

Wilhelm TRAMPE & Kristina TRAMPE

(Universität Osnabrück)

**Zwischen Marktlogik und Großer Transformation:
Zur Notwendigkeit einer kritisch-transformativen Didaktik
in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe50/trampe_trampe_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

Zwischen Marktlogik und Großer Transformation: Zur Notwendigkeit einer kritisch-transformativen Didaktik in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

Der Beitrag entwickelt zentrale Orientierungspunkte einer kritisch-transformativen Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Ausgangspunkt ist die Diagnose nicht-nachhaltiger Lebensformen spätmoderner Gesellschaften sowie die Beobachtung, dass viele bestehende BNE- und BBNE-Ansätze Nachhaltigkeit vor allem im Sinne effizienterer Problemlösungen innerhalb bestehender Wirtschafts- und Produktionsstrukturen interpretieren. Auf dieser Grundlage werden zentrale Nachhaltigkeits- und Transformationsverständnisse sowie dominierende didaktische Ansätze der BBNE kritisch diskutiert. Als theoretische Bezugspunkte dienen dabei unter anderem die Unterscheidung von verschiedenen Ansätzen von BNE (ESD 1 und ESD 2) sowie das Konzept des transformativen Lernens. Aus der Analyse werden mehrere didaktische Orientierungen abgeleitet, die eine kritisch-transformativ Perspektive auf berufliche Bildung kennzeichnen. Diese zielen darauf, berufliche Handlungspraxis stärker in ihre gesellschaftlichen, ökologischen und kulturellen Kontexte einzubetten und Berufsbildung als Raum für Reflexion, demokratische Aushandlung und Mitgestaltung sozial-ökologischer Transformationsprozesse zu verstehen.

Between Market Logic and the Great Transformation: The Need for a Critically Transformative Didactic Approach in Vocational Education and Training for Sustainable Development

This article develops key points of orientation for a critically transformative didactics of vocational education and training for sustainable development (VET for SD). It starts from the diagnosis of unsustainable lifestyles in late modern societies and the observation that many existing approaches to education for sustainable development (ESD) and VET for SD primarily interpret sustainability as a matter of improving efficiency within existing economic and production structures. Against this background, central concepts of sustainability and transformation as well as dominant didactic approaches in VET for SD are critically examined. The analysis draws in particular on the distinction between different approaches to ESD (ESD 1 and ESD 2) and on the concept of transformative learning. Based on this discussion, several didactic orientations are derived that characterize a critically transformative perspective on vocational education. These aim to situate vocational practices more firmly within their societal, ecological, and cultural contexts and to understand vocational education as a space for reflection, democratic deliberation, and the co-shaping of socio-ecological transformation processes.

Schlüsselwörter: *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE), Transformatives Lernen, Große Transformation, Spätmoderne, Kritisch-transformativ Didaktik*

1 Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Spannungsfeld von Marktlogik und Großer Transformation

Der Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung hat sich im deutschsprachigen Raum seit den späten 1990er-Jahren schrittweise entwickelt. Zu den frühen Impulsen zählen insbesondere Arbeiten von Andreas Fischer, der bereits Ende der 1990er-Jahre im Anschluss an berufliche Umweltbildung grundlegende Überlegungen zur Integration des Nachhaltigkeitsgedankens in die berufliche Bildung formulierte (Fischer, 1998). In den frühen 2000er-Jahren wurde diese Diskussion zunehmend durch bildungspolitische Initiativen und Forschungsprogramme aufgegriffen, etwa durch Machbarkeitsstudien und erste Konzeptentwicklungen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (Mertineit et al., 2001; Mertineit & Exner, 2003).

Seit den 2010er-Jahren entwickelte sich durch nationale Förderprogramme des Bundes insbesondere im Umfeld des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ein stärker praxis- und modellversuchsorientierter Diskurs, in dem Fragen der Kompetenzentwicklung, der curricularen Integration sowie der Gestaltung nachhaltigkeitsbezogener beruflicher Handlungssituationen im Mittelpunkt standen (Kuhlmeier et al., 2014; Kuhlmeier & Vollmer, 2018; Hemkes & Melzig, 2021; Melzig et al. 2021). Diese Arbeiten haben wesentlich zur institutionellen Etablierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung beigetragen und wertvolle Impulse für die Entwicklung praxisnaher Bildungsangebote geliefert.

Parallel dazu entstand eine Reihe stärker theoretisch bzw. metatheoretisch ausgerichteter Beiträge, die sich mit der Begründung und konzeptionellen Verortung von Nachhaltigkeit innerhalb der Berufsbildung auseinandersetzen. Beispielfhaft lassen sich hier Arbeiten von Franz Kaiser, Peter Euler sowie Thilo Ketschau und Christian Steib nennen. So knüpft Kaiser (2024, 2023) an Positionen einer kritischen Berufsbildungstheorie an und thematisiert insbesondere gesellschaftliche Machtverhältnisse sowie politische Zielkonflikte nachhaltiger Entwicklung. Euler (2022, 2014) beschäftigt sich mit der grundsätzlichen Frage, welche Rolle (berufliche) Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung und gesellschaftlicher Transformationsprozesse einnimmt und wie Nachhaltigkeit konzeptionell im System der Berufsbildung verankert werden kann. Ketschau & Steib (2023) beschreiben den BBNE-Diskurs als einen überwiegend funktional ausgerichteten Diskurs und plädieren dafür, das Verhältnis von Bildung und Nachhaltigkeit stärker auch normativ zu bestimmen.

Damit leisten diese Arbeiten einen wichtigen Beitrag zur normativen und theoretischen Fundierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und verweisen zugleich darauf, dass die mit Nachhaltigkeit verbundenen gesellschaftlichen Konflikte und Transformationsanforderungen auch innerhalb konkreter Bildungsprozesse aufgegriffen und pädagogisch bearbeitet werden müssen.

Die Frage, wie Nachhaltigkeit in konkreten Lern- und Bildungsprozessen der beruflichen Bildung thematisiert und bearbeitet werden kann, wird im Diskurs zur Berufsbildung für nachhal-

tige Entwicklung jedoch vor allem im Kontext praxisorientierter Forschungs- und Entwicklungsprogramme behandelt. Über diese zumeist fachdidaktisch geprägten Konzepte hinaus, die aus den zahlreichen Förderprogrammen des BIBB entstanden sind, existieren bislang vergleichsweise wenige Beiträge, die grundlegende didaktische Probleme einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung explizit kritisch-transformativ und gesellschaftstheoretisch reflektieren.

Dabei wurde in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion schon früh darauf hingewiesen, dass das Leitbild nachhaltiger Entwicklung nur begrenzt mit arbeitsprozessorientierten und betriebsspezifischen Bildungsprozessen kompatibel ist und zudem stärker auf gesellschaftlicher Partizipation und demokratische Aushandlungsprozesse abzielt (Trampe, 2001, S. 106–107). Diese bereits vor 25 Jahren formulierte Diagnose hat jedoch offensichtlich nichts von ihrer Aktualität verloren, so dass sich umso dringlicher die Frage nach einer didaktischen Ausgestaltung stellt.

Vielmehr verdichten sich im aktuellen BBNE-Diskurs zunehmend Hinweise darauf, dass nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse Gefahr laufen, innerhalb bestehender institutioneller und ökonomischer Logiken funktional verkürzt zu werden. So kritisiert bspw. Stomporowski (2011) dass Nachhaltigkeitsdimensionen häufig selbst zum Ausgangspunkt pädagogischer Operationalisierung gemacht werden, wodurch komplexe gesellschaftliche Problemlagen didaktisch verkürzt und auf bearbeitbare Kompetenzanforderungen reduziert werden können.

Seit einigen Jahren entwickelten sich vor diesem Hintergrund verstärkt kritisch-emanzipatorische und transformative Perspektiven, in denen die strukturellen Spannungen zwischen gesellschaftlichen Transformationsansprüchen und institutionellen Logiken beruflicher Bildung explizit thematisiert werden (Hantsch & Diettrich, 2025, Trampe 2020, Hantke 2018). So rekonstruieren Hantsch und Diettrich (2025) die BBNE-Modellversuchsforschung als „Spannungsfeld zwischen transformativen Ansprüchen und institutioneller Anschlussfähigkeit“ (S. 9). Damit verweisen sie zugleich auf die Gefahr, dass nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse innerhalb bestehender institutioneller und ökonomischer Logiken funktional integriert werden (vgl. Hantsch & Diettrich. 2025, S. 8).

Auch Trampe (2020) weist darauf hin, dass viele dieser Ansätze implizit einem Verständnis schwacher Nachhaltigkeit folgen und Nachhaltigkeit primär als Frage effizienterer Produktions- und Arbeitsprozesse interpretieren. Charakteristisch sei dabei insbesondere die Orientierung an ökonomisch verwertbaren Qualifikationen sowie an bestehenden Wachstums-, Fortschritts- und Verwertungslogiken, die im Kontext nachhaltiger Entwicklung weitgehend unhinterfragt blieben (Trampe, 2020, S. 113).

Mit dem Konzept der „Resonanzräume des Subpolitischen“ entwickelte Hantke (2018) bereits eine kritisch-emanzipatorische wirtschaftsdidaktische Perspektive auf Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Diagnose, dass die (wirtschafts-)berufliche Bildung stark durch bestehende Arbeits- und Geschäftsprozesse geprägt ist (Hantke, 2018, S. 7). Um einer inhaltlichen Ökonomisierung beruflicher Bildung vorzubeugen, plädiert Hantke für „lebenswelt-transzendente Lernaufgaben“, die Lernenden eine reflexive Aus-

einandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung im Kontext ihrer beruflichen Lebenswelten ermöglichen sollen (Hantke, 2018, S. 14).

Der vorliegende Beitrag führt diese Überlegungen im Horizont gesellschaftstheoretischer Diagnosen spätmoderner Nicht-Nachhaltigkeit sowie transformativ-bildungstheoretischer Perspektiven weiter. Im Mittelpunkt stehen dabei insbesondere die Frage nach den strukturellen Ursachen nicht-nachhaltiger Lebensformen sowie die Entwicklung eines didaktischen Bezugsrahmens, der berufliche Bildung als Raum gesellschaftlicher Reflexion, demokratischer Aushandlung und sozial-ökologischer Transformation versteht.

Dazu werden zunächst zentrale gesellschaftstheoretische Zeitdiagnosen spätmoderner Gesellschaften aufgegriffen, um die Nachhaltigkeitsproblematik als Ausdruck struktureller Krisendynamiken zu rekonstruieren. Anschließend werden grundlegende Nachhaltigkeits- und Transformationsverständnisse diskutiert, denn die Frage, wie nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse didaktisch gestaltet werden sollen, hängt wesentlich davon ab, welche normativen Annahmen ihnen zugrunde liegen. Schließlich werden aus einer dialektischen Auseinandersetzung mit der im BBNE-Diskurs dominierenden modellversuchsorientierten Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie unter Einbezug bestehender kritisch-emanzipatorischer und transformativ orientierter Ansätze zentrale didaktische Orientierungspunkte einer kritisch-transformativen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet.

2 Nicht-Nachhaltigkeit als existenzielle Krise der Spätmoderne

In spätmodernen Gesellschaften galt die Orientierung an einer durch technologische Innovationen und neue Märkte geprägten Zukunft lange Zeit als selbstverständlich und wurde selten grundsätzlich infrage gestellt. Diese alle Industrieländer verbindende Ideologie gerät angesichts der existenziellen Krise der Gegenwart – der Nachhaltigkeitskrise – zunehmend ins Wanken. So diagnostizieren soziologische Analysen der Spätmoderne eine wachsende Erwartungshaltung, dass Zukunftsprognosen nicht mehr per se positiv und verheißungsvoll erscheinen, sondern sich an eher konservativen Kategorien der Bewahrung und Erhaltung orientieren, die darauf abzielen, wahrgenommenen Verlust- und Unsicherheitsängsten entgegenzuwirken (Reckwitz, 2024). Der naive Glaube, der bereits die Moderne¹ kennzeichnete, dass ein Mehr an Technik und Markt auch mit mehr gesellschaftlichem Fortschritt gleichzusetzen sei, verlor bereits zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts mit dem Erscheinen der Studie des Club of Rome „Die Grenzen des Wachstums“ seine Glaubwürdigkeit (Meadows et al., 1972).

Trotz zunehmender ökologischer Krisenerscheinungen erlebte der Prozess der Industrialisierung ab der Millenniumwende eine nochmalige Beschleunigung hin zu einer Art ‚Turboindustrialisierung‘ (z. B. Rosa, 2013). Diese Phase, die maßgeblich durch den verstärkten Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt wird, birgt jedoch die Gefahr, dass

¹ Wenn hier von der (industriellen) Moderne die Rede ist, so umfasst diese die Zeit ungefähr von den 1890er bis in die 1940er Jahre hinein. Die Spätmoderne nahm etwa in den 1950er Jahren Gestalt an und setzt sich bis heute fort.

sich auch die existenziellen ökologischen und sozialen Probleme einer nicht-nachhaltigen Entwicklung weiter beschleunigen könnten (WBGU, 2019).

Diese sich aus der Moderne heraus entwickelnde existenzielle Krise der Spätmoderne kann als Krise der vorherrschenden nicht-nachhaltigen Lebensform verstanden werden.² Eine nicht-nachhaltige Lebensform, die sich bereits in der industriellen Moderne herausbildete und in der Spätmoderne ihren Höhepunkt erreichte, ist durch Praktiken und Handlungsmuster geprägt, die primär auf die Befriedigung gegenwärtiger menschlicher Bedürfnisse ausgerichtet sind. Dadurch werden jedoch die Möglichkeiten zukünftiger Generationen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse eingeschränkt, und zwar in ökologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht.³

Soziologische Zeitdiagnosen verweisen darauf, dass solche Entwicklungen eng mit grundlegenden Strukturprozessen spätmoderner Gesellschaften verbunden sind. Hartmut Rosa beschreibt moderne Gesellschaften als durch permanente Beschleunigungsdynamiken gekennzeichnete Systeme, in denen wirtschaftliche, technische und soziale Prozesse kontinuierlich intensiviert werden (Rosa, 2013). Andreas Reckwitz diagnostiziert darüber hinaus eine zunehmende Singularisierung gesellschaftlicher Lebensformen, in der Individualisierung, Wettbewerb und Selbstoptimierung zentrale kulturelle Leitmuster darstellen (Reckwitz, 2017).

Darüber hinaus weisen weitere soziologische Analysen auf strukturelle Probleme gegenwärtiger Gesellschaften hin. So beschreibt Neckel (2018) die ökologische Krise auch als Ausdruck einer zunehmenden „Vernutzung“ der äußeren Natur, die eng mit der Vernutzung menschlicher Ressourcen verbunden ist. Aus globaler Perspektive wird zudem auf die Ausbreitung einer sogenannten imperialen Lebensweise hingewiesen, die auf der systematischen Externalisierung sozialer und ökologischer Kosten beruht (Brand & Wissen, 2017; Lessenich, 2018). Weitere Diagnosen thematisieren unter anderem wachsende ökonomische Ungleichheiten (Piketty, 2014), Dynamiken globaler Vernetzung (Beck 2004), Formen der Selbstoptimierung und Selbstausbeutung (Han, 2016), Veränderungen öffentlicher Kommunikationsstrukturen im Kontext digitaler Mediatisierung (Habermas, 2022) sowie die fortschreitende Expansionslogik kapitalistischer Märkte (Dörre, 2009).

Diese unterschiedlichen Perspektiven machen deutlich, dass Nachhaltigkeitsprobleme nicht allein als technische oder ökologische Fragen verstanden werden können, sondern als Ausdruck komplexer sozialer, ökonomischer und kultureller Dynamiken erscheinen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Fähigkeit an Bedeutung, gesellschaftliche Entwicklungen in ihren Zusammenhängen zu verstehen und in größere Kontexte einzuordnen. Der französische Soziologe Edgar Morin weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine Erziehung der Zukunft eine natürliche Fähigkeit des Geistes entwickeln sollte, „alle Informationen in einen Kontext und in eine Gesamtheit zu stellen“ und Methoden zu vermitteln, „die es erlauben, die gegenseitigen

² Folgt man der Auffassung des britischen Soziologen Anthony Giddens, so kann die Gegenwart als Konsequenz der Moderne angesehen werden, d.h. die sozialen, ökonomischen und institutionellen Kräfte, die prägend für Formen des gesellschaftlichen Lebens der Moderne waren, hätten sich lediglich weiterentwickelt und erweitert (Giddens, 1992)

³ So die häufig zitierte Auffassung aus dem Brundtland-Bericht (WCED 1987), die anthropozentrisch geprägt ist. Zur Geschichte beispielsweise Grober 2010; zum inflationären Gebrauch beispielsweise Finke 2012.

Beziehungen und Einflüsse zwischen Teilen und Ganzem in einer komplexen Welt zu erfassen“ (Morin, 2001, 15–18.).

Wenn Nicht-Nachhaltigkeit als strukturelle Krise spätmoderner Gesellschaften verstanden wird, erscheint es notwendig, auch pädagogische und bildungspolitische Antworten stärker gesellschaftstheoretisch zu fundieren. Nachhaltigkeitsprobleme können dann nicht allein als Fragen individuellen Konsumverhaltens oder technischer Innovation verstanden werden, sondern müssen im Kontext gesellschaftlicher Produktions- und Lebensweisen betrachtet werden.

Hier erscheint es auch erforderlich, das menschliche Naturverhältnis als einen Stoffwechselprozess zu verstehen, in dem insbesondere der Arbeit und dem Beruf eine zentrale Rolle zukommt (Schaupp, 2024). Damit gerät auch die Vorstellung infrage, dass eine marktwirtschaftliche Veränderung von Konsumverhalten allein ausreichen könne, um nicht-nachhaltige Lebensweisen zu überwinden. Vielmehr rücken Arbeit, Beruf und Berufsbildung als zentrale gesellschaftliche Arenen in den Blick, in denen ökologische, ökonomische und soziale Dynamiken zusammenlaufen und in denen sich die Widersprüche nicht-nachhaltiger Entwicklung besonders deutlich manifestieren.

Die Diagnose einer nicht-nachhaltigen Lebensform verweist damit zugleich auf die Notwendigkeit grundlegender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Nachhaltigkeit kann unter diesen Bedingungen nicht allein als Frage effizienterer Ressourcennutzung verstanden werden, sondern erfordert eine umfassende Transformation gesellschaftlicher Produktions-, Konsum- und Lebensweisen. Vor diesem Hintergrund steht im Nachhaltigkeitsdiskurs zunehmend die Idee einer sozial-ökologischen Transformation im Mittelpunkt, die im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

3 Nachhaltige Entwicklung und die Idee der Großen Transformation

Als Reaktion auf die zunehmenden ökologischen und sozialen Krisenerscheinungen industrialisierter Gesellschaften etablierte sich seit den 1980er-Jahren das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung im internationalen politischen und wissenschaftlichen Diskurs. Einen zentralen Referenzpunkt bildet dabei der sogenannte Brundtland-Bericht der World Commission on Environment and Development, der nachhaltige Entwicklung als eine Entwicklung definiert, „that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED, 1987, S. 37).

Das diesem Bericht zugrunde liegende anthropozentrische Nachhaltigkeitsverständnis beschreibt das Bemühen, gegenwärtige Entwicklungsmöglichkeiten zu sichern, ohne die Lebens- und Entfaltungschancen zukünftiger Generationen zu gefährden. In den folgenden Jahrzehnten etablierte sich der Begriff der nachhaltigen Entwicklung als zentraler Bestandteil des politischen und wissenschaftlichen Diskurses, blieb jedoch zugleich begrifflich offen und interpretationsbedürftig. Bereits um das Jahr 2000 ließen sich mehr als 70 unterschiedliche Übersetzungsvarianten des Begriffs *sustainable development* nachweisen, darunter etwa „zukunfts-fähige“, „dauerhafte“, „zukunftsbeständige“ oder „durchhaltbare Entwicklung“ (Wullenweber 2000). Gemeinsam ist diesen Bestimmungen das Bestreben, gesellschaftliche Produktions- und

Lebensgrundlagen langfristig zu sichern und anthropogene Systeme in ein verträgliches Verhältnis zu den Funktionsweisen natürlicher Systeme zu bringen.

Im aktuellen politischen Diskurs wird nachhaltige Entwicklung häufig mit den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen verbunden (UN, 2015). In der Agenda 2030 werden 17 globale Nachhaltigkeitsziele formuliert, die eine „Transformation unserer Welt“ anstoßen sollen. Allerdings weisen die SDGs ein hohes Maß an begrifflicher Offenheit auf und vereinen sehr unterschiedliche Zielsetzungen, etwa wirtschaftliches Wachstum, technologische Innovation, Armutsbekämpfung und ökologische Stabilisierung. Gerade darin liegt ihre politische Anschlussfähigkeit, aber auch ihre theoretische Unschärfe. Kritische Stimmen weisen darauf hin, dass die SDGs strukturelle Ursachen ökologischer und sozialer Krisen häufig nur unzureichend thematisieren und in ihrer Zielarchitektur Spannungen zwischen wachstumsorientierten und ökologisch begrenzenden Entwicklungslogiken enthalten (Biermann et al., 2022). In zugespitzter Form werden sie deshalb sogar als ein „neues Opium für das Volk“ bezeichnet, wenn globale Machtverhältnisse und imperiale Lebensweisen aus dem Blick geraten (Saito, 2024, S. 9).

Mit dem Nachhaltigkeitsbegriff ist damit zugleich die Frage verbunden, welches Verständnis gesellschaftlicher Veränderung bzw. Transformation ihm zugrunde liegt. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird in diesem Zusammenhang zunehmend von einer „Großen Transformation“ gesprochen. Der Begriff knüpft unter anderem an Polanyis Analyse der „Great Transformation“ an und wurde in jüngerer Zeit insbesondere durch den Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen aufgegriffen (Polanyi, 1944/1995; WBGU, 2011). Gemeint ist damit ein tiefgreifender Wandel sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Strukturen mit dem Ziel, die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft zu sichern und irreversible Schäden an globalen Ökosystemen zu vermeiden (WBGU, 2011, S. 5).

Allerdings bleibt auch der Transformationsbegriff häufig konzeptionell unterbestimmt. So ist zwar bereits der Titel der Agenda 2030 auf eine „Transformation unserer Welt“ bezogen, ohne jedoch genauer auszuführen, was unter Transformation zu verstehen ist und welche gesellschaftlichen Strukturen davon erfasst werden sollen (UN 2015, S. 2, 37). In politischen und ökonomischen Diskursen wird Transformation daher nicht selten auf technologische Modernisierung, Effizienzsteigerung oder die Erschließung neuer Märkte reduziert. Kritische Perspektiven weisen darauf hin, dass der Begriff dadurch entpolitisiert werden kann, wenn strukturelle Fragen nach Produktionsweisen, Machtverhältnissen und globalen Ungleichheiten ausgeblendet bleiben (Brand & Wissen, 2017).

Zur theoretischen Präzisierung dieser unterschiedlichen Nachhaltigkeits- und Transformationsverständnisse hat sich in der Nachhaltigkeitsdebatte die Unterscheidung zwischen schwacher und starker Nachhaltigkeit etabliert. Ott und Döring (2011) differenzieren in diesem Zusammenhang zwischen Natur-, Human- und Sachkapital und diskutieren die Frage ihrer wechselseitigen Substituierbarkeit. Von schwacher Nachhaltigkeit wird gesprochen, wenn davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Kapitalarten grundsätzlich gegeneinander austauschbar sind (Ott & Döring, 2011, S. 117). In dieser Perspektive kann der Verlust von Naturkapital durch wirtschaftliches Wachstum, technologische Innovation oder soziale Ausgleichsmaßnah-

men kompensiert werden. Schwache Nachhaltigkeit ist daher häufig mit einer an ökologischer Modernisierung orientierten Vorstellung gesellschaftlicher Entwicklung verbunden, die auf Effizienzsteigerung, marktwirtschaftliche Steuerung und die Optimierung bestehender Produktions- und Konsummuster setzt (Trampe, 2024, S. 64). In der beruflichen Bildung zeigt sich dieses Verständnis besonders deutlich in der Orientierung am Drei-Säulen-Modell, bei dem ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen prinzipiell gegeneinander abgewogen werden können.

Demgegenüber geht starke Nachhaltigkeit von der begrenzten bzw. fehlenden Substituierbarkeit zentraler natürlicher Lebensgrundlagen aus. Natur- und Sachkapital stehen hier nicht in einem bloßen Austauschverhältnis, sondern in einem Verhältnis der Komplementarität (Ott & Döring, 2011, S. 146–154.). Diese Perspektive betont den Eigenwert natürlicher Systeme und fordert entsprechend tiefgreifendere Veränderungen der bestehenden Lebens- und Wirtschaftsweise. Dazu zählen unter anderem die Kritik an wachstumsorientierten ökonomischen Modellen, die Entwicklung postwachstumsökonomischer Ansätze, Strategien der Suffizienz sowie die Infragestellung imperialer Produktions- und Konsummuster (Trampe, 2024, S. 63–65). Vertreterinnen und Vertreter starker Nachhaltigkeit argumentieren daher, dass nur ein solches Verständnis den Anforderungen einer umfassenden sozial-ökologischen Transformation gerecht werden kann.

4 (Berufs-) Bildung für nachhaltige Entwicklung als Ausweg aus der Krise der Spätmoderne?

Vor dem Hintergrund der sich weiter zuspitzenden ökologischen und sozialen Krisen rückte Anfang der 1990er Jahre zunehmend auch die Bedeutung von Bildung für gesellschaftliche Transformationsprozesse in den Mittelpunkt internationaler Nachhaltigkeitsdebatten. Das zuvor vor allem politisch formulierte Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wurde bereits auf der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro auf den Bereich von Bildung und Pädagogik übertragen. Im Abschlussdokument der Agenda 21 heißt es hierzu in Kapitel 36: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (BMU, 1992, S. 281). Explizit wird hier auch die berufliche Ausbildung genannt, um eine Trendwende hin zu einer nachhaltigen Entwicklung einzuleiten:

„Die berufliche Ausbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der menschlichen Ressourcen und für die Erleichterung des Übergangs in eine nachhaltige Welt. Sie soll eine berufsspezifische Orientierung aufweisen, auf die Beseitigung vorhandener Wissenslücken und vorhandener Defizite in der fachlichen Qualifikation ausgerichtet sein, um dem Einzelnen die Arbeitsplatzsuche zu erleichtern“ (BMU, 1992, S. 285).

Das Verständnis beruflicher Bildung, das in der Agenda 21 zum Ausdruck kommt, ist damit stark arbeitsmarkt- und qualifikationsorientiert. Berufliche (Aus-)Bildung wird hier vor allem als Instrument zur Entwicklung menschlicher Ressourcen und zur Verbesserung individueller Beschäftigungsfähigkeit verstanden. Nachhaltigkeit erscheint in dieser Perspektive primär als

Herausforderung, auf die durch die Vermittlung spezifischer Qualifikationen und durch die Schließung fachlicher Wissenslücken reagiert werden soll. Zudem bleiben Fragen der curricularen Gestaltung, der Auswahl geeigneter Lernformen sowie der konkreten pädagogischen Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung weitgehend unbestimmt.

In der Folge entwickelte sich – nicht zuletzt angestoßen durch verschiedene internationale Kampagnen der Vereinten Nationen, etwa die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) oder das derzeit laufende UNESCO-Weltaktionsprogramm „BNE 2030“ – eine Vielzahl weltweit tätiger Initiativen und Programme. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Handlungsfelder und Ebenen des Bildungsbereichs und verfolgen teilweise sehr unterschiedliche inhaltliche und pädagogische Ansätze.⁴

Vor diesem Hintergrund stellte sich auch für die berufliche Bildung zunehmend die Frage, wie Nachhaltigkeit in beruflichen Lernprozessen konkret thematisiert und umgesetzt werden kann. Die Beantwortung dieser Frage vollzieht sich in Deutschland vor allem im Rahmen staatlicher Förderprogramme und modellversuchsbasierter Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Vor diesem Hintergrund wurden seit den 2000er Jahren vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bzw. seit 2025 vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) zahlreiche Projekte mit dem thematischen Schwerpunkt einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung gefördert. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das zugleich das Fördermanagement übernahm, richtete bereits im Jahr 2001 den Arbeitsschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) ein. Ziel war es, unter diesem Leitbild innovative Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu initiieren, zu erproben und in die berufliche Bildungspraxis zu transferieren. Eine erste Modellversuchsreihe mit dem Titel „Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung“ wurde im Zeitraum von 2004 bis 2010 durchgeführt. Darauf aufbauend folgte der Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung 2010–2013“, in dessen Rahmen Modellversuche insbesondere in den Branchen Metall/Elektro, Bauen/Wohnen, Chemie sowie Ernährung durchgeführt wurden (Kuhlmeier et al. 2014). Im Anschluss daran förderte das Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ zwölf Verbundprojekte mit dem Schwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (Melzig et al. 2021). Der anschließende Förderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer für Ausbildungspersonal 2020–2022“ (BBNE-Transfer) sollte die Ergebnisse der vorangegangenen Modellversuche zur BBNE innerhalb bestehender Strukturen verstetigen (Melzig & Hemkes, 2022). Mit dem Programm „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden“ (NIB) soll schließlich die Umsetzung der Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ in der betrieblichen, über- und außerbetrieblichen Ausbildungspraxis unterstützt und die Ergebnisse früherer BBNE-Förderlinien in die Breite getragen werden. Gefördert werden sowohl Umsetzungsprojekte (2024-2026) zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals als auch Transformationsprojekte (2025-2028) mit innovativen Ansätzen zur Weiterentwicklung nachhaltiger beruflicher Bildung, unterstützt durch eine am

⁴ Für einen groben historischen Überblick (unter Einbeziehung der Umweltbildung und globalem Lernen z.B. Maack, 2018). Zu den BNE-politischen Strategien und Aktionsplänen für Deutschland vgl. das bne-portal des BMBF bzw. des BMBFSFJ, das ständig aktualisiert wird.

BIBB angesiedelte Vernetzungsstelle zur Förderung von Transfer und Kooperation (BMBFSFJ, 2025, S. 28).

Durch diese Förderprogramme hat sich im deutschsprachigen Raum ein eigenständiger Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung herausgebildet, der vor allem die Integration von Nachhaltigkeit in berufliche Lern- und Arbeitsprozesse sowie die Entwicklung entsprechender Qualifizierungs- und Kompetenzmodelle für unterschiedliche Berufsbereiche betont. Gleichzeitig stellt sich die Frage, welche pädagogischen und didaktischen Konzepte diesen Ansätzen zugrunde liegen und welche Vorstellungen von Nachhaltigkeit, Transformation und beruflichem Lernen darin implizit wirksam werden.

5 Didaktische Leitvorstellungen im BBNE-Diskurs

Besonders prägend für den deutschsprachigen Diskurs ist das Konzept der sogenannten Gestaltungskompetenz, das in den nationalen Bund-Länder-Kommission-Modellprogrammen „21“ und „Transfer 21“ als die zentrale Kompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt gerückt wurde.⁵

Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu ziehen und darauf basierende Entscheidungen zu treffen und umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen (de Haan 2008, S. 31).

Zur Konkretisierung dieses Konzepts wurde ein Katalog von zwölf Teilkompetenzen entwickelt, der Lernende dazu befähigen soll, an der Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken. Obwohl diese anspruchsvollen Kompetenzformulierungen grundsätzlich positiv bewertet wurden, waren sie von Beginn an auch Gegenstand kritischer Diskussionen. Kritiker verweisen unter anderem darauf, dass es sich bei vielen dieser Formulierungen um „politisch-rhetorische Leerformeln“ (Hasse, 2016, S. 29) handele oder dass sie mit „Allmachtsphantasien“ und „Heilsversprechen“ verbunden seien, die pädagogisch kaum einlösbar erscheinen (Meueller, 2005, S. 12). Hamborg (2023) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „Zuviel des Guten“, bei dem die konkrete pädagogische Praxis zunehmend aus dem Blick gerate (S. 153–158).

Diese kritischen Bemerkungen zu BNE-Kompetenzmodellen lassen erkennen, dass bislang eine konsistente theoretische Fundierung weitgehend fehlt. Dies zeigt sich auch daran, dass kein einheitlicher Konsens darüber besteht, was genau unter BNE zu verstehen ist. Der zugrunde gelegte Bildungsbegriff wird im Diskurs nur selten explizit reflektiert, und eine klare bildungstheoretische Konturierung fehlt weitgehend. Dadurch erscheint BNE für viele Beobachter eher als eine mehr oder weniger politisch lancierte Erfüllungsaufgabe von Vorgaben aus internatio-

⁵ Weitere BNE-Kompetenzmodelle (z.B. Österreichisches Umweltforum 2022, Rieckmann 2018, Schreiber & Siege 2016, UNESCO 2014) können an dieser Stelle nicht aufgeführt werden.

ner und nationaler Politik, etwa im Sinne der Umsetzung der SDGs innerhalb nationaler Aktionspläne.

Die beschriebenen theoretischen Unschärfen bleiben nicht ohne Folgen für die praktische Umsetzung von BNE. Gerade im Bereich der beruflichen Bildung zeigt sich, dass die Entwicklung einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung weniger durch bildungstheoretische Klärungen als vielmehr durch eine projektförmige Förderlogik und modellversuchsbasierte Entwicklungsarbeit geprägt ist. So konnte sich das Konzept der Gestaltungskompetenz mit den zwölf Teilkompetenzen innerhalb der beruflichen Bildung nur begrenzt durchsetzen, da dort traditionell handlungsorientierte didaktische Ansätze dominieren, bei denen unterstellt wird, dass diese Teilkompetenzen bereits überwiegend Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz seien (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 133–134).

Die bereits angesprochenen Modellversuche zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) folgen dabei einer klaren strategischen Logik: Sie verbinden Forschung und Entwicklung mit dem Transfer in die Praxis. Damit entsprechen sie dem institutionellen Selbstverständnis des BIBB, wissenschaftliche Erkenntnisse mit anwendungsbezogener Konzeptentwicklung zu verknüpfen (Hemkes & Melzig, 2021; de Haan et al., 2021). Die Modellversuchsforschung des BIBB hat zwar wesentlich zur Institutionalisierung einer praxisnahen BBNE beigetragen, gleichzeitig entsteht jedoch ein strukturelles Spannungsfeld zwischen beruflicher Handlungs- und gesellschaftlicher Transformationsorientierung.

Denn die enge Verknüpfung von Forschung und Entwicklung im Sinne einer „wissenschaftlichen Dienstleistung“ begünstigt tendenziell instrumentelle Ansätze: Es werden vor allem Umsetzungskonzepte, Curricula, Lernarrangements und Kompetenzmodelle entwickelt, die praktikabel und anschlussfähig an bestehende Strukturen sind. Weniger Raum erhält hingegen eine kritisch-theoretische Perspektive, die grundlegende gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie etwa Machtverhältnisse, ökonomische Paradigmen oder gesellschaftliche Transformationspfade zum Gegenstand der pädagogisch-didaktischen Reflexion macht.

Hantsch und Diettrich (2025) weisen in diesem Zusammenhang sogar darauf hin, dass Transferprozesse innerhalb der BBNE-Modellversuchsforschung selektiv verlaufen können, indem nur das übernommen werde, was anschlussfähig an bestehende Strukturen erscheint und innerhalb des jeweiligen Transferfeldes möglichst wenig Irritation erzeuge (S. 8). Damit wird zugleich ein grundlegendes didaktisches Problem vieler BBNE-Ansätze sichtbar: Nachhaltigkeit wird innerhalb handlungsorientierter und am Lernfeldansatz ausgerichteter Konzepte häufig in bestehende berufliche Arbeits- und Geschäftsprozesse integriert, ohne die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Krisendynamiken dieser Zusammenhänge selbst systematisch zum Gegenstand reflexiver Bildungsprozesse zu machen (Trampe, 2020, S. 113; Hantke, 2018, S. 5).

Vor diesem Hintergrund könnte die zuvor beschriebene Situation einer „nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit“ auch als Ausdruck dieser konzeptionellen Unklarheiten interpretiert werden. Insbesondere die fehlende Einbeziehung soziologischer Zeitdiagnosen und bildungstheoretischer Reflexionen führt häufig zu verkürzten Vorstellungen möglicher Handlungsoptionen innerhalb spätmoderner Gesellschaften. Dies zeigt sich exemplarisch am Konzept der Gestal-

tungskompetenz und in der funktionalen Integration nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen in bestehende berufliche Handlungszusammenhänge innerhalb einer BBNE. Werden Kompetenzen jedoch lediglich als Anpassung an bestehende Wachstums- und Fortschrittspfade unter dem Label der Nachhaltigkeit verstanden, greifen sie aus pädagogischer und bildungstheoretischer Perspektive zwangsläufig deutlich zu kurz (Kehren, 2017).

6 Begründungszusammenhänge für eine kritisch-transformative Perspektive

Im Folgenden werden zentrale Begründungslinien für eine kritisch-transformative Perspektive auf Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt. Ziel dieser Betrachtung ist es, zentrale Spannungen und Begrenzungen bestehender didaktischer Ansätze sichtbar zu machen und daraus den Bedarf nach einer weiterführenden Perspektive zu begründen.

Als heuristische Bezugsperspektive dient zunächst die in der internationalen bildungstheoretischen Debatte etablierte Unterscheidung zwischen zwei grundlegenden Verständnissen von Bildung für nachhaltige Entwicklung: einer eher instrumentellen Perspektive sowie einer stärker reflexiv-emanzipatorischen Perspektive. Diese werden häufig als ESD 1 und ESD 2 (Education for Sustainable Development) bezeichnet und beruhen auf unterschiedlichen Annahmen über das Verhältnis von Bildung und nachhaltiger Entwicklung (Vare & Scott 2007).⁶

Vare & Scott (2007) beschreiben ESD 1 als Ansatz, der darauf abzielt, Veränderungen im Verhalten und im alltäglichen Handeln zu fördern („promoting or facilitating changes in what we do“) (S. 193). Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. „Expertenwissen“ relativ klar bestimmt werden könne, welche Einstellungen und Verhaltensweisen als nachhaltig gelten. Die Aufgabe von Bildung besteht demnach vor allem darin, entsprechendes Wissen zu vermitteln und nachhaltige Praktiken zu fördern (Rieckmann, 2021, S. 6).

Typische Beispiele sind Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Konsum- oder Lebensweisen, wie etwa Energiesparen, Mülltrennung oder nachhaltige Mobilität. In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass Expertinnen und Experten bestimmen können, welche Verhaltensweisen zur nachhaltigen Entwicklung beitragen, und dass Bildung lediglich dazu dient, dieses Wissen zu vermitteln (Rieckmann, 2021, S. 6). Auch viele politische Programme zur Förderung von BNE bzw. BBNE orientieren sich an diesem Verständnis. Bildung wird hier als Instrument betrachtet, um nachhaltige Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern und damit gesellschaftliche Transformationsprozesse zu unterstützen oder anders formuliert: „Bildung wird hier als Vehikel zur gesellschaftlichen Veränderung instrumentalisiert“ (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 38).

⁶ Im neueren internationalen Diskurs wird zusätzlich zwischen ESD 1, ESD 2 und ESD 3 unterschieden, der explizit als transformativer Ansatz bezeichnet wird (z.B. Pettig & Singer-Brodowski 2024). Der vorliegende Beitrag greift diese Differenzierung jedoch nicht systematisch auf, da ESD 3 bislang überwiegend programmatisch formuliert wird und für die hier verfolgte Analyse didaktischer Grundannahmen keinen zusätzlichen analytischen Mehrwert bietet.

Aus bildungstheoretischer Perspektive weist dieser Ansatz eine Nähe zu einem erzieherischen Bildungsverständnis auf, indem konkrete Verhaltensweisen intendiert beeinflusst werden sollen (Rieckmann, 2021, S. 7). In der Forschung wird dieser Ansatz jedoch kritisch diskutiert. Ein zentraler Kritikpunkt betrifft die Frage, auf welcher Grundlage entschieden wird, welches Wissen und welche Praktiken überhaupt als nachhaltig gelten. Ein stark instrumentelles Bildungsverständnis kann dazu führen, dass Bildung primär zur Umsetzung politischer Zielsetzungen eingesetzt wird und in der konkreten Situation des Lernsettings besteht zudem die Gefahr, dass komplexe Mensch-Umwelt-Beziehungen verkürzt werden und die wechselseitige Eingebundenheit des Menschen in ökologische und soziale Zusammenhänge aus dem Blick gerät (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 38).

Damit steht dieser Ansatz im Spannungsverhältnis zu emanzipatorischen Verständnissen von BNE (ESD 2), die darauf abzielen, Lernende zur reflexiven Auseinandersetzung mit komplexen Mensch-Umwelt-Beziehungen zu befähigen. ESD 2 versteht damit nachhaltige Entwicklung auch nicht als feststehendes Ziel, sondern als offenen gesellschaftlichen Lern- und Aushandlungsprozess (Rieckmann, 2021, S. 7). Bildung soll in diesem Verständnis die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur Reflexion über Nachhaltigkeitskonzepte fördern („building capacity to think critically about what experts say“) (Vare & Scott, 2007, S. 194) und nicht primär bestimmte Verhaltensweisen vermitteln. Dementsprechend verfolgt ESD 2 das Ziel, Lernende zur kritischen Reflexion, zur Analyse von Zielkonflikten und zur Beteiligung an gesellschaftlichen Diskursen zu befähigen (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 40). Aus bildungstheoretischer Perspektive lässt sich dieser Ansatz stärker dem klassischen Bildungsbegriff zuordnen. Während ESD 1 auf die Förderung bestimmter Handlungsweisen abzielt, steht bei ESD 2 die Entwicklung von Mündigkeit, Reflexionsfähigkeit und eigenständiger Urteilsbildung im Vordergrund (Rieckmann, 2021, S. 8).

Die Unterscheidung zwischen ESD 1 und ESD 2 ist auch für die Diskussion um Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung von Bedeutung. Sie macht deutlich, dass nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse unterschiedlich verstanden werden können: entweder als Vermittlung nachhaltiger Praktiken innerhalb bestehender Produktions- und Konsumstrukturen oder als Reflexionsraum, in dem Lernende die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen wirtschaftlicher Produktions- und Lebensweisen kritisch analysieren können. Eine solche Perspektive knüpft an Ansätze kritisch-emanzipatorischer Berufsbildung an, die betonen, dass berufliche Bildung Lernende dazu befähigen soll, berufliches Handeln in seinen gesellschaftlichen Kontexten zu reflektieren und die zugrunde liegenden ökonomischen Strukturen kritisch zu hinterfragen (Kaiser & Ketschau, 2019, S. 15).

Die Differenz zwischen einem eher instrumentellen und einem stärker emanzipatorischen Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung lässt sich im BBNE-Diskurs entlang mehrerer didaktischer Dimensionen konkretisieren, siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Didaktische Dimensionen von unterschiedlichen Auffassungen von BNE

Dimension	ESD 1	ESD 2
Nachhaltigkeitsverständnis	Nachhaltigkeit als definierbares Ziel, häufig operationalisiert über Effizienz, Ressourcenschonung, nachhaltige Praxis	Nachhaltigkeit als offener gesellschaftlicher Aushandlungsprozess
Transformationsverständnis	Transformation als Anpassung und Optimierung bestehender Praktiken	Transformation als reflexiver und potenziell struktureller gesellschaftlicher Wandel
Subjektverständnis	Lernende als Träger nachhaltiger Kompetenzen und Verhaltensweisen	Lernende als reflexive Subjekte, die gesellschaftliche Verhältnisse kritisch hinterfragen können
Verhältnis von Berufsbildung & Ökonomie	Bildung unterstützt Modernisierung und nachhaltigere Wirtschaftsprozesse	Bildung eröffnet Reflexionsräume über ökonomische Strukturen und Alternativen

Im Folgenden werden daher vier Dimensionen betrachtet: das Nachhaltigkeitsverständnis, das Transformationsverständnis, das Subjektverständnis sowie das Verhältnis von Berufsbildung und Ökonomie.

6.1 Nachhaltigkeitsverständnis

Nachhaltigkeit fungiert im BBNE-Diskurs nicht lediglich als inhaltlicher Bezugspunkt, sondern strukturiert zugleich normative Annahmen darüber, welche Ziele gesellschaftlicher Entwicklung verfolgt werden sollen und welche Rolle Bildung in diesem Zusammenhang einnimmt. Eine vergleichende Analyse der dokumentierten Konzepte und Ansätze zeigt mehrere diskursprägende Tendenzen innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Trampe 2020). Ein zentrales Merkmal dieser didaktischen Ansätze besteht darin, dass Nachhaltigkeit nicht als eigenständiger normativer Bezugsrahmen mit transformativem Anspruch didaktisch entfaltet wird, sondern primär in bestehende berufliche Handlungssituationen integriert wird (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 146).

Vor dem Hintergrund der seit den 1990er-Jahren dominierenden handlungsorientierten Didaktik der beruflichen Bildung wird Wissen dabei eng mit konkreten Arbeitsaufgaben und praktischen Handlungssituationen verknüpft. Innerhalb dieses Paradigmas werden Wissen und Handeln als untrennbar miteinander verbunden betrachtet (Pätzold, 1992). Lerninhalte werden mit konkreten beruflichen Tätigkeiten gekoppelt, sodass berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung häufig als Befähigung zur verbesserten beruflichen Problemlösung verstanden wird, bei der Nachhaltigkeitsaspekte berücksichtigt werden sollen. Die didaktische Logik ist dabei meist induktiv: Ausgangspunkt bildet der konkrete berufliche Handlungskontext, innerhalb dessen nach „besseren“ oder „nachhaltigeren“ Lösungen gesucht wird.

Ein normatives Nachhaltigkeitsverständnis, das gesellschaftliche Transformationsprozesse zum Ausgangspunkt didaktischer Reflexion macht, tritt demgegenüber häufig in den Hintergrund. Diese Engführung zeigt sich auch in vielen curricularen Vorgaben. So wird Nachhaltigkeit in Ausbildungsordnungen häufig auf operative betriebliche Handlungsfelder reduziert, etwa auf Ressourceneffizienz, Energieeinsparung oder Abfallvermeidung. In den Standardbe-

rufsbildpositionen, die als Grundlage neuer Ausbildungsrahmenpläne dienen, wird beispielsweise formuliert, dass Materialien und Energie „unter wirtschaftlichen, umweltverträglichen und sozialen Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit“ zu nutzen sowie „Abfälle [zu] vermeiden“ und Stoffe einer „umweltschonenden Wiederverwertung oder Entsorgung [zuzuführen]“ seien (BIBB, 2021, S. 12). Solche Kompetenzformulierungen konzentrieren sich primär auf betriebliche Effizienz- und Optimierungsstrategien. Fragen nach globalen Machtverhältnissen, strukturellen Ursachen ökologischer Krisen oder politischen Rahmenbedingungen nachhaltiger Entwicklung werden dagegen selten thematisiert. Kritische Perspektiven argumentieren daher, dass solche Konzepte globale Krisen pädagogisieren, individualisieren und entpolitisieren, indem Verantwortung für Nachhaltigkeit primär dem individuellen Verhalten zugeschrieben wird (Kehren, 2016, S. 139).

6.2 Transformationsverständnis

Während Nachhaltigkeit zunächst einen normativen Orientierungsrahmen beschreibt, verweist das Transformationsverständnis darauf, welche Formen gesellschaftlicher Veränderung als notwendig, möglich oder wünschenswert angesehen werden und welche Rolle Bildung dabei einnehmen soll. Die Orientierung vieler BBNE-Ansätze an betrieblichen Optimierungsstrategien wirft jedoch Frage auf, inwiefern sie mit der Idee einer umfassenden sozial-ökologischen Transformation vereinbar sind. Konzepte der „Großen Transformation“ gehen davon aus, dass nachhaltige Entwicklung nicht allein durch technologische Innovationen oder effizientere Produktionsweisen erreicht werden kann, sondern tiefgreifende Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen erfordert (WBGU, 2011). Solche Transformationsprozesse betreffen mehrere Ebenen gleichzeitig: die Mikroebene individueller Einstellungen und Kompetenzen, die Mesoebene von Organisationen und Institutionen sowie die Makroebene gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Rahmenordnungen. Eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, die Nachhaltigkeit primär als Optimierung beruflicher Praxis durch Individuen versteht, verbleibt jedoch häufig auf der Mikro- und teilweise auf der Mesoebene.

Transformative Bildung im Sinne struktureller Veränderung würde demgegenüber auch eine Auseinandersetzung mit grundlegenden gesellschaftlichen Fragen erfordern, etwa mit ökonomischen Wachstumslogiken, Zielkonflikten zwischen Effizienz- und Suffizienzstrategien oder politischen Machtverhältnissen. Eine rein handlungsorientierte Didaktik, die Nachhaltigkeit aus bestehenden Berufsprozessen ableitet, läuft daher Gefahr, systemstabilisierend statt systemverändernd zu wirken.

Ein zentraler Kritikpunkt betrifft in diesem Zusammenhang die weitgehende Akzeptanz der vorherrschenden Wachstums- und Fortschrittslogik. Das dominante ökonomisch-technische Weltbild bleibt in vielen Konzepten weitgehend unhinterfragt. So wird etwa das Ziel, die Position Deutschlands als Technologieführer zu sichern, häufig mit der Idee eines „nachhaltigen Wachstums“ verbunden (Klanten, 2014, S. 5). Bestehende industrielle Entwicklungspfade – insbesondere wirtschaftliches Wachstum und technologische Innovation – werden dabei selten grundsätzlich problematisiert, obwohl sie teilweise im Spannungsverhältnis zu den Anforderungen einer sozial-ökologischen Transformation stehen.

Mit Blick auf die Struktur der BBNE-Modellversuchsforschung zeigt sich dies auch und insbesondere in der Berufsbildung. Nachhaltigkeitsbezogene Innovationen werden häufig an Anforderungen wie Transferfähigkeit, curriculärer Implementierbarkeit und institutioneller Verstärkung ausgerichtet, so dass sich der Fokus transformatorischer Ansprüche tendenziell auf die Optimierung bestehender beruflicher Praxisformen und organisationaler Abläufe verschiebt (Hantsch & Diettrich, 2025, S. 8–9). Gesellschaftliche Transformation erscheint dann primär als Anpassungs- und Modernisierungsprozess innerhalb bestehender Strukturen, nicht jedoch als Reflexion und mögliche Veränderung dominanter Wachstums-, Produktions- und Lebensweisen.

6.3 **Subjektverständnis**

Die dominierenden Ansätze der BBNE sind zudem mit einem spezifischen Subjektverständnis verbunden. Im Mittelpunkt steht häufig die Entwicklung individueller Handlungskompetenzen, insbesondere im Sinne der sogenannten Gestaltungskompetenz. Diese verweist auf individuelle und gesellschaftliche Potenziale zur Veränderung bestehender Verhältnisse und betont die Möglichkeit aktiver Mitgestaltung.

Gleichzeitig berücksichtigen solche Konzepte häufig nur unzureichend soziologische Zeitdiagnosen, die auf ein zunehmendes Schwinden der Vorstellung gesellschaftlicher Gestaltbarkeit hinweisen. In spätmodernen Gesellschaften werden Gegenwart und Zukunft immer seltener als offen und gestaltbar erlebt. Soziologen wie Hartmut Rosa sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem „rasenden Stillstand“, bei dem sich zwar laufend etwas verändert, ohne dass sich grundlegende gesellschaftliche Strukturen wesentlich wandeln (Kodalle & Rosa, 2008). Damit verbunden ist ein wachsendes Gefühl der Ohnmacht, das Rosa in Anlehnung an Richard Sennett (1998) als spätmodernes ‚Driften‘, als Ergebnis erratischer Lebenserfahrung und -führung bezeichnet (Rosa, 2015, S. 390). Die Idee der Gestaltbarkeit der Arbeitsverhältnisse schwindet und damit auch die Idee der Veränderbarkeit von Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund kann die Betonung individueller Gestaltungskompetenz auch zu einer problematischen Individualisierung gesellschaftlicher Verantwortung führen. Wenn gesellschaftliche Transformation primär als Ergebnis individuellen Engagements erscheint, geraten strukturelle politische und ökonomische Rahmenbedingungen leicht aus dem Blick. Die Gestaltungskompetenz des Einzelnen wird damit zu einer gesellschaftlich definierten Anforderung, während strukturelle Ursachen nicht-nachhaltiger Entwicklung weitgehend unangetastet bleiben.

Im Sinne einer schwachen Nachhaltigkeit wird dem Individuum dann die Aufgabe zugeschrieben, Bedingungen und Möglichkeiten nachhaltigkeitsorientierten Handelns innerhalb bestehender Strukturen zu reflektieren und zu optimieren (Hemkes, 2022, S. 72). Verantwortung für gesellschaftliche Transformation wird dadurch zunehmend individualisiert.

Eine kritisch-transformative Berufsbildung müsste nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse jedoch stärker als reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Widersprüchen, Machtverhältnissen und strukturellen Bedingungen nicht-nachhaltiger Entwicklung verstehen. Bildungsprozesse würden damit nicht primär auf die Optimierung individuellen Handelns inner-

halb bestehender Strukturen zielen, sondern Räume eröffnen, in denen Lernende ihre beruflichen Lebenswelten sowie die ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Entwicklungslogiken kritisch erschließen und hinterfragen können (Hantke, 2018, S. 12).

6.4 Verhältnis von Berufsbildung und Ökonomie

Berufsbildung ist traditionell eng mit der Organisation von Arbeit, Qualifikation und wirtschaftlicher Wertschöpfung verbunden. Dementsprechend enthalten Ansätze der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung implizite Annahmen darüber, in welchem Verhältnis berufliche Bildung zu bestehenden ökonomischen Logiken steht und welche Funktion sie im Kontext nachhaltiger Entwicklung übernehmen soll.

Schließlich zeigt sich im BBNE-Diskurs ein spezifisches Verhältnis von Bildung und Ökonomie. Berufsbildung wird häufig primär als Instrument zur Unterstützung wirtschaftlicher Transformationsprozesse verstanden, etwa im Kontext technologischer Innovationen oder nachhaltiger Produktionsweisen. Die Legitimation von Nachhaltigkeit bezieht sich im Wesentlichen darauf, die Handlungsfähigkeit von Betrieben und die Beschäftigungsfähigkeit von Fachkräften zu sichern und wird daher nur insoweit berücksichtigt, wie sie mit Wettbewerbsfähigkeit und Effizienzsteigerung vereinbar ist (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 263).

Diese enge Verbindung von beruflicher Bildung und wirtschaftlicher Verwertungslogik führt dazu, dass auch pädagogische Konzepte häufig stark an betriebliche Anforderungen und ökonomische Rationalitäten gebunden bleiben, während alternative Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle selten Gegenstand pädagogischer Reflexion werden. Insgesamt bewegt sich der BBNE-Diskurs damit zwischen zwei Polen: einer sozialtechnologischen Sichtweise auf nicht-nachhaltige Lebensformen, die primär auf Optimierungsstrategien setzt, und einer kritisch-reflexiven Perspektive, die die strukturellen Ursachen ökologischer und sozialer Krisen thematisiert (Euler, 2022).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Ansätze der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung implizit einem Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne von ESD 1 folgen. Nachhaltigkeit wird vor allem als Herausforderung verstanden, die durch verbesserte berufliche (Handlungs-)Kompetenzen, technologische Innovationen und effizientere Arbeitsprozesse bewältigt werden soll. Eine stärker reflexive und emanzipatorische Perspektive im Sinne von ESD 2, die Nachhaltigkeit als offenen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess begreift und Lernende zur kritischen Reflexion struktureller Bedingungen befähigt, ist im BBNE-Diskurs bislang deutlich schwächer ausgeprägt.

Die entlang der vier Dimensionen herausgearbeiteten Begrenzungen verweisen damit auf den Bedarf nach einer Perspektive, die Nachhaltigkeit nicht nur als Optimierungsaufgabe beruflicher Praxis, sondern als Gegenstand gesellschaftlicher Reflexion und Transformation begreift. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden didaktische Orientierungspunkte einer kritisch-transformativen Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt.

7 Orientierungspunkte einer kritisch-transformative Didaktik beruflicher Bildung

Die Entwicklung einer kritisch-transformativen Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung setzt an den zuvor herausgearbeiteten Begründungsdimensionen an. Sie reagiert auf die Begrenztheit instrumenteller Nachhaltigkeitsverständnisse, auf verkürzte Transformationsvorstellungen, auf die Individualisierung von Gestaltungsverantwortung sowie auf die enge Bindung beruflicher Bildung an bestehende ökonomische Verwertungslogiken. Der Ansatz knüpft damit an emanzipatorische Verständnisse von BNE im Sinne von ESD 2 an, führt diese jedoch in gesellschafts- und berufsbildungstheoretischer Hinsicht weiter.

7.1 Normative Grundlagen: Zum Verständnis des Kritischen und des Transformativen

Bevor mit der Darstellung des Ansatzes einer kritisch-transformativen Didaktik für eine nachhaltige Entwicklung begonnen wird, soll kurz auf die Verwendung der Adjektive „kritisch“ und „transformativ“ eingegangen werden. Das hier verwendete Kritikverständnis orientiert sich an dem der kritischen Theorie, bei dem es – vereinfacht gesagt – um die Aufdeckung, Thematisierung und Veränderung fundamentaler Missstände und des Leidens der Menschen an diesen geht (Lehmann, 2015), wobei eine Überwindung dieser anthropozentrischen Perspektive zugunsten einer biozentrischen angestrebt wird, indem auch der Natur ein Eigenwert zugesprochen wird (Vogel, 2015). Bezogen auf die Pädagogik allgemein und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Besonderen sieht sich eine kritisch-transformative Didaktik in der Tradition einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Berufsbildungstheorie (z. B. Heydorn, 1970, Büchter, 2019, Kaiser & Ketschau, 2019).

Als transformativ versteht sich der Ansatz, weil er Perspektiven transformativer Bildung und transformativen Lernens (Mezirow) aufgreift. Transformative Bildung sollte nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen „die Grundlagen verantwortungsvollen Handelns innerhalb der Weltgesellschaft möglichst breit vermitteln“ (WBGU, 2011, S. 374)⁷. Sie soll einerseits ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze ermöglichen, aber auch dazu befähigen, grundlegende Voraussetzungen nachhaltigkeitsbezogenen Handelns kritisch zu erschließen. Dazu gehören ein fundiertes Verständnis des gegenwärtigen Handlungsdrucks, ein globales Verantwortungsbewusstsein sowie die Fähigkeit, Handlungsoptionen in systemischen Zusammenhängen zu denken (WBGU, 2011, S. 374). Zudem setzt transformative Bildung voraus, dass ihre „Grundlagen – ganz im Sinne der Kultur der Teilhabe – das Merkmal der Partizipation“ (WBGU, 2011, S. 380–381) aufweisen.

⁷ Der WBGU definiert zwei Dimensionen von Bildung, die transformative Bildung sowie die Transformationsbildung. Beide Perspektiven werden im Gutachten jedoch nicht als strikt getrennte Konzepte verstanden, sondern als komplementäre Dimensionen eines umfassenden Bildungsverständnisses. In diesem Sinne werden beide Dimensionen auch im vorliegenden Beitrag zusammengedacht und im Folgenden gemeinsam als Bezugspunkt für die Entwicklung einer kritisch-transformativen Perspektive auf Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung herangezogen (zur Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes Bergmüller & Schwarz, 2016).

Für eine berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben sich daraus weitreichende Konsequenzen. Eine ernsthafte Orientierung an der Leitidee der Großen Transformation impliziert ein bewusstes Infragestellen etablierter Pfadabhängigkeiten und institutionalisierter Routinen in Wirtschaft, Arbeit und Bildung. Berufsbildung ist in diesem Sinne nicht nur Qualifizierung für bestehende Arbeits- und Wirtschaftsstrukturen, sondern immer auch Gesellschaftsbildung.

Wenn die gegenwärtige nicht-nachhaltige Lebensform als Ergebnis historisch gewordener ökonomisch-technischer Rationalitäten verstanden wird, kann ihre Überwindung nicht allein durch Effizienzsteigerungen oder individuelles „Nachhaltigkeitshandeln“ gelingen. Erforderlich ist vielmehr eine Bildungsarbeit, die Krisenbewusstsein ernst nimmt, ideologische Verengungen offenlegt, demokratische Aushandlungsprozesse stärkt und berufliche Bildung als emanzipatorische Praxis im Horizont gesellschaftlicher Transformation begreift. Andernfalls droht Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Modus schwacher Nachhaltigkeit zu verbleiben und eher systemstabilisierend als systemtransformierend zu wirken. Vor diesem Hintergrund zielt eine kritisch-transformative Didaktik darauf, berufliche Bildung als Ort der Reflexion, Solidarität und Mitgestaltung einer starken nachhaltigen Entwicklung neu zu bestimmen. Eine zentrale lernpsychologische Grundlage für eine solche Perspektive bildet das Konzept des transformativen Lernens, das im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

7.2 Transformatives Lernen als lernpsychologischer Ausgangspunkt

Transformativen Ansätzen innerhalb der Pädagogik und Didaktik geht es um besonders bedeutsame und tiefgreifende Veränderungen durch und mit Lernen. Das „Transformative“ beim transformativen Lernen bezieht sich dabei zunächst nicht primär auf gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse, sondern auf individuelle Lernprozesse, in denen grundlegende Werte, Haltungen, Einsichten und Sichtweisen durch die Auseinandersetzung mit irritierenden Sachverhalten verändert werden.

Allerdings schließen sich individuelle Lernprozesse und gesellschaftliche Transformationsperspektiven nicht aus. Wenn Lernende sich den Herausforderungen sozialer, kultureller und ökologischer Transformationen konstruktiv stellen sollen, bildet transformatives Lernen eine zentrale Grundlage hierfür (Yacek, 2023, S. 9–13). Ziel transformativen Lernens ist es, Veränderungen in den Orientierungen von Individuen zu sich selbst, zu ihrer sozialen und natürlichen Welt zu ermöglichen (Koller 2018). Dabei steht nicht ein vordefinierter gesellschaftlicher Endzustand im Vordergrund, sondern die Fähigkeit der Lernenden, eigene Positionen zu entwickeln, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu reflektieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse mitzugestalten.

Als Begründer und bedeutendster Vertreter der Theorie des transformativen Lernens gilt Jack Mezirow, der diesen Ansatz in den 1970er Jahren in den USA entwickelte und der in der Folge mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen weiterentwickelt wurde (Mezirow, 1997, Brookfield, 2000, Koller, 2018, Yacek, 2022). Obwohl dieser Ansatz ursprünglich aus der Erwachsenenbildung stammt, wird er inzwischen auch in anderen Kontexten diskutiert, z.B. auch als mögliche Erweiterung einer kritisch-emanzipatorischen BNE (Getzin & Singer-Brodowski,

2016). Für Mezirow besteht das Ziel transformativen Lernens darin, sogenannte Bedeutungsperspektiven zu hinterfragen. Unter einer Bedeutungsperspektive versteht er

„ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (Mezirow, 1997, S. 35).

Während Mezirow ursprünglich zehn Phasen der perspektivischen Transformation beschreibt (Mezirow, 1997, S. 142–143), erscheint für eine didaktische Perspektive eine Konzentration auf drei zentrale Momente sinnvoll: Irritation, Diskussion und Transformation.

Transformative Lernprozesse werden zunächst durch Irritationen ausgelöst, also durch Erfahrungen oder Probleme, für deren Bewältigung eingeübte Deutungs- und Handlungsmuster nicht mehr ausreichen. Individuelle oder kollektive Perspektiven, Einstellungen und Überzeugungen geraten ins Wanken, sodass eine Situation der Desorientierung entsteht (Mezirow, 1997, S. 35–38). Solche Irritationen können auch didaktisch angestoßen werden, etwa durch Fallbeispiele, Medien, Modelle oder andere Formen problemorientierter Auseinandersetzung. In dieser Phase geht es zunächst darum, nicht-nachhaltige Zustände und Handlungsweisen überhaupt als problematisch identifizieren zu können. Insofern lässt sich hier eine Verbindung zur von de Haan formulierten Gestaltungskompetenz herstellen, die unter anderem die Fähigkeit umfasst, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen (de Haan, 2008, S. 23–43). Erst nachdem nicht-nachhaltige Zustände und Verhaltensweise durch Irritationen identifiziert wurden, gilt es, Ursache-Wirkungszusammenhänge gemeinsam aufzudecken und zu untersuchen.

In der zweiten Phase steht die Suche nach alternativen Perspektiven im Mittelpunkt. Diese setzt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Ursachen, Bedingungen und Folgen der zuvor identifizierten Problemlagen voraus. Mezirow knüpft hierbei an Habermas' Konzept des herrschaftsfreien Diskurses an (Habermas, 1971, 1981, 1984). Transformative Lernprozesse erfordern demnach kommunikative Bedingungen, die der von Habermas beschriebenen idealen Sprechsituation nahekommen (Habermas, 1971, S. 101–141). Maßgeblich sind dabei normative Orientierungen wie Verständlichkeit der Äußerungen, Wahrheitsanspruch, Wahrhaftigkeit sowie moralische Integrität. Ergänzend spielen Haltungen wie Offenheit, gegenseitiges Wohlwollen und die Freiheit von äußeren Zwängen eine zentrale Rolle (Mezirow, 2003, s. auch Habermas, 1981, S. 413; 1984, S. 116–117). Das Gelingen transformativer Lernprozesse ist somit an kommunikative Voraussetzungen gebunden, die zugleich grundlegende Prinzipien demokratischer Bildungsprozesse darstellen.

In einem solchen diskursiven Prozess können implizite Deutungsmuster, verdrängte Problemlagen sowie routinisierte Gewohnheiten und deren potenziell destruktive Folgen bewusst werden. Transformative Lernprozesse zielen darauf ab, diese oftmals unhinterfragten Bedeutungsperspektiven reflexiv zu erschließen und zur Diskussion zu stellen. In diesem Sinne kann der Prozess auch als Perspektiventransformation beschrieben werden, bei der bisherige Orientierungen gegenüber sich selbst, gegenüber anderen und gegenüber der Welt überprüft und gegebenenfalls neu ausgerichtet werden (Mezirow, 1997, S. 164).

In der dritten Phase kann es schließlich zur Integration der neu gewonnenen Perspektiven in die eigene Lebenswelt kommen, so dass sich ggf. nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen (Mezirow, 1997, S. 147). Aus motivationalen Gründen ist hier – so weit wie möglich – eine positive Sicht auf die Möglichkeit der Veränderung von Entwicklungsprozessen zu pflegen. Das ist zunächst kein Mangel an Realitätssinn, sondern soll helfen, den Blick über das Gegebene hinaus zu weiten, d.h. Gestaltungsräume zu öffnen bzw. zu erweitern. Diese Phase lässt sich ebenfalls mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz verbinden, da nun nicht mehr allein der Erwerb von Wissen, sondern auch Veränderungen von Einstellungen sowie deren Umsetzung in konkreten Handlungssituationen in den Vordergrund treten. Lernende sollen dadurch befähigt werden, die Folgen ihres Handelns in ökologischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhängen zu reflektieren und zugleich Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu entwickeln (KMK & DUK, 2007, S. 4).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Transformatives Lernen für nachhaltige Entwicklung darf nicht als unidirektionaler Prozess verstanden werden, der vorgezeichnete Wege aus einer als „alternativlos“ präsentierten nicht-nachhaltigen Lebensweise vorgibt. Vielmehr eröffnet es Suchbewegungen nach Alternativen, indem es Freiräume für Reflexion und Aushandlung schafft. Transformatives Lernen ist insofern zieloffen, als es keine Instrumentalisierung der Lernenden zur Erreichung vorab definierter gesellschaftlicher Transformationsziele vorsieht (Singer-Brodowski, 2016, S. 14). Gerade darin liegt sein emanzipatorischer Gehalt.

7.3 Zentrale didaktische Orientierungen

Ausgehend von den zuvor entwickelten gesellschafts-, bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen lassen sich mehrere didaktische Prinzipien formulieren, die eine kritisch-transformative Perspektive auf Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung kennzeichnen (vgl. dazu auch Trampe, 2025). Diese Prinzipien verstehen sich nicht als geschlossenes didaktisches Modell, sondern als heuristische Orientierungen, die die Gestaltung nachhaltigkeitsbezogener Lernprozesse in der beruflichen Bildung strukturieren können. Die folgenden Orientierungen betreffen unterschiedliche Ebenen didaktischer Gestaltung: den Umgang mit Irritationen als Ausgangspunkt von Lernprozessen, das zugrunde liegende Nachhaltigkeitsverständnis, Fragen demokratischer Partizipation, die gesellschaftliche Einbettung beruflichen Handelns sowie den produktiven Umgang mit der Spannung zwischen Anpassung und Transformation.

7.3.1 Das Prinzip der irritationsbasierten Reflexivität

Zentrale Bedeutung kommt dabei zunächst der Rolle von Irritationen als Ausgangspunkt nachhaltigkeitsbezogener Lernprozesse zu. Ausgangspunkt einer kritisch-transformativen Didaktik sind krisenhafte Erfahrungen und Widersprüche innerhalb beruflicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Solche Irritationen können sich etwa aus Entfremdungserfahrungen in der Arbeitswelt, aus ökologischen Krisenfolgen im Produktions- und Dienstleistungssektor oder aus problematischen Produktionsbedingungen wie Ressourcenverschwendung und geplanter Obsoleszenz ergeben. Im Zentrum steht dabei die Reflexion von Bedeutungsperspektiven, also jener Deutungsmuster, durch die berufliche Erfahrungswirklichkeit wahrgenommen und interpretiert wird.

Eine solche Perspektive setzt demokratische Bewusstwerdungsprozesse voraus, die partizipative Auseinandersetzungen ermöglichen. Problemstellungen sind dabei ausdrücklich auch aus der Perspektive starker Nachhaltigkeit zu durchdenken (Trampe, 2024). Auf der Grundlage exemplarischer nicht-nachhaltiger beruflicher Handlungszusammenhänge erscheint es notwendig, zentrale Zielkonflikte nachhaltiger Entwicklung systematisch zu reflektieren. Konkrete Beispiele aus der beruflichen Praxis können dabei als Ausgangspunkt dienen, um Spannungen zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Anforderungen sichtbar zu machen. So ließe sich etwa am Beispiel der Produktion von Gütern mit geplanter Obsoleszenz untersuchen, welchen gesellschaftlichen Nutzen solche Produktionsweisen haben und welche sozialen sowie ökologischen Kosten damit verbunden sind (Lessenich, 2018; Yoran, 2025). Daran anschließend kann diskutiert werden, inwiefern wachstumsorientierte Produktionsweisen mit dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung vereinbar sind (Paech, 2025) und welche alternativen Formen wirtschaftlicher Organisation denkbar erscheinen (Schumacher, 1977).

Durch solche Auseinandersetzungen können unterschiedliche Bewertungs- und Lösungsansätze fundiert diskutiert und zugleich Anchlüsse an radikal-kritische Diskurse, etwa an die Postwachstumsökonomie, eröffnet werden. Dabei kann es auch zu Widersprüchen zwischen neu gewonnenen Einsichten und den bestehenden Arbeits- und Produktionsverhältnissen kommen. Die daraus resultierenden Erfahrungen von Ohnmacht und Begrenzung müssen pädagogisch ernst genommen werden. Zugleich kann ein auf Solidarität und gemeinsame Problembearbeitung gerichteter diskursiver Ansatz dazu beitragen, Ängste gegenüber tiefgreifenden Transformationsprozessen aufzufangen und neue kollektive Handlungsperspektiven zu eröffnen.

7.3.2 Orientierung an starker Nachhaltigkeit

Eng damit verbunden ist eine Orientierung an der Perspektive starker Nachhaltigkeit. Während viele Ansätze nachhaltige Entwicklung vor allem als Frage effizienterer Ressourcennutzung verstehen, geht eine kritisch-transformative Didaktik davon aus, dass ökologische Lebensgrundlagen nicht beliebig durch andere Kapitalformen substituiert werden können. Nachhaltigkeit erscheint damit nicht lediglich als Abwägungskriterium zwischen unterschiedlichen Interessen, sondern als grundlegender normativer Orientierungsrahmen gesellschaftlicher Entwicklung.

Für eine kritisch-transformative Didaktik bedeutet dies, dass Nachhaltigkeit nicht nur als inhaltliches Thema beruflicher Bildung behandelt wird, sondern als didaktisches Prinzip, das die Auswahl von Lerngegenständen, Problemstellungen und Perspektiven strukturiert. Lernprozesse müssen daher Zielkonflikte zwischen ökonomischen Interessen, sozialen Anforderungen und ökologischen Grenzen sichtbar machen, anstatt sie technisch im Sinne effizienterer Produktionsweisen aufzulösen.

7.3.3 Demokratische Mitgestaltung

Darüber hinaus impliziert eine kritisch-transformative Perspektive ein erweitertes Verständnis von Subjektivität und Partizipation. Lernende werden nicht nur als zukünftige Fachkräfte ver-

standen, sondern auch als Bürgerinnen und Bürger, die an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen beteiligt sind. Nachhaltige Entwicklung ist daher nicht allein eine technische oder wirtschaftliche Herausforderung, sondern auch eine demokratische Frage. Berufliche Bildung sollte deshalb Räume eröffnen, in denen unterschiedliche Perspektiven diskutiert und alternative gesellschaftliche Entwicklungspfade reflektiert werden können.

Dies betrifft insbesondere Konflikte zwischen ökonomischen Interessen, ökologischen Belastungsgrenzen und sozialen Gerechtigkeitsfragen. Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse müssen damit auch kontroverse gesellschaftliche Positionen, Machtverhältnisse und unterschiedliche Zukunftsvorstellungen zum Gegenstand diskursiver Auseinandersetzung machen. Demokratische Mitgestaltung erschöpft sich dabei nicht in individueller Partizipation, sondern verweist auf kollektive Verständigungs- und Aushandlungsprozesse über die Frage, wie gesellschaftliches Zusammenleben unter den Bedingungen sozial-ökologischer Krisen organisiert werden soll. Diskursive Lernformen, partizipative Settings und kollektive Problembearbeitung können dazu beitragen, solche Prozesse anzustoßen. Dabei geht es nicht allein um den Austausch unterschiedlicher Meinungen, sondern um die gemeinsame Reflexion gesellschaftlicher Widersprüche und Zielkonflikte nachhaltiger Entwicklung. Lernende erhalten so die Möglichkeit, eigene Deutungsmuster zu hinterfragen, unterschiedliche Interessenlagen nachzuvollziehen und alternative gesellschaftliche Entwicklungsoptionen zu diskutieren.

7.3.4 Gesellschaftliche Situiertheit beruflichen Handelns

Eine weitere zentrale Orientierung besteht darin, berufliches Handeln systematisch in seine gesellschaftlichen Zusammenhänge einzuordnen. Vor dem Hintergrund soziologischer Zeitdiagnosen, die spätmoderne Gesellschaften als durch Beschleunigungsdynamiken (Rosa, 2013), Prozesse der Singularisierung und Individualisierung (Reckwitz, 2017) sowie Formen der Selbstoptimierung und Entsolidarisierung beschreiben (Schauer, 2023), erscheint die Stärkung von Gemeinschaft und solidarischem Handeln als zentrale Voraussetzung gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Eine kritisch-transformative Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sieht daher in der Überwindung solcher Individualisierungstendenzen zugunsten gemeinschaftlicher Orientierungen – auf der Grundlage diskursiv zu entwickelnder Vorstellungen intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit – eine realistische Möglichkeit, eine nachhaltige Entwicklung im Sinne starker Nachhaltigkeit voranzutreiben. Gemeinschaft bildet in dieser Perspektive eine zentrale Kategorie, da gemeinschaftliches Leben und Arbeiten innerhalb demokratischer Gesellschaften als untrennbar miteinander verbunden gedacht werden.

7.3.5 Produktiver Umgang mit der Spannung von Anpassung und Transformation

Schließlich bleibt Berufsbildung immer auch in bestehende wirtschaftliche Strukturen eingebettet. Eine kritisch-transformative Didaktik kann diese Rahmenbedingungen nicht vollständig aufheben, versucht jedoch, die Spannung zwischen Anpassung und Transformation produktiv zu nutzen. Zwar ist es sinnvoll, im Rahmen betrieblicher Möglichkeiten nachhaltigkeitsorientiert zu denken und zu handeln. Eine ausschließliche Ausrichtung auf individualisierte und moralisierende Formen „verantwortlichen Handelns“ greift jedoch zu kurz. Wenn innerhalb handlungsdidaktischer Konzepte der beruflichen BNE nach der Auseinandersetzung mit

Widersprüchen und Dilemmata vor allem „kompromissbehaftete Entscheidungen“ angestrebt werden (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 143), kann dies unter Bedingungen nicht-nachhaltiger Berufs- und Arbeitsverhältnisse leicht ins Leere laufen. Statt einer primären Anpassungs- und Handlungsorientierung, wie sie sich etwa an Zielen schwacher Nachhaltigkeit ausrichtet, strebt die kritisch-transformative BBNE daher eine Reflexions- und Diskursorientierung an – mit dem Ziel, Lernende als Gemeinschaftswesen innerhalb des Arbeits- und Berufslebens zur kritischen Urteilsbildung und emanzipatorischen Mitgestaltung zu befähigen.

Eine solche Perspektive bedeutet jedoch nicht, praktische Handlungsfähigkeit grundsätzlich zugunsten abstrakter Gesellschaftskritik zurückzustellen. Vielmehr geht es darum, Handlungsmöglichkeiten stets auch im Horizont ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen, Begrenzungen und Widersprüche zu reflektieren. Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse würden damit weder in einer bloßen Anpassung an bestehende Anforderungen noch in einer rein utopischen Transformationsrhetorik aufgehen. Stattdessen eröffnet eine kritisch-transformative Perspektive Räume, in denen konkrete berufliche Erfahrungen mit Fragen gesellschaftlicher Verantwortung, ökologischer Grenzen und alternativer Entwicklungsmodelle in Beziehung gesetzt werden können.

8 Statt eines Fazits: Strukturmodell nicht-nachhaltiger Lebensformen

Die zuvor entwickelten Überlegungen lassen sich abschließend in einem strukturierenden Modell zusammenführen (vgl. Abb. 1).⁸

⁸ Zu den hier genannten Dimensionen und deren Bezug zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung siehe Trampe 2001, S. 103.

Nicht- nachhaltige Lebensformen

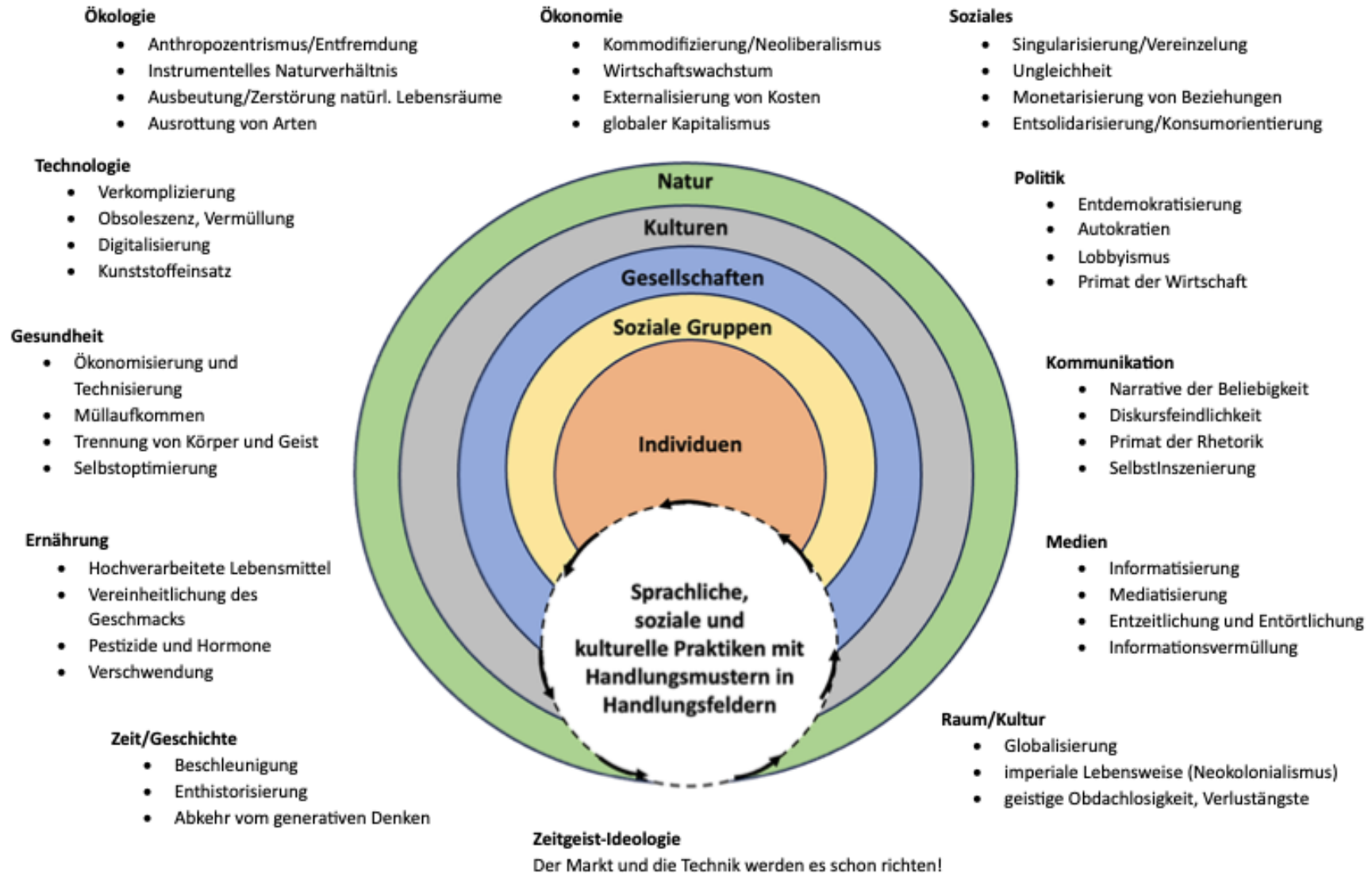


Abbildung 1: Strukturmodell nicht-nachhaltiger Lebensformen

Etablierte Modellvorstellungen innerhalb des BNE-Diskurses, die zur Veranschaulichung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung dienen sollen und bis heute einen festen Platz im Kontext pädagogischer Bemühungen um Bildung für nachhaltige Entwicklung einnehmen (z.B. das Drei-Säulen-Modell, das Nachhaltigkeitsdreieck, das Drei-Kreise-Modell, das Nachhaltigkeitsviereck, das Leitplankenmodell, das Doughnut-Modell usw.), scheinen ihr Erklärungs- und insbesondere Transformationspotenzial weitgehend ausgeschöpft zu haben. Aus Sicht der Autoren liegt dies vor allem daran, dass viele dieser Modelle implizit an Konzepten schwacher Nachhaltigkeit orientiert sind und die komplexen gesellschaftlichen Dynamiken nachhaltigkeitsrelevanter Problemlagen zugunsten didaktischer Vereinfachungen ausblenden. Dadurch besteht die Gefahr, dass strukturelle Ursachen nicht-nachhaltiger Entwicklungen nur unzureichend sichtbar werden und Nachhaltigkeit primär als Frage technischer oder individueller Optimierung erscheint.

Die hier verwendete Darstellung verdeutlicht dagegen, dass nicht-nachhaltige Lebensformen nicht auf einzelne Fehlentscheidungen oder isolierte technische Probleme reduziert werden können, sondern als komplexes Gefüge ökologischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Dynamiken erscheinen. Diese Dynamiken wirken auf unterschiedlichen Ebenen, von individuellen Handlungsmustern über soziale Gruppen und gesellschaftliche Institutionen bis hin zu kulturellen Deutungsmustern und globalen Naturverhältnissen und sind zugleich durch vielfältige Wechselwirkungen miteinander verbunden.

Für die berufliche Bildung bedeutet dies, dass nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse nicht allein auf die Bearbeitung einzelner betrieblicher Problemstellungen reduziert werden können. Zwar können konkrete berufliche Handlungssituationen wichtige Ausgangspunkte für Lernprozesse darstellen, doch greifen didaktische Konzepte zu kurz, wenn sie Nachhaltigkeit ausschließlich als Frage effizienterer Problemlösungen innerhalb bestehender Produktions- und Arbeitsprozesse behandeln. Eine solche Perspektive läuft Gefahr, komplexe gesellschaftliche Krisenzusammenhänge zu verkürzen und Nachhaltigkeit primär als Optimierungsaufgabe innerhalb bestehender Strukturen zu interpretieren.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Perspektive transformativen Lernens besondere Bedeutung. Wenn nicht-nachhaltige Lebensformen Ausdruck tief verankerter gesellschaftlicher Praktiken, Deutungsmuster und institutioneller Strukturen sind, erfordert ihre Reflexion Lernprozesse, die über rein instrumentelle Kompetenzvermittlung hinausgehen. Transformativ Lernprozesse ermöglichen es, etablierte Bedeutungsperspektiven in Frage zu stellen, gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch zu erschließen und alternative Handlungs- und Entwicklungsoptionen zu diskutieren.

Eine kritisch-transformativ Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zielt darauf, berufliche Handlungspraxis systematisch in ihre gesellschaftlichen, ökologischen und kulturellen Kontexte einzuordnen. Berufsbildung wird damit nicht nur als Ort der Qualifizierung für bestehende Arbeitsprozesse verstanden, sondern zugleich als Raum für Reflexion, demokratische Aushandlung und gemeinschaftliche Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse.

Die in diesem Beitrag entwickelten Überlegungen sollen didaktische Orientierungspunkte für eine kritisch-transformative Perspektive auf Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung liefern, die gesellschaftliche Krisendiagnosen stärker mit didaktischen Fragestellungen verbindet. Eine weitergehende theoretische Ausdifferenzierung sowie eine didaktische Konkretisierung – insbesondere auf Grundlage des vorgeschlagenen Strukturmodells nicht-nachhaltiger Lebensformen – stellen daher eine wichtige Aufgabe zukünftiger berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung dar. In diesem Sinne versteht sich der Beitrag als Impuls, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung stärker als Ort gesellschaftlicher Reflexion und Mitgestaltung sozial-ökologischer Transformationsprozesse zu denken.

Literatur

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv.

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>

Beck, U. (2004). *Was ist Globalisierung?: Irrtümer des Globalismus – Antwort auf Globalisierung*. Suhrkamp.

Bergmüller, C. & Schwarz, H.-W. (2016). Zielsetzung: Große Transformation – Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.

Biermann, F., Hickmann, T. & C.-A. Senit (2022). *The political impact of the Sustainable development goals*. Cambridge University Press.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg.) (1992). *Agenda 21: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro*.

https://www.bundesumweltministerium.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf

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

Brookfield, S. D. (2000). Transformative Learning as Ideology critique. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (p. 125–148). Jossey-Bass.

Büchter, K. (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 36, 1–21.

http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf

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

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2025) (Hrsg.). *Nachhaltigkeit im Berufsalltag. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/276060/76501be3b92accaf042727bec8dc43c8/nachhaltigkeit-im-berufsalltag-data.pdf>

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44). Springer VS.

de Haan, G., Holst, J., M. Singer-Brodowski (2021). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Genese, Entwicklungsstand und mögliche Transformationspfade. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(3), 10–14.

Dörre, K. (2009). Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In K. Dörre, S. Lessenich & H. Rosa (Hrsg.), *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte* (S. 21–86). Suhrkamp.

Euler, P. (2014). *Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche*. Forum edition JAHRBUCH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2, (S. 167–174). Forum Umweltbildung.

Euler, P. (2022). „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*. (S. 71–89). wbv.

Finke, P. (2012). Das Nachhaltigkeitsgeschwätz. Die erstaunliche Karriere eines Begriffs. *Agora*, 43, 22–29.

Fischer, A. (1998). *Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen*. Bertelsmann.

Getzin, S. & M. Singer-Brodowski, (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Socience: Journal of Science-Society Interfaces*, 1, 33–46.

Giddens, A. (1992). *Kritische Theorie der Spätmoderne*. Passagen.

Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. Kunstmann.

Habermas, J (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie des kommunikativen Handelns. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Suhrkamp.

Habermas, J. (1981). *Theorie kommunikativen Handelns*. Bde. 1 und 2. Suhrkamp.

Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Suhrkamp.

Hamborg, S. (2023). Zuviel des Guten. Proklamation und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. *Die Deutsche Schule*, 115(2), 153–161.

Han, B.-C. (2016). *Müdigkeitsgesellschaft*. Matthes und Seitz.

Hantke, H. (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf

Hantsch, R. & Diettrich, A. (2025). Der Transfer ist tot. Lang lebe der Transfer. Kritische Reflexion von Innovations- und Transferansprüchen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe49/hantsch_diettrich_bwpat49.pdf

Hasse, B. (2016). Bildung für Nachhaltige Entwicklung statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In: B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Bildung. Perspektiven für die Umweltbildung*. (S. 29–43). ZUFO.

Hemkes, B. (2022). Nachhaltigkeit und Beruf. In: B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung*. (S. 61–79). Wochenschau Verlag.

Hemkes, B. & Melzig, C. (2021). Auf dem Weg vom Projekt zur Struktur – Erkenntnisse zur Verankerung von Nachhaltigkeit aus den BIBB-Modellversuchen zur BBNE. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(3), 20–23.

Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Syndikat.

Kaiser, F. (2024). Berufliche Bildung braucht zur Überwindung einer nicht-nachhaltigen Gegenwart ein anderes Orientierungsmodell. In *DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin*. <https://denk-doch-mal.de/franz-kaiser-berufliche-bildung-braucht-zur-ueberwindung-einer-nicht-nachhaltigen-gegenwart-ein-anderes-orientierungsmodell/>

Kaiser F. (2023). Berufliche Bildung als Befähigung zum Widerstand gegen eine nicht-nachhaltige Gegenwart. *Berufsbildung*, 1, 2–5.

Kaiser, F. & T. Ketschau (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 13–30). Barbara Budrich.

Kehren, Y. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Schneider Verlag.

Kehren, Y. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. *Pädagogische Korrespondenz*, 55, 59–71.

Ketschau, T. & C. Steib (2023). Funktionalität und Normativität als bildungstheoretische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 291–301.

Klanten, V.-A. (2014). Vorwort. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. (S. 5–6). Bertelsmann.

Kodalle, K. M. & H. Rosa (Hrsg.) (2008). *Rasender Stillstand. Beschleunigung des Wirklichkeitswandels: Konsequenzen und Grenzen*. Königshausen und Neumann.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Klinkhardt.

Kuhlmeier, W., Mohorič, A. & T. Vollmer (Hrsg.) (2014). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 – 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bertelsmann.

Kuhlmeier, W. & T. Vollmer (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Tramm, T. Schlömer & M. Casper (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. (1. Aufl., S. 131–151). wbv.

Kultusministerkonferenz (KMK) & Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2007). *Empfehlung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Berlin.

Lehmann, D. (2015). Was ist kritische Theorie. Eine Einladung. In K.-H. Dammer, T. Vogel, & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. (S. 15–33). Springer VS.

Lessenich, S. (2018). *Neben uns die Sintflut. Wie wir auf Kosten anderer leben*. Piper.

Maack, L. (2018). *Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität*. Klinkhardt.

Meadows, D., Meadows, D., Zahn, E. & P. Milling (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. DVA.

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

Melzig, C., Kuhlmeier, W. & S. Kretschmer (2022) (Hrsg.). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Barbara Budrich.

Mertineit, K.-D. & V. Exner (2003). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Wolters Kluwer.

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

Meueler, E. (2005). Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28 (3), 9–14.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Morin, E. (2001). *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. Krämer.
- Neckel, S. (Hrsg.) (2018). *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms*. transkript.
- Ott, K. & Döring, R. (2011). *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit* (3. Aufl.). Metropolis.
- Paech, N. (2025). *Befreiung vom Überfluss. Das Update: Eine Postwachstumsökonomie für das 21. Jahrhundert*. (Komplett überarbeitete Neuauflage des Degrowth-Klassikers). oekom
- Pätzold, G. (1992). Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung – Zur Begründung und Realisierung. In G. Pätzold (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. (4. Aufl., S. 9–29). GAFB-Verlag.
- Pettig, F. & Singer-Brodowski, M. (2024). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development*, 18(2), 176-201.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. Beck.
- Polanyi, Karl (1995) [1944]. *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2024). *Verlust: Ein Grundproblem der Moderne*. Suhrkamp.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competences in ESD. In: A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (eds.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, (S. 39–59). UNESCO.
- Rieckmann, M. (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 5–16.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Suhrkamp.
- Saito, K. (2024). *Systemsturz. Der Sieg der Natur über den Kapitalismus*. dtv.
- Schauer, A. (2023). *Mensch ohne Welt. Eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung*. Suhrkamp.
- Schaupp, S. (2024). *Stoffwechselfolitik, Arbeit, Natur und die Zukunft des Planeten*. Suhrkamp.
- Schreiber, J.-R. & H. Siege (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (2. Aufl.). Cornelsen.

Schumacher, E. F. (1977). *Die Rückkehr zum menschlichen Maß. Alternativen für Wirtschaft und Technik – Small is beautiful*. Rowohlt.

Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin Verlag.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen? Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 1, 9–13.

Stomporowski, S. (2011). Didaktische Markierungspunkte einer Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 09*, 1–27. http://www.bwpat.de/ht2011/ws09/stomporowski_ws09-ht2011.pdf

Trampe, W. (2001). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 4, 101–108.

Trampe, W. (2020). Berufs- und Wirtschaftspädagogik für eine nachhaltige Entwicklung. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 111–122). Waxmann.

Trampe, W. (2024). Auf dem Weg zu einer transformativen beruflichen Bildung – Starke und schwache Nachhaltigkeit als Zielantipoden einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? In P. Schlögl, A. Barabasch & J. Bock-Schoppelwein (Hrsg.), *Krise und Nachhaltigkeit. Herausforderungen für berufliche Bildung* (S. 63–73). wbv.

Trampe, W. (2025). Das Leitbild der Großen Transformation – Eckpunkte einer transformativen Didaktik im Rahmen einer (beruflichen) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In A. Keil, J. Dietze & A. Hanau (Hrsg.), *BNE in der Lehrkräftebildung. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. (S. 265–280). Waxmann.

UNESCO (2014). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. UNESCO.

United Nations (UN) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <http://undocs.org/A/RES/70/1>

Vare, P. & W. Scott (2007). Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.

Vogel, T. (2013). *Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie*. Books on Demand GmbH.

Vogel, T. (2015). Kritische Theorie und Bildung in der gesellschaftlichen Naturkrise. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 159–178). Springer VS.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. WBGU.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019). *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. WBGU.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

Wullenweber, K. (2000). Wortfang. Was die Sprache uns über Nachhaltigkeit verrät. *Politische Ökologie*, 63/64, 23–24.

Yacek, D. (2023): *Begeisterung wecken. Anleitung zu transformativem Lehren und Lernen*. Reclam.

Yacek, D. (Hrsg.). (2022). *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. J. B. Metzler.

Yoran, G. (2025). *Die Verkrepelung der Welt. Zum Stand der Dinge (des Alltags)*. Suhrkamp.

Zitieren des Beitrags (25.06.2026)

Trampe, W. & Trampe, K. (2026). Zwischen Marktlogik und Großer Transformation: Zur Notwendigkeit einer kritisch-transformativen Didaktik in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 50, 1–33.

https://www.bwpat.de/ausgabe50/trampe_trampe_bwpat50.pdf

Die Autor:innen



Dr. WILHELM TRAMPE

Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

wilhelm.trampe@uni-osnabrueck.de

<https://www2.uni-osnabrueck.de/fb3/bwp/>



KRISTINA TRAMPE, M. Ed.

Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

kristina.trampe@uni-osnabrueck.de

<https://www2.uni-osnabrueck.de/fb3/bwp/>