

2 Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)

Im Rahmen dieses Kapitels wird sich auf theoretischer Ebene dem Spannungsfeld zwischen der regulativen Idee der Nachhaltigkeit und den betrieblichen Handlungsrouninen zugewandt, indem deduktiv erarbeitet wird, wie Kompetenzen in Lehr-Lern-Arrangements zu einem nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handeln gefördert werden können. Durch einen kurzen historischen Überblick und eine theoretische Verortung zur regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung wird zunächst auf die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung der BBNE eingegangen. Eine genauere Annäherung an die BBNE und die in diesem Feld zu fördernden Kompetenzen erfolgt dann aus der Perspektive einer kritisch konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki. Hierauf aufbauend wird das Konzept der Widerspruchstoleranz als (eine) zentrale Kompetenz für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln dargelegt. Resultierend aus den (bis dato) gewonnen Erkenntnissen zur Kompetenzförderung für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln werden die hieraus erwachsenden Anforderungen an domänenspezifische Lehr-Lern-Arrangements in der BBNE identifiziert und erörtert.

2.1 Nachhaltige Entwicklung und BBNE

Die eingangs zitierte Umschreibung der nachhaltigen Entwicklung aus dem Brundtland Bericht 1987, nach der das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung darin besteht, die Bedürfnisse der Gegenwart zu befriedigen, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können, prägt bis heute den gesellschaftlichen Diskurs zum übergeordneten Thema der Nachhaltigkeit. Oberflächlich besteht über das Begriffsverständnis Klarheit und Einigkeit. Grob umrissen geht es bei der nachhaltigen Entwicklung um Zukunftsverantwortung und Gerechtigkeit, welche die Erhaltung der Grundlagen dauerhafter menschlicher Zivilisation auf der Erde voraussetzt (vgl. Grunwald 2016: 13). Nun stellt sich allerdings die Frage, wie diese Vorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung erreicht werden können. Wer hierzu nach expliziten Inhalten und Strategien sucht, wird bei der Brundtland-Definition nicht fündig. Der Physiker und Philosoph Armin Grunwald sieht genau in dieser Eigenschaft der Definition die Erklärung für ihre Beständigkeit: „Die Brundtland-Definition fungiert als Kompass, legt aber die Mittel nicht fest, die ausgewählt werden sollen, um in der durch den Kompass angezeigten Richtung voran zu kommen. Sie ist eine Beurteilungsvorschrift und keine Handlungsregel“ (a.a.O.: 22). Nachhaltige Entwicklung kann so zum einen als normative Forderung, zum anderen aber auch als regulative Idee verstanden werden. Im Zentrum dieser Vorstellung stehen die Mensch-Umwelt-Beziehungen. Jene sind 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 (vgl. Fischer et al. 2017a: 4 f.).

Diese regulative Idee einer nachhaltigen Entwicklung zeichnet das Bild einer konkretisierungs- und entwicklungsbedürftigen Zukunftsvision, welche eben keine fertigen Handlungsregeln oder politischen Programme zu Grunde legt, sondern vielmehr als ein Such- und Erkenntnisprozess verstanden werden kann (vgl. Fischer; Mertineit 2011: 228). Mit dieser Zukunftsvision, oder nach dem Verständnis Harald Welzers, dieser Utopie, wird die Gesellschaft mit einer großformatigen Herausforderung konfrontiert. Indem die regulative Idee einer nachhaltigen Entwicklung sich auf der intra- und intergenerativen Dimension bewegt, werden existenzielle Fragen menschlichen Denkens, wie die nach Gerechtigkeit, der Menschenwürde oder einem guten Leben, aufgeworfen (vgl. Grunwald 2016: 29). „Derartige großformatige Begriffe können sämtlich und grundsätzlich nicht abschließend logisch oder empirisch geklärt werden. Vielmehr müssen sie immer wieder neu akzentuiert, mit Bedeutung substantiiert, zwischen Akteuren ausgehandelt und in Bezug auf Folgen für die Praxis interpretiert werden“ (ebd.).

Seit dem Beginn des gesellschaftlichen Diskurses über eine nachhaltige Entwicklung, durch die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Jahr 1992 und der daraus entstehenden „Agenda 21“ hat das gesellschaftliche Interesse an diesen Aushandlungsprozessen deutlich zugenommen (vgl. Schrader 2013: 3 f.). Ein Beispiel hierfür stellt die Klimakonferenz in Paris im Jahr 2015 dar, über die in der Öffentlichkeit intensiv berichtet und diskutiert wurde. So scheint auf der einen Seite zwar ein gesellschaftliches Bewusstsein für die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung entstanden zu sein („[...] zumindest solange abstrakt danach gefragt und von möglichen Zielkonflikten abstrahiert wird“) (ebd.). Auf der anderen Seite lebt die Weltbevölkerung, insbesondere in den entwickelten Industriestaaten, deutlich über ihren Verhältnisse. So wurde im Jahr 2018 bereits am 1. August der sogenannte „Earth Overshoot Day“ erreicht, an dem durch die Menschen alle natürlichen Ressourcen aufgebraucht wurden, die die Erde innerhalb eines Jahres regenerieren und nachhaltig zur Verfügung stellen kann (vgl. WWF 2018). Dieser ernüchternde Tatbestand steht exemplarisch für unsere problematische Lebensweise und offenbart einen Zustand struktureller Nicht-Nachhaltigkeit, in dem sich moderne Gesellschaften befinden (vgl. Welzer; Sommer 2014: 14). Es ist deshalb zu fragen, wie mit dieser Nicht-Nachhaltigkeit umgegangen werden soll und kann (vgl. Fischer; Hantke 2017: 167).

Vor diesem Hintergrund wird gegenwärtig unter dem Schlagwort der »Transformation« darüber diskutiert, wie ein Prozess vom jetzigen Zustand der Nicht-Nachhaltigkeit in Richtung Nachhaltigkeit voranzutreiben ist. Die interdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung und sozialökologische Forschung analysiert diesen Transformationsprozess aber nicht retroper-

spektiv oder begleitend, sondern versteht ihn als Zukunftsaufgabe (vgl. Welzer; Sommer 2014: 13 f.). Es geht bei der Transformation dementsprechend „nicht um Musterlösungen, Patentrezepte oder „letzte Antworten“, sondern darum, einen Anfang zu machen bzw. einen begonnenen Prozess fortzusetzen“ (Fischer 2017: 142). Der Anfang dieses Prozesses kann in der „Agenda 21“ gesehen werden, welche ihren inhaltlichen Kern in der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung aus dem Brundtland-Bericht gefunden hat. Die Forderung des WBGU nach einer „großen Transformation zur Nachhaltigkeit“ knüpft nun an diesen begonnenen Prozess an, indem sie sich auf die „Agenda 2030“ bezieht, welche im Jahr 2015 durch die UN beschlossen wurde und mit den sogenannten „Sustainable Development Goals“ (SDGs) 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung formuliert (vgl. UN 2015: 1). Indem der WBGU sich explizit an die G20 Staaten wendet und diese dazu aufruft die Umsetzung der „Agenda 2030“ entschlossen voranzutreiben (vgl. WBGU 2016: 1), setzt er auch ein Zeichen für die hohe Bedeutung der Fortsetzung dieses begonnenen Transformationsprozesses.

In ihrem vierten SDG „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (UN 2015: 18) geht die UN vor allem auf den Anspruch aller Lernenden auf eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ein:

Demnach ist bis zum Jahr 2030 sicherzustellen, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (ebd.).

Die hohe Bedeutung der BNE machte die UN schon im Jahr 2005 durch die Weltdekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ deutlich. Das übergeordnete Ziel lautet hier, die BNE zu einem Schwerpunkt in allen Bereichen der Bildung zu machen (Haan 2011: 10). Auch der nationale Aktionsplan für die Bundesrepublik Deutschland bezieht sich auf dieses Bildungsverständnis. Die BNE erstreckt sich somit vom Elementar- bis hin zum Tertiärbereich und schließt formale und nonformale Bildung, ebenso wie die informelle Bildung in ihren Prozess des lebensbegleitenden Lernens mit ein (vgl. Klanten 2014: 5). Dieses vollumfassende Verständnis einer BNE, welches somit auch den Bereich der beruflichen Bildung einbindet, besteht in diesem Maße erst seit Anfang des neuen Jahrtausends. So wurde in der „Agenda 21“ die berufliche Bildung hauptsächlich als ein sogenanntes Persuasives Instrument verstanden, wodurch ein Bewusstsein für Probleme und technische Lösungen geschaffen werden sollte (vgl. Fischer; Hantke 2017: 167). Vor allem die aktuelle „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ der deutschen UNESCO-Kommission verdeutlicht den

Stellenwert der beruflichen Bildung innerhalb der BNE noch einmal maßgeblich. Es wird hier beispielsweise gefordert „berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung umfänglicher als bisher geschehen in die Berufsbildungssystematik und in die Ordnungsmittel zu integrieren“ (DUK 2014: 20).

Zu dieser bestehenden Problematik der beschränkten Praxiswirksamkeit der Ordnungsmittel merken Thomas Vollmer und Werner Kuhlmeier an, dass zwischen der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung und der konkreten Berufsarbeit kaum Verknüpfungen geschaffen werden (vgl. Vollmer; Kuhlmeier 2014: 204). Gerade diese Verknüpfungen sind allerdings ein elementarer Bestandteil der BBNE und der bedeutende Unterschied zum allgemeinbildenden Bereich. So werden die Lernenden in der beruflichen Bildung nicht nur in ihrer Verantwortung als Konsumenten, sondern innerhalb betrieblicher beziehungsweise beruflicher Handlungs- und Entscheidungsspielräume auch als Produzenten angesprochen. Diese Produzentenverantwortung bezieht alle Prozesse entlang der gesamten Wertschöpfungskette mit ein und stellt somit die Steigerung der Ressourcen- und Energieeffizienz bei der Produkt- und Dienstleistungserstellung, aber auch sozial verantwortbare Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Fokus. Um dieser Produzentenverantwortung gerecht zu werden, müssen bei den Lernenden auf der Mikroebene nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden (vgl. Fischer; Mertineit 2011: 229). Im Zuge der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde von Gerhard de Haan ein allgemeines Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgestellt und in den Folgejahren weiterentwickelt. Dieses wurde auch als Orientierungsrahmen für die berufliche Bildung vorgeschlagen. Aus diesem Konzept ging die Gestaltungskompetenz hervor, mit welcher die Fähigkeit bezeichnet wird „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“ (Haan 2011: 29). Im Kontext der beruflichen Bildung und dem hier bereits bestehenden Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit auf der einen und der oben erwähnten „Verknüpfungsproblematik“ auf der anderen Seite sind allerdings weitere Überlegungen zum Kompetenzverständnis für ein nachhaltig ausgerichtetes Handeln nötig. Diese werden in den folgenden Kapiteln genauer ausgeführt. Zunächst ist aber hinsichtlich der bis hier gewonnenen Erkenntnisse zur Bedeutung der BBNE festzuhalten, dass diese

„zum einen ein höchst abstraktes und normativ begründetes Bildungsziel – vergleichbar mit den Bildungsaufträgen zur Förderung der Demokratie oder zur Beachtung der Menschenrechte [darstellt]. Zum anderen ist BBNE an ganz konkrete Aufgaben und Kompetenzen geknüpft. [...] Beides – das normative Bildungsziel als auch die konkreten fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten – finden sich in einem beruflichen Ethos wieder, in dem Beruflichkeit und Nachhaltigkeit gekoppelt sind“ (Hemkes et al. 2013: 31).

2.2 BBNE und die kritisch-konstruktive Didaktik

Der berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung und zu einem Kompetenzverständnis für die berufliche Bildung besteht schon seit einiger Zeit (vgl. Casper et al. 2018: 2). Trotzdem ist es bisher noch nicht gelungen, die regulative Idee der nachhaltigen Entwicklung strukturell in der Berufsbildung zu verankern (vgl. ebd. / Kuhlmeier; Vollmer 2018: 131). Die wissenschaftliche Debatte über die einzelnen Begrifflichkeiten und bestimmte Definitionen zur Nachhaltigkeit und Kompetenzen erschwert diesen Verankerungsprozess. Ein institutionell festgelegter Ausgangspunkt innerhalb dieser Debatte wird durch die umfassende berufliche Handlungskompetenz markiert, welche das zentrale Ziel beruflicher Bildungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland darstellt. Nach der allgemeingültigen Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) wird diese Handlungskompetenz verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2011: 14).

Ein Kompetenzverständnis dieses Formats für die BBNE existiert bis heute nicht. Vielmehr herrscht eine Kompetenzdiskussion innerhalb der BBNE, die überwiegend normativ geleitet ist. Es entstehen umfangreiche Kompetenzkataloge, die mit Hilfe kontextunspezifischer Prinzipien von der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung abgeleitet werden (vgl. Fischer 2013: 220). Folgt man der Vorstellung einer regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung als Such- und Erkenntnisprozess, sowie in Anlehnung an Fischer und Mertineit in Kapitel 2.1 dargestellt, ergibt sich allerdings eine Diskrepanz bezogen auf die bestehenden Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung. Diese konzentrieren sich maßgeblich auf die Messung von kognitiv ausgerichteten Fachkompetenzen. Dieses Kompetenzverständnis zielt somit auf sachrationale Argumentationen (vgl. ebd.). Bei der nachhaltigen Entwicklung als Such- und Erkenntnisprozess ist aber eine Multiperspektivität gefragt, die unterschiedliche Wahrnehmungs- Beurteilungs- und Denkstile berücksichtigt. Dementsprechend sind bei den Lernenden Kompetenzen zu fördern, die einen adäquaten Umgang mit heterogenen Inhalten ermöglichen (vgl. a.a.O.: 221). Aus konstruktivistischer Perspektive folgt hieraus, dass es bei einer BBNE darum gehen sollte „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“ (Fischer et al. 2017a: 5).

Um mögliche Antworten auf diese Frage zu finden, kann zunächst an die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki angeknüpft werden. In seinem Allgemeinbildungskonzept spricht sich Klafki für die Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft aus (vgl. Klafki 2007: 56). „Allgemeinbildung

bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein [sic] von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (ebd.). Der jetzige Zustand struktureller Nicht-Nachhaltigkeit als (ein) zentrales Problem der Gegenwart und die regulative Idee der nachhaltigen Entwicklung als Zukunftsvision können als ein solches epochaltypisches Schlüsselproblem identifiziert werden (vgl. Bliesner-Steckmann 2018: 321 / Casper et al. 2018: 2). Bestehen bis hierhin gewisse Parallelen zu den Vorstellungen Grunwalds, nach denen die nachhaltige Entwicklung als großformatige gesellschaftliche Herausforderung anzusehen ist, geht Klafki darüber hinaus auf die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen innerhalb allgemeiner Bildungsprozesse ein. Demzufolge „geht es nämlich nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht“ (Klafki 2007: 63).

Überträgt man diese allgemeinbildungstheoretischen Überlegungen auf die BBNE, so ist die nach Klafki formulierte Fähigkeit nach Einsicht in die Mitverantwortlichkeit des Problems der Nicht-Nachhaltigkeit und die darauffolgende Bereitschaft, an der Bewältigung dieses Problems mitzuwirken, von herausragender Bedeutung. Einsicht zielt in diesem Kontext darauf, dass die Lernenden zwar gewillt sind, ein Höchstmaß an Gemeinsamkeit anzustreben, gleichwohl aber auch Kontroversen rational austragen können, indem sie von sich selbst und anderen eine argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abverlangen können (vgl. a.a.O.: 62).

Mit Hilfe der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis kann so aufgezeigt werden, dass im Rahmen einer ganzheitlichen BBNE die Sensibilisierung für die gegenwärtige und zukünftige sowie intra- und intergenerative Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung bei den Lernenden im Vordergrund steht. Grundlegend für diesen Bildungsprozess ist, dass die Lernenden eine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme erlangen, welche durch die Einsicht geprägt ist, eigenes Handeln auch vom Standpunkt der davon Betroffenen aus sehen zu können (vgl. Kuhlmeier; Vollmer 2018: 134 f.). Dem Beruf werden so Funktionen in Bezug auf Gesellschaft, Ökonomie, Individuum, Berufspädagogik und Staat zugesprochen, ebenso können Verknüpfungen und Verflechtungen der unterschiedlichen Bereiche festgestellt werden (vgl. Kraus 2007: 184). Gerade diese multifunktionale Rolle des Berufs stellt eine Basis für die berufliche Bildung dar, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen, sodass das Thema der Nachhaltigkeit sowohl aus berufs- und wirtschaftspädagogischer als auch aus berufspolitischer Sicht legitimiert und sogar notwendig wird. In dem Strategiepapier der Arbeitsgemeinschaft „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ in der UN-Dekade

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wird die BBNE folglich als „lebensbegleitender Prozess und zentrales Element einer Bildung [verstanden], die den Einzelnen befähigt, sich mit aktuellen und künftigen Herausforderungen in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen individuell und sozial verantwortlich auseinanderzusetzen“ (Hemkes 2014: 230 f.).

Bei der weiteren Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungsprozessen von Lernenden (und Lehrenden) offenbart sich in dem oben zitierten Bildungsverständnis zur BBNE ein Spannungsverhältnis. Indem die berufliche, gesellschaftliche und private Situation der Lernenden gleichermaßen angesprochen wird, ist bei der Suche nach Kompetenzen für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln zu konstatieren, dass diese als eine mehrdimensionale Struktur zu begreifen sind. Diese hängt zunächst substanziell vom expliziten Wissen über Nachhaltigkeit ab. Darüber hinaus wirken aber auch die wahrgenommenen Werte und Normen im Betrieb (berufliche Situation), sowie die überbetriebliche Wahrnehmung (gesellschaftliche und private Situation) prägend auf die mehrdimensionale Struktur ein. Durch diese zum Teil divergierenden Wahrnehmungen ergeben sich beinahe zwangsläufig Spannungsverhältnisse im Rahmen der BBNE. Sich die Welt zu erschließen, sie zu verstehen und auf sie gestaltend einzuwirken bedeutet demnach auch, dass die Lernenden (und Lehrenden) mit Widersprüchen konfrontiert werden, die sich aus ökonomischen, ökologischen und sozialen Problematiken ergeben (vgl. Fischer; Hantke 2017: 175). Es kann der Einschätzung von Fischer, Hahn und Hantke gefolgt werden, nach der „die Fähigkeit, mit Widersprüchen umgehen zu können, [...] eine zentrale Kompetenz für ein nachhaltiges bzw. sozio-ökonomisches Handeln [darstellt], das das allgemeine Wissen, Bewerten und Handeln umfasst“ (Fischer et al. 2017a: 15). Im Folgenden wird deswegen erörtert, inwiefern ein konstruktiver Umgang mit Widersprüchen innerhalb der BBNE gefördert werden kann beziehungsweise zu fördern ist.

2.3 Widerspruchstoleranz als (eine) zentrale Kompetenz für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln

Bereits auf der gesellschaftlichen Metaebene zeigt sich durch den allgegenwärtigen Zustand der Nicht-Nachhaltigkeit, welcher im starken Kontrast zur regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung steht, ein allumfassender Widerspruch⁵. Dieser erstreckt sich demnach auch auf die betriebliche Ebene, auf der ein komplexes widersprüchliches Spannungsverhältnis von Nachhaltigkeit und Effizienz existiert (vgl. Müller-Christ; Pijetlovic 2018: 20).

⁵ Nach Müller-Christ umschreiben Widersprüche „logische Gegensätzlichkeiten, die zeitlich unabhängig, nicht an Personen gebunden, nicht lösbar und in der Sache begründet sind“ (Müller-Christ 2007a: 140).

Wenn nun ein konstruktiver Umgang mit Widersprüchen als (eine) zentrale Kompetenz für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln zu Grunde gelegt wird, ist zunächst das Spannungsverhältnis auf betrieblicher Ebene zwischen Nachhaltigkeit und Effizienz zu konkretisieren. Dies ist deshalb notwendig, weil im Rahmen der Kompetenzförderung einer BBNE beide Perspektiven des Spannungsverhältnisses, mit dem die Lernenden konfrontiert werden, zu berücksichtigen sind: Die Perspektive der betrieblichen Handlungsrouninen, welche eher der Effizienz zugeordnet werden kann und die Perspektive der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Fischer et al. 2017a: 5).

Innerhalb dieses Spannungsfeldes lassen sich Prämissen identifizieren, die für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln grundsätzlich relevant sind (vgl. ebd.) und in Anlehnung an Fischer, Hahn und Hantke in folgender Darstellung abgebildet sind:

Ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln muss:	
1. funktionieren (Funktionalität)	Prämissen
2. sich rechnen (ökonomische Effizienz)	
3. legal sein (Gesetzeskonformität / Legalität)	
4. ökologisch verträglich sein (ökologische Effizienz)	
5. sozial verantwortbar sein (Sozialverträglichkeit)	
6. die Substanz der Ressourcen bzw. des Unternehmens erhalten (Substanzerhaltung)	
7. ethisch einwandfrei sein (Ethik)	

Abbildung 2: Prämissen eines nachhaltig ausgerichteteten beruflichen Handelns (eigene Darstellung in Anlehnung an Fischer et al. 2017a: 5 f.)

Die dargestellten Prämissen eines nachhaltig ausgerichteteten beruflichen Handelns gehen zurück auf den ressourcenorientierten Managementansatz von Müller-Christ. Eine grundlegende Vorstellung dieses Ansatzes liegt darin, dass Unternehmen, die dauerhaft überleben wollen, „nicht allein am Markt erfolgreich sein (Gewinne erwirtschaften) [können], sondern eben auch ihren Bestand sichern“ (Müller-Christ 2010: 276) müssen. Angesichts eines schwindenden und zum Teil endlichen Ressourcenvorkommens auf der Welt, bedarf es nach Müller-Christ Antworten, „welche Bedürfnisse wir mit unserer Wirtschaftsweise befriedigen wollen und welche eben nicht mehr“ (Müller-Christ 2014: 360). Bei der Suche nach diesen Antworten sei die entscheidende Herausforderung „die Anordnung der Entscheidungsprämissen der Unternehmer/innen und Führungskräfte in Unternehmen und die Bereitschaft, Widersprüche auszuhalten und zu bewältigen“ (a.a.O.: 361 f.).

Die Prämissen eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns sind aus diesen Entscheidungsprämissen⁶ hergeleitet und lassen sich zwischen Prämissen eines „traditionellen“ beruflichen Handelns und eines nachhaltigen beruflichen Handelns unterscheiden (vgl. ebd./ Fischer et al. 2017a: 10).

Funktionalität, Effizienz und Gesetzeskonformität stellen hierbei die Prämissen des traditionellen beruflichen Handelns dar. Die Funktionalität der Produktion und die daraus abgeleitete Effizienz bilden, aus historischer Perspektive, die grundlegenden Entscheidungsprämissen der Betriebswirtschaftslehre. Im Laufe der Zeit und mit zunehmender Komplexität folgte hierauf die rechtliche Legalität, welche als Gesetzeskonformität die dritte Entscheidungsprämisse des traditionellen beruflichen Handelns bildet (vgl. Müller-Christ 2014: 361). Um einen erweiterten Bezugsrahmen mit Ressourcen zu ermöglichen, bedarf es nach Müller-Christ den Entscheidungsprämissen der Ethik und Nachhaltigkeit. Letztere wird häufig zerlegt in „in Öko-Effizienz, Verantwortung (CSR) und auch Substanzerhaltung“ (ebd.).

Durch die unterschiedlichen Entscheidungsprämissen entsteht ein widersprüchliches Beziehungsgeflecht zwischen Effizienzrationalität und Nachhaltigkeitsrationalität⁷, welches auf der „Restriktion der absolut knappen Ressourcen“ (Müller-Christ 2010: 256) beruht. Zwischen diesen Prämissen eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns können aus diesem Grund Spannungen bzw. Zielkonflikte auftreten, welche in der betrieblichen Praxis häufig zu einem Dilemma führen können, wenn zwei oder mehr Prämissen gleichzeitig berücksichtigt werden sollen (vgl. a.a.O.: 6 / Fischer 2013: 210).

Doch wie kann mit diesem Dilemma (Trade-Off-Problem⁸) umgegangen werden? Hier ist an systematische und methodische Ansätze zur Bewältigung von Widersprüchen anzuknüpfen. In diesem Zusammenhang sind mit der Ambivalenztoleranz und der Ambiguitätstoleranz vorerst zwei Konzepte aus der psychologischen Forschung heranzuziehen. Die beiden Toleranzkonzepte beschäftigen sich damit, wie Individuen gegenüber anderen Individuen oder Dingen parallel positive und negative Eigenschaften wahrnehmen und hieraus folgend ambivalente Gefühle wie Zuneigung und Ablehnung aushalten. Auf den Umgang mit diesen Gefühlen bezieht sich vor allem die Ambivalenztoleranz, mit der die wahrgenommenen Spannungen durch Widersprüche ausgehalten und nicht als Bedrohung erlebt werden. Ambiguitätstoleranz wiederum wird eher als kognitive Fähigkeit verstanden, die

⁶ Unter Entscheidungsprämissen versteht Müller-Christ in Anlehnung an Niklas Luhmann „Kriterien und Handlungsrationaltäten [...], denen ein Entscheidungsprozess gerecht werden muss“ (Müller-Christ 2014: 361).

⁷ Rationalitäten sind nach Müller-Christ „der intersubjektiv-nachvollziehbare Kern gesellschaftlicher und innersystemischer Diskussionsprozesse, ohne die sich die Akteure vermutlich nie auf ein Ziel werden einigen können“ (Müller-Christ 2008: 216).

⁸ Von einem Trade-Off-Problem kann dann gesprochen werden, „wenn man eine Verbesserung oder Erlangung eines Aspektes (durch Zuweisung von Mitteln) nur unter Inkaufnahme der Verschlechterung oder des Verlustes des anderen Aspektes (durch Nicht-Zuweisung von Mitteln) erreichen kann“ (Müller-Christ 2010: 277).

wahrgenommenen Spannungen zu bewältigen und demzufolge situationsabhängig die logischste Bewältigungsstrategie wirkungsvoll einsetzen zu können (vgl. Müller-Christ; Weißling 2007: 194).

Führt man die emotionalen mit den kognitiven Aspekten der beiden Toleranzkonzepte zusammen, kann nach Müller-Christ und Weißling von einer Widerspruchstoleranz gesprochen werden, welche Eigenschaften vereint, „die zum einen das Erleben und die Verarbeitung widersprüchlicher Anforderungen moderieren und sich folglich positiv auf das Aushalten der Spannungen auswirken und zum anderen das Erkennen der Existenz widersprüchlicher Aussagen überhaupt erst möglich machen (vgl. ebd.).

Ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln, welches auf einen konstruktiven Umgang mit Widersprüchen angewiesen ist und dementsprechend die Widerspruchstoleranz als (eine) zentrale Kompetenz mit einbezieht, steht hierbei in Abhängigkeit von „Wertorientierungen, die in den politischen, ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Diskursen erörtert werden“ (Fischer et al. 2017a: 15). Angesichts dieser diskursiven Herausforderungen ergeben sich in Anlehnung an Fischer et al. (2004) folgende (weitere) Nachhaltigkeitskompetenzen, die im Zusammenhang mit der Förderung des Umgangs mit Widersprüchen stehen:

- Systemisches, vernetztes Denken; (berufs-) übergreifendes Wissen und seine Anwendung in konkreten Situationen
- Verstehen kreislaufwirtschaftlicher Strukturen und Lebenszyklen
- Kommunikations- und Beratungskompetenz zur Gestaltung von Netzwerken sowie Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten
- soziale Sensibilität, interkulturelle Kompetenz und Bereitschaft, die globalen Auswirkungen individuellen Handelns auszuloten und zu berücksichtigen
- Wertorientierungen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung wie Wirtschaftsethik, Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein (vgl. Fischer et al. 2004: 21).

2.4 Konkrete berufliche Handlungsfelder und Situationen in Lehr-Lern-Arrangements als Ausgangspunkt für eine BBNE

Für die Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements auf der Mikrosystemebene sind zwei didaktische Voraussetzungen von maßgeblicher Bedeutung, um ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln bei den Lernenden zu fördern. Zum einen sind Lehr-Lern-Arrangements an den betrieblichen Handlungsrouninen auszurichten. Zum anderen müssen Widersprüche, die zwischen diesen betrieblichen Handlungsrouninen und der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung entstehen, in Lehr-Lern-Arrangements aufgegriffen und thematisiert werden, sodass eine Widerspruchstoleranz bei den Lernenden gefördert werden kann. Als Ausgangspunkt für die didaktische Planung sollte demnach nicht die

(abstrakte) regulative Idee einer nachhaltigen Entwicklung herangezogen werden. Es bietet sich vielmehr ein induktives Vorgehen an, welches von der konkreten beruflichen Handlungssituation ausgeht (vgl. Hemkes et al. 2013: 31).

Die Kompetenzförderung für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln ist folglich domänenabhängig an konkrete berufliche Handlungen und Tätigkeitsfelder gebunden (vgl. Kuhlmeier; Vollmer 2018: 138). Unter dem Schlagwort der Domäne werden innerhalb der Kompetenzdebatte unterschiedliche Begriffsvorstellungen diskutiert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein kontextbezogenes Domänenmodell für berufliches Handeln, welches im Rahmen des Forschungsprojektes KONWIKA⁹ (Seeber und Fischer 2011-2014) konzipiert und empirisch geprüft wurde. Das übergeordnete Ziel lag hier auf der Entwicklung eines Kompetenzmodells für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender (vgl. Müller; Fischer 2013: 1). Grundsätzlich sind für das entwickelte Domänenmodell zwei Facetten relevant: Die Domäne an sich, welche hier als Anforderungskontext beruflichen Handelns verstanden wird, das dabei explizit auf Performanz abzielt (vgl. a.a.O.: 5). Aus der Perspektive der beruflichen Bildung ist Performanz

„eine Handlung, die aus einer Konfrontation mit einer Aufgabe resultiert und dabei zunächst eine Aktivität der Person sowie anschließend eine Reflexion hinsichtlich der Angemessenheit der Ausführung inklusive ihrer Folgen erfordert. Bei der Konzeption nachhaltig ausgerichteter Lernaufgaben für den Einsatz am Arbeitsplatz wird dabei einerseits von einer Verwertungsperspektive im Rahmen des Handelns am Arbeitsplatz ausgegangen. Zugleich wird andererseits auch die Blickrichtung des handelnden Subjekts (Motivation und Wertorientierungen) einbezogen“ (Fischer; Hantke 2017: 180).

Ausgehend von diesem Domänen- und dessen immanenten Performanzverständnis lassen sich Überschneidungen zu der kritisch-konstruktiven Didaktik finden. So stehen bei beiden Konzepten die individuellen Wahrnehmungen der Lernenden im Vordergrund. Das Domänenmodell geht zwar von der konkreten beruflichen Handlung aus, erstreckt sich aber über mehrere Systemebenen. Berufliches Handeln ist demnach nicht nur eine Tätigkeit am Arbeitsplatz (Mikrosystemebene), sondern weit mehr. Der Anforderungskontext des beruflichen Handelns kann als ein Agieren im Unternehmen als Ganzes (Mesosystemebene) angesehen werden, welches auf die Branche (Exosystemebene) und die Gesellschaft (Makrosystemebene) ausstrahlen kann. Die Wahrnehmung bestimmter Werte, Einstellungen und Normen hängt somit unter anderem auch maßgeblich von der übergeordneten Makroebene der Gesellschaft ab (vgl. Müller; Fischer 2013: 6 f.). Aus der systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierten didaktischen Sichtweise bedeutet diese Orientierung über alle Systemebenen hinweg, dass Schlüsselprobleme der Gesellschaft, wie die regulative Idee einer

⁹ KONWIKA: Kompetenzmodell für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender.

nachhaltigen Entwicklung, von jedem Individuum in Abhängigkeit von seinem Welt- und Naturverständnis sowie seinen sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Zielsetzungen und Handlungsweisen auf ganz unterschiedliche Art und Weise wahrgenommen werden (vgl. Fischer; Gerdsmeyer 2007: 186). Die Handlungsintentionen stehen wiederum in Abhängigkeit zu den Prämissen eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns, so dass sich folgendes (idealtypisches) Referenzmodell für die Aufgabenkonzeption ergibt, welches die unterschiedlichen Determinanten für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln mit einbezieht.

Ausgehend von diesen subjektiven Überzeugungen, dem Wissen und den mentalen Infrastrukturen ist für die Kompetenzförderung für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln, welche in eine allumfassende berufliche Handlungskompetenz eingebettet ist, ein Dreiklang anzustreben, nachdem:

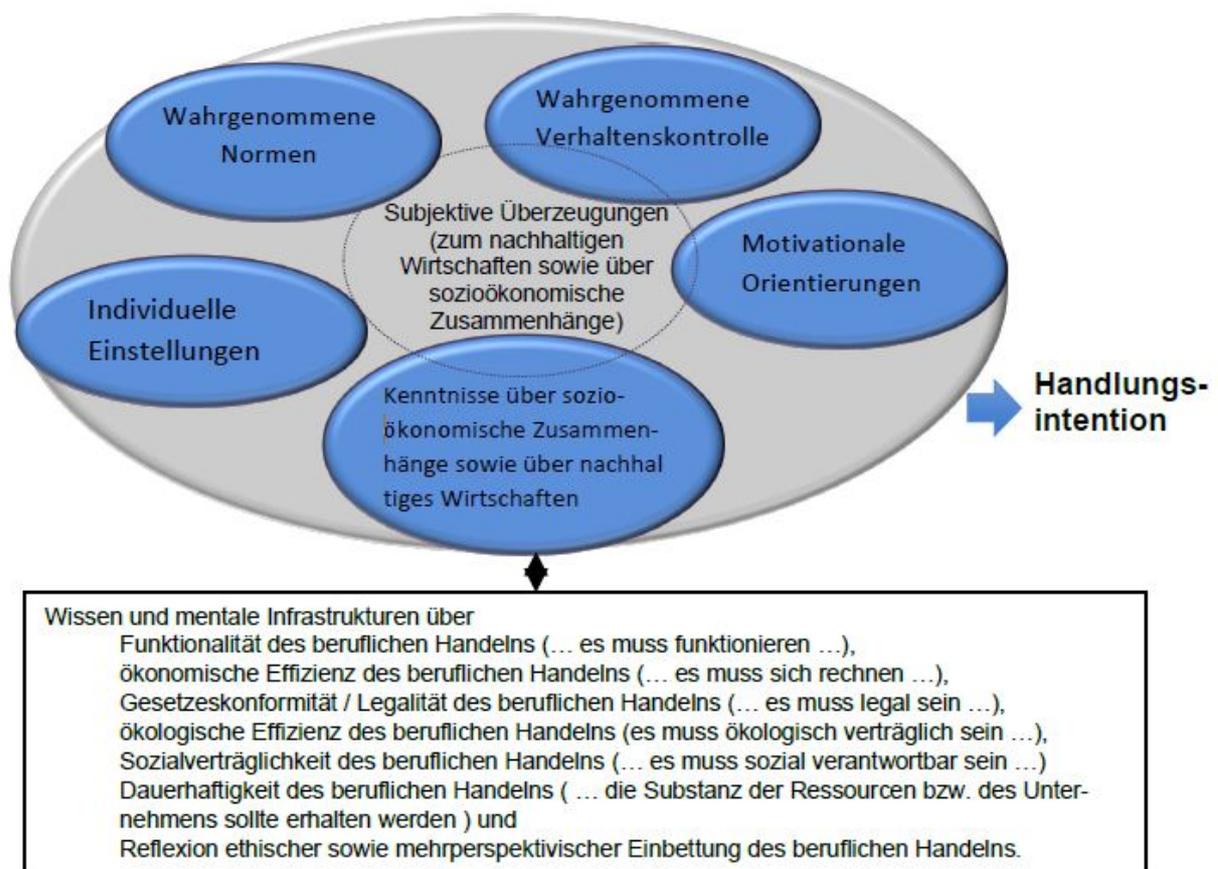


Abbildung 3: Kompetenzmodell für nachhaltiges und sozio-ökonomisches Verstehen und Handeln
(Quelle: Fischer et al. 2017a: 22)

1. Zunächst den Perspektiven der betrieblichen Routinen gerecht zu werden ist, die durch Funktionalität, (ökonomische) Effizienz, und Gesetzeskonformität / Legalität bestimmt sind.
2. Gleichzeitig die Perspektive der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen ist, die sich durch (ökologische) Effizienz, Substanzerhaltung, Sozialverträglichkeit und (soziale) Verantwortungsethik auszeichnet.
3. Zugleich ist eine Persönlichkeitsentwicklung anzustreben, die durch den kognitiven und affektiven Umgang mit Komplexität sowie Widersprüchen geprägt ist (vgl. Fischer et al. 2017a: 6).

Durch diesen Dreiklang können durch Lehr-Lern-Arrangements Wahrnehmungs- und Aneignungsprozesse, Selbstklärung und Selbstreflexion der Lernenden gefordert und gefördert werden. Die Subjektorientierung ermöglicht zudem die Berücksichtigung heterogener Lerneigenschaften und verdeutlicht die Lernstärken und -schwächen der Lernenden. Darüber hinaus können in Lehr-Lern-Arrangements Wechselwirkungen, Offenheit, Störanfälligkeit, Irrtumswahrscheinlichkeit, Systemdynamik und Selbstorganisation zugelassen bzw. betont werden (vgl. Fischer; Gerdsmeyer 2007: 184). Der Grad der Offenheit spielt dabei eine elementare Rolle, denn „je offener die Aufgaben sind, je mehr sie eine Lösung ermöglichen, desto weniger wird der Lernprozess „trivialisiert““ (ebd.). Offenheit ist aber nicht nur für das Ermöglichen einer Lösung bzw. den Lösungsweg relevant, sondern auch für Problematisierungen, Verknüpfungen, Anreicherungen, Vermutungen, Zeitbedürfnisse usw. (vgl. Gerdsmeyer 2007: 200).

Für die BBNE eröffnen sich durch diesen hohen Offenheitsgrad der nachhaltig ausgerichteten Lehr-Lern-Arrangements im betrieblichen Alltag vielseitige Möglichkeiten, den Transformationsprozess in Richtung Nachhaltigkeit voranzutreiben. Neben der Offenheit gewährleisten die Arbeitsinhalte durch ihren Ernstcharakter der betrieblichen Arbeitsaufgaben und betrieblichen Arbeitsprozesse auch Modernität und Anschaulichkeit und wirken sich so positiv auf ein erfahrungsorientiertes und selbstgesteuertes Lernen aus (vgl. Dehnbostel 2005: 141). Hierbei umfassen Erfahrungen sinnliche Wahrnehmungen, kognitive, emotionale und soziale Verarbeitungsprozesse. Aus der kognitionstheoretisch-konstruktivistischen Perspektive stellt betriebliches Lernen so einen „Prozess des Wahrnehmens, des Erfahrung-Machens, des Erwerbs und der Strukturierung von Wissen, des Handelns und des Gebrauchs der Sprache“ (Schlömer 2009: 341) dar. Die hohe Relevanz der Widerspruchstoleranz innerhalb dieses Prozesses des betrieblichen Lernens zeigt sich dadurch, dass die Lernenden Erkenntnisse auf der Basis von Erfahrungen vor allem dann gewinnen, wenn die Handlungen Hindernisse und Probleme enthalten, die sie in der Arbeitsplanung nicht antizipiert haben. Im Unterschied zu erfahrenen Personen können Unerfahrene (Auszubildende) sich zunächst nur auf Elemente bisheriger Erfahrungen beziehen, um daraus erst ein umfassenderes Konzept zu bilden. Dieses muss aber mit weiteren Erfahrungen bestätigt werden (vgl. Schröder 2009: 4 f.). Nachhaltigkeitskompetenzen, die im Zusam-

menhang mit der Förderung des Umgangs mit Widersprüchen stehen, wie z. B. ein systemisches vernetztes Denken oder die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, können bei dieser Konzeptentwicklung unterstützend wirken.

Innerhalb der BBNE wird nach geeigneten Lernkonzepten gesucht, die sich auf einem Kontinuum zwischen dem situativen Lernen im Arbeitsprozess einerseits und dem systematischen Lernen im Betrieb verorten lassen (vgl. Schlömer 2009: 341). Dabei ist eine wichtige Gestaltungsanforderung an Lernkonzepte, dass sie die Anforderungen für nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln bezüglich des Lernbedarfs für einzelne Handlungsbereiche erfüllen sollen. Innerhalb dieser Handlungsbereiche gilt es, Lern- und Arbeitsumgebungen so zu gestalten, dass handlungs- und prozessorientiertes sowie erfahrungsbasiertes Lernen möglich werden kann (vgl. ebd.). Diese Konzepte stützen sich einerseits auf fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse der Nachhaltigkeitsforschung, Kompetenzmodellierung oder Didaktik. Um nachweisbare Effekte für die Praxis zu ermöglichen, müssen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Lernkonzepten andererseits aber auch mit der Praxis zusammen entwickelt und erprobt werden (vgl. Hemkes et al. 2017: 10). Eine solche Wissenschafts-Praxis-Kooperation kann durch Modellversuche ermöglicht werden, welche seit Jahrzehnten einen festen Bestandteil in der Berufsbildungsforschung ausmachen und im Fokus des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit stehen.