

bwp@ Spezial 19 | August 2023

Retrieving and recontextualising VET theory

Bill Esmond, Thilo J. Ketschau, Johannes K. Schmees, Christian Steib & Volker Wedekind (Eds.)

Christian STEIB & Henning FÄHNDERS

(Universität Oldenburg)

Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung im Medium des Berufs.

Eine berufsspezifische Konkretisierung der (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen eines re-modellierten Strukturgitters am Beispiel der beiden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel

Online:

https://www.bwpat.de/spezial19/steib_faehnders_de_spezial19.pdf

seit 20.02.2024

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung im Medium des Berufs. Eine berufsspezifische Konkretisierung der (Berufs-) Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen eines re-modellierten Strukturgitters am Beispiel der beiden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel

Abstract

Im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland stellt die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) die Leitstrategie für die Umstellung unserer gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsweise auf eine nachhaltige Entwicklung dar. Ein wichtiger Schritt zur Verknüpfung von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung wurde mit der Modernisierung der Standardberufsbildpositionen (SBBP) im Jahr 2020 ausgeführt. Allerdings sind die in den SBBP benannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten aufgrund ihrer berufsübergreifenden Orientierung allgemein gehalten. Die notwendige berufs-, branchen- und betriebsspezifische Konkretisierung der in den SBBP ausgewiesenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten kann bspw. über eine Re-Modellierung des didaktischen Strukturgitters nach Kutscha (1976) durchgeführt werden. Der vorliegende Beitrag zeigt beispielhaft für die beiden aufgrund der zentralen Stellung des Einzelhandels zwischen Produzent*innen und Konsument*innen ausgewählten staatlich anerkannten dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel auf, wie über die Verschränkung von nachhaltiger Entwicklung auf der System- bzw. Gesellschaftsebene sowie beruflicher Handlungskompetenz auf der Subjekt- bzw. Kompetenzebene ein didaktisches Strukturgitter erarbeitet werden kann.

***Schlüsselwörter:** Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, berufsspezifische Konkretisierung, didaktisches Strukturgitter, Einzelhandel, nachhaltige Entwicklung*

Competencies for sustainable development in the medium of the occupation. An occupation-specific concretization of (vocational) education for sustainable development within the framework of a re-modeled structural grid using the example of the two dual training occupations of assistants and managers in retail

In the field of vocational education and training in Germany, Vocational Education and Training for Sustainable Development (Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – BBNE) is the guiding strategy for transforming the way we live and work in society towards sustainable development. An important step towards linking sustainable development and vocational education and training was taken in 2020 with the modernization of the Standard Occupational Training Positions (Standardberufsbildpositionen – SBBP). However, the skills, knowledge and abilities specified in the SBBP are general due to their cross-occupational orientation. The necessary occupation-, sector- and company-specific concretization of the skills, knowledge and abilities identified in the SBBP can be carried out, for example, by re-

modelling the didactic structure grid according to Kutscha (1976). This article provides an example of how a didactic structure grid can be developed for the two state-recognized dual training occupations of assistants and managers in retail, which were selected due to the central position of the retail trade between producers and consumers, by linking sustainable development at the system or societal level and professional competence at the subject or competence level.

Keywords: *didactic structure grid, occupation-specific concretization, retail trade, sustainable development, vocational education and training for sustainable development*

1 Einleitung

Unsere gesellschaftliche Lebens- und Arbeitsweise auf eine nachhaltige Entwicklung umzustellen, ist eine, wenn nicht die zentrale Aufgabe unserer Zeit (vgl. Dixon-Declève et al. 2022, 9ff.; UN 2015, 1ff.; 1992, 3ff.; 1987, Ch. 1, Par. 1, 3; Meadows et al. 1972, 11ff.). Bereits 1972 hatte der Club of Rome (Meadows et al. 1972, 11ff.) in seinem Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ angesichts des seit der Industrialisierung exponentiellen Wachstums von Wirtschaft und Bevölkerung auf der Grundlage eines mathematischen Modells gewarnt, dass „die absoluten Wachstumsgrenzen auf der Erde im Laufe der nächsten hundert Jahre erreicht“ (Meadows et al. 1972, 17) würden; doch sei es noch nicht zu spät, „die Wachstumstendenzen zu ändern und einen ökologischen und wirtschaftlichen Gleichgewichtszustand herbeizuführen, der auch in weiter Zukunft aufrechterhalten werden kann“ (Meadows et al. 1972, 17). Danach wurde die Thematik der Erreichung einer nachhaltigen Entwicklung aufgrund ihrer großen Bedeutung auch von den Vereinten Nationen (United Nations – UN) aufgenommen und mit der Agenda 21, welche als Aktionsprogramm auf der Konferenz „Umwelt und Entwicklung“ der Vereinten Nationen im Juni 1992 in Rio de Janeiro von 179 Staaten, darunter die Bundesrepublik Deutschland, unterzeichnet wurde, zu einer zentralen Herausforderung der Menschheit in unserer Zeit erklärt (vgl. UN 1992, 1).

Was unter dem gesellschaftlichen Leitbild einer *nachhaltigen Entwicklung* (sustainable development) zu verstehen ist, legte die von den UN eingerichtete Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, auch nach ihrer Vorsitzenden als Brundtland-Kommission bezeichnet, in ihrem 1987 erschienenen Abschlussberichtes „Our Common Future“ dar: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (UN 1987, Ch. 2, Par. 1). Um diese Zielstellung zu erreichen, wurde von den Vereinten Nationen, im Anschluss an weitere Aktionsprogramme (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 10f.), 2015 die Agenda 2030 verabschiedet, welche aufbauend auf den Millenniums-Entwicklungszielen 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) und 169 Zielvorgaben in den drei Dimensionen *Ökologie, Soziales* und *Ökonomie* als Schlüsselbereiche benennt (vgl. UN 2015, 6ff.). Da diese von den Mitgliedstaaten im Rahmen ihrer nationalen Gesetzgebung umgesetzt werden sollen (vgl. UN 2015, 6ff.), wurden für die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2017 im „Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 130 Einzelziele und 349 Maßnahmen vereinbart, um die Erfüllung der SDGs bis zum Jahr 2030 zu gewährleisten (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, 2; 2017, 8).

In Deutschland stellt die *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE)* eine Leitstrategie für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung im Bereich beruflicher Bildung dar (vgl. Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 14; Fischer 1998, 7ff., 148f., 222), welche aus der beruflichen Umweltbildung der 1980er und 1990er Jahre hervorging (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 326; Rebmann 2006, 303; Michelsen 2000, 12). In der BBNE wird nachhaltige Entwicklung ebenfalls als Zusammenwirken mindestens der drei Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie verstanden (vgl. Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 20ff.; de Haan/Harenberg 1999, 25; Deutscher Bundestag 1998, 17f.). Motiviert durch die im Jahre 2002 verabschiedete UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) wurden und werden seit dem Jahr 2004 verschiedene Modellversuchsprogramme durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gefördert (vgl. Melzig 2021, 19ff.; Rebmann/Schlömer 2020, 328f.; Mohorič 2014, 8ff.; BIBB 2013, 3f.; Diettrich/Hahne/Winzler 2007, 8ff.), welche sich bspw. der Implementierung ressourcenschonender Geschäftsmodelle oder der Konzeptualisierung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzbündel für den berufsbildenden Bereich zuwandten.

In einer im Jahr 2017 vom Nationalen Monitoring BNE durchgeführten Interview-Studie zur Verankerung der BNE in den einzelnen Bereichen des deutschen Bildungswesens stellten die befragten Expert*innen der beruflichen Bildung allerdings fest, dass die Verankerung von Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung nur langsam voranschreitet (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 152). Die befragten Expert*innen merkten an, dass die berufliche Bildung im Vergleich zu den anderen Bereichen des deutschen Bildungswesens aufgrund ihrer spezifischen Verfasstheit (insb. Konsensprinzip, Dualitätsprinzip) ein besonders hohes Maß an Beharrungskraft aufweist (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 185). Die in der vom Nationalen Monitoring BNE durchgeführten Interview-Studie befragten Expert*innen stellten darum fest, dass zentrale Hebelpunkte für die Verankerung von Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung in der Verankerung von Nachhaltigkeit in den Ordnungsmitteln, in ihrer Verankerung in den Abschlussprüfungen und in ihrer Verankerung in den Aus- und Weiterbildungen des Ausbildungspersonals sowie in der berufs-, branchen- und betriebsspezifischen Konkretisierung von Nachhaltigkeit bestehen (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 165, 170ff., 183f., 187f.). So „müsste für die unterschiedlichen Berufe herausgearbeitet werden, welche betrieblichen Entscheidungen im Kontext von Arbeitsprozessen, Produktlebenszyklen und Kommunikationsstrukturen Auswirkungen auf Nachhaltigkeit hätten“ (Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 165).

Die im Jahr 2020 durchgeführte und für alle ab dem 01.08.2021 in Kraft getretenen und tretenden modernisierten oder neuartigen Ausbildungsordnungen verbindliche Aktualisierung der Standardberufsbildpositionen (SBBP) stellt dementsprechend einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur „strukturelle Verankerung“ (Nationale Plattform BNE 2017, 49) von Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung dar (vgl. BIBB 2021, 5; HA-BIBB 2020, 1). Die SBBP enthalten diejenigen Ausbildungsinhalte, die für alle anerkannten Ausbildungsberufe im dualen System gleichermaßen von Bedeutung sind und zusammen mit den jeweils berufsprofilgebenden Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten während der gesamten Ausbildungsdauer integrativ

vermittelt werden sollen (vgl. BIBB 2021, 5). Während der Modernisierung wurde neben weiteren Änderungen, wie der Aufnahme der SBBP „Digitalisierung“, die bestehende SBBP „Umweltschutz“ zu der neuen SBBP „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ erweitert, um der großen Bedeutung der notwendigen Transformation unserer Lebens- und Arbeitswelt zu einer nachhaltigen Gesellschaft Rechnung zu tragen (vgl. BIBB 2021, 5, 12f.). Möglichkeiten zur (Mit-)Gestaltung lassen sich innerhalb der SBBP „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ insbesondere in den beiden in ihr enthaltenen Komplexen „bei Arbeitsprozessen und im Hinblick auf Produkte, Waren oder Dienstleistungen, Materialien und Energie unter wirtschaftlichen, umweltverträglichen und sozialen Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit nutzen“ (BIBB 2021, 12) und „Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln“ (BIBB 2021, 13) feststellen (vgl. Holst 2022, 6).

Da die in den SBBP benannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten aufgrund der berufsübergreifenden Geltung der SBBP allgemein gehalten sind (s. BIBB 2021, 12f.), müssen diese nachfolgend, d. h. in den Ordnungsmitteln und durch das Ausbildungspersonal, berufs-, branchen- und betriebsspezifisch konkretisiert werden (vgl. Singer-Brodowski/Gräpentin-Rimek 2019, 165f.). Allerdings wurde in einer im Jahr 2021 vom Nationalen Monitoring BNE durchgeführten Dokumenten-Analyse ermittelt, dass in den seit der Modernisierung der SBBP modernisierten und neuartigen Ausbildungsordnungen die Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung ebenfalls allgemein gehalten sind und sich sehr eng an den Formulierungen der modernisierten SBBP orientieren (vgl. Holst 2022, 14ff.). Damit wird die in der Berufsausbildungspraxis festgestellte Spannung zwischen der Abstraktheit des Konzepts nachhaltige Entwicklung und der Konkretheit der Aufgabe berufliche Bildung auch weiterhin nicht aufgelöst (vgl. Singer-Brodowski/Gräpentin-Rimek 2019, 179f.), sodass die Herausforderung der Konkretisierung der Verbindung von beruflichem Handeln und nachhaltiger Entwicklung weitgehend dem Ausbildungspersonal überlassen wird (vgl. Holst 2022, 20ff.).

Die notwendige berufs-, branchen- und betriebsspezifische Konkretisierung der in den SBBP ausgewiesenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten kann bspw. über die Re-Modellierung des *didaktischen Strukturgitters* nach Kutscha (1976) erfolgreich sein (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 331f.; Kutscha/Fischer 2003, 94f., 98f.; Lenzen/Meyer 1975, 186ff.). Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Über die Verschränkung von nachhaltiger Entwicklung auf der System- bzw. Gesellschaftsebene sowie beruflicher Handlungskompetenz auf der Subjekt- bzw. Kompetenzebene wird exemplarisch für die beiden ausgewählten aufeinander aufbauenden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel ein didaktisches Strukturgitter konzipiert und befüllt. Diese beiden staatlich anerkannten dualen Ausbildungsberufe wurden ausgewählt, da die Beschäftigten in diesen Berufen als Vermittler*innen zwischen Produzent*innen und Konsument*innen tätig sind und in dieser Position als Innovator*innen und Multiplikator*innen die Erreichung einer nachhaltigen Lebens- und Arbeitsweise in der Gesellschaft, auch bei Personen, die bspw. noch nicht oder nicht mehr im Arbeitsleben stehen, befördern können (vgl. Lessenich et al. 2021, 321; Schütt-Sayed et al. 2021, 33; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 4). Das so entwickelte Strukturgitter soll als Grundlage für die weitere Diskussion und als Ansatzpunkt für weitere berufs-, branchen- und betriebsspezifische Konkretisierungen dienen.

Zur Darstellung der Entwicklung des didaktischen Strukturgitters gliedert sich der vorliegende Beitrag wie folgt: Zunächst werden im zweiten Kapitel die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie im dritten Kapitel die Berufsausbildung im Einzelhandel, namentlich die beiden ausgewählten aufeinander aufbauenden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel, erläutert. Dem schließen sich im vierten Kapitel kurze Ausführungen zum didaktischen Strukturgitter-Ansatz an. Im fünften Kapitel wird dargestellt, wie exemplarisch für die beiden ausgewählten dualen Ausbildungsberufe das didaktische Strukturgitter über eine Verschränkung von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Handlungskompetenz entwickelt wurde. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Diskussion im sechsten Kapitel. Das entwickelte didaktische Strukturgitter für die beiden Ausbildungsberufe ist in Anlage A des Beitrags enthalten.

2 (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung

Motiviert durch die eingangs erläuterten internationalen Berichte und Initiativen, insbesondere in der Folge des Brundtland-Reports und im Zuge der Agenda 21, welche den Mitgliedstaaten die Verantwortung übertrug, die gemeinsam beschlossenen Ziele und Maßnahmen in „einzelstaatliche Strategien, Pläne, Maßnahmen und Prozesse“ (UN 1992, 1) zu überführen, wurde in Deutschland in den 1990er Jahren ein entscheidender Schritt in Richtung des heutigen Gedankens einer BNE vollzogen (vgl. de Haan/Harenberg 1999, 14; BMU 1992, 4), als sich im nationalen Diskurs die Erkenntnis durchsetzte, dass eine Bildung für Nachhaltigkeit nicht einfach eine Umweltbildung 1-Punkt-5 oder 2-Punkt-0 sein könne, sondern einen neuen, komplexen und integrativen Ansatz benötigen würde (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 10; Rebmann/Schlömer 2020, 326; Rebmann 2006, 303; BIBB 2002, 2; Fingerle 2002, 52ff.; Gräsel 2002, 675ff.; Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 14f., 19ff., 97ff.; Michelsen 2000, 11ff.; de Haan/Harenberg 1999, 50; Jungk/Mertineit 1999, 3f.). Basierend auf dem 1998 erschienenen „Orientierungsrahmen BNE“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sowie auf dem im Auftrag der BLK durchgeführten und 1999 erschienenen „Gutachten zum Förderprogramm BNE“ wurde die Förderung einer *Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung* als Leitziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung festgeschrieben (vgl. Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 19ff.; de Haan/Harenberg 1999, 62), welche in der allgemeinen Bildung und der außerschulischen Bildung auch heute noch das zentrale Leitkonzept darstellt. *Gestaltungskompetenz* in diesem Verständnis beschreibt „das nach vorne weisende Vermögen (...), die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, 62). Um die Bemühungen um eine strukturelle Verankerung der BNE in den nationalen Bildungswesen der Mitgliedstaaten weiter zu intensivieren, wurden von den UN die Weltdekade BNE (2005–2014) sowie von der UNESCO das Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019) und das Programm BNE 2030 (2020–2030) beschlossen (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 11).

Für den Bereich der beruflichen Bildung wurde vom Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die im Jahr 2001 veröffentlichte „Machbarkeitsstudie“ zur Institutionalisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in Auftrag gegeben, welche

sich insbesondere mit der Klärung des Verhältnisses von beruflicher Handlungskompetenz und Gestaltungskompetenz auseinander setzen musste und zu dem Schluss kam, dass die berufliche Bildung mit der beruflichen Handlungskompetenz bereits über ein Kompetenzkonstrukt verfügt, dass „die Befähigung der Arbeitnehmer/innen zur Teilhabe an der Wissensgesellschaft sowie zur (politischen) Gestaltung entsprechender betrieblicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen als ein wesentlicher Aspekt einer Berufsbildung für (...) nachhaltige Entwicklung“ (Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 153) befähigen soll, welches als Grundlage einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung dienen kann, und deshalb der Gestaltungskompetenz nicht bedarf (vgl. Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 8ff., 19ff., 36ff., 153). Die Absicht, BBNE systematisch in den Ausbildungsorten und spezifisch in den Ausbildungsberufen zu erproben und zu verankern, wird im Zuge der seit 2001 vom BIBB im Auftrag des BMBF geförderten Modellversuche, im Anschluss an die UN-Weltdekade BNE unter dem zentralen Paradigma „vom Projekt zur Struktur“ (DUK 2013, 4) (vgl. Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern 2020, 1), beforscht (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 11; DUK 2014, 4ff.).

Seit 2015 wird ein Nationales Monitoring BNE durch das Institut Futur der FU Berlin durchgeführt (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 11). In dessen Rahmen wurde und wird regelmäßig auf der Basis von Dokumenten-Analysen und Interview-Studien untersucht, in welchem Ausmaß die Verankerung der BNE in den einzelnen Bereichen des nationalen Bildungswesens im jeweiligen Untersuchungszeitraum vorangeschritten ist, welche Hindernisse der Verankerung entgegenstehen und welche Beschleuniger die Verankerung unterstützen (können) (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 11f.). Noch in einer im Jahr 2020, d. h. vor der Modernisierung der SBBP, durchgeführten Dokumenten-Analyse wurde festgestellt, dass BNE in der beruflichen Bildung nur zu einem geringen Grad strukturell verankert sei (vgl. Holst/Singer-Brodowski 2020, 13). So seien in der beruflichen Bildung in der Vergangenheit zwar viele programmatische Versuche unternommen worden, doch wären diese aufgrund der großen Beharrungskraft der beruflichen Bildung nicht in die Ordnungsmittel überführt worden (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 12; Holst/Singer-Brodowski 2020, 10ff.; Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 2f.). Zugleich wurde in einer im Jahr 2018 durchgeführten Interview-Studie ermittelt, dass von den 553 befragten Auszubildenden nicht einmal die Hälfte (ca. 48,7 %) in ihren Bildungseinrichtungen mit dem Thema Nachhaltigkeit in Kontakt gekommen war (vgl. Grund/Brock 2018, 2f.). Doch seit der Modernisierung der Standardberufsbildpositionen, so das Nationale Monitoring BNE, sei „ein gewisses Momentum“ (de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 12) der Verankerung der BNE in der beruflichen Bildung zu erkennen (vgl. Holst 2022, 12f.; de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 12). Allerdings müsse Nachhaltigkeit als integratives Grundprinzip in allen Ordnungsmitteln und Ausbildungsorten der beruflichen Ausbildung verankert werden (vgl. de Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, 13). Noch ausstehend sind somit die von den im Rahmen der oben genannten vom Nationalen Monitoring BNE durchgeführten Interview-Studie befragten Expert*innen der beruflichen Bildung angemahnten Überführungen der in den modernisierten SBBP beschriebenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in berufs-, branchen- und betriebsspezifische Tätigkeitsbeschreibungen und Prüfungsvorgaben sowie die Aufnahme der BNE in die Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals aller Ausbildungsorte (vgl. Holst 2022, 12f.; Singer-Brodowski/

Grapentin-Rimek 2019, 2ff., 6). In diesem Sinne hatte auch die Nationale Plattform BNE (2017, 47f.) angemahnt, dass ein wesentlicher Grund für die fehlende Etablierung der BBNE in der beruflichen Bildung in der „unzureichenden Modellierung beruflicher Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung“ (Rebmann/Schlömer 2020, 329) bestehen würde.

Zudem ist in diesem Kontext problematisch, dass sich bei einer dezidierten Analyse der modernisierten SBBP und der Ordnungsmittel der dualen Berufsausbildung eine Schwerpunktsetzung auf die Dimension der ökologischen Nachhaltigkeit, welche an die alte Standardberufsbildposition „Umweltschutz“ anschließt, und die Dimension der ökonomischen Nachhaltigkeit feststellen lässt (vgl. Holst 2022, 6; Holst/Singer-Brodowski 2020, 12). Die Dimension der sozialen Nachhaltigkeit wird jedoch trotz ihrer wichtigen Bedeutung nur randständig behandelt (vgl. Holst 2022, 6f.; Holst/Singer-Brodowski 2020, 12; Singer-Brodowski/ Grapentin-Rimek 2019, 163f.; zu einer Kritik an der vorherrschenden Form der BBNE und der Bedeutung sozialer Nachhaltigkeit s. bspw. Ketschau/Steib 2023).

Wie oben ausgeführt, wurde in der im Jahr 2017 vom Nationalen Monitoring BNE durchgeführten Interview-Studie von den befragten Expert*innen der beruflichen Bildung die berufs-, branchen- und betriebspezifische Konkretisierung des Konzeptes der Nachhaltigkeit als notwendiger Hebelpunkt für die Diffusion der nachhaltigen Entwicklung in der beruflichen Bildung herausgestellt (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 183, 187f.). Nachfolgend werden nun die beiden staatlich anerkannten dualen Ausbildungsberufe zur Verkäuferin/zum Verkäufer sowie zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel vorgestellt, welche als Beispiele für eine solche Konkretisierung über ein modifiziertes didaktisches Strukturgitter dienen sollen.

3 Die staatlich anerkannten dualen Ausbildungsberufe zur Verkäuferin/ zum Verkäufer sowie zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel

Der Einzelhandel umfasst alle Handelsunternehmen, die Waren von Hersteller*innen oder anderen Händler*innen einkaufen, zu einem Sortiment zusammenstellen und – offline (Ladengeschäfte) und/oder online (Internetshops) – an nicht-gewerbliche Kund*innen verkaufen (vgl. statista o. J.; Merkle 2020b, 7ff.). Er gehört zu den beschäftigungs- und umsatzstärksten Wirtschaftszweigen in Deutschland (vgl. Kulke 2023, 260). Im Jahr 2022 waren ca. 2,5 Mio. sozialversicherungspflichtige Beschäftigte (davon ca. 1,3 Mio. in Teilzeit) im Einzelhandel angestellt (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2023, 6). Im selben Jahr betrug der Einzelhandelsumsatz in Deutschland nach Berechnungen des Wirtschaftsverbandes des deutschen Einzelhandels (Handelsverband Deutschland e. V. – HDE) ca. 631,4 Mrd. Euro netto (darunter ca. 546,9 Mrd. Euro im Einzelhandel stationär und ca. 84,5 Mrd. Euro im Einzelhandel online) (vgl. HDE 2023, 10f.). Die enthaltenen beiden Bereiche Einzelhandel stationär und Einzelhandel online unterscheiden sich in wichtigen Aspekten: So basiert der Einzelhandel stationär auf Ladengeschäften und bedarf maßgeblich des Einsatzes von Verkaufsberufen, der Einzelhandel online auf Internetshops und vordringlich des Einsatzes von Logistikberufen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2023, 4).

Als Vermittler zwischen Produzent*innen und Konsument*innen, zwischen Angebot und Nachfrage kommt dem Einzelhandel innerhalb des Wirtschaftsgefüges eine zentrale Position zu (vgl. Kulke 2023, 260; Senge/Terracher-Lipinski 2021, 703). So kann dieser zum einen über die Rückmeldung der Bedürfnisse und Ansprüche der Konsument*innen an die Produzent*innen das Angebot mit beeinflussen, zum anderen über den Einkauf, die Bereithaltung und die Bewerbung von Waren die Nachfrage, auch hinsichtlich Trends und Muster, mit regulieren (vgl. Kulke 2023, 269f.; Haubach/Moser 2016, 298, 305ff.). Über die Beratungen der Kund*innen können die Beschäftigten im Einzelhandel auf deren Kaufentscheidungen Einfluss nehmen und diese bspw. über Vorteile und Nachteile der einzelnen Waren aufklären (vgl. Kulke 2023, 269f.; Fülling 2020, 79f.; Merkle 2020a, 37ff., 43ff.; Haubach/Moser 2016, 305ff.). Zugleich muss sich aber auch der Einzelhandel mit den Bedenken und Begehren der Gesellschaft und der Kund*innen auseinandersetzen (vgl. Senge/Terracher-Lipinski 2021, 703f.; Haubach/Moser 2016, 298, 305ff.).

Die große Bedeutung des Einzelhandels spiegelt sich auch in der Anzahl der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge wider. Zum Ausbildungsjahr 2022/2023 wurden zum Berichtsstand Ende Dezember 2022 22.830 Berufsausbildungen zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel und 20.589 Berufsausbildungen zur Verkäuferin/zum Verkäufer neu abgeschlossen (vgl. destatis 2023, 10; statista 2022, 28). Damit belegen diese beiden staatlich anerkannten dualen Ausbildungsberufe die Plätze 1 und 4 unter allen dualen Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO (vgl. destatis 2023, 10; statista 2022, 28). Zudem belegen sie unter den von Frauen begonnenen dualen Ausbildungsberufen die Plätze 4 (Kauffrau im Einzelhandel, 10.824 abgeschlossene Ausbildungsverträge) und 5 (Verkäuferin, 10.278) sowie unter den von Männern begonnenen dualen Ausbildungsberufen die Plätze 5 (Kaufmann im Einzelhandel, 12.006) und 6 (Verkäufer, 10.311) (vgl. destatis 2023, 10ff.; statista 2022, 29f.), werden also von den Anfänger*innen im Ausbildungsgeschehen beider Geschlechter gleichermaßen gern gewählt. Ferner zeigt sich auch hinsichtlich der Vorbildung der Anfänger*innen im Ausbildungsgeschehen, dass diese beiden dualen Ausbildungsberufe den jungen Menschen weitgehend unabhängig von ihrer jeweiligen schulischen Vorbildung offenstehen. So rangieren im Ausbildungsjahr 2021/2022 die Ausbildungsberufe zur Verkäuferin/zum Verkäufer sowie zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel auf den Plätzen 1 (819 abgeschlossene Ausbildungsverträge) und 3 (507) der am häufigsten von jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss begonnenen dualen Ausbildungsberufe, auf den Plätzen 1 (10.284) und 2 (7.101) der am häufigsten von jungen Menschen mit Hauptschulabschluss begonnenen dualen Ausbildungsberufe sowie auf den Plätzen 6 (7.278) und 1 (11.499) der am häufigsten von jungen Menschen mit Realschulabschluss begonnenen dualen Ausbildungsberufe (vgl. Kroll 2023, 131ff.). Nur bei den jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung findet sich lediglich der duale Ausbildungsberuf zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel mit Platz 6 (4.911) unter den zehn am häufigsten neu abgeschlossenen dualen Ausbildungsberufen, der duale Ausbildungsberuf zur Verkäuferin/zum Verkäufer jedoch nicht (vgl. Kroll 2023, 134).

Die beiden staatlich anerkannten dualen Berufsausbildungen zur Verkäuferin/zum Verkäufer sowie zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel werden durch die beiden ausbildungsortspezifischen Ordnungsmittel „Verordnung über die Berufsausbildungen zum Verkäufer und

zur Verkäuferin sowie zum Kaufmann im Einzelhandel und zur Kauffrau im Einzelhandel (Verkäufer- und Einzelhandelskaufleuteausbildungsverordnung – VerkEHKIAusbV)“ vom 13.03.2017 sowie „Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer und Verkäuferin“ vom 17.06.2004 in der Fassung vom 16.09.2016 geregelt. Die Ausbildungsdauer beträgt für die Berufsausbildung zur Verkäuferin/zum Verkäufer zwei Jahre, für die Berufsausbildung zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel drei Jahre (vgl. § 2 Abs. 1, 2 VerkEHKIAusbV). Nach erfolgreichem Abschluss einer Berufsausbildung zur Verkäuferin/zum Verkäufer ist es möglich, diese auf eine anschließende Berufsausbildung zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel vollständig anzurechnen (vgl. § 30 Abs. 1, 2 VerkEHKIAusbV). Im Ausbildungsort Berufsschule werden die Auszubildenden dieser beiden Ausbildungsberufe aufgrund der curricularen Übereinstimmungen während der ersten beiden Ausbildungsjahre oftmals in gemeinsamen Klassen unterrichtet.

Die Aufnahme einer dieser beiden dualen Berufsausbildungen setzt wie bei allen Berufsausbildungen im dualen System auf Seiten der jungen Menschen keinen Abschluss einer spezifischen Schulart, sondern lediglich die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht voraus (vgl. BMBF 2003a, 13). Damit stehen die Berufsausbildungen im dualen System im Vergleich zu alternativen Bildungsangeboten für sehr viele junge Menschen offen (vgl. Steib 2020, 83ff.).

Das zentrale Ziel der beruflichen Ausbildung besteht im Aufbau einer *beruflichen Handlungskompetenz* (vgl. KMK 2021, 10ff., 15f.). Dieses Konzept besitzt einen normativen Charakter, welcher sich aus den regulativen Ideen des Berufes und der Bildung speist (vgl. Klieme/Hartig 2007, 23), und beschreibt die „Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2016, 4). Nach dem Kompetenzstrukturmodell der KMK (2021, 15f.), welches an den von Roth (1971, 180) auf der Grundlage einer Bestimmung von *Mündigkeit*, verstanden als „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, 180), als Ziel der Erziehung bereitgestellten und vom Deutschen Bildungsrat (1974, 49) im Rahmen der „Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ aufgegriffenen dreidimensionalen Kompetenzbegriff (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) anschließt (vgl. Klieme/Hartig 2007, 22f.), entfaltet sich die berufliche Handlungskompetenz über die drei Dimensionen *Fachkompetenz*, *Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz* sowie die drei Querschnittsdimensionen *Methodenkompetenz*, *Kommunikative Kompetenz* und *Lernkompetenz*. In Anlehnung an das KMK-Modell schlagen Rebmann, Tenfelde und Schlömer (2011, 132ff.) für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ein adaptiertes Kompetenzstrukturmodell vor, welches, wie Abbildung 1 zeigt, eine differenziertere Unterteilung in die Dimensionen Fach- bzw. Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Gestaltungskompetenz, Sozialkompetenz, moralisch-ethische Kompetenz und Abstraktionskompetenz vorsieht und daher für die vorliegende Fragestellung zielführender erscheint.

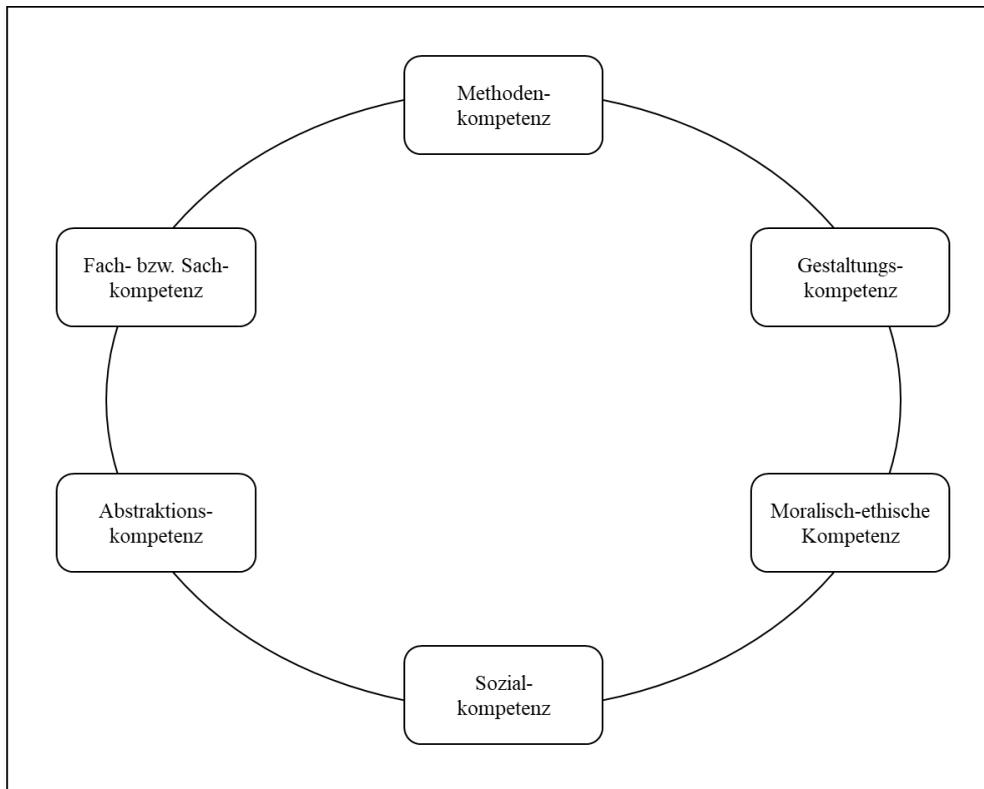


Abbildung 1: Kompetenzstrukturmodell der beruflichen Handlungskompetenz
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 133;
Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 109)

Dessen einzelne Kompetenzdimensionen sollen nachfolgend kurz beschrieben werden:

- **Fach- bzw. Sachkompetenz:** Diese umfasst die Verfügung über fachtheoretisches und fachpraktisches berufsrelevantes Wissen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 133). Zudem kann sie als „Zusammenfassung früherer und jetziger Erfahrungen zu Wissen und dessen Koordination operativer Schemata“ (Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 109) umschrieben werden.
- **Methodenkompetenz:** Diese kann als „Fähigkeit, berufsrelevantes Wissen im praktischen Handeln überprüfen und berufliche Praxis beschreiben und erklären zu können“ (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 133), beschrieben werden (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332f.). Sie unterstützt das Finden von Ideen, „die gedankliche Strukturierung dieser Ideen in Modellen und Kompetenzen, die Beschaffung gestaltungsrelevanter Informationen, die Sicherung eines planmäßigen und situationsangemessenen Vorgehens bei der Umsetzung, das Management von Komplexität und Transparenz“ (Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 111).
- **Gestaltungskompetenz:** Unter dieser wird die „Fähigkeit [verstanden], an der Gestaltung beruflicher Praxis sachkompetent und orientiert an moralischen und ethischen Leitvorstellungen mitzuwirken“ (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 133). Auch umfasst sie die Umsetzung eigener Ideen und Konzepte in berufliches Handeln (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 110).

- Sozialkompetenz: Diese umfasst die Entwicklung von Kommunikationskompetenzen, einer beruflichen Ich-Identität und eines berufsbezogenen Selbstbewusstseins (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 134). Hierunter wird auch die Kommunikation von Sichtweisen, das Vertreten von Standpunkten, das Aushandeln von Kompromissen und die Übernahme von Verantwortung subsummiert (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 111).
- Moralisch-ethische Kompetenz: Bei dieser steht die Entwicklung eigener Wertvorstellungen, die Orientierung an gemeinschaftlichen Wertvorstellungen und die Herausbildung von Teilkompetenzen, wie Kritikfähigkeit, und das Empfinden von Solidarität im Fokus (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 133f.). Sie umfasst die Orientierung an moralischen und ethischen Leitgedanken, wie Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Fairness und Solidarität (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 112).
- Abstraktionskompetenz: Diese umfasst die Entwicklung von sprachlichen Verallgemeinerungen und die „Befähigung zur sprachlichen Verständigung mit anderen über Fachgrenzen hinweg“ (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 134) (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333). Zudem wird unter ihr das interaktive „Erzeugen von Rationalitätsdefinitionen“ (Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 112) gefasst.

Nach Weinert (2001, 27f.) werden Kompetenzen als „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.), beschrieben. Damit handelt es sich bei Kompetenzen, wie in Abbildung 2 dargestellt, um subjekt- und performanzbezogene sowie domänen- und situationspezifische Dispositionen von Leistungen, die „im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden“ (Klieme/Hartig 2007, 21) und Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten „wie auch motivationale Orientierungen“ (Klieme/Hartig 2007, 21) umfassen (vgl. Seeber et al. 2010, 3f.; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 107; Klieme/Hartig 2007, 21; Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, 7f.; Brand/Hofmeister/Tramm 2005, 3; Klieme et al. 2003, 22, 72ff.). Zudem wird im wissenschaftlichen Kontext mit Kompetenzen die Erwartung verbunden, diese Elemente in valider Weise beschreiben und messen zu können (vgl. Klieme/Hartig 2007, 13). Dabei ist herauszustellen, dass mit Kompetenzen auf bestimmte Probleme und verwandte Situationen rekurriert wird, in welchen „ähnliche Anforderungen“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, 8) bewältigt werden müssen (vgl. Seeber et al. 2010, 3f.; Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, 7f.), bspw. im Rahmen eines (Ausbildungs-) Berufs.

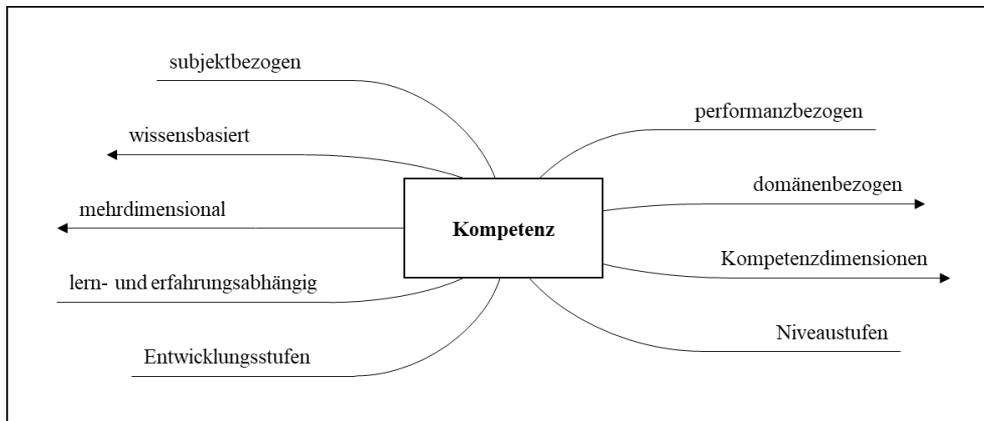


Abbildung 2: Aspekte des Kompetenzkonzepts (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Brand/Hofmeister/Tramm 2005, 4)

Bezogen auf die (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen Kompetenzen im Vordergrund, die eine berufliche, personale und/oder soziale Relevanz aufweisen und Menschen zu einer an Nachhaltigkeit orientierten Lebensführung und Berufsarbeit befähigen, also diese befähigen, ihr Denken und Handeln in den globalen Kontext einzuordnen und ihre Teilnahme in Wertschöpfungsketten und Geschäftsprozessen vor dem Hintergrund des Erfordernisses nachhaltiger Entwicklung zu reflektieren (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, 47).

Im Gegensatz zur Allgemeinbildung, welche sich frühzeitig auf das Konzept der *Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung* nach de Haan und Harenberg (1999) sowie de Haan (2008) festlegte, tat und tut sich die Berufsbildung schwer, ein geeignetes Kompetenzmodell für eine BBNE zu verankern (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 329ff.). Zwar wurden auch hier – unter der Prämisse des Festhaltens am übergeordneten Konzept der *beruflichen Handlungskompetenz* – verschiedene Ansätze, wie die Übernahme des Konzeptes der Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung oder die Ableitung von berufsübergreifenden nachhaltigkeitsbezogenen „Kernkompetenzen“ (Rebmann/Schlömer 2020, 330), die eine nachhaltige Handlungs- und Denkweise widerspiegeln, diskutiert (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 330f.; BMBF 2003b, 174ff.; Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 36f.), doch wurden diese Ideen letztlich verworfen, da sich auf diesen Wegen weder die theoretische Vertiefung der BBNE noch eine curriculare Neufassung der Berufsbilder realisieren ließen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 331; Vollmer/Kuhlmeier 2014, 201f.). Auch über eine reine Orientierung an der Bildungstheorie, an der Nachhaltigkeitswissenschaft, an der Sozialpraxis oder an der Zukunftsforschung bei der Ableitung von Kompetenzen einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie beispielsweise von Seeber et al. (2014) und Michaelis (2017) durchgeführt, wurde nur ein geringes Maß an Verbindung zwischen beruflichem Handeln und nachhaltiger Entwicklung erreicht (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 331f.).

Doch kann auch ein kombinierter Ansatz aus Theorie und Empirie für die Entwicklung von (beruflichen) Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung zielführend sein (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 331f.). Hierbei kann entweder individual- oder sozialtheoretisch vorgegangen werden (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 331f.). Bei der individualtheoretischen bzw. psycho-

metrischen Kompetenzdiagnostik wird das Ziel verfolgt, interessierende Merkmalsausprägungen von Personen, die nicht direkt beobachtet werden können, indirekt auf der Grundlage des gezeigten Testverhaltens dieser Personen sowie unter der Annahme eines psychometrischen Modells, welches einen Zusammenhang zwischen Testverhalten und Merkmalsausprägung in Form eines mathematischen Modells formuliert, zu erschließen (vgl. Seeber 2010, 4f.; Hartig/Jude 2007, 32; Klieme/Hartig 2007, 24f.). Die zentrale Herausforderung für die Entwicklung geeigneter Messverfahren und Testaufgaben besteht hier in der „Entwicklung sowohl theoretisch als auch empirisch fundierter Kompetenzmodelle“ (Hartig/Jude 2007, 18). Allerdings muss sich die individualtheoretische Kompetenzdiagnostik in der Regel auf einen beschränkten Bereich abgegrenzter Merkmale fokussieren (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333f.). Für die vorliegende Fragestellung erscheint daher die sozialtheoretische Kompetenzmodellierung erfolgversprechender, indem diese Performanzen einer nachhaltigen Berufsausübung erfasst, welche bspw. den Handlungsfeldern des effizienten Ressourceneinsatzes oder der sozialen Verantwortungsübernahme bei der Herstellung, dem Transport oder dem Vertrieb von Waren entstammen, und aus ihnen Kompetenzen einer solchen Berufsausübung ableitet (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332ff.; Schlömer et al. 2017, 9ff.; Schlömer 2009, 29f.; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, 113ff.). Eine solche sozialtheoretische Kompetenzmodellierung kann bspw. auf der Grundlage von Dokumenten- und Diskussionsanalysen, Experteninterviews, Gesetzestexten, Arbeitsaufgaben und/oder Arbeits- und Geschäftsprozessen durchgeführt werden (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Grantz/Molzow-Voit/Spöttl 2014, 22f.; Kettschau 2014, 96ff.; Mohaupt et al. 2011, 17ff.).

Letztlich lässt sich eine Integration von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung nicht dadurch erreichen, dass man die vorhandenen Lehrpläne übernimmt und lediglich ergänzt (vgl. Kutscha/Fischer 2003, 95). Vielmehr erfordert die Verbindung von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung neue Curricula, die begründet und legitimiert werden müssen (vgl. Buchmann 2014, 200; Kutscha/Fischer 2003, 95).

Eine Möglichkeit, eine bildungstheoretische Reflexion des Entwicklungsprozesses von Kompetenzen einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung vorzunehmen, kann die auf eine berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung orientierte Re-Modellierung des Strukturgitters nach Blankertz (1973) und Kutscha (1976) darstellen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 331).

4 Das didaktische Strukturgitter

Nach Blankertz (1991, 179, 182; 1973, 12) sowie Kutscha (2009, 48) handelt es sich bei dem Strukturgitter-Ansatz um „eine dezidiert fachdidaktische Form der Curriculumentwicklung, doch nicht aus einer speziellen fachwissenschaftlichen Präokkupation heraus motiviert, sondern aufgrund erziehungswissenschaftlich-methodologischer Erwägungen“ (Blankertz 1991, 179). Ein didaktisches Strukturgitter stellt sich nach außen als eine zweidimensionale Matrix (vgl. Kutscha 2009, 51f.), nach innen als ein „Satz von Kriterien und Kategorien, mit dem [es möglich ist,] die *jeweilige fachwissenschaftliche Struktur* (...) und die an eine solche Fachwissenschaft heranzutragenden [Kursiv im Original; Anm. d. Verf.]“ (Lenzen/Meyer 1975, 195)

Bedarfe der Gesellschaft sowie die Ansprüche der Pädagogik miteinander zu vereinigen (vgl. Blankertz 1991, 178f., 181; Kutscha 1976, 222; Lenzen/Meyer 1975, 195), dar. Für Blankertz (1991, 183) resultiert der „spezifische Charakter“ (Blankertz 1991, 183) dieser Kriterien und Kategorien „nicht nur aus der allerdings unerläßlichen Problemreduktion, sondern auch aus dem qualitativen Gesichtspunkt, der über die im Bildungsprinzip gefaßte erzieherische Intentionalität vermittelt wird“ (Blankertz 1991, 183). Für Kutscha (2009, 49) müssen daher berufliche Lehr-Lernprozesse „als Bildungsprozesse untersucht und analysiert werden“ (Kutscha 2009, 49). Zu beachten ist jedoch, dass aus den benannten Kriterien und Kategorien keine didaktisch-methodischen Entscheidungen für die Unterrichtsplanung (Lernziele, Unterrichtsinhalte, Methoden- und Medienentscheidungen) abgeleitet werden können (vgl. Kutscha 2009, 55; Kutscha/Fischer 2003, 106; Lackmann 1981, 1, 15; Meyer 1972, 237ff.).

Die Voraussetzung für den Entwurf eines Strukturgitters ist die Bedingungsanalyse (vgl. Kutscha/Fischer 2003, 99f.; Blankertz 1973, 12, 18f.). In dieser ist auch zu erläutern und zu begründen, welche handlungsbasierten Problembereiche (System- bzw. Gesellschaftsdimensionen) zu beachten und welche subjektbezogenen Kompetenzbedarfe (Subjekt- bzw. Kompetenzdimensionen) zu befördern und, wie Abbildung 3 zeigt, im Rahmen des didaktischen Strukturgitters miteinander zu verknüpfen sind (vgl. Kutscha 2009, 50ff.; Kutscha/Fischer 2003, 93).

System- dimensionen	Güter	Geld	Information
Kompetenz- dimensionen	Referenzpunkte für die Verknüpfung von System- und Kompetenzdimensionen		
Orientierungs- und Problemverständnisfähigkeit	Knappheit der Ressourcen	Unbestimmtheit der Austauschrelationen	Komplexität der Umweltereignisse
Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit	Versorgung mit Gütern	Austausch von Leistungen	Reduktion von Unsicherheit
Kritik- und Differenzierungsfähigkeit	Reichtum ↙ ↘ Armut	Rentabilität ↙ ↘ Ausbeutung	Sicherheit ↙ ↘ Risiko

Abbildung 3: Strukturgitter der kaufmännisch-ökonomischen Grundbildung
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kutscha 2009, 52)

Eine Beschreibung und Anwendung des Strukturgitter-Ansatzes und der damit verbundenen Arbeitsschritte nahm Kutscha (1976) in seinem Buch „Das politisch-ökonomische Curriculum“ im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung für den Modellversuch Kollegstufe NRW für die Grundbildung im kaufmännisch-ökonomischen Bereich vor. Auf der System- bzw. Gesellschaftsebene (Spalten) verortete er die Kategorien *Geld*, *Güter* und *Information*, welche er als *Transaktionsmedien* des ökonomischen Systems identifizierte (vgl. Kutscha/Fischer 2003, 96, 105ff.). Auf der Kompetenz- bzw. Subjektebene (Zeilen) beschrieb er die Kategorien *Orientierungsfähigkeit*, *Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* sowie *Kritikfähigkeit*, die für ihn die

Kompetenzdimensionen der beruflichen Handlungsfähigkeit im kaufmännisch-ökonomischen Bereich darstellen. Aus der Verschränkung dieser beiden Ebenen entsteht eine 3*3-Felder-Matrix, deren neun Felder die Gegenstände enthalten, die durch eine relationale Betrachtung der beiden Bezugsebenen und deren Transaktionsmedien bzw. Kompetenzdimensionen, unter Anwendung von begründeten Kriterien der Fachdidaktik, ermittelt wurden.

Da es sich beim didaktischen Strukturgitter um ein curriculares Meta-Modell handelt, über das gesellschaftliche und pädagogische Ansprüche miteinander vereint werden sollen (vgl. Kutscha 2009, 50ff.; Kutscha/Fischer 2003, 98f.; Blankertz 1991, 178f., 181; Kutscha 1976, 222), bietet der Strukturgitter-Ansatz gute Voraussetzungen, um im Bereich der BBNE zur Entwicklung eines curricularen Fundaments beizutragen (vgl. Kutscha 2009, 50ff.; Blankertz 1991, 181). Allerdings muss die ursprüngliche Konzeption des didaktischen Strukturgitters für die Integration von nachhaltiger Entwicklung re-modelliert werden, da in dieser die Veränderungen und Herausforderungen der Lebens- und Arbeitsweisen der Neuzeit nicht ausreichend erfasst werden (vgl. Wicke 2018, 123; Kutscha 2009, 58ff.). Nach Kutscha (Kutscha/Fischer 2003, 112ff., 117ff.) ist eine entsprechende Adaption des Ansatzes möglich.¹

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen zunehmenden Dringlichkeit der Integration von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung wurde diese Überlegung in der Vergangenheit bereits in mehreren Beiträgen aufgenommen. Nachfolgend werden drei entsprechende Ansätze vorgestellt:

- Eine Analyse des Nachhaltigkeitsdiskurses über den Strukturgitter-Ansatz anhand der Kriterien Retinität, Globalität und Interkulturalität hat Greb (2009) in einem zweiphasigen Verfahren vorgenommen. In einer ersten Phase wurden zunächst vier Schriften des Nachhaltigkeitsdiskurses untersucht und die Resultate in einer heuristischen Matrix zusammengefasst (vgl. Greb 2009, 2f.). In einer zweiten Phase wurden alsdann eine literaturgestützte Vertiefung der relevanten Teilbereiche durchgeführt und ein Referenzrahmen für die heuristische Matrix erarbeitet (vgl. Greb 2009, 4). Das Ergebnis ist ein Kriteriensatz in Form eines Strukturgitters, in dem das technische, praktische und emanzipatorische Erkenntnisinteresse auf der Seite der (Berufs-)Bildungstheorie den Kategorien Wirtschaft, Lebenswelt und Natur auf der Seite der Globalisierung gegenübergestellt wird (vgl. Greb 2009, 6).
- Ein weiterer Ansatz der Rezeption des Strukturgitters wurde von Wicke (2018) vorgelegt. Auf der Grundlage des Strukturgitters nach Kutscha, welches die Systemdimensionen Güter, Geld und Information mit den Subjektdimensionen Orientierungsfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit sowie Kritik- und Differenzierungsfähigkeit verschränkt, wurde hier eine Re-Modellierung der Systemebene im Sinne einer BBNE vorgenommen (vgl. Wicke 2018, 121, 124f.; Kutscha 2009, 51ff.). In diesem Zuge wurden die Systemdimensionen Güter, Geld und Information durch Ressourcen, Wert

¹ Allerdings, so Kutscha (Kutscha/Fischer 2003, 112ff., 117ff.), muss bei der Überarbeitung möglicherweise eine Reduzierung der Komplexität in Kauf genommen werden, um eine Überlastung des Ansatzes zu vermeiden.

und Interaktion ersetzt. Das adaptierte Strukturgitter soll als Analyseinstrument fungieren sowie zur Entscheidungsunterstützung in curricularen und didaktischen Fragen dienen (vgl. Wicke 2018, 125).

- Ein Kompetenzraster, welches einem Strukturgitter ähnelt und auf dem Konzept der Gestaltungskompetenz beruht, wurde von Casper, Schütt-Sayed und Vollmer (2021) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche im Förderbereich BBNE 2015-2019 für eine BBNE im Handel entwickelt. Hier wird nachhaltige berufliche Handlungskompetenz „als Fähigkeit zu sachgerecht nachhaltigem Handeln, gesellschaftlich verantwortlichem Handeln und sinnstiftendem, befriedigendem Handeln“ (Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, 183) beschrieben. Die Kompetenzdimensionen wurden in Relation zu Handlungsfeldern gestellt, die in Funktionen allgemein-betriebswirtschaftlicher, kaufmännischer und gesellschaftlicher Art kategorisiert wurden (vgl. Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, 183). Bei der Erarbeitung wurden mehrere Schritte unternommen. Zunächst wurde eine Ergebnisanalyse der Modellversuche durchgeführt (vgl. Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, 181f.; Casper et al. 2018, 17f.). Anschließend wurden thematische Schwerpunkte ermittelt, vertiefende Literaturrecherchen betrieben und strukturelle Merkmale für das Kompetenzraster, d. h. Kompetenzdimensionen und Handlungsfelder, hergeleitet.

Die oben vorgestellten Beiträge belegen, dass eine Re-Modellierung des didaktischen Strukturgitters ein erfolgversprechender Ansatz zur Integration von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung sein kann. Im nachfolgenden Kapitel werden die notwendigen Überlegungen zur Konstruktion eines solchen re-modellierten Strukturgitters erläutert.

5 Die Integration von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung im Rahmen eines didaktischen Strukturgitters für die duale Berufsausbildung im Einzelhandel

Das Ziel der Re-Modellierung des didaktischen Strukturgitters ist die curriculare Verknüpfung von beruflicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung. Wie oben erläutert, kann dies nach Meinung der in der vom Nationalen Monitoring BNE durchgeführten Interview-Studie befragten Expert*innen vorrangig über eine berufs-, branchen- und betriebspezifische Konkretisierung des Konzeptes der nachhaltigen Entwicklung erreicht werden (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 165, 170ff., 183f., 187f.). Dementsprechend wurde das re-modellierte didaktische Strukturgitter für beiden aufeinander aufbauenden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel entwickelt.

Die nachfolgenden Ausführungen fußen auf dem von Kutscha (1976, 20f.) bereitgestellten Schema zur Erarbeitung eines didaktischen Strukturgitters:

1. Schritt: Identifikation der Referenzpunkte.

Den Ausgangspunkt der Analyse bildete das Konzept der nachhaltigen Entwicklung im Verständnis des Brundtland-Reportes (UN 1987) und der Agenda 21 (UN 1992). Auf dieser Grundlage fußt die internationale Diskussion und basieren die Ausgangspunkte der Agenda 2030 (UN

2015) und des Nationalen Aktionsplans BNE (Nationale Plattform BNE 2017) (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, 7ff.; WBGU 2016, 9ff.; UN 2015, 3f.). Danach ist nachhaltige Entwicklung sowohl ein gesellschaftlicher Transformationsprozess als auch ein gesellschaftliches Handlungsfeld, in dem der Einzelhandel veränderten Produktionsbedingungen und Konsumgewohnheiten Rechnung tragen muss, aber auch als Innovator*in, Moderator*in und/oder Multiplikator*in auf diese Veränderungen Einfluss nehmen kann (vgl. Kulke 2023, 269f.; Haubach/Moser 2016, 298, 305ff.).

Der Aufbau der beruflichen Handlungskompetenz ist in Deutschland das übergeordnete Ziel der dualen Berufsausbildung und sollte, gemäß der Machbarkeitsstudie (Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 36f.) zur Umsetzung einer BBNE, die Grundlage für die Entwicklung einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung darstellen. Durch die im Jahr 2020 durchgeführte Modernisierung der Standardberufsbildpositionen soll die Verknüpfung von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung befördert werden (vgl. BIBB 2021, 12f.). Da die duale Berufsausbildung durch die beiden Ordnungsmittel Ausbildungsordnung für den Lernort Ausbildungsbetrieb und Rahmenlehrplan für den Lernort Berufsschule geregelt wird (vgl. BMAS 2016, 118f.; KMK 2016, 3f.), welche nach dem „Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder“ vom 30.05.1972 miteinander abgestimmt zu entwickeln sind (vgl. KMK 1972, 2), müssen alle Überlegungen an beide Ordnungsmittel anschließen. Für das Ordnungsmittel Ausbildungsordnung konnten bereits Lorig und Schreiber (2007) sowie Bretschneider, Casper und Melzig (2020) aufzeigen, dass hierin eine Verankerung von nachhaltiger Entwicklung möglich ist. Die Ausbildungsordnung für die Ausbildungsberufe zur Verkäuferin/zum Verkäufer sowie zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel ist handlungsorientiert gestaltet. Bezüge zur ökologischen, sozialen und/oder ökonomischen Dimension einer nachhaltigen Entwicklung finden sich in den Ausbildungsrahmenplänen der beiden dualen Ausbildungsberufe insbesondere in den wahlqualifikationsübergreifenden, berufsprofilgebenden Kompetenzen eins, fünf, sechs und acht, den berufsprofilgebenden Kompetenzen in den Wahlqualifikationen (nach § 4 Abs. 3 S. 1 bzw. § 5 Abs. 3 S. 1 VerKEHKflAusbV) zwei und drei, den berufsprofilgebenden Kompetenzen in den Wahlqualifikationen (nach § 5 Abs. 4 S. 1 VerKEHKflAusbV) eins, zwei, vier, fünf, sieben und acht sowie den wahlqualifikationsübergreifenden, integrativ zu vermittelnden Kompetenzen eins, zwei, drei und fünf (vgl. Anlage 1 bzw. 2 VerKEHKflAusbV). Der Rahmenlehrplan für diese Ausbildungsberufe ist lernfeldorientiert gegliedert (vgl. KMK 2016, 5f.). Bezüge zu den Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung finden sich insbesondere in den Lernfeldern eins, fünf, sechs und sieben (vgl. KMK 2016, 8, 12ff.).

Die berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung muss die Auszubildenden (und späteren Beschäftigten) zu einer aktiven Mitwirkung an den gesellschaftlichen Veränderungen befähigen und ihnen eine dementsprechende Bereitschaft, Einsicht und Vernunft vermitteln (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 326ff.; WBGU 2011, 380f.).

2. Schritt: Ausdifferenzierung der System- bzw. Gesellschaftsebene sowie der Subjekt- bzw. Kompetenzebene.

Der gesellschaftliche Transformationsprozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung wird, wie oben erläutert, in der gesellschaftlichen Diskussion in den drei Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie behandelt (vgl. UN 2015, 6ff.; Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 20ff.; de Haan/Harenberg 1999, 25; Deutscher Bundestag 1998, 17f.). Daher wird dieses Verständnis der nachhaltigen Entwicklung auf der System- bzw. Gesellschaftsebene des Strukturgitters verankert und eine Einteilung der Kategorien anhand der sozialen, ökologischen und ökonomischen Dimension von nachhaltiger Entwicklung vorgenommen.

Das übergeordnete Ziel der (dualen) Berufsausbildung und das zentrale Interesse der Auszubildenden stellt, wie ebenfalls oben erläutert, der Aufbau der beruflichen Handlungsfähigkeit, als Ausdruck der beruflichen Befähigung und persönlichen Entwicklung der jungen Menschen, dar (vgl. KMK 2016, 3f.). Einen im Hinblick auf die Integration von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung differenzierten Ansatz legt das Kompetenzstrukturmodell von Rebmann, Tenfelde und Schlömer (2011, 132ff.) vor. Aufgrund der Anschlussfähigkeit an das Interesse der jungen Menschen am Aufbau ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit sowie die im Rahmen der Bedingungsanalyse ermittelten Referenzpunkte wird dieses Kompetenzstrukturmodell der beruflichen Handlungskompetenz auf der Subjekt- bzw. Kompetenzebene des Strukturgitters hinterlegt und die Einteilung der Kategorien anhand dessen Kompetenzdimensionen durchgeführt.

		System- bzw. Gesellschaftsebene: Nachhaltige Entwicklung		
		Ökologische Dimension	Soziale Dimension	Ökonomische Dimension
Subjekt- bzw. Kompetenzebene: Berufliche Handlungskompetenz	Fach- bzw. Sachkompetenz			
	Methodenkompetenz			
	Gestaltungskompetenz			
	Moralisch-ethische Kompetenz			
	Sozialkompetenz			
	Abstraktionskompetenz			

Abbildung 4: Didaktisches Strukturgitter zur Beförderung einer beruflichen Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung (Quelle: Eigene Darstellung)

Durch die Verschränkung der auf der System- bzw. Gesellschaftsebene sowie der auf der Subjekt- bzw. Kompetenzebene verankerten beiden Konzepte erhält man, wie Abbildung 4 zeigt, eine 6*3-Felder-Matrix (vgl. Kutscha/Fischer 2003, 95ff.).

3. Schritt: Befüllung der Felder.

Als Fachquellen zur Bestimmung der Inhalte der Felder der Matrix dienen insbesondere die Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen des BIBB (2021), die Entwicklungen zu den nachhaltigkeitsorientierten kaufmännischen Kompetenzdimensionen von Rebmann und Schlömer (2020) sowie Casper, Schütt-Sayed und Vollmer (2021), die Ausführungen zum Förderschwerpunkt BBNE von Riedel, Tiemeyer und Hagel (2019), die Ausführungen zum nachhaltigkeitsbezogenen didaktischen Kriteriensatz von Greb (2009), die Modellierungen von Lernarrangements zur Beförderung einer BBNE von Rickes und Tiemeyer (2009) sowie die Beiträge zur Nachhaltigkeit im Einzelhandel des HDE (2017) und des BMBF (2019). Das befüllte Strukturgitter ist in Anhang A des vorliegenden Beitrags hinterlegt.

6 Schlussbetrachtung

Die Aufgabe, unsere Lebens- und Arbeitsweise im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung umzugestalten, müssen wir heute angehen, nicht morgen oder übermorgen (vgl. Dixson-Declève et al. 2022, 9ff.; UN 2015, 1ff.; 1992, 3ff.; 1987, Ch. 1, Par. 1, 3; Meadows et al. 1972, 11ff.). Jedoch ist zu konstatieren, dass die nachhaltige Entwicklung noch nicht derart in allen Bereichen unseres Bildungswesens verankert wurde (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 152, 185), wie dies angesichts der Größe der Herausforderung erforderlich wäre. Dies gilt insbesondere für den Bereich der beruflichen Bildung (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 152, 185), auch wenn hier mit der Modernisierung der Standardberufsbildpositionen im Jahr 2020 ein wichtiger Schritt zur Verankerung der nachhaltigen Entwicklung unternommen wurde (vgl. BIBB 2021, 5; HA-BIBB 2020, 1). Zugleich weist das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, wie es in Wissenschaft und Politik diskutiert wird, ein solch hohes Maß an Abstraktheit und Komplexität auf (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 179f.), dass es die Menschen verunsichern, abschrecken oder gar gegen es aufbringen kann, statt sie zu eigenem nachhaltigen Handeln im privaten und beruflichen Rahmen zu befähigen und zu motivieren (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 152).

Ein zentraler Ansatzpunkt wird im Bereich der beruflichen Bildung zur erfolgreichen Integration von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung in der berufs-, branchen- und betriebsspezifischen Konkretisierung des Konzeptes der nachhaltigen Entwicklung gesehen (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 165, 170ff., 183f., 187f.). Damit die Menschen, die für eigenes nachhaltiges berufliches Handeln erforderliche Kompetenzen aufbauen können, müssen in den einzelnen Ausbildungsberufen und Bildungsgängen der beruflichen Bildung nachhaltige Entwicklung und berufliche Bildung spezifisch curricular miteinander verzahnt werden (vgl. Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2019, 165).

Eine „konstruktiv-technologische“ (Blankertz 1974a, 8f.) Lösung, um normative Leitgedanken, wie das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, in praktische Handlungsempfehlungen zu

konkretisieren, steht der beruflichen Bildung in der Konstruktion eines berufsspezifischen didaktischen Strukturgitters nach Blankertz (1973) und Kutscha (1976) zur Verfügung (vgl. Grantz/Molzow-Voit/Spöttl 2014, 18; Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 137; Blankertz 1975, 86ff.; 1974b, 17). Im vorliegenden Beitrag wurde vor diesem Hintergrund zur curricularen Verknüpfung von nachhaltiger Entwicklung und beruflicher Bildung – konkretisiert am Beispiel der beiden staatlich anerkannten aufeinander aufbauenden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel – ein didaktisches Strukturgitter erarbeitet, welches sich auf der System- bzw. Gesellschaftsebene über die Kategorien der ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit im Verständnis der UN (2015, 6ff.) sowie auf der Subjekt- bzw. Kompetenzebene über die Kategorien der beruflichen Handlungskompetenz nach dem Kompetenzstrukturmodell von Rebmann, Tenfelde und Schlömer (2011, 132ff.) entfaltet (vgl. Kutscha/Fischer 2003, 95ff.). Dieses didaktische Strukturgitter soll zum einen für das in der dualen Berufsausbildung dieser beiden Ausbildungsberufe beteiligte Bildungspersonal eine curriculare Konkretisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bereitstellen, auf deren Grundlage diese eigene didaktisch-methodische Entscheidungen zur Gestaltung verzahnter Lehr-Lernprozesse treffen können (vgl. Kutscha 2009, 55; Kutscha/Fischer 2003, 106; Lackmann 1981, 1, 15; Meyer 1972, 237ff.), zum anderen die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion anregen.

Allerdings ist auf einige Beschränkungen des vorgestellten Prozesses und des erarbeiteten Ergebnisses hinzuweisen: Erstens ist zu beachten, dass sowohl die Nachhaltigkeitsdimensionen als auch die Kompetenzdimensionen nicht isoliert betrachtet werden können (vgl. Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2001, 20f.; de Haan/Harenberg 1999, 23) – die differenzierte Darstellung im re-modellierten Strukturgitter dient lediglich der inhaltlich-curricularen Aufbereitung. Zweitens stellen Kutscha und Fischer (2003, 118) sowie Wicke (2018, 125) zu Recht heraus, dass die Idee einer nachhaltigen Entwicklung (sowie der durch den Gedanken einer nachhaltigen Entwicklung angestoßene gesellschaftliche Transformationsprozess) eine „ständige(...) Kritik“ (Kutscha/Fischer 2003, 118), einen stetigen Diskurs und einen „offenen [und niemals abgeschlossenen] Suchprozess“ (Wicke 2018, 125) bedingt, was bedeutet, dass das erstellte Strukturgitter niemals endgültig sein kann und stetig aktualisiert werden muss. Drittens sind auch andere Setzungen auf der System- bzw. Gesellschaftsebene und der Subjekt- bzw. Kompetenzebene sowie andere Ableitungen von Kategorien möglich (vgl. Lenzen/Meyer 1975, 196). Viertens können als Grundlagen für die Befüllung der Felder des Strukturgitters auch andere Fachquellen herangezogen werden.

Doch, so stellt Kutscha zu Recht fest, „(...) wenn wir Innovationsprozesse in Gang bringen und nachhaltig fördern wollen, müssen wir den Mut haben, mit vorläufigen Setzungen und Begründungen zu beginnen, sofern diese für weitere Diskurse und Forschungsergebnisse offen sind und nicht wie Dogmen behandelt werden“ (Kutscha/Fischer 2003, 100).

Literatur

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2002): BIBB engagiert sich für neue Umweltberufe. In: BIBB aktuell, 31, H. 5, 2.
Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/1443> (17.11.2023).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2013): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Infoblatt der sechs Modellversuche im Förderschwerpunkt. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Infoblatt_BBnE_Web.pdf (18.12.2022).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2021): Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/17281> (26.10.2023).

Blankertz, H. (1973): Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen, 9-27.

Blankertz, H. (1974a): Einleitung. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen, 7-15.

Blankertz, H. (1974b): Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das Fach „Arbeitslehre“. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen, 17-34.

Blankertz, H. (1975): Zur bildungstheoretischen Begründung des obligatorischen Bereichs in den Konzepten für eine integrierte Sekundarstufe II. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt a. M., 83-95.

Blankertz, H. (1991): Theorien und Modelle der Didaktik (13. Aufl.). Weinheim.

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe. Beeinträchtigung. Behinderung. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (21.12.2022).

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.) (o. J.): Nachhaltigkeit und CSR. Online: <https://www.csr-in-deutschland.de/DE/CSR-Allgemein/CSR-Grundlagen/Nachhaltigkeit-und-CSR/nachhaltigkeit-und-csr.html> (17.11.2023).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003a): Berufsausbildung sichtbar gemacht. Grundelemente des dualen Systems. Online: https://www.sozialpolitik-aktuell.de/files/sozialpolitik-aktuell/Politikfelder/Arbeitsmarkt/Dokumente/2003_DE-Duales-System-BMBF-2003.pdf (08.11.2023).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003b): Erste bundesweite Fachtagung. Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Online: <https://d-nb.info/970642822/34> (18.12.2022).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2019): Nachhaltigkeit im Handel(n). Tipps für die (Ausbildungs-)Praxis. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31368_Nachhaltig_im_Handel_n.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (18.12.2022).

BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) (Hrsg.) (1992): Agenda 21. Online: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf (18.12.2022).

BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hrsg.) (2021): Standards für fair gehandelte Produkte. Online: <https://www.bmz.de/de/entwicklungspolitik/fairer-handel/standards-70264> (17.11.2023).

Brand, W./Hofmeister, W./Tramm, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: *bwp@*, 8, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf (04.01.2023).

Bretschneider, M./Casper, M./Melzig, C. (2020): Nachhaltigkeit in Ausbildungsordnungen verankern. Das Beispiel Hauswirtschafter/-in. In: *BWP*, 49, H. 2, 54-55. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/publication/download/16461> (02.01.2023).

Buchmann, U. (2014): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 199-213.

Casper, M./Kuhlmeier, W./Poetzsch-Heffter, A./Schütt-Sayed, S./Vollmer, T. (2018): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in kaufmännischen Berufen. Ein Ansatz der Theorie- und Modellbildung aus der Modellversuchsforschung. In: *bwp@*, 33, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/casper_etal_bwpat33.pdf (17.11.2023).

Casper, M./Schütt-Sayed, S./Vollmer, T. (2021): Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz in kaufmännischen Berufen des Handels. In: Melzig, C./Kuhlmeier, W./Kretschmer, S. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn, 179-199.

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 23-44.

de Haan, G./Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/218/pdf/heft72.pdf> (19.12.2022).

de Haan, G./Holst, J./Singer-Brodowski, M. (2021): Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Genese, Entwicklungsstand und mögliche Transformationspfade. In: *BWP*, 50, H. 3, 10-14. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/download/17293> (26.10.2023).

destatis (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.) (2023): Berufsbildungsstatistik 2022. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/statistischer-bericht-berufsbildungsstatistik-2110300227005.xlsx?__blob=publicationFile (09.11.2023).

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1998): Abschlußbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ des 13. Deutschen Bundestage Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Online: <https://dserver.bundestag.de/btd/13/112/1311200.pdf> (08.03.2023).

Diettrich, A./Hahne, K./Winzier, D. (2007): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. In: BWP, 36, H. 5, 7-12. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/publication/download/1262> (18.12.2022).

Dixson-Declève, S./Gaffney, O./Ghosh, J./Randers, J./Rockström, J./Stoknes, P. E. (2022): Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach »Die Grenzen des Wachstums«. München.

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e. V.) (Hrsg.) (2013): Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“. Online: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/bne-positionspapier-2015plus_deutsch.pdf?_blob=publicationFile (05.11.2023).

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e. V.) (Hrsg.) (2014): Vom Projekt zur Struktur. Strategiepapier der Arbeitsgruppe „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ des Runden Tisches der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Online: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20141127_strategiepapier_bbne.pdf?_blob=publicationFile&v=3 (05.11.2023).

Duveneck, A./Singer-Brodowski, M./von Seggern, J. (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Wissenschaftlicher Report zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“. Online: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Duveneck_-Singer-Brodowski_-von-Seggern_2020_Gov-Report_1.pdf (05.11.2023).

Fingerle, K. (2002): Perspektiven beruflicher Umweltbildung – Berufe lernen für eine nachhaltige Entwicklung? In: Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung. Baltmannsweiler, 46-61.

Fischer, A. (1998): Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen. Bielefeld.

Füllung, J. (2020): Lebensmittelkonsum im Spannungsfeld von Nichtwissen und Verantwortung. In: BGL, 93, H. 1-2, 79-95.

Gräsel, C. (2002): Umweltbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 675-689.

Grantz, T./Molzow-Voit, F./Spöttl, G. (2014): Offshore-Windenergieerzeugung. Ansätze zur Gestaltung von Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit. In: Kuhlmeier, W./Mohorič, A./Vollmer, T. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld, 17-34.

Greb, U. (2009): Vom Nachhaltigkeitsdiskurs zum didaktischen Kriteriensatz. In: bwp@, Spezial 4, 1-24. Online: https://www.bwpat.de/ht2008/ws17/greb_ws17-ht2008_spezial4.pdf (17.11.2023).

Grund, J./Brock, A. (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings. Quantitative Studie des nationalen Monitorings. Befragung junger Menschen. Executive Summary. Online:

https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Grund_-J_-Brock_-A_2018_BNE_in_Lehr-Lernsettings_Quantitative-Studie_Befragung_junger-Menschen.pdf (26.10.2023).

HA-BIBB (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung) (Hrsg.) (2020): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“. In: BAnz, AT 22.12.2020 S4, 1-3. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA172.pdf> (28.10.2023).

Hartig, J./Jude, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin, 17-36. Online:

<http://docplayer.org/docview/31/15241122/#file=/storage/31/15241122/15241122.pdf> (17.11.2023).

Haubach, C./Moser, A. K. (2016): Nachhaltiger Konsum – Der Unterschied zwischen subjektiv und objektiv umweltfreundlichem Kaufverhalten. In: Filho, L. W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen. Wiesbaden, 297-311.

Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.

HDE (Handelsverband Deutschland e. V.) (Hrsg.) (2017): Nachhaltigkeit im Handel. Der Einzelhandel übernimmt Verantwortung. Online: https://cr-einzelhandel.de/wp-content/uploads/2017/01/HDE_CR_2017_new.pdf (21.12.2022).

HDE (Handelsverband Deutschland e. V.) (Hrsg.) (2023): Halbjahrespressekonferenz. Berlin, 4. Juli 2023. Online:

https://einzelhandel.de/images/presse/Pressekonferenz/2023/PKJuni23/230612_Charts_f%C3%BCr_PK_Juli_2023_kurz_neu.pdf (08.11.2023).

Holst, J. (2022): Nachhaltigkeit & BNE in der Beruflichen Bildung. Dynamik in Ordnungsmitteln, Potentiale bei Berufen, Lernorten und in der Qualifizierung von Auszubildenden. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Online: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Holst_2022_Berufliche_Bildung_Dokumentenanalyse_BNE_Monitoring.pdf (26.10.2023).

Holst, J./Singer-Brodowski, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Beruflichen Bildung. Strukturelle Verankerung zwischen Ordnungsmitteln und Nachhaltigkeitsprogrammatis. Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“. Online: <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut->

[futur/Projekte/Dateien/2020_BNE_Dokumentenanalyse_Berufliche_Bildung.pdf](#)
(26.10.2023).

Jungk, D./Mertineit, K.-D. (1999): Berufliche Umweltbildung erfordert und fördert neue Lernprozesse. In: *bb*, 56, 3-6.

Ketschau, T. J./Steib, C. (2023): Funktionalität und Normativität als bildungstheoretische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: *ZfPäd*, 3, 291-309.

Ketschau, I. (2014): Nachhaltigkeitsbildung in Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen. Grundlagen, Konzept, Ergebnisse. In: Kuhlmeier, W./Mohorič, A./Vollmer, T. (Hrsg.): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bielefeld, 95-115.

Klemisch, H./Schlömer, T./Tenfelde, W. (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden, 103-122.

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. 7-174. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf (20.03.2023).

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. *ZfE*, Sonderheft 8. Wiesbaden, 11-29.

Klieme, E./Maag-Merki, K./Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin, 5-15. Online: <http://docplayer.org/docview/31/15241122/#file=/storage/31/15241122/15241122.pdf> (17.11.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (1972): *Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf (14.11.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2016): *Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer und Verkäuferin*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004 i. d. F. vom 16.09.2016. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeuf04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (21.12.2022).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (08.11.2023).

Kroll, S. (2023): Höchster allgemeinbildender Schulabschluss bei Auszubildenden mit Neuabschluss. In: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. 121-136. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf (08.11.2023).

Kulke, E. (2023): Strukturwandel im Einzelhandel. In: Kulke, E. (Hrsg.): Wirtschaftsgeographie Deutschlands (3. Aufl.). Berlin, 259-275.

Kutscha, G. (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg.

Kutscha, G. (2009): Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzip In: Brötz, R./Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld, 45-64.

Kutscha, G./Fischer, A. (2003): Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung. Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie. Ein virtuelles Gespräch in drei Abschnitten. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt a. M., 93-124.

Lackmann, J. (1981): Das Strukturgitter-Paradigma der „Münsteraner Schule“ in kritischer Betrachtung. Frankfurt a. M.

Lenzen, D./Meyer, H. (1975): Das didaktische Strukturgitter – Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt a. M., 185-251.

Lessenich, S./Weissenberger-Eibl, M. A./Barth, T./Walli-Schiek, M. (2023): Nachhaltiges Wirtschaften setzt eine nachhaltige Arbeitswelt voraus. In: WuM, 13, H. 4, 318-321. Online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1365/s35764-021-00345-8.pdf?pdf=button> (26.10.2023).

Lorig, B./Schreiber, D. (2007): Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: BWP, 35, H. 6, 5-9.

Meadows, D./Meadows, D./Zahn, E./Milling, P. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

Melzig, C. (2021): Hintergründe, Ansätze und Ziele des Förderschwerpunkts „BBNE 2015–2019“. In: Melzig, C./Kuhlmeier, W./Kretschmer, S. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn, 15-29.

Merkle, W. (2020a): Der selbstbewusste Konsument – die neue Anspruchsdimension für den Einzelhandel. In: Merkle, W. (Hrsg.): Erfolgreich im stationären Einzelhandel. Wege zur konsequenten Profilierung im digitalen Zeitalter. Wiesbaden, 37-60.

Merkle, W. (2020b): Digital und stationär – zwei bedeutende Dimensionen des aktuellen Wettbewerbs. In: Merkle, W. (Hrsg.): Erfolgreich im stationären Einzelhandel. Wege zur konsequenten Profilierung im digitalen Zeitalter. Wiesbaden, 5-35.

Mertineit, K.-D./Nickolaus, R./Schnurpel, U. (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online: <https://edocs.tib.eu/files/e01fb02/359083749.pdf> (21.12.2022).

Meyer, H. L. (1972): Einführung in die Curriculum-Methodologie. München.

Michaelis, C. (2017): Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften. Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung. Frankfurt a. M.

Michelsen, G. (2000): Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Härtel, M./Stockmann, R./Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung. Bielefeld, 7-23.

Mohaupt, F./Konrad, W./Kress, M./Rebmann, K./Schlömer, T./Wissenschaftsladen Bonn e. V. (2011): Beschäftigungswirkungen sowie Ausbildungs- und Qualifizierungsbedarf im Bereich der energetischen Gebäudesanierung. Online: <https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/publikation/long/3970.pdf> (20.12.2022).

Mohorič, A. (2014): Der Modellversuchsförderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: Kuhlmeier, W./Mohorič, A./Vollmer, T. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld, 7-12.

Nationale Plattform BNE (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung) (Hrsg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Online: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (21.12.2022).

Nationale Plattform BNE (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung) (Hrsg.) (2020): Zwischenbilanz zum Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/zwischenbilanz-zum-nationalen-aktionsplan-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (26.10.2023).

Rebmann, K. (2006): Berufliche Umweltbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung (2. Aufl.). Wiesbaden, 299-312.

Rebmann, K./Schlömer, T. (2020): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, 325-337.

Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe (4. Aufl.). Wiesbaden.

Rickes, M./Tiemeyer, E. (2009): Lernsituationen zum nachhaltigen Wirtschaften im Einzelhandel. Konzipierung und Gestaltung von Lernarrangements zur Förderung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Online: <https://docplayer.org/17388557-Lernsituationen-zum-nachhaltigen-wirtschaften-im-einzelhandel.html> (22.12.2022).

Riedel, A./Tiemeyer, E./Hagel, H. (2019): Förderung von Nachhaltigkeitskompetenz für Auszubildende und das Bildungspersonal im Einzelhandel (FOENAKO-Einzelhandel). Abschlussbericht. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BBNE15-19_Abschlussbericht_FOENAKO.pdf (21.12.2022).

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Hannover.

Schlömer, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationsen. München.

Schlömer, T./Becker, C./Jahncke, H./Kiepe, K./Wicke, C./Rebmann, K. (2017): Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften. Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. In: *bwp@*, 32, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_etal_bwpat32.pdf (17.11.2023).

Schütt-Sayed, S./Casper, M./Vollmer, T./Kuhlmeier, W. (2021): Zielsetzung der Förderlinie I. Entwicklung von berufsspezifischen nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen in kaufmännischen Berufen. In: Melzig, C./Kuhlmeier, W./Kretschmer, S. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn, 33-36.

Seeber, S./Fischer, A./Michaelis, C./Müller, J. (2014): Zur Messung von Kompetenzen zum nachhaltigen Wirtschaften mit einem Situational Judgement Test. In: *bb*, 146, 6-9.

Seeber, S./Nickolaus, R./Winther, E./Achtenhagen, F./Breuer, K./Frank, I./Lehmann, R./Spöttl, G./Straka, G./Walden, G./Weiß, R./Zoller, A. (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: *BWP*, Beilage zu 39, H. 1, 1-15. Online: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6162> (02.01.2023).

Senge, K./Terracher-Lipinski, A. (2021): Einzelhandel. In: Aßländer, M. S. (Hrsg.): *Handbuch Wirtschaftsethik* (2. Aufl.). Berlin, 703-706.

Singer-Brodowski, M./Grapentin-Rimek, T. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung. In: Singer-Brodowski, M./Etzkorn, N./Grapentin-Rimek, T. (Hrsg.): *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. Berlin, 143-191.

statista (Hrsg.) (2022): *Ausbildung*. Online: <https://de.statista.com/download/MTY5OTQ1MzE2MiMjNjQ2MjAjIzY2NjUjIzEjI3BkZiMjU3R1ZHk=> (08.11.2023).

statista (Hrsg.) (o. J.): *Einzelhandel*. Online:

<https://de.statista.com/statistik/kategorien/kategorie/20/themen/189/branche/einzelhandel/#overview> (08.11.2023).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2023): Der Arbeitsmarkt im Einzelhandel im Kontext der Transformation. Online: <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Transformation/generische-Publikationen/AM-kompakt-Onlinehandel.pdf?blob=publicationFile&v=1> (07.11.2023).

Steib, C. (2020): Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland. Detmold.

UN (United Nations – Vereinte Nationen) (Ed.) (1987): Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future. Online: https://www.are.admin.ch/dam/are/en/dokumente/nachhaltige_entwicklung/dokumente/bericht/our_common_futurebrundtlandreport1987.pdf.download.pdf/our_common_futurebrundtlandreport1987.pdf (26.10.2023).

UN (United Nations – Vereinte Nationen) (Hrsg.) (1992): AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro, Juni 1992. Online: https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (29.10.2023).

UN (United Nations – Vereinte Nationen) (Hrsg.) (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (21.12.2022).

Vollmer, T./Kuhlmeier, W. (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kuhlmeier, W./Mohorič, A./Vollmer, T. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld, 197-223.

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (Hrsg.) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation (2. Aufl.). Online: https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf (21.12.2022).

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (Hrsg.) (2016): Entwicklung und Gerechtigkeit durch Transformation. Die vier großen I. Online: https://publications.iass-potsdam.de/rest/items/item_1966077_7/component/file_1966078/content (21.12.2022).

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, 17-31.

Wicke, C. (2018): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Struktur-gitteransatz. In: Tramm, T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld, 115-129.

Zitieren dieses Beitrags

Steib, C./Fähnders, H. (2024): Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung im Medium des Berufs. Eine berufsspezifische Konkretisierung der (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen eines re-modellierten Strukturgitters am Beispiel der beiden dualen Ausbildungsberufe Verkäuferin/Verkäufer sowie Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel. In: *bwp@Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory*. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1-33. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/steib_faehnders_de_spezial19.pdf (20.02.2024).

Die Autoren



Dr. CHRISTIAN STEIB

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und
Wirtschaftspädagogik

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26131, Oldenburg, Deutschland

christian.steib@uol.de

<https://uol.de/bwp>



HENNING FÄHNDEERS, B. A., M. Ed.

Elisa-Kauffeld-Oberschule Jever

Schulstraße 7, 26441, Jever, Deutschland

henning.fahnders@jever-eko.de

<https://www.eko-jever.de/>

Anlage A: Strukturgitter für die duale Ausbildung in den beiden Ausbildungsberufen zur Verkäuferin/zum Verkäufer sowie zur Kauffrau/zum Kaufmann im Einzelhandel

		Systemebene bzw. Gesellschaftsebene: Nachhaltige Entwicklung ¹		
		Ökologisch	Sozial	Ökonomisch
Subjekt- bzw. Kompetenzebene: Berufliche Handlungskompetenz ⁱⁱ	Fach- bzw. Sachkompetenz	<p>Fachtheoretisches und fachpraktisches Wissen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ökologische Auswirkungen von Entscheidungen auf intra- und intergenerationaler Ebene (vgl. BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 4, 16; Deutscher Bundestag 1998, 24 ff.; Hauff 1987, 46) - Ökologische Folgen und Risiken, z. B. Verlust von Biodiversität (vgl. Greb 2009, 19) - Effiziente Ressourcen- und Energieverwendung (vgl. BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 3) - Ökologische Ganzheitlichkeit im Sinne von Warenbeschaffung, Lagerhaltung, Warentransport, Lieferketten sowie Produktlebenszyklen (vgl. BMBF 2019, 7) - Ökologisches Nachhaltigkeitsmanagement, Steuerungsinstrumente und Unternehmensstrategien (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 22, 39 ff.) - Ökologische Nachhaltigkeitskennzahlen, -berichte und -audits (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 126) - Öko- und Co2-Bilanzierung (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 46 f., 53 f., 72, 125) - Ökologische Öffentlichkeits- und Marketingarbeit (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rickes/Tiemeyer 2009, 121) - Verwertungs- und Regenerationszyklen (vgl. Greb 2009, 19) - Ökologische Warensiegel, Produktlabels und -informationen (vgl. BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 1, 4, 6 ff.) - Ökologische Verkaufsraumgestaltung (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 122) - Ökologische Verpackungsmaterialien (vgl. BMBF 2019, 3; Rickes/Tiemeyer 2009, 123) - Möglichkeiten der Reduzierung betriebsbedingter Belastungen für die Umwelt, z. B. Verringerung von Abfällen (vgl. BIBB 2021, 12; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 5; Rickes/Tiemeyer 2009, 123) - Für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes, wie Wasser- und Bodenschutzrechte sowie stoffbezogene Schutzvorschriften (vgl. BIBB 2021, 12) <p><u>Problemfelder, z. B.:</u> Ressourcenknappheit, Mindeststandards, Entfremdung (vgl. Greb 2009, 19)</p> <p><u>Dilemma, z. B.:</u> Anthropozentrische und ökozentrische Ethik (vgl. Greb 2009, 19)</p>	<p>Fachtheoretisches und fachpraktisches Wissen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Auswirkungen von Entscheidungen auf intra- und intergenerationaler Ebene, z. B. ungerechte Wasserverteilung (vgl. BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 4, 16; Deutscher Bundestag 1998, 24 ff.; Hauff 1987, 46) - Berücksichtigung sozialer Aspekte in den Lieferketten, z. B. Kinderarbeit und ungerechte Bezahlung (vgl. BMZ 2021; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 2, 8) - Nachhaltigkeitsmanagement und -strategien sowie Steuerungsinstrumente im sozialen Sinne (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 22, 39 ff., 117) - Soziale Nachhaltigkeitskennzahlen, -audits, -berichte und -standards (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 126) - Soziale Warensiegel, Produktlabels und -informationen, insb. bei der Warenbeschaffung (vgl. BMZ 2021; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 1, 6 ff.; Rickes/Tiemeyer 2009, 124) - Soziale Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Social Responsibility (vgl. BMAS o. J.; Rickes/Tiemeyer 2009, 22, 94, 121) - Einzelhandelsunternehmen als soziale Systeme (vgl. BIBB 2021, 9; Schlömer et al. 2017, 2) - Gesetzliche, tarifrechtliche, betriebliche und soziale Rahmenbedingungen, z. B. Verbraucherschutz und Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (vgl. BIBB 2021, 8 ff.; Rickes/Tiemeyer 2009, 115 f., 120, 123) - Mitbestimmung der Belegschaft (vgl. BIBB 2021, 9) - Soziale Kriterien der Personalbeschaffung und -entwicklung (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 117, 129) - Möglichkeiten zur Vermeidung betriebsbedingter Belastungen für die Gesellschaft, z. B. Reduzierung von Lärm (vgl. BIBB 2021, 12) - Verhaltensweisen, Maßnahmen und Verhütungsvorschriften des Unfall- und Arbeitsschutzes (vgl. BIBB 2021, 9 ff.) - Gefährdungen von Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz und auf dem Arbeitsweg (vgl. BIBB 2021, 10) - Sichere und gesunde Arbeitsweisen (vgl. BIBB 2021, 11) <p><u>Problemfeld, z. B.:</u> Demokratisierung und Partizipation (vgl. Greb 2009, 6, 17 f.)</p> <p><u>Dilemma, z. B.:</u> Marktiliberalität und soziale Gerechtigkeit (vgl. Greb 2009, 6, 14)</p>	<p>Fachtheoretisches und fachpraktisches Wissen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ökonomische Auswirkungen von Entscheidungen auf intra- und intergenerationale Gerechtigkeit, z. B. Armut in anderen Staaten (vgl. BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 4, 16; Deutscher Bundestag 1998, 24 ff.; Hauff 1987, 46) - Berücksichtigung ökonomischer Aspekte in Lieferketten, innerhalb des Produktlebenszyklus, betrieblicher Systeme und Prozesse sowie in der Berufsausübung, z. B. Kosten der Entsorgung oder langfristige Ausrichtung (vgl. BMBF 2019, 6 f.; Rickes/Tiemeyer 2009, 126) - Warentransport und -lagerhaltung in ökonomischer Hinsicht (vgl. BIBB 2021, 12; HDE 2017, 3; Rickes/Tiemeyer 2009, 64 f., 68, 70, 125) - Umweltökonomik (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332) - Nachhaltigkeitsmanagement, -strategien, -kennzahlen, -berichte, -audits und -steuerung im ökonomischen Sinne, z. B. Preispolitik und Zukunftsorientierung (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 39, 116, 126) - Ökonomisch nachhaltige Finanzierung und nachhaltiges Risikomanagement von Einzelhandelsunternehmen (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 22, 118, 129) - Ökonomische Chancen und Risiken, die die Berücksichtigung von Sicherheitsstandards erfordern (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 120) - Nachhaltiges Innovationsmanagement (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 118, 129) - Verkaufsraumökonomie, Kundenbindung, -umgang und -analyse (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 122) - Ökonomisch nachhaltiges Personalmanagement, z. B. Anreizsysteme zur langfristigen Mitarbeiterbindung (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 39, 117) <p><u>Problemfelder, z. B.:</u> Wachstum (vgl. Greb 2009, 6)</p> <p><u>Dilemma, z. B.:</u> Gewinnmaximierung und Daseinsvorsorge, Globalität und Lokalität (vgl. Greb 2009, 6)</p>
	Methodenkompetenz	<p><u>Fähigkeit, das eigene Erfahrungs- und Fachwissen zum nachhaltigen Wirtschaften auf Anforderungssituationen anwenden zu können (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332 f.):</u></p> <p><u>z. B. ökologisch orientierte Analyse und Beurteilung von Unternehmen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - anhand von Leitbildern, Produkten, Sortimenten, Verpackungen, Beschaffungsprozessen, Lieferketten, Lagerhaltung, Warentransport, Entsorgungsprozessen, Barrieren ökologischen Wirtschaftens oder Verbrauchsdaten (vgl. BIBB 2021, 12; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 3; Rickes/Tiemeyer 2009, 75, 123, 131) 	<p><u>Fähigkeit, das eigene Erfahrungs- und Fachwissen zum nachhaltigen Wirtschaften auf Anforderungssituationen anwenden zu können (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332 f.):</u></p> <p><u>z. B. sozial orientierte Analyse und Beurteilung von:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Unternehmen hinsichtlich des Maßes an Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, des Leitbildes, der AGB, der Warenbeschaffung, der Lieferketten, der Sozialstandards und des Nachhaltigkeitsaudits im Rahmen der Sozialpolitik (vgl. Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, 193 f.; BMBF 2019, 6 f.; Rickes/Tiemeyer 2009, 115 f., 120) 	<p><u>Fähigkeit, das eigene Erfahrungs- und Fachwissen zum ökonomisch nachhaltigen Wirtschaften auf Anforderungssituationen anwenden zu können und die berufliche Praxis des ökonomisch nachhaltigen Wirtschaftens beschreiben und erklären zu können (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332 f.):</u></p> <p><u>z. B. ökonomisch orientierte Analyse und Beurteilung von Unternehmen hinsichtlich:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - der Unternehmensstrategien (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 39) - der Nachhaltigkeitskennzahlen und -audits (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Rickes/Tiemeyer 2009, 39 ff., 118, 126)

	<ul style="list-style-type: none"> - durch Identifikation von Nachhaltigkeitsaudits zur Umwelt- und Produktpolitik (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Ricketts/Tiemeyer 2009, 108 f., 126) - durch Ermittlung von Nachhaltigkeitskennzahlen, z. B. Energieverbrauch (vgl. HDE 2017, 3; Ricketts/Tiemeyer 2009, 126) <p><u>Fähigkeit, die berufliche Praxis des nachhaltigen Wirtschaftens beschreiben und erklären zu können (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - In Arbeitsprozessen und im Hinblick auf Produkte, Waren oder Dienstleistungen Materialien und Energie unter umweltverträglichen Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit nutzen, indem Herkunft, Herstellung, Transportwege, Lebensdauer und der ökologische Fußabdruck berücksichtigt werden (vgl. BIBB 2021, 12; BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 15; Ricketts/Tiemeyer 2009, 116) - Kenntnisse zu rationaler Energie- und Ressourcenverwendung auf Umgang mit Speicher- und Printmedien anwenden (vgl. BIBB 2021, 12) - Beschreiben von Maßnahmen zur Minimierung des Ressourcenverbrauchs, Sensibilisierung der Öffentlichkeit, Optimierung der Transportwege oder Vermeidung betriebsbedingter Belastungen für die Umwelt, z. B. die Verringerung von Abfällen (vgl. BIBB 2021, 12 f.; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 3; Ricketts/Tiemeyer 2009, 46 f., 70) - Techniken einer ressourceneffizienten Logistikplanung auf komplexe Praxissituationen anwenden (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Erklären von ökologischen Marketing- und Werbemaßnahmen, ökologischen Verkaufsräumen und Schaufenstern, ökologischen Warensiegeln und Kundenanforderungen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Ricketts/Tiemeyer 2009, 89 ff., 121 f.) - Retinitätsprinzip in Kundenberatung umsetzen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kundenanforderungen, z. B. fairem Handel (vgl. HDE 2017, 4, 6; Rebmann/Schlömer 2020, 332 f.) - Gefährdungen von Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz und auf dem Arbeitsweg (vgl. BIBB 2021, 10) - Fallbeispielen zum Jugendarbeitsschutzgesetz hinsichtlich rechtlicher Konformität (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 116) <p><u>z. B. Ermittlung von Nachhaltigkeitskennzahlen (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 126):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitszeitmodelle - Beteiligungsquoten <p><u>Fähigkeit, die berufliche Praxis des nachhaltigen Wirtschaftens beschreiben und erklären zu können (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - In Arbeitsprozessen und im Hinblick auf Produkte, Waren oder Dienstleistungen Materialien und Energie unter sozialen Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit nutzen, indem Herkunft, Herstellung, Transportwege, sozialer Fußabdruck und soziale Zertifizierungen wie fairer Handel berücksichtigt werden (vgl. BIBB 2021, 12; BMZ 2021; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 1, 6 ff.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 15) - Maßnahmen zur Vermeidung betriebsbedingter Belastungen für die Gesellschaft wie die Reduzierung von Lärm (vgl. BIBB 2021, 12) - Soziale Warensiegel, z. B. Fair-Trade (vgl. BMZ 2021; BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 1, 6 ff.; Ricketts/Tiemeyer 2009, 124) - Tarifverhandlungsprozesse (vgl. BIBB 2021, 8 f.; Ricketts/Tiemeyer 2009, 116) - Anwendung von Rechten und Pflichten aus den berufsbezogenen Arbeitsschutz- und Unfallverhütungsvorschriften (vgl. BIBB 2021, 10) - Technische und organisatorische Maßnahmen zur Vermeidung von Gefährdungen sowie von psychischen und physischen Belastungen (vgl. BIBB 2021, 11) - Verhaltensweisen und Maßnahmen bei Unfällen (vgl. BIBB 2021, 11) - Sicheres und gesundes Arbeiten (vgl. BIBB 2021, 11) 	<ul style="list-style-type: none"> - der Finanzierung, der ökonomischen Risiken und des Risikomanagements (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 22, 118, 120, 129) - der nachhaltigkeitsbezogenen Preispolitik (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 22, 116, 129) - der Warenzustellung und Lagerhaltung (vgl. BMBF 2019, 12; HDE 2017, 3; Ricketts/Tiemeyer 2009, 64 f., 68, 70, 125) - des Personalmanagements (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 39, 117) <p><u>Dazu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - In Arbeitsprozessen und im Hinblick auf Produkte, Waren oder Dienstleistungen Materialien und Energie unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit nutzen, indem Herkunft, Herstellung, Transportwege und langfristige Nutzbarkeit berücksichtigt werden (vgl. BIBB 2021, 12; BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 15; Ricketts/Tiemeyer 2009, 116) - Kenntnisse zu wirtschaftlichen Risiken, Sanktionen und Rechtsfolgen bei Übertretung oder Nichteinhaltung rechtlicher Vorschriften, z. B. Umweltschutzvorschriften, in spezifischen Praxissituationen anwenden (vgl. BIBB 2021, 12 f.; Ricketts/Tiemeyer 2009, 118 ff.)
Gestaltungskompetenz	<p><u>Eigene Fach- und Sachkompetenz im Gestalten von Nachhaltigkeits herausforderungen erfolgreich einbringen. Das Einräumen von Freiheiten zur Umsetzung von Konzepten und Ideen ist zentral (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung von Arbeitsprozessen und Produkten unter Berücksichtigung nachhaltiger Gesichtspunkte, z. B. Umweltverträglichkeit der Material- und Energienutzung (vgl. BIBB 2021, 12; BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 15; Ricketts/Tiemeyer 2009, 116) - Weiterentwicklung von Möglichkeiten zur Vermeidung betriebsbedingter Belastungen für die Umwelt, z. B. Erhöhung der Produktlebensdauer (vgl. BIBB 2021, 12) - Für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes, z. B. Bodenschutzrechte, einhalten und betriebliche Selbstverpflichtungen entwickeln (vgl. BIBB 2021, 12 f.) - Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln, z. B. Optimierung ökologischer Effektivität und Effizienz durch spezifische Handlungsalternativen (vgl. BIBB 2021, 12) - Spezifische Marketingmaßnahmen entwickeln bzw. Schaufenster und Verkaufsräume gestalten, die den Nutzen ökologisch nachhaltiger Produkte adressatengerecht kommunizieren, zu einer Minimierung des Ressourcenverbrauchs, Optimierung der Transportwege oder Sensibilisierung der Öffentlichkeit führen (vgl. BIBB 2021, 12; Rebmann/Schlömer 2020, 333; Ricketts/Tiemeyer 2009, 46 f., 82 ff., 121 f.) - Entwickeln synchroner Angebote aufgrund von ökologischen Kundenanforderungen (vgl. BIBB 2021, 13; Rebmann/Schlömer 2020, 333; HDE 2017, 4) 	<p><u>Eigene Fach- und Sachkompetenz im Gestalten von Nachhaltigkeits herausforderungen erfolgreich einbringen. Das Einräumen von Freiheiten zur Umsetzung von Konzepten und Ideen ist zentral (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung von Arbeitsprozessen und Produkten unter Berücksichtigung nachhaltiger Gesichtspunkte, z. B. Sozialverträglichkeit von Materialien und Energien (vgl. BIBB 2021, 12; BMZ 2021; BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 15; HDE 2017, 1, 6 ff.) - Weiterentwicklung von Möglichkeiten zur Vermeidung betriebsbedingter Belastungen für die Gesellschaft, z. B. Ausbau sozialer Wertschöpfungsketten (vgl. BIBB 2021, 12) - Für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen, z. B. Immissionsschutzgesetze mit Arbeitsplatzgrenzwerten, einhalten und betriebliche Selbstverpflichtungen entwickeln (vgl. BIBB 2021, 12) - Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln, z. B. Optimierungsansätze für die Wirksamkeit sozialer Maßnahmen (vgl. BIBB 2021, 13) - Spezifische Marketingmaßnahmen entwickeln, die den Nutzen sozial nachhaltiger Produkte adressatengerecht kommunizieren oder die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung betonen (vgl. BIBB 2021, 13; Rebmann/Schlömer 2020, 333; Ricketts/Tiemeyer 2009, 115 f.) - Entwickeln synchroner Angebote aufgrund von sozialen Kundenanforderungen, z. B. fairem Handel (vgl. BMBF 2019, 6 f.; HDE 2017, 6; Rebmann/Schlömer 2020, 333) 	<p><u>Eigene Fach- und Sachkompetenz im Gestalten von Nachhaltigkeits herausforderungen erfolgreich einbringen. Das Einräumen von Freiheiten zur Umsetzung von Konzepten und Ideen ist zentral (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung von Arbeitsprozessen, Dienstleistungen, Waren und Produkten unter Berücksichtigung nachhaltiger Gesichtspunkte, z. B. Wirtschaftlichkeit der Material- und Energienutzung (vgl. BIBB 2021, 12; BMBF 2019, 6 f.; Riedel/Tiemeyer/Hagel 2019, 15; Ricketts/Tiemeyer 2009, 116) - Entwickeln nachhaltiger Innovationen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 332; Ricketts/Tiemeyer 2009, 118, 129) - Gestalten ökonomischer Sicherheitsstandards (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 120) - Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln, z. B. anhand von Vor- und Nachteilen wirtschaftlicher Optimierungsansätze und Handlungsalternativen (vgl. BIBB 2021, 13; Rebmann/Schlömer 2020, 332) - Entwickeln von Anreizsystemen zur langfristigen Mitarbeiterbindung (vgl. Ricketts/Tiemeyer 2009, 39, 117)

	<ul style="list-style-type: none"> - Kund*innen tatsächlich nutzenorientiert und nicht bedürfnisweckend beraten (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) 		
Moralisch-ethische Kompetenz	<p><u>Wirtschaftsethische Grundhaltungen, Reflexion des eigenen Handelns, kritische Bewertung von ökonomischen Imperativen und Entwicklung eigener Wertvorstellungen sowie Kritikfähigkeit (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion von Entscheidungen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund des Verlustes von Biodiversität (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Greb 2009, 6) - Entwickeln eines Ökologiebewusstseins und warenethischer Grundhaltungen, insb. vor dem Hintergrund der Rolle des Einzelhandels als Konsumgestalter (vgl. Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, 183, 189 f.; Rebmann/Schlömer 2020, 333; HDE 2017, 4; Rickes/Tiemeyer 2009, 64 f., 116) - Entwickeln ökologischer Einsicht und Verantwortungsübernahme im Sinne der Corporate Social Responsibility (vgl. BMAS o. J.; Greb 2009, 19 f.; Rickes/Tiemeyer 2009, 115 f.) - Wertschätzung innovativer Ideen (vgl. BIBB 2021, 13) 	<p><u>Wirtschaftsethische Grundhaltungen, Reflexion des eigenen Handelns, kritische Bewertung von ökonomischen Imperativen und Entwicklung eigener Wertvorstellungen sowie Kritikfähigkeit (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion der eigenen gesamtgesellschaftlichen Verantwortung, insb. vor dem Hintergrund der Corporate Social Responsibility (vgl. BMAS o. J.; Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rickes/Tiemeyer 2009, 22, 121) - Übernahme ethischer Verantwortung vor dem Hintergrund der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit (vgl. BIBB 2021, 12 f.; Rebmann/Schlömer 2020, 332 f.; Greb 2009, 6, 14; Rickes/Tiemeyer 2009, 83, 124) - Entwicklung und Einhaltung eigener ethisch-moralischer Wertvorstellungen im Kontext von Werbeaussagen im sozialen Sinne, z. B. Rücksichtnahme auf Armut, Kultur und Religion (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rickes/Tiemeyer 2009, 36, 123) - Wertschätzung innovativer Ideen (vgl. BIBB 2021, 13) 	<p><u>Wirtschaftsethische Grundhaltungen, Reflexion des eigenen Handelns, kritische Bewertung von ökonomischen Imperativen und Entwicklung eigener Wertvorstellungen sowie Kritikfähigkeit (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kritische Bewertung ökonomischer Imperative, Reflexion von Handlungen und Entwicklung eigener Wertvorstellungen vor dem Hintergrund des homo sustinens und des homo oeconomicus (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Berücksichtigung der Corporate Social Responsibility bei ökonomischen Handlungen (vgl. BMAS o. J.; Greb 2009, 19 f.; Rickes/Tiemeyer 2009, 115 f.) - Wertschätzung innovativer Ideen (vgl. BIBB 2021, 13)
Sozialkompetenz	<p><u>Entwicklung von beruflichem Selbstbewusstsein und Ich-Identität sowie Beförderung von Sprache und Kommunikation (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwickeln einer Sustainable Corporate Identity unter ökologischen Gesichtspunkten (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 40) - Aushandeln tragfähiger Zukunftslösungen, wobei Aspekte ökologischer Nachhaltigkeit Berücksichtigung findet (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Verbindlichkeit getroffener Entscheidungen selbst vertreten und einfordern im Sinne eines gemeinsamen betrieblichen Umweltmanagements (vgl. BIBB 2021, 13; Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Unter Einhaltung betrieblicher Regelungen im Sinne einer ökologisch nachhaltigen Entwicklung zusammenarbeiten und adressatengerecht kommunizieren (vgl. BIBB 2021, 13) - Ressourcenschonend und adressatengerecht kommunizieren, z. B. Aufbau und Pflege von Kooperationsbeziehungen (vgl. BIBB 2021, 13) - Andere von der Sinnhaftigkeit nachhaltigen Wirtschaftens vor dem Hintergrund ökologischer Aspekte überzeugen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Mitarbeitende von der Beachtung ökologischer Nachhaltigkeit bei der Berufsausübung überzeugen, z. B. Umweltschutz als Wettbewerbsvorteil (vgl. BIBB 2021, 13) - Kund*innen von der ökologischen Nachhaltigkeit im Warensortiment überzeugen (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 75) 	<p><u>Entwicklung von beruflichem Selbstbewusstsein und Ich-Identität sowie Beförderung von Sprache und Kommunikation (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwickeln einer Sustainable Corporate Identity unter sozialen Gesichtspunkten (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 40) - Aushandeln tragfähiger Zukunftslösungen, wobei Aspekte sozialer Nachhaltigkeit Berücksichtigung finden und Stakeholder von diesen überzeugt werden (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Verbindlichkeit getroffener Entscheidungen selbst vertreten und einfordern im Sinne einer Durchsetzung von Sozialstandards im Unternehmen und in der Sozialpolitik (vgl. BIBB 2021, 13; Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rickes/Tiemeyer 2009, 127) - Unter Einhaltung betrieblicher Regelungen im Sinne einer sozial nachhaltigen Entwicklung zusammenarbeiten und adressatengerecht kommunizieren (vgl. BIBB 2021, 13) - Andere von der Sinnhaftigkeit nachhaltigen Wirtschaftens vor dem Hintergrund sozialer Aspekte überzeugen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Mitarbeitende von der Beachtung sozialer Nachhaltigkeit in der Berufsausübung überzeugen, z. B. soziale Nachhaltigkeit als Wettbewerbsvorteil (vgl. BIBB 2021, 13) - Sensibilisierung von Kund*innen und der Öffentlichkeit zum Thema soziale Nachhaltigkeit, z. B. in Bezug auf fairen Handel (vgl. HDE 2017, 6; Rickes/Tiemeyer 2009, 121) 	<p><u>Entwicklung von beruflichem Selbstbewusstsein und Ich-Identität, Beförderung von Sprache und Kommunikation (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwickeln einer Sustainable Corporate Identity unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten (vgl. Rickes/Tiemeyer 2009, 40) - Aushandeln tragfähiger Zukunftslösungen, wobei Aspekte ökonomischer Nachhaltigkeit Berücksichtigung findet (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Verbindlichkeit getroffener Entscheidungen selbst vertreten und einfordern im Sinne einer langfristig ausgerichteten Führung des Unternehmens (vgl. BIBB 2021, 13; Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rickes/Tiemeyer 2009, 118) - Unter Einhaltung betrieblicher Regelungen im Sinne einer ökonomisch nachhaltigen Entwicklung zusammenarbeiten und adressatengerecht kommunizieren (vgl. BIBB 2021, 13) - Andere von der Sinnhaftigkeit nachhaltigen Wirtschaftens vor dem Hintergrund ökonomischer Aspekte überzeugen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Stakeholder von ökonomischer Nachhaltigkeit einer Entscheidung überzeugen, z. B. wirtschaftliche Nachhaltigkeit als Wettbewerbsvorteil (vgl. BIBB 2021, 13; Rickes/Tiemeyer, 2009, 117)
Abstraktionsfähigkeit	<p><u>Eigene Vorstellungen und eigenes Wissen sprachlich verallgemeinern (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Barrieren bei der Umsetzung nachhaltigen Wirtschaftens im Betrieb und in der Supply Chain, z. B. einer ressourcenschonenden Produktion, ermitteln und Lösungsansätze mit anderen aushandeln (vgl. BIBB 2021, 12 f.; Rebmann/Schlömer 2020, 333) - Kundenanforderungen unter ökologischen Gesichtspunkten analysieren und synchrone Angebote schaffen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) 	<p><u>Eigene Vorstellungen und eigenes Wissen sprachlich verallgemeinern (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Barrieren bei der Umsetzung nachhaltigen Wirtschaftens im Betrieb und in der Supply Chain, z. B. eines fairen Einkaufs, ermitteln und Lösungsansätze mit anderen aushandeln (vgl. BMBF 2019, 6; Rebmann/Schlömer 2020, 333; HDE 2017, 6; Rickes/Tiemeyer 2009, 127) - Kundenanforderungen unter sozialen Gesichtspunkten analysieren und synchrone Angebote schaffen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333) 	<p><u>Eigene Vorstellungen und eigenes Wissen sprachlich verallgemeinern (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Barrieren bei der Umsetzung nachhaltigen Wirtschaftens im Betrieb und in der Supply Chain, z. B. einer ökonomisch langfristigen Ausrichtung des eigenen Unternehmens, ermitteln und Lösungsansätze mit anderen aushandeln (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333; Rickes/Tiemeyer 2009, 118, 129) - Kundenanforderungen unter ökonomisch nachhaltigen Gesichtspunkten analysieren und synchrone Angebote schaffen (vgl. Rebmann/Schlömer 2020, 333)

ⁱ Die Definition von nachhaltiger Entwicklung folgt den Ausführungen der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (UN 1987, Ch. 2, Par. 1). Bei den Nachhaltigkeitsdimensionen werden die Erläuterungen des Deutschen Bundestages (1998) zugrunde gelegt.

ⁱⁱ Die Definition von Kompetenz folgt den Ausführungen von Rebmann, Schlömer und Tenfelde (2011, 133 ff.).