

Thilo J. KETSCHAU & Christian STEIB

(Universität zu Kiel & Karlsruher Institut für Technologie KIT)

Die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie als normative Referenz einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe50/ketschau_steib_bwpat50.pdf

in

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

Nachhaltigkeit in der Berufsbildung – kritisch-konstruktive Bilanzierung

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

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

Die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie als normative Referenz einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

Der Beitrag rekonstruiert zentrale Stränge des Diskurses um Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) und zeigt, dass dieser bislang stark von funktionalistischen Perspektiven geprägt ist. Nachhaltigkeit erscheint dabei häufig als Kompetenzanforderung, Modernisierungsstrategie oder beschäftigungspolitisches Instrument, während ihre normative und gesellschaftskritische Dimension trotz einzelner kritisch-reflexiver Perspektiven bislang vergleichsweise unterbelichtet bleibt. Dem wird die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie Herwig Blankertz' als bildungstheoretischer Referenzrahmen gegenübergestellt. Ausgehend von seinem Verständnis des Berufs als vermittelnde Kategorie zwischen Individuum und Gesellschaft wird argumentiert, dass BBNE nicht auf Anpassung an nachhaltigkeitsbezogene Arbeitsmarktanforderungen reduziert werden darf. Vielmehr muss sie auf Mündigkeit, Kritikfähigkeit, demokratische Teilhabe und soziale Gerechtigkeit zielen. Nachhaltige Entwicklung wird so als politisches und normatives Transformationsprojekt gefasst. Der Beitrag arbeitet daraus zentrale Prämissen einer kritisch-emanzipatorisch fundierten BBNE heraus.

Critical-emancipatory educational theory as a normative framework for vocational education and training for sustainable development

The article reconstructs key strands of the discourse on education for sustainable development (ESD) and demonstrates that this discourse has, to date, been heavily influenced by functionalist perspectives. Sustainability is frequently presented as a skill requirement, a modernisation strategy or an instrument of employment policy, whilst its normative and socially critical dimensions remain comparatively under-examined, despite the existence of a few critical and reflective perspectives. This is contrasted with Herwig Blankertz's critical-emancipatory educational theory as an educational theoretical framework. Based on his understanding of the profession as a mediating category between the individual and society, it is argued that ESD must not be reduced to adaptation to sustainability-related labour market requirements. Rather, it must aim at maturity, critical thinking, democratic participation and social justice. Sustainable development is thus conceived as a political and normative transformation project. The article derives from this the central premises of a critically and emancipatorily grounded ESD.

Schlüsselwörter: *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Arbeit, Beruf, Bildungstheorie, Transformation*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

In der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) dominieren bislang funktionale Zugänge: So wird Nachhaltigkeit regelmäßig als Set zu vermittelnder Kompetenzen, als Antwort auf ökologische oder soziale Krisen oder als Beitrag zur Entwicklung und Sicherung von Fachkräften für eine umwelt- und sozialverträgliche Ökonomie verstanden (vgl. Ketschau & Steib, 2022, S. 186–190; Scheunpflug & Costa, 2025, S. 6–9). Ein solcher Zugang birgt jedoch die Gefahr, Berufsbildung in den Dienst jener ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen zu stellen, welche die ökologischen und sozialen Krisen überhaupt erst ausgelöst haben – und weniger als Bezugspunkt für die kritische Transformation dieser Strukturen (vgl. Kehren, 2016, S. 76; Kehren & Winkler, 2019, S. 380–383). Damit bleibt zugleich ausgeblendet, dass nachhaltige Entwicklung – sowie (Berufs)Bildung für nachhaltige Entwicklung – auch und vor allem ein gesellschaftskritisches und -transformatives Anliegen ist. Die Idee einer solchen „nachhaltigen Berufsbildung“ kann nur dann bildungstheoretisch tragfähig entfaltet werden, wenn die der Berufsbildung immanente Dialektik von Funktionalität und Normativität explizit reflektiert und zugunsten einer idealtypischen Vision einer nachhaltigen Gesellschaft aufgelöst wird (vgl. Ketschau & Steib, 2022, S. 190–191; 2023, S. 304–305).

Gleichzeitig existieren innerhalb des BBNE-Diskurses bereits einzelne kritisch-reflexive und gesellschaftskritische Perspektiven, die die funktionale Verengung nachhaltigkeitsbezogener Berufsbildung problematisieren (u. a. Kehren, 2016; Kehren & Winkler, 2019; Ketschau & Steib, 2022; 2023; Stomporowski, 2023). Diese Arbeiten verdeutlichen, dass Nachhaltigkeit nicht allein als Kompetenzanforderung oder Modernisierungsstrategie verstanden werden kann. Eine systematische bildungstheoretische Bündelung und Fundierung dieser Perspektiven ist bislang nur in Ansätzen erfolgt.

Vor diesem Hintergrund wird im geplanten Beitrag argumentiert, dass die BBNE eine bildungstheoretische Fundierung benötigt, die ihre normativen Voraussetzungen nicht nur benennt, sondern systematisch begründet. Als besonders anschlussfähig hierfür kann sich die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie Herwig Blankertz’ erweisen. In seinem Werk (Blankertz, 1982; 1986; 2025) wird (Berufs)Bildung als ein Ort der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft verstanden, an dem Selbstbestimmung, Verantwortung, sowie die Analyse, Reflexion und Kritik gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und deren sozialen, ökologischen und ökonomischen Folgen miteinander verschränkt werden. Eine solche Berufsbildung soll demnach Subjekte befähigen, widersprüchliche Arbeits- und Lebensverhältnisse zu erkennen, gesellschaftliche Ungleichheiten zu hinterfragen und an der Demokratisierung von Arbeit und Gesellschaft mitzuwirken (vgl. Ketschau, 2023, S. 3–6). Damit bietet Blankertz’ Theorie einen anspruchsvollen normativen Horizont, der über funktionalistische Interpretationen hinausreicht und nachhaltige Entwicklung als kritisches gesellschaftliches Projekt konturiert.

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Perspektive auf und arbeitet systematisch heraus, wie sich aus Blankertz’ Ansatz normative Prämissen für eine kritisch-emanzipatorisch fundierte BBNE ableiten lassen. Ausgangspunkt bildet eine Rekonstruktion zentraler Stränge des bestehenden BBNE-Diskurses, in der dessen oft implizite normativen Annahmen und funktionalistischen Engführungen sichtbar gemacht werden. Darauf aufbauend wird die Bildungstheorie Blankertz’

als Referenzrahmen entfaltet: deren Begriff von Bildung, die Bedeutung des Berufs als vermittelnde Kategorie zwischen Individuum und Gesellschaft, das Leitmotiv der Mündigkeit und Emanzipation, der Stellenwert reflektierter und kritischer Urteilsfähigkeit sowie der Anspruch demokratischer Teilhabe. Abschließend werden aus dieser Theorie normative Grundannahmen für die BBNE entwickelt, etwa die Orientierung an Mündigkeit und Emanzipation statt an beruflicher Anpassungsfähigkeit, die Betonung von Gerechtigkeit und der Bedeutung demokratischer Teilhabe als Bedingungen nachhaltiger Berufsbildung.

2 Rekonstruktion zentraler Stränge des BBNE-Diskurses

Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung hat sich in Deutschland im Anschluss an die internationalen bildungspolitischen Impulse der 1990er-Jahre, insbesondere im Kontext der Agenda 21 der Vereinten Nationen (United Nations – UN, 1992, S. 329–332), seit den 2000er-Jahren innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einem autonomen und komplexen Diskursfeld entwickelt. Als Vorläufer der BBNE gilt die berufliche Umweltbildung der 1980er und 1990er Jahre (vgl. Rebmann & Schlömer, 2020, S. 326), deren Ziel es war, ökologisch verträgliches berufliches Handeln zu befördern (vgl. Okun & Schulz, 2000, S. 37). Die Berufsbildung wird im Sinne der BBNE als ein zentrales gesellschaftliches Gestaltungsfeld verstanden, in dem nicht nur auf wirtschaftliche Anforderungen reagiert, sondern auch im Hinblick auf die Bewältigung und Verhinderung sozialer und ökologischer Krisen agiert werden soll (vgl. Fischer, 2003, S. 58–62). So wird in zahlreichen wissenschaftlichen Programmen und Arbeiten argumentiert, dass die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung eine große Bedeutung für die nachhaltige Transformation unserer Lebens- und Arbeitsweise besitzt (vgl. Slopinski et al., 2020, S. 1–3), „deren stringente Implementierung in Forschung und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik jedoch nach wie vor aussteht“ (Rebmann & Schlömer, 2020, S. 327).

Ungeachtet dieser großen Zunahme an Bedeutung muss jedoch festgestellt werden, dass der BBNE-Diskurs in erheblichem Maße durch bestimmte implizite Deutungsmuster (und das nicht allein aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus) verengt wird, die Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung primär vor dem Hintergrund funktionaler Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft interpretieren (vgl. Ketschau & Steib, 2022, S. 190). Nachhaltigkeit erscheint in vielen Beiträgen weniger als normatives und globales gesellschaftliches Ziel, sondern vielmehr als eine spezifische Herausforderung für wirtschaftliche Innovation, nachhaltigen Wohlstand, Wirtschaftspolitik und Kompetenzentwicklung (vgl. Ketschau & Steib, 2022, S. 186–190; Scheunpflug & Costa, 2025, S. 6–9). Auch diese Hinweise sind zweifellos nicht unberechtigt, da soziale und ökologische Transformationen tatsächlich mit tiefgreifenden Veränderungen von Produktionsprozessen, Lieferketten und beruflichen Tätigkeiten verbunden sind. Gleichwohl bleibt in vielen Ansätzen weitgehend unreflektiert, dass nachhaltige Entwicklung nicht nur eine funktionale Anpassung an veränderte Umstände darstellt, sondern zugleich ein normativ aufgeladenes Konzept ist, welches fundamentale Fragen nach sozialer Gerechtigkeit, demokratischer Teilhabe und globaler Verantwortung aufwirft. Eine systematische Rekonstruktion des BBNE-Diskurses zeigt, dass mehrere Diskursstränge existieren, die jeweils unterschiedliche Aspekte nachhaltiger Entwicklung betonen, zugleich jedoch durch eine grundle-

gende Tendenz zu einer funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeits-Verständnisses und -Diskurses geprägt sind.

Ein besonders bedeutender Diskursstrang interpretiert Nachhaltigkeit im Kontext beruflicher Bildung im Hinblick auf Kompetenzorientierung und -entwicklung. Diese Perspektive knüpft an die seit den 1990er Jahren dominierenden kompetenzorientierten Ansätze beruflicher Bildung an, in denen berufliche Bildung als Prozess der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verstanden wird, die Fach-/Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen miteinander verbindet (vgl. Roth, 1971, S. 180; Klieme & Hartig, 2007, S. 22–23). Aufgrund des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz wird für die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – wie die Machbarkeitsstudie von Mertineit et al. (2001) darlegt – ein eigenständiges Kompetenzkonzept, wie es im Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan und Harenberg (1999) sowie de Haan (2002; 2008) für die Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt wurde, nicht benötigt. Während frühe Ansätze eng an berufliche Kontexte und betriebliche Realitäten gebunden bleiben und arbeitsprozessorientierte, realitätsnahe Berufsbildungskonzepte priorisiert (u. a. Fischer, 2003), rezipieren spätere Ansätze der Berufsbildungsforschung (u. a. Feldkamp et al., 2014; Berding et al., 2017; Strotmann et al., 2023) zwar Elemente der BNE – einschließlich der Gestaltungskompetenz –, übernehmen diese jedoch nicht als eigenständigen Referenzrahmen, sondern integrieren sie funktional in das Paradigma beruflicher Handlungskompetenz. Vielmehr bleibt die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz die Zielgröße, innerhalb derer Nachhaltigkeit als additive oder integrative Erweiterung bestehender Kompetenzen gefasst wird. Nachhaltigkeit erscheint in diesem Zusammenhang etwa in Form nachhaltigkeitsbezogener Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit oder sozial, ökologisch und ökonomisch verantwortlichen Handelns, die an konkrete berufliche Tätigkeitsfelder und Handlungssituationen gebunden sind. Diese funktionale Interpretation von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung spiegelt sich auch in ihrer strukturellen Verankerung in den beruflichen Ordnungsmitteln wider, etwa durch die zum 01.08.2021 erfolgte Aufnahme von Nachhaltigkeit in die Standardberufsbildpositionen (vgl. BIBB, 2021, S. 6).

Obwohl dieser kompetenzorientierte Zugang eine hohe didaktische Anschlussfähigkeit besitzt, zeigt sich bei näherer Betrachtung eine charakteristische Engführung: (Berufs)Bildung (für nachhaltige Entwicklung) wird in diesem Sinne implizit als Instrument verstanden, mit dessen Hilfe Arbeitskräfte an veränderte wirtschaftliche Rahmenbedingungen angepasst werden sollen. Der normative Gehalt des Nachhaltigkeitsbegriffs tritt demgegenüber in den Hintergrund. Nachhaltigkeit wird in diesem Sinne weniger als kritischer Maßstab gesellschaftlicher Entwicklung thematisiert, sondern vielmehr als Kompetenzanforderung, die sich aus ökonomischen Transformationsprozessen ergibt.

Eng damit verbunden ist ein zweiter Diskursstrang, welcher Nachhaltigkeit vor allem als Möglichkeit ökologischer Modernisierung interpretiert, welche durch technologische Innovationen, effiziente Ressourceneinsätze und nachhaltige Geschäftsmodelle realisiert werden soll. Diese Sichtweise knüpft an sozialwissenschaftliche Theorien der ökologischen Modernisierung an, in denen Umweltprobleme als durch technologische Innovation und institutionelle Reformen lösbar interpretiert werden (vgl. Huber, 2004; Jänicke, 2008). Berufsbildung erhält in diesem Kontext die Aufgabe, die erforderlichen Kompetenzen für eine nachhaltige Produktions- und Kon-

sumtionsweise bereitzustellen. Initiativen und Programme zur Förderung einer so verstandenen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung konzentrieren sich daher häufig auf die Integration innovativer Technologien und/oder die Entwicklung ressourcenschonender und -effizienter Arbeitsprozesse und -strukturen in berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge. Auch internationale Organisationen wie die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2017), die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018) sowie das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP, 2021) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung beruflicher Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften.

Auch dieser Diskursstrang trägt zweifellos wichtige Aspekte zur Gestaltung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bei, jedoch ist ihm zugleich eine systemstabilisierende Logik immanent. Nachhaltigkeit erscheint hier primär als Modernisierungsmöglichkeit innerhalb bestehender ökonomischer Prozesse und Strukturen. So bleiben ungleiche Machtverhältnisse, Lebenschancen und Armutsrisiken, globale Ungleichheiten oder strukturelle Ursachen sozialer und ökologischer Krisen häufig unthematisiert und unreflektiert. Damit wird Nachhaltigkeit tendenziell auf eine technisch geprägte Perspektive verengt, in der gesellschaftliche Konflikte primär als technokratische Probleme erscheinen.

Ein dritter Strang des Diskurses interpretiert Nachhaltigkeit im Kontext wirtschafts- und beschäftigungspolitischer Strategien. In dieser Perspektive wird nachhaltige Entwicklung eng mit der Entstehung neuer Wirtschaftszeige und der Notwendigkeit neuer Kompetenzprofile verbunden. Organisationen wie die International Labour Organization (ILO, 2019) argumentieren, dass die ökologische Transformation der Wirtschaft neue Beschäftigungsmöglichkeiten schafft, zugleich aber auch neue Kompetenzanforderungen hervorbringt. Der Begriff der „Green Skills“ bezeichnet in diesem Zusammenhang jene Kompetenzprofile, die für eine nachhaltige Wirtschaft notwendig sind. Berufsbildung wird hier als zentraler Faktor zur Sicherung der erforderlichen Fachkräftebasis einer nachhaltigen Wirtschaftsweise interpretiert.

Diese Perspektive weist eine hohe politische Relevanz auf, da sie Nachhaltigkeit mit Fragen der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik verknüpft. Gleichzeitig wird Nachhaltigkeit auch hier vor allem als ökonomische Entwicklungsstrategie interpretiert. Die normative Frage nach den gesellschaftlichen Zielen nachhaltiger Entwicklung tritt gegenüber wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Argumentationen in den Hintergrund.

Neben diesen funktional geprägten Diskurssträngen existieren jedoch auch kritische Perspektiven, die darauf hinweisen, dass Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung nicht auf ökonomische oder technologische Anpassungsstrategien reduziert werden darf. Diese Perspektiven markieren wichtige Ansatzpunkte für eine kritisch-emanzipatorische Betrachtung der BBNE, verbleiben jedoch bislang häufig auf der Ebene einzelner Problematisierungen oder theoretischer Annäherungen. Besonders deutlich wird diese Kritik bei Kehren (2016, S. 76), die darauf hinweist, dass Initiativen und Programme der Bildung für nachhaltige Entwicklung oftmals Gefahr laufen, bestehende gesellschaftliche Strukturen und Prozesse zu stabilisieren, anstatt diese kritisch zu reflektieren. Auch neuere Arbeiten aus der Berufsbildungsforschung betonen, dass der Nachhaltigkeitsdiskurs wesentlich durch eine funktionalistische Engführung geprägt ist, in

welcher die (Berufs)Bildung primär als Instrument gesellschaftlicher Systemerhaltung erscheint (vgl. Ketschau & Steib, 2022; 2023). Damit wird zugleich deutlich, dass innerhalb des BBNE-Diskurses bereits wichtige kritisch-reflexive und gesellschaftskritische Perspektiven existieren, deren bildungstheoretische Systematisierung bislang jedoch nur begrenzt erfolgt ist.

Diese Analyse macht deutlich, dass der gegenwärtige BBNE-Diskurs zwar wichtige Impulse für die Integration nachhaltigkeitsbezogener Themen in die Berufsbildung geliefert hat, zugleich jedoch eine systematische Reflexion seiner normativen Grundlagen bislang nur begrenzt erfolgt ist (vgl. Fischer, 2003, S. 46; Stomporowski, 2023, S. 3). Nachhaltigkeit wird häufig als konsensfähiges Leitprinzip vorausgesetzt, ohne die gesellschaftlichen Zielvorstellungen kritisch zu diskutieren, die mit diesem Begriff verbunden sind. Gerade aus bildungstheoretischer Perspektive ist diese Entwicklung problematisch, da Bildung traditionell nicht nur als Instrument gesellschaftlicher Funktionssysteme verstanden wird, sondern auch als Ort kritischer Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse.

Wenn im Folgenden von einer bildungstheoretischen Fundierung der BBNE gesprochen wird, ist damit nicht allein die Ergänzung bestehender Kompetenzmodelle um normative Zielsetzungen gemeint. Bildungstheoretisch ist eine Perspektive vielmehr dann, wenn sie berufliche Bildung in ihrem Verhältnis zu Arbeit, Beruf, Gesellschaft, Mündigkeit und Transformation reflektiert und dabei auch ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen, Machtverhältnisse und normativen Zielhorizonte zum Gegenstand macht. In kritisch-emanzipatorischer Zuspitzung bedeutet dies, Berufsbildung nicht primär als Anpassung an bestehende oder veränderte Arbeitsmarktanforderungen zu verstehen, sondern als Befähigung zur Kritik vermeidbarer Fremdbestimmung, zur Reflexion von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen und zur Mitgestaltung veränderbarer gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Begriff markiert damit keinen exklusiven Bewertungsmaßstab gegenüber anderen BBNE-Ansätzen, sondern die theoretische Perspektive, aus der im Folgenden die normativen Prämissen einer BBNE rekonstruiert werden (vgl. Kaiser & Ketschau, 2019, S. 13–15; Ketschau & Steib, 2023).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welcher bildungstheoretische Ansatz geeignet scheint, die normative Dimension nachhaltiger Entwicklung stärker in den Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu integrieren. Ein Ansatz, der besonders anschlussfähig scheint, findet sich in der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie von Herwig Blankertz, in welcher die Berufsbildung nicht lediglich als funktionales Qualifikationssystem, sondern als Ort der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft verstanden wird.

3 Arbeit und Beruf als gesellschaftlich umkämpfte und veränderbare Verhältnisse

Für die Erarbeitung berufsbildungstheoretischer Annahmen im Kontext nachhaltiger Entwicklung bieten sich unterschiedliche Zugänge an. Die folgende Argumentation wählt den Zugang über die Kategorien Arbeit und Beruf, da beide im Zentrum der blankertzschen Berufsbildungstheorie stehen. Zunächst sind grundsätzlich deren Verhältnis und Auslegung zu klären. Sind die relevanten Aspekte dieses Zusammenhangs offengelegt, werden sie anhand der blankertzschen

Annahmen zur Berufsbildung interpretiert. Auf dieser Grundlage lassen sich schließlich BBNE-bezogene Thesen zur Berufsbildung ableiten.

3.1 Historische, soziale und machtförmige Konstruktionen von Arbeit und Beruf

In modernen Arbeitsgesellschaften sind Beruf und Arbeit weder natürliche noch wertneutrale Kategorien (vgl. Marx, 2018; Polanyi, 2024). Sie können gefasst werden als historische Konstruktionen, die sich in der Form ihrer Institutionalisierung beständig entwickelt hat. Diese Entwicklung vollzog und vollzieht sich im Rahmen sozialer und politischer Bedingungen, die Arbeit als Ort sozialer Ungleichheiten und ökologischer Wirkungen für die weiteren Betrachtungen interessant machen (vgl. Bourdieu, 1983; Beck, 1986). Mit der Annahme der Gestaltbarkeit von Arbeit und Beruf ergibt sich die Frage nach der Wirkung von in sie projizierten Machtverhältnissen (vgl. Foucault, 1977; Honneth, 1994). Zugleich wird damit die Notwendigkeit deutlich, erstens zu klären, wie Arbeit als umkämpfter gesellschaftlicher Gestaltungsraum in diesen Dimensionen permanent ausgehandelt wird, und zweitens, wie dies bildungstheoretisch gefasst werden kann (vgl. Blankertz, 1982; Kuhlmeier & Vollmer, 2018).

Historisch wandelte sich Arbeit vom Beitrag zur stammesförmigen Selbstversorgung zu einer Tätigkeit, die mit den komplexer werdenden Wirtschaften und Gesellschaften selbst zunehmend an Komplexität gewann (vgl. Durkheim, 1992; Polanyi, 2024). Mit fortschreitenden Technologien und spezifischeren Bedürfnissen konnten Einzelne nicht mehr allein für ihr Wohlergehen oder das des unmittelbaren Familienverbands sorgen, sondern waren zunehmend auf die Leistungen anderer in einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft angewiesen (vgl. Durkheim, 1992). Arbeit veränderte sich damit nicht von einer ursprünglich individuellen zu einer sozialen Tätigkeit, sondern von einer in unmittelbare soziale Zusammenhänge eingebetteten Praxis zu einer gesellschaftlich vermittelten Form arbeitsteiliger Kooperation (vgl. Polanyi, 2024). Arbeitsbezogene Handlungen mussten zunehmend spezialisiert werden. Mit der wachsenden Zahl solcher spezialisierter Tätigkeiten entstand zugleich ein steigender Bedarf an Koordination und Abstimmung. Als besonderes Problem der Koordination ergibt sich das der Zuteilung, wenn sich nunmehr nur ein begrenzter Bedarf an bestimmten Arbeitshandlungen ergibt und der Bedarf an einigen deutlich höher ist, als an anderen (vgl. Durkheim, 1992). Die Herausbildung von Berufen ist dann die Konsequenz aus dem Bedarf nach spezialisierter Arbeit und den damit verbundenen Problemen, da diese letztlich die Arbeit in eine hochgradig koordinierbare Form bringen. Mit der zunehmenden Komplexität der Arbeit nahmen Formalisierung und Institutionalisierung von Berufen zu – bis hin zur Herausbildung differenzierter Ausbildungsberufe und entsprechender schulischer Infrastruktur. Die Weitergabe des für einen Beruf erforderlichen Wissens wurde schließlich selbst so komplex, dass auch hierfür spezialisierte Tätigkeiten und Berufe entstanden (vgl. Blankertz, 1982; Weber, 2002).

Im hohen Grad der Institutionalisierung von Berufen und Berufsbiografien bindet sich Arbeit an soziale Zuordnung (vgl. Weber, 2002). Nicht jede Arbeitshandlung wird gleichermaßen anerkannt und ist mit dem gleichen sozialen Prestige oder der gleichen materiellen Gegenleistung verbunden. Anerkennung und Profitabilität unterschiedlicher Arbeiten werden, nach unterschiedlichen Regeln, gesellschaftlich bestimmt und machen sie zu einem zentralen Ort, an dem soziale Ungleichheiten entstehen und reproduziert oder aber abgebaut werden können (vgl.

Bourdieu, 1982; Honneth, 1994). Das verschärft sich durch den Umstand, dass weder Individuen noch gesellschaftliche Gruppen absolut frei in der Wahl ihrer Arbeitstätigkeiten sind, weder zu Beginn noch im weiteren Verlauf ihrer Berufsbiografie. Genauso wie die soziale entfaltet Arbeit eine ökologische Wirkung. In einer kapitalistischen Wirtschaftsweise liegen konstitutiv Prozesse der Ausbeutung von Menschen, in der Entkoppelung des Lohns von Unternehmensgewinnen und Umwelt, als Ausbeutung natürlicher Ressourcen (vgl. Marx, 2018). Arbeitsprozesse können entweder ökologische Kosten verursachen oder zu deren Verringerung beitragen. Dies betrifft einerseits den Wertschöpfungsprozess selbst, andererseits die Produkte der Arbeit. Die umweltschonende Ressourcennutzung ist hier sowohl Frage verfügbarer Technologien, aber auch eine der Werthaltung zur Natur, die wiederum gesellschaftlich verhandelt und transportiert wird (vgl. Polanyi, 2024). Zum Machtfaktor wird Arbeit, wo über ihre Verteilung, ihre Organisation und auch die Verteilung ihrer Wertschöpfung entschieden wird. Je nachdem, ob diese Entscheidungen demokratisch legitimiert oder, basierend auf Besitzverhältnissen, autoritativ erfolgen, ist Arbeit ein Spiegel tatsächlicher gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. Foucault, 1977; Honneth, 1994).

Der Beruf, historisch geformt als kulturalisierte und institutionalisierte Arbeit, ist die zentrale Vermittlungsinstanz der deutschen Berufsbildungstradition. Zwischen individueller Lebensführung und gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher Struktur schafft er einerseits notwendige Bindungen und wird zugleich zu ihrem Konfliktfeld (vgl. Beck et al., 1980; Blankertz, 1982; Honneth, 1994). Ökonomische Interessen, gefasst in Kategorien wie Produktivität, Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit, müssen zwischen dem ausgehandelt werden, was individuell angestrebt wird und sich häufig im Streben nach Autonomie, Anerkennung und Sicherheit ausdrückt, und dem politisch Artikulierten, das als gesellschaftlicher Anspruch gerechtfertigt wird (vgl. Honneth, 1994; Polanyi, 2024). Ökonomische Kategorien stehen dabei häufig ebenso im Widerspruch zu ökologischen Belangen (vgl. Beck, 1986). So können etwa Ressourcenschonung oder Emissionsminimierung nicht immer durch zusätzliche Wertschöpfung aufgefangen werden. Auch zu sozialen Zielen entstehen Spannungen, wenn Ansprüche nach Gerechtigkeit und Teilhabe sich nicht gleichberechtigt zu Leistungsanforderungen in Berufsbildern wiederfinden (vgl. Fraser, 2003). Die daraus resultierende Umkämpftheit dessen, was Beruf und Arbeit ausmachen, zeigt sich in zahlreichen gesellschaftlichen Konflikten und Entwicklungen: in den wiederkehrenden Auseinandersetzungen um Arbeitsbedingungen, Löhne und Arbeitszeiten, die permanent zwischen Anbietenden und Nachfragenden von Arbeitskraft in unterschiedlichen Machtpositionen ausgetragen werden; in Fragen der Digitalisierung und Automatisierung; in der Verlagerung globaler Produktionsketten; sowie in durch Klimapolitik gesteuerten Transformationsprozessen.

BBNE kann diese Entwicklungen produktiv aufnehmen, wenn sie nicht nur pragmatisch anerkennt, dass Beruf und Arbeit gestaltet werden können, sondern auch, dass die Frage, in welche Richtung sie gestaltet werden sollen, eine zutiefst normative ist (vgl. Habermas, 1992; Holfelder & Schehl, 2022). Diese Frage lässt sich nicht deterministisch aus den Anforderungen von Unternehmen oder wirtschaftlichen Systemlogiken ableiten, sondern muss gesellschaftlich ausgehandelt werden. Berufsbildung wird damit selbst zu einem Ort dieser Auseinandersetzung, und Arbeit ist einer der zentralen gesellschaftlichen Räume, in denen sich entscheidet, welche Zukunftsentwürfe von Wirtschaft und Gesellschaft Wirklichkeit werden (vgl. Blankertz, 1982;

Ketschau, 2018, S. 89–90). BBNE ist folglich notwendig ein Projekt gesellschaftlicher Transformation und nicht lediglich ein Instrument der Kompetenzvermittlung (vgl. Fehse et al., 2022). Unter dem Blick kritischer Bildungstheorie ließe sich sogar zuspitzen: Wenn Arbeit und Beruf historisch gewachsene, gesellschaftlich strukturierte und machtförmig organisierte Verhältnisse sind, dann kann Berufsbildung nicht neutral positioniert werden, weil diese Neutralität nicht existiert. Sie ist notwendigerweise in die Reproduktion oder Transformation des Bestehenden involviert.

3.2 Der Beruf als vermittelnde Kategorie bei Herwig Blankertz

Der Beruf bildet in modernen Arbeitsgesellschaften eine zentrale Form der Organisation menschlicher Arbeit. Zugleich ist er keine naturwüchsige Kategorie. Vielmehr stellt der Beruf selbst eine historische Errungenschaft dar, die erst mit der zunehmenden Differenzierung gesellschaftlicher Arbeit entstanden ist (vgl. Blankertz, 1982; Kutscha, 2011). In früheren Epochen war Arbeit vielfach noch unmittelbar in familiäre, ständische oder gemeinschaftliche Lebensformen eingebettet und nicht in der Weise formalisiert, wie es für moderne Berufssysteme charakteristisch ist. Mit der zunehmenden arbeitsteiligen Organisation von Wirtschaft und Gesellschaft entwickelten sich hingegen stabile Tätigkeitsprofile, Qualifikationsanforderungen und institutionalisierte Ausbildungswege, die schließlich in der Ausbildung klar definierter Berufe mündeten (vgl. Weber, 2002). Der Beruf ist damit Ausdruck der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und zugleich deren historisch wandelbare Form. Diese Perspektive bildet auch den Ausgangspunkt der berufsbildungstheoretischen Überlegungen Herwig Blankertz'. Für ihn ist der Beruf keine statische Kategorie, sondern eine gesellschaftlich vermittelte Form menschlicher Arbeit, die sich im Kontext ökonomischer, technologischer und sozialer Entwicklungen fortwährend verändert (vgl. Blankertz, 1982; 1986; Kutscha, 2011, S. 70; Ketschau, 2018, S. 96–97).

Vor diesem Hintergrund nimmt der Beruf in der Tradition der deutschen Berufsbildung eine besondere Stellung ein, weil er eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Gesellschaft erfüllt (vgl. Blankertz, 1986; Kutscha, 2011, S. 76; Ketschau, 2018). Für das Individuum stellt er zunächst eine Form der Lebensführung dar: Über den Beruf wird der materielle Lebensunterhalt gesichert, die eigene Biografie strukturiert und gesellschaftliche Anerkennung vermittelt (vgl. Beck et al., 1980; Honneth, 1994). Zugleich kann berufliche Tätigkeit eine Quelle persönlicher Sinnstiftung sein, insofern sie Möglichkeiten der Selbstverwirklichung, der Verantwortungsübernahme und der sozialen Teilhabe eröffnet (vgl. Blankertz, 1986; Kutscha, 2011). In modernen Gesellschaften hat der Beruf damit das Potenzial, weit mehr als eine bloße Erwerbstätigkeit zu sein; er bildet einen zentralen Bezugspunkt individueller Identität und sozialer Integration (vgl. Beck et al., 1980; Bourdieu, 1983). Gleichzeitig erfüllt der Beruf eine grundlegende gesellschaftliche Funktion. In arbeitsteilig organisierten Industrie- und Wissensgesellschaften ermöglicht er die institutionelle Organisation spezialisierter Tätigkeiten und damit die Koordination komplexer Produktions- und Dienstleistungsprozesse (vgl. Durkheim, 1992; Weber, 2002). Über berufliche Qualifikationen, Ausbildungsgänge und Berufsordnungen wird geregelt, welche Tätigkeiten von welchen Personen ausgeübt werden können. Der Beruf fungiert in diesem Sinne als Strukturprinzip der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und trägt

wesentlich zur materiellen und sozialen Reproduktion moderner Gesellschaften bei (vgl. Bourdieu, 1983; Durkheim, 1992). Die Vermittlungsleistung des Berufs besteht darin, dass er individuelle Lebensinteressen mit gesellschaftlichen Funktionsanforderungen verbindet (vgl. Blankertz, 1986; Kutscha, 2011). Diese Verbindung ist jedoch nicht als harmonische Übereinstimmung zu verstehen. Individuelle Erwartungen an Einkommen, Anerkennung oder Sinnhaftigkeit beruflicher Tätigkeit stehen häufig in einem Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Bedarfen, wirtschaftlichen Strukturbedingungen oder institutionellen Zugangsvoraussetzungen (vgl. Bourdieu, 1983; Honneth, 1994). Der Beruf löst diese Widersprüche daher nicht auf. Vielmehr stellt er eine institutionelle Form dar, in der sie organisiert und bearbeitbar gemacht werden. Moderne Arbeitsgesellschaften funktionieren gerade deshalb, weil diese Spannungen in beruflichen Strukturen so reguliert werden, dass sie für Individuen und gesellschaftliche Institutionen in einem bestimmten Maß aushaltbar bleiben (vgl. Polanyi, 2024). Vor diesem Hintergrund gewinnt Berufsbildung eine besondere Bedeutung. Sie dient nicht allein der Qualifizierung für bestimmte Tätigkeiten, sondern bildet den Ort, an dem Individuen in diese Vermittlungsstruktur eingeführt werden (vgl. Blankertz, 1986). Zugleich eröffnet sie die Möglichkeit, die gesellschaftlichen Bedingungen beruflicher Arbeit zu verstehen, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Ketschau, 2018, S. 100). Genau an diesem Punkt setzt die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie Herwig Blankertz' an, die den Beruf nicht nur als Vermittlungsinstanz beschreibt, sondern als zentralen Ort ihrer Reflexion und möglichen Transformation begreift (vgl. Blankertz, 1986; Kutscha, 2011).

Um sich nicht den technologischen und ökonomischen Bedingungen des Beruflichen zu ergeben, muss Berufsbildung nach Blankertz die kritische Betrachtung gesellschaftlicher Gegebenheiten und Veränderungen in sich aufnehmen (vgl. Blankertz, 1986). Sie ist daher nicht Anpassung an gegebene Verhältnisse, sondern Bildung zur Kritik dieser Verhältnisse (vgl. Kutscha, 2011, S. 78–79). Jugendlichen muss es ermöglicht werden, die Bedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit zu reflektieren, zu problematisieren und zu beeinflussen (vgl. Blankertz, 1986; Ketschau, 2018, S. 92). Gerade hierin liegt zugleich die Anschlussfähigkeit der blankertzschen Berufsbildungstheorie an bestehende kritisch-reflexive Perspektiven innerhalb des BBNE-Diskurses. Während bisherige Arbeiten insbesondere die funktionalistische Reduktion nachhaltiger Berufsbildung problematisieren (vgl. Kehren, 2016; Ketschau & Steib, 2022; Stomporowski, 2023), eröffnet Blankertz' Theorie die Möglichkeit, diese Perspektiven systematisch bildungstheoretisch zu fundieren und in einen gemeinsamen normativen Horizont einzuordnen.

Blankertz arbeitet in seinen Schriften klar heraus, dass Beruflichkeit damit nicht in technischer Qualifikation aufgeht, dass berufliche Bildung vielmehr ein Projekt der Mündigkeit und damit ein Ort der gesellschaftlichen Selbstaufklärung ist (vgl. Blankertz 1982; 1986; 2025). Diese Setzungen untermauern die These, die eingangs sowie in früheren Arbeiten bereits formuliert wurde: Berufsbildung für Nachhaltige Entwicklung kann nicht funktionalistisch gedacht werden, weil Arbeit und Beruf selbst Teil der gesellschaftlichen Krisenproduktion sind (vgl. Kehren, 2016, S. 76; Ketschau & Steib, 2023, S. 297). Vielmehr müssen die ihnen zugrundeliegenden Ideale und Normative betrachtet werden, um Notwendigkeiten und Potential für die Transformation beider Begriffe offen zu legen (vgl. Ketschau, 2018).

Nachhaltige Entwicklung erscheint in dieser Perspektive nicht als externes Ziel beruflicher Bildung, sondern als Ausdruck der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit selbst (vgl. Blankertz, 1982; 1986). Es stellt genau das zur Diskussion, macht das Nachhaltigkeitsprinzip also, als Berufspädagogik *sui generis*, zu einer Frage der gesellschaftlichen Gestaltbarkeit von Arbeit und Beruf (vgl. Blankertz, 2025; Ketschau & Steib, 2023).

Vor diesem Hintergrund erweist sich Blankertz' Verständnis von Berufsbildung, das von der Notwendigkeit einer aktiv zu gestaltenden und veränderbaren Gesellschaft ausgeht, als besonders anschlussfähig für die BBNE (vgl. Blankertz, 1986; Kutscha, 2011). Auch sie steht vor der Herausforderung, berufliche Bildung nicht als Anpassung an bestehende Verhältnisse zu denken, sondern als Beitrag zu deren Transformation (vgl. Blankertz, 1986; Ketschau & Steib, 2022, S. 190–191). Blankertz' Theorie fungiert damit als bildungstheoretische Linse, durch die sich die normativen und gesellschaftlichen Implikationen nachhaltiger Berufsbildung systematisch erschließen lassen.

3.3 Konsequenzen für die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Aus dem Verhältnis von Beruf, Arbeit und Gesellschaft sowie der blankertzschen Interpretation ergeben sich Anforderungen an die Ausrichtung der BBNE: Nachhaltige Entwicklung stellt die Organisation von Arbeit selbst zur Disposition. Wenn Arbeit und Beruf nicht als naturwüchsige Strukturen, sondern als gesellschaftlich gestaltbare Formen verstanden werden (vgl. Blankertz, 1982; Kutscha, 2011), ergibt sich daraus ein Bildungsauftrag. Berufsbildung kann Nachhaltigkeit dann nicht allein als Anpassungsanforderung behandeln, sondern muss Lernende dazu befähigen, die gesellschaftlichen Bedingungen von Arbeit zu analysieren, zu kritisieren und mitzugestalten (vgl. Blankertz, 1986). Diese Anforderungen lassen sich im Folgenden systematisieren.

Die folgenden Thesen differenzieren zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen nachhaltiger Entwicklung und den daraus resultierenden Anforderungen an die Berufsbildung. Während die erste These die strukturellen Widersprüche von Arbeit, Beruf und Nachhaltigkeit beschreiben, formulieren die anschließenden Thesen die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die BBNE, die das Fundament eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses an die BBNE bilden können.

Das Prinzip der Nachhaltigen Entwicklung ist durch Widersprüche gekennzeichnet, die pädagogisch ausgehalten und adressiert werden können (vgl. Kuhlmeier & Vollmer, 2018; Ketschau & Steib, 2023). Damit muss BBNE anerkennen, dass ökologische, ökonomische und soziale Anforderungen oft im Konflikt stehen. Technisch-rationale Lösungen, die jenseits jeder Widersprüchlichkeit stünden, indem sie ohne Verzicht oder Machtverschiebung umsetzbar wären, zeichnen sich nicht ab. Vielmehr muss BBNE den politischen Aushandlungsprozess der nachhaltigen Entwicklung mittragen (vgl. Fehse et al., 2022).

Beruf und Arbeit sind gestaltbar und deshalb zu gestalten. BBNE muss Lernende befähigen, berufliche Tätigkeit als historisch geformt, sozial bedingt, machtbezogen und veränderbar zu verstehen. Im Kontext nachhaltiger Entwicklung bedeutet dies, dass Nachhaltigkeit nicht durch

Anpassung an „Green Jobs“ entsteht, sondern durch die Transformation von Arbeit selbst, die gesellschaftskritisch reflektiert wird.

Damit wird die Analyse gesellschaftlicher Macht- und Interessenkonstellationen zum Bildungsinhalt (vgl. Foucault, 1977; Honneth, 1994). Im Sinne nachhaltiger Entwicklung müssen Lernende dazu befähigt werden, zu erkennen, wer die Deutungshoheit über nachhaltige Arbeit ausübt, wer von dieser Deutung profitiert oder nicht, und welche Interessen in Konflikt zueinander stehen.

Kritikfähigkeit wird zur Kernkompetenz nachhaltiger Beruflichkeit (vgl. Blankertz, 1986). Technisches Können und Handlungskompetenzen können dann nicht mehr alleiniger Primat beruflicher Bildung sein. Jugendliche müssen befähigt werden, die eigenen Fähigkeiten, betriebliche Routinen und wirtschaftliche Produktionslogiken nicht vornehmlich im Lichte der (Selbst)Optimierung zu hinterfragen. Sie bedürfen dazu auch der Fähigkeit, betriebliche und gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten zu erkennen.

BBNE muss Räume öffnen, in denen alternative Formen von Arbeit denkbar werden (vgl. Freire, 1970; Lempert, 1974; Wright, 2010). Hierzu zählen insbesondere die Demokratisierung von Betrieben, solidarische und suffiziente Wirtschaftsformen, ökologische und soziale Umbaupfade und Möglichkeiten der Arbeitszeitverkürzung, anders verteilter Arbeit oder neuer Arbeitsorganisationen.

Nachhaltige Entwicklung ist ein politisches Projekt (vgl. Brand & Wissen, 2017). Da bestehende Formen von Arbeit selbst zur Entstehung ökologischer und sozialer Krisen beitragen (vgl. Beck, 1986), kann berufliche Bildung ihre politische Dimension nicht ausblenden. BBNE muss diese Politisierung nicht vermeiden, sondern reflektiert aufnehmen. Eine vermeintlich „apolitische“ Berufsbildung reproduziert dagegen bestehende Verhältnisse und läuft damit Gefahr, diese funktional zu stabilisieren.

Auszubildende werden damit, in letzter Konsequenz, als Gestalter:innen verstanden, nicht als Objekte politischer Programme. Sie sollen nicht zu ausführenden Kräften nachhaltiger Wirtschaftspolitik gebildet werden, sondern zu zukünftigen Mitdenker:innen, Kritiker:innen und Gestalter:innen nachhaltiger Arbeit und Beruflichkeit.

4 Normative Prämissen einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass BBNE nicht ohne normative Setzungen auskommt, denn letztlich ist jede Form von Bildung notwendig mit normativen Setzungen verbunden, da sie die Entscheidung darüber trägt, wie Individuen ihre Rolle in gesellschaftlichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen verstehen und gestalten sollen (vgl. Blankertz, 1986; Klafki, 2007). In Konsequenz dessen werden im Folgenden zentrale Leitziele formuliert, die den normativen Horizont einer kritisch-emanzipatorischen BBNE markieren. Daran anschließend wird reflektiert, wie diese Normativität begründet und verantwortet werden kann.

Vorrang von Mündigkeit vor Anpassung: BBNE orientiert sich primär an der Bildung mündiger Subjekte, nicht an deren arbeitsmarktbezogener Verwertbarkeit. Zu Mündigkeit gehört die Fähigkeit und der Wille, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Verhältnisse kritisch zu reflektieren. Eine mündigkeitsorientierte BBNE fragt dann nicht in erster Linie: „Welche Kompetenzen brauchen nachhaltigkeitsorientierte Arbeitsmärkte?“, sondern sie fragt vor allem: „Wie können Lernende befähigt werden, gesellschaftliche Verhältnisse infrage zu stellen und mitzugestalten?“

Beruf als gesellschaftlich-vermittelnde und veränderbare Kategorie: In Anlehnung an Blankertz versteht BBNE Beruf als Ort der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft, nicht als statische Funktion. Berufliche Bildung muss dann Lernende befähigen, die historischen, politischen und sozialen Bedingungen ihrer beruflichen Handlungsfelder und die gesellschaftlichen Bedingungen von Arbeit, insbesondere von Lohnarbeit, zu erkennen. Fügt sich Nachhaltigkeit in diese Berufsauslegung ein, wird sie nicht als feststehende Anforderung des Arbeitsmarkts begriffen, sondern als Aufgabe, berufliche Praxis kritikbasiert zu transformieren.

Orientierung am Abbau sozialer Ungerechtigkeit: Die sozialstrukturellen Ursachen nicht-nachhaltiger Entwicklung müssen explizit adressiert werden. Nachhaltigkeit als bildungstheoretischer Referenzpunkt ist damit nicht primär ökologisch-technisch auszulegen, sondern sozialpolitisch. BBNE erhält den Zweck, Strukturen sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen und Beiträge zu ihrer Überwindung zu leisten – etwa durch Demokratisierung von Arbeit, faire Verteilung von Risiken und Rechten und Stärkung benachteiligter Gruppen.

Demokratische Teilhabe als Bildungs- und Gesellschaftsziel: Die Verwirklichung des Nachhaltigkeitsprinzips in den gesellschaftlichen Strukturen setzt demokratische Mitbestimmung voraus. Auch BBNE muss daher Lernende befähigen, demokratische Entscheidungsprozesse zu verstehen, zu hinterfragen und mitzugestalten. Das Nachhaltigkeitsprinzip ist dabei keine feststehende Ideologie, sondern ein offenes Ideal, das im demokratischen Diskurs errungen werden muss.

Nachhaltigkeit als Transformation statt Optimierung der bestehenden Ordnung: Nachhaltige Entwicklung wird nicht verstanden als ökologische Modernisierung des Status quo, sondern als sozial-ökologische Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Reproduktion bestehender Wirtschaftsformen kann damit nicht Prämisse der BBNE sein, vielmehr muss sie auch als Medium der Kritik gesellschaftlichen Fortschritts angelegt werden. Als Instrument einer ökologisch modernisierten Ökonomie würde ihr progressives Potenzial dagegen im Wesentlichen aufgegeben.

Die bisher formulierten Leitziele beruhen notwendigerweise auf normativen Annahmen über Bildung, Gesellschaft und Nachhaltigkeit. Diese gilt es im Folgenden nicht nur offenzulegen, sondern auch in ihrer Begründung und Reichweite zu reflektieren.

Normativität offenlegen und verantworten: BBNE benötigt ein transparentes Bildungs- und Gesellschaftsideal. Anstatt verdeckter Normsetzungen muss BBNE offenlegen, auf welchen Wertannahmen sie beruht und wie weit ihr progressiver Horizont reicht. Eine kritisch-emanzipatorische BBNE begründet ihre Normativität aus demokratischen Prinzipien, Aufklärung und so-

zialer Gerechtigkeit – nicht aus Marktlogiken oder technokratischen Programmatiken (vgl. Habermas, 1992).

Bildung als reflexives System – nicht als Mittel der Verhaltenssteuerung: Bildung dient nicht dazu, gewünschte nachhaltige Verhaltensweisen zu „implementieren“. Sie ermöglicht Subjekten, sich selbst und ihre Umwelten zu verstehen, zu reflektieren und autonom zu handeln (vgl. Biesta, 2010). Folglich muss sich BBNE von instrumentellen Bildungslogiken abgrenzen, die Lernende als Objekte politischer Steuerung behandeln und ihnen damit das Menschliche ihrer Subjektivität aberkennen.

Reflexiver Umgang mit den Widersprüchen von Nachhaltigkeit und moderner Arbeit: BBNE verlangt einen reflexiven Umgang mit Nachhaltigkeit und beruflicher Realität. Nachhaltigkeit darf daher nicht als unverhandelbare politische Vorgabe behandelt werden, sondern muss selbst Gegenstand kritischer Auseinandersetzung bleiben. Zugleich ist berufliche Praxis durch strukturelle Ambivalenzen geprägt – etwa zwischen Selbstverwirklichung und ökonomischem Zwang, zwischen ökologischen Anforderungen und betrieblichen Interessen. Eine emanzipatorische BBNE zielt daher nicht auf die Auflösung dieser Widersprüche, sondern auf ihre reflexive Bearbeitung. Nachhaltigkeit wird damit nicht als eindeutiges Handlungsprogramm vermittelt, sondern als offenes gesellschaftliches Projekt, dessen Gestalt im demokratischen und beruflichen Handeln immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

5 Schlussteil

Die vorliegenden Überlegungen haben gezeigt, dass Beruf und Arbeit in modernen Gesellschaften weder als naturgegebene noch als wertneutrale Kategorien verstanden werden können. Vielmehr handelt es sich um historisch gewachsene, gesellschaftlich strukturierte und machtförmig organisierte Verhältnisse, die sowohl soziale Ungleichheiten als auch ökologische Wirkungen hervorbringen und reproduzieren (vgl. Bourdieu, 1983; Beck, 1986; Marx, 2018; Polanyi, 2024). In dieser Perspektive erweist sich Arbeit als ein zentraler gesellschaftlicher Gestaltungsraum, in dem Interessen, Normen und Machtverhältnisse kontinuierlich ausgehandelt werden (vgl. Foucault, 1977; Honneth, 1994).

Auf dieser Grundlage konnte mit Rückgriff auf die berufsbildungstheoretischen Überlegungen von Blankertz herausgearbeitet werden, dass der Beruf als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft eine zentrale Rolle für die Analyse und Gestaltung dieser Verhältnisse einnimmt. Berufsbildung erscheint damit nicht als bloße Qualifizierung für bestehende Arbeitsanforderungen, sondern als Ort, an dem gesellschaftliche Bedingungen von Arbeit reflexiv zugänglich und potenziell veränderbar werden (vgl. Blankertz, 1986; Kutscha, 2011). In diesem Sinne ist sie notwendigerweise in die Spannung zwischen Reproduktion und Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse eingebunden.

Die daraus entwickelten Thesen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung verdeutlichen, dass BBNE nicht auf die Vermittlung von Kompetenzen für eine vermeintlich bereits definierte „nachhaltige Arbeitswelt“ reduziert werden kann. Vielmehr ist sie als ein Projekt zu begreifen, das Lernende dazu befähigt, die gesellschaftlichen Bedingungen von Arbeit kritisch zu analy-

sieren, ihre Widersprüche auszuhalten und an ihrer Gestaltung mitzuwirken. Nachhaltigkeit wird damit nicht als externer Maßstab beruflicher Bildung verstanden, sondern als Ausdruck und Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse über die Organisation von Arbeit selbst.

Zugleich wird deutlich, dass innerhalb des BBNE-Diskurses bereits wichtige kritisch-reflexive und gesellschaftskritische Perspektiven existieren, die die funktionalistische Engführung nachhaltigkeitsbezogener Berufsbildung problematisieren. Der vorliegende Beitrag versucht, diese Perspektiven durch Rückgriff auf Blankertz' kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie bildungstheoretisch zu systematisieren und in einen gemeinsamen normativen Zusammenhang zu stellen.

Die im Anschluss formulierten normativen Prämissen machen deutlich, dass eine kritisch-emanzipatorische BBNE auf einem Bildungsverständnis beruht, das Mündigkeit, demokratische Teilhabe und soziale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt (vgl. Blankertz, 1986; Habermas, 1992; Klafki, 2007). Bildung wird dabei nicht als Instrument der Verhaltenssteuerung konzipiert, sondern als reflexiver Prozess, der Subjekte dazu befähigt, sich zu den gesellschaftlichen Bedingungen ihres Handelns in ein kritisches Verhältnis zu setzen (vgl. Biesta, 2010).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die leitende Perspektive der Arbeit zuspitzen: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ist weder neutral noch rein funktional, sondern notwendig normativ und politisch. Sie steht vor der Aufgabe, nicht nur zur Anpassung an bestehende Verhältnisse zu befähigen, sondern zur reflexiven und verantwortlichen Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse. In diesem Spannungsfeld wird deutlich, dass Bildung immer auch eine Frage der Subjektwerdung ist – sowohl in Bezug auf die eigene Innenperspektive als auch auf die gesellschaftliche Außenwelt. In diesem Sinne gilt: *Mündigkeit ist Menschwerdung nach innen, Emanzipation ist Menschwerdung nach außen.*

Literatur

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.

Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Rowohlt.

Berding, F., Slopinski, A., Heubischl, S., Gebhardt, R., Rebmann, K. & Schlömer, T. (2017). Die INE-Toolbox – Ein integratives Instrumentarium für nachhaltigkeitsorientiertes Innovationsmanagement und Kompetenzentwicklung im stationären Einzelhandel. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32, 1–24.

http://www.bwpat.de/ausgabe32/berding_etal_bwpat32.pdf

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/17281>

Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Paradigm*.

Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora.*

Blankertz, H. (1986). *Theorien und Modelle der Didaktik* (12. Aufl.). Juventa.

Blankertz, H. (2025). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie: Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert.* Budrich.

Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus.* oekom.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (Ed.) (2021). *The green employment and skills transformation. Insights from a European Green Deal skills forecast scenario. Publications Office of the European Union.*

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/112540>

de Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 13–20. <https://doi.org/10.25656/01:6177>

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). VS. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-90832-8_4

de Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm.* BLK. <https://doi.org/10.25656/01:218>

Durkheim, E. (1992). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften* (3. Aufl.). Suhrkamp.

Feldkamp, D., Lüllau, C., Rebmann, K. & Schlömer, T. (2014). Kompetenzbedarfe und Beschäftigungsfelder im Kontext der Energiewende – Entwicklung der Fortbildung „Fachwirt/-in Erneuerbare Energien und Energieeffizienz (HWK)“. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung* (S. 117–133). Bertelsmann.

Fehse, P., Gebhard, U. & Textor, A. (2022). Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ein Thema für die Schulentwicklung. *Lernende Schule*, 25(99), 4–7.

Fischer, M. (2003). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Huisinga & U. Buchmann (Hrsg.), *Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung* (S. 45–79). GAFB.

Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Fraser, N. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse.* Suhrkamp.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.
- Holfelder, A.-K. & Schehl, M. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und außerschulische Lernorte. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, I. Post & A. Prochnow (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung* (S. 871–890). Springer VS.
https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-27277-7_47
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Huber, J. (2004). *New Technologies and Environmental Innovation*. Elgar.
- ILO (International Labour Organization) (Ed.) (2019). *Skills for a greener future. Key findings*. ILO.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_709121.pdf
- Jänicke, M. (2008). *Ecological Modernisation: New Perspectives*. *Journal of Cleaner Production*, 16(5), 557–565. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.02.011>
- Kastrup, J. & Kuhlmeier, W. (2013). Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung an Beispielen aus Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(1), 55–65. <https://doi.org/10.25656/01:20951>
- Kehren, Y. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Schneider.
- Kehren, Y. & Winkler, C. (2019). Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 373–391). Springer Spektrum.
- Ketschau, T. J. (2018). Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung. Rekonstruktion und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 85–108.
- Ketschau, T. J. (2023). Emanzipation und Funktionalität als Prinzipien der Berufsbildung: ein Essay zum pädagogischen Widerspruch von Individuum und System. In B. Esmond, T. J. Ketschau, J. K. Schmees, C. Steib & V. Wedekind (Hrsg.), *bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory* (S. 1–20).
https://www.bwpat.de/spezial19/ketschau_de_spezial19.pdf
- Ketschau, T. J. & Steib, C. (2022). Die funktionalistische Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Perspektive der Berufsbildung. In C. Büniger, A. Czejkowska, M. Dust, A. Liesner, I. Lohmann, D. Salomon, J.-M. Springer, S. Spieker, G. Steffens & A. Wischmann (Hrsg.), *Jahrbuch Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt* (S. 182–194). Beltz.
- Ketschau, T. J. & Steib, C. (2023). Funktionalität und Normativität als bildungstheoretische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(3), 291–309.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–29.

Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 131–152). Bertelsmann. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/8602>

Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, (43), 65–83. <https://doi.org/10.25656/01:8825>

Lempert, W. (1974). *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*. Suhrkamp.

Marx, K. (2018). Das Kapital. e-artnow.

Mertineit, K.-D., Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. BIBB. <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb02/359083749.pdf>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Ed.) (2018). *Greener Skills and Jobs. OECD Green Growth Studies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208704-en>

Okun, K. & Schulz, C.-N. (2000). Didaktik und Methodik in der beruflichen Umweltbildung. In M. Härtel, R. Stockmann & H. Gaus (Hrsg.), *Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung* (S. 36–49). Bertelsmann.

Polanyi, K. (2024). *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen* (16. Aufl.). Suhrkamp.

Rebmann, K. & Schlömer, T. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 325–337). Springer VS.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2.). Schroedel.

Scheunpflug, A. & Costa, J. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01333-z>

Slopinski, A., Panschar, M., Berding, F. & Rebmann, K. (2020). Nachhaltiges Wirtschaften zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Bildung – Ergebnisse eines transdisziplinären Projekts. In A. Slopinski, M. Panschar, F. Berding & K. Rebmann (Hrsg.), *bwp@Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/spezial17/slopinski_etal_spezial17.pdf

Stomporowski, S. (2023). Berufsbildungstheoretische Fußspuren in Zeiten des Klimawandels – Aspekte einer kritisch-ökologischen Position. In B. Esmond, T. J. Ketschau, J. K. Schmees, C. Steib & V. Wedekind (Hrsg.), *bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory* (S. 1–37). https://www.bwpat.de/spezial19/stomporowski_de_spezial19.pdf

Strotmann, C., Kastrup, J., Casper, M., Kuhlmeier, W., Nölle-Krug, M. & Kähler, A.-F. (2023). Ein Modell zur Strukturierung und Beschreibung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen für Auszubildende in Lebensmittelhandwerk und -industrie. In M. Ansmann, J. Kastrup & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie* (S. 159–179). Budrich. <https://www.hb.fh-muenster.de/opus4/files/16824/Modell-zur-Strukturierung-Berufliche+Handlungskompetenz+f%C3%BCr+nachhaltige+Entwicklung.pdf>

UN (United Nations) (Hrsg.) (1992). *Agenda 21*. https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Ed.) (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf

Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Mohr.

Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Verso.

Zitieren des Beitrags (25.06.2026)

Ketschau, T. J. & Steib, C. (2026). Die kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie als normative Referenz einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 50, 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe50/ketschau_steib_bwpat50.pdf

Die Autoren



Dr. THILO J. KETSCHAU

Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Olshausenstraße 75, 24118 Kiel

ketschau@paedagogik.uni-kiel.de

<https://www.berufswirtschaftspaedagogik.uni-kiel.de/de/team/thilo-ketschau>



PD Dr. habil. CHRISTIAN STEIB

Professur für Berufspädagogik, Karlsruher Institut für Technologie
Hertzstraße 16, 76187 Karlsruhe

christian.steib@kit.edu

https://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/1653_2305.php