Und dann haben die tatsächlich noch drei Wochen verbracht und haben aus den Resten, die da waren, was hergestellt und gebaut. […]. Übrigens fällt mir gerade noch ein und da bin ich ein bisschen stolz drauf. Wir haben im Haus ein Pelletofen. Also wir heizen mit Pellets, die wir selber herstellen“ (Fall 7, Pos. 63).

Up- und Recyclingprozesse werden projekthaft oder als feste Angebote einzelner Träger wie bspw. in Form von Möbelaufbereitung für Gebrauchtwaren- und Sozialkaufhäuser eingebunden.

Die Befragten betonen, dass die Mülltrennung seit Jahren kontinuierlich in Maßnahmen behandelt wird (Fall 1, Fall 3, Fall 7, Fall 8, Fall 11, Fall 13). Auch die jungen Erwachsenen bestätigen

im Interview (Fall 14-18), dass Mülltrennung sowohl beim Bildungsträger, der Schule und teilweise im Betrieb wiederkehrend Thema sei. Da Pfandflaschen und -dosen im Müll oder den Räumlichkeiten zurückgelassen und nicht zu Annahmestellen gebracht werden, haben Träger Pfandsammelboxen in ihren Räumlichkeiten eingerichtet (Fall 7, Fall 11). Die Teilnehmenden spenden den Pfand über den Träger oder lösen ihn in Geschäften ein und überlegen zusammen, wofür der Pfanderlös verwendet wird. Hier können Bezüge zur Kreislaufwirtschaft hergestellt und in Lernprozessen eingebunden werden.

Manche Maßnahmen verfügen über hauswirtschaftliche Angebote (Fall 1, Fall 3, Fall 6, Fall 12, Fall 13) und bauen teilweise Gemüse, Kräuter oder Obst in trägerinternen Gärten an (Fall 3, Fall 6). Sie verwenden die Ernte entweder für das hausinterne Mittagsangebot oder bieten sie den Teilnehmenden zur Mitnahme an. Bei Einkäufen wird zunehmend auf regionale und saisonale Produkte geachtet. Zur Restevermeidung wird vor den Einkäufen von den Teilnehmenden die genaue Menge berechnet. So entstehen Bezüge zu mathematischen Inhalten wie Mengen- und Währungsrechnung. Weitere konkrete Beispiele im Bereich Hauswirtschaft sind die Etablierung von vegetarischen oder veganen Angeboten sowie die kreative Weiterverwertung von nicht abgerufenen Gerichten. Im Interview mit Maßnahmeteilnehmenden wurde das Potenzial von Nachhaltigkeit in hauswirtschaftlichen Kontexten ebenfalls betont. In Projekten und Themenreihen werden Produktionsketten von Lebensmitteln sowie von Kleidung thematisiert, dabei geht es um globale Auswirkungen auf Umwelt und Arbeitnehmende. Betont wird von den befragten Mitarbeitenden, dass die Klientel jedoch aufgrund von fehlenden finanziellen Mittel sich kaum faire Produkte wie z. B. Kleidung leisten kann, sodass Träger Kleidertauschpartys organisieren (Fall 6, Fall 14).

Ein Drittel der Befragten nennt Umwelt-, Natur- und Artenschutz als wichtige Nachhaltigkeitsthemen. In Kooperation mit Fachkräften von Naturschutzorganisationen, Forstbetrieben und Verbänden werden laut Befragten Projekte wie Clean-Ups, Pflege- sowie Pflanzaktionen, die dem Naturschutz dienen, durchgeführt. Dabei ist die Verzahnung von praktischer Tätigkeit und Vermittlung von Wissen von besonderer Bedeutung. Es geht bspw. um die Fragen:

- Wie entwickeln sich Pflanzen und Tiere?
- In welchem Zusammenhang stehen Pflanzen und Tiere?
- Welchen Einfluss haben Menschen (bspw. durch unsachgemäße Abfallentsorgung) auf Ökosysteme?

Bei den Aktionen können mittels Fotoaufträgen diese Fragen auch über die Aktion hinaus in Unterrichtsreihen aufgegriffen werden. In verschiedenen Gewerken kann darauf aufbauend zum Beispiel die Zusammensetzung typischer Materialien wie Holz, Metall oder Kunststoff thematisiert werden, sodass die Teilnehmenden die ökologischen Aspekte ihres Berufsfeldes reflektieren und in ihren Arbeitsalltag integrieren können. Gleichzeitig bieten solche Aktionen gruppendynamische Erfahrungen an einem neuen Lernort. Dabei können bspw. Fotos auch neben dem Lerneffekt Erinnerungen schaffen, die die Gruppe stärken. Die befragten Maßnahmeteilnehmenden haben an einem Biodiversitätsprojekt u. a. an einer Streuobstwiese teilgenommen, dieses im Interview nur auf gezielte Nachfrage beschrieben. Es ist anzunehmen, dass sie

das Projekt nicht unter Nachhaltigkeitsaspekten in Erinnerung haben, können sich jedoch im Gespräch an Einzelheiten erinnern.

Die Aktionen verdeutlichen, dass zur Implementierung von Nachhaltigkeit und BBNE Lernortwechsel von Vorteil sein können, um praktische Bezüge (zu den Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit) herzustellen. Diese Aktionen erzielen, vermutlich eingebettet in einen Gesamtzusammenhang (bspw. in eine Themenreihe), langfristige Lernerfolge. Um dies dauerhaft zu etablieren, können Lernortkooperationen nützlich sein, sodass feste Kooperationsstrukturen entstehen und wachsen.

Die Befragten stellen die individuellen Lebenssituationen mit einem geringen thematischen Bezug oder Wissensstand seitens der Teilnehmenden als Herausforderung dar (Fall 6, Fall 8, Fall 9, Fall 10, Fall 13). Bevor nachhaltigkeitsbezogenes Wissen geteilt wird müsse ein Bewusstsein geschaffen werden. Gleichzeitig beschreiben die BvB-Teilnehmenden den Bedarf an Nachhaltigkeitswissen. Die befragten Fachkräfte erklären, dass sie in den Maßnahmejahrgängen teilweise wiederkehrend Nachhaltigkeitsthemen behandeln und mit aktuellen Nachrichten kombinieren, sodass die Themen nicht an Aktualität verlieren. Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass Aktualität, Lebenswelt- und Praxisbezug sowie didaktische Reduktion die Vermittlung von nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten in der Berufsvorbereitung erleichtern.

4.4 Diskussion: Verknüpfung konzeptioneller, früherer Entwicklungen mit der aktuellen Erhebung

Die Interviewstudie offenbart ein Spannungsfeld zwischen einer intuitiven Nachhaltigkeitspraxis und einem Mangel an einer gemeinsamen, theoretisch fundierten Konzeption (BBNE) in der Berufsvorbereitung. Während alle Beteiligten (Fachkräfte und Teilnehmende) ein Verständnis für Nachhaltigkeit besitzen, wird dieses meist deterministisch und pragmatisch gedacht, nicht jedoch als ganzheitlicher integrativer Ansatz.

Die Maßnahmen sollen seit den 1970ern auf *gesellschaftlicher Ebenen* die nachhaltige Arbeitsmarktintegration von jungen Menschen am Übergang Schule-Beruf unterstützen, soziale Teilhabe fördern und finanzielle Sicherheit ermöglichen. Auch wenn konzeptionelle Anpassungen aufgrund von veränderten gesellschaftlichen und individuellen Ausgangslagen vorgenommen wurden, ist das Maßnahmeziel unverändert. Parallel dazu hat sich politisch global ein Verständnis von einer *nachhaltigen Entwicklung* ausdifferenziert. Auch das Maßnahmepersonal verfügt über ein Nachhaltigkeitsverständnis, das verschiedene Ebenen und Dimensionen umfasst, denn sie beschreiben: Nachhaltigkeit ist sowohl *Inhalt als auch Ziel* der Maßnahme. *Inhaltlich* erfolgt die Integration von Nachhaltigkeit durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis, z. B. durch die Verbindung von Umwelt- oder Klimaschutz mit beruflicher Bildung und der Reflexion von globalen und lokalen Auswirkungen. Dies fördert ein tiefgründiges und nachhaltiges Lernen. Auf der *strukturellen Ebene* versuchen die Träger Ressourcen einzusparen und Prozesse sowie bauliche Infrastruktur zu optimieren, sodass sie ökologische und ökonomische Vorteile erreichen. Dies wird teilweise von nachhaltigkeitsbeauftragten Mitarbeitenden, Teams oder Arbeitskreisen koordiniert. Die Partizipation der Mitarbeitenden und Maßnahmeteilnehmenden ist bei der strukturellen Weiterentwicklung förderlich, da diese sich gestaltend einbringen können. Au-

ßerdem ist auch so eine Verknüpfung mit inhaltlichen Aspekten möglich. Weiterführend können Digitalisierungsprozesse sowie Lernortkooperationen, die eine Theorie-Praxis-Verzahnung *auf inhaltlicher und struktureller Ebene* ermöglichen, als wichtige Motoren zur Implementierung von Nachhaltigkeit und BBNE in der BvB genannt werden.

Im Sinne eines Whole Institution Approach – also eines ganzheitlichen Ansatzes innerhalb der Institution – ist es wichtig *strukturelle und inhaltliche Aspekte* zu verknüpfen. Um Inhalte authentisch zu vermitteln, ist dieses Zusammenwirken essenziell. Ausschlaggebend ist dabei nicht allein die Authentizität des Bildungspersonals: „Es scheint stattdessen bedeutsam, sich stärker reflexiv der Frage der Gestaltung authentischer Lernumgebungen anzunähern und in diesem Kontext auch den Einfluss der eigenen Überzeugungen und Werthaltungen auf die Rahmung und Gestaltung von BNE-bezogenen Lernangeboten mitzudenken“ (Bergmüller & Taube, 2023).

Im Verlauf der Gespräche setzte bei den Interviewteilnehmenden ein Reflexionsprozess ein: Sie wurden sich bewusst, dass zahlreiche nachhaltigkeitsorientierte Aspekte bereits in ihrem Arbeitsalltag umgesetzt werden. Dies unterstreicht, dass die Umsetzung intuitiv erfolgt, jedoch nicht auf Grundlage eines konzeptionellen oder theoretisch reflektierten Ansatzes. Vor diesem Hinter¬grund wird deutlich, dass bislang (B)BNE kaum in der Berufsvorbereitung strukturell und kon¬zeptionell verankert ist.

Festzustellen ist, dass Herausforderungen, die bereits 1995 im Zusammenhang mit der Umweltbildung für benachteiligte Jugendliche vom BMBW beschrieben wurden, teilweise auch in der dargestellten Interviewstudie benannt werden. So führen die strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen der Trägerarbeit dazu, dass hier kaum, um nicht zu sagen keine Innovationen stattfinden. So führen (1) maßnahmebezogene, befristete Arbeitsverträge dazu, dass das Maßnahmepersonal ständig wechselt und hier keine Expertise entwickelt werden kann. Zudem (2) können die Einrichtungen Maßnahmen verlieren, sodass sich die Zuständigkeiten des Personals verändern. Insgesamt sorgen also begrenzte finanzielle und personelle Spielräume der Einrichtungen sowie befristete Arbeitsverträge der Mitarbeitenden dazu, dass die Implementierung von nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten und Strukturen erschwert wird.

Obwohl erst ab dem BvB-Fachkonzept 2022 ökologische Inhalte zu finden sind, berichten die Befragten, dass Müllvermeidung und -trennung bereits vor der Konzepterneuerung in den Maßnahmen thematisiert wurden. Es kann vermutet werden, dass in Abhängigkeit von der Trägerausrichtung und den inhaltlichen Schwerpunkten des Bildungspersonals bereits umweltbildnerische Bemühungen und nachhaltigkeitsorientierte Themen behandelt wurden. Darüber könnte eine weitere, vertiefende Analyse von Vergabe- und Durchführungsberichten, eine quantitative Befragung der Träger sowie berufsbiografische Interviews Aufschluss geben. Außerdem wäre die Ausweitung der bereits recherchierten Disziplinen Berufs-, Förder- und Sozialpädagogik, eine Möglichkeit für einen erweiterten historischen Einblick.

5 Fazit

Die historische Entwicklung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) zeigt, dass über die Jahrzehnte die Maßnahmen kontinuierlich weiterentwickelt wurden – sowohl hinsichtlich ihrer Struktur und Zielgruppe als auch bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung.

Die Integration von Nachhaltigkeit in die BvB-Maßnahmen erfolgte zunächst zögerlich und fokussierte soziale Nachhaltigkeit im Sinne von dauerhafter Arbeitsmarktintegration. Es gab jedoch auch schon früh Bemühungen, Umweltbewusstsein und -schutz in den Maßnahmen inhaltlich zu fördern. Erst durch neue Rahmenbedingungen – wie das Fachkonzept 2022 und die aktuellen Nachhaltigkeitsanforderungen der Bundesagentur für Arbeit – wurde das Thema Nachhaltigkeit konzeptionell systematischer und umfassender berücksichtigt. Dennoch zeigt sich, dass die praktische Umsetzung häufig von den institutionellen Voraussetzungen, dem Engagement des Bildungspersonals und den Ressourcen der Träger abhängt.

Die referierten empirischen Befunde belegen, dass nachhaltigkeitsbezogene Themen in der Berufsvorbereitung inzwischen mehrdimensional betrachtet und seit vielen Jahren bereits intuitiv und projektbezogen umgesetzt werden, ohne dass ein systematischer, theoretisch reflektierter Ansatz vorliegt. Es ist anzunehmen, dass über die Jahrzehnte ökologische Themen, in Anlehnung an eine berufliche Umweltbildung, in den Fachbereichen integriert wurden. In diesem Sinne stehen die BvB-Maßnahmen heute vor der Herausforderung, Nachhaltigkeit und BBNE nicht nur als ein additives Thema, sondern als integralen Bestandteil der beruflichen Vorbereitung zu verankern. Dies erfordert ein stärkeres Bewusstsein, die gezielte Weiterbildung des Personals sowie die Bereitstellung ausreichender Ressourcen, sodass berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung systematisch in der Berufsvorbereitung etabliert wird und die Teilnehmenden befähigt werden, nachhaltige Handlungsstrategien in ihrem späteren (Berufs-)Leben umzusetzen.

Innerhalb des Forschungsprozesses und den durchgeführten Weiterbildungsworkshops für Bildungsträger lässt sich feststellen, dass nachhaltigkeitsbezogene Inhalte und Strukturmaßnahmen nicht mit BBNE gleichzusetzen sind. Sie können jedoch zu BBNE werden, wenn bestimmte Aspekte ineinandergreifen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden zahlreiche Versuche unternommen, BBNE zu konkretisieren, in Kompetenzen, Ansätzen und Modellen festzuhalten, wobei möglicherweise durch zunehmende Komplexität der Praxisbezug entkoppelt wird.

Die systematische Implementierung von Nachhaltigkeit und BBNE kann nur in Teilschritten, prozesshaft über längere Zeiträume erfolgen. Deswegen ist es wichtig, zwischen kurz- und langfristigen Zielen zu differenzieren. Es sollte an bestehende Strukturen angeknüpft werden, um geplante bzw. etablierte Strukturen auszudifferenzieren. Beispielsweise kann in einer Projektwoche vertieft etwas zu den Nachhaltigkeitszielen (SDGs) implementiert werden. Die Unterziele der SDGs bieten Anknüpfungsoptionen und können Zugänge erleichtern. Wichtig ist, dass auf Basis von Nachhaltigkeitswissen Strukturen und Inhalte reflektiert werden, sodass diese nach einer nachhaltigkeitsbezogenen Bestandsaufnahme weiterentwickelt werden können.

In Bezug auf die in der Einleitung beschriebenen Fragen bedeutet dies zusammenfassend:

1. Konzeptionelle Verankerung und strukturelle Ausprägung: Das Thema Nachhaltigkeit ist in der Konzeption von BvB-Maßnahmen zwar in Ansätzen verankert, jedoch primär im Sinne einer sozialen Nachhaltigkeit. Das übergeordnete Ziel der Maßnahmen bleibt die nachhaltige Vermittlung von Kompetenzen zur Sicherung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe der Teilnehmenden. Zudem finden sich im aktuellen Fachkonzept explizite Bezüge zu *grünen Kompetenzen*, also vor allem zu ökologischen Themen. Die Umsetzung variiert jedoch stark in Abhängigkeit von der Trägerstruktur: Während einige Institutionen bereits formale Strukturen wie Nachhaltigkeitsmanagement etabliert haben, beschränkt sich die inhaltliche Verankerung in anderen Fällen auf projektbezogene Formate. Es fehlt bislang eine theoriefundierte Reflexion der berufsvorbereitenden Praxis hinsichtlich Nachhaltigkeit, um nachhaltigkeitsbezogene Inhalte und Strukturen als integralen Bestandteil systematisch zu implementieren.

2. Relevanzwahrnehmung und Begriffsverständnis: Die empirischen Daten zeigen, dass Nachhaltigkeit in den meisten Maßnahmen zunehmend relevanter wird, (a) als (Bildungs-)Inhalt bzw. thematischer Bezugspunkt und (b) als ein struktureller Faktor und Rahmenbedingung der Maßnahmen. Dennoch bleibt BBNE in der Praxis ein weitgehend abstrakter Begriff. Dies deutet auf eine Diskrepanz zwischen dem allgemeinen, thematischen Wissen zu Nachhaltigkeit und dem Fehlen eines konzeptionellen Rahmens zur operativen Ausgestaltung hin.

3. Persistenz struktureller Rahmenbedingungen: Trotz der Erneuerung des Fachkonzepts und ihrer fachlichen Weiterentwicklung haben sich die strukturellen Rahmenbedingungen der Maßnahmen seit dem kaum verändert. Die seit 1995 identifizierten Herausforderungen der beruflichen Umweltbildung bestehen auch für die aktuelle Implementierung von Nachhaltigkeit und BBNE. Dies belegt eine hohe Stabilität der systemischen Barrieren, die einer tiefgreifenden Transformation entgegenstehen.

4. Pädagogische Perspektive und Implementierungsherausforderungen: Pädagogische Fachkräfte beschreiben die strukturelle Maßnahmenbedingungen wechselndes Personal, unsichere Maßnahmeförderung, fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie divergierende Wissensstände und Lebenssituationen der Teilnehmenden als herausfordernd bei der Implementierung von Nachhaltigkeit und/oder BBNE.

Eine nachhaltigkeitsorientierte Qualifizierung des Personals kann ein entscheidender Hebel sein, um trotz herausfordernder Strukturen Fortschritte zu erzielen. Dazu bedarf es individuelle, niedrigschwelliger Reflexionsinstrumente. Diese Instrumente dienen dazu, den institutionellen Status quo z. B. in Workshops zu ermitteln, bereits existierende, jedoch oft implizite nachhaltigkeitsorientierte Inhalte und Strukturen sichtbar zu machen, um diese auszubauen und langfristig zu verstetigen. Nur durch eine solche bewusste Reflexion und Sichtbarmachung kann der institutionelle Status quo in eine aktive Gestaltung überführt werden, um die Lücke zwischen praktischem Tun und konzeptionellem Wissen zu schließen. Außerdem können Bildungsmaterialien, Austausch- und Vernetzungsformate unterstützend wirken, um Good-Practice-Beispiele, Methoden und didaktische Ansätze zu teilen.

Literatur

Beer, M. (2022). Benachteiligtenförderung in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme – die „BvB“ als „Schaltstelle zwischen Schule und Arbeitswelt“ oder „dysfunktionales Dauerprovisorium“ im Übergangssystem?. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* 42, 1–29. https://www.bwpat.de/ausgabe42/beer-2_bwpat42.pdf

Bergmüller, C. & Taube, D. (2023). Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. *journal für LehrerInnenbildung,* 23(3), 56–64. https://doi.org/10.25656/01:27974

Bundesanstalt für Arbeit. (1996). *Dienstblatt Runderlass 42/96. Betreff: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit.*

Bundesagentur für Arbeit. (2004). *Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Neues Fachkonzept.*

Bundesagentur für Arbeit. (2022*). Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB 1 bis 3).* https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufs-vorbereitende-bildungsmassnahmen-bvb1-3_ba036685.pdf

Bundesagentur für Arbeit. (2024). *Nachhaltigkeitsanforderungen mit Veröffentlichungen ab 28.10.2024. Übergreifende Informationen rund um die Ausschreibung von Arbeitsmarktdienstleistungen.*
https://www.arbeitsagentur.de/ueber-uns/veroeffentlichungen/ausschreibungen/arbeitsmarktdienstleistungen/uebergreifende-informationen

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Verlag Barbara Budrich.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2026). Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden. https://www.bibb.de/de/161509.php

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2025). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2025. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20621

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.*
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBW) (1995). *Ausbildung für Alle. Umweltbildung benachteiligter Jugendlicher.*

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002). *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung.*

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung*.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2026). *Agenda 2030 Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bmz.de/de/agenda-2030

Bojanowski, A. & Eckert, M. (2012). *Black Box Übergangssystem*. Waxmann Verlag.

Bojanowski, A., Mutschall, M. & Reschke, B. (2005). Nachhaltigkeit in der Benachteiligtenförderung – Nutzung des Expertenwissens einer Akteurskonferenz. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *Diesseits vom Abseits: Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 317–329). W. Bertelsmann Verlag.

Bylinski, B. (2018). Jedem eine Chance« – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP. 45, 6–10.*

Conrads, R., Freiling T. & Ulrichs, A. (Hrsg.). (2019). *Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“.* wbv.

de Haan, G., Holst, J. & Singer-Brodowski, M. (2021). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). BWP–Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 50(3), 10–14. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17293

Dressel, K. & Plicht, H. (2006). Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland* (S. 48–58).

Eckert, M., Heisler, D. & Nitschke, K. (2007). *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen.* Waxmann Verlag.

Eckert, M., Rost, C., Böttcher, I. Geißler, U. & Malling, K. (Hrsg.) (2000). Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Sozialpädagogische Handlungsfelder an den berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem 2. Teil eines Modellversuchs in Berufsschulen des Landes Thüringen. Hiba-Verlag.

Engagement Global. (2026). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. https://17ziele.de/

Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung (S. 1093–1109). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Grober, U. (2013). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. Kunstmann.

Hartwich, K. & Heisler, D. (2026). Doppelte Transformation im Übergang Schule-Beruf: Implementierung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen [Unveröffentlichtes Manuskript]. Universität Paderborn.

Heisler, D. (2025). Modularisierung, Bildungsgangdidaktik, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. Zur Inklusivität und gesellschaftlichen Integrationskraft von Qualifizierungsbausteinen im Berufskolleg. In P. Frehe-Halliwell, M.-A. Kückmann & F. Otto (Hrsg.), bwp@ Profil 12: *Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für H.-Hugo Kremer zum 60. Geburtstag* (S. 1–22).

Heisler, D. & Lippegaus, P. (2020). Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung. Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik.* (S. 233–253). Eusl.

Heisler, D. (2005). Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leis-

tungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,* 9, 1–29. https://www.bwpat.de/ausgabe9/heisler_bwpat9.shtml

Hemkes, B., Rudolf, K. & Zurstrassen, B. (2022). Warum Nachhaltigkeit, Berufsbildung und politische Bildung gut zusammengehören. In B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch: Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung: Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe* (S. 11–20). Wochenschau Verlag.

Jochmaring, J. (2019). Übergänge von Schüler:innen mit SPF in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik.* https://doi.org/10.25656/01:23946

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. 127–145). Wbv. DOI: 10.3278/9783763974382

Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die „Ausbildungsreife“? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(4), 753–773.

Krapf, M. (2017). *Benachteiligtenförderung: zur Geschichte und Gegenwart eines sozialen Berufsfeldes*. Verlag Barbara Budrich.

Kultusministerkonferenz (KMK). (1980). *Gemeinsame Erklärung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland über die Aufgaben der Schule im Bereich der Umwelterziehung.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_10_17_Umwelt_Unterricht.pdf

Kupka, P. (2006). Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In X *Handbuch der Berufsbildung* (S. 628–643). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, J. (1975). Jugendarbeitslosigkeit, Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Gewerkschaftl. Monatshefte*, *9*, 526–537.

Lissel, C., Lemke, I., G. & Zielke, D. (1984). Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeption und Erfahrungen aus Modellversuchen. BIBB

Michelsen, G. & Adomßent, M. (2014). Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In H.Heinrichs & G. Michelsen *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 3-59). Springer Berlin Heidelberg.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (n. D.). *Weltweit: International: Meilensteine*. https://www.bne.nrw/weltweit/international/meilensteine/

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schule in NRW Nr. 9052.* https://www.bne.nrw/bildungsbereiche/schule/leitlinie/

Münk, D., Rützel J. & Schmidt, C. (Hrsg.). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf.* Pahl Rugenstein.

Niemeyer, B. (2008). Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In A. S. Kampmeier, B. Niemeyer, R. Petersen & M. Stannius (Hrsg.), *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung.* (S. 11–47). Bertelsmann. DOI: 10.25656/01:2554

Pimminger, I. (2012). *Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf*. Berlin: Agentur für Gleichstellung im ESF.

Plicht, H. (2010). *Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB*. IAB Forschungsbericht. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308182

Rauner, F. (2020). *Berufliche Umweltbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine Systemanalyse*. wbv Publikation.

Rebmann, K. (2006). Berufliche Umweltbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 299–312). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_18

Rebmann, K. & Schlömer, T. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg), *Handbuch Berufsbildung*. Springer VS.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_27

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987). *Our common future. Report of the World Commission on Environment and Development.*

Zitieren des Beitrags (25.06.2026)

Hartwich, K. & Heisler, D. (2026). Implementierung von Nachhaltigkeit in der Berufsvorbereitung – Konzeptionelle und praxisbezogene Entwicklungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *50*, 1–24. https://www.bwpat.de/ausgabe50/hartwich_heisler_bwpat50.pdf

Die Autor:innen

KATHARINA HARTWICH

AG Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

katharina.hartwich@uni-paderborn.de

www.uni-paderborn.de/person/110149

Prof. Dr. DIETMAR HEISLER

AG Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

dietmar.heisler@uni-paderborn.de

www.uni-paderborn.de/person/60285