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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Ann-Katrin VOIT & Mouna THIELE
(Hochschule für Oekonomie und Management, Essen & Hochschule Düsseldorf)

Zwischen Green Skills und Good Work: Soziale Gerechtigkeit als blinder Fleck der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

bwp@-Format: **Aus der Praxis**

Online unter:

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

bwp@

www.bwpat.de

CC BY SA

ANN-KATRIN VOIT & MOUNA THIELE
(Hochschule für Oekonomie und Management, Essen & Hochschule Düsseldorf)

Zwischen Green Skills und Good Work: Soziale Gerechtigkeit als blinder Fleck der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

Der Beitrag untersucht, ob und in welchem Umfang die soziale Dimension im wissenschaftlichen Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) berücksichtigt wird. Ausgehend von der konzeptionellen und begrifflichen Abgrenzung sozialer Nachhaltigkeit, werden die theoretischen Konzepte Just Transition und der Capability Approach für die berufliche Bildung adaptiert. Zentrale Frage ist dabei, ob soziale Nachhaltigkeit tatsächlich substanziell in Nachhaltigkeitsstrategien und vor allem ihren Umsetzungen verankert ist, oder ob sie häufig nur als normative Ergänzung ökologischer Programme fungiert und damit Elemente eines Bluewashing aufweist. Um die soziale Dimension zu erfassen, wird eine Übersicht zur Studienlage erstellt und deren Inhalte diskutiert. Dabei werden Defizite in der theoretischen Abgrenzung, der wissenschaftlichen Untersuchung sowie der konkreten Umsetzung identifiziert. Die Analyse zeigt, dass die soziale Nachhaltigkeitsdimension im Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zwar präsent ist, jedoch überwiegend indirekt und unsystematisch berücksichtigt wird. Soziale Nachhaltigkeit erscheint damit häufig eher als ergänzende normative Kategorie denn als eigenständige analytische Dimension der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.

Between Green Skills and Good Work: Social Justice as a Blind Spot in Vocational Education for Sustainable Development

The article examines whether and to what extent the social dimension is addressed within the academic discourse on vocational education and training for sustainable development. Starting from a conceptual and terminological delimitation of social sustainability, the theoretical concepts of Just Transition and the Capability Approach are adapted to the context of vocational education and training. The research question is whether social sustainability is in fact substantively embedded in sustainability strategies or whether it frequently functions merely as a normative supplement to ecological programmes, thereby exhibiting elements of bluewashing.

In order to capture the social dimension, an overview of the existing body of research is compiled and discussed. In doing so, deficits in theoretical conceptualisation, empirical investigation, and practical implementation are identified. Although the social sustainability dimension appears in analyses of sustainable vocational education and training, it is predominantly addressed in an indirect manner. As a result, social sustainability often functions less as an autonomous analytical dimension and more as an additional normative category.

Schlüsselwörter: social sustainability, soziale Nachhaltigkeit, just transition, berufliche Bildung

1 Einleitung: Nachhaltigkeit als Leitbegriff beruflicher Bildung

Nachhaltigkeit hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem zentralen Bezugspunkt bildungspolitischer Reformdiskurse entwickelt. Im Kontext der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) wird Nachhaltigkeit zunehmend als Querschnittsaufgabe verstanden, die ökologische Transformation, wirtschaftliche Innovationsfähigkeit und gesellschaftliche Verantwortung miteinander verbinden soll (Loy, 2018, S. 69). Internationale Programme wie die UN-Agenda 2030 oder die UNESCO-Initiativen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung betonen dabei die Schlüsselrolle von Bildungssystemen bei der Gestaltung nachhaltiger Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen (UNESCO, 2017, S. 23).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird Nachhaltigkeit häufig über das Drei-Säulen-Modell aus ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimension beschrieben (Elkington, 1997, S. 69; Purvis et al., 2019, S. 683). Während ökologische Nachhaltigkeit mittlerweile relativ klar operationalisiert wird, z. B. über Emissionsziele oder Ressourceneffizienz, bleibt die soziale Dimension des Nachhaltigkeitsbegriffs deutlich diffuser. Für sie existieren bislang keine allgemein akzeptierenten Erfassungsgrößen, was vor allem auf der begrifflichen Offenheit zurückzuführen ist. Gerade diese Unschärfe hat erhebliche Auswirkungen für bildungspolitische Programme. In vielen Initiativen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung sogenannter Green Skills, also technischer und organisatorischer Kompetenzen für eine klimafreundliche Wirtschaft (CEDEFOP, 2012, S. 17–18). Fragen sozialer Teilhabe, Arbeitsqualität oder demokratischer Mitgestaltung werden hingegen deutlich seltener systematisch adressiert (Wolff & Ehrström, 2020, S. 1). Ein erheblicher Teil der Sustainable Development Goals adressiert soziale Fragen wie Bildung, Gesundheit, Gleichstellung, menschenwürdige Arbeit, Armutsbekämpfung und Ungleichheit. Dies unterstreicht, dass soziale Nachhaltigkeit nicht als nachrangige Ergänzung ökologischer Nachhaltigkeit verstanden werden sollte.

Dies verweist auf ein grundlegendes Problem des Nachhaltigkeitsdiskurses. Wenn soziale Nachhaltigkeit primär als normative Ergänzung erscheint, entsteht die Gefahr einer symbolischen Integration sozialer Ziele (Utting, 2008, S. 967; Fooks et al., 2013, S. 290; Berliner & Prakash, 2015, S. 115).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag zwei Ziele. Erstens wird die soziale Dimension von Nachhaltigkeit theoretisch präzisiert. Zweitens wird im Rahmen einer qualitativen, konzeptionell-synthetisierenden Literaturauswertung untersucht, in welchem Maße soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs tatsächlich berücksichtigt wird.

Die zentrale Forschungsfrage lautet daher: In welchem Maße wird soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs konzeptionell integriert, und welche systematischen Defizite lassen sich identifizieren?

2 Soziale Nachhaltigkeit zwischen Normativität und begrifflicher Unschärfe

Obwohl soziale Nachhaltigkeit seit den 1990er-Jahren Bestandteil des Nachhaltigkeitsdiskurses ist, bleibt ihre konzeptionelle Bestimmung bis heute umstritten.

Anders als ökologische Nachhaltigkeit, die häufig anhand quantifizierbarer Indikatoren operationalisiert wird, umfasst soziale Nachhaltigkeit ein breites Spektrum normativer Ziele. Dillard und Kollegen stellten fest, dass soziale Nachhaltigkeit häufig lediglich als Gerechtigkeit verstanden wird, ohne zu klären, was dafür notwendig wäre oder ob Gerechtigkeit allein ausreicht (Dillard et al., 2009, S. 3).

Littig und Griessler definieren soziale Nachhaltigkeit als jene gesellschaftlichen Bedingungen, die langfristig soziale Integration, Lebensqualität und Gerechtigkeit ermöglichen (Littig & Griessler, 2005, S. 72). In ähnlicher Weise argumentieren Dempsey et al., dass soziale Nachhaltigkeit Aspekte wie soziale Gerechtigkeit, gesellschaftliche Kohäsion und demokratische Teilhabe umfasst (Dempsey et al., 2011, S. 292).

Ein noch breiteres Spektrum von sozialer Nachhaltigkeit zeigen Wolff und Ehrström auf. Sie beschreiben es als Wohlbefinden der Menschen, Gerechtigkeit, demokratische Regierungen, aktive Zivilgesellschaft, ergänzt um kulturelle Vielfalt, Geschlechtergerechtigkeit, individuelle Fähigkeiten und Lebensqualität. Eine sozial nachhaltige Gesellschaft ist demnach eine gerechte und inklusive Gesellschaft, in der alle Menschen ein würdiges Leben in Freiheit führen können, sowie strukturelle Hindernisse für Gesundheit, politische Teilhabe oder Bildung abgebaut werden (Wolff & Ehrström, 2020, S. 3).

Soziale Nachhaltigkeit ist also ein schwer zu definierendes und unscharfes Konzept. Zusätzlich wird die begriffliche Abgrenzung erschwert, dass verschiedene Disziplinen unterschiedliche Definitionen verwenden (Boyer et al., 2016, S. 1). Auch methodisch bestehen Unterschiede: Während ökologische Themen oft quantitativ und positivistisch untersucht werden, werden soziale Fragen eher qualitativ und konstruktivistisch analysiert. (Wolff & Ehrström, 2020, S. 3)

Boström weist darauf hin, dass soziale Nachhaltigkeit häufig als „missing pillar“ des Nachhaltigkeitsdiskurses erscheint, dessen konkrete Bedeutung in politischen Programmen selten präzisiert wird (Boström, 2012, S. 5). Vallance, Perkins und Dixon argumentieren deshalb, dass soziale Nachhaltigkeit weniger ein klar umrissenes Konzept als vielmehr ein Sammelbegriff für unterschiedliche normative Zielsetzungen darstellt (Vallance et al., 2011, S. 343).

Diese begriffliche Offenheit hat ambivalente Folgen. Einerseits ermöglicht sie eine breite politische Anschlussfähigkeit. Andererseits eröffnet sie Spielräume für symbolische Politik. In der Governance-Forschung wird daher darauf hingewiesen, dass Organisationen soziale Nachhaltigkeit teilweise als Legitimationsressource nutzen, ohne substanzielle Veränderungen umzusetzen (Banerjee, 2007, S. 65; Blowfield & Frynas, 2005, S. 503).

In diesem Zusammenhang wird der Begriff Bluewashing verwendet. Er bezeichnet eine strategische Form der Imagepflege von Unternehmen oder Organisationen, bei der sie sich öffentlich mit sozialen oder menschenrechtlichen Normen der UN verbinden, ohne diese Prinzipien tat-

sächlich in ihrem Handeln umzusetzen. Analog zum bekannten Konzept des Greenwashing beschreibt Bluewashing Situationen, in denen Organisationen soziale Verantwortung rhetorisch betonen, ohne entsprechende strukturelle Maßnahmen umzusetzen (Berliner & Prakash, 2015, S. 116).

Gerade im Kontext der BBNE stellt sich daher die Frage, ob soziale Nachhaltigkeit tatsächlich ein integraler Bestandteil der Nachhaltigkeitsagenda ist, oder ob sie häufig nur eine normative Ergänzung ökologischer Programme darstellt. Verstärkt wird das Problem, da die konkrete Erfassung der Umsetzung von BBNE noch fehlt. Zwar sind erste Indikatorensets entwickelt worden, um den Umsetzungsstand zu erfassen und gegebenenfalls Veränderungen anstoßen zu können (Hilse et al., 2022, S. 31–35). Ein umfassendes Monitoring über alle Akteure hinweg und über die praktische Verwirklichung der BBNE fehlt jedoch.

Die nachfolgende Abbildung verdichtet diese Überlegungen zu einer analytischen Heuristik. Sie zeigt, dass soziale Nachhaltigkeit im Kontext der BBNE auf mehreren Ebenen symbolisch verkürzt werden kann: auf der Ebene programmatischer Leitbilder, wenn soziale Ziele zwar genannt, aber nicht konkretisiert werden; auf der Ebene curricularer Umsetzung, wenn soziale Fragen hinter ökologisch-technischen Kompetenzanforderungen zurücktreten; und auf der Ebene institutioneller Praxis, wenn Teilhabe, Arbeitsqualität und soziale Sicherheit nicht systematisch überprüft werden. Bluewashing wird in diesem Beitrag daher nicht als empirisch nachgewiesene Täuschungsabsicht einzelner Akteure verstanden, sondern als analytischer Hinweis auf die Gefahr einer rhetorischen Integration sozialer Nachhaltigkeit ohne ausreichende konzeptionelle, curriculare und institutionelle Verankerung.

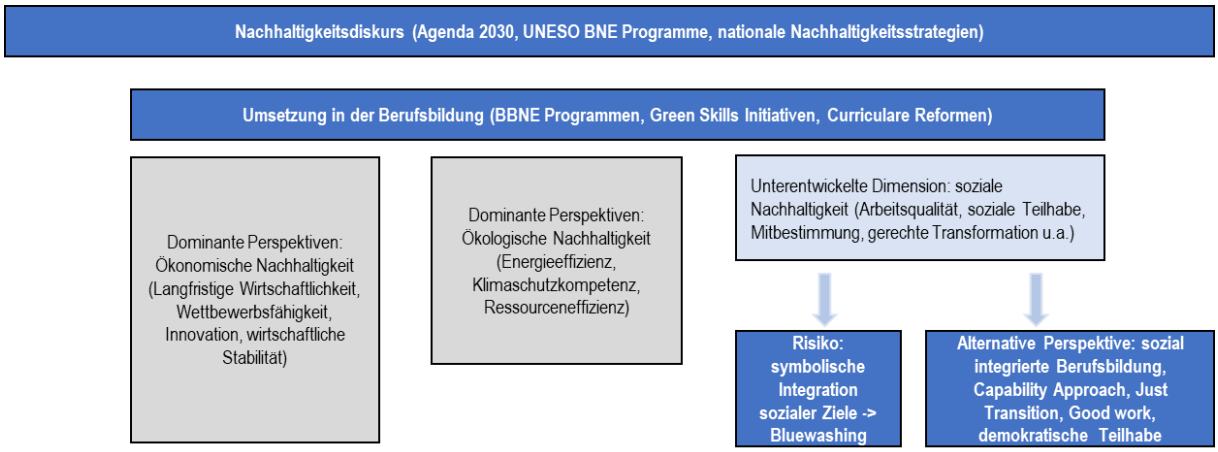

Abbildung 1: Bluewashing in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (eigene Darstellung)

Für die weitere Analyse dient Abbildung 1 als Bezugsrahmen. Sie macht deutlich, dass soziale Nachhaltigkeit nicht bereits dann als integriert gelten kann, wenn sie in programmatischen Dokumenten erwähnt wird. Entscheidend ist vielmehr, ob sie begrifflich bestimmt, theoretisch begründet, curricular operationalisiert und empirisch überprüft wird. Diese Unterscheidung bildet die Grundlage für die nachfolgende Literaturauswertung.

3 Theoretischer Rahmen: Capability Approach und Just Transition

Zur theoretischen Fundierung des Beitrags werden zwei Perspektiven kombiniert: der Capability Approach sowie das Konzept der Just Transition.

Der von Amartya Sen entwickelte Capability Approach versteht Entwicklung nicht primär als wirtschaftliches Wachstum, sondern als Erweiterung individueller Handlungsmöglichkeiten (Sen, 1999). Bildung spielt in diesem Ansatz eine zentrale Rolle, da sie Menschen befähigt, gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten. Martha Nussbaum konkretisiert diesen Ansatz durch eine Liste zentraler Fähigkeiten, die für ein würdiges Leben notwendig sind, darunter politische Teilhabe, soziale Beziehungen und Kontrolle über die eigene Arbeitsumgebung (Nussbaum, 2009, S. 211–215). Übertragen auf die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, dass Bildung nicht nur technische Kompetenzen vermitteln sollte, sondern auch Fähigkeiten zur demokratischen Mitgestaltung von Arbeitsprozessen.

Ergänzend dazu hat sich im Kontext ökologischer Transformationsprozesse das Konzept der Just Transition etabliert. Es entstand ursprünglich in gewerkschaftlichen Debatten über den Strukturwandel in energieintensiven Industrien und betont, dass ökologische Transformationen sozial gerecht gestaltet werden müssen (Newell & Mulvaney, 2013, S. 133).

Die Internationale Arbeitsorganisation definiert eine Just Transition als politischen Ansatz, der ökologische Nachhaltigkeit mit menschenwürdiger Arbeit, sozialem Schutz und sozialem Dialog verbindet (ILO, 2015, S. 4–6). Damit verschiebt sich der Fokus von rein technologischen Lösungen hin zu institutionellen Fragen der Arbeitsorganisation und sozialer Sicherheit.

Die beiden Ansätze können wichtige theoretische und praktische Bausteine zur Stärkung sozialer Nachhaltigkeit leisten, da beide Ansätze den Menschen, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe in den Mittelpunkt von Transformationsprozessen stellen. Während der Capability Approach eine normative Grundlage für soziale Nachhaltigkeit liefert, indem er menschliche Entwicklung und Teilhabe in den Mittelpunkt stellt, übersetzt Just Transition diese Prinzipien in konkrete politische Strategien für einen sozial gerechten Strukturwandel. Gemeinsam können beide Ansätze dazu beitragen, ökologische Transformation mit sozialer Gerechtigkeit zu verbinden. Für die BBNE ergibt sich daraus eine zentrale Implikation: Nachhaltige Transformation erfordert nicht nur technische Kompetenzen, sondern auch Bildungsprozesse, die soziale Teilhabe und demokratische Mitgestaltung ermöglichen.

4 Methodik: Systematisierte Literaturauswahl und konzeptionell-synthetisierende Auswertung

4.1 Forschungsdesign und Literaturauswahl in Anlehnung an das PRISMA-Schema

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine qualitative, konzeptionell-synthetisierende Literaturauswertung mit systematisierter Literaturauswahl durchgeführt. Die Auswahl der Literatur erfolgte nach drei Kriterien:

- Thematische Relevanz für soziale Nachhaltigkeit oder Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung
- Konzeptioneller Beitrag zur theoretischen Fundierung des Nachhaltigkeitsdiskurses
- Wissenschaftliche Rezeption (häufig zitierte Beiträge)

Die Literaturauswahl erfolgte nach einem vereinfachten, an den PRISMA-Leitlinien orientierten Verfahren zur transparenten Dokumentation von Such- und Auswahlprozessen in Literaturstudien (Moher et al., 2009, S. 264). Ziel war es, zentrale wissenschaftliche Beiträge im internationalen Kontext zur sozialen Dimension von Nachhaltigkeit sowie zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung systematisch zu identifizieren.

Die Recherche wurde in den Datenbanken Google Scholar, Scopus und Web of Science sowie mit Elicit.com (AI Research Assistant) durchgeführt. Ergänzend wurden einschlägige Monographien sowie politikrelevante Berichte internationaler Organisationen berücksichtigt. Als Suchbegriffe wurden Kombinationen der folgenden Keywords verwendet: social sustainability, vocational education sustainability, green skills vocational education sowie just transition education.

Insgesamt konnten im ersten Schritt 264 potenziell relevante Veröffentlichungen identifiziert werden. Nach der Entfernung von 56 Duplikaten verblieben 208 Beiträge, deren Titel und Abstracts im Rahmen eines ersten Screenings auf thematische Relevanz geprüft wurden. In diesem Schritt wurden Arbeiten ausgeschlossen, die keinen Bezug zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung oder zur sozialen Dimension von Nachhaltigkeit aufwiesen.

Im anschließenden Volltextscreening wurden weitere 168 Beiträge ausgeschlossen, insbesondere wenn sie sich mit technologischen Aspekten, vor allem ökologischer Nachhaltigkeit befassten oder keinen konzeptionellen Beitrag zur Fragestellung des Artikels leisteten.

Die finale Stichprobe umfasste 40 wissenschaftliche Veröffentlichungen. Die Auswertung der Literatur erfolgte nicht im Sinne einer quantitativen Meta-Analyse und auch nicht als qualitative Inhaltsanalyse mit formalem Codierschema. Vielmehr handelt es sich um eine qualitative, konzeptionell-synthetisierende Literaturauswertung. Ziel war es, zentrale Begriffsverwendungen, theoretische Bezugnahmen und wiederkehrende Argumentationslinien im BBNE-Diskurs herauszuarbeiten. Die ausgewählten Beiträge wurden entlang theoriegeleiteter Leitfragen gelesen: Wie wird soziale Nachhaltigkeit verstanden? Welche theoretischen Konzepte werden zu ihrer Begründung herangezogen? In welcher Weise werden soziale Aspekte wie Teilhabe, Chancengleichheit, Arbeitsqualität oder demokratische Mitgestaltung im BBNE-Diskurs aufgegriffen? Welche Leerstellen benennen die Beiträge hinsichtlich Umsetzung, Operationalisierung und empirischer Forschung?

Diese Leitfragen dienten nicht als starres Kategoriensystem, sondern als heuristischer Rahmen zur Ordnung der Literaturbefunde. Die Auswertung folgt damit einem interpretativen Vorgehen, das auf die Rekonstruktion zentraler Diskurslinien und konzeptioneller Leerstellen zielt. Die Literaturmatrix verdichtet die einbezogenen Beiträge entsprechend ihrer theoretischen und thematischen Relevanz für die Forschungsfrage.

4.2 Literaturmatrix

Die tabellarische Literaturmatrix ist nach Erscheinungsjahr sortiert und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient der Darstellung zentraler konzeptioneller Ansätze der analysierten Literatur. Die Matrix ist damit nicht als Codiertabelle zu verstehen, sondern als verdichtende Übersicht über zentrale Beiträge, die für die konzeptionelle Argumentation des Beitrags besonders relevant sind.

Tabelle 1: Literaturmatrix zur sozialen Nachhaltigkeit

Autor	Fokus	zentrale Aussage	Relevanz
Elkington 1997	Triple Bottom Line	ökologisch–sozial–ökonomisch	Grundlagen
Sen 1999	Capability Approach	Entwicklung als Freiheit	Theorie
Blowfield & Frynas 2005	CSR	symbolische Nachhaltigkeitspolitik	Kritik
Littig & Griessler 2005	soziale Nachhaltigkeit	Lebensqualität und soziale Integration	Definition
Banerjee 2007	CSR Kritik	Nachhaltigkeit als Machtinstrument	Kritik
Walker & Unterhalter 2007	Bildungsgerechtigkeit	Bildung erweitert Handlungsspielräume	Bildung
Utting 2008	Bluewashing	CSR-Legitimation	Kritik
Colantonio 2009	soziale Nachhaltigkeit	Verbindung von Forschung und Politik	Indikatoren
Nussbaum 2009	Capabilities	Bildung als Voraussetzung von Teilhabe	Theorie
Gillen et al. 2010	Soziale Nachhaltigkeit	Bildung um sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken	Politik
Brockmann et al. 2011	Berufsbildung Europa	Qualifikationen und Arbeitsmarkt	Kontext
Dempsey et al. 2011	soziale Dimension	soziale Gerechtigkeit als Kern	Indikatoren
Standing 2011	Prekariat	prekäre Arbeit in Transformationsprozessen	Arbeit
Sterling 2011	transformative Bildung	Bildung als Transformationsprozess	Bildung
Vallance et al. 2011	Typologie	normative vs. praktische Nachhaltigkeit	Konzept
Boström 2012	Kritik Nachhaltigkeit	soziale Dimension unterentwickelt	Theorie
CEDEFOP 2012	Green Skills	ökologische Kompetenzen im Fokus	BBNE
Murphy 2012	Nachhaltigkeit	soziale Dimension als normative Basis	Theorie
Fooks et al. 2013	CSR Grenzen	symbolische Nachhaltigkeitsstrategien	Kritik
Newell & Mulvaney 2013	Just Transition	sozial gerechter Strukturwandel	Transformation

Pavlova 2013	Nachhaltige Berufsbildung	Integration in Curricula	Bildung
ILO 2015	Just Transition	menschenwürdige Arbeit	Arbeit
McGrath & Powell (2016)	Just Transition	Nachhaltigkeitsdimen-sionen sind untrennbar	Konzept
Healy & Barry 2017	Energie-Gerechtigkeit	soziale Dimension der Energiewende	Transformation
UNESCO 2017	BNE Strategie	Bildung als Schlüssel zur Nachhaltigkeit	Politik
Loy 2018	BBNE Programme	Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe	Politik
Cedefop 2019	Just transition	Arbeitsmarktauswirkung von grüner Transformation	Transformation
Purvis et al. 2019	Nachhaltigkeitsmodel l	historische Entwicklung der drei Säulen	Konzept
Bray et al., 2022	Just transition	soziale Dimension des Klimaschutzes	Transformation
Joncas et al., 2022	Soziale Gerechtigkeit und Bildungschancen	Ausbildungsstrategien zur sozialen Integration und Gerechtigkeit	Erfolgsindika-toren
Monikha & Umbara et al., 2023	Soziale Nachhaltigkeit	Bildung ist zentral um Nachhaltigkeitsherausfo rderungen zu begegnen	Kritische Aspekte von Nachhaltig-keitsbildung
Persson Thunqvist et al., 2023	soziale Gerechtigkeit und menschenzentrierte Perspektive	Bildung als Mittel zur Transformation	Bildung
Spours & Grainger 2023	Just Transition	Wie kann soziale Nach-haltigkeit erfolgreich verankert werden	Konzept
Baum et al. 2024	Nachhaltigkeit	Betriebliche Umsetzung	Bildung
Balleta et al, 2025	Capabilities-based soziale Gerechtigkeit	Fokus auf soziale Nachhaltigkeit richten	Theorie
Glavič et al., 2025	CSR	Curriculumsentwicklung	Konzept
Howse et al., 2025	Just transition	Zentrale Aspekte der Nachhaltigkeitsbildung	Kritische Aspekte von Nachhaltig-keitsbildung und Just Transition
Konstantinović et al. 2025	Just transition	Maßnahmen zur erfolg-reichen Umsetzung	Konzept
Moso-Díez et al. 2025	Inklusive Nachhaltigkeit	Wissenschaft und Praxis enger verzahnen	Theorie
Deif et al., 2026	Soziale Nachhaltigkeit, empowerment	Aufzeigen notwendiger Rahmenbedingungen für Nachhaltigkeitsbildung	Bildung

Quelle: Eigene Darstellung

5 Analyse der Literatur: Soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs

Die Auswertung der Literatur zeigt zunächst, dass soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs zwar regelmäßig aufgegriffen wird, jedoch häufig nur indirekt, implizit oder fragmentiert behandelt wird. Während einzelne Studien eine weitreichende Integration sozialer Nachhaltigkeit in Bildungs- und Transformationsprozesse diskutieren, thematisiert die Mehrzahl der Beiträge soziale Nachhaltigkeit eher partiell oder über angrenzende Begriffe wie Chancengleichheit, Inklusion, Teilhabe oder menschenwürdige Arbeit. Hervorzuheben ist, dass viele Studien keine explizite Definition sozialer Nachhaltigkeit entwickeln, sondern ein implizites Verständnis über operative Dimensionen vermitteln.

Konzeptionell wird soziale Nachhaltigkeit durch mehrere Ansätze behandelt, darunter Just Transition, Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Capability Approach sowie Gerechtigkeitstheorien.Das Just-Transition-Konzept erweist sich als ein zentrales konzeptionelles Modell, das soziale Nachhaltigkeit ausdrücklich mit ökologischen Zielen verbindet. Spours & Grainger (2023) verstehen Just Transition als die Verbindung der Transformation hin zu Netto-Null-Emissionen mit Klimagerechtigkeit, indem historische Ungerechtigkeiten im Zusammenhang mit dem Klimawandel adressiert und gleichzeitig alltägliche Lebensweisen verändert werden. Dieser Ansatz basiert auf einem sozialökologischen Modell, das lokale Zusammenarbeit, zivilgesellschaftliche Aktivitäten auf mittlerer Ebene sowie nachhaltige Lebensweisen betont. Ähnlich entwickeln Konstantinović et al. soziale Nachhaltigkeit aus der Perspektive der Just Transition und heben dabei insbesondere Fairness, Inklusivität, Gleichberechtigung und die Achtung der Menschenrechte hervor. Systematische Lücken zeigen sich in mehreren Bereichen: Fehlende oder unklare konzeptionelle Definitionen, mangelnde theoretische Fundierung und unzureichende praktische Umsetzung. Diese Lücken zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Mikroebene individueller Lern- und Beteiligungschancen, auf der Mesoebene institutioneller Umsetzung sowie auf der Makroebene bildungspolitischer und arbeitsmarktbezogener Rahmenbedingungen.

Studien beschreiben das Feld daher als „multidimensional and complex field of analysis, often addressed in fragmented ways rather than through comprehensive perspectives" (Moso-Díez, 2025, S. 339).

Aus der Literaturauswertung ergibt sich als wiederkehrender Befund eine mangelnde konzeptionelle Klarheit darüber, was soziale Nachhaltigkeit im Kontext der BBNE genau umfasst. Die eigene Einordnung dieses Beitrags lautet, dass gerade diese begriffliche Offenheit eine systematische curriculare und empirische Operationalisierung erschwert. Ein zweiter zentraler Mangel liegt im Fehlen geeigneter theoretischer Rahmenwerke. McGrath betont die Notwendigkeit, „über neoliberale Orthodoxien hinauszugehen" (McGrath, 2023, S. 128), und argumentiert, dass die vorherrschenden Modelle der beruflichen Bildung nicht immer zu nachhaltigen Praktiken beitragen. Spours & Grainger (2023) weisen auf theoretische Grenzen innerhalb der Just-Transition-Ansätze hin, weil dies die Veränderungen von Arbeitsbeziehungen nur unvollständig berücksichtigen. Vielmehr sind umfassendere Konzepte erforderlich, die soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeitsökonomie stärker integrieren. In ähnlicher Weise fordert McGrath (2023) mehr Forschung zu Standards menschenwürdiger Arbeit. In mehreren Beiträgen wird

ein Mangel an ganzheitlichen Analyseansätzen sichtbar. Aus Sicht dieses Beitrags erklärt dies, weshalb soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs häufig nicht als eigenständige analytische Dimension erscheint, sondern in breitere Nachhaltigkeits- oder Gerechtigkeitsdiskurse eingebettet bleibt.Hinsichtlich der begrifflichen Abgrenzungen stehen im Zentrum der Analysen vor allem die Kriterien „Soziale Gerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“, ebenso werden als Dimension von sozialer Nachhaltigkeit in den Studien „Inklusion“ und „Zugänglichkeit“ definiert. Die Studien betrachten dabei soziale Gleichheit als den Abbau struktureller Benachteiligungen sowie eine gerechte Verteilung der Vorteile technologischer Veränderungen. Mit Blick auf Inklusion und Zugänglichkeit werden vor allem die Integration von Jugendlichen mit besonderen Unterstützungsbedarfen, die Bildung von Sozialkapital, basisdemokratische Beteiligung sowie die Teilhabe systematisch benachteiligter Gruppen hervorgehoben.. Dagegen findet kulturelle Vielfalt nur geringe Beachtung. Dies verwundert auch nicht, da kulturelle Nachhaltigkeit z. T. als vierte Säule definiert wird (Bonde & Fuhrmann, 2021, S. 19).

Typische Beispiele für Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung finden sich in unzureichender Lehrkräftequalifizierung, da Lehrpersonen nicht adäquat darauf vorbereitet sind, Nachhaltigkeitskompetenzen zu vermitteln, sowie eine nicht flächendeckende praktische Umsetzung, die häufig auf individuellen Initiativen oder Projekten statt auf ganzheitlicher Umsetzung beruht. Hinzu kommen begrenzte empirische Forschungen, die überwiegend deskriptiv angelegt ist (Moso-Diez, 2025, S. 345). Weitere Hindernisse können aus bildungspolitischen Rahmenbedingungen entstehen oder durch wirtschaftliche Prioritäten, die pädagogische Ansätze verengen. Der Erfolg der Integration hängt wie so oft stark vom institutionellen Kontext ab. Programme mit expliziten Nachhaltigkeitsmandaten erreichen tendenziell eine umfassendere Integration als ohne ihre Verankerung. Zudem zeigt sich, dass soziale Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung meist weniger Aufmerksamkeit erhält als ökologische Nachhaltigkeit.

Seit 2021 sind in Deutschland die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen gleichrangig aufgenommen, jedoch konzentrieren sich auch hier in der Berufsbildung viele Programme auf technische Kompetenzen zur Förderung einer ressourceneffizienten Wirtschaft (Holst, 2022, S. 6).

Diese Fokussierung spiegelt sich auch jenseits des deutschen Kontexts insbesondere im Konzept der Green Skills wider, das Kompetenzen zur Umsetzung ökologischer Innovationen beschreibt (CEDEFOP, 2012, S. 18). Während diese Perspektive wichtige Beiträge zur ökologischen Transformation leisten kann, bleibt die soziale Dimension häufig unterbelichtet. So kritisieren McGrath & Powell (2016), dass das Konzept der „Green Skills“ in politischen Strategien nicht umfassend genug gefasst ist. Sie plädieren für einen stärker ganzheitlichen Ansatz, der zur Überwindung von Armut, sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit beiträgt und gleichzeitig gesunde Arbeitsbedingungen, Teilhabe sowie Empowerment fördert. Auch Baum et al. kommen anhand von quantitativen Betriebsdaten und qualitativen Interviews zu dem Ergebnis, dass in betrieblichen Prozessen die soziale Nachhaltigkeit größtenteils unbeachtet bleibt (Baum et al., 2024, S. 576). Mehrere Studien weisen darauf hin, dass nachhaltige Transformationen nicht nur technologische Innovationen, sondern auch Veränderungen in Arbeitsorganisationen, Qualifikationsstrukturen und institutionellen Arrangements erfordern (Brockmann et al., 2011, S. 4).

Unzureichende empirische Forschung stellt eine dritte Lücke dar. So sind bestehende Studien entweder nicht repräsentativ oder konzentrierten sich ausschließlich auf ökologische Nachhaltigkeit. Konstantinović et al. (2025) stellen fest, dass im Bereich der Bildung für eine Just Transition bislang nur wenige Forschungsarbeiten vorliegen. Auch weitere Studien weisen auf Forschungslücken hin. Gillen et al. (2010) deuten Forschungslücken aus der Perspektive der Beschäftigten an. McGrath (2023) argumentiert, dass gegenwärtige Methoden möglicherweise nicht geeignet sind, Fortschritte in Richtung Nachhaltigkeit angemessen zu messen.

Zusammenfassend lässt sich aus der Literaturauswertung festhalten, dass soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs zwar präsent ist, jedoch häufig implizit, uneinheitlich oder additiv behandelt wird. Einschränkend ist jedoch zu berücksichtigen, dass einzelne Beiträge zu einer anderen Gewichtung gelangen. So betonen Moso-Díez et al. eine Fragmentierung der Analysegegenstände über die drei Nachhaltigkeitsdimensionen hinweg und vertreten die Auffassung, dass soziale und wirtschaftliche Aspekte teilweise stärker hervortreten als ökologische Aspekte (Moso-Díez et al., 2025, S. 339). Die weiterführende Interpretation dieses Beitrags lautet dennoch, dass soziale Nachhaltigkeit im BBNE-Diskurs häufig nicht als eigenständige analytische Dimension ausgearbeitet wird, sondern als normative Ergänzung ökologischer Transformationsprogramme erscheint.

6 Diskussion: Perspektiven einer sozial integrierten Berufsbildung

Während das vorherige Kapitel die Befunde der Literaturauswertung entlang zentraler Diskurslinien zusammengeführt hat, nimmt die Diskussion nun eine eigene theoretische Einordnung dieser Befunde vor. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Konsequenzen sich aus der fragmentierten Behandlung sozialer Nachhaltigkeit für die Weiterentwicklung der BBNE ergeben.

Die Ergebnisse der Literaturanalyse machen strukturelle Asymmetrien im Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sichtbar. Während ökologische Aspekte der Transformation, insbesondere im Zusammenhang mit Klimaschutz, Energieeffizienz und Ressourcenschonung, intensiv diskutiert werden, bleibt die soziale Dimension der Nachhaltigkeit in vielen Beiträgen vergleichsweise unterentwickelt. Diese Schwerpunktsetzung erscheint jedoch keineswegs zufällig, sondern reflektiert eine breitere Dynamik innerhalb des Nachhaltigkeitsdiskurses. In vielen politischen und wissenschaftlichen Debatten wird ökologische Modernisierung eng mit technologischen Innovationen und wirtschaftlichen Transformationsstrategien verknüpft. Fragen sozialer Gerechtigkeit treten in diesem Zusammenhang häufig in den Hintergrund und erscheinen eher als nachrangige Ergänzung ökologischer Transformationsprozesse.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist diese Entwicklung problematisch. Nachhaltige Transformationen beschränken sich nicht auf technologische Innovationen, sondern beinhalten tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen. Strukturwandel wirkt sich unmittelbar auf Arbeitsmärkte, Qualifikationsanforderungen und institutionelle Arrangements aus. Werden diese sozialen Dimensionen in Bildungsprogrammen nicht ausreichend berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass Nachhaltigkeit primär als technokratisches Projekt wahrgenommen wird, dessen gesellschaftliche Folgen nur unzureichend reflektiert werden.

Die Analyse weist darüber hinaus auf eine Leerstelle im Diskurs hin: Einschränkungen bei Bewertung und Evaluation werden in den betrachteten Studien nur selten explizit thematisiert. Dieses Defizit erschwert eine kritische Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Wirkungen nachhaltigkeitsbezogener Bildungsprogramme.

Die Analyse legt nahe, dass ein zentraler Grund für diese Entwicklung in der konzeptionellen Unschärfe sozialer Nachhaltigkeit liegt. Während ökologische Nachhaltigkeit vergleichsweise klar operationalisiert werden kann, etwa über messbare Indikatoren wie Emissionsreduktionen oder Ressourceneffizienz, bleibt die soziale Dimension häufig normativ und abstrakt. Es besteht keine allgemein akzeptierte Definition darüber, welche Aspekte soziale Nachhaltigkeit abschließend umfasst. Begriffe wie soziale Gerechtigkeit oder gesellschaftliche Teilhabe bleiben, ohne präzise konzeptionelle Abgrenzung inhaltsleer und sind nur schwer empirisch erfassbar. Zudem sind strukturelle Hindernisse für Gesundheit, politische Partizipation oder Bildung stark kontextabhängig und lassen sich nicht universell bestimmen. Die Konkretisierung sozialer Nachhaltigkeit setzt daher einen breiten gesellschaftlichen Diskurs voraus, der auf vielen politischen und institutionellen Ebenen geführt werden muss. Diese begriffliche Offenheit erleichtert zwar politische Konsensbildung, erschwert jedoch zugleich die systematische Integration sozialer Ziele in konkrete Programme der Berufsbildung.

Bei der praktischen Umsetzung zeigt sich die Herausforderung, erfolgreiche Modellprojekte in die Breite des Berufsbildungssystems zu übertragen. Eine nachhaltige Verankerung erfordert mehrere strukturelle Voraussetzungen. Zunächst müssen entsprechende Inhalte systematisch in die Curricula der beruflichen Bildung integriert werden. Dies kann gegebenenfalls eine Priorisierung oder Reduktion anderer Inhalte erforderlich machen, um ausreichend zeitliche Ressourcen zu schaffen. Darüber hinaus ist die Qualifizierung der Lehrenden eine zentrale Voraussetzung für eine wirksame Umsetzung. Ebenso spielt die Einbindung der Unternehmen eine entscheidende Rolle, da sie die Inhalte im Rahmen der betrieblichen Ausbildung aufgreifen, praktisch anwenden und durch konkrete Anforderungen der Arbeitswelt ergänzen müssen.

Für die Weiterentwicklung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ergeben sich daraus mehrere zentrale Implikationen. Erstens sollte Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung stärker als sozialer Transformationsprozess verstanden werden. Neben technischen Kompetenzen benötigen zukünftige Fachkräfte auch Fähigkeiten zur Reflexion der gesellschaftlichen Auswirkungen wirtschaftlicher Entscheidungen. Zweitens erscheint eine engere Verbindung zwischen Berufsbildungsforschung und arbeitsmarktpolitischen Debatten erforderlich. Konzepte wie die Just Transition verdeutlichen, dass ökologische Transformationsprozesse langfristig nur dann gesellschaftliche Akzeptanz finden, wenn sie sozial gerecht gestaltet werden.

Drittens bietet der Capability Approach eine wichtige theoretische Grundlage für eine stärker sozial integrierte Perspektive auf Berufsbildung. Wenn Bildung als Erweiterung individueller Handlungsmöglichkeiten verstanden wird, rückt die Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe stärker in den Mittelpunkt. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung kann in diesem Verständnis dazu beitragen, individuelle Fähigkeiten zu entwickeln, die es Menschen ermöglichen, aktiv an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen teilzunehmen.

Schließlich erfordert eine soziale Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung auch institutionelle Veränderungen. Eine stärkere Einbindung von Sozialpartnern und zivilgesellschaftlichen Akteuren könnte dazu beitragen, Fragen der Arbeitsqualität und sozialen Sicherheit stärker in Bildungsprogramme zu integrieren. Auf diese Weise ließe sich die bisher dominante technologische Perspektive um eine umfassendere sozialwissenschaftliche Dimension erweitern und der Nachhaltigkeitsdiskurs in der Berufsbildung strukturell ausbalancieren.

7 Fazit

Die Literaturauswertung zeigt, dass soziale Nachhaltigkeit in programmatischen und wissenschaftlichen Beiträgen zur BBNE regelmäßig erwähnt wird, ihre konkrete Bedeutung für die Gestaltung beruflicher Bildung jedoch vielfach unklar bleibt. Die zentrale Schlussfolgerung dieses Beitrags lautet daher, dass soziale Nachhaltigkeit stärker als eigenständige Dimension der BBNE konzeptualisiert werden muss.Damit lässt sich die Forschungsfrage des Beitrags wie folgt beantworten: Soziale Nachhaltigkeit ist im Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zwar präsent, sie wird jedoch überwiegend indirekt und unsystematisch berücksichtigt. Soziale Nachhaltigkeit erscheint damit häufig eher als ergänzende normative Kategorie, denn als eigenständige analytische Dimension der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Diese Befunde weisen auf ein grundlegendes Spannungsfeld innerhalb aktueller Nachhaltigkeitsdiskurse hin. Wenn Nachhaltigkeit primär als technologische Modernisierung verstanden wird, besteht die Gefahr, dass ökologische Innovationen im Zentrum stehen, während soziale Transformationsprozesse weniger systematisch reflektiert werden. Für die Gestaltung beruflicher Bildung ist dies insofern problematisch, als ökologische Transformationen der Wirtschaft immer auch Veränderungen von Arbeitsbedingungen, Qualifikationsanforderungen und betrieblichen Machtverhältnissen mit sich bringen. Eine nachhaltige Transformation der Arbeitswelt ist daher nicht allein eine technologische, sondern zugleich eine soziale und institutionelle Herausforderung.

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, soziale Nachhaltigkeit stärker als eigenständige Dimension der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu konzeptualisieren. Ansätze wie der Capability Approach oder das Konzept der Just Transition bieten hierfür wichtige theoretische Anknüpfungspunkte. Beide Perspektiven ermöglichen es, Fragen von Arbeitsqualität, sozialer Sicherheit und demokratischer Mitbestimmung stärker in die Debatte um Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung einzubeziehen. Letztlich sind gesellschaftliche Entwicklung und nachhaltige Entwicklung untrennbar miteinander verbunden.

Für die berufspädagogische Forschung ergeben sich daraus mehrere Anschlussfragen. Erstens stellt sich die Frage, wie soziale Nachhaltigkeit systematisch in die praktische Umsetzung der Curricula der Berufsbildung integriert werden kann. Zweitens bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen, die analysieren, in welchem Umfang soziale Aspekte nachhaltiger Transformation bereits in der beruflichen Praxis berücksichtigt werden. Drittens erscheint es sinnvoll, die Rolle von Berufsbildungseinrichtungen als Akteure sozial-ökologischer Transformation stärker in den Blick zu nehmen.

Literatur

Balleta, J., Bazin, D., Thomas, F. & Mahieu, F.-R. (2025). Social justice: The missing link in sustainable development. *GREDEG WP No. 2025-06*. https://doi.org/10.1007/s00267-025-02229-8

Banerjee, S. B. (2007). *Corporate social responsibility*: The good, the bad and the ugly. Edward Elgar Publishing.

Baum, M., Hufnagel, J., Mohr, S. & Annen, S. (2024). Betriebliche Weiterbildungsorientierung und Nachhaltigkeitsengagement. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 47(3), 551–584. https://doi.org/10.1007/s40955-024-00297-7.

Berliner, D. & Prakash, A. (2015). "Bluewashing" the Firm? Voluntary Regulations, Program Design, and Member Compliance with the United Nations Global Compact. *Policy Studies Journal*, 43(1). 115–138, https://doi-org.ezp.hs-duesseldorf.de/10.1111/psj.12085

Blowfield, M. & Frynas, J. G. (2005). Setting new agendas: Critical perspectives on corporate social responsibility in the developing world. *International Affairs, 81*(3), 499–513. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2346.2005.00465.x

Bonde, A. & Fuhrmann, C. (2021). Die vierte Säule der Nachhaltigkeit. *Politik & Kultur*, 12(2021), 19. https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2021/09/puk10-21.pdf

Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability. *Sustainability: Science, Practice & Policy, 8*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908080

Boyer, R. H. W., Peterson, N., Arora, P. & Caldwell, K. (2016). Five approaches to social sustainability and an integrated way forward. *Sustainability, 8*(9), 1–18. https://doi.org/10.3390/su8090878

Bray, R., Mejía Montero, A. & Ford, F. (2022). Skills deployment for a "just" net zero energy transition. *Environmental Innovation and Societal Transitions, 42*, 395–410. https://doi.org/10.1016/j.eist.2022.02.002

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2011). *Knowledge, skills and competence in the European labour market: What's in a vocational qualification?* Routledge.

(Cedefop)European Centre for the Development of Vocational Training (Eds.). (2012). *Green skills and environmental awareness in vocational education and training*. *Publications* Office of the European Union.

(Cedefop) European Centre for the Development of Vocational Training (2019). Skills for green jobs: 2018 update. European synthesis report. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 109. http://data.europa.eu/doi/10.2801/750438

Colantonio, A. (2009). Social sustainability: Linking research to policy and practice. *Sustainable development: A challenge for European research*.

Deif, A. & Cochrane, L. (2026). Social and solidarity economy (SSE) approach for technical and vocational education training (TVET) empowering youth with disrupted education. *Education + Training*. https://doi.org/10.1108/et-08-2025-0671

Dempsey, N., Bramley, G., Power, S. & Brown, C. (2011). The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability. *Sustainable Development, 19*(5), 289–300. https://doi.org/10.1002/sd.417

Dillard, J., Dujon, V. & King, M. C. (2009). Introduction. In Dillard, J. V., Dujon, V. & King, M. C. (Eds.), *Understanding the social dimension of sustainability* (S. 2–12). Routledge.

Elicit.com. (2026). Elicit (März 2026) [KI-gestütztes Literaturrecherche-Tool]. https://elicit.com/

Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business.* Capstone Publishing Ltd.

Fooks, G., Gilmore, A., Collin, J., Holden, C. & Lee, K. (2013). The limits of corporate social responsibility: Techniques of neutralization, stakeholder management and political CSR. *Journal of Business Ethics, 112*(2), 283–299.

Glavič, P., Levičnik, H., Szilagyi, A., Zugasti, I., Schönfelder, T., Rosicki, M., Ruzicka, P. & Hajná, V. (2025). Smart education for corporate sustainability reporting. *Standards, 5*(1), 3. https://doi.org/10.3390/standards5010003

Gillen, J., Elsholz, U. & Meyer, R. (2010). Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf [Arbeitspapier 191]. Hans-Böckler-Stiftung.

Healy, N. & Barry, J. (2017). Politicizing energy justice and energy system transitions: Fossil fuel divestment and a "just transition". *Energy Policy, 108(C)*, 451–459.

Hilse, P., Pabst, C., Schütt-Sayed, S., Werner, M., Goldmann, E., Rocklage, M. & Hecker, K. (2022). Die Erfassung der betrieblichen Bildung für nachhaltige Entwicklung: Forschungsbericht zum Projekt „Indikatorenentwicklung Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung". f-bb-Bericht 03/22. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).

Holst, J. (2022). Nachhaltigkeit & BNE in der Beruflichen Bildung: Dynamik in Ordnungsmitteln, Potentiale bei Berufen, Lernorten und in der Qualifizierung von Ausbildenden. *Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. https://doi.org/10.17169/refubium-35827

Howse, J. (2025). Exploring the symbiosis and tensions between vocational practices and the aspirations for vocational education and training in Aotearoa New Zealand. *Journal of Vocational Education & Training, 77*(5), 594. https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2550222

(ILO) International Labour Organization. (2015). *Guidelines for a just transition towards environmentally sustainable economies and societies for all*. ILO.

Joncas, J., Edward, K., Moisan, S., Grise, X. & Lepage, J. (2022). Indigenous people in vocational education and training from a social justice perspective: An overview of international literature. *Journal of Vocational Education & Training, 75*(1), 63–86. https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2122539

Konstantinović, L., Vujić, L. & Richer, M. (2025). Multilevel analysis of just transition education. *Andragoške studije, 21(1)*, 9–28. https://doi.org/10.5937/andstud2501009k

Littig, B. & Griessler, E. (2005). Social sustainability: A catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development, 8*(1–2), 65–79. https://doi.org/10.1504/IJSD.2005.007375

Loy, S. (2018). Curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel eines Bildungsplans in NRW Haushalt. *Bildung & Forschung, 7*(1), 69–84.

McGrath, S. & Powell, L. (2016). Skills for sustainable development: Transforming vocational education and training beyond 2015. *International Journal of Educational Development, 50*, 12–19. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.006

McGrath, S. (2023). Education for the Great Socio-Ecological Transition. *Religion & Development,* 2(1). 126–145. https://doi.org/10.30965/27507955-20230019

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ, 339*. https://www.bmj.com/content/bmj/339/bmj.b2535.full.pdf

Moso-Díez, M., Nardi, P., Ramsarup, P. & Stalder, B. (2025). Research on sustainability in vocational education and training (VET): A research workshop proposal. In C. Nägele, B. E. Stalder, F. Kaiser, M. Malloch & N. Kersh (Eds.), *Trends in vocational education and training research* (8), 338–349. VET NET/OAPublishing. https://doi.org/10.21240/vetcon/2025/ecer/47

Murphy, K. (2012). The social pillar of sustainable development: A literature review and framework for policy analysis. *Sustainability: Science, Practice and Policy, 8*(1), 15–29.

Newell, P. & Mulvaney, D. (2013). The political economy of the "just transition". *The Geographical Journal, 179*(2), 132–140.

Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia, 24*(3), 211–215. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.01053.x

Pavlova, M. (2013). Teaching and learning for sustainable development: ESD research in technology education. *International Journal of Technology and Design Education, 23*(3), 733–748.

Persson Thunqvist, D., Gustavsson, M. & Halvarsson Lundqvist, A. (2023). The role of VET in a green transition of industry: A literature review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* 10 (3), 361–382. https://doi.org/10.13152/ijrvet.10.3.4

Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science, 14*(3), 681–695.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Spours, K. & Grainger, P. (2023). The mediating role of further and higher education in a just transition social ecosystem. *Journal of Vocational Education & Training, 76*, 307–330. https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2258521

Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education, 5*(11), 17–33.

Umbara, D. & Handayani, M. (2023). Mapping the landscape of sustainability literacy research in vocational education: A bibliometric analysis. *Journal of Vocational Education Studies, 6*(2), 244–263. https://doi.org/10.12928/joves.v6i2.8888

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

Utting, P. (2008). The struggle for corporate accountability. *Development and Change, 39*(6), 959–975.

Vallance, S., Perkins, H. & Dixon, J. (2011). What is social sustainability? A clarification of concepts. *Geoforum, 42*(3), 342–348. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.01.002

Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Springer.

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

Wolff, L. A. & Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings: A utopia or possibility? *Sustainability, 12*(10), 4176. https://doi.org/10.3390/su12104176

Zitieren des Beitrags (25.06.2026)

Voit, A.-K. & Thiele, M. (2026). Zwischen Green Skills und Good Work: Soziale Gerechtigkeit als blinder Fleck der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *50*, 1–17.
https://www.bwpat.de/ausgabe50/voit_thiele_bwpat50.pdf

Die Autorinnen

Prof. Dr. ANN-KATRIN VOIT

Hochschule für Oekonomie und Management (FOM), Essen

Herkulesstraße 32, 45127 Essen

Ann-Katrin.Voit@rub.de

https://forschung.fom.de/

Prof. Dr. MOUNA THIELE

Hochschule Düsseldorf

Münsterstraße 156, 40476 Düsseldorf

Mouna.Thiele@hs-duesseldorf.de

https://wiwi.hs-duesseldorf.de/personen/mouna.thiele/Seiten/default.aspx