

Andreas Fischer, Gabriela Hahn, Harald Hantke

Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in der sozio-ökonomischen Bildung.

Vom „Wahrnehmen-Müssen“ zum „Mehr-wahrnehmen-Können“

1 Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und sozio-ökonomische Bildung

1.1 Grundgedanken des nachhaltigen Wirtschaftens

Wenn wir uns anschauen, wie der Begriff Nachhaltigkeit in verschiedenen Wörterbüchern, Lexika und Handbüchern der beruflichen Bildung oder in diversen einschlägigen Veröffentlichungen und bildungspolitischen Stellungnahmen verwendet wird, so können wir feststellen, dass damit zwei unterschiedliche Zugänge gemeint sein können. Zum einen wird mit dem Begriff die Frage verbunden, wie lange etwas andauern mag oder wird. Zum anderen wird an die regulative Idee von Nachhaltigkeit angeknüpft, die im Kern eine ökologische, soziale, ökonomische und kulturelle Verantwortungsethik darstellt. Auf dieses Verständnis von Nachhaltigkeit gehen wir kurz ein.

Der gesellschaftliche Diskurs über eine nachhaltige Entwicklung ist relativ jung. Der offizielle Beginn wird gern auf das Jahr 1992 datiert, als die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro ein globales Leitbild entwickelte, mit dem sich 179 Staaten im Rahmen der sog. Agenda 21 einer nachhaltigen, umweltgerechten Entwicklung verpflichteten. Den Kern bzw. die Botschaft der Agenda 21 bildet die oft zitierte Umschreibung aus dem Brundtland-Bericht (1987). Die Kommission für Wirtschaft und Entwicklung der Vereinten Nationen stellte in diesem Bericht eine weit umspannende Definition für eine nachhaltige Entwicklung auf, die besagt, dass „eine Entwicklung als nachhaltig [anzusehen ist], wenn sie die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987: 46).

Aus der Umschreibung wird deutlich, dass es sich bei der nachhaltigen Entwicklung um eine normative Forderung und zugleich um eine regulative Idee handelt. Im Kern geht es also darum, die ökonomischen mit den sozialen und ökologischen Zielen zu vereinbaren, um den zukünftigen ebenso wie den gegenwärtigen Generationen im globalen Maßstab eine sozial gerechte und ökologisch verträgliche Zukunft zu ermöglichen. (Ziel-) Konflikte sind dabei – das lässt sich ohne Schwierigkeiten vorstellen – vorprogrammiert. Unklar ist zudem, wie eine nachhaltige Gesellschaft, zu der wir uns hinbewegen sollen und wollen, letztlich konkret aussieht. Die Idee der nachhaltigen Entwicklung lässt damit einen so großen Interpretationsspielraum zu, dass es aktuell schwerfällt, einen Konsens über Staaten und Kulturen sowie über Handlungsfelder wie Wirtschaft, Politik, Recht oder (berufliche) Bildung hinweg zu finden.

Konsens dagegen scheint seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts bezüglich der Erkenntnis zu bestehen, dass die gegenwärtige und die zukünftige(n) Generation(en) zunehmend mit Umweltproblemen sowie sozialen Konflikten konfrontiert sind bzw. sein werden, sei es mit dem globalen Klimawandel durch die Zunahme der Treibhausgas-konzentration in der Atmosphäre oder die Abholzung der Regenwälder, sei es mit einer

sich verschärfenden Wasserknappheit und abnehmender Wasserqualität oder mit einem übermäßigen Rohstoffverbrauch. Zu berücksichtigen ist, dass derartige ökologische Probleme oft mit globalen sozialen Verwerfungen wie beispielsweise Armut, Ungleichheit und Kinderarbeit einhergehen. Bei nüchterner Betrachtung wird – jenseits interessengebundener Anschauungen – deutlich, dass Umweltveränderungen überwiegend auf menschliche Aktivitäten zurückzuführen, also anthropogen bedingt sind. Metaphorisch gesprochen ist der Mensch als Parasit der Erde mehr und mehr dabei, „sich das Wasser abzugraben“ und „sich den Boden unter den Füßen wegzuziehen“, sich also seiner eigenen Existenzgrundlagen zu berauben.

Immer deutlicher wird, dass Umweltveränderungen aus komplexen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt resultieren, also Folge individuellen und kollektiven Handelns sind. Pointiert kann formuliert werden, dass die ökologische Krise eine Krise zwischen Menschen und ihrer Umwelt ist. Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung thematisiert diese Mensch-Umwelt-Beziehungen und stellt das Verhalten von Individuen und Gruppen (Kommunen, Nationen, Staatsgemeinschaften) in den Mittelpunkt. Die regulative Nachhaltigkeitsidee wird somit von der Vorstellung getragen, dass die Mensch-Umwelt-Beziehungen als vernetzte, systemische Beziehungen zwischen den Dimensionen einer ökologischen Funktionsfähigkeit, einer ökonomischen Leistungsfähigkeit sowie einer sozialen und kulturellen Gerechtigkeit zu konzipieren und integriert zu behandeln sind.

Auf diesen (kleinsten) gemeinsamen Nenner lässt sich der Diskurs über eine nachhaltige Entwicklung bringen. In unzähligen Zusammenkünften – auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene – wurden und werden inzwischen zahllose Beschlüsse und Empfehlungen formuliert sowie Ge- und Verbote erlassen. Sie werden in einer unüberschaubaren Anzahl an Publikationen dokumentiert, die alle zu dem Schluss kommen, dass sich der Mensch derzeit nicht auf nachhaltigen, zukunfts offenen Pfaden bewegt.

Wie aber kann und soll mit dieser Nicht-Nachhaltigkeit umgegangen werden? Bei der Suche nach Lösungen rücken die Bildung und damit zunehmend auch die berufliche Bildung in den Blick. Wurde in der Agenda 21 in Rio 1992 die berufliche Bildung noch vorrangig als persuasives Instrument verstanden, das dazu beitragen soll, ein Bewusstsein für Probleme und für technische Lösungen zu schaffen, so scheint sich seit Anfang des neuen Jahrtausends eine Vorstellung von Bildung zu etablieren, in der es darum geht, sich die Welt zu erschließen, sie zu verstehen und gestaltend auf sie einzuwirken. Dies führt zwangsläufig zu der Frage, wie überhaupt die Welt(en) von Lernenden (und Lehrenden) wahrgenommen werden.

1.2 Unterschiedliche Rationalitäten in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Ziel der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ist es, nachhaltig ausgerichtete Kompetenzen für das berufliche Handeln zu entwickeln. Dabei rückt einerseits die Perspektive der konkreten betrieblichen Handlungsroutrinen in den Blick und andererseits die Perspektive der abstrakten Idee der nachhaltigen Entwicklung. Beide sind bei der Kompetenzförderung im Rahmen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung gleichermaßen zu berücksichtigen.

Um das damit verbundene Spannungsfeld zu illustrieren, ist es hilfreich, sich die Prämissen anzuschauen, die für ein (nachhaltig ausgerichtetes) berufliches Handeln grundsätzlich relevant sind. Hier lässt sich zunächst festhalten, dass das komplexe berufliche Handeln

- a) funktionieren muss (Funktionalität),

- b) sich rechnen muss (ökonomische Effizienz),
- c) legal sein muss (Gesetzeskonformität / Legalität),
- d) ökologisch verträglich sein muss (ökologische Effizienz),
- e) sozial verantwortbar sein muss (Sozialverträglichkeit),
- f) die Substanz der Ressourcen bzw. des Unternehmens erhalten muss (Dauerhaftigkeit) und
- g) ethisch „einwandfrei“ sein muss (Ethik).

Zwischen diesen Prämissen eines (nachhaltig ausgerichteten) beruflichen Handelns können Spannungen bzw. Zielkonflikte auftreten. Lehr-Lern-Arrangements sollten diese Spannungen bzw. Konflikte mit dem Ziel aufgreifen, eine Ambiguitäts- oder Ambivalenztoleranz zu fördern. Denn ein konstruktiver domänenspezifischer Umgang mit Widersprüchlichkeiten, bei dem unterschiedliche kognitive und wertbezogene Rationalitäten eine zentrale Rolle spielen, ist eine entscheidende Grundlage für eine umfassende, reflexive berufliche Handlungskompetenz. Somit ergibt sich für die Förderung und Entwicklung von nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handlungskompetenzen folgender Dreiklang:

1. Zunächst ist den Perspektiven der betrieblichen Routinen gerecht zu werden, die durch Funktionalität, (ökonomische) Effizienz, und Gesetzeskonformität / Legalität bestimmt sind.
2. Gleichzeitig ist die Perspektive der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen, die durch (ökologische) Effizienz, Substanzerhaltung, Sozialverträglichkeit und (soziale) Verantwortungsethik gekennzeichnet ist.
3. Zugleich wird eine Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, die durch den kognitiven und affektiven Umgang mit Komplexität sowie Widersprüchen geprägt ist.

1.3 Verflechtung zweier Leitbilder in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Die kurzfristigen, effizienzorientierten sowie die langfristigen, verantwortungsorientierten (Entscheidungs-) Welten stehen sich im (beruflichen) Alltag nicht immer unvereinbar gegenüber, sondern letztlich koexistieren sie. Schon allein deshalb erscheint es sinnvoll und notwendig, die zwei ineinander verwobenen Prämissen sowie die wechselseitig voneinander abhängigen Entwicklungen im Rahmen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu thematisieren.

Folgende Heuristik veranschaulicht den Implikationszusammenhang zwischen den vier kurzfristigen und effizienzorientierten Handlungs- und Entscheidungsfeldern sowie den drei langfristig und verantwortungsorientierten Handlungs- und Entscheidungsfeldern eines (nicht-) nachhaltigen beruflichen Handelns. Diese Handlungs- und Entscheidungsfelder spielen im Berufsalltag für jede (nicht-) nachhaltige berufliche Tätigkeit eine Rolle.

Kurzfristige Effizienzrationalität		langfristige Nachhaltigkeitsrationalität					
Prämissen	Funktionalität	ökonom. Effizienz	Legalität	ökolog. Effizienz	Sozialverträglichkeit	dauerhafte Substanzerhaltung	Verantwortungsethik
Handlungsspielräume							
konkretes, nicht nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln							

mungseffekte „ein über die Abbildung der Wirklichkeit Hinausgehendes“ (Bohrer 2015: 7) erzeugt werden kann, das nicht „unmittelbar in Bedeutung“ (Bohrer 2015: 16) übersetzbar ist.

In diesem Verständnis können die Lernenden (und Lehrenden) als „Denkkünstler“ (Bohrer 2015: 13) Illusionen produzieren (an denen die Grammatik der beruflichen Bildung allerdings eher weniger interessiert ist).¹ Kurz: Das Ermöglichen stellt einen performativen Bildungsakt dar, der eine realitätserzeugende und -verändernde Wirkungskraft erzeugt.²

1.4 Verflechtung zweier Leitbilder in der sozio-ökonomischen Bildung

Dieses Ermöglichungspotenzial hat auch die sozio-ökonomische Bildung. Wie Stephan Löbber und Lisa Stoschek in ihren Ausführungen deutlich machen, handelt es sich bei der sozio-ökonomischen Bildung um ein bildungstheoretisches Konstrukt, das – losgelöst vom monodisziplinären wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream – als regulative Leitidee für eine kritisch reflexive und pluralistische ökonomische Bildung angesehen werden kann. Sie will vor allem die kritische Analyse- und Urteilsfähigkeit der Lernenden stärken, um ihnen letztlich eine sozial verantwortungsvolle und reflektierte Partizipation am Gesellschafts- und Wirtschaftsleben zu ermöglichen. Grundlage von Bildungsprozessen sind hierbei weniger die Kategorien der Wirtschaftswissenschaften, sondern vielmehr die realen Probleme der Lernenden im alltäglichen Wirtschafts- und Sozialleben, die aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen analysiert, bearbeitet und reflektiert werden.

Unter Berücksichtigung dieser polykontextualen Lebenswelten geht es der sozio-ökonomischen Bildung darum, spezifische fachlogische Heuristiken – wie z.B. die Ökonomik – zu reflektieren und im Kontext multidisziplinärer Spannungsfelder zwischen Demokratie, Gesellschaft und Kapitalismus bzw. zwischen wirtschaftssystematischer Autonomie und politischer Streuung zu begreifen. Die verschiedenen Bezugswissenschaften und methodischen Kompetenzen, auf die zurückgegriffen wird, erfüllen hierbei nur eine dienende Funktion, mittels derer sich die Lernenden ihre gesellschaftliche Mündigkeit in wirtschaftlichen Zusammenhängen erschließen. Unter Mündigkeit wird in diesem Sinne eine gesellschaftliche Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz verstanden (vgl. dazu ausführlich Löbber/Stoschek in diesem Reader sowie grundsätzlich Fischer/Zurstrassen 2014). In Anbetracht der skizzierten performativen Bildungsidee steht hinter diesem Verständnis von Mündigkeit unserer Ansicht nach zudem eine realitätserzeugende und -verändernde Wirkungskraft.

Die sozio-ökonomische Bildung grenzt sich also gegenüber einer kolonialisierten ökonomischen Bildung ab, die der naturwissenschaftlichen Scheinevidenz der Wirtschaftswissenschaften verbunden ist und entlang der kurzfristigen Effizienzrationalität den Anspruch auf Exaktheit durch Eindeutigkeit erhebt. Aufgrund der (wirtschaftswissenschaftlich durchaus zu rechtfertigenden) eindimensionalen Ausrichtung ist die ökonomische Bildung von einer Blindheit gegenüber der heterogenen Realität geschlagen. Die einseitig ausgerichteten positivistischen Leitbilder, die das naturwissenschaftliche Ursache-Wirkungs-Schema zum Kerngeschäft erklärt haben, tragen ihren Teil dazu bei, dass gegenüber der ökonomischen Bildung ein zum Teil bissiger Spott geäußert wird.

¹ Die Überlegungen, die Karl Heinz Bohrer über die Frage „Ist Kunst Illusion“ (2015) veröffentlicht hat, sind für unsere Diskussion überaus anregend. Wir gehen jedoch darauf nicht weiter ein. Nur so viel: Den interessierten Lesern wünschen wir ein vergnügliches und performatives Nachsinnen über die Frage, inwieweit wir in Kunstwerken „einen Kommentar zum modernen Leben [erkennen] (sowie zur beruflichen Bildung, Anmerkung der Verfasser), sei er sozial, psychologisch oder anthropologisch.“ (Bohrer 2015: 15).

² Die performative Kraft von Bildung stellt Martina Koch pointiert dar (vgl. Koch 2002). Auf den bildungstheoretischen Diskurs über die Performativität gehen wir ebenfalls nicht näher ein.

Die sozio-ökonomische Bildung ist demgegenüber als Versuch anzusehen, die verschiedenen Perspektiven sozioökonomischer Situationen zu durchdringen und zu reflektieren. Dabei kann auch das Überraschende und Unvorhersehbare, das (frivole) Individuelle und Skurrile, das Zufällige und Närrische aufgegriffen werden, um gradlinigen Ursache-Wirkungs-Denkzusammenhängen entgegenzuwirken. Eine solche Vielfalt stellt für Lehr-Lern-Prozesse keineswegs eine Bedrohung dar – vorausgesetzt, bildungswirksamer Unterricht wird nicht allein als Wissensvermittlung und -aneignung begriffen, sondern als das Ermöglichen eines Wahrnehmens und Erkennens von Wirklichkeiten. Statt also eine szientistische Ökonomie (konstruktivistisch) verkürzt abzubilden, strebt die sozio-ökonomische Bildung die ästhetische Reflexion einer pluralen Ökonomie als realistische Alternative zu reduzierten Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen an.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Die sozio-ökonomische Bildung verzichtet nicht auf theoretische Zugänge, vielmehr versucht sie, die zwei Wissenswelten auszubalancieren, mit denen sich schon Friedrich Schiller beschäftigt hat: In seinen ästhetischen Schriften hat er zwischen der „Notwendigkeit“ der nach Ursache und Wirkung verknüpften Naturordnung und der „Willkür“ oder „Freiheit“ der durch solche Kategorien nicht fassbaren soziokulturellen (und moralischen) Sphäre unterschieden. Kurz: Die sozio-ökonomische Bildung oszilliert zwischen szientistischem Erklären und mehrperspektivischem Verstehen.

1.5 Komplexe Ausgangsbedingungen für ein Wahrnehmen und Erkennen von Gestaltungsoptionen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Dass Menschen in der Auseinandersetzung mit kontextualen Heraus- und Anforderungen etwas lernen können, erscheint zunächst trivial. Weniger trivial wird es dagegen, wenn man fragt, auf welchen (nachhaltigen) Niveaustufen diese Auseinandersetzung tatsächlich stattfindet bzw. stattfinden kann. Es macht einen Unterschied, ob die bzw. der Einzelne Routinen lernt, in denen ein kontext- bzw. domänenspezifisches Handlungsmuster praktiziert wird, das auf Reflexion und das Denken in Alternativen verzichtet, oder ob Handlungsalternativen situationsspezifisch gelernt werden.

Eine plausible – und gleichzeitig alltägliche – Hypothese wäre hier wohl, dass in beiden Fällen etwas gelernt wird, allerdings jeweils etwas Unterschiedliches. Die Unterschiede resultieren nicht allein daraus, dass hierbei unterschiedliche kognitive Fähigkeiten und unterschiedliche Lernstrategien eine Rolle spielen, sondern sie beruhen gleichermaßen darauf, dass in beiden Fällen volitionale und motivationale Facetten, also die Überzeugungen zur Nachhaltigkeit (gemeint ist – nur als Erinnerung – die soziale, ökologische, ökonomische und kulturelle Verantwortungsethik), einen unterschiedlichen Bedeutungsgrad aufweisen.

Die Komplexität des beruflichen Lernens im Hinblick auf die Förderung nachhaltiger Kompetenzen erhöht sich, wenn bedacht wird, dass etwas gelernt werden soll, was in der Domäne nicht oder allenfalls in Ansätzen vorhanden ist. Was und wie kann gelernt werden, wenn in der Domäne, am Arbeitsplatz, in der Situation die einseitig ausgerichtete ökonomische Effizienz im Mittelpunkt steht und / oder im Betrieb nachhaltiges Handeln noch nicht einmal auf niedrigstem Niveau realisiert wird? Was bestimmt, d.h., was unterstützt oder behindert das berufliche Lernen, wenn angestrebt wird, das Handeln bzw. das Verhalten auf eine höhere Niveaustufe der Nachhaltigkeit zu heben?

Idealtypisch lassen sich neben der Routine drei Niveaustufen eines nachhaltigen Handelns bzw. Verhaltens herausfiltern, die in der folgenden Übersicht abgebildet werden:

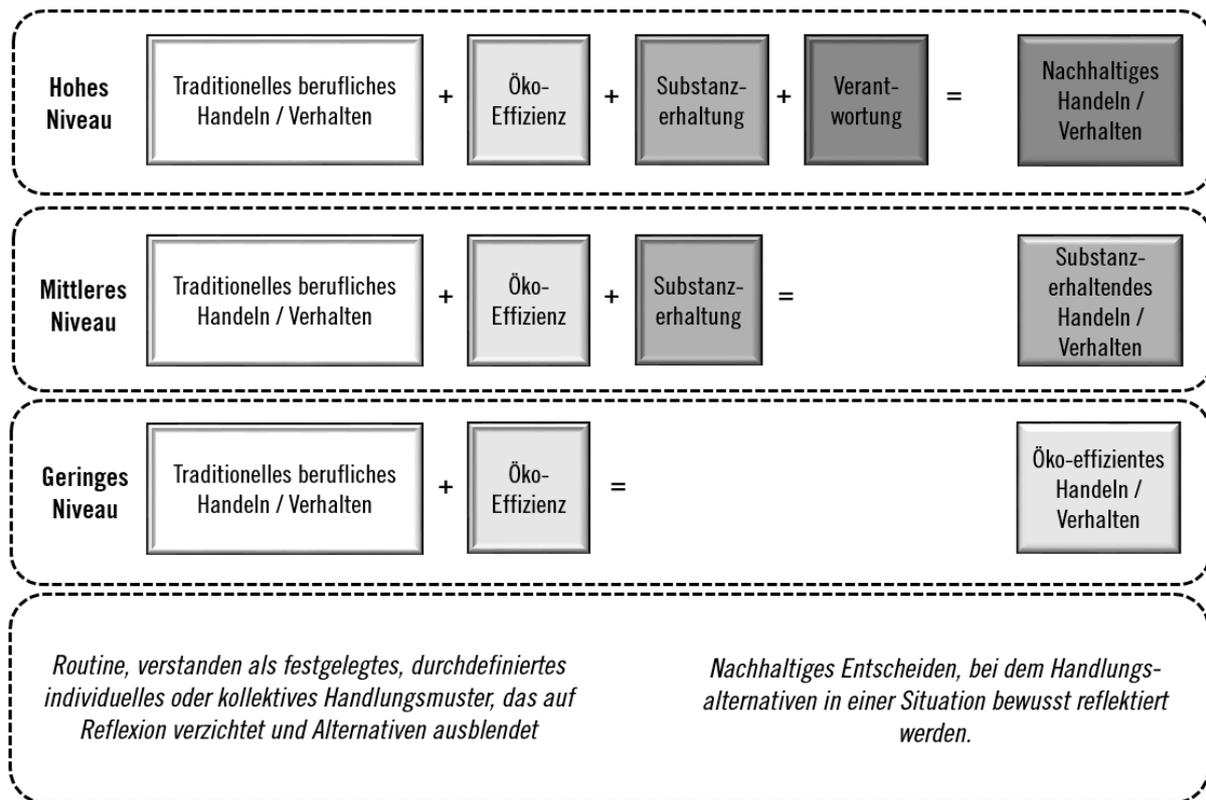


Abb. 3: Niveaustufen für nachhaltiges berufliches Handeln (in Anlehnung an Müller-Christ 2013 und Hedtke 2014)

Die Abbildung illustriert, dass a.) alle vier Wahrnehmungs- und Entscheidungsebenen im beruflichen Alltag relevant sein können und b.) sich dazwischen durchaus Konflikte und Dilemmata ergeben (können).

In diesem Zusammenhang kann eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung die Aufgabe übernehmen, das Kräftespiel zwischen den traditionellen Wahrnehmungs- und Entscheidungsmustern bzw. -grundlagen (ökonomische Effizienz, Funktionalität, Effektivität, Legalität und – zum Teil – ökologische Effizienz) und den neuen, nachhaltig ausgerichteten Orientierungen (Substanzerhaltung und Verantwortungsethik) darzustellen, zu erörtern, zu beurteilen und mit Blick auf das berufliche Handeln neu und nachhaltig zu gestalten. So betrachtet könnte es ein Schwerpunkt der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sein, die traditionellen sowie die nachhaltigen Entscheidungsmuster, -grundlagen und -prozesse im beruflichen Alltag zu reflektieren und im Rahmen intelligenter Abwägungsverfahren (Handlungs-) Alternativen zwischen traditionellen und nachhaltigen Orientierungen zu entwickeln.

Ein solches Abwägungsverfahren in den Mittelpunkt zu stellen, verringert die Gefahr, die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ethisch bzw. moralisch einseitig zu belasten und den Lernenden (ethisch bzw. moralisch) zu überfordern. Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung greift dabei die Frage nach dem nachhaltigen „Wohin?“ bzw. „Wonach?“ auf und berücksichtigt gleichzeitig die Ausgangsbedingungen des domänenspezifischen Handelns. Zugleich steht als übergeordnete Frage das „Wofür?“ des beruflichen Handelns im Mittelpunkt einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, weil sie das „Hier-Jetzt-Ich“ dem „Dort-Morgen-Alle“ gegenüberstellt. Dieses „Wofür?“ thematisiert damit ethische Komponenten und eröffnet die Möglichkeit, an das immer wieder gern zitierte Leitbild des ehrbaren Kaufmanns³ oder an das Leitbild des ressour-

³ An dieser Stelle soll allerdings nicht näher darauf eingegangen werden, dass mit der Figur des ehrbaren Kaufmanns das historisch gewachsene, schlechte Image der Handelsleute aufgebessert werden sollte.

cenorientierten beruflichen Handelns anzuknüpfen.

Wenn im Rahmen der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung die Ethik als neue, übergeordnete (nachhaltige) Entscheidungsprämisse der traditionellen effizienzorientierten betrieblichen, domänenspezifischen Entscheidungslogik gegenübergestellt wird und Abwägungsverfahren diskutiert werden sollen, um eine nachhaltig ausgerichtete domänenspezifische Gestaltungskompetenz fördern und entwickeln zu können, dann stehen folgende abstrakte Fragen im Raum, die sowohl grundsätzlich als auch domänenspezifisch zu erörtern sind:

1. Was müssen Lernende können, um die einzelnen Elemente im traditionellen und im nachhaltigen Bewertungssystem zu erkennen, zu erörtern, zu beurteilen und sie gegebenenfalls neu auszurichten?
2. Lassen sich angesichts der im Abwägungsprozess auftretenden Spannungen zwischen den Entscheidungsmustern und -grundlagen innovative Lösungen entwickeln, die ein nachhaltig ausgerichtetes domänenspezifisches Handeln ermöglichen?
3. Welche Gestaltungsmöglichkeiten können – Routine hin, Routine her – in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung angesichts der Tatsache thematisiert werden, dass für jede Entscheidung die Prämissen anders oder neu geordnet werden müssen?
4. Was müssen Lernende können, um mit dem Gerangel unter den Entscheidungsmustern und -grundlagen – aus dem Widersprüche und Dilemmata entstehen – umgehen zu können, so dass die Gefahr verringert wird, dass sie aus Unsicherheit oder Überforderung auf triviale Schlussfolgerungen zurückgreifen, die die komplexen (ethischen) Zusammenhänge vernachlässigen?

Für den Bildungsalltag steht somit nach wie vor die Frage im Mittelpunkt, welche Momente für solche Abwägungsverfahren relevant sein können, wie die Übergänge zwischen den Niveaustufen nachhaltigen Handelns sowie die damit verbundenen Ambiguitäten, Brüche, Grenzen und Korrespondenzen wahrnehmbar und erkennbar gemacht werden können und wie der Umgang mit diesen Ermessensvorgängen gelernt werden kann. Kurz: Welche Themen, Methoden und Räume lassen solche Differenzsituationen zu?

Bezogen auf das Niveaustufenmodell des nachhaltigen Handelns stellt sich die Frage, wie eine Loslösung bzw. eine Reflexion etablierter Routinen horizontal und vertikal möglich ist und wie eine An- und Verknüpfungsphase für ein Anpassungs- und Veränderungslernen im Rahmen des Erkennens und Lernens stattfinden könnte. Idealtypisch betrachtet muss der Lernende hierfür eine Trennungsphase durchlaufen (Konstruktivisten würden hier von einer Perturbation sprechen), die in einen Schwellenzustand (~Krise) mündet, bevor eine Angleichungsphase (~Reframing) erreicht werden kann.

In diesem Kontext wird eine weitere komplexe Frage aufgeworfen: Die Wirksamkeit eines nachhaltig ausgerichteten Erkennens und Lernens lässt sich – trotz vorhandener Domänen- und Kompetenzmodelle und diverser empirischer Studien – kaum nachweisen. Gerade auf diesem Gebiet zeigt sich, dass Erkennen und Lernen höchst subjektiv, indirekt, vielschichtig und offen sind. Dies kommt gerade auch mit Blick auf die interpretationsoffene bzw. -bedürftige Nachhaltigkeitsidee zum Tragen. Es verwundert daher wenig, dass sich die empirische Berufsbildungsforschung (und nicht nur sie) schwer tut, Indikatoren für ein informell geprägtes betriebliches sowie für ein formales, schulisch geprägtes Erkennen und Lernen zu bestimmen, die einen Kompetenzerwerb für ein nachhaltiges Wirtschaften in betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Berufen ermöglichen (vgl. exemplarisch Seeber/Fischer/Michaelis 2014).

Unter didaktischer und handlungstheoretischer Perspektive führt diese Komplexität dazu, dass viele Leistungen des Erkennens und Lernens in der Auseinandersetzung mit ökonomischer Rationalität, Öko-Effizienz, Substanzerhaltung und Verantwortung weder vorhersehbar noch planbar sind. Wahrnehmung, Erkennen und Lernen haben per se „Eigen-Sinn“, sind immer selbstgesteuert und können in Bildungsprozessen von daher lediglich angestoßen oder initiiert werden. Wann und wie sich Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Lernprozesse für ein nachhaltiges Wirtschaften vollziehen, entzieht sich jeder Regelhaftigkeit – und damit jeglicher systematischer Erklärung.

2 Gesucht: Resonanzräume für das Wahrnehmen und Erkennen von Gestaltungsoptionen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie der sozio-ökonomischen Bildung: Labore der Phantasie⁴ für ein „Wahrnehmen-Müssen“ und „Mehr-wahrnehmen-Können“

Wenn wir die oben skizzierten Überlegungen zusammenfassen, dann wird deutlich, dass sich aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs sowie aus der Debatte über eine sozio-ökonomische Bildung eine neue kritische Wahrnehmungsoptik ergibt. Denn die ausschließliche Fokussierung auf wirtschaftswissenschaftliche Überlegungen wird in beiden Diskursen ebenso hinterfragt, wie etablierte Routinen und Verhaltensregeln im Produktions- (und Reproduktions-) Bereich konstruktiv-kritisch reflektiert werden. Dabei wird nicht allein die traditionelle Ausrichtung auf ökonomische Rentabilität und Effektivität in Frage gestellt. Vielmehr verändert sich zugleich der Blick auf Raum- und Zeitfragen („Hier-Jetzt-Ich“) sowie auf soziale Beziehungen und Arbeits- und Lebensperspektiven („Dort-Morgen-Alle“). Für die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. die sozio-ökonomische Bildung stellt sich somit die Frage, wie eine nachhaltige und sozio-ökonomische Umorientierung sowie die damit verbundenen Erfahrungen und Wahrnehmungen ermöglicht bzw. thematisiert werden können.

Die aktuelle Kompetenzdebatte zeigt, dass Wahrnehmungs- und Aneignungsprozesse über Gegenstände bzw. konkrete Situationen erfolgen: Kompetenzen lassen sich nur in bestimmten Kontexten erwerben. Wenn in der beruflichen Bildungsarbeit davon ausgegangen wird, dass vor allem die (berufliche) Situation zum Ausgangspunkt von Bildung/Lernen/Kompetenzerwerb gemacht werden sollte, so steht im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Alltag das einseitige Nützlichkeitsdenken im Vordergrund. Wenn in der beruflichen Bildungsarbeit zugleich die Wissenschaftsorientierung als Auswahlkriterium für die Gegenstände gilt, ändert sich an dieser Einseitigkeit nichts; denn die Wissenschaftsorientierung rekurriert vor allem auf die einengende disziplinäre Sichtweise bzw. Systematik der Wirtschaftswissenschaften, die – zumindest in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung – ebenfalls ein einseitig effizienzrationales Handeln als normatives Leitziel verfolgt.

Daran vermochte auch die Handlungsorientierung nichts zu ändern, die seit Ende der 1980er Jahre als didaktische Leitlinie erörtert wird.

Der Lernfeldansatz, mit dem Mitte der 1990er Jahre – initiiert von der KMK – die traditionelle Fachsystematik des Berufsschulunterrichts „aufgebrochen“ wurde, veränderte in den letzten beiden Jahrzehnten den praktischen Schulalltag ebenfalls nur unwesentlich: Die disziplinäre Sichtweise bzw. Systematik der Wirtschaftswissenschaften bleibt für die Unterrichtsstunden weiterhin strukturbildend und die im Lernfeldansatz geforderte Ge-

⁴ Unter der Überschrift „Labor der Phantasie“ erkunden Literaturwissenschaftler/innen wie Albrecht Koschorke, Jutta Müller-Tamm et al. sowie der Schriftsteller Hanns Zischler Denk-, Verfahrens- und Darstellungsweisen, die in Künsten und Wissenschaften gleichermaßen eine Rolle spielen, um das Reale zu problematisieren und Zukunftsentwürfe zu skizzieren (siehe Koschorke / Zischler / Müller-Tamm et al. 2015).

schäftsprozessorientierung bzw. die Ausrichtung auf konkrete betriebliche Situationen fördert geradezu ein angepasstes Lernen. Nach wie vor stehen unter dem Schlagwort der Handlungsorientierung bzw. des Lernfeldansatzes technokratisch anmutende Lehr-Lern- bzw. Kompetenz-Optimierungsmodelle im Mittelpunkt, die in Unterrichtsroutinen aufgegriffen und in einschlägigen Prüfungsverfahren bzw. Kompetenzmessverfahren abgefragt sowie von der wissenschaftlichen Community gewissenhaft konzipiert und evaluiert werden. Inhalte spielen dabei keine Rolle (vgl. dazu aktuell Otte / Singer-Brodowski 2017 sowie grundsätzlich Reinisch 2017).⁵ Das, was die nicht nachhaltig ausgerichteten curricularen Vorgaben festlegen, wird im Unterrichtsalltag „behandelt“. (Wichtig anzumerken ist, dass die curricularen Vorgaben Ergebnis legitimer demokratischer Prozesse sind, wobei gleichzeitig davon auszugehen ist, dass die berufliche Bildung vor allem von den Interessen „der“ Wirtschaft geprägt ist.)

Wenn wir dafür plädieren, nach Resonanzräumen zu suchen, in denen nicht nur eine fremdbestimmte affirmativ ausgerichtete sowie eine immer weiter ausdifferenzierte, utilitaristisch geprägte Spezialisierung des beruflichen Handelns angestrebt wird („Wahrnehmen-Müssen“ von „matter-of-facts“ vor dem Hintergrund von TINA – „there is no alternative“),⁶ sondern ein individuelles (inter-) subjektives Wahrnehmen, Erkennen und Entwickeln von Alternativen ermöglicht wird („Mehr-wahrnehmen-Können“), geht es uns nicht darum, in fachdidaktischer Absicht lediglich aufklärend zu wirken. Denn nach unserer Auffassung haben die in den Resonanzräumen wahrgenommenen Konstellationen, aus denen heraus sich eine Bedeutung und performative Kraft für das berufliche Handeln bilden kann (...aber nicht muss...), einen Wert an sich. Damit sind wir mitten im bildungstheoretischen sowie ästhetischen Diskurs über das Spannungsverhältnis zwischen einem sich anpassenden Abbilden von Wirklichkeiten und einem über die Abbildung von Realitäten hinausgehenden Denken.⁷

2.1 „4-D-Strategien“, um „mehr-wahrnehmen-zu-können“

Didaktisch betrachtet haben wir es mit einem Paradoxon zu tun: Bildungstheoretisch wird zwar über die Entfaltung der Persönlichkeit nachgedacht, doch sind es immer „übergeordnete Kapazitäten“, die über die Entwicklung der Subjekte nachdenken. So muss das (lernende) Subjekt nur noch nachvollziehen, was andere für es ausgedacht haben. Vor diesem Hintergrund stellt sich uns die Frage, welche Möglichkeiten bestehen, die Wahrnehmungskapazitäten freizusetzen, die ein (lernendes) Subjekt benötigt, um sich seine Produktions- und Lebenswelten individuell und intersubjektiv erschließen

⁵ Wie wenig die Idee der Nachhaltigkeit und das nachhaltige Wirtschaften curricular verankert sind, zeigt die aktuell von Insa Otte und Mandy Singer-Brodowski vorgenommene Sichtung von einschlägigen Dokumente in der dualen beruflichen Ausbildung: Eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und verwandte Bildungskonzepte „spielen in den analysierten Dokumenten, die zentral für die duale berufliche Ausbildung in Deutschland sind, noch eine geringe Rolle. (...) Die Thematisierung und Konkretisierung von Nachhaltigkeit als mehrdimensionalem Konzept für die Berufsausbildung ist (...) bisher im Wesentlichen ein Desiderat.“ (Otte / Singer-Brodowski 2017: 7).

Das gleiche gilt für eine sozio-ökonomische Bildung, für die ein einschlägiges Curriculum derzeit in Arbeit ist: Seit 2015 wird von Reinhold Hedtke et al. in dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projekt „Pragmatische sozio-ökonomische Bildung“ ein sozio-ökonomisches Curriculum erarbeitet (eine Veröffentlichung ist für 2017 / 2018 vorgesehen).

⁶ Das Akronym TINA – „there is no alternative“ – verwendet der Soziologe Wolfgang Streeck in seiner Analyse der – wie er es bezeichnet – neoliberalen Wende. Während er TINA für die gesellschaftspolitischen Prozesse der Globalisierung sowie des Neoliberalismus als relevant ansieht (vgl. Streeck 2017: 253), ist TINA – unserer Ansicht nach – ebenso prägend für den beruflichen Ausbildungsalltag.

⁷ Auf diesen Diskurs gehen wir an dieser Stelle nicht ein. Nur so viel: In der fachdidaktischen Literatur werden gern Fallstudien, Plan- oder Rollenspiele genannt, die versprechen, ein selbständiges und entdeckendes Erkennen und Lernen in und von komplexen Realitäten zu gewährleisten. Gehofft wird, dass mit Hilfe dieser Methoden ein Hinterfragen, Analysieren und Reflektieren angeregt werden kann. Praktisch jedoch fördern sie kaum ein problem- oder handlungsorientiertes Erkennen und Lernen; denn sie schöpfen nicht das vollständige Potential aus, da der Fokus auf wirtschaftlichen Daten liegt, die meist in wenig erhellende Texte gekleidet werden, so dass das individuelle (inter-) subjektive Vorgehen eher gehemmt als gefördert wird, weil die mehrperspektivischen, lebensnahen Interessen bzw. Erfahrungen der Subjekte ausgeschlossen bleiben. Somit bleiben die Methoden letztlich inspirations- und risikoarm oder – aus unsere Sicht noch problematischer – sie repräsentieren die monoparadigmatische Perspektive einer eindimensional ausgerichteten ökonomischen Bildung. Siehe dazu exemplarisch Gerdsmeyer 2010.

zu können. Wir suchen also nicht nach Strategien, wie sich Lernende fremdbestimmte Themen selbstorganisiert aneignen können.

Das bedeutet, dass – radikal und zugleich subjektorientiert gedacht – danach zu fragen ist, wie die Wahrnehmungs- und Konstruktionskapazitäten der Lernenden freigesetzt und zugleich transparent gemacht werden können. Diese Perspektive schließt die inhaltliche Auseinandersetzung mit ein; denn diese Frage impliziert, dass nicht nur auf das „Wahrnehmen-Müssen“ (im Sinne eines Abbildens von Lebenswelten), sondern auch auf das „Mehr-wahrnehmen-Können“ Wert zu legen ist. Beim „Mehr-wahrnehmen-Können“ geht es nicht um die Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen. Vielmehr ist es in eine kritisch-konstruktive Didaktik eingebettet (siehe Klafki 1996). Dem (lernenden) Subjekt soll also Raum gegeben werden, sich seine Berufs- und Lebenswelt(en) und all die darin enthaltenen nachhaltigen bzw. sozioökonomischen Themen individuell zu erschließen.

Um dazu geeignete Möglichkeiten zu entwickeln, bietet es sich an, die Berufs- und Lebenswelten der lernenden Subjekte und die damit verbundenen Strukturen aus vier sich ergänzenden Perspektiven zu durchdenken. Dieses Vorgehen, das von Dierkes / Marz (1998, vgl. dort) für die Organisationsentwicklung erstellt wurde, wird als Strategie des Anders-, Reflexiv-, Neu- und Querdenkens oder einfach als „4-D-Strategie“ bezeichnet. Der Ansatz erscheint uns vielversprechend, weil er auf konkrete Denkangebote abzielt, auf die sich das zukunftsorientierte Konzept der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. der sozio-ökonomischen Bildung stützen kann. Die „4-D-Strategie“ sieht folgende Zugänge vor:

Das „Anders Denken“, das vor allem darauf ausgerichtet ist, alternative Zukunftsprojektionen in den Blick zu nehmen, sich in sie hineinzudenken und sie vergleichend miteinander in Beziehung zu setzen.

Das „Reflexive Denken“, für das es charakteristisch ist, berufliches Handeln mit Abstand zu betrachten. Der Blickwinkel wird über den unmittelbaren persönlichen und kollektiven Erfahrungshorizont aller Beteiligten hinaus erweitert. Gemeint ist damit, dass scheinbar „selbstverständliche“, „logische“ und „natürliche“ Gewissheiten problematisiert werden. Gefragt wird, wie solche Gewissheiten entstehen, an Stabilität und Verbindlichkeit gewinnen und wieder zerfallen.

Das „Neudenken“, das darauf abzielt, die unterschiedlichen kollektiven Wahrnehmungs-, Deutungs-, Denk- und Entscheidungsmuster transparent zu machen und zu untersuchen, wie eine permanente (selbst-) kritische und (selbst-) reflexive Haltung herausgebildet werden kann.

Das „Querdenken“, das Wissensarten miteinander in Beziehung setzt, die üblicherweise strikt voneinander getrennt sind. Durch deren Verbindung ergeben sich Synergieeffekte, die bei der Entwicklung von Strategien für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. eine sozio-ökonomische Bildung hilfreich sein können.

Die „4-D-Strategien“ provozieren im Rahmen eines (nachhaltig bzw. sozioökonomisch ausgerichteten) beruflichen Handelns zwangsläufig Spannungsverhältnisse. Aus diesem Grund ist die Fähigkeit, mit solchen Spannungsverhältnissen, Widersprüchen und Dilemmata konstruktiv umgehen zu können, gerade für ein nachhaltig bzw. sozioökonomisch ausgerichtetes berufliches Handeln unerlässlich. Dabei rücken zwei Begriffe aus der Psychologie in den Blick: Ambiguitätstoleranz und Ambivalenztoleranz. Beide Termini verweisen darauf, dass Spannungen ausgehalten werden müssen, die sich aus Widersprüchen ergeben.

Diese Anforderung erschöpft sich jedoch nicht im Aushalten von Unsicherheiten. Vielmehr umfasst eine Ambiguitätstoleranz die Fähigkeit, auch bei widersprüchlichen Hand-

lungsanforderungen handlungsfähig zu sein. Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz können als Widerspruchstoleranz zusammengeführt werden, wobei die emotionalen Elemente der Ambivalenz mit kognitiven Elementen der Ambiguität verbunden werden. Die Fähigkeit, mit Widersprüchen umgehen zu können, stellt nach unserer Einschätzung eine zentrale Kompetenz für ein nachhaltiges bzw. sozio-ökonomisches Handeln dar, das das allgemeine Wissen, Bewerten und Handeln umfasst. Zentral und übergeordnet bleiben dabei die Wertorientierungen, die in den politischen, ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Diskursen erörtert werden.

Für einen konstruktiven Umgang mit Spannungsverhältnissen angesichts der drei Niveaustufen eines nachhaltigen Handelns (siehe oben) ist die Widerspruchstoleranz unerlässlich. Die (unter analytischen Gesichtspunkten herausgearbeiteten) Niveaustufen sind eng miteinander verzahnt und lassen sich durch ein systemisches, vernetztes Denken sowie mit sozialer Sensibilität verknüpfen. Soziale Sensibilität steht dabei für einen verantwortlichen Umgang mit sich selbst und anderen, was impliziert, die Folgen des eigenen Handelns auf ein (komplexes) Umfeld zu reflektieren. Hier kommt der kommunikativen Kompetenz eine besondere Bedeutung zu, denn nachhaltiges Handeln lebt von einem kommunikativen Prozess der Reflexion und der Weiterentwicklung. Darüber hinaus spielt für den Umgang mit Widersprüchen die bekannte fachdidaktische Frage eine zentrale Rolle, wie mit Komplexität umgegangen werden kann. Unser Fokus liegt jedoch nicht darauf, zu klären, wie komplexe Prozesse im Unterricht bearbeitet werden können, sondern auf der Frage, wie es dem Einzelnen ermöglicht werden kann, kreislaufwirtschaftliche Strukturen und Lebenszyklen zu verstehen.

2.2 Wie objektiv kann das „Mehr-wahrnehmen-Können“ sein?

Um darlegen zu können, wie etwas wahrgenommen werden müsse oder könne, ergeben sich einige grundsätzliche Fragen, mit denen sich die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. die sozio-ökonomische Bildung zu beschäftigen hat, zumal, wenn Hinweise oder sogar Empfehlungen formuliert werden sollen, wie Lehr-Lern-Prozesse zu arrangieren seien. Dabei ist (1) ontologisch zu klären, was das Wesen der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. der sozio-ökonomischen Bildung ausmacht. (2) Epistemologisch ist zu prüfen, mit welchem Erkenntnisinteresse nachhaltige bzw. sozio-ökonomische Themen überhaupt wahrgenommen und erschlossen werden sollen. (3) Methodologisch ist auszuführen, wie nachhaltige bzw. sozio-ökonomische Themen erfasst werden können. Und schließlich ist (4) unter moralischen Gesichtspunkten zu fragen, was genau in den Blick genommen werden soll.

Alle vier Fragen sind darauf ausgerichtet, zu klären, was wahrgenommen wird. Hier kommt die Objektivität ins Spiel: Was kann wie objektiv wahrgenommen werden? An dieser Stelle gehen wir nur kurz auf die Überlegungen von Lorraine Daston und Peter Galison ein, die in ihrer Geschichte der Objektivität (2007) herausarbeiten, dass die Kategorie der Objektivität (a) erst Mitte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewonnen hat und (b) in den letzten 175 Jahren verschiedene Möglichkeiten entwickelt haben, etwas zu erfassen. In Schlagworten:

- „Naturwahrheit“, die das Ideale des Vorhandenen wiedergibt, also quasi einen Prototyp
- „mechanische Objektivität“, nach der schlicht das Vorhandene (wie auf einem Foto) abgebildet wird
- „strukturelle Objektivität“, die die Wirklichkeit mithilfe von Systemen bzw. Zeichen erfasst und repräsentiert (wie es aktuell die VWL praktiziert, die das

wirtschaftliche Handeln mathematisch abstrakt verfärbt und damit jeder Anschaulichkeit beraubt)

- „geschultes Urteil“, nach dem das Wahrgenommene nicht schlicht mechanisch reproduziert, sondern interpretiert und beurteilt wird.

Das geschulte Urteil entspricht quasi dem hermeneutischen Vorgehen, das vor allem von den Geisteswissenschaften praktiziert wird. Von dort ist es nur ein kleiner Schritt zur Präsentation des Wahrgenommenen.

Diese hier nur kurz umrissenen grundsätzlichen Überlegungen werden in der fachdidaktischen Debatte selten thematisiert. Dies mag darin begründet sein, dass sich hartnäckig die Meinung zu halten scheint, dass mit der Wissenschaftsorientierung „die Wahrheit“ garantiert sei, während die Situationsorientierung vom Zufall abhängig und somit beliebig sei.

2.3 Denk- und Resonanzräume für Neues und Veränderungen

Das Grübeln, nach welchen Kriterien die Gegenstände für Lehr-Lern-Prozesse auszuwählen seien und arrangiert werden könnten, richtete und richtet sich vor allem an Lehrende bzw. Curriculum-Konstrukteure. Ihnen obliegt die Entscheidungsgewalt darüber, welche Inhalte relevant sind. Erst nachdem die Lehrenden (entlang der curricularen Vorgaben) entschieden haben, was konkret gelernt werden soll, wird darüber nachgedacht, wie sich die Lernenden die ihnen vorgegebenen Gegenstände erschließen können. Im Zentrum der didaktisch-methodischen Arbeit steht seit jeher die Frage, wie sich Lernende die fremdbestimmten Themen selbstorganisiert aneignen können. Mit anderen Worten: Der Lernende wird nicht nach betrieblichen Alltagsroutinen und -situationen bzw. nach einer Systematik gefragt; er bleibt außen vor. In der curricularen Diskussion besteht zwar theoretisch Einigkeit darüber, dass die Subjektorientierung eine wichtige Bezugsnorm darstellt. Das Subjekt wird jedoch – der erfahrungsorientierten Didaktik und allen konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien zum Trotz – nach wie vor als leerer Container betrachtet, der mit Kompetenzen zu befüllen ist. Dabei ist es der Lernende, der als aktiv handelnder Akteur (s)eine Situation erschließt (vgl. exemplarisch aktuell Götzl / Jahn 2017).

Zur Erinnerung: Seit der Rio-Konferenz von 1992 wird weltweit versucht, nachhaltige Entwicklungsprozesse auf den Gebieten der Produktion, des Konsums und der Lebensstile zu etablieren. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) spricht in diesem Zusammenhang von einer notwendigen „fundamentalen Transformation der Weltgesellschaft“. Die radikale Kernidee der großen Transformation besteht darin, vorhandene Verhaltensmuster (neu) zu (über) denken und zu verändern.

Der Wunsch nach Veränderung der Denk- und Verhaltensmuster wird im Nachhaltigkeitsdiskurs als ein unvermeidlicher Imperativ betrachtet, der damit begründet wird, dass die nachhaltige Veränderung auf Verbesserung gerichtet ist. Dazu meint Stephane Rammler, der Gründungsdirektor des Instituts für Transportation Design, „dass eine große gesellschaftliche Veränderung nötig ist, ob man sie jetzt als Transformation bezeichnet, als Umbau, Neubau, Paradigmenwechsel, wie auch immer“ (Rammler 2016: 26 f.). Er betont, dass „das »Weltverändern«, erst recht das »Weltretten« heute ein schwieriges Geschäft“ sei (Rammler 2016: 24). Denn „die Schwierigkeiten eines geforderten Wandels beginnen immer an den Grenzen der Vorstellbarkeit. Sie beginnen bei der Notwendigkeit, das Neue zu denken und sich aus seinen Gewohnheiten und Routinen zunächst mental zu befreien.“ (Rammler 2016: 33)

Wenngleich wir uns inmitten einer solchen Veränderung befinden, lässt sich eine solche Transformation weder planen, verordnen oder steuern noch deklarieren (vgl. Rammler 2016: 26 f.). Bildungstheoretisch betrachtet bleibt uns somit nichts Anderes übrig, als den Lernenden – und Erkennenden – in den Mittelpunkt zu rücken. Die theoretische Einigkeit darüber, dass die Subjektorientierung eine entscheidende Rolle spielt, wird auch innerhalb der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung betont und praktisch eingefordert. Es ist somit der Lernende bzw. der Erkennende, der als aktiv handelnder Akteur (s)eine Situation erschließt und seine Denk- und Verhaltensmuster angesichts des Nachhaltigkeitsdiskurses reflektiert.

Hier gilt es anzusetzen, um einen „Möglichkeitssinn“ (Robert Musil) entstehen zu lassen und um im Kontext der pragmatischen Anforderungen des beruflichen Alltags zugleich einem „Wirklichkeitssinn“ für Veränderungen des Lebens- und Produktionsstils Raum zu geben. Dabei sind Denk- und Resonanzräume anzubieten, in denen die Wahrnehmung und Deutung von Gegenwart und Zukunft mitstrukturiert, Handlungsplanungen beeinflusst sowie Handlungsimpulse gesetzt werden können. Solch sinnstiftende, gemeinschaftsbildende und „zukunftsbezogene Narrationen“ stellen „nicht nur Produkte, sondern auch Faktoren im Prozess der (...) Konstruktion der Wirklichkeit“ dar (Rammler 2016: 29). Denk- und Resonanzräume in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. in der sozio-ökonomischen Bildung ermöglichen einen domänen- und betriebsspezifischen Zugang zu dem, was gesellschaftspolitisch unter dem gigantischen Etikett Transformation proklamiert wird.⁸

2.4 Unterschwelliges Unbehagen, zwei Welten gerecht zu werden

Wir sind davon überzeugt, dass jede/r in der Lage ist, Perspektivwechsel vorzunehmen, den eigenen Horizont zu erweitern, Denkroutinen zu hinterfragen und zu verändern. „Anders Denken“, „reflexives Denken“, „neu Denken“ und „quer Denken“ sind lernbar – vorausgesetzt, dass formale Bildungseinrichtungen, außerschulische Lernorte und informelle Alltagssituationen hierfür entsprechende Resonanzräume bieten. Der leicht modifizierte Leitspruch nachhaltigen Handelns „Vom Denken über das Wollen und Können zum Handeln“ greift in diesem Zusammenhang jedoch zu kurz. Als Ausgangspunkt nachhaltigen Handelns sind vielmehr Einstellungen und Werthaltungen zu betrachten, die dem kognitiv geprägten rationalen Verhalten vorgelagert sind. Zugleich ist darauf zu achten, „die tägliche Lebenspraxis der Adressaten mit detailreichen zukunftsweisenden Beschreibungen zu verknüpfen.“ (Rammler 2016: 36).

So weist der Soziologe Armin Nassehi darauf hin, dass „es (...) sicher keine Übertreibung (ist), zu behaupten, dass der größte Teil der Menschheitsgeschichte davon geprägt war, Veränderungen zu vermeiden und dafür zu sorgen, dass die Dinge so bleiben, wie sie sind.“ (Nassehi 2016: 11) Ein Grund für diese Annahme liegt wohl darin, dass die für eine nachhaltige Veränderung nötigen Innovationen im Bereich von Technik und Wirtschaft, die partizipativen Politiken, die Querfinanzierungsprozesse zwischen der reichen Welt und den sich entwickelnden Staaten sowie die veränderten Konsum-

⁸ in der Grundschulpädagogik sowie in der allgemeinen Bildung für nachhaltige Entwicklung wird gern auf die Erzählung von Antoine de Saint-Exupéry verwiesen, die von der Kunst handelt, Schiffe zu bauen. Die Botschaft dieser Schilderung ist, dass es weniger darauf ankommt, effektiv zu planen sowie technische und organisatorische Probleme zu lösen. Vielmehr sind Bilder und Geschichten von einer besseren Welt und Zukunft zu entwerfen. Angenommen wird, „dass die konkrete Vorstellbarkeit positiv-konstruktiver Leitbilder und Visionen ein ungleich größeres Mobilisierungspotenzial sowohl für individuelle Handlungsbereitschaft als auch die allgemeine Akzeptanzsteigerung von stark wirksamen politischen Maßnahmen zur Folge hat.“ (Rammler 2016: 27 und 30) Es sind also Erzählungen und Metaphern, die die Gestaltungskompetenzen entwickeln sowie den Möglichkeitssinn fördern. Denn: „Wo die lähmende Routine nicht genügend inneren Schub erzeugt, vermögen vielleicht die Bilder einer anderen, einer positiven Zukunft verlocken, den Weg von der Vorstellung zur Änderung des Verhaltens und schließlich zur sozialen Bewegung zu beschreiten und politisch zu werden.“ (Rammler 2016: 25) Dabei sollten die „Zukunftsbilder gelingender Transformation (...) narrativ und emotional anschlussfähig, hinreichend konkret und detailreich, konstruktiv und positiv, dabei aber nicht unrealistisch sein.“ (Rammler 2016: 35)

muster und Lebensstile sich weder von selbst entfalten, noch sich in allmählichen kulturellen Evolutionen ergeben. Vielmehr erfordert dies einen systematischen Wandel der mentalen Infrastrukturen im großen und kleinen Maßstab (vgl. dazu grundsätzlich Welzer 2011). Dabei geht es nicht nur um Impulse zur Bewusstseinsbildung im Allgemeinen. Vielmehr muss jeder Einzelne Gelegenheit erhalten, sich das Wissen sowie die damit verbundenen Werte, aber auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, die er oder sie für die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft braucht.

Mit Blick auf dieses Vorhaben sei jedoch vor allzu großem Optimismus gewarnt. Wir schließen uns der Armin Nassehi's skeptischer Einschätzung an, Veränderung könne nicht allein durch Aufklärung initiiert werden. Wandel braucht Denk- und Experimentierräume, in denen sich „anders Denken“, „reflexives Denken“, „neu Denken“ und „quer Denken“ sowie Handeln bzw. Verhalten so bewähren kann, dass es sich in Routinen normalisieren kann (vgl. Nassehi 2016: 17).

Es ist also eher von einer „Aufklärung durch Veränderung“ auszugehen als von „Veränderung durch Aufklärung“. Und – um erneut Armin Nassehi zu zitieren: „Veränderungen kann es nur in der Welt geben – und man muss dabei die Welt voraussetzen. Beliebte sind die Veränderungshebel, die gesamte Welt oder Gesellschaft wie ein Objekt verändern zu wollen oder aber auf Einsicht in die Notwendigkeit bestimmter Verhaltensänderungen zu setzen.“ (Nassehi 2016: 17) Daraus folgt, dass es bei Weitem nicht ausreicht, lediglich gängige Lehr-Lern-Arrangements oder die Bildungseinrichtungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu modifizieren, also quasi nur ein paar Stellschrauben neu zu justieren.

Einfach ist es nicht, die Welt nachhaltig bzw. sozio-ökonomisch zu erschließen, um ein entsprechendes Handeln zu initiieren. Denn unabhängig von den bürokratischen Strukturen der Berufsschulen und den überwiegend instruktionistischen Vorgaben im betrieblichen (Lern-) Alltag ist mit grundsätzlichen, tiefersitzenden Schwierigkeiten zu rechnen, wenn eine Veränderung der Wahrnehmung und des Erkennens angestrebt werden soll. An dieser Stelle skizzieren wir einige dieser (bekannten) Hindernisse.

Es sei zunächst daran erinnert, dass derjenige, der versucht, sein berufliches Handeln nachhaltig auszurichten, in die berufliche Wirklichkeit eingebunden ist. Diese Wirklichkeit bietet dem Einzelnen einen Rahmen, Orientierung und Sicherheit und macht zumindest einen Teil seiner Identität und seines Selbstverständnisses aus. Anders formuliert: Die Zugehörigkeit zur sozialen Berufswelt wirkt identitätsstiftend und kann durchaus stolz machen. Diese sozialisationstheoretische Erkenntnis ist für die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung von zentraler Bedeutung; denn der angestrebte nachhaltige bzw. sozio-ökonomische Umorientierungsprozess ist eingebunden in das und abhängig von dem sozialen Milieu, in dem der Einzelne „zu Hause“ ist. Die Abwägung, inwieweit kurzfristige und effizienzorientierte Handlungen bzw. Entscheidungen getroffen werden oder das berufliche Handeln in langfristige und verantwortungsorientierte Leitgedanken eingebettet ist, hat weniger mit dem Wissen über ein nachhaltiges Wirtschaften zu tun. Es korrespondiert vielmehr mit den Deutungsmustern des jeweiligen beruflichen Milieus.

Die Erwerbsrationalität wird also durch Sozialisationsprozesse bereits vorab geprägt. Das erkennt auch der oben ausführlich zitierte Stephan Rammler. Er führt aus: „Sozialisiert im goldenen Käfig der Abhängigkeiten, Gewohnheiten, kognitiven Muster, Institutionen, Interessen, Machtverhältnisse und Infrastrukturen der Gegenwartsgesellschaft erscheint es uns womöglich kaum nachvollziehbar, mitunter vorderhand lächerlich, naiv und als suspekter Spinnerei, wenn mögliche Transformationsszenarien formuliert werden.“ (Rammler 2016: 34) Mit anderen Worten: Aufgrund „erwerbsrationaler“ Sozialisationsprozesse strebt der Auszubildende zunächst an, sich in die effizienzorientierten

betrieblichen Abläufe zu integrieren. Wenn diese einseitig ausgerichtete ökonomische Orientierung durch die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung oder durch die sozio-ökonomische Bildung relativiert oder gar abgewertet wird, können aufgrund der erwerbsrationalen Sozialisation Widerstände – zumindest aber ein Gewissenskonflikt – entstehen.

Um das Wesen einer nachhaltigen Entwicklung erfassen bzw. bestimmen zu können, ist daher grundlegend, die utilitaristisch geprägte (Berufs-) Welt zu erkennen und den Mut aufzubringen, die Logik der Selbstverständlichkeiten des beruflichen Alltags zu hinterfragen. Es müssen gleichsam Demarkationslinien überschritten werden, um von einer Denkschule in die andere wechseln zu können. Dies ruft – bei Lehrenden wie bei Lernenden – ein unterschwelliges Unbehagen hervor, weil sie sich in einer Zwickmühle wähnen und zwei Welten gerecht zu werden versuchen. So provoziert die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (ebenso wie die sozio-ökonomische Bildung) ein gespaltenes Berufsethos, das mit einem gespaltenen Berufshabitus einhergeht. Wir greifen hier auf Bourdieu zurück, weil sich mit dem von ihm geprägten soziologischen Terminus treffender umschreiben lässt, was mit pädagogischem Vokabular nur schwer zu fassen ist, vgl. exemplarisch Bourdieu 1998).

Solch ein gespaltenen Berufshabitus erfordert eine Identifikationsarbeit aus dem koexistierenden Spannungsraum heraus, in dem von Lehrenden und Lernenden erwartet wird, dass sie sich von etablierten Routinen loslösen und abwenden, obwohl es ihnen schwerfällt, loszulassen – sich vom gewohnten loszureißen. Denn das, was sein soll, ist noch nicht greifbarer Bestandteil des (beruflichen) Alltags. Mit den Worten einer freudianisch geprägten Psychologie gesprochen, kann in diesem sozialen und mentalen Entscheidungsraum des beruflichen Handelns eine Melancholie eintreten: Die Nachhaltigkeitsidee und das erweiterte sozio-ökonomische Denken verwerfen gewachsene Routinen und provozieren dadurch zugleich eine Identifikationskrise.

Es ist also grundsätzlich zu bedenken, dass die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. die sozio-ökonomische Bildung von der Zeit, also dem historischen Kontext, und dem Ort, an dem gearbeitet und gelernt wird, bestimmt werden. Das „Wann?“ und das „Wo?“ sind ausschlaggebend dafür, wie der einzelne beruflich Handelnde die Erwerbswelt entdeckt und welches Leitbild er mit welchem Wertesystem aufbaut bzw. aufbauen könnte. Dieses „In-der-beruflichen-Welt-Sein“ wird im Rahmen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung herausgefordert; denn die Nachhaltigkeitsidee konfrontiert die Ausgangslage „Was ist?“ mit der Zukunftsfrage „Wohin soll es gehen?“. Somit lebt der beruflich Handelnde in zwei Zeiten und Welten, was als „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten“ umschrieben werden kann.

Sich der nachhaltigen Rationalität zuzuwenden, bedeutet, sich den betrieblichen Routinen und den effizienzorientierten Handlungs- und Entscheidungsnormen nicht bedingungslos zu unterwerfen, sondern sich – wo immer dies sinnvoll und geboten erscheint – von ihnen zu emanzipieren.

Um die regulative Idee der nachhaltigen Rationalität für den beruflichen Alltag konkretisieren und das Selbstverständnis eines nachhaltig ausgerichteten Handelns erarbeiten zu können, erscheint es hilfreich, zunächst die vertrauten Pfade zu verlassen und sich dem beruflichen Alltag aus einer anderen Perspektive anzunähern. Vergleichbar ist dies mit der Entwicklung eines jungen Menschen, der seine Heimat verlassen und Traditionen und gewachsene Rituale hinter sich lassen muss, um seine eigene Identität entwickeln zu können. Ihm muss die Gelegenheit gegeben werden, sich mit der Frage auseinandersetzen, was es eigentlich heißt, eigenständig (nachhaltig) zu denken und zu handeln. In diesem Prozess kommt das Individuum nicht darum herum, sich seiner Wurzeln zu besinnen, um dann – mit veränderter (nachhaltiger) Identität – zum Aus-

gangspunkt zurückzukehren.⁹

Abstrakt gesprochen bedeutet dies, dass ein epistemologischer Bruch mit den etablierten Denk- und Selbstwahrnehmungsweisen zu ermöglichen ist, um die traditionellen Wertigkeiten Funktionalität, Effizienz und Legalität in Gegenüberstellung zur ökologischen Effizienz, Substanzerhaltung und ethischen Verantwortung verstehen zu können. Allein das ontologische Wissen in den Mittelpunkt zu stellen, würde den Status quo der (beruflichen) Welt lediglich fortschreiben und die bestehenden Verhältnisse rechtfertigen.

Mit Blick auf die didaktisch-methodische Arbeit einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. einer sozio-ökonomischen Bildung erachten wir es als erforderlich, Denkräume anzubieten, in denen die Handlungs- und Selbsteinschätzungslogiken der traditionellen beruflichen Tätigkeiten abstrahiert werden, um Alternativen des Wahrnehmens und Handelns entwickeln und nach Möglichkeiten suchen zu können, tradierte Leitlinien nicht nur zu überdenken, sondern sogar aktiv umzugestalten. Um eine nachhaltige Perspektive auf das berufliche Handeln zu eröffnen und nachhaltige Handlungsalternativen zu entwerfen, muss die „gedankliche Komfortzone“ verlassen werden, um internalisierte Wahrnehmungs- und Bedeutungsmuster kritisch zu hinterfragen und aufzubrechen. Letztlich muss eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. eine sozio-ökonomische Bildung Optionen für die Interpretation und Bearbeitung von sozialen, ökologischen, ökonomischen und politischen Phänomen bieten. Den beteiligten lernenden und lehrenden Akteuren wird dabei zugestanden bzw. zugemutet, sich mit den gängigen einseitig ausgerichteten Leitbildern und Rationalitäten des beruflichen Alltags kritisch auseinanderzusetzen.

Die skizzierten sozialisationstheoretischen sowie wahrnehmungs- und zielgruppenspezifischen Überlegungen sind im Diskurs über eine Bildung für nachhaltige Entwicklung bekannt: So haben der Erziehungswissenschaftler Gerd de Haan und der Soziologe Fritz Reusswig bereits Anfang der 1990er Jahre auf diese Zusammenhänge hingewiesen (damals wurde noch von Umweltbildung gesprochen; vgl. de Haan 1994; Reusswig 1994, 2011). Ihre Ansätze wurden und werden jedoch in der beruflichen Bildung bzw. in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bislang wenig oder kaum rezipiert. Dies mag darin begründet sein, dass der Fokus der beruflichen Bildung auf der „Vermittlung“ und (seit Anfang der 2000er Jahre) auf der Messung von vor allem kognitiv ausgerichteten Handlungskompetenzen liegt (vgl. dazu exemplarisch KMK 2011; Seiber/Nickolaus/Winther et al. 2010 sowie Winther 2010). Und auch die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung knüpft an diesen Trend an, wenn sie beispielsweise die (kognitiv orientierte) Förderung von Gestaltungskompetenzen in den Mittelpunkt ihrer Bestrebungen stellt (siehe dazu auch aktuell „Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2017: 44 f.)

2.5 Kunst als Möglichkeit, „mehr-wahrnehmen-zu-können“

Mit der Philosophie Paul Klees, die Kunst möge dazu beitragen, das Unsichtbare sichtbar zu machen, ist das Ermöglichen eng verbunden. In didaktischen Zusammenhängen wird von einer Ermöglichungsdidaktik gesprochen (vgl. dazu exemplarisch Arnold 2003), die sich im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildungsalltag jedoch nicht durchgesetzt hat. Nach wie vor geht es im lernfeldorientierten Unterricht oder in be-

⁹ Kleiner Exkurs: Dieser Prozess des Verlassens, um sich selbst zu finden, ist Thema verschiedener Bildungsromane, wie z.B. bereits im 18. Jahrhundert in „Anton Reiser“ von Karl-Philipp Moritz: Der psychologische Roman von Moritz ist als Biografie eines begabten, nach Anerkennung strebenden Jugendlichen konzipiert, der als „Lehrling“ eines Hutmachers die Aufmerksamkeit seiner Umgebung erregt. Denn Anton Reiser bemüht sich gegen den Willen seines Vaters, als Stipendiat als Schüler einer Lateinschule und des Gymnasiums aufgenommen zu werden, um die kleinbürgerlich geprägte Welt des Vaters zu überwinden.

triebsspezifischen Situationen zunächst darum, den Lernenden das Wissen über „matter-of-facts“ vor dem Hintergrund von TINA – „there is no alternative“ – zu „vermitteln“. Das heißt, der zu „unterrichtende Stoff“ orientiert sich am Wissensbestand der (wirtschafts-) wissenschaftlichen Disziplinen sowie an den betrieblichen Routinen und dem historisch vorgegebenen. Im Zentrum des Interesses steht also eine Nachbildung der historisch gewordenen beruflichen Wirklichkeit, die damit sie nicht allzu abstrakt bleibt, stets mit der sogenannten Lebenswirklichkeit der Auszubildenden verknüpft werden soll.¹⁰

Sich an Bekanntes zu halten, hat den Vorteil, im sicheren Raum zu agieren. Sich Unbekanntem zu öffnen, ist dagegen mit den Ungewissheiten, Unbestimmtheiten, Ungenauigkeiten, mit Zufälligem und mit Flüchtigem der Lebenswirklichkeit(en) zu tun. All dies provoziert Unsicherheit und entspricht nicht den der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung (richtiger: Qualifikation) zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen, die gerade auf die Genauigkeit als wesentliches Element von Bildung / Qualifikation abzielen (vgl. exemplarisch die Rahmenlehrpläne für betriebswirtschaftlich-kaufmännische Berufe). Genauigkeit – das Eindeutige, das Bestimmte – gemessen mit Maßeinheiten der technisch-wissenschaftlichen Errungenschaften ist also die zentrale Leitkategorie für traditionelle Lehr-Lern-Arrangements. Dies hat nicht zuletzt einen praktischen Nutzen: Was genau gemessen werden kann, kann genau gelehrt, gelernt und schließlich genau geprüft und bewertet werden. Ungenauigkeiten erschweren den Bildungsalltag – gerade weil eine Annäherung an Ungenaues (die nicht als Plädoyer für Beliebigkeit missverstanden sei) nicht eindeutig zu kommunizieren und abzuprüfen ist. Dies entlarvt zugleich, dass der Bezug zur Lebenswirklichkeit – zumindest im Schulalltag der beruflichen Bildung – hauptsächlich als didaktischer Trick zu interpretieren ist. Denn gerade der berufliche und lebensweltliche Alltag ist von Ungewissheiten und Ungenauigkeiten geprägt, mit denen es zurechtzukommen gilt.¹¹

Genau dies fordert und fördert eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. eine sozio-ökonomische Bildung: Unwägbarkeiten in Kauf zu nehmen, die eigentümliche monodisziplinäre Verengung des Blickfeldes zu erweitern und sich für das zu öffnen, was „draußen“ in der komplexen, mehrperspektivischen und beileibe nicht immer widerspruchsfreien Wirklichkeit vor sich geht, konstruktiv-kritisch zu reflektieren. Da „draußen“ spielen Begriffe wie Ereignis, Präsenz, Performanz oder Evidenz eine zentrale Rolle und weniger Konzepte der Disziplin oder eine klinisch reine wirtschaftsberufliche Genauigkeit.

2.6 Pendelgrammatik für das „Wahrnehmen-Müssen“ und „Mehr-wahrnehmen-Können“

Eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. eine sozio-ökonomische Bildung oszillieren derzeit zwischen zwei Extremen: dem Überflutetwerden mit der eindimensionalen Effizienzlogik des Alltags einerseits und dem noch nicht realisierten bzw. realisierbaren Anspruch, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bzw. einer mehrperspektivisch ausgerichteten sozio-ökonomischen Bildung zu agieren andererseits. Um zwischen diesen beiden Extremen nicht aufgegeben zu werden, muss für Lehr-Lern-

¹⁰ Aus unseren Beobachtungen, wird das Plädoyer, die Lebenswelten der Auszubildenden stärker zum Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen zu machen, eher als didaktischer Trick wahrgenommen. Darauf gehen wir nicht hier nicht näher ein. Vielmehr wollen wir darauf aufmerksam machen, dass mit solch einem Trick wirklich Neues nicht hervorgebracht werden kann. Und dass das Unsichtbare so nicht sichtbar gemacht werden kann, weil das Unsichtbare Neues hervorbringen würde.

¹¹ Man führe sich nur vor Augen, wie viel uns selbstverständlich ist, ohne von uns überhaupt verstanden zu werden. Allein der beschränkte Zeitvorrat zwingt uns, Vagheiten in Kauf zu nehmen (das Licht geht an, wenn der Schalter gedrückt wird; das Auto fährt; der Bus kommt in der Regel zur angegebenen Zeit). Hier ist das Bedürfnis nach Genauigkeit sogar beschränkt: Gefragt wird nicht, wie etwas genau funktioniert. Vielmehr wird erwartet, dass es funktioniert.

Prozesse eine „Pendelgrammatik“ zu entwerfen, die eine gleichermaßen suchende wie ästhetische Reise in eine noch unerschlossene Welt ermöglicht.

Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. die sozio-ökonomische Bildung sind kompetenzorientiert ausgerichtet; angenommen wird zudem, dass Kompetenzen für ein nachhaltiges Handeln sowohl durch Wissen über nachhaltiges Handeln (in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen, z.B. als konzeptuelles, prozedurales und interpretatives Wissen) als auch durch Werte, Einstellungen und Normen geprägt sind, soll an dieser Stelle an ein Kompetenzmodell angeknüpft werden, das zentrale Elemente für ein nachhaltiges Handeln in kaufmännischen Handlungsfeldern sowie sozio-ökonomische Zusammenhänge berücksichtigt (vgl. dazu Fischer/Seeber 2011). Ein solches Kompetenzmodell könnte verschiedene Determinanten berücksichtigen, wie es die folgende Abbildung veranschaulicht:

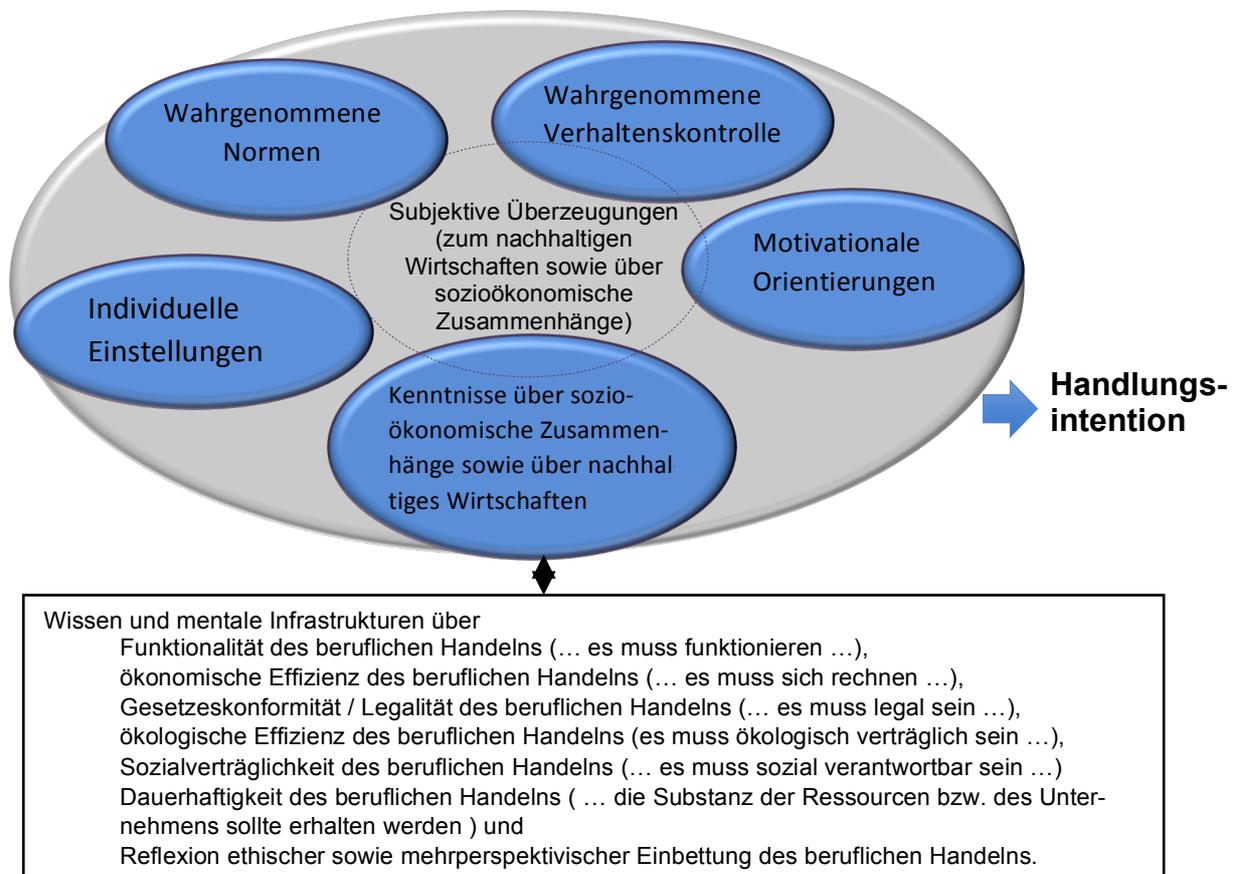


Abb. 4: Kompetenzmodell für nachhaltiges und sozio-ökonomisches Verstehen und Handeln als Referenzmodell zur Konzeption von Resonanzräumen für das „Wahrnehmen-Müssen“ und „Mehr-wahrnehmen-Können“ (erweitertes KONWIKO-Kompetenzmodell in Anlehnung an Fischer/Seeber 2011).

Im weiten Sinne kann jeder Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess eine Selbstklärung und Selbstreflexion der Lernenden fordern und fördern. Es können Lernstärken und -schwächen aufgedeckt und zugleich Offenheit, Wechselwirkungen, Störanfälligkeit, Irrtumswahrscheinlichkeit, Systemdynamik und Selbstorganisation zugelassen bzw. betont werden. Gemeint ist damit, dass ein Resonanzraum entweder gut bzw. „durch“-strukturiert oder nur vage angeordnet sein kann. Oftmals mobilisieren gerade vage Resonanzräume ein performatives Potenzial, weil sie Erwartungen wecken können, von denen zwar nicht absehbar ist, wann und in welcher Gestalt sie sich erfüllen werden, die jedoch dem beruflichen Handeln und Engagement eine Orientierung zu

geben vermögen und sich somit performativ – also wirklichkeitserzeugend – auswirken. Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung kann ebenso wie die sozio-ökonomische Bildung als Bewegungsbegriff verstanden werden, der als Indikator des sozialen und politischen Wandels fungiert und zugleich als sprachlicher Faktor der Bewusstseinsbildung, der Ideologiekritik und der Verhaltenssteuerung wirkt (vgl. Koch 2002: 46). Bewegungsbegriffe sind sprachliche Vorgriffe, um „gesteigerte Erwartungen an eine kommende Zeit zu wecken und weit über das empirisch Einlösbare hinauszuweisen.“ (ebd.). Sie zielen darauf ab, eine soziale Wirklichkeit herbeizuführen. Zugleich übernehmen sie die Funktion, einen Prozess anzustoßen, der den Handelnden einerseits Verantwortung aufbürdet, ihn andererseits aber vom Erfolgsdruck entlastet, da die zukünftige Wirklichkeit erst einmal durchgespielt wird, ohne dass sich daraus die Notwendigkeit ergibt, umgehend handeln zu müssen.

Dieser performative Gedanke spiegelt sich in kritisch-konstruktiv ausgerichteten bildungstheoretischen Überlegungen wider. Kritisch-konstruktive bildungstheoretische Untersuchungen bilden den zu erforschenden Gegenstand nicht einfach nur ab, sondern bringen ihn in Form einer bestimmten Problemkonstruktion mit hervor. Zugleich orientiert sich das Kritische der bildungstheoretischen Überlegungen daran, Jugendliche zu einer wachsenden Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit zu befähigen (vgl. dazu ausführlich Klafki 1996).

Dazu sind Resonanzräume geeignet, in denen sich die Lernenden beim Verstehen des Problems selbstständig eigene Strukturen erschließen (müssen). Je offener ein Resonanzraum gestaltet ist, desto weniger wird der Lernprozess didaktisch reduziert und „trivialisieren“. Gleichzeitig wird das pädagogische Augenmerk weniger auf die Kontrolle und stärker auf das Ermöglichten von Wahrnehmung, Erkennen und Lernen gerichtet. Kurz: Der Schwerpunkt liegt in der Förderung von Aneignungs- und Reflexionsprozessen. Diese Prozesse werden nicht nur zugelassen, sondern den Lernenden zugemutet.

In diesem Sinne lassen sich die von Anton Repp, Marc Bommrowitz, Julian-Philip Noack sowie Stephan Löbber und Lisa Stoschek skizzierten Zugänge interpretieren; denn den Autoren geht es darum, die Lernenden aufzufordern,

- die zum Teil äußerst knappen situationsspezifischen Informationen durch Elaborationen zu erweitern;
- nach eigenen Verdichtungen und Ordnungen zu suchen, denn das Verstehen und die Integration von Informationen in vorhandene kognitive Strukturen wird wesentlich durch Elaborationen und Verdichtungen unterstützt;
- die im Rahmen nachhaltiger bzw. sozio-ökonomischer Themen angebotenen Konstruktionen in verschiedene Richtungen durchzuarbeiten; und
- eigene Konstruktionen zu erproben.

All diesen Zugängen – ob Erzählungen, Drehbücher, Bühnenstücke und Inszenierungen, Comics, interaktive Computerspiele oder kulturelle Happenings – ist gemeinsam, dass sie ein offenes Feld des Experimentierens anbieten. Sie zeichnen sich durch folgende Eigenschaften und Niveaustufen aus:

Kerncharakter des „Wahrnehmen-Müssen“ und „Mehr-wahrnehmen-Können“	Niveaustufen des „Wahrnehmen-Müssen“ und „Mehr-wahrnehmen-Können“
Komplexität	hoch
Offenheit	hoch
Prozessorientierung	eher hoch

Thematisierung von Wechselwirkungen, Störfähigkeit oder Irrtumswahrscheinlichkeit	eher hoch
Umgang mit Vernetzungen	eher hoch
Umgang mit Spannungen und Widersprüchen	eher hoch
Förderung von Aneignungsprozessen, Selbstklärung und Selbstreflexion	eher hoch
Subjektorientierung	Die individuellen Lernstile und Lerngewohnheiten werden berücksichtigt.
Möglichkeiten der Lernsteuerung	eher gering

Abb. 5: Kerncharakter sowie Niveaustufen des „Wahrnehmen-Müssen“ und „Mehr-wahrnehmen-Könnens“

Die Aufforderung, neben dem „Wahrnehmen-Müssen“ auch „Mehr-wahrnehmen-Können“ zu ermöglichen, hat eine anregende Qualität und performative Kraft, die

- aus einer motivierenden und herausfordernden, in der Schwierigkeit auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden abgestellten Komplexität und Problemhaftigkeit der Wirklichkeitsmodelle erwächst,
- plastische Alltagsbezüge anbietet und
- offen ist für Problematisierungen, Verknüpfungen, Vermutungen, unterschiedliche Lösungswege und Zeitbedürfnisse.

Diese Offenheit meint jedoch nicht einen bloß gönnerhaft zugelassenen Umweg zu den eigentlichen Merksätzen, die (vermeintlich) immer noch am effektivsten durch Instruktion „vermittelt“ werden.

Auf der Suche nach Konstruktionsmöglichkeiten für solche Resonanzräume stellt sich eine weitere Frage: Zu klären ist, inwieweit die von Anton Repp, Marc Bommrowitz, Julian-Philip Noack sowie Stephan Löbbert und Lisa Stoschek skizzierten Zugänge als Chiffre für den schöpferischen Umgang mit nachhaltigen bzw. sozio-ökonomischen Themen betrachtet werden können. Den Begriff schöpferischer Umgang wählen wir bewusst, weil wir darauf hinweisen wollen, dass das berufliche Handeln in Lehr-Lern-Prozessen nicht nur zu erfassen und zu erschließen ist. Vielmehr soll es gleichzeitig möglich werden, die Situation zu verändern.

Aus dieser Betrachtung ergeben sich einige Differenzierungen: Berufliches Handeln kann als ein bestimmter Gegenstand sowie als ein bestimmtes Ergebnis betrachtet werden. Dieses Verständnis stellt deskriptiv-analytisch-systematische Lehr-Lern-Prozesse in den Mittelpunkt, um das Vorhandene erfassen zu können. Berufliches Handeln ist – wie oben skizziert – jedoch auch als sozialer Prozess zu begreifen. Damit wird es nicht nur aus der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Perspektive betrachtet, sondern um soziale, ökologische und kulturelle Prozesse erweitert. Dabei kann Neues entstehen, kann sich etwas wandeln – und das nicht nebenbei, sondern arrangiert und gewollt. Angestrebt wird also ein reflexives, innovatives Lernen mit Hilfe eines performativen Akts.

An dieser Stelle gehen wir nicht näher auf das Innovieren ein. Vielmehr stellen wir mit Hilfe der folgenden Heuristik dar, in welchem Spannungsfeld sich solch ein Vorgehen bewegt:

	deskriptiv-analytisch	reflexiv	präskriptiv-normativ
Inhalt	Berufliches Handeln als Praxis, Objekt, Gegenstand, Anlass, Ergebnis eines Prozesses	Abbildern des Status quo	

Prozess	Berufliches Handeln als Wandel einer Konstellation bzw. als beständig stattfindender Veränderungsprozess	zielgerichtetes Hinterfragen mit der Intention, Prozesse der Veränderung zu initiieren	zielgerichtete Impulse zur Veränderung des Status quo
Potenzial	Förderung der sozial festgelegten Fachkompetenzen sowie Reflexion über mentale Infrastrukturen	Förderung der Handlungs- und Gestaltungskompetenz	zielgerichtete Entwicklung und Erschließung von Veränderungs- und Gestaltungskompetenzen

Abb. 6: Heuristik: „Mehr-wahrnehmen-Können“ zwischen Abbilden und Innovieren

3 Zu den Erkundungen oder: Vom schwierigen Vergnügen, ästhetische Zugänge zur abstrakten Idee der nachhaltigen Entwicklung bzw. der sozioökonomischen Bildung zu eröffnen

Im Dienste des Versuchs, Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren und effektiver zu arrangieren, um einen maximalen Output zu erzielen,¹² hat sich die fachdidaktische Diskussion zur beruflichen und ökonomischen Bildung von der ursprünglichen Idee einer Bildung im eigentlichen Sinne verabschiedet. Mehr noch: Die standardisierten Lehr-Lern-Prozesse mit ihrer Fokussierung auf eine eindimensional und kausal ausgerichtete Rationalität ähneln einem komfortablen Käfig, in dem jeder Lernende (optimiert durch modernste Technik und „neue Medien“) individualisiert (richtiger: isoliert) ohne sozialen Austausch vereinsamt, obwohl er – zumindest in der Schulklasse – in einer Gruppe sitzt. Kurz: Das heimliche Leitbild der beruflichen und ökonomischen Bildung ist geprägt von einer räumlichen und zeitlichen Fragmentierung des beruflichen und privaten Alltags sowie einer einseitig effizienzorientierten Rationalität, in der Leistungswettbewerb und Selbstoptimierung dominieren.

Obwohl Bildungsprozesse in der beruflichen und ökonomischen Bildung a) die Persönlichkeitsentwicklung fördern und unterstützen sollen, indem sich b) der Einzelne die Welt (Objekt) erschließt, verlaufen sie tatsächlich eher als Output gesteuerte Prozesse im Sinne eines Optimierungsverfahrens. Den lernenden Akteuren (den Subjekten) wird zwar ein gewisses Maß an kognitiver und emotionaler Freiheit gewährt, doch letztlich werden sie einer „Vereinheitlichung“ und „Normierung“ unterzogen.

Dieses Vorgehen hinterlässt Spuren – nicht nur als Prozess der Individualisierung, sondern auch als Prozess der Sozialisierung. Das Subjekt lernt, sich der „objektiven Welterkenntnis“ zu beugen. Hierfür bedarf es einer weiteren Instanz: der des Lehrenden. Er übernimmt eine scheinbar neutrale Position – wie ein Erzähler in einem Roman, dem aus einer Vogelperspektive heraus die Eigenschaften des Subjekts und die Prozesse des Objekts bzw. der Welt bereits bekannt sind.¹³

Dieses Verständnis will die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. die sozioökonomische Bildung durchbrechen. Denn das Kennen des Objektiven wird erschwert, wenn die Welt nicht ausschließlich aus der Vogelperspektive, sondern aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird. Während in der traditionellen betriebswirtschaftlich-kaufmännischen und ökonomischen Bildung die Objektivität der Lehrenden durch die Eindeutigkeit der Bezugsdisziplin abgesichert¹⁴ ist und sich der Lehrende somit auch

12 Dabei ist unklar, wer den Output definiert und was – Kompetenzdebatte hin, Kompetenzdebatte her – von wem als maximaler Output angesehen wird.

13 Dieser Gedanke wird in fachdidaktischen Beziehungsgeflechten in Form von Dreiecken plakativ dargestellt: Der Lehrende soll dem Lernenden helfen, das Objekt und die Welt zu erschließen.

14 Um Missverständnissen Vorzubeugen: Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Wirtschaftswissenschaften objektive Eindeutigkeiten anbieten. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass in den standardisierten und entproblematisierten Lehrbüchern suggeriert wird, dass die eingenommene – ökonomische – Perspektive und Darstellung der Welt eindeutig sei.

nicht für seine Sichtweise rechtfertigen muss, muss er in der sozio-ökonomischen Bildung bzw. der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Position beziehen. Er muss sich und anderen gegenüber legitimieren, aus welcher Perspektive er mit welchen Gründen die Welt(en) zu erschließen versucht.

Aus diesen Überlegungen heraus übernimmt der Lehrende in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. der sozio-ökonomischen Bildung eine andere Rolle – und stellt die vorherrschende Vorstellung eines instruktiven Unterrichtsdesigns in Frage: Er hat nicht mehr die didaktische Funktion des allwissenden Lehrenden oder Erzählers inne, der in langen Passagen – Monologen – ökonomische Kenntnisse von sich gibt. Er reflektiert vielmehr seine Perspektive, kommuniziert sie in Lehr- Lern- Prozessen und macht in seiner Person die damit verbundene Unsicherheit transparent.

Konstruktivistisch betrachtet bedeutet das, dass er nicht nur Impulse für Perturbationen, Krisen und ein Reframing setzt, sondern sich selbst diesem Prozess aussetzt und ihn kommunikativ transparent macht. Pointiert formuliert: Der Lehrende „erzeugt“ nicht nur Unsicherheit, es entstehen auch Unsicherheiten in ihm.

Die konstruktivistische Sicht des Lernens ist bekannt. Stark vereinfachend lässt sich diese Betrachtungsweise in vier Sätzen umreißen:

- a) Die Wirklichkeit bzw. äußere Welt wird in Lernprozessen nicht so wahrgenommen, wie sie sich darstellt, sondern so, wie sie vom Lernenden und Lehrenden erlebt wird.
- b) Eine Objektivität der Erkenntnis ist nicht vorhanden, wohl aber eine Intersubjektivität zwischen Lernenden untereinander sowie zwischen Lernenden und Lehrenden – also die Möglichkeit, sich mit anderen zu verständigen. Wahrnehmen, Erkennen und Lernen bedeutet demnach nicht, dass Vorgegebenes abgebildet, sondern etwas Eigenes gestaltet wird.
- c) Das Wahrnehmen und Erkennen findet nicht in einem Vakuum statt. Es ist durch die betrieblichen Routinen und Anforderungen, durch die mentalen Infrastrukturen der Branche, von den biografischen Erfahrungen und Erwartungen der Lehrenden und Lernenden sowie durch (wissenschaftliche) Denkschulen geprägt. Die Art und Weise, wie der einzelne Lernende und Lehrende seine Welt konstruiert, hängt also von seiner Sozialisation, seinen Lern- bzw. Lehrerfahrungen und seiner Lern- / Lehrgeschichte, seinen Arbeits- und Lebensverhältnissen sowie von seinen Zukunftsperspektiven und Erwartungen ab.
- d) Lernende haben wie Lehrende ihren eigenen Kopf und machen sich eigene Gedanken.

Damit rücken in Lehr-Lern-Arrangements die Unterstützung der Selbstständigkeit und der Teamfähigkeit sowie das selbstgesteuerte Lernen, das selbständige Handeln, die Förderung der Lernmotivation, die Realisierung von Projektarbeit und schließlich der Aufbau von Selbstlernsystemen in den Mittelpunkt. Entsprechend ist der (innengelenkten) Rhythmus des Lernens stärker zu berücksichtigen als ein (fremdbestimmter) Lerntakt.

Genau hier setzen die Überlegungen von Anton Repp, Marc Bommrowitz, Julian-Philip Noack sowie Stephan Löbber und Lisa Stoschek an. Im Prinzip erörtern sie ungewöhnliche Lehr-Lern-Angebote für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung. Ihr Schwerpunkt liegt nicht mehr auf dem Erklären, sondern auf der Förderung von Aneignungsprozessen, also auf der Selbstklärung der Lernenden (und Lehrenden), auf der Wahrnehmung eigener Lernstärken und -schwächen sowie auf der Berücksichtigung individueller Lernstile und Lerngewohnheiten. Die skizzierten Zugänge / Lehr-Lern-Arrangements wollen nichts „vermitteln“, sondern versuchen etwas zu ermöglichen: das

Denken in Zusammenhängen, das traditionelle kausale und logische Vorgehensweisen keineswegs außer Kraft setzt, lineares, monokausales und dualisierendes Denken aber relativiert.

Der innovative Charakter dieser ungewöhnlichen Erkundungen besteht darin, dass sie performative Potenziale für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. eine sozio-ökonomische Bildung bieten.

4 „Mal anders denken“¹⁵ oder: Brauchen wir mehr Philosophie?

Wenn angesichts einer ethisch ausgerichteten Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie einer mehrperspektivisch ausgerichteten sozio-ökonomischen Bildung die klassischen ökonomischen Denkmuster aufgebrochen werden sollen, stellt sich die Frage, ob wir in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung wieder mehr Philosophie brauchen. Denn, so argumentiert z.B. Silja Graupe populärwissenschaftlich in der Süddeutschen Zeitung vom 17.11.2014 (S. 18): Allein weil die Ökonomik auf philosophische Überlegungen zurückgreift, sollten diese unterschiedlichen Denkgebäude reflektiert und zugleich eine Methodenvielfalt praktiziert werden.

Vieles spricht für mehr Philosophie in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung. Denn traditionelle betriebs- und volkswirtschaftliche Themen sind in Fragen nach dem Sinn und Zweck des Produzierens und Konsumierens eingebunden. Angesprochen werden soziale, politische, psychologische und philosophische Überlegungen sowie die normativ geprägten mentalen Infrastrukturen, Erwartungsmuster, das Wissen und (alltags-) philosophisch-wirtschaftliche Vorstellungen, die in Wirtschaft und Gesellschaft vorherrschen. Vor dem Hintergrund der regulativen Nachhaltigkeitsidee sowie der mehrdimensional ausgerichteten sozio-ökonomischen Bildung rücken also neben unterschiedlichen Denkschulen auch Sinn- und Wertfragen in den Blick, die die Überlegung unterstützen, dass die in den Curricula vorgegebenen Themen anders, neu, reflexiv und „quer“ zu bearbeiten sind.

Hinter der Idee, in der (sozio-) ökonomischen Bildung (vgl. dazu auch Goldschmidt 2014: 26) sowie in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung eher grundsätzlich und philosophisch zu arbeiten, steht die übergeordnete Frage, ob die Inhalte noch stimmen. Genau diese Frage ist Kern der beiden Diskurse zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und zur sozio-ökonomischen Bildung. Auf der Suche nach Antworten kann auf (sich zum Teil widersprechende) philosophische Überlegungen zurückgegriffen werden.

Für ein Mehr an Philosophie in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung sprechen nicht zuletzt die bildungstheoretisch begründeten Bildungs-Sinn-Dimensionen, die der Allgemeindidaktiker Wolfgang Klafki hervorgehoben hat: die pragmatische oder alltagspraktische, die schlüsselproblematische, die ästhetische, die menschheitsthematische und die ethische Sinndimension (vgl. Klafki 2005: 183).

Beruhigend ist, dass das Rad für die fachdidaktische Arbeit nicht neu erfunden werden muss. So kann auf Lehrbücher zurückgegriffen werden, in denen die unterschiedlichen ökonomischen Denkschulen vorgestellt werden (vgl. exemplarisch Hopfenbeck 2002; Schefold 2004; Graupe 2017). Die fachdidaktische Hausaufgabe besteht eher darin, entlang der vorgegebenen curricularen Themen unterschiedliche Annahmen, Denkschulen, Weltanschauungen oder sogar Glaubenssätze zu thematisieren.

¹⁵ Mit der Überschrift „Mal anders denken“ stellt Christiane Kaiser-Neubauer interdisziplinäre sowie fächerübergreifende Studiengänge vor, in denen Denkschulen der Philosophie und der Ökonomik verknüpft werden (siehe Kaiser-Neubauer 2017: 28).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wenn wir an dieser Stelle für ein Mehr an Philosophie auch in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung plädieren, dann geht es uns weder darum, die unterschiedlichen Wert- und Weltvorstellungen scholastisch abzuarbeiten, noch wollen wir die verschiedenen Denkschulen friedlich und dialektisch zusammengeführt sehen. Vielmehr stehen die Differenzen und Widersprüche im Mittelpunkt, mit denen die Lernenden und Lehrenden sich auseinanderzusetzen haben und die es auszuhalten gilt. Ein Mehr an philosophischer Bildungsarbeit birgt – so unsere Hoffnung – jene performativen Potenziale, die mehrdimensionale, multiperspektivische oder sogar alternative Handlungsoptionen eröffnen und damit zugleich der derzeit zu beobachtenden Tendenz entgegenwirken, die eine immer weiter ausdifferenzierende, utilitaristisch geprägte Spezialisierung des beruflichen Handelns anstrebt.

Das Plädoyer, sich intensiver mit grundsätzlichen und philosophischen Fragen zu beschäftigen, lässt sich mit der kritischen Sichtweise auf Kompetenzvorstellungen in Einklang bringen, die von Fachdidaktikern, empirischen Bildungsforschern, Schulreformern und ministeriellen Bürokraten diskutiert werden. Zu befürchten steht, dass mit der Kompetenzorientierung wie beim Taylorismus die Optimierung der Handlungsfähigkeit in einem utilitaristischem Verständnis zum vorrangigen Ziel erhoben wird, dass also „die Vorstellungen klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden. Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stelle, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen Theorie der Bildung des Menschen skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können – und das ist nicht wenig! – fehlt diesem Wissen jede synthetisierende Kraft. Es bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen.“ (Liessmann 2006: 8)

Eine sozio-ökonomische Bildung sowie eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung wollen curricular und didaktisch-methodisch (Resonanz-) Räume schaffen, in denen sich Heranwachsende gemeinsam mit Lehrenden ihre Situation(en) und ihre Welt(en) erschließen, um sie verstehen zu können. Damit stellen Bildung eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie eine sozio-ökonomische eine „Gegenkultur“ zur oben skizzierten taylorisierenden Lehr-Lern-Kultur dar. Dies ist der Kontext der Überlegungen von Anton Repp, Marc Bommrowitz, Julian-Philip Noack sowie Stephan Löbber und Lisa Stoschek. Sie präsentieren ungewöhnliche ästhetische Zugänge, in denen die Verantwortung des Lernens schrittweise auf die Auszubildenden verlagert wird.

Auch wenn (oder gerade weil) diese Zugänge für das Selbstverständnis des Berufsbildungspersonals und der Auszubildenden eine Herausforderung darstellen, stimmen uns die in diesem Reader veröffentlichten Erkundungen ganz im Sinne der „4-D-Strategien“ optimistisch. Wir verstehen sie als „Labore der Phantasie“ (vgl. Koschorke / Zischler / Müller-Tamm et al 2015), in denen untersucht wird, wie in künstlerischen Entwürfen und wissenschaftlichen Versuchsanordnungen das Reale problematisiert, Zukünftiges befragt und Wissen hergestellt werden kann.

So wie die Autoren ihre Erkundungen aus Eigeninitiative heraus vorgenommen haben, so wünschen wir den Leserinnen und Lesern viel Elan und Vergnügen dabei, ausgetretene (didaktisch-methodische) Pfade zu verlassen, Neuland zu entdecken sich den alternativen Zugängen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bzw. zur sozio-ökonomischen Bildung zu öffnen.

5 Literatur

- Arnold, Rolf; 2003: Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren.
- Arnold, Rolf; 2012: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 2. Seite 44-48.
- Bohrer, Karl Heinz; 2015: Ist Kunst Illusion? München.
- Bourdieu, Pierre; 1998: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.
- Daston, Lorraine / Galison, Peter; 2007: Objektivität. Frankfurt/M.
- De Haan, Gerd; 1994: Umweltbewusstsein – Ein kulturelles Konstrukt. Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin. Paper 94-115. Berlin.
- Dierkes, Meinolf / Marz, Lutz; 1998: Wissensmanagement und Zukunft. Orientierungsnotwendigkeiten, Erwartungsfallen und „4D“-Strategie. Schriftenreihe des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Technik – Arbeit – Umwelt. Abteilung Organisation und Technikgenese 98-102. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-125572>.
- Fischer, Andreas (Hrsg.); 2006: Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld.
- Fischer, Andreas / Gerdsmeyer, Gerd; 2007: Lernaufgaben nachhaltig gedacht. Wie sind Lernaufgaben für eine zukunftsorientierte wirtschaftsberufliche Bildung zu konzipieren? In: Fischer A. / Hahne, K. (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Forum 22 Nachhaltigkeit im Rahmen der 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Bielefeld. S. 184-191.
- Fischer, Andreas / Hantke, Harald; 2017: Konzeptionelle Zugänge zur Konstruktion nachhaltig ausgerichteter situationsorientierter Lernaufgaben für betriebliche Arbeits- und Lernsituationen. In: Oeftering, Tonio / Oppermann, Julia/ Fischer, Andreas (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Hohengehren. S. 165-192.
- Fischer, Andreas / Zurstrassen, Bettina (Hrsg.); 2014: Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Fischer, Andreas; 2013: Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: ders. und Dietmar Frommberger (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Hohengehren. S. 203–226.
- Fischer, Andreas / Seeber, Susan / Michaelis, Christian; 2015: Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und informelles Lernen in betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Berufen. In: Gerhard Niedermaier (Hrsg.): Informelles Lernen. Schriften für Berufs- und Betriebspädagogik. Band 9. Linz. S. 143-158.
- Fischer, Andreas; 2017: Zugänge zu einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: de Haan, Gerhard (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Stand und Perspektiven. Im Erscheinen.
- Gerdsmeyer, Gerhard / Fischer, Andreas 2003: Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Gespräch in fünf Abschnitten. In: Fischer, Andreas (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Frankfurt/M. S. 173-204.
- Gerdsmeyer, Gerhard (2010): Narration im beruflichen Unterricht – ein Bericht aus dem Jahr 2025, in: Fischer, Andreas (Hrsg.): Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn...? Baltmannsweiler.
- Götzl, Mathias / Jahn, Robert W.; 2016: Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissen-

- schaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts. In: Oeffering, Tonio / Oppermann, Julia / Fischer, Andreas (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Hohengehren.
- Goldschmidt, Nils; 2014: Die große Sprachlosigkeit. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 240. 18. / 19.10.2014. S. 26.
- Graupe, Silja; 2014: Wut im Bauch. In: Süddeutsche Zeitung vom 17.11.2014. S. 18.
- Graupe, Silja; 2017: Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung. Hintergründe und Beispiele. Hrsg. vom Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Abrufbar unter: www.fgw-nrw.de ISSN 2510-4497.
- Hauff, Volker; 1987: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.
- Hedtke, Reinhold; 2014: Wirtschaftssoziologie. München.
- Hopfenbeck, Waldemar; 2002: Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. München.
- Kaiser-Neubauer, Christiane; 2017: Mal anders denken. In: Süddeutsche Zeitung vom 1./2. Juli 2017. S. 28.
- Klafki, Wolfgang; 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim / Basel.
- Klafki, Wolfgang; 2005: Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Fiegert, Monika / Kunze, Ingrid (Hrsg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung; Bd. 23). Münster. S. 181–199.
- KMK 2011: 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 (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf, 30.08.2016)
- Koch, Martina; 2002: Bildungstheorie und ihre Performativität. Zur Transformation der wirklichkeitsgenerierenden Kraft bildungstheoretischer Begriffe. In: Friedrichs, Werner / Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Koschorke Albrecht / Zischler, Hanns / Müller-Tamm, Jutta et al.; 2015: Labor der Phantasie. Berlin.
- Koschorke, Albrecht; 2015: Unvermeidlich und nicht zu fassen. In: Koschorke Albrecht / Zischler, Hanns / Müller-Tamm, Jutta et al.: Labor der Phantasie. Berlin.
- Kutscha, Günter; 2003: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 3.
- Liessmann, Konrad Paul; 2006: Theorie der Unbildung. Wien.
- Müller, Joyce / Fischer, Andreas; 2013: Entwicklung eines Domänenmodells für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender: Erste Einblicke. In: Fischer, Andreas / Kuhlmeier, Werner / Vollmer, Thomas (Hrsg.): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: *bwp@* Spezial 6: 17. Hochschultage

- Berufliche Bildung 2013
(<http://www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/workshops/workshop-10,30.08.2016>).
- Müller-Christ, Georg; 2007: Formen der Bewältigung von Widersprüchen. In: ders. / Arndt, Lars / Ehnert, Ina (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche. Eine Managementperspektive. Hamburg.
- Müller-Christ, Georg; 2014: Nachhaltiges Management. 2. Aufl. Baden-Baden.
- Müller-Christ, Georg / Weßling, Gudrun; 2007: Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz. Eine modellhafte Verknüpfung. In: Müller-Christ, Georg / Arndt, Lars / Ehnert, Ina (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche. Eine Managementperspektive. Hamburg. S. 179–197.
- Nassehi, Armin; 2016: Die große Weltveränderung. In: Nassehi, Armin / Felixberger, Peter (Hrsg.): Kursbuch 187. S. 11-22.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.); 2017: Nationaler Aktionsplan. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn. http://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/2017_06_20_Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Online_Version.pdf
- Otte, Insa / Singer-Brodowski, Mandy; 2017: Executive Summary: Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der dualen beruflichen Ausbildung. Hrsg. vom Institut Futur. Arbeitsstelle beim Wissenschaftlichen Berater des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung. Freie Universität Berlin.
- Rammler, Stephan; 2016: Schiffe bauen. In: Nassehi, Armin / Felixberger, Peter (Hrsg.): Kursbuch 187. S. 23-39.
- Reinisch, Holger; 2017: Prinzipien und Orientierungen ohne Ende – Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. In: bwp@ Profil 5, Mai 2017: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Hrsg. v. Matthäus, Sabine / Aprea, Carmela / Ifenthaler, Dirk / Seifried, Jürgen. (http://www.bwpat.de/profil5/reinisch_profil5.pdf.)
- Reuswig, Wiebke / Reuswig, Fritz; 2001: Für eine Politik der differentiellen Kommunikation. Nachhaltige Entwicklung als Problem gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse und -verhältnisse. In: Fischer, Andreas / Hahn, Gabriela (Hrsg.): Vom schwierigen Vergnügen einer Kommunikation über die Idee der Nachhaltigkeit. Frankfurt/M.
- Reuswig, Fritz; 1994: Lebensstile und Ökologie. Institut für sozial-ökologische Forschung (Hrsg.): Sozial-ökologische Arbeitspapiere: AP 43. Frankfurt/Main.
- Schefold, Bertram; 2004: Beiträge zur ökonomischen Dogmengeschichte. Düsseldorf.
- Seeber, Susan / Fischer, Andreas / Michaelis, Christian; 2014: Zur Messung von Kompetenzen zum nachhaltigen Wirtschaften mit einem Situational Judgement Test. In: berufsbildung. Heft 146. S. 12-15.
- Seeber, Susan / Nickolaus, Reinhard / Winther, Esther et al.; 2010: Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. Beilage zu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP 1/2010. 39. Jahrgang.
- Streeck, Wolfgang; 2017: Die Wiederkehr der Verdrängten als Anfang vom Ende des neoliberalen Kapitalismus. In: Geiselberger, Henrich (Hrsg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin. S. 253-274.

Tafner, Georg; 2015: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Detmold.

Welzer, Harald; 2011: Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung. Band 14 der Schriftenreihe Ökologie. Berlin.

Winther, Esther; 2010: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld