



**LEUPHANA**  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

## **Masterthesis**

zur Erlangung des Hochschulgrades  
Master of Education (M.Ed.)

---

**Die Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von  
Bildungsinnovationen am Beispiel der Berufsbildung für  
eine nachhaltige Entwicklung im Ausbildungsberuf  
Kaufmann/-frau im Einzelhandel**

---

**Erstgutachter** Prof. Dr. Andreas Fischer  
Leuphana Universität Lüneburg

**Zweitgutachterin** Gabriela Hahn  
Leuphana Universität Lüneburg

Eingereicht von

**Yannik Adam**

Major: Lehramt an berufsbildenden Schulen – Wirtschaftswissenschaften  
Minor: Mathematik

Lüneburg, 16. August 2019

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	III
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Aktuelle Relevanz und Problemstellung .....	1
1.2 Forschungsfrage .....	5
1.3 Methodische Vorgehensweise .....	6
1.3.1 Hinleitung .....	7
1.3.2 Strukturmodell .....	9
1.3.3 Vorgehen .....	10
<b>2 Rahmenbedingungen der Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ .....</b>	<b>12</b>
2.1 Berufsausbildung im dualen System .....	12
2.2 Lernergebnis .....	14
2.3 Lehr-Lern-Prozess .....	17
2.4 Abschlussprüfungen .....	19
2.4.1 Organisation und Struktur .....	19
2.4.2 Funktionen .....	21
2.5 Schlussfolgerungen für den Praxistransfer von Bildungsinnovationen .....	22
2.5.1 Lehrkräfte und Prüfungsorientierung .....	23
2.5.2 Heimlicher Lehrplan und Praxistransfer .....	24
2.5.3 Rekonstruktionsvorhaben .....	26
<b>3 Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung .....</b>	<b>27</b>
3.1 Diskurs .....	27
3.1.1 Nachhaltige Entwicklung .....	27
3.1.2 Nachhaltiges Wirtschaften und BBNE .....	30
3.2 Bildungstheoretische und didaktische Fundierung .....	34
3.2.1 Berufliche Handlungsfelder als Ausgangspunkt .....	35
3.2.2 Kritisch-konstruktive Didaktik .....	36
3.2.3 Konstruktivistische Didaktik .....	39
3.3 Ökonomische und nachhaltige Rationalität .....	42
3.4 Förderung von Widerspruchstoleranz .....	45
3.5 Lehr-Lern-Arrangements als Resonanzräume .....	48

---

<b>4</b>	<b>Rekonstruktion .....</b>	<b>49</b>
4.1	Lernergebnis und Lehr-Lern-Prozess .....	50
4.1.1	Curriculare Anknüpfungspunkte .....	50
4.1.2	Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements .....	53
4.1.3	Schulische Gestaltungsfreiheit .....	55
4.2	Prüfungen und zugehörige Ordnungsmittel.....	56
4.2.1	Ausbildungsrahmenplan.....	56
4.2.2	AkA-Prüfungskatalog.....	59
4.2.3	Prüfungen .....	64
4.3	Zusammenfassung – ein Spannungsverhältnis .....	66
<b>5</b>	<b>Abschlussprüfungen als Durchsetzungsfaktor der BBNE.....</b>	<b>68</b>
5.1	Gesucht: Grundhaltung zwischen kaufmännischer und nachhaltiger Bildung .....	68
5.2	Gefunden: Möglichkeiten und Grenzen der Eindimensionalität zu entkommen.....	70
<b>6</b>	<b>Schlussteil.....</b>	<b>75</b>
6.1	Weiterführende Forschungsfragen .....	75
6.2	Fazit und Ausblick.....	77
	Literaturverzeichnis.....	V
	Anhangsverzeichnis.....	XXIII
	Eidesstattliche Erklärung.....	XXIV

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Kompetenzorientierte Steuerung von Lernprozessen .....	8
Abbildung 2:	Strukturmodell der dualen Ausbildung .....	10
Abbildung 3:	Prüfungsbereiche der Abschlussprüfung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ und deren Gewichtung .....	19
Abbildung 4:	Vereinbarkeit von Gestaltungskompetenz, Handlungskompetenz und den didaktischen Prinzipien der Berufsbildung .....	33
Abbildung 5:	Heuristik zum Implikationszusammenhang der Entscheidungsprämissen.....	44
Abbildung 6:	Niveaustufen des nachhaltigen beruflichen Handelns .....	45
Abbildung 7:	Häufigkeit von Signalbegriffen der BBNE im Rahmenlehrplan des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ .....	51
Abbildung 8:	Häufigkeit von Signalbegriffen der BBNE im Ausbildungsrahmenplan des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ .....	58
Abbildung 9:	Auszug aus dem Prüfungsbereich ‚Warenwirtschaft und Kalkulation‘ aus dem Prüfungskatalog .....	59
Abbildung 10:	Bewertungsraster der schriftlichen Prüfungsbereiche gegliedert nach Prüfungsteilen .....	60
Abbildung 11:	Häufigkeit von Signalbegriffen der BBNE in den Themenkreisen und beruflichen Handlungen im Prüfungskatalog des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ .....	61

## Abkürzungsverzeichnis

AkA .....	Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen
BBiG.....	Berufsbildungsgesetz
BBNE .....	Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung
BIBB.....	Bundesinstitut für Berufsbildung
BNE.....	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw. ....	beziehungsweise
DQR .....	Deutscher Qualifikationsrahmen
EDL-G.....	Gesetz über Energiedienstleistungen und andere Energieeffizienzmaßnahmen
IHK.....	Industrie- und Handelskammer
KMK.....	Kultusministerkonferenz
VerkEHKflAusbV .....	Verordnung über die Berufsausbildungen zum Verkäufer und zur Verkäuferin sowie zum Kaufmann im Einzelhandel und zur Kauffrau im Einzelhandel

## 1 Einleitung

“Why should I be studying for a future that soon may be no more, when no one is doing anything to save that future?” (Fridays for Future, 2018)

Greta Thunberg, schwedische Klimaschutzaktivistin

### 1.1 Aktuelle Relevanz und Problemstellung

**Aktuelle Relevanz.** Mit ihrer Rede im Rahmen der UN-Klimakonferenz 2018 in Kattowitz erlangte die schwedische Klimaschutzaktivistin Greta Thunberg internationale Aufmerksamkeit. Konkret warf sie den politischen Machthabern ein zu geringes Handeln bezüglich des Klimaschutzes und der Herstellung einer gesellschaftlichen Gerechtigkeit sowie die ignorante Missachtung wissenschaftlicher Erkenntnisse vor. (vgl. Anton, 2018; Dake, 2018) Spätestens seitdem gilt die Initiatorin der ‚Fridays for Future‘-Bewegung als eine Identifikationsfigur der jüngsten weltweiten Debatte und Mobilisierung rund um das Leitbild der Nachhaltigkeit. (vgl. Hecking, 2018)

Der Nachhaltigkeit liegt die Erkenntnis zugrunde, dass eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung langfristig nicht ohne eine intakte Umwelt realisierbar sein wird. Gleichmaßen kann der Umweltschutz jedoch nur durch die wirtschaftliche Existenz der Menschen gesichert werden. Benötigt wird deshalb eine Sichtweise, die durch das Zusammendenken von Ökologie, Ökonomie und Sozialem geprägt ist. Hinter dem Schlagwort ‚Nachhaltigkeit‘ verbirgt sich demnach eine weltweite Diskussion um die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer auf dieser Erkenntnis basierenden nachhaltigen Entwicklung. (vgl. BMBF, 2005, S. 4; Klanten, 2014, S. 5) Zur Konkretisierung wurde im Brundtland-Bericht von 1987 das Leitbild dieser nachhaltigen Entwicklung erstmalig festgehalten. Es beschreibt eine „(...) Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“ (Brundtland, 1987, S. 51 ff.) Dieses Nachhaltigkeitsverständnis betrifft alle Lebensbereiche und fordert ein politisches Handeln ein (vgl. Klanten, 2014, S. 5).

Aufgrund regionaler Unterschiede wird die Nachhaltigkeitsdebatte in den Ländern der Welt auf verschiedenste Weise geführt. Während sich die Maßnahmen in weniger entwickelten Staaten auf die Sicherung elementarer Lebensgrundlagen und die Verwirklichung einer Grundbildung für alle konzentrieren, stehen in Deutschland andere Ansätze im Vordergrund. Hier wird eine nachhaltige Entwicklung mit einem ressourcenschonenden Konsum, der Reduktion des Klimawandels, der Verbesserung der Bildungschancen sowie der Sicherung von Biodiversität in Verbindung gebracht. (vgl. Nationalkomitee der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 2011, S. 7 f.)

Trotz dieses gesellschaftlichen Wandels lässt sich an der rhetorischen Frage Thunbergs neben dem bloßen Protestcharakter auch ein Ausdruck von Resignation festmachen (siehe hierzu auch Kolb, 2019). So scheint die Weltgemeinschaft trotz einer jahrzehntelangen Debatte bislang keine praxisrelevanten Fortschritte zugunsten der Nachhaltigkeit und vor allem des Klimaschutzes hervorgebracht zu haben. Diese

Behauptung erscheint vor dem Hintergrund, dass der Klimawandel spätestens seit der UN-Klimakonferenz 1992 in Rio de Janeiro wie ein symbolisches Damoklesschwert über unserer Gesellschaft schwebt (vgl. Müller-Jung, 2018), als übertrieben und bewusst überspitzt formuliert.

Trotzdem ist diese Haltung der Ausdruck einer in der Gesellschaft augenscheinlich vorhandenen Wahrnehmung von ‚Stillstand‘. Dieser lässt sich am Beispiel von Deutschland mithilfe von Momentaufnahmen nachvollziehen. So wird die Bundesregierung seine auferlegten Ziele zur Treibhausgas-Reduktion für 2020 um 10 Prozent verfehlen (vgl. BMU, 2019, S. 9 f.). Politische Maßnahmen zur Bepreisung der Klimabelastung sowie zur Verkehrs- oder Energiewende werden kontrovers und vorwiegend vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Interessen diskutiert (exemplarisch Henkel, 2019; Kerler, 2019; Kersting, 2019). Außerdem haben einige EU-Mitgliedsstaaten, darunter auch Deutschland, ein ambitionierteres Vorgehen der EU in Sachen Klimaschutz auf dem jüngsten Gipfel in Sibiu blockiert (vgl. Keating, 2019). Angesichts dessen ist es nicht verwunderlich, dass knapp 60 Prozent aller Deutschen die nachhaltige Entwicklung als Herausforderung mit dem größten politischen Handlungsbedarf ansehen (vgl. dpa, 2019) und politische Parteien, die vermeintlich ‚umweltfreundlichere‘ Positionen vertreten, aktuell einen großen Zuspruch verzeichnen können (vgl. M. Schmidt, 2019).

Um einen Einstieg in das Forschungsvorhaben zu finden, wird das Zitat von Greta Thunberg als eine Aufforderung angesehen. Es ist zum einen aufzuzeigen, welchen Beitrag die Berufsbildung potenziell zur nachhaltigen Entwicklung leisten kann und zum anderen nachzuvollziehen, welche Ergebnisse in den letzten Jahren bereits hervorgebracht wurden, um der in der Gesellschaft vorhandenen Wahrnehmung eines ‚Stillstandes‘ entgegenzuwirken.

**Problemstellung.** Die Berufsbildung nimmt eine Schlüsselrolle bei der gesellschaftlichen Verbreitung der nachhaltigen Entwicklung ein. Sie kann die Schüler<sup>1</sup> im Sinne einer umfassenden Bildung beim Aufbau eines mehrperspektivischen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses unterstützen. (vgl. Fischer & Freund, 2013, S. 11) Dabei lohnt vor allem ein Blick in das duale Ausbildungssystem, weil hier die Auszubildenden unmittelbar an Arbeits- und Geschäftsprozessen beteiligt sind, deren Auswirkungen sich als nachhaltigkeitsfördernd oder -mindernd erweisen können (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 3 f.). Dies gilt besonders für Auszubildende, die im deutschen Einzelhandel ausgebildet werden. Dem Einzelhandel kommt eine sogenannte ‚Schleusenwärter‘-Funktion zu. Er mitentscheidet darüber, welche Marktwege ‚geschlossen‘ oder weiterhin ‚offen‘ gehalten werden. Auszubildende zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ können deshalb einen relevanten Einfluss auf das Produktangebot und die -nachfrage nehmen. (vgl. Fischer, Mertineit & Skrzypietz, 2009, S. 8)

Als Meilenstein im Bildungsbereich gilt die von den Vereinten Nationen im Jahr 2002 beschlossene Weltdekade ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2005–2014‘. Diese hatte zum Ziel, die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. (vgl.

---

<sup>1</sup> Sobald im Folgenden Berufsgruppen und/oder Personenbezeichnungen Verwendung finden, ist auch stets die jeweils weibliche Form gemeint. Der Verfasser sieht daher bewusst von einer genderneutralen Ausdrucksweise ab.

UNESCO, 2005, S. 6) Infolgedessen wurde für Deutschland ein nationaler Aktionsplan zur Umsetzung der Dekade durch die Bundesregierung ausgearbeitet. Dieser sah unter anderem vor, die ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (kurz: BNE) stärker in die verpflichtenden Lehrpläne von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zu integrieren. (vgl. BMBF, 2005, S. 32) Dieser Impuls kam aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur richtigen Zeit. Wie Fischer diesbezüglich bereits 2001 feststellte, ist trotz der intensiven Diskussion über eine nachhaltige Entwicklung die Praxis der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik davon weitestgehend unberührt geblieben. (vgl. Fischer, 2001, S. 229)

Um hieran etwas zu ändern, wurde in der zweiten Hälfte der UN-Dekade (2010–2013) vom ‚Bundesinstitut für Berufsbildung‘ (kurz: BIBB) das Förderprogramm ‚Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ initiiert. In den dazugehörigen Modellversuchen wurden unter anderem Ansätze entwickelt, die Prinzipien der BNE in den Rahmenlehrplänen ausgewählter Berufe zu berücksichtigen. (vgl. Mohoric, 2014, S. 8 ff.) Diese Verankerung ist trotz aller Freiheiten, die das Lernfeldkonzept der dualen Ausbildung mit sich bringt, wichtig, weil sich über die Lehrpläne ein inhaltlicher Korridor eröffnet, in dem sich die schulische Praxis abbildet (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 6).

Um Missverständnisse zu vermeiden, ist an dieser Stelle anzumerken, dass ‚Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (kurz: BBNE) im Folgenden als Sammelbegriff für alle berufspädagogischen Bestrebungen verwendet wird, die darauf abzielen, die Gedanken der Nachhaltigkeitsdebatte im schulischen Teil der dualen Ausbildung zu implementieren, um ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln zu bewirken. Diesem Vorhaben kommt allgemein der Charakter einer Bildungsinnovation zu, weil es die Berufsbildung in Richtung einer stärkeren strukturellen Verankerung der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung weiterentwickeln möchte. Dieser Innovationsprozess erfordert die Einbeziehung aller Schlüsselakteure der Berufsbildung und gilt erst als abgeschlossen, wenn die Bildungsinnovation durch einen Transfer in die praktische Breite realisiert wurde. (vgl. Diettrich, 2013, S. 92)

Zum Abschluss des ersten Förderprogramms bilanzierten Vollmer & Kuhlmeier (2014) jedoch, dass es mit Blick auf die seitdem neu geordneten bzw. neu geschaffenen Berufe, „nicht zu einer durchgängigen strukturellen Implementation der Leitidee der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung gekommen ist.“ (Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 199) Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass die curriculare Umsetzung der BBNE weiterhin ein aktuelles bildungspolitisches Handlungsfeld bleibt. Es findet sich auch im neusten nationalen Aktionsplan zur Umsetzung des ‚UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2015-2019)‘ wieder (vgl. BMBF, 2017b, S. 49).

Im Gegensatz dazu wird im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ bereits ein Bezug zu den Nachhaltigkeitsgedanken hergestellt. Hier werden die Dimensionen der Nachhaltigkeit – Ökonomie, Ökologie und Soziales – genannt. Darüber hinaus weißt der Lehrplan auf ihre Bedeutung in allen beruflichen Handlungsfeldern hin und fordert eine Integration in sämtliche Lernfelder. Dabei wird explizit auf das in ihnen liegende Potential für den Aufbau von „wirtschafts- und warenethischen“ (KMK, 2016, S. 6) Bezügen aufmerksam gemacht. (vgl. KMK, 2016, S. 6)

Ob dieser Impuls in der schulischen Praxis, also im Berufsschulunterricht der Kaufleute im Einzelhandel, tatsächlich umgesetzt wird, lässt sich aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse nicht definitiv beantworten. Jedoch deutet die Tatsache, dass sich das BIBB im Rahmen des neusten Förderschwerpunktes ‚Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019‘ weiterhin damit beschäftigt, die Nachhaltigkeitsidee in die Praxis zu bringen (vgl. BIBB, 2016, S. 3), darauf hin, dass die Gestaltung der Berufs- und Arbeitswelt im Sinne der Nachhaltigkeit weiterhin eher abstraktes Bildungsziel, als gelebte Unterrichtspraxis ist.

In der kaufmännischen Berufsbildung scheint sich Unterricht also weiterhin auf betriebswirtschaftliche Ablaufprozesse zu konzentrieren. Eine Einordnung im gesamtgesellschaftlichen Kontext im Sinne einer ökonomischen, ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit bleibt damit aus. Kaufmännisches Handeln wird weiterhin vorwiegend unter Effizienzgesichtspunkten diskutiert, die in erster Linie den Shareholdern eines Unternehmens zugutekommen. (vgl. Freund, 2012, S. 8 f.)

Würde die eingangs zitierte Greta Thunberg in einen durchschnittlichen Berufsschulunterricht eingeladen, würde sie sich in ihrem Gefühl eines ‚Stillstandes‘ vermutlich mehr als bestätigt fühlen. Damit eröffnet sich die Frage, warum der auf der Makro- und Exoebene (siehe hierzu Fischer, Mertineit et al., 2009, S. 11 ff.) seit über 15 Jahren diskutierte Wandel hin zu einer BBNE immer noch nicht im berufspädagogischen Alltagsgeschäft angekommen ist.

Diese hiermit angesprochene Problematik eines mangelnden **Praxistransfers von Bildungsinnovationen** wird in der Bildungs- und speziell der Modellversuchsforschung bereits seit Mitte der 1990er Jahre intensiv diskutiert (vgl. Novak & Schemme, 2017, S. 9 f.; Rauner, 2002, S. 3 f.; Severing, 2005, S. 6 ff.). Im Fokus dieser Arbeit steht dabei der mangelnde vertikale Transfer innerhalb der Ebenen des Bildungssystems hin zu einer Implementierung im Berufsschulunterricht (vgl. Diettrich, 2013, S. 99). Nur wenn die BBNE von den Schulakteuren wahrgenommen und in die Alltagspraxis der beruflichen Bildung implementiert wird, können die Lernenden von den versprochenen Innovationen profitieren.

**Forschungsinteresse, Hypothese und Eingrenzungen.** In der Suche nach einer Antwort auf den mangelnden Praxistransfer der BBNE im komplexen dualen Ausbildungssystem eröffnet sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit. Dabei sind die Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers von Bildungsinnovationen am Beispiel der BBNE zu diskutieren. Um dieses Vorhaben handhabbar zu machen, sind weitere Eingrenzungen notwendig.

Ein Zugang eröffnet sich auf der strukturellen Ebene des Berufsbildungssystems über den bereits zuvor thematisierten Rahmenlehrplan. Obwohl dieser die curriculare Grundlage für den schulischen Teil der Ausbildung darstellt, scheint er seine Wirkung in der Unterrichtsrealität nicht vollkommen entfalten zu können. Damit liegt die Vermutung nahe, dass es weitere, unbewusste Steuerungsmechanismen von Unterricht gibt, die den offiziellen Lehrplan unterlaufen. Hiermit ist das erstmalig implizit von Bernfeld 1925 sowie explizit von Zinnecker 1975 diskutierte Konzept des ‚heimlichen Lehrplans‘ angesprochen (vgl. Bernfeld, 1925; Zinnecker, 1975). Heute gilt es in der Pädagogik als allgemein anerkannt,

dass gewisse Lernziele nicht offiziell kommuniziert, sondern von der Schule aufgrund der Rahmenbedingungen latent vermittelt werden (vgl. Kammerl, 2015, S. 345 ff.).

In diesem Zusammenhang lässt sich eine Verknüpfung zu einer ordnungspolitischen Paradoxie des dualen Ausbildungssystems herstellen: der Prüfungsorganisation. Während für die Berufsausbildung anteilig die Betriebe und Berufsschulen verantwortlich sind, werden die Abschlussprüfungen von den unabhängigen Berufskammern gestellt. Es gilt das aus pädagogischer Sicht paradoxe Prinzip: wer lehrt, prüft nicht. (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 516 ff.) Bereits in den 1980er-Jahren wurde auf das daraus entstehende Verzerrungspotenzial zwischen Prüfung und Curriculum aufmerksam gemacht und davor gewarnt, dass Prüfungen als heimlicher Lehrplan den Berufsschulunterricht und damit die gesamte Ausbildung didaktisch sowie inhaltlich steuern können (vgl. H. Schmidt & Reisse, 1983, S. 197 ff.).

Durch das hier skizzierte Spannungsfeld zwischen nachhaltiger Entwicklung, der gesellschaftlichen Wahrnehmung eines Stillstandes und der ökonomisch ausgerichteten kaufmännischen Berufsausbildung, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die Abschlussprüfung einen maßgeblichen negativen Einfluss auf den Praxistransfer der BBNE hat. Diese Vermutung systematisch zu überprüfen, stellt das Forschungsinteresse dar.

Um sich den Möglichkeiten und Grenzen des Praxistransfers der BBNE am Beispiel der Abschlussprüfung zu nähern, ist die Untersuchung auf einen Ausbildungsberuf einzugrenzen. Dies hat ordnungspolitische Gründe, weil sich die Abschlussprüfungen der Berufe hinsichtlich ihrer Inhalte sowie ihrer Organisation und Durchführung voneinander unterscheiden (vgl. Vogel, 2016, S. 16 ff.). Deshalb wird die Untersuchung auf den zuvor thematisierten Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ eingegrenzt.

Darüber hinaus beschränkt sich die Arbeit auf den schriftlichen Teil der Abschlussprüfungen. Dieser wird für den betrachteten Beruf bundeseinheitlich von der ‚Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen‘ (kurz: AkA) erstellt. Dies hat drei Gründe. Im Gegensatz zum praktischen bzw. mündlichen Teil der Abschlussprüfung, der von den regionalen Stellen der Industrie- und Handelskammer (kurz: IHK) durchgeführt wird, sind die Prüfungsaufgaben des schriftlichen Teils öffentlich gegen ein Entgelt verfügbar. Außerdem besitzen der schriftliche und praktische Teil die gleiche curriculare Grundlage, weshalb eine Eingrenzung aus umfangstechnischen Gründen sinnvoll erscheint. Zu guter Letzt wird die BBNE-Debatte auf Bundesebene geführt. Eine Berücksichtigung von regionalen Besonderheiten der Prüfung könnte dazu führen, die Aussagekraft der Arbeit für den grundsätzlichen BBNE-Diskurs abzuschwächen.

## 1.2 Forschungsfrage

Mit Blick auf die herausgearbeitete Problemstellung lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit:

Welchen Einfluss hat die Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘?

Um dieser Frage im Folgenden systematisch nachgehen zu können, ist es im Verlauf dieser Arbeit gleichzeitig notwendig, Antworten auf die folgenden Leitfragen zu finden:

- L1: Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem angestrebten Bildungsziel, dem didaktisch-methodischen Arrangement sowie den Abschlussprüfungen im schulischen Teil der dualen Ausbildung?
- L2: Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus diesem Zusammenhang für den Praxistransfer von Bildungsinnovationen?
- L3: Wie ist der Bildungsauftrag des schulischen Teils der dualen Ausbildung im Sinne der BBNE zu interpretieren?
- L4: Wie lässt sich das von der BBNE angestrebte Bildungsziel didaktisch-methodisch in Lehr-Lern-Arrangements fördern?
- L5: Inwieweit erlaubt der Rahmenlehrplan aus inhaltlicher sowie didaktisch-methodischer Perspektive die Förderung des Bildungsziels der BBNE?
- L6: Inwieweit erlauben die Ordnungsmittel der Abschlussprüfungen die Berücksichtigung des Bildungsziels der BBNE bei der Ausarbeitung von Prüfungsaufgaben?
- L7: Inwieweit wurde das Bildungsziel der BBNE in den vergangenen Abschlussprüfungen bereits berücksichtigt?
- L8: Welche Möglichkeiten und Grenzen eröffnen sich, das Bildungsziel der BBNE in Abschlussprüfungen zu thematisieren, um einen Praxistransfer zu ermöglichen?

Das folgende Kapitel klärt wie sich der Beantwortung von Forschungsfrage und Leitfragen genähert wird.

### **1.3 Methodische Vorgehensweise**

Um das Forschungsvorhaben zu bearbeiten, muss die bildungstheoretische Ebene der BBNE mit der praktischen Ebene des Berufsschulunterrichts und den Abschlussprüfungen in Beziehung gesetzt werden. Hierfür ist eine systematische Herangehensweise notwendig, die es ermöglicht, Wechselwirkungen des zu betrachtenden Theorie-Praxis-Transfers zu untersuchen.

Damit dieser ‚Spagat‘ gelingt, bedient sich die Arbeit dem ‚Constructive Alignment‘-Ansatz nach Biggs & Tang (2011). Nach einer Hinleitung wird der Ansatz auf den schulischen Teil der dualen Ausbildung übertragen, um ein Strukturmodell aufzustellen, das der Arbeit eine methodische Rahmung verleiht. Diese ermöglicht einen Blick auf die Zusammenhänge zwischen Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfung. Dabei liegt der Fokus immer auf den Auswirkungen auf den Unterricht.

An diesen Ausführungen wird bereits deutlich, dass sich die Arbeit fortan vor allem dem schulischen Teil der dualen Ausbildung widmet. Aufgrund der Einbettung in das duale System ist es dennoch unvermeidbar, stellenweise Verknüpfungen zur Ausbildung am Lernort Betrieb oder den Rahmenbedingungen der Berufsausbildung herzustellen.

### 1.3.1 Hinleitung

Spätestens seit der Jahrtausendwende wird in der Lehr-Lernforschung darauf aufmerksam gemacht, dass ein förderliches Lernen in komplexen Strukturen durch eine aktive und Wissensbestände verknüpfende Bearbeitung der Lerngegenstände erreicht wird (vgl. Iller & Wick, 2009, S. 196). Diese Einsichten haben zur Folge, dass im Bildungsdiskurs ein Trend hin zu einer stärkeren schülerorientierten Ausrichtung des Lehrens und Lernens identifiziert werden kann. Dieser drückt sich unter anderem darin aus, dass die Ordnungsmittel der Bildungssysteme nun vermehrt lernergebnisorientiert formuliert werden<sup>2</sup>. (vgl. Biggs & Tang, 2011, S. 9) Es kommt zu einer Abkehr von der inputorientierten Steuerung der Bildungs- und Lernprozesse durch die Vorgabe von Lernzielen (vgl. Möller, 1981, S. 63 ff.). Die Lernergebnisorientierung macht die gewünschten Ergebnisse der Lehr-Lern-Prozesse zur Formulierungsanlage der curricularen Elemente (vgl. Europäisches Parlament & Rat der EU, 2008, S. 4).

Eine Ausprägung der Lernergebnisorientierung für die Formulierung von Ordnungsmitteln ist die **Kompetenzorientierung** (vgl. Bethscheider, Höhns & Münchhausen, 2011, S. 9 ff.). In den Mittelpunkt der Gestaltung der Ordnungsmittel rücken damit ‚Kompetenzen‘<sup>3</sup> als eine mögliche Variante von Lernergebnissen (vgl. Frommberger, 2013, S. 8). Wenige Begriffe haben die erziehungswissenschaftliche Diskussion der letzten Jahre so nachhaltig geprägt wie der der Kompetenz. Im Zuge des Trends zu einer lernergebnisorientierten Gestaltung von Ordnungsmitteln steht deswegen die Frage im Vordergrund, wie Bildungsgänge und Lernprozesse kompetenzorientiert gestaltet werden können. (vgl. Gillen, 2013, S. 1)

Diesbezüglich kann der Berufsausbildung im dualen System ein innovativer Charakter zugeschrieben werden. In den vergangenen 20 Jahren hat keine Debatte die Diskussion im Rahmen der dualen Ausbildung so sehr geprägt wie die bildungspolitische Forderung der Kultusministerkonferenz (kurz: KMK) aus dem Jahr 1996, den berufsbezogenen Unterricht am Leitziel der ‚Handlungskompetenz‘ auszurichten und mithilfe von Lernfeldern zu strukturieren (vgl. Fischer, 2011a, S. 3 ff.). Seitdem werden die Rahmenlehrpläne und einzelnen Lernfelder kompetenzorientiert ausgerichtet. Es folgte eine paradigmatische Lehrplanreform und -debatte, in der die ‚Kompetenzorientierung‘ zum leitenden Prinzip wurde (vgl. Dilger & Sloane, 2012, S. 32). Um ein Strukturmodell der dualen Ausbildung herauszuarbeiten, bietet sich deshalb ein Zugang über das Paradigma der Kompetenzorientierung an.

Wird der Versuch unternommen, die Konzepte, Theorien und Ansätze zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung zu systematisieren, eröffnen unterschiedliche Zielsetzungen, Domänen und Kontexte eine hohe Komplexität. Um diese zu reduzieren, wird sich dem Strukturmodell über drei zentrale Zugänge angenähert: der curricularen und methodischen Kompetenzorientierung sowie dem kompetenzorientierten Prüfen (in Anlehnung an Gillen, 2013).

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Orientierung an Lernergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen kann. Beispielsweise auf dem Niveau einer Bildungsinstitution (in Bezug auf Unterrichtsstunden, Makrosequenzen oder Bildungsgänge), auf nationaler Ebene (in den Ordnungsmitteln von Schulformen oder Ausbildungsberufen) oder auf internationaler Ebene in Fragen der Anerkennung und Transparenz (vgl. Biggs & Tang, 2011, S. 113 ff.). Diese Arbeit nimmt nur die Lernergebnisorientierung auf nationaler Ebene als Formulierungsansatz für die gewünschten Ergebnisse des schulischen Teils der dualen Ausbildung in den Blick.

<sup>3</sup> ‚Kompetenz‘ verweist in dieser Arbeit auf das mögliche Handlungspotenzial eines Lernenden und ist demnach von der tatsächlichen Handlung („Performanz“) zu unterscheiden (vgl. Chomsky, 1981; Gillen, 2006, S. 129).

Die **curriculare Kompetenzorientierung** wird geprägt durch den Lernfeldansatz (siehe hierzu Tramm, 2003, 2011a). In den Rahmenrichtlinien werden die Kompetenzen festgelegt, die ein Auszubildender mit Abschluss der Ausbildung besitzen sollte. Der Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen sind also die angestrebten Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Ausbildungsberufes, die für die Individuen im nachfolgenden Arbeits-, Bildungs- oder Gesellschaftskontext wichtig sein könnten. Diese lernergebnisorientierte Perspektive geht auf die Grundüberlegung zurück, dass Bildungs- und Lernprozesse im Allgemeinen in die folgenden vier Phasen zu unterteilen sind: Inhalte, Lehr-Lern-Prozess, Prüfung und Kompetenz. (vgl. Sloane & Dilger, 2005, S. 4 f.)

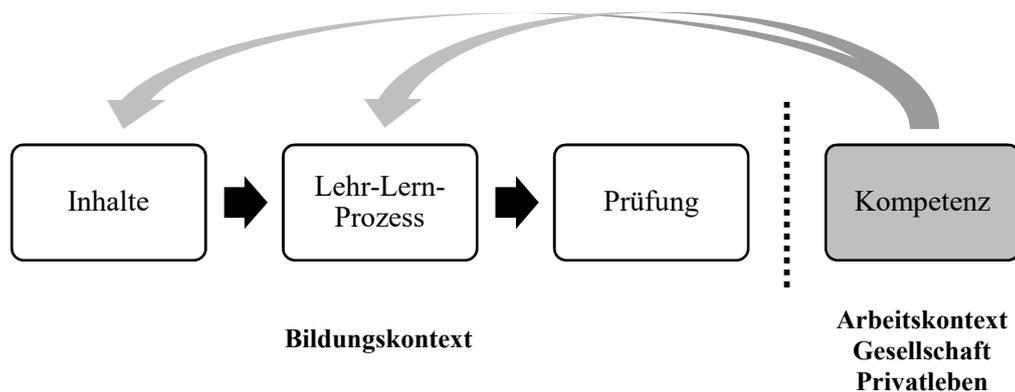


Abbildung 1: Kompetenzorientierte Steuerung von Lernprozessen (in Anlehnung an Gillen, 2013; Sloane & Dilger, 2005)

Wie Abbildung 1 zeigt, sind in der kompetenzorientierten Steuerung von Lernprozessen die Herausforderungen, Anwendungssituationen und Prozesse des nachfolgenden Kontextes ausschlaggebend für die Auswahl von Inhalten sowie deren Strukturierung im Lernprozess (Pfeile). Im Rahmen der curricularen Kompetenzorientierung steht deshalb die Frage im Vordergrund, was die Lernenden können sollten und welche Inhalte und Prozesse für die Entwicklung dieser Kompetenzen notwendig sind. (vgl. Gillen, 2013, S. 5)

Ansätze zur **methodischen Kompetenzorientierung** versuchen zu beantworten, wie sich Kompetenzen entwickeln lassen und wie diese Entwicklung didaktisch-methodisch in Lehr-Lern-Prozessen gefördert werden kann. In der beruflichen Bildung stehen in diesem Feld gegenwärtig der Ansatz der Handlungsorientierung sowie das Konzept des problembasierten Lernens im Fokus. (vgl. Gillen, 2013, S. 8)

Darüber hinaus ist die Kompetenzorientierung ein Kriterium für die **Gestaltung von Prüfungen**. Prüfungen stellen den vorläufigen Abschluss eines Bildungs- und Lernprozesses dar. Sie sind notwendig, weil Lernergebnisse erst durch Zertifikate gesellschaftlich sichtbar gemacht und anerkannt werden (vgl. Severing, 2011, S. 15). Es hängt von der Zuverlässigkeit der Prüfungen ab, wie verwertbar die Kompetenzen in den nachfolgenden Berufs- oder Bildungsprozessen sind. Ein kompetenzorientiertes Prüfen ist notwendig, um festzustellen und zu beurteilen, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen des nachfolgenden Arbeits-, Bildungs- oder Gesellschaftskontextes von den Lernenden bewältigt werden

können. (vgl. Severing, 2011, S. 20)

Diese Ausführungen machen deutlich, dass sich die Kompetenzorientierung mit Blick auf die Lern- und Bildungsprozesse in der dualen Ausbildung in drei Momenten ausdrückt. Auf der Ebene der zu erzielenden **Lernergebnisse** als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen. Als ein Auswahlkriterium zur methodischen **Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen**. Und als Gestaltungskriterium von **Prüfungen**. Ausgehend von diesen drei Perspektiven wird im folgenden Abschnitt eine Struktur zum Lehren und Lernen in der dualen Ausbildung herausgearbeitet.

### 1.3.2 Strukturmodell

Um ein Strukturmodell aufzustellen, das einen makroperspektivischen Blick auf die Zusammenhänge zwischen Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Prüfung ermöglicht, bietet sich ein Rückgriff auf den ‚Constructive Alignment‘-Ansatz von Biggs und Tang (2011) an.

Es handelt sich um ein Rahmenmodell zur Kompetenzförderung, mit dem sich die zuvor diskutierten drei Momente der Kompetenzorientierung in einen **konstruktiven Zusammenhang** setzen lassen. Gemäß dem Leitsatz „What you test is what they learn“ (Biggs & Tang, 2011) sind die angestrebten Lernergebnisse, die Lehr-Lern-Prozesse und die Prüfungen in ein ‚Constructive Alignment‘ zu bringen, um tatsächlich auch die Kompetenzen zu fördern, die gefördert werden sollen (vgl. Gillen, 2013, S. 9 f.).

Liegt diese gemeinsame Ausrichtung nicht vor, zielen die für den Kompetenzaufbau relevanten Lernhandlungen lediglich auf das Bestehen von Prüfungen ab, nicht aber auf die Entwicklung der Kompetenzen, die über die Prüfungen hinaus gefördert werden sollen und für die (spätere) Berufstätigkeit essenziell sind. Im Falle einer solchen Fehlansichtung besteht der Kompetenzerwerb dann bestenfalls darin, individuelle Strategien zum Bestehen der Prüfung zu entwickeln und sie erfolgreich einzusetzen. (vgl. Biggs & Tang, 2011, S. 104 ff.)

Die Planung eines kohärenten Systems nach dem ‚Constructive Alignment‘ beginnt mit der Festlegung der erwünschten Lernergebnisse. Danach ist der Lehr-Lernprozess so zu gestalten, dass er die Wahrscheinlichkeit maximiert, dass die Lernenden durch ihre Lernaktivitäten die intendierten Ziele erreichen. Abschließend ist eine Prüfungsform zu wählen, die eine genaue Auskunft darüber geben kann, wie gut die Lernenden die Lernergebnisse erreicht haben. (vgl. Biggs, 2017, S. 2) Die Abbildung 2 (siehe nächste Seite) illustriert das Strukturmodell der dualen Ausbildung in Anlehnung an das ‚Constructive Alignment‘.

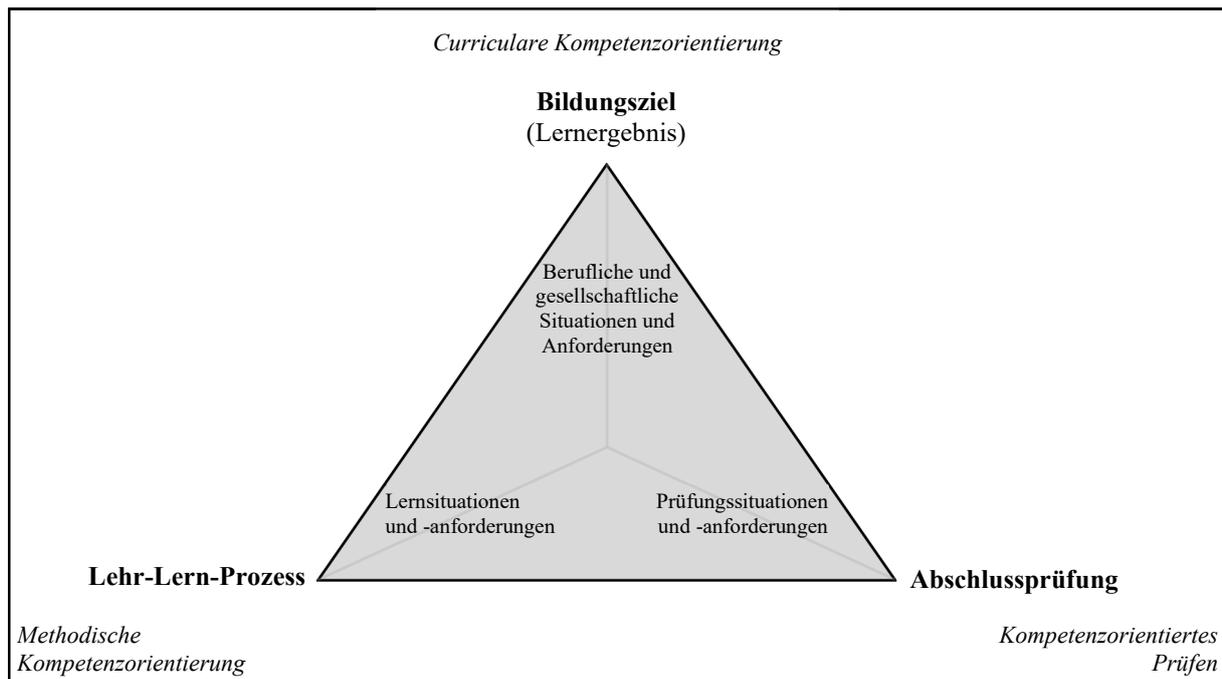


Abbildung 2: Strukturmodell der dualen Ausbildung (in Anlehnung an Gillen, 2013; Wildt & Wildt, 2011)

Das Strukturmodell erlaubt eine konstruktive sowie eine didaktische Sichtweise auf den Lern- und Bildungsprozess. Lernen wird als konstruktivistischer Prozess verstanden. Die Bedeutung des Lernens wird von den Lernenden aus den Lernhandlungen selbst konstruiert. Hieraus ergibt sich die didaktische Perspektive des Modells. Die Lehrenden haben Lernumgebungen zu schaffen, die den Lernenden ermöglichen, das angestrebte Lernergebnis zu erzielen. Damit dies gelingt, haben sie geeignete Methoden und Prüfungsformen auszuwählen, die mit dem Lernergebnis korrespondieren. (vgl. Gillen, 2013, S. 9 f.; Wohlgemuth, 2011, S. 195 f.)

Damit wird deutlich, dass die zukünftigen Situationen, in denen die Kompetenzen angewendet werden, sowie die Lernprozesse, in denen die Kompetenzen erworben werden und die Prüfungssituationen in einem direkten Zusammenhang stehen. Nur wenn sie ein kohärentes Gesamtbild ergeben, kann das angestrebte Lernergebnis erreicht werden. (vgl. Wildt & Wildt, 2011, S. 9 f.)

Bezogen auf den schulischen Teil der dualen Ausbildung kann das Leitziel der **Handlungskompetenz** grundsätzlich als angestrebtes Lernergebnis angesehen werden. Diese soll gemäß den Anforderungen des **Lernfeldkonzeptes** in Lehr-Lern-Prozessen gefördert und über die **Abschlussprüfungen** der Ausbildungsberufe verifiziert und zertifiziert werden. (vgl. BMBF, 2017a; Gillen, 2013, S. 9 f.; KMK, 2018)

### 1.3.3 Vorgehen

Eine Neuausrichtung des Lernergebnisses der dualen Ausbildung strebt die BBNE an (vgl. Vollmer & Kuhlmeier, 2014, S. 197 ff.). Diese Bestrebungen treffen auf etablierte Strukturen. Um die Möglichkeiten und Grenzen des Praxistransfers der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ unter besonderer Berücksichtigung der Abschlussprüfung zu untersuchen, ist es deshalb notwendig, diese Strukturen im Kontext der neuen Impulse der BBNE zu betrachten. Hierfür bietet sich ein Rückgriff auf

die Systemlogik des ‚Constructive Alignment‘-Ansatzes und das herausgearbeitete Strukturmodell an.

**Vorbereitung.** Doch bevor dies geschieht, sind zur Vorbereitung in Kapitel 2 die grundsätzlichen Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung zu diskutieren. Zur Strukturierung dieser Vorarbeit bedient sich die Arbeit den drei Kernelementen des Strukturmodells. Ihre Zusammenhänge markieren den Wirkungsbereich, in dem sich die BBNE in der Praxis entfalten kann (Leitfrage 1, siehe S. 6). Nach einer kurzen Einführung in den organisatorischen Rahmen (Unterkapitel 2.1) widmet sich die Arbeit zunächst dem Lernergebnis (Unterkapitel 2.2), um das Leitziel des schulischen Teils der dualen Ausbildung unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages der Berufsschule hinreichend zu konkretisieren. Dies ist notwendig, weil sich die später zu betrachtende BBNE an diesem curricularen Rahmen zu orientieren hat.

Für eine Thematisierung im Berufsschulalltag ist es notwendig, dass sich zwischen der BBNE und der dualen Ausbildung auch didaktische Anknüpfungspunkte ergeben. Aus diesem Grund werden in Unterkapitel 2.3 die grundlegenden didaktischen Gestaltungsmerkmale von Lehr-Lern-Prozessen im Lernfeldkonzept beschrieben.

Mit der Abschlussprüfung in der dualen Ausbildung befasst sich Unterkapitel 2.4. Nach einer Betrachtung der Organisation und Struktur der Prüfungen, speziell am Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘, werden die Funktionen der Abschlussprüfungen erarbeitet.

Aus der Betrachtung von Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfung wird es im Anschluss möglich, mithilfe des Konzeptes vom ‚heimlichen Lehrplan‘, Schlussfolgerungen für den Praxistransfer von Bildungsinnovationen abzuleiten (Leitfrage 2, siehe S. 6). Das Unterkapitel 2.5 widmet sich dieser Thematik und zieht hieraus wichtige Implikationen für den weiteren Verlauf der Arbeit.

**Erarbeitung des BBNE-Lernergebnisses.** Zur Bearbeitung der Forschungsfrage orientiert sich die Arbeit an der Vorgehensweise des ‚Constructive Alignments‘. Gemäß dem Ansatz ist zunächst das zu erzielende Lernergebnis festzulegen. Deshalb wird in Kapitel 3 erörtert, wie das Leitziel der dualen Ausbildung vor dem Hintergrund der BBNE zu interpretieren ist (Leitfrage 3, siehe S. 6).

Hierzu wird nach einer Betrachtung der aktuellen Debatte um die nachhaltige Entwicklung und BBNE (Unterkapitel 3.1) zunächst eine bildungstheoretische und didaktische Fundierung vorgenommen (Unterkapitel 3.2). Anschließend wird herausgearbeitet, welche Kompetenzen die BBNE im Sinne eines zu erzielenden Lernergebnisses fördern möchte (Unterkapitel 3.3 und 3.4) und welche Anforderungen sich hieraus an die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ergeben (Unterkapitel 3.5; Leitfrage 4, siehe S. 6).

**Rekonstruktion des Strukturmodells.** Damit ein Praxistransfer der BBNE gelingen kann, muss auf Ebene des Berufsbildungssystems ausgehend von dem angestrebten Lernergebnis der BBNE ein kohärentes ‚Constructive Alignment‘ hergestellt werden. Deswegen werden die Elemente des Strukturmodells in Kapitel 4 mit Blick auf dieses Lernergebnis rekonstruiert. Zuerst wird erörtert, inwieweit die BBNE inhaltlich sowie methodisch im Berufsschulalltag im Rahmen der Lehr-Lern-Prozesse thematisiert werden kann (Unterkapitel 4.1; Leitfrage 5, siehe S. 6). Anschließend ist in Unterkapitel 4.2 zu analysieren, ob die

gegenwärtige Ausgestaltung der Abschlussprüfung eine Förderung des angestrebten Lernergebnisses der BBNE ermöglicht. Hierzu erfolgt eine Analyse und Auswertung der betreffenden Ordnungsmittel und der Abschlussprüfungen des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ aus den Jahren 2018 und 2019 (Leitfragen 6 und 7, siehe S. 6). Unterkapitel 4.3 fasst die Ergebnisse der Betrachtung zusammen.

Die gesammelten Erkenntnisse der Rekonstruktion werden in Kapitel 5 mit Bezug auf die Forschungsfrage diskutiert. Unterkapitel 5.1 gibt Auskunft darüber, welchen Einfluss die Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ hat. Darauf aufbauend werden die Möglichkeiten und Grenzen des Praxistransfers der BBNE diskutiert (Leitfrage 8, siehe S. 6).

Die Arbeit schließt in Kapitel 6 mit einem Schlussteil, in dem ein Fazit gezogen sowie weiterführende Forschungsfragen aufgeworfen und ein Ausblick gewährt wird.

## **2 Rahmenbedingungen der Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘**

Der gesetzlich anerkannte Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ zählte 2018 quantitativ mit über 55.000 Auszubildenden zu einem der beliebtesten kaufmännischen Berufe zur Erstausbildung. Knapp jeder zehnte Auszubildende aus den Branchen Industrie, Handel und Dienstleistungen absolvierte eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann/-frau. Damit wurde das hohe Niveau der vergangenen zehn Jahre erneut bestätigt. (vgl. DIHK, 2019, S. 12)

Die angehenden Kaufleute im Einzelhandel finden Beschäftigung in nahezu allen Bereichen des Einzelhandels, vor allem in Supermärkten, Kaufhäusern, Lebensmittelfachgeschäften, Modehäusern oder im Elektronikfachhandel. Während der dreijährigen Ausbildungszeit durchlaufen die Auszubildenden alle Abteilungen ihres Betriebes von der Warenannahme und Lagerung hin zum Service im Geschäft sowie dem Verkauf an der Kasse. (vgl. BA, 2019)

Die Berufsausbildung erfolgt im dualen System. Zur Vorbereitung des Forschungsvorhabens erscheint es deshalb sinnvoll, das „einzigartige deutsche System“ (Greinert, 2000, S. 49) hinsichtlich seiner Zusammenhänge zwischen dem organisatorischen Rahmen sowie dem angestrebten Lernergebnis, den Anforderungen an Lehr-Lern-Prozesse sowie der Abschlussprüfung zu untersuchen. Hiermit wird die erste Leitfrage dieser Arbeit beantwortet (siehe S. 6).

### **2.1 Berufsausbildung im dualen System**

Die Berufsausbildung in Deutschland erfolgt auf der unteren Qualifikationsebene der Facharbeiter und Fachangestellten überwiegend im dualen System der Berufsausbildung. Hierbei handelt es sich um eine historisch gewachsene Form der Ausbildung, die an zwei Lernorten, dem Betrieb und der Berufsschule, erfolgt. (vgl. Schanz, 2015, S. 36) Darüber hinaus sind unter anderem auch die beruflichen Kammern, vorwiegend die IHK sowie die Handwerkskammer, für die Berufsausbildung mitverantwortlich. Ihnen obliegen informierende, beratende, unterstützende und überprüfende Aufgaben sowie die Prüfungsorganisation und -durchführung. (vgl. BMBF, 2017a, S. 24)

Die operative Koordination der dualen Ausbildung kann deshalb nur durch eine Zusammenarbeit dieser

drei Akteure erfolgen. Da sie jedoch verschiedene Sinnkonzepte verfolgen, treffen in der Berufsausbildung berufliche, betriebliche und schulische Handlungslogiken aufeinander. (vgl. Schanz, 2015, S. 37)

Die wichtigste rechtliche Grundlage für alle Beteiligten der dualen Berufsausbildung ist das Berufsbildungsgesetz (kurz: BBiG)<sup>4</sup>. Es legt unter anderem das Bildungsziel fest:

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit<sup>5</sup>) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.“ (§ 1 BBiG)

Beide Lernorte der dualen Berufsausbildung, die Betriebe und Berufsschulen, haben in ihren Aktivitäten diesen gemeinsamen Bildungsauftrag zu verfolgen (vgl. § 2 BBiG).

Das BBiG schreibt für den betrieblichen Teil der Ausbildung grundlegende Standards fest. Die Aufgaben des Ausbildungsbetriebes ergeben sich zunächst direkt aus dem Bildungsziel. Darüber hinaus ist die für jeden staatlich anerkannten Ausbildungsberuf vorgeschriebene Ausbildungsordnung der zentrale Standard. Sie regelt die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung (vgl. BMBF, 2017a, S. 20)

Für den schulischen Teil wird von der KMK für jeden Ausbildungsberuf ein Rahmenlehrplan verabschiedet. Um eine erfolgreiche Kooperation der beiden Lernorte zu gewährleisten, wird dieser inhaltlich und zeitlich mit der Ausbildungsordnung des Berufes abgestimmt. Der Berufsschulunterricht übernimmt die notwendige Ergänzung zur prozessorientierten und betriebspezifischen Ausbildung im Betrieb. (vgl. BMBF, 2017a, S. 16)

Trotz den Bestrebungen der KMK, einen didaktischen Gleichlauf der schulischen und betrieblichen Ausbildung zu ermöglichen, kann dies aufgrund der Komplexität des dualen Systems nicht gewährleistet werden. Eher kommt es zu einem Vor- oder Nachlauf der Berufsschulinhalte gegenüber den Ausbildungsinhalten im Betrieb oder sogar nur zu einer ‚einseitigen‘ Thematisierung (vgl. Schanz, 2015, S. 53).

Dies kann damit begründet werden, dass die Ausbildung am Lernort Betrieb einen zeitlich viel größeren Teil einnimmt, als die Ausbildung in der Berufsschule. Die Auszubildenden verbringen nur gut ein Viertel ihrer Ausbildungszeit in der Berufsschule, sodass der Stundenanteil im Betrieb deutlich dominiert. (siehe hierzu Anhang 1, S. A1) Eine gleichmäßige zeitliche Verteilung der Bildungsverantwortung auf die Lernortpartner liegt nicht vor. Dementsprechend muss relativiert werden, dass in der dualen Ausbildung zwar unterschiedliche Handlungslogiken aufeinandertreffen, es jedoch wahrscheinlich ist, dass die Auszubildenden vor allem betriebliche Logiken während ihrer Ausbildungszeit verinnerlichen.

Trotzdem nehmen die Auszubildenden eine Doppelrolle ein. Sie sind zum einen Bestandteil des Beschäftigungssystems und können ihre Berufs- und Arbeitswelt bereits in Teilen selbst gestalten. Zum anderen versetzt sie der Unterricht in die Schülerrolle, um ihnen losgelöst von der betrieblichen Rolle den Erwerb weiterer wichtiger Kompetenzen zu ermöglichen. (vgl. Schanz, 2015, S. 52)

---

<sup>4</sup> Aufgrund des Forschungsbereiches der Arbeit beziehen sich die folgenden Ausführungen lediglich auf den Regelungsbereich des BBiG, sodass Bezüge zur Handwerksordnung (HwO) sowie den Handwerkskammern außer Acht gelassen werden.

<sup>5</sup> synonym: berufliche Handlungskompetenz (siehe hierzu Breuer, 2005, S. 2)

Nach dieser Einführung in das duale Ausbildungssystem widmen sich die folgenden Unterkapitel einem vertieften Blick auf die Bestandteile des herausgearbeiteten Strukturmodells: dem Bildungsziel der dualen Ausbildung (2.2), den Anforderungen an Lehr-Lern-Prozesse (2.3) sowie den Abschlussprüfungen (2.4).

## 2.2 Lernergebnis

Maßgeblich für den schulischen Teil der dualen Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ ist der Rahmenlehrplan nach Beschluss der KMK vom 16.09.2016. Er gliedert sich in zwei Abschnitte. Im berufsübergreifenden Teil werden der Bildungsauftrag der Berufsschule formuliert sowie didaktische Grundsätze festgehalten. Der berufsbezogene Teil enthält spezifische Vorbemerkungen sowie 14 Lernfelder, die das Curriculum im engeren Sinne darstellen. (vgl. KMK, 2016)

Die heute gültigen Rahmenlehrpläne sind das Resultat einer paradigmatischen Lehrplanreform, die von der KMK im Jahre 1996 durch die Forderung ausgelöst wurde, den Berufsbezug als strukturelles Leitkriterium für den Unterricht in der Berufsschule in den Vordergrund zu stellen. Um die hiermit angestrebte Abkehr vom Fächerprinzip zugunsten einer Orientierung des Lernens an beruflichen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern zu realisieren, wurden die traditionellen Unterrichtsfächer in den Rahmenlehrplänen durch sogenannte Lernfelder ersetzt. (vgl. KMK, 2018, S. 10; Schanz, 2015, S. 82) Es wurde ein Übergang vom Wissenschaftsprinzip zum Situationsprinzip vollzogen (vgl. Schanz, 2015, S. 83), der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch kritisch hinterfragt wird (siehe hierzu Clement, 2003; Hedtke, 1986).

Die Innovationen des Lernfeldkonzeptes lassen sich mit dem von Aebli (1980) formulierten Konzept der Handlungsorientierung begründen. Es folgt der Annahme, dass sich das Denken, Wissen und Können aus dem praktischen Handeln und Wahrnehmen entwickelt und sich Denken, Wissen und Können gleichermaßen im praktischen Handeln und in der Wahrnehmung der Welt zu bewähren haben (vgl. Tramm, 2011b, S. 8). ‚Handlungsorientierung‘ ist in der beruflichen Bildung ein grobes Verständigungskürzel für einen unscharfen Methodenkomplex mit stark appellativem Charakter (vgl. Gudjons, 2015, S. 8). Sie soll einen ganzheitlich beanspruchenden und schüleraktiven Unterricht ermöglichen (vgl. Jank & Meyer, 2018, S. 315).

Die Handlungsorientierung findet sich im Lernfeldkonzept auf Ebene des Bildungsziels, der didaktisch-curricularen sowie der didaktisch-unterrichtlichen Ebene wieder (vgl. Czycholl, 2001, S. 171).

**Bildungsauftrag der Berufsschule.** Das Bildungsziel der Berufsschule ist die Förderung einer berufsbezogenen und berufsübergreifenden Handlungskompetenz (vgl. KMK, 2018, S. 10). Die KMK definiert sie als

„Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK, 2018, S. 32)

Damit ist die Berufsschule einem **doppelten Ziel** verpflichtet. Zum einen hat sie die Auszubildenden zur Ausübung eines Berufes zu qualifizieren, das heißt für Tätigkeiten, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden oder für die ein Bedarf erwartet werden kann (vgl. Bader, 2004, S. 13). Dieses Teilziel

wird als ‚berufliche Handlungskompetenz‘ bezeichnet (vgl. Bader, 2004, S. 20). Zum anderen soll die Berufsschule „zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“ (KMK, 2018, S. 10) befähigen. Dieses Teilziel wird als ‚Gestaltungskompetenz‘ bezeichnet (vgl. Rauner, 2006, S. 55).

Die Förderung beider Ziele, der beruflichen Handlungskompetenz und der Gestaltungskompetenz, trägt zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz bei. Dieses abstrakte Leitziel steht im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens in der Berufsschule. Um es zu konkretisieren, werden nun die beiden konstituierenden Teilziele vertieft. (vgl. KMK, 2018, S. 11)

**Berufliche Handlungskompetenz.** Das Leitziel des schulischen Teils der Berufsausbildung, die Handlungskompetenz, ist ein normatives Leitziel. Um es zu fördern, ist ein Bezug zum beruflichen Handeln im Sinne der Handlungsorientierung herzustellen. (vgl. Schanz, 2015, S. 82; Sloane, 2009, S. 199 f.) Deshalb sind zur inhaltlichen Ausgestaltung weitere Konkretisierungen notwendig, auf die nun eingegangen wird.

Auf der didaktisch-curricularen Ebene findet sich die Handlungsorientierung in der Organisation der Inhalte des berufsspezifischen Unterrichts wieder. Zentral sind hierbei die durch das Lernfeldkonzept eingeführten Lernfelder. Sie machen die Aufgaben- oder Problemstellungen der beruflichen Handlungsfelder zum Ausgangspunkt des Unterrichts. Der Rahmenlehrplan nimmt dazu in den Lernfeldern eine erste didaktische Aufbereitung vor. (vgl. Czycholl, 2001, S. 171 f.; Sloane, 2001, S. 198)

Die Lernfelder schreiben vor, was die Auszubildenden nach dem Absolvieren des Lernfeldes im beruflichen Handlungszusammenhang tatsächlich können sollen. Dieses Lernergebnis wird durch eine kompetenzorientierte Zielformulierung ausgedrückt. (vgl. Sloane, 2003, S. 4)

Damit finden sich zwei Kompetenzbegriffe im Lernfeldkonzept wieder. Das Leitziel der Berufsausbildung, die Handlungskompetenz, ist ganzheitlich im Sinne einer grundlegenden Disposition zu verstehen. Es ist ein normatives Leitziel, dass dem Einzelnen ermöglichen soll, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig zu handeln. Eine Konkretisierung erfolgt über die kompetenzorientierten Zielformulierungen der Lernfelder, die eine Lernergebnis-Perspektive mit Bezug zu konkreten beruflichen Tätigkeiten aufbauen und in ihrer Summe zur Erfüllung des normativen Leitziels beitragen sollen. (vgl. KMK, 2016, S. 6; Sloane, 2003, S. 5, 2009, S. 196)

Die hierdurch erworbene **berufliche Handlungskompetenz** beschreibt die „Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln.“ (Bader, 2004, S. 20) Das bedeutet „anstehende Probleme zielorientiert auf Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“ (Bader, 2004, S. 20)

Das für die Handlungskompetenz erforderliche Wissen wird daher aus einer berufspraktischen Perspektive heraus generiert (vgl. KMK, 2018, S. 11). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass oft von Arbeits- und Geschäftsprozessen als Referenzpunkten beruflicher Curricula gesprochen und die berufliche

Handlungskompetenz als alleiniges Bildungsziel der Berufsschule interpretiert wird. (vgl. Busian, 2006, S. 30).

**Gestaltungskompetenz.** Zum Bildungsauftrag der Berufsschule gehört es ebenfalls, „zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ (KMK, 2016, S. 3) zu befähigen. Dieses von Rauner (2006, S. 55) als „Gestaltungskompetenz“ beschriebene Bildungsziel der Berufsschule soll den Lernenden aufzeigen, dass von ihnen erlebte betriebliche Arbeitssituationen keiner natürlich determinierten, nicht beeinflussbaren Ordnung unterliegen. Sie sollen ihre Lebenswelt als gestaltbar erkennen und die Bereitschaft und Fähigkeit erwerben, an der Gestaltung mitzuwirken. (vgl. Vollmer, 2004, S. 131 und S. 138)

„Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist ‚Gestaltungskompetenz‘ auf die schöpferische Qualität selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume.“ (Rauner, 2006, S. 57)

Hiermit wird die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt zur Leitidee der Beruflichen Bildung ausgerufen und der Begriff der Gestaltungskompetenz als Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz eingeführt (vgl. Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 136). Zwar beinhaltet die Befähigung zur Mitgestaltung die Fähigkeit zum selbstständigen Handeln in der beruflichen Domäne gemäß der beruflichen Handlungskompetenz, jedoch verschafft ein mitgestaltungsorientiertes Lernen den berufsbezogenen Lern- und Arbeitshandlungen potenziell eine neue Zielperspektive. Eine Gestaltungskompetenz erlaubt die Auseinandersetzung und Hinterfragung gegenwärtiger und zukünftiger Lebens- und Arbeitssituationen. (vgl. Vollmer, 2004, S. 148 f.)

**Lernergebnis.** In den Rahmenlehrplänen finden sich streng genommen zwei didaktisch-curriculare Dimensionen wieder. Zum einen die berufliche Handlungskompetenz, die von einer Arbeitsorientierung mit Bezug auf berufliche Arbeits- und Geschäftsprozesse geprägt ist. Zum anderen die übergeordnete Gestaltungsorientierung, als Ziel beruflicher Bildungsprozesse.

Beide tragen zum Erwerb einer Handlungskompetenz bei, die zu einem eigenverantwortlichen Handeln befähigen soll. Sie ist zum einen das vorläufige Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen eines Menschen in sozialer Einbindung sowie zum anderen die Voraussetzung für die weitere Kompetenzentwicklung. Die Entwicklung von Handlungskompetenz ist ein lebenslanger Prozess, den die Berufsschule phasenweise zu begleiten und zu unterstützen hat. (vgl. Bader, 2004, S. 20)

In Rückbesinnung auf das in Abschnitt 1.3.2 herausgearbeitete Strukturmodell (siehe S. 9) muss deshalb bilanziert werden, dass das **angestrebte Lernergebnis** des schulischen Teils der dualen Ausbildung der Erwerb von Handlungskompetenz ist. Neben dem berufsbezogenen Bildungsauftrag kommt der Berufsschule dabei auch die Aufgabe zu, die Allgemeinbildung der Auszubildenden zu erweitern (vgl. KMK, 2018, S. 41).

Die damit verbundene Förderung von Gestaltungskompetenz scheint jedoch ein untergeordnetes Ziel der Berufsschule zu sein. Das im Berufsbildungsgesetz festgeschriebene Bildungsziel der dualen

Ausbildung nimmt eine berufliche Perspektive ein (siehe Unterkapitel 2.1, S. 13). Darüber hinaus ergibt sich die Kompetenzförderung aus den Lernfeldern heraus, die aufgrund der Handlungsorientierung zwangsläufig einen starken Berufsbezug besitzen (siehe dieses Kapitel, S. 15). Die Handlungskompetenz wird demnach aus einer berufsbezogenen Perspektive erworben. Ausgehend hiervon muss es der Unterricht ermöglichen, zur Mitgestaltung der Arbeitswelt in sozialer und ökologischer Verantwortung zu befähigen. Für den Erwerb dieser Gestaltungskompetenz ist es wichtig, dass die ausgehenden etablierten beruflichen oder betrieblichen Denkmuster und Handlungsroutinen hinterfragbar werden.

Zur Unterstützung dieses Vorhabens wird in den Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ explizit darauf hingewiesen, dass sich die „Dimensionen der Nachhaltigkeit – Ökonomie, Ökologie und Soziales“ (KMK, 2016, S. 6) auf alle Aktionsbereiche des Einzelhandels erstrecken. Sie sind dementsprechend bei der Erstellung von Lernsituationen zu berücksichtigen, um „wirtschafts- und warenethische“ (KMK, 2016, S. 6) Bezüge im Unterricht herauszuarbeiten. (vgl. KMK, 2016, S. 6)

**Gestaltungsfreiheit.** Diesbezüglich ist es positiv, dass die Maßnahmen und Mittel, mit denen die Handlungskompetenz gefördert werden soll, nicht vollständig determiniert sind, sondern die Erreichung des Bildungsziels einer gewissen Offenheit unterliegt. Die lernfeldstrukturierten Vorgaben des Lehrplans geben nur zum Teil Standards vor, wie der Unterricht zu organisieren ist. Durch die Lernergebnisorientierung wird die Entscheidung über die relevanten Inhalte zur Förderung der Kompetenzen den Lehrkräften überlassen. (vgl. Schanz, 2015, S. 83; Sloane, 2001, S. 199 f.; Tramm, 2011b, S. 9)

Sie werden zu Konstrukteuren des Curriculums. Dabei haben sie die knappen Lernfeldvorgaben mit Blick auf das normative Leitziel der dualen Ausbildung, den beruflichen Qualifizierungsauftrag und den spezifischen Bildungsauftrag der Berufsschule curricular zu erschließen. (vgl. Tramm, 2011b, S. 9)

### 2.3 Lehr-Lern-Prozess

Die im Lernfeldkonzept vorherrschende Handlungsorientierung spiegelt sich auf der didaktisch-unterrichtlichen Ebene in der Anforderung wider, einen handlungsorientierten Unterricht zu ermöglichen.

Damit es zur Gestaltung handlungsorientierter Lehr-Lern-Prozesse kommen kann, müssen aus den offenen Lernfeldvorgaben des Rahmenlehrplans sogenannte Lernsituationen entwickelt werden (vgl. Sloane, 2009, S. 198 f.). Eine Lernsituation ist ein Lerngegenstand, der sich aus einer zusammenhängenden Reihe von Unterrichtsstunden ergibt und nach den Gesichtspunkten einer handlungsorientierten Didaktik konstruiert wurde (vgl. Sloane, 2003, S. 7).

Die Gestaltungsmerkmale dieser Didaktik werden in den Rahmenlehrplänen genannt. Der Unterricht soll ein Handeln ermöglichen, wie es die Lebens- und Arbeitssituation erfordert und orientiert sich an Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln). Dabei stellen selbst ausgeführte oder gedanklich nachvollzogene Handlungen den Ausgangspunkt des Lernens dar (Lernen durch Handeln). (vgl. KMK, 2016, S. 5)

### Diese Handlungen

- „müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z. B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- sollen auch soziale Prozesse, z. B. der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.“

(KMK, 2016, S. 5)

Die Diskussion um mögliche Schlussfolgerungen, die sich aus diesen Merkmalen für den Unterricht an berufsbildenden Schulen ergeben, haben die Debatte in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 2000er Jahren mitgeprägt. Deshalb wird im Folgenden nur auf die Gestaltungsmerkmale eines handlungsorientierten Unterrichts eingegangen, die sich für diese Arbeit als förderlich erweisen.

**Situiertheit.** Um das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit zu fördern, bauen Lernsituationen in Rückbezug auf das Berufsprinzip immer Handlungsbezüge in situiereten Kontexten auf (vgl. Dilger, 2011, S. 2). Hierbei bedienen sie sich komplexen, realitätsnahen und problemhaltigen Aufgabenstellungen. Dies hat zur Folge, dass Inhalte immer ausgehend von ihrem Verwendungskontext thematisiert werden und die Lehr-Lern-Prozesse diesen Kontext immer als Ausgangspunkt besitzen. (vgl. Dilger, 2011, S. 2; Tramm, 2011b, S. 9)

**Didaktische Öffnung.** Um den Lernenden ein selbstgesteuertes Lernen im Sinne der vollständigen Handlung zu ermöglichen, muss der Unterricht ihnen einen Handlungs- und Entscheidungsspielraum einräumen. Ein handlungsorientierter Unterricht benötigt daher eine offene Gesamtkonzeption, die den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Problem- oder Ausgangssituationen ermöglicht. (vgl. Bonz, 2009, S. 102 f.)

**Subjektorientierung.** Ein handlungsorientierter Unterricht ist subjektorientiert. Damit die durchlebten Handlungen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf gesellschaftliche Auswirkungen reflektiert werden können, ist es zunächst notwendig, die Individuallage des Einzelnen in den Blick zu nehmen. Hiermit finden persönliche Interessen, Fähigkeiten, Einstellungen sowie vorherige Lern- und Berufserfahrungen im Unterricht ihren Platz und werden in Bezug zu den zu absolvierenden Handlungen gestellt. (vgl. Riedl & Schelten, 2006, S. 8; Schröder, 2015, S. 149)

**Konstruktivistische Didaktik.** Durch die genannten Merkmale lassen sich starke Parallelen zwischen dem handlungsorientierten und konstruktivistischen Unterricht ziehen. Ein konstruktivistisches Lernen erfolgt situiert anhand komplexer, authentischer, lebens- und berufsnaher, umfassender Aufgabenstellungen und in mehrperspektivischen Kontexten. Darüber hinaus benötigt es einen sozialen Austausch im Unterricht der verschiedene Denk- und Wahrnehmungsmuster zulässt. Die Parallelen zum handlungsorientierten Lehr-Lern-Prozess sind unübersehbar, sodass bilanziert werden kann, dass das

Lernfeldkonzept einen Unterricht begünstigt, in dem selbstgesteuertes, selbstbestimmtes und situationsbezogenes Lernen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. (vgl. Riedl & Schelten, 2006, S. 8; Riedl, 2009, S. 3; Schröder, 2015, S. 149)

Um diesen Anforderungen auf der Mikroebene nachzukommen, bietet sich vor allem ein Rückgriff auf handlungsorientierte Methoden an. Sie stehen für eine Abkehr von einem Lehren, das durch präzise Zielvorgaben gekennzeichnet ist, zu denen die Lehrenden einen optimalen Lernweg geplant haben und auf dem sie die Lernenden sicher lenken. Um in handlungsorientierten Lehr-Lern-Prozessen zur Förderung der individuellen Handlungskompetenz beizutragen, ist eine Abwendung von ausschließlicher Lehrerzentrierung und direkten Aktionsformen zu vollziehen. (in Anlehnung an Schanz, 2015, S. 104)

## 2.4 Abschlussprüfungen

### 2.4.1 Organisation und Struktur

Zum erfolgreichen Abschluss jeder Berufsausbildung ist zum Ende der Ausbildungsdauer eine Abschlussprüfung zu absolvieren. Diese setzt sich grundsätzlich aus einem schriftlichen und einem mündlichen bzw. praktischen Teil zusammen (vgl. Vogel, 2014, S. 16). In einigen Berufen wird die schriftliche Prüfung auf zwei Teile gestreckt (vgl. § 37 BBiG). Die Organisation und Durchführung der Abschlussprüfungen obliegen in Deutschland den berufsspezifischen Kammern (vgl. §§ 71 und 79 BBiG).

Die beiden Lernortpartner, der Betrieb und die Berufsschule, haben keinen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Abschlussprüfung. Damit gilt das vor allem aus pädagogischer Sicht paradoxe Prinzip ‚Wer lehrt, der prüft nicht‘ (Euler & Hahn, 2014, S. 516). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Abschlussprüfungen ein wichtiges und zentrales Instrument zur Sicherung der ‚Outputqualität‘ des Berufsbildungssystems sind. Es gilt der Grundsatz der Qualitätssicherung, dass Prüfungen nicht von denjenigen durchzuführen sind, die für die Ausbildung verantwortlich waren. (vgl. Vogel, 2014, S. 16; Weiß, 2011, S. 38 f.) Diese Besonderheit des dualen Systems kann weitreichende Auswirkungen auf den Berufsschulunterricht haben (vgl. Severing, 2011, S. 25).

**Kaufmann/-frau im Einzelhandel.** Für die Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ ist die Industrie- und Handelskammer zuständig (vgl. § 71 Abs. 2 BBiG). Die Prüfung besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil findet am Ende des zweiten Ausbildungsjahres statt und der zweite Teil am Ende der dreijährigen Berufsausbildung. Beide Teile sind in mehrere Prüfungsbereiche untergliedert. Die insgesamt fünf Bereiche gehen mit unterschiedlichen Gewichtungen in das Ergebnis der sogenannten gestreckten Abschlussprüfung ein (siehe hierzu Abbildung 3; vgl. §§ 19, 21, 26 und 29 VerkEHKflAusbV)

Teil 1		Teil 2	
1. Verkauf und Werbemaßnahmen	15 %	4. Geschäftsprozesse im Einzelhandel	25 %
2. Warenwirtschaft und Kalkulation	10 %	5. Fachgespräch in der Wahlqualifikation	40 %
3. Wirtschafts- und Sozialkunde	10 %		

Abbildung 3: Prüfungsbereiche der Abschlussprüfung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ und deren Gewichtung

Die Prüfungsbereiche 1 bis 4 machen mit insgesamt 60 Prozent den schriftlichen Teil der Abschlussprüfung aus (vgl. §§ 22, 23, 24 und 27 VerKEHKfIAusbV). Sie lassen sich nach ihren Aufgabentypen differenzieren. Die Prüfungsbereiche Warenwirtschaft und Kalkulation sowie Wirtschafts- und Sozialkunde enthalten gebundene Aufgaben. (vgl. Aka, 2019a) Hierbei handelt es sich um geschlossene und maschinell auswertbare Aufgaben. Die Antwortmöglichkeiten sind vorgegeben. (vgl. Langner, 2013, S. 3) In den Bereichen Verkauf und Werbemaßnahmen sowie Geschäftsprozesse im Einzelhandel werden ungebundene Aufgaben eingesetzt (vgl. Aka, 2019a), die keine Antwort vorgeben und eine selbst formulierte Lösung erfordern. (vgl. Langner, 2013, S. 15)

Im Prüfungsbereich 5 wird ein fallbezogenes Fachgespräch in der Wahlqualifikation geführt (vgl. § 28 VerKEHKfIAusbV). Für die Organisation und Durchführung dieses praktischen bzw. mündlichen Prüfungsbereiches sind die regionalen Stellen der IHK verantwortlich (vgl. Aka, 2019g; Reetz, 2010, S. 114).

Die Erstellung der schriftlichen Prüfungsaufgaben wird von der IHK getragenen Aka übernommen. Diese erstellt auf Basis der jeweiligen Ausbildungsordnung und dem darin enthaltenen Ausbildungsrahmenplan den sogenannten Aka-Prüfungskatalog, der Angaben zu den möglichen Inhalten der schriftlichen Prüfung enthält. (vgl. § 47 BBiG und IHK, 2013, § 18)

**Feststellung beruflicher Handlungskompetenz.** Das Ziel der Abschlussprüfung ist es, festzustellen, ob der Auszubildende zum Ende seiner Ausbildung die ‚berufliche Handlungskompetenz‘ erworben hat (vgl. § 38 BBiG). Dies wird im BBiG dementsprechend normiert:

„Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“ (§ 38 BBiG)

Im Rückblick auf das Strukturmodell und den Ansatz des ‚Constructive Alignments‘ muss festgestellt werden, dass zum Aufbau eines kohärenten Systems auch handlungsorientierte Prüfungsformen benötigt werden. Diese müssen eine valide Auskunft darüber geben, wie gut die Lernenden eine berufliche Handlungskompetenz erworben haben.<sup>6</sup> (siehe hierzu Schanz, 2015, S. 63)

**Ordnungspolitische Paradoxie.** Mit dem soeben zitierten Paragraf 38 des Berufsbildungsgesetzes wird in Übereinstimmung mit dem gemeinsamen Bildungsauftrag von Betrieb und Berufsschule (siehe Unterkapitel 2.1, S. 13) normiert, dass in der Abschlussprüfung sowohl die betrieblichen als auch die schulischen Lernprozesse und -fortschritte zum Erwerb der (beruflichen) Handlungskompetenz diagnostiziert werden sollen. Daraus lässt sich schließen, dass es gleichermaßen in der Verantwortung von Betrieb und Berufsschule liegt, die Auszubildenden auf die Abschlussprüfung vorzubereiten.

---

<sup>6</sup> Die vielfältigen Herausforderungen, unter den Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung kompetenz- bzw. handlungsorientiert zu prüfen, sollen hier nicht weiter vertieft werden. Diesbezüglich ist Euler (2011) zuzustimmen, dass kompetenzorientierte Prüfungen eine regulative Idee darstellen, der sich im Sinne einer hilfreichen Vision angenähert werden kann, eine vollständige Erreichung jedoch unwahrscheinlich ist (vgl. Euler, 2011, S. 65).

Hierüber eröffnet sich ein Zugang zu einer ordnungspolitischen Paradoxie des Berufsbildungssystems. Für den Berufsschulunterricht wird von der KMK aus der Ausbildungsordnung ein Rahmenlehrplan entwickelt. Dieser verfolgt einen eigenen Bildungsauftrag, richtet sich auf den Erwerb einer (allgemeinen) Handlungskompetenz, ist dazu bewusst offen formuliert und benötigt weitere Konkretisierung (siehe Unterkapitel 2.2, S. 14 f.). Inhaltlich verbindlich für die Ausgestaltung der Abschlussprüfung ist jedoch nur die zugrundeliegende Ausbildungsordnung des jeweiligen Berufes (vgl. § 38 BBiG). Zwar ergeben sich logischerweise zwischen Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung durchaus einige inhaltliche Überschneidungen, jedoch scheint diese Vorgehensweise zu grob, um eine tatsächliche Übereinstimmung zwischen Lehre und Prüfung herbeizuführen (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 516 f.).

Darüber hinaus wird mit der Ausbildungsordnung als Orientierungspunkt für die Gestaltung der Abschlussprüfung scheinbar eine inhaltliche Verengung auf berufsbezogene Kompetenzen vorgenommen. Dies spiegelt sich zum einen in den einzelnen Prüfungsbereichen der Ausbildungsordnung des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ (siehe § 22, 23, 24 und 27 VerkEHKflAusbV) sowie im dazugehörigen Ausbildungsrahmenplan wider (siehe Anlage 2 VerkEHKflAusbV). Damit besteht potenziell die Gefahr, dass die Beiträge der Berufsschule zur Erlangung einer ‚Gestaltungskompetenz‘ (siehe Unterkapitel 2.2, S. 14 ff.) in der Abschlussprüfung weniger Beachtung finden.

Zur Beantwortung der Frage, welchen Einfluss die Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der später noch vorzustellenden ‚Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ hat, erweisen sich die Funktionen der Abschlussprüfungen als wertvoll. Sie werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

### 2.4.2 Funktionen

Abschlussprüfungen erfüllen mehrere Funktionen, die sich darauf auswirken, welcher Stellenwert ihnen von den Akteuren im dualen System zugewiesen wird. Diese Zusammenhänge werden nun vertieft.

**Selektions- und Allokationsfunktion.** Bei Abschlussprüfungen handelt es sich um eine Berufseingangsprüfung, die neben einer beruflichen Qualifikation für die Verwendung im Beschäftigungssystem auch Berechtigungen für eine formalisierte Fort- und Weiterbildung verteilt. Sie üben die Selektions- und Allokationsfunktion des Berufsbildungssystems aus. Das Prüfungsergebnis kann weiterführende Bildungswege eröffnen bzw. verbauen sowie den Zugang zu bestimmten Berufen und Tätigkeiten ermöglichen bzw. verschließen. (vgl. Schanz, 2015, S. 63; Severing, 2011, S. 19)

**Lernanreizfunktion.** Die mit einem guten Abschneiden der Abschlussprüfung verbundenen Berechtigungen sind eine Quelle von Motivation für Lernanstrengungen. Aus diesem Grund besitzen die Abschlussprüfungen der dualen Ausbildung für die Auszubildenden eine Lernanreizfunktion. Gleichermäßen erzeugt das drohende Nicht-Bestehen der Prüfung einen Leistungsdruck. (vgl. Severing, 2011, S. 17) Dies hat zur Folge, dass die Lernenden das gute Bestehen und das damit verbundene Erreichen der Berufsfähigkeit zum Maßstab machen, wie sie ihre Lehrkräfte und Ausbilder bewerten (vgl. Rauner & Piening, 2018, S. 9). Wie Settlemeyer & Tschirner (2002) im Rahmen qualitativer Interviews herausgefunden haben, besitzen die Auszubildenden diesbezüglich hohe Erwartungen an den Berufsschulunterricht:

„Der Lehrer oder die Lehrerin sollen früh mit den Übungen beginnen, häufig und gezielt mit ihnen üben, gutes Material, z. B. Übungsbögen mit alten Prüfungsfragen, dafür zur Verfügung stellen und die Übungen auch besprechen. Wichtig erscheint überdies, Übungsprüfungen mit Zeitvorgabe durchzuführen.“  
(Settelmeyer & Tschirner, 2002)

**Qualitätssicherungsfunktion.** Außerdem ist festzuhalten, dass mit den Abschlussprüfungen nicht nur die Leistungen der Auszubildenden beurteilt werden, sondern auch der vorangegangene Bildungsgang. Über das schulische, regionale oder nationale Prüfungsniveau, die Bestehensquoten oder Ergebnisse lassen sich Rückschlüsse auf die Qualität der betrieblichen und schulischen Ausbildung ziehen. Abschlussprüfungen sind ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung beruflicher Bildung, weil sie einen Referenzmaßstab für die Ausbildung setzen und es erlauben, die Outputqualität des Systems zu überwachen. (vgl. Severing, 2011, S. 17; Weiß, 2011, S. 37 f.)

Die hiermit angesprochene Qualitätssicherungsfunktion (vgl. Severing, 2011, S. 17) von Abschlussprüfungen hat Auswirkungen auf die Lernortpartner des dualen Systems. Gute Prüfungsergebnisse gelten als Qualitätsmerkmal von Betrieben und Schulen (vgl. Weiß, 2011, S. 38).

Auf betrieblicher Ebene werden die Leistungen von Ausbildungsverantwortlichen unter anderem daran gemessen, wie die Auszubildenden in ihrer Abschlussprüfung abschneiden (vgl. Weiß, 2011, S. 38). Dennoch bereiten laut einer Erhebung der IHK Niedersachsen weniger als die Hälfte aller befragten Ausbildungsbetriebe ihre Auszubildenden auf die Prüfung vor (vgl. IHK, 2017, S. 7). Diese Aufgabe überlassen sie den Auszubildenden, die, wie zuvor erörtert, von der Berufsschule eine Prüfungsvorbereitung erwarten. Damit wird eine Erwartungshaltung aufgebaut, die die Berufsschule für das Gelingen oder Misslingen der Abschlussprüfung verantwortlich macht.

Hinzu kommt, dass an berufsbildenden Schulen die Prüfungsergebnisse oft als Indikator für die Qualität von Unterricht und Schule herangezogen werden. Wenn beispielsweise im Rahmen der Schulinspektion im Bundesland Niedersachsen ein Urteil über die Qualität der Bildungsangebote ermittelt werden soll, werden die Ergebnisse der Abschlussprüfungen als zentrales Indiz herangezogen (vgl. MK, 2014, S. 31).

## **2.5 Schlussfolgerungen für den Praxistransfer von Bildungsinnovationen**

Die bisherige Betrachtung in diesem Kapitel hat unter Rückbezug auf die Elemente des Strukturmodells (siehe Abschnitt 1.3.2, S. 9) die Rahmenbedingungen des Berufsschulunterrichts in der dualen Ausbildung herausgearbeitet. Die dabei erlangten Erkenntnisse könnten nicht unterschiedlicher sein. Während das Lernergebnis und die Anforderungen an den Lehr-Lern-Prozess lediglich einen Rahmen aufbauen, in dem sich die Akteure der Berufsschule bewegen, geht von der Abschlussprüfung zusätzlich eine beeinflussende Wirkung aus.

Den Schlussfolgerungen dieser Tatsache auf die Unterrichtspraxis nähert sich dieses Kapitel mithilfe des Konzeptes des ‚heimlichen Lehrplans‘, das auf Bernfeld (1925) zurückgeht (Beantwortung Leitfrage 2, siehe S. 6). Dabei ist besonders den unterrichtenden Lehrkräften eine Aufmerksamkeit zu widmen. Deshalb erfolgt zunächst eine kurze Betrachtung des Handlungsfeldes, in dem sich die Lehrkräfte

im schulischen Teil der dualen Ausbildung bewegen. Danach wird sich dem ‚heimlichen Lehrplan‘ unter Berücksichtigung der beeinflussenden Wirkung der Abschlussprüfung genähert. Unter Rückbezug auf die Kerngedanken des ‚Constructive Alignment‘-Ansatzes wird dann aufgedeckt, welche Rolle die Abschlussprüfungen für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit einnehmen.

### 2.5.1 Lehrkräfte und Prüfungsorientierung

Die Rahmenbedingungen im dualen Ausbildungssystem eröffnen mit Blick auf den Berufsschulunterricht verschiedene Spannungsfelder, die das pädagogische Personal in der Praxis wahrzunehmen und zu bewältigen hat. Prägend hierfür ist die systematisch verankerte Prüfungsorientierung.

Obwohl es ordnungspolitisch zur gemeinsamen Aufgabe beider Lernortpartner gehört, die Auszubildenden auf die Abschlussprüfung vorzubereiten, wird die Verantwortlichkeit zur Prüfungsvorbereitung im dualen Ausbildungssystem der Berufsschule zugeschrieben.<sup>7</sup> Damit bewegen sich die Lehrkräfte in einem System, das ihnen gegenüber eine soziale Erwartungshaltung erhebt. Die Prüfungsorientierung wirkt jedoch nicht nur extern auf die Lehrenden ein, sondern wird auch aktiv von ihnen befolgt.

Die Abschlussprüfung stellt im deutschen Bildungssystem sowohl ein Berufseingangs- als auch ein Abschlusszertifikat eines beruflichen Bildungsganges dar. Die Ergebnisse der Prüfung sind für die einstellenden Unternehmen ein wichtiger Hinweis über die Eignung eines Ausgebildeten. Weil die Betriebe den Ergebnissen der Abschlussprüfung weiterhin eine große Bedeutung beimessen, muss die Berufsschule die Beschäftigungschancen der jungen Arbeitnehmer durch eine angemessene Vorbereitung auf die Abschlussprüfung wahren. (vgl. Rischmüller, 2003, S. 6 f.; J. Uwe Schmidt, 2000, S. 28)

Da den Prüfungen im dualen System auch eine Qualitätssicherungsfunktion zukommt, werden sie als Indikator für die Qualität von Schule und Unterricht verwendet. Sie gelten als Qualitätsmerkmal und wirken sich auf den Ruf der Schule aus. Dieser Logik folgend stehen die Prüfungsergebnisse im Bezug zum Handeln der Lehrkräfte und können übergeordneten Stellen Ausschluss über die Qualität der Prüfungsvorbereitung geben. Dies führt unweigerlich dazu, dass die Lehrkräfte dem guten Abschneiden der Auszubildenden eine erhöhte Relevanz zuweisen.

Hierbei ist es problematisch, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen keinen Einfluss darauf haben, was geprüft wird. Sie müssen zu einem Lernprozesse beitragen, dessen Prüfung sie nicht gestalten können. Darüber hinaus wird die Abschlussprüfung auf Basis einer curricularen Grundlage erstellt, die sich vom Rahmenlehrplan potenziell unterscheidet. Infolgedessen entsteht in ihnen eine Unsicherheit, die durch eine Orientierung an der Ausbildungsordnung, den AkA-Prüfungskatalogen oder alten Prüfungen kompensiert wird. Liegen zusätzlich Erfahrungswerte vor, was in den Abschlussprüfungen besonders häufig thematisiert wird, werden die Lehrenden diese Schwerpunkte bei der Gestaltung ihres Unterrichts berücksichtigen. (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 517)

Damit wird deutlich, dass die verbindlichen Ordnungsmittel der Abschlussprüfungen, die vergangenen

---

<sup>7</sup> Dies ist paradox, weil die Auszubildenden nur ein Viertel ihrer Ausbildungszeit in der Berufsschule verbringen (siehe Anhang 1, Seite A1).

Prüfungen sowie die dabei erworbenen Erfahrungswerte für Lehrkräfte einen wichtigen Filter zur Inhaltsauswahl und Strukturierung des Unterrichts darstellen. Für die Lehrenden wird somit nicht nur das Bestehen der Praxis, sondern auch das Bestehen der Prüfung zu einem Maßstab für ihre didaktischen Entscheidungen. (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 517)

Es ist somit nicht von der Hand zu weisen, dass die Abschlussprüfungen einen Einfluss auf das pädagogische Handeln haben. Diese Tatsache kann unter bestimmten Voraussetzungen negative Auswirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess haben. Um dem Problemgehalt dieser systematisch-verankerten Prüfungsorientierung auf den Grund zu gehen, bietet sich ein Rückgriff auf das Konzept des ‚heimlichen Lehrplans‘ an.

### 2.5.2 Heimlicher Lehrplan und Praxistransfer

„Die Schule – als Institution – erzieht.“ (Bernfeld, 1925, S. 28)

Vor über 90 Jahren machte der Österreicher Siegfried Bernfeld erstmalig darauf aufmerksam, dass ein verborgenes Ziel von Schule die Einübung von Mechanismen der Klassengesellschaft zur Herstellung einer gesellschaftlichen Funktionalität sei (vgl. Kandzora, 1996, S. 71; Meyer, 2007, S. 1).

Daran anknüpfend hat sich in der Pädagogik durch die Arbeit von Zinnecker im deutschen Sprachraum vor 40 Jahren das Schlagwort ‚heimlicher Lehrplan‘ etabliert (vgl. Zinnecker, 1975). Es verweist auf schulische Sozialisations- und Erziehungsprozesse, die in den offiziellen Ordnungsmitteln nicht ausgewiesen sind, sich aber in den Lehr-Lern-Prozessen ‚im Verborgenen‘ abspielen (vgl. Kandzora, 1996, S. 71). Die von ihm ausgehenden Mechanismen sind von Lehrkräften nicht gewollt und werden allenfalls als Erziehungseffekte der Schule geduldet. Sie wirken sich auf die am Unterricht beteiligten Akteure aus und können die Zielsetzungen der Lehrkräfte und Ordnungsmittel systematisch unterlaufen. (vgl. Meyer, 2007, S. 1) ‚Heimlich‘ meint in diesem Zusammenhang, dass gewisse Lernziele nicht offen kommuniziert, sondern latent, beispielsweise durch die schulischen Rahmenbedingungen, die Inhalte oder das Verhalten der Lehrkräfte vermittelt werden (vgl. Tenberg, 2006, S. 152).

Herauszustellen ist, dass der heimliche Lehrplan nicht zwingend negative Auswirkungen auf die Lehr-Lern-Prozesse haben muss. Unterschwellige und nicht vorgesehene Lernprozesse können mit dem offiziellen Lehrplan korrespondieren oder diese sogar fördern. (vgl. Jackson, 1975, S. 30 ff.)

Der heimliche Lehrplan ist ein Ausdruck der systemintegrativen gesellschaftspolitischen Funktion der Schule (vgl. Böhm & Seichter, 2018, S. 418). Wer somit „vom ‚Heimlichen Lehrplan‘ der Schule redet, kann daher über den ‚Heimlichen Lehrplan‘ der Gesellschaft nicht schweigen.“ (Kandzora, 1996, S. 71) Gerade mit Blick auf die in dieser Arbeit noch zu thematisierende Nachhaltigkeitsdebatte wird sich dieser Zusammenhang im späteren Verlauf noch als erkenntnisfördernd erweisen.

Die **Kristallisationspunkte** des heimlichen Lehrplans sind vielfältig. Kandzora (vgl. 1996, S. 71) verweist beispielsweise auf 14 verborgene „Dimensionen“ (Kandzora, 1996, S. 71) schulischer Erziehungseffekte. Kammerl (vgl. 2015, S. 346) macht darauf aufmerksam, dass die Wirkung des heimlichen Lehrplans über die Lehr-Lern-Prozesse hinaus geht und sich auch in der allgemeinen Interaktion zwischen

Schülern und Lehrkräften niederschlägt. Tenberg (vgl. 2006, S. 152) gliedert den heimlichen Lehrplan hinsichtlich der Nähe zur Lehrkraft in fünf Kategorien: das individuelle theoretische und berufliche Wissen, vorliegende Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Abschlussprüfungen und bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass sich die Bestandteile des heimlichen Lehrplans in ihrer ‚Sichtbarkeit‘ unterscheiden. (vgl. Tenberg, 2006, S. 152 ff.)

Dass die Abschlussprüfungen der dualen Ausbildung offensichtlich einen Teil des heimlichen Lehrplans der Berufsschule ausmachen, ist bereits seit langer Zeit bekannt. (vgl. Dubs, 2001, S. 65; Euler, 1998, S. 17; H. Schmidt & Reisse, 1983, S. 197 ff.) An dieser Stelle ist die Frage nach den positiven oder negativen Auswirkungen auf den Berufsschulunterricht zu stellen. Um sich ihnen zu nähern, bietet es sich an, in Rückbezug auf das ‚Constructive Alignment‘, das Bild von einer idealen Organisation der dualen Ausbildung in den Blick zu nehmen.

**Alignment.** Das Lernergebnis der Handlungskompetenz würde in entsprechenden Lehr-Lern-Prozessen didaktisch-methodisch gefördert und in einer abschließenden Prüfung diagnostiziert. In einem solchen kohärenten dualen Ausbildungssystem wäre die zuvor herausgearbeitete Prüfungsorientierung problemlos, weil die Abschlussprüfung genau die Kompetenzen diagnostiziert, die im Interesse des Bildungszieles stehen. Ebenfalls würde der offizielle Lehrplan mit dem heimlichen Lehrplan übereinstimmen, sodass keine unterschwellige Beeinflussung der Zielsetzungen der Lehrkräfte und Ordnungsmittel stattfindet.

**Misalignment.** Verlangt die Abschlussprüfung jedoch andere Anforderungen, als das zugrundeliegende Bildungsziel impliziert, liegt keine kohärente Abstimmung der Trias Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfung vor. Die Prüfungsorientierung wird sich dann für das Erreichen des Bildungszieles als weniger förderlich erweisen. In diesem Fall ist der heimliche Lehrplan ein negativ belegtes Schlagwort. Da die Abschlussprüfung nicht auf das Lernergebnis abgestimmt ist, schwächt der heimliche Lehrplan die Gewichtung des offiziellen Lehrplans ab (vgl. Kammerl, 2015, S. 346).

Dann werden die Lehrenden während ihrer Planung zunächst sicherstellen, dass die Prüfungsanforderungen in ihrem Unterricht ausreichend thematisiert werden (siehe Abschnitt 2.5.1, S. 23 f.). Diese Ausrichtung der Unterrichtsvorbereitung spannt eine enorme Breite an prüfungsrelevanten Inhalten auf und führt dazu, dass der eigentliche Bildungsauftrag der Berufsschule zweitrangig behandelt wird. (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 517)

An diesem kurzen Beispiel werden die Grenzen von Reformmöglichkeiten im Bildungssystem aufgezeigt. Der heimliche Lehrplan macht darauf aufmerksam, dass Lernprozesse nicht vollständig berechenbar sind und einer gewissen Fremdsteuerung unterliegen. (vgl. Kammerl, 2015, S. 346) Anstatt eine angemessene Neugestaltung der Lehr-Lern-Prozesse zu bewirken, kann eine Implementierung von bildungspolitischen, pädagogischen oder didaktischen Neuerungen nur adaptiv im Kompromiss erfolgen (vgl. Tenberg, 2006, S. 152).

Diese Feststellung ist für diese Arbeit und das damit einhergehende Forschungsinteresse von besonderer Wichtigkeit. Bereits in den 1980er-Jahren wurde auf das Verzerrungspotenzial zwischen Prüfung und

Curriculum aufmerksam gemacht und davor gewarnt, dass Prüfungen als heimlicher Lehrplan den Berufsschulunterricht und damit die gesamte Ausbildung didaktisch sowie inhaltlich steuern können (vgl. H. Schmidt & Reisse, 1983, S. 197 ff.).

Die Art und die Organisation des Prüfungswesens haben unmittelbare Wirkungen auf die Lehr-Lern-Prozesse im schulischen Teil der dualen Ausbildung. Den Abschlussprüfungen kommt damit eine Schlüsselrolle bei Reformen der Berufsbildung zu. (vgl. Severing, 2011, S. 33) Alle inhaltlichen, didaktischen oder organisatorischen Veränderungen in der Berufsausbildung sind von wenig Nachhaltigkeit, wenn eine unveränderte Abschlussprüfung strukturbewahrend auf die vorausgehende Ausbildung wirkt und letztlich die Modernisierungen für alle Akteure praktisch irrelevant macht (vgl. Severing, 2011, S. 21).

Damit ist klar: Wenn in dieser Arbeit die Möglichkeiten und Grenzen des Praxistransfers von Bildungsinnovationen am Beispiel der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ diskutiert werden sollen, ist den Abschlussprüfungen als Teil des heimlichen Lehrplans besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Nur wenn sie das prüfen, was das intendierte Lernergebnis einer Bildungsinnovation ausmacht, kann ein Praxistransfer gelingen. Im folgenden Abschnitt wird nun die Vorgehensweise dargelegt, über die sich der Beantwortung der Forschungsfrage genähert werden soll.

### **2.5.3 Rekonstruktionsvorhaben**

In dieser Arbeit wurde auf Basis einer Betrachtung der Rahmenbedingungen des dualen Ausbildungssystem die systematisch verankerte Prüfungsorientierung herausgearbeitet. Außerdem wurde mithilfe des Konzeptes vom ‚heimlichen Lehrplan‘ erörtert, dass dies nicht zwingend negative Auswirkungen auf den Berufsschulunterricht haben muss. Um einen Praxistransfer der BBNE zu erreichen, kommt vielmehr der kohärenten Ausrichtung von Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfungen eine entscheidende Rolle zu.

Um eine Antwort darauf zu finden, welchen Einfluss die Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ hat, ist folglich das ‚Constructive Alignment‘ der dualen Ausbildung anhand von Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfungen zu rekonstruieren.

Ausgangspunkt für diese Bestrebungen ist die ‚Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung‘, die sich unter anderem zum Ziel gesetzt hat, das angestrebte Lernergebnis der Berufsbildung vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte neu auszurichten. Aus diesem Grund widmet sich das folgende Kapitel der BBNE und dem Vorhaben, die Neuausrichtung des Lernergebnisses der dualen Ausbildung nachzuvollziehen und darauf aufbauend Gestaltungskriterien für Lehr-Lern-Prozesse herauszuarbeiten.

Im Anschluss an diese Ergebnisse ist das ‚Constructive Alignment‘ des schulischen Teils der Berufsausbildung mithilfe des Strukturmodells zu rekonstruieren. Zum einen ist hierbei herauszuarbeiten, inwieweit das BBNE-Lernergebnis in den Lehr-Lern-Prozessen der dualen Ausbildung gefördert werden kann. Zum anderen ist festzustellen, inwieweit die Abschlussprüfungen und die zugehörigen

Ordnungsmittel des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ den Erwerb des BBNE-Lernergebnisses überprüfen. Hiermit wird sich ein Blick auf einen Teil des heimlichen Lehrplans der dualen Ausbildung eröffnen.

Aus der sich ergebenden Kohärenz oder Inkohärenz der Trias Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfungen lässt sich im Anschluss die Forschungsfrage beantworten und weiterführend die Möglichkeiten und Grenzen des Praxistransfers der BBNE diskutieren.

### **3 Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung**

Zur Vorbereitung der Rekonstruktion des Strukturmodells widmet sich dieses Kapitel der ‚Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung‘. Zum Einstieg wird der Diskurs um die nachhaltige Entwicklung und BBNE aufgegriffen. Im Anschluss wird das angestrebte Lernergebnis der BBNE schrittweise erarbeitet (Beantwortung Leitfrage 3, siehe S. 6). Auf Basis einer bildungstheoretischen und didaktischen Fundierung wird in Anlehnung an Fischer, Hahn & Hantke (2017) die Förderung von Widerspruchstoleranz als zentrales Bildungsziel der BBNE identifiziert. Wie dieses Lernergebnis in Lehr-Lern-Arrangements gefördert werden kann, wird zum Abschluss dieses Kapitels diskutiert.

#### **3.1 Diskurs**

##### **3.1.1 Nachhaltige Entwicklung**

Mit dem Schlagwort ‚Nachhaltigkeit‘ wird die Erkenntnis umschrieben, dass eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung langfristig nicht ohne eine intakte Umwelt realisierbar sein wird. Andererseits kann der Umweltschutz jedoch nur durch die wirtschaftliche Existenz der Menschen gesichert werden. Hinter diesem Dilemma verbirgt sich eine über 30 Jahre alte weltweite Diskussion über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer damit unweigerlich einhergehenden nachhaltigen Entwicklung. (vgl. BMBF, 2005, S. 4; Fischer & Gerdsmeier, 2007, S. 185; Klanten, 2014, S. 5)

Der Startschuss dieses Veränderungsprozesses wird allgemein der UN-Weltklimakonferenz 1992 in Rio de Janeiro zugeschrieben (vgl. Fischer et al., 2017, S. 4). In der Abschlusserklärung der Konferenz, der ‚Agenda 21‘, verpflichteten sich die 179 Teilnehmerstaaten zu einer nachhaltigen, umweltgerechten Entwicklung. (vgl. Vereinte Nationen, 1992)

Das Leitbild dieser nachhaltigen Entwicklung wurde erstmals 1987 im Brundtland-Bericht festgehalten. Es beschreibt eine

„(...) Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“ (Brundtland, 1987, S. 51 ff.)

Diese Definition „ist genauso genial wie als Rezept unbrauchbar.“ (Grunwald, 2016, S. 22) Sie appelliert an die Zukunftsverantwortung und Gerechtigkeit eines jeden Einzelnen, gibt aber keine Inhalte oder Strategien vor, diese Vision zu realisieren. Vielmehr ist es eine Art Kompass, der die gegenwärtigen und zukünftigen menschlichen Bedürfnisse in den Fokus nimmt, dabei jedoch keine Handlungsregeln vorgibt. (vgl. Grunwald, 2016, S. 13 f. und 22) Die nachhaltige Entwicklung dient deshalb als eine orientierende

Grenze, um den Nachhaltigkeitsbegriff problem- und kontextbezogen mit Inhalten und Vorstellungen auszufüllen und ihn in konkrete Handlungen zu überführen (vgl. Grunwald, 2016, S. 27 ff.).

Damit kommt der nachhaltigen Entwicklung neben dem Charakter einer normativen Forderung gleichermaßen der einer konkretisierungs- und entwicklungsbedürftigen Zukunftsvision, also einer regulativen Idee, zu. Ihr liegen keine politischen Programme zugrunde, sondern lediglich die Vorstellung eines anzustrebenden Zustandes, der den Such- und Erkenntnisprozess leiten soll. (vgl. Fischer, 2011b, S. 3 f.; Fischer et al., 2017, S. 4) Solche regulative Ideen werden niemals abschließend, vollumfänglich, logisch oder empirisch geklärt werden. Vielmehr unterliegen sie einer dauerhaften Neuausrichtung, die zwischen den beteiligten Akteuren mit Blick auf die Praxiswirksamkeit der Folgen interpretiert wird. (vgl. Grunwald, 2016, S. 29)

Im Kern geht es jedoch darum, soweit ist sich der wissenschaftliche Diskurs mittlerweile einig, in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Sichtweise zu etablieren, die durch das Zusammendenken von ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielen geprägt ist. Die Vereinbarung dieser drei Nachhaltigkeitsdimensionen soll den zukünftigen Generationen im globalen Maßstab eine ökologisch verträgliche und sozial gerechte Zukunft ermöglichen. Die hier angesprochene Gerechtigkeit ist dabei sowohl generationsübergreifend (intergenerationell) als auch im Sinne einer Verteilungsgerechtigkeit innerhalb einer Generation zu verstehen (intragenerationelle Gerechtigkeit). (vgl. Fischer, 2011b, S. 3; Fischer et al., 2017, S. 4; Siebenhüner, 2001, S. 78)

Die sich daraus ergebenden Zielkonflikte erscheinen nahezu unvermeidbar. Sie sind letztlich ein Zeugnis des gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses zur Ausgestaltung der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung. Konflikte oder Hürden sind deshalb nicht als Hindernisse auf dem Weg in Richtung einer zukünftigen Gesellschaft, sondern als notwendiges Beiwerk eines konstruktiven Prozesses anzusehen. (vgl. Grunwald, 2016, S. 29)

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat dieser gesellschaftliche Aushandlungsprozess die weitestgehend akzeptierte Erkenntnis hervorgebracht, dass die Weltgemeinschaft in der Gegenwart und Zukunft zunehmend mit Umweltproblemen und Sozialkonflikten konfrontiert sein wird (vgl. Fischer et al., 2017, S. 4). Ursachen hierfür lassen sich in vielfacher Hinsicht benennen. In erster Linie ist im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte jedoch der globale Klimawandel zu benennen. Durch die Nutzung fossiler Brennstoffe, das Abholzen von Regenwäldern oder die Zunahme von Viehzucht ist es in der Vergangenheit zu einer Zunahme der Treibhausgasemissionen in der Atmosphäre gekommen. Hierdurch ist die globale Durchschnittstemperatur um 1° C im Vergleich zum 19. Jahrhundert angestiegen. (vgl. EU, 2019a) Die ersten negativen Folgen dieser Erderwärmung zeigen sich bereits heute und werden das Ökosystem unserer Erde in Zukunft noch fataler beeinflussen. Diese ökologischen Probleme bringen natürlich auch soziale Auswirkungen mit sich. Schließlich sind vor allem Entwicklungsländer stark von ihrer natürlichen Umwelt abhängig, sodass soziale Ungleichheiten wie Armut und Ungerechtigkeit oder Konflikte und Kriege weiter befeuert werden. (vgl. EU, 2019b)

Damit wird die von Al Gore als „unbequeme Wahrheit“ (Gore, 2006) bezeichnete Tatsache deutlich, dass der Mensch seine meisten Übel dem Menschen selbst verdankt und dabei ist sich, wie Fischer et al. (2017) treffend feststellen, „den Boden unter den Füßen wegzuziehen“ (Fischer et al., 2017, S. 5). Zwar entstehen die globalen ökologischen und gesellschaftlichen Krisen aus komplexen Wechselwirkungen zwischen Menschen und Umwelt, letztlich sind es aber individuelle und kollektive Handlungen, die den Ausgangspunkt dieser Problematik darstellen (vgl. Fischer et al., 2017, S. 5).

Zur weiteren Annäherung an die regulative Idee der nachhaltigen Entwicklung bietet es sich deshalb an, den Fokus auf den individuellen und kollektiven Status Quo der Nachhaltigkeitsdebatte zu richten.

In unserer Gesellschaft lassen sich aktuell gegenläufige und teils widersprüchliche Tendenzen identifizieren. Auf der Ebene des privaten Handelns rücken bereits seit vielen Jahren vermehrt Themen wie die Mülltrennung, die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, der Kauf von Lebensmitteln aus umweltschonenden Anbau, Ökostrom oder eine vegetarische oder vegane Ernährungsweise in den Mittelpunkt (vgl. Grunwald, 2010, S. 178). Privates Nachhaltigkeitshandeln ist im Trend, geht fast ‚immer‘ und ist deshalb in aller Munde (vgl. KfW, 2015, S. 1; WAZ, 2019).

In Übereinstimmung mit diesen Tendenzen zeigt sich auch ein hohes gesellschaftliches Interesse am politischen Diskurs über die nachhaltige Entwicklung. So wird den UN-Weltklimakonferenzen, auf denen sich die wichtigsten politischen Vertreter jährlich um eine gemeinsame Abstimmung und Zielsetzung zur weltweiten Reduktion der Treibhausgase bemühen (vgl. Strauß, 2018), regelmäßig eine hohe mediale Aufmerksamkeit gewidmet. Gleichermäßen sorgte die Entscheidung der USA, sich aus dem Pariser Klimaabkommen zurückzuziehen, für weltweite Empörung (vgl. Deutsche Welle, 2017).

Angesichts dieser öffentlichen Wahrnehmung und gesellschaftlichen Diskussion um die Wichtigkeit einer nachhaltigen Entwicklung ließe sich bilanzieren, dass der Grundgedanke der regulativen Leitidee in der Gesellschaft angekommen sei. Wie die folgenden zwei Beispiele jedoch exemplarisch zeigen, wohnt dem Trend um ‚Nachhaltigkeit‘ jedoch auch ein Maß an menschlicher Scheinheiligkeit inne (vgl. Franz, 2014).

Wie einer vom Online-Hotelreservierungsportal ‚Booking.com‘ in Auftrag gegebenen Studie zu entnehmen ist, herrscht unter anderem im Tourismus eine große Lücke zwischen der theoretischen Absicht eines nachhaltigen Reisens und der praktischen Umsetzung. Während 90 Prozent der Befragten angaben, ihr nächstes Urlaubsziel anhand umweltschonender Kriterien auswählen zu wollen, setzten nur unter 40 Prozent diesen Wunsch auch in der Praxis um. (vgl. Booking.com, 2018)

Diese Wahrnehmung lässt sich mithilfe des ‚Living Planet Reports‘ des WWF verstärken und auf nahezu alle Lebensräume des Menschen ausweiten. Seit über 40 Jahren nutzt die Menschheit mehr natürliche Ressourcen, als das Ökosystem der Erde erneuern kann. Der ökologische Fußabdruck der Menschheit wurde auch im letzten Jahr größer und beläuft sich mittlerweile auf 1,7 Erden. (vgl. WWF Deutschland, 2018, S. 3) Von einer gesellschaftlichen Trendwende in Richtung nachhaltiger Entwicklung ist deshalb nicht zu sprechen.

Darüber hinaus offenbart sich in einem anderen Kontext ein Missbrauch der Nachhaltigkeitsdebatte. Das zunehmende Angebot von ‚grünen‘ Konsumgütern wie veganen Kerzen, thailändischen ‚Bio‘-Shrimps oder ‚fair‘ produzierten Smartphones zeigt nämlich, dass auch die Wirtschaft mittlerweile das Potential des Trends erkannt hat. Treffend resümierte eine Studie der Leuphana Universität Lüneburg in diesem Zusammenhang bereits vor neun Jahren, dass „Nachhaltigkeit im Mainstream angekommen“ (PwC, 2010, S. 3) sei und stellt damit auf das Potenzial zur strategischen Marktpositionierung ab (vgl. PwC, 2010, S. 3). Damit wird deutlich, dass der Nachhaltigkeitsbegriff entgegen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung oftmals primär nutzenmaximierenden Aspekten untergeordnet wird.

Die hier erfolgten Wahrnehmungsversuche haben lediglich exemplarischen Charakter. Dennoch sind sie Zeugnis unserer problematischen Lebensweise. Außerdem sind es Fragmente, die auf eine strukturelle Verankerung von ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ als dominantes Handlungsmuster hinweisen, wie sie von Welzer & Sommer (vgl. 2014, S. 38 ff.) als Charakteristikum moderner Gesellschaften identifiziert wurde. Mit Blick auf die regulative Idee der nachhaltigen Entwicklung ist deshalb die Frage zu stellen, wie eine Gesellschaft mit diesem strukturellen Problem umgehen soll und welche Möglichkeiten sie überhaupt besitzt, hierauf zu reagieren.

An dieser Stelle schließt sich der Bogen zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatte um eine nachhaltige Entwicklung. Aktuell nehmen die Akteure der weltweiten ‚Fridays for Future‘-Bewegung vor allem die Politik in die Pflicht, stärkere Regulierungsmaßnahmen zur Verfolgung ökologischer und sozialer Ziele in Kraft zu setzen (vgl. Fridays for Future, 2019a). Dabei ernten sie Zuspruch und Unterstützung von vielen weiteren gesellschaftlichen Gruppen<sup>8</sup> (vgl. Fridays for Future, 2019b). Auch Grunwald (2010) sieht die Politik in der Pflicht. Er stellt heraus: „Nachhaltigkeit ist keine Privatsache, sondern in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung wie auch in der Umsetzung eine öffentliche Aufgabe, die auf den unterschiedlichsten Ebenen der politischen Systeme bearbeitet wird.“ (Grunwald, 2010, S. 181)

### **3.1.2 Nachhaltiges Wirtschaften und BBNE**

Den Startschuss zur weltweiten koordinierten politischen Diskussion über eine nachhaltige Entwicklung markierte, wie bereits zu Beginn erwähnt, die ‚Agenda 21‘. Hier wurde die besondere Bedeutung von Bildung für den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer stärkeren Betonung der Nachhaltigkeit herausgestellt. Bildung ist zum einen die Voraussetzung zur vollständigen Ausschöpfung des individuellen und gesellschaftlichen Potentials (vgl. Vereinte Nationen, 1992, S. 329). Zum anderen ist sie „für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Vereinte Nationen, 1992, S. 329) unverzichtbar.

Damit die gegenwärtigen Generationen ein stärkeres Denken und Handeln mit Blick auf die Verantwortung für zukünftige Generationen entwickeln, wurde auf Grundlage der Agenda 21 für den Bildungsbereich die UN-Weltdekade ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2005–2014)‘ ausgerufen (vgl.

---

<sup>8</sup> Mit der ‚Fridays for Future‘-Bewegung haben sich mittlerweile unter anderem Vertreter aus der Wissenschaft, Landwirtschaft, Biologie sowie Künstler, Unternehmensgründer, Lehrer- und Elternvereinigungen solidarisiert (vgl. Fridays for Future, 2019b).

Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 131). Ihr Kernziel war es, die regulative Leitidee der nachhaltigen Entwicklung als Orientierungsrahmen in den nationalen allgemein- und berufsbildenden Bildungssystemen zu verankern (vgl. Fischer, 2011b, S. 4; Klanten, 2014, S. 5).

Dem Forschungsbereich dieser Arbeit, der Berufsbildung, schreiben sowohl die Agenda 21 als auch die UN-Weltdekade eine zentrale Rolle bei der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung zu (vgl. Vereinte Nationen, 1992, S. 329 ff.).

Die Berufsbildung hat einen besonderen Stellenwert, weil die Arbeitswelt ein kritischer Ort für den angestrebten Transformationsprozess ist. Die Welt wird durch die Berufsarbeit in vielfacher Hinsicht beeinflusst. Wo Abfälle und Emissionen erzeugt, Ressourcen und Energien verbraucht oder Arbeitsprozesse beeinflusst werden, kommt es zu regionalen, nationalen oder globalen Veränderungen. Andererseits entstehen in der Arbeitswelt auch Innovationen, die eine nachhaltige Entwicklung langfristig hervorbringen muss. (vgl. Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 131) Noch konkreter verhält es sich mit dem in dieser Arbeit zu betrachtendem Wirkungsbereich der wirtschaftsberuflichen Bildung. Schließlich bringen alle Entscheidungen, die der ökonomischen Denkweise entspringen, auch ökologische und soziale Folgen mit sich. Da die betriebliche Leistungserstellung in einem permanenten Austausch mit der Umwelt steht, kann streng genommen jede berufliche Handlung die zukunftsorientierte Gestaltung der Welt voranbringen. Für die nachhaltige Entwicklung eröffnen sich deshalb im Bereich der (wirtschafts-)beruflichen Bildung konkrete Anknüpfungspunkte im Sinne eines nachhaltigen Wirtschaftens. (vgl. Fischer, Hantke & Roth, 2018, S. 2) Betriebliche Handlungsrountinen sollten hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Menschen und Umwelt hinterfragt und mit Blick auf die regulative Leitidee neugestaltet werden.

Auf dem Weg zu einem nachhaltigen Verständnis des Wirtschaftens besitzt der Einzelhandel aufgrund seiner ökonomischen Macht sowie seiner Positionierung zwischen Produzenten und Konsumenten eine sogenannte ‚Schleusenwärter‘-Funktion. Damit ist die Machtfunktion gemeint, darüber entscheiden zu können, welche Marktwege ‚geschlossen‘ oder weiterhin ‚offen‘ gehalten werden. Auszubildende im Beruf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ sind deshalb langfristig mit dem Potential ausgestattet, einen nachhaltigkeitsrelevanten Einfluss auf das Produktangebot und die Produktnachfrage zu nehmen. (vgl. Fischer, Mertineit et al., 2009, S. 8)

**Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.** Bereits in den 1990er Jahren wurden in Deutschland verschiedenste Versuche unternommen, den Nachhaltigkeitsgedanken für die berufliche Bildung zu konkretisieren (siehe hierzu Fischer, 2007, S. 6 ff.). Durch die UN-Weltdekade erhielten diese Bestrebungen einen neuen Impuls. Durch die BNE entstanden zahlreiche und umfangreiche Aktivitäten, die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung im deutschen Berufsbildungssystem zu verankern. In diesem Zusammenhang ist vor allem der vom ‚Bundesministerium für Bildung und Forschung‘ initiierte Förderschwerpunkt ‚Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2010–2013)‘ zu nennen. (vgl. Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 132)

Ziel der BBNE war und ist es, Kompetenzen zu fördern, mit denen die Arbeits- und Lebenswelt im Sinne

der Nachhaltigkeit gestaltet werden kann. Hierfür ist eine Orientierung an den ökologischen, sozialen und ökonomischen Folgen des beruflichen Handelns hinsichtlich der inter- und intragenerationalen Auswirkungen vorzunehmen. (vgl. Hemkes, 2014, S. 225) Um dieses neue Verständnis von Wirtschaften zu prägen und das Leitziel der dualen Ausbildung, die (berufliche) Handlungskompetenz, nachhaltig auszurichten, wurden im Rahmen des oben genannten Förderschwerpunktes und darüber hinaus eine Vielzahl an Programmen und Projekten durchgeführt (vgl. BIBB, 2010, S. 2; Hemkes, 2014, S. 227).

Im Rahmen des oben genannten ersten Förderschwerpunktes wurde sich in erster Linie die Frage gestellt, welche spezifischen Kompetenzen zu fördern sind, wenn die berufliche Aus- und Weiterbildung zur Mitgestaltung der nachhaltigen Entwicklung befähigen soll. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen. In ihr eröffnet sich ein Dilemma zwischen der regulativen Leitidee der nachhaltigen Entwicklung und der Berufsbildung, das Ausgangspunkt für weitere Überlegungen dieser Arbeit sein wird.

**Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz.** Da das Förderprogramm ‚Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ aus der UN-Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ hervorgegangen ist, bietet sich eine Orientierung am allgemeinen Kompetenzkonzept der BNE der ‚Gestaltungskompetenz‘<sup>9</sup> an. Es bezeichnet die Fähigkeit,

„Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können.“ (Haan, 2008, S. 31)

Das Kompetenzmodell nimmt basierend auf den BNE-Kompetenzkategorien der OECD (vgl. OECD, 2005, S. 12 ff.) eine Untergliederung in zwölf Teilkompetenzen vor (vgl. Haan, 2008, S. 32). Bereits 2003, auf einer ersten Fachtagung zur ‚Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘, wurde es als Orientierungsgrundlage für die berufliche Bildung vorgeschlagen (vgl. Haan, 2003, S. 43 ff.).

Wie jedoch den folgenden Ausführungen entnommen werden kann, sind die zwölf Teilkompetenzen zum einen bereits Bestandteil der Handlungskompetenz und zum anderen bereits in den pädagogisch-didaktischen Prinzipien des in der Berufsbildung geltenden Lernfeldkonzeptes verankert (vgl. Vollmer, 2010, S. 108; Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 202-204).

---

<sup>9</sup> Nicht zu verwechseln mit dem Bildungsziel der Berufsschule (siehe Kapitel 2.2, S. 14 ff.).

Kompetenzkategorien OECD (2005)	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz	← → (berufliche) Handlungskompetenz
Interaktive Verwendung Von Medien und Tools	(1) <b>Kompetenz zur Perspektivübernahme</b> Welt offen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	Kunden/Betriebsinteressen
	(2) ... <b>zur Antizipation</b> Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	Planen von Arbeitsprozessen
	(3) ... <b>zur disziplinenübergreifenden Erkenntnisgewinnung</b> Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	gewerkeübergreifendes Arbeiten
	(4) ... <b>zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen</b> Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können	Praxis gewerblicher Facharbeit
Interagieren in heterogenen Gruppen	(5) ... <b>zur Kooperation</b> Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	Teamarbeit/Sozialkompetenz
	(6) ... <b>zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata</b> Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	Problemlösung im Berufsalltag
	(7) ... <b>zur Partizipation</b> An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können	Teamarbeit/mündiger Bürger
	(8) ... <b>zur Motivation</b> Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden	Berufsalltag/Selbstkompetenz
Eigenständiges Handeln	(9) ... <b>zur Reflexion auf Leitbilder</b> Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	BBNE
	(10) ... <b>zum moralischen Handeln</b> Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können	BBNE
	(11) ... <b>zum eigenständigen Handeln</b> Selbstständig planen und handeln können	Kern der Facharbeit
	(12) ... <b>zur Unterstützung anderer</b> Empathie für andere zeigen können	BBNE

Abbildung 4: Vereinbarkeit von Gestaltungs- und Handlungskompetenz sowie den didaktischen Prinzipien der Berufsbildung (vgl. Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 202)

Die Teilkompetenzen der Kooperation (5), Partizipation (7) sowie das berufsübergreifende Verstehen und Handeln (3) sind Bestandteile moderner Berufsarbeit und finden sich deshalb bereits in der Berufsbildung wieder. Außerdem ist berufliches Handeln ohne einen Umgang mit unvollständigen und komplexen Informationen (4), ohne selbstständiges Handeln (11), Motivationsfähigkeit (8) sowie ohne vorausschauendes Denken (Antizipation; 2) nicht denkbar. Diese Schwerpunkte sind als Teil der Handlungskompetenz bereits seit langer Zeit ausgewiesene Ziele der Berufsbildung. Im Gegensatz zur Allgemeinbildung heben sie sich dadurch ab, dass sie praktisches Handeln und theoretisches Lernen aufeinander beziehen, um die Fachkräfte bereits in ihrer Ausbildung zu einer Gestaltungskompetenz im Sinne des Bildungsauftrages der Berufsschule zu befähigen. (siehe Unterkapitel 2.2, S. 14 ff.; vgl. Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 203-204).

Werden zusätzlich die didaktischen Prinzipien hinzugezogen, mit denen die Handlungskompetenz gefördert werden soll<sup>10</sup>, wird deutlich, dass das Kompetenzmodell der BNE bereits lange zuvor konzeptionell in der beruflichen Bildung verankert war (vgl. KMK, 2018, S. 10 f. und S. 17; Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 134). Es lieferte für die fachdidaktische Diskussion keinen erkennbaren Mehrwert und stieß folglich auf Ablehnung. Das Konzept bildete für die weitere Arbeit an der BBNE keine hinreichende Grundlage, weil sich hieraus keine Anhaltspunkte für die konkrete Planung von nachhaltigkeitsbezogenen Lehr-Lern-Arrangements ergaben. Dasselbe gilt auch für alle anderen Ansätze, die sich in den letzten Jahren die Operationalisierung der regulativen Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung zum Ziel gesetzt haben (exemplarisch Fischer, Greb & Stomporowski, 2009 und Kutt, Meyer & Toepfer, 2007, 178-180).

<sup>10</sup> vor allem Kompetenz- und Handlungsorientierung sowie Situationsbezug (siehe hierzu Unterkapitel 2.1, 2.2 und 2.3).

Daran konnte auch der Förderschwerpunkt ‚Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2010–2012)‘ nichts ändern. Rückwirkend betrachtet stellte er zwar einen wichtigen Schritt dar, weil auf die Wichtigkeit der praktischen Verankerung der regulativen Leitidee in der Berufsbildung aufmerksam gemacht wurde (vgl. Hemkes & Srbeny, 2017, S. 44), jedoch müssen die Ergebnisse rückwirkend betrachtet als ernüchternd eingeordnet werden. Es ist nicht zu einer tiefgreifenden Umsetzung der Nachhaltigkeitsidee gekommen. Eine Verankerung in das Berufsbildungssystem, dessen Institutionen und Praxis steht deshalb noch aus. (vgl. Hemkes, 2014, S. 227; Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 199)

Die aufgezeigte Thematik macht auf ein grundsätzliches Problem der Diskussion um die BBNE aufmerksam. Der hohe Abstraktionsgrad sowie die Unschärfe und Mehrdeutigkeit des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung erschweren die Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Berufsbildungsprozesse. Der regulative Charakter stellt ein wesentliches Hindernis dar, weil sich die Forderung nach mehr ‚Nachhaltigkeit‘ nicht unmittelbar in ein verbindliches und eindeutiges berufliches Handeln übersetzen lässt. (vgl. Kastrup et al., 2012, S. 119)

Die hier vorgenommene Bestandsaufnahme hat bis in die Gegenwart ihre Gültigkeit behalten. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich der aktuelle BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt ‚Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (2015–2019)‘ weiterhin zum Ziel gesetzt hat, die strukturelle Verankerung weiter voranzutreiben (vgl. BIBB, 2016, S. 3).

Bis jetzt ist es nur selten gelungen, aus dem abstrakten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung konkrete Schlussfolgerungen und didaktische Konzepte zu entwickeln (siehe hierzu Hemkes & Srbeny, 2017; Kuhlmeier & Vollmer, 2018; Nationalkomitee der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, 2013, S. 9). Der Forschungsstand lässt eher vermuten, dass eine erfolgreiche Thematisierung der Grundgedanken einer nachhaltigen Entwicklung bislang ausschließlich an die Motivation und das Interesse einzelner Akteure im Berufsbildungswesen geknüpft ist (siehe hierzu auch Kuhlmeier et al., 2017, S. 4).

Damit die BBNE ihren Weg ‚in die Fläche‘ findet, werden zusätzliche didaktische Orientierungshilfen benötigt. In diesem Kapitel ist deshalb ein didaktischer Ansatz der BBNE herauszuarbeiten. Außerdem sind mit Blick auf den Praxistransfer der BBNE auch Anforderungen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zu formulieren. Um dieses Vorhaben bildungstheoretisch und didaktisch zu begründen, wird im Folgenden zunächst eine entsprechende Fundierung herausgearbeitet.

### **3.2 Bildungstheoretische und didaktische Fundierung**

Zur Herstellung einer bildungstheoretischen und didaktischen Fundierung wird an die Erkenntnisse aus Abschnitt 3.1.2 angeknüpft. Anschließend werden die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007) und die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) auf Synergiepotenziale mit der BBNE analysiert. Diese Ergebnisse ermöglichen anschließend die Formulierung eines neuen didaktischen Ansatzes zur Förderung eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns.

### 3.2.1 Berufliche Handlungsfelder als Ausgangspunkt

Wie zuvor herausgestellt wurde, kann die regulative Leitidee für die Berufsbildung zwar eine grobe Orientierung darstellen. Jedoch wird es nicht möglich sein, aus ihr didaktische Leitlinien für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozess zu deduzieren (vgl. Fischer & Hahne, 2007, S. 15).

Hemkes, Kuhlmeier & Vollmer (vgl. 2013, S. 31) plädieren deshalb für ein induktives Vorgehen beginnend bei den konkreten beruflichen Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen. Die fachbezogenen Lernsituationen sollten mit den Anforderungen der regulativen Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung in Einklang gebracht werden (vgl. Hemkes et al., 2013, S. 31). Es findet eine Rückbesinnung auf das Berufsprinzip des Lernfeldkonzeptes statt (vgl. Kutt et al., 2007, 173, siehe Unterkapitel 2.2, S. 14).

Diese Vorgehensweise ist notwendig, weil sich die Handlungskompetenz, wie zuvor gezeigt, zwar auf nachhaltigkeitsrelevante Kompetenzen bezieht, aber den konkreten Beitrag der Berufsarbeit zur nachhaltigen Entwicklung unberücksichtigt lässt (vgl. Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 198). Dabei ist es genau letzteres, was den Kern der BBNE ausmacht. Die Auswirkungen des eigenen beruflichen Handelns sollten zeitlich (Generationen) und räumlich (Regionen) erweitert werden (vgl. Hemkes et al., 2013, S. 31). Um ‚Nachhaltigkeit‘ als ein durchgängiges Handlungsprinzip in der Berufswelt zu verankern, ist es somit zwingend notwendig, die beruflichen Handlungsfelder und -situationen auf ihre Bedeutsamkeit für die globale Transformation zu analysieren (vgl. Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 206).

Mit dieser neuen Herangehensweise offenbart sich ein neuer Blickwinkel auf die BBNE.

„Sie ist immer beides: zum einen ein höchst abstraktes und normativ begründetes Bildungsziel – vergleichbar mit den Bildungsaufträgen zur Förderung der Demokratie oder zur Beachtung der Menschenrechte. Zum anderen ist BBNE an ganz konkrete Aufgaben und Kompetenzen geknüpft. (...) Die Funktion der Arbeitswelt für eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung muss (...) domänenspezifisch und an konkreten Arbeits- und Geschäftsprozessen aufgearbeitet (...) werden. 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, S. 31)

Für die Berufsbildung ergibt sich hieraus, dass nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzen immer domänenabhängig mit konkreten beruflichen Handlungen und Tätigkeiten verknüpft sind und als integraler Bestandteil der Handlungskompetenz angesehen werden. Die Aufgabe von Berufsbildungsprozessen ist es daher, konkrete Zusammenhänge zwischen dem Arbeitshandeln und den Erfordernissen einer nachhaltigen Entwicklung herzustellen. (vgl. Hemkes, 2014, S. 228; Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 201)

Um diese Verknüpfungen aufzubauen, ist die didaktische Auswahl von Lerninhalten um eine Nachhaltigkeitsperspektive der jeweiligen beruflichen Domäne zu erweitern (vgl. Hemkes et al., 2013, S. 31). Hierzu müssen die Folgen des beruflichen Handelns grundsätzlich mit dem Kern der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung, der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit, abgestimmt werden. Lernsituationen, die für eine nachhaltige Entwicklung konzipiert werden, brauchen demnach kein neues didaktisches Gestaltungskonzept. Sie können an etablierte berufspädagogisch-didaktische Standards, wie

die Handlungsorientierung, anknüpfen und sollten mit spezifischen Kategorien der Nachhaltigkeit analysiert und gegebenenfalls erweitert werden. (vgl. Kastrup et al., 2012, S. 121 f.)

Wenn Lerninhalte mit diesem induktiven Ansatz um eine Nachhaltigkeitsperspektive erweitert werden sollen, gehen damit vier Grundsatzfragen der didaktischen Debatte um die BBNE einher.

- Wie kann sich der BBNE bildungstheoretisch angenähert werden? (Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3)
- Was ist die ‚Nachhaltigkeitsperspektive‘ der BBNE? (Unterkapitel 3.3)
- Was ist die zu fördernde Kernkompetenz für ein nachhaltiges berufliches Handeln? (3.4)
- Welche Anforderungen ergeben sich daraus für Lehr-Lern-Arrangements zur BBNE? (3.5)

Um sich dem Kern der BBNE zu nähern, befassen sich die folgenden Kapitel mit den soeben aufgeworfenen Fragen. Dabei ist es mit Blick auf die Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung zunächst notwendig, eine bildungstheoretische Einordnung der BBNE vorzunehmen.

### **3.2.2 Kritisch-konstruktive Didaktik**

Ein nachhaltigkeitsorientiertes Lernen muss die enge Fokussierung auf ökonomische Theorieinhalte in kaufmännischen Berufsbildungsprozessen überwinden und diese beruflichen Inhalte mit der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung verbinden (in Anlehnung an Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 134). Die kritisch-konstruktive Didaktik ist ein zentraler didaktischer Bezugspunkt der BBNE, weil gerade die Verknüpfung zwischen dem individuellen beruflichen Handeln und gesellschaftlichen sowie individuellen Problemstellungen den Inhalt von Klafkis Allgemeinbildungskonzept ausmachen (vgl. Klafki, 2007, S. 29).

Damit Unterricht seinen allgemeinen Bildungsanspruch erfüllen kann, muss im Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (Klafki, 2007, S. 29) stehen. Zu diesen „epochaltypischen“ (Klafki, 2007, S. 43) Problemen gehören unter anderem die „Friedensfrage“, „Umweltfrage“ sowie die „gesellschaftliche Ungerechtigkeit“ (alle Klafki, 2007, S. 43), sodass festgestellt werden kann, dass sich einige Kerngedanken der nachhaltigen Entwicklung in den Ausführungen Klafkis wiederfinden (vgl. Klafki, 2007, S. 56 ff.). Klafkis Bildungsverständnis soll den Lernenden die Schlüsselprobleme unserer Gesellschaft näherbringen, sie auf die Mitverantwortlichkeit der Menschen aufmerksam machen sowie ein Bewusstsein dafür entwickeln, an der Problembewältigung mitwirken zu wollen (vgl. Klafki, 2007, S. 56).

Die Parallelen zur BBNE bzw. Berufsbildung sind unbestreitbar. Das Ziel der BBNE ist es, Kompetenzen zu fördern, mit denen die Arbeits- und Lebenswelt im Sinne der Nachhaltigkeit gestaltet werden kann. Dieses Ziel unterteilt die kritisch-konstruktive Didaktik in drei Schritte: Wissen über die nachhaltige Entwicklung, Verantwortlichkeit bzw. Empathie sowie Gestaltungskompetenz. Durch das Bildungsverständnis von Klafki ist mit Blick auf das in Unterkapitel 2.2 thematisierte Berufsbildungsziel der Gestaltungskompetenz Allgemeinbildung zu einem stärker akzentuierten Bestandteil beruflicher Bildung geworden (vgl. Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 135).

Um die Lernenden mit den Schlüsselproblemen nicht zu überfordern, sollte der Unterricht exemplarisch erfolgen. Hierbei ist es wichtig, die Probleme nicht nur aus einer Sichtweise und unter bestimmten in

der Diskussion befindlichen Problemlösungsvorschlägen zu diskutieren. Geleitet von Beispielen sollten die Ursachen der Probleme aufgedeckt, verschiedene Interessenperspektiven betrachtet und unterschiedliche Problemlösungsvorschläge diskutiert werden. (vgl. Klafki, 2007, S. 62)

Mit Blick auf die BBNE ist hier ein weiterer Anknüpfungspunkt möglich. Wird die in unserer Gesellschaft strukturell verankerte ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ als ein Schlüsselproblem verstanden, kann Unterricht einen exemplarischen Blick auf Teilaspekte dieses Problems ermöglichen. Wie Vollmer und Kuhlmeier (vgl. 2014, S. 206 f.) hierzu anmerken, ist es vor dem Hintergrund der Abstraktheit der nachhaltigen Entwicklung wichtig, dass sich die BBNE nicht auf das Weltproblem einer ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ fokussiert, sondern stattdessen eine Konzentration auf exemplarische Problemlösungen durch Berufssarbeit in konkreten Handlungssituationen vornimmt. Hiermit lässt sich die Bereitschaft, an der Problembewältigung mitwirken zu wollen, eher fördern (vgl. Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 207).

Wichtig herauszustellen ist jedoch, dass es der kritisch-konstruktiven Didaktik nicht nur darum geht, jeweils problemspezifische, strukturelle Erkenntnisse zu erarbeiten. Vielmehr steht die „Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht“ (Klafki, 2007, S. 63) im Fokus. Durch die Diskussion über Schlüsselprobleme erwerben die Lernenden die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kritik und zur Argumentation sowie die Kompetenz, eigenes Handeln vom Standpunkt der davon Betroffenen aus zu sehen. Hinzu kommt die Entwicklung eines systematisch-vernetzten Denkens, mit dem sie einen Beitrag zur Lösung weiterer Schlüsselproblemen leisten können. (vgl. Klafki, 2007, S. 63)

Wird diese Rhetorik auf den Kontext der BBNE übertragen, kann eine exemplarische, an beruflichen Handlungssituationen orientierte Auseinandersetzung mit den regionalen oder globalen Auswirkungen des eigenen beruflichen Handelns die Grundlage für ein vernetztes Systemdenken im Sinne der nachhaltigen Entwicklung sein. Hierdurch erwerben die Lernenden, in Anlehnung an Klafki (2007) und Kuhlmeier und Vollmer (2018), die Fähigkeit zur

- **Selbstbestimmung**, weil ihnen Handlungsalternativen abseits der kaufmännisch-ökonomischen Denkweise deutlich werden und sie die Vorstellung gewinnen, wie sie leben und arbeiten wollen;
- **Mitbestimmung**, „weil sie durch ihr berufliches Tun mit Kopf, Herz und Hand an diesem Fortschritt mitwirken, welcher Entwicklungspfad in Arbeitswelt und Gesellschaft auch immer beschritten wird;“ (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 135)
- **Solidarität**, weil ihnen die inter- und intragenerationellen sowie regionalen Folgen ihres beruflichen Handelns bewusst werden.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die BBNE zu einer umfassenden Allgemeinbildung beitragen kann und dieser Prozess dem aktuellen Berufsbildungsziel der „beruflichen Grund- und Fachbildung“ (KMK, 2016, S. 3) nicht untergeordnet werden darf. Trotz dieser wichtigen Erkenntnis sind für den weiteren Fortschritt dieser Arbeit und die Annäherung an die ‚Nachhaltigkeitsperspektive der

BBNE' einige Merkmale von Klafkis Ansatz kritisch zu betrachten.

Zwar hat die kritisch-konstruktive Didaktik in der bildungswissenschaftlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit gefunden, jedoch handelt es sich nicht um eine Handreichung zur Unterrichtsvorbereitung. Dem Ansatz mangelt es an einer Einbindung in eine verständliche Unterrichtsstruktur sowie methodischen Hinweisen. (vgl. Jank & Meyer, 2018, S. 234 ff.) Es ist weiterhin nicht klar, welche exemplarischen Unterrichtsinhalte den Lernenden einen Blick auf die ‚Nachhaltigkeitsperspektive der BBNE‘ ermöglichen sollen. Diese Frage wurde bereits zum Ende des letzten Abschnittes aufgeworfen. Klafkis „Problemunterricht“ (Klafki, 2007, S. 66) liefert hierzu keine Lösung, sodass diesbezüglich weitere Ergebnisse herzustellen sind (siehe Unterkapitel 3.4 und 3.5, S. 45 ff. und 48 ff.).

Trotz dieser Unstimmigkeiten bietet die kritisch-konstruktive Didaktik im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der BBNE wichtige Impulse. Das Modell verdeutlicht nochmals, wie wichtig es im Sinne der nachhaltigen Entwicklung ist, dem Individuum mehr gedankliche Freiheiten einzuräumen.

Wie zu Beginn dieser Arbeit bereits herausgearbeitet wurde, ist der gegenwärtige Zustand unserer Welt und der damit verbundene Bedarf nach einer nachhaltigen Entwicklung allein auf das Handeln der Menschen zurückzuführen. Im Umkehrschluss bedeutet dies im Kontext der BBNE, dass nur die beruflichen Akteure die Arbeitswelt in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung ausgestalten können. Nur wenn sie die Auswirkungen ihres beruflichen Handelns zeitlich und räumlich erweitern, können Handlungsfolgen für zukünftige Generationen und andere Regionen identifiziert sowie mit Blick auf zukünftiges Handeln reflektiert werden.

Was einfach klingt, erfordert aufgrund der Abstraktheit der nachhaltigen Entwicklung eine multiperspektivische Annäherung. Da sich der nachhaltigen Entwicklung als Such- und Erkenntnisprozess nur genähert werden kann, indem darüber diskutiert wird „was nachhaltig oder nicht nachhaltig ist“ (Fischer, 2000, S. 2), müssen Lehr-Lern-Prozesse die unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Denkstile herausarbeiten und einen Umgang mit diesen heterogenen Inhalten fördern. (vgl. Fischer, 2013, S. 220 f.) Damit wird deutlich, dass vieles dafürspricht, das Individuum stärker in den Fokus des Unterrichtsgeschehens zu nehmen. Ausgehend von beruflichen Handlungssituation ist demnach der Frage nachzugehen, wie es seine Umwelt wahrnimmt.

Die Diskussion um eine stärkere Berücksichtigung des hiermit angesprochenen konstruktivistischen Lernens ist keineswegs neu (siehe hierzu Fischer & Gerdsmeyer, 2003; Reich, 2002). Bereits Klafki gab im Rahmen seiner kritisch-konstruktiven Didaktik den Hinweis darauf, dass seine Überlegung unter der Berücksichtigung von lernpsychologischen Konzeptionen zu betrachten sind (vgl. Klafki, 2007, S. 132).

Damit gehen auch Fischer et al. (vgl. 2017, S. 5) einher, die seit Anfang des neuen Jahrtausends die Etablierung einer neuen Bildungsvorstellung wahrnehmen, die sich von der engen Wissenschaftsorientierung zu lösen scheint und den Fokus darauf legt, die Welt zu erschließen, zu verstehen und selbst zu gestalten.

Zur Generierung eines didaktischen Ansatzes der BBNE muss deshalb im Folgenden ein Verständnis

von Unterricht herangezogen werden, dass sich vom klassischen Unterricht durch eine stärkere Betonung des Subjektes abgrenzt.

Hier setzt die konstruktivistische Didaktik von Reich (2012) an. Sie wird im Folgenden Abschnitt vertieft.

### 3.2.3 Konstruktivistische Didaktik

Der Konstruktivismus ist verwandt mit wissenschaftlichen Überlegungen aus der Philosophie und wird vor diesem Hintergrund als Erkenntnistheorie verstanden (vgl. Jank & Meyer, 2018, S. 286). Die Theorie „beschreibt das Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden.“ (Jank & Meyer, 2018, S. 286) Aus diesem Zusammenhang umschreibt Roth (1996) den Konstruktivismus mit der These: „Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist ein Konstrukt des Gehirns.“ (Roth, 1996, S. 25) In der Didaktik wird mit dem Konstruktivismus die Chance verknüpft, „die seit langem geforderte Schülerorientierung nun auch erkenntnistheoretisch begründen zu können.“ (Jank & Meyer, 2018, S. 293)

Wie Jank und Meyer (2018) aufzeigen, gibt es eine Vielzahl von erkenntnistheoretischen Modellen und Ansätzen, die an die Überlegungen des Konstruktivismus anknüpfen. Vor dem Hintergrund des Forschungsumfanges dieser Arbeit muss jedoch eine umfangreiche Klärung der Frage, welche Beziehungen zwischen dem Konstruktivismus und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik begründbar sind, ausbleiben. Wie im Folgenden gezeigt wird, scheint im Kontext der BBNE vor allem die konstruktivistische Didaktik von Reich (2012) besonders geeignet zu sein. Hierbei werden sich auch die Parallelen zwischen dem handlungsorientierten Unterricht und dem Konstruktivismus als hilfreich erweisen.

Da die Didaktik von Reich sehr umfassend ist und unterschiedliche Blickwinkel auf Lehr-Lern-Prozesse einnimmt, werden nur die im Zusammenhang dieser Arbeit relevanten Aussagen diskutiert. Dabei steht weiterhin die Frage im Vordergrund, wie sich der ‚Nachhaltigkeitsperspektive‘ der BBNE bildungstheoretisch mit Blick auf die Gestaltung von Unterricht genähert werden kann.

Reich (2012) bezeichnet seine konstruktivistische Didaktik als eine Beziehungsdidaktik. Dies ist etwas Besonderes, weil entgegen anderer Modelle eine Fokussierung auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden vorgenommen wird. Das bestimmende Merkmal einer förderlichen Lernumgebung ist ein gesundes Beziehungsgeflecht zwischen allen am Unterricht teilnehmenden Akteuren. (vgl. Reich, 2012, S. 16 f.) Eine gelungene Aneignung von Inhalten wird deshalb wahrscheinlicher, je dialogischer und kongruenter die Beziehungen sind und je mehr kommunikative Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Reich, 2012, S. 104).

Trotz der starken Betonung des Beziehungsaspektes darf die Erarbeitung von Inhalten nicht vernachlässigt werden. Grundsätzlich wird, wie sich in den folgenden Ausführungen widerspiegelt, aber immer wieder die kommunikative Perspektive des Lehrens und Lernens betont. Abgesehen davon nennt Reich symbolische, imaginäre und reale Zugangsmöglichkeiten zu Inhalten und Beziehungen. Die Kombination von allen drei Zugangsmöglichkeiten kann Personen dazu befähigen, sich selbst, das persönliche

Umfeld sowie die Umwelt reflektiert wahrzunehmen. Damit die Betrachtung und Entfaltung aller Einsichten im Unterricht möglich werden, sind drei Perspektiven auf das Lehren und Lernen zu unterscheiden: die Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. (vgl. Reich, 2012, S. 94)

**Konstruktion.** Ein konstruktivistischer Unterricht soll es den Lernenden durch eigenes Erfahren, Ausprobieren, Untersuchen, Interagieren oder Experimentieren ermöglichen, eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art anzufertigen. Die Lernenden bekommen außerdem die Gelegenheit, die Bedeutung dieser Konstruktionen für ihre Interessens-, Motivations- und Gefühlslagen zu betrachten. Ein Unterricht sollte umfassende Möglichkeiten zur Konstruktion einräumen, damit die Lernenden ihr eigenes Lernen in Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung verwirklichen können. Dies führt dazu, dass die Lernenden den unterrichtlichen Prozess hinsichtlich Inhalte und Ziele mitgestalten. (vgl. Neubert, Reich & Voß, 2001, S. 260; Reich, 2012, S. 138)

**Rekonstruktion.** Außerdem sollte ein konstruktivistischer Unterricht den Lernenden die Möglichkeit einräumen, die Konstrukte anderer für sich selbst nach zu entdecken. Dies ist notwendig, damit sich die Lernenden innerhalb eines kulturellen Kontextes weitere Zugänge konstruktivistisch erschließen können. Um diesen Prozess nicht als bloßes ‚Abarbeiten‘ aufzufassen, ist die entdeckende Seite des Lernens zu betonen. Wenn im Unterricht rekonstruktiv gelernt wird, sollten die konstruktiven und kreativen Leistungen eine besondere Beachtung finden. (vgl. Neubert et al., 2001, S. 261; Reich, 2012, S. 139)

**Dekonstruktion.** Um über die Erfindung (Konstruktion) und Entdeckung (Rekonstruktion) unserer Wirklichkeit hinaus neue Perspektiven zu eröffnen, ist außerdem eine Dekonstruktion von Wirklichkeiten notwendig. Ein Unterricht sollte den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, eingespielte individuelle oder kulturelle Wirklichkeitskonstruktionen zu hinterfragen. (vgl. Neubert et al., 2001, S. 262; Reich, 2012, S. 141)

Im Gegensatz zu anderen didaktischen Modellen formuliert Reichs konstruktivistischer Ansatz eine neue Sichtweise von Unterricht. Während im traditionellen Unterricht vor allem die Rekonstruktion von Wirklichkeiten eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Hahne, 2008, S. 61), fordert er mit den Perspektiven der ‚Konstruktion‘ und ‚Dekonstruktion‘ ein neues Vorgehen. Dieses hat durch die Dekonstruktion eine bewusst kritische sowie durch die Konstruktion von Weltansichten und -einsichten eine bewusst aktiv lernende Komponente (vgl. Hahne, 2008, S. 61). Beide Momente weisen starke Parallelen zur BBNE auf. Um einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten und ein Zusammendenken von ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielen zu fördern, gilt es, bestehende berufliche Handlungsmuster zu hinterfragen (Dekonstruktion). Dass dabei die persönlichen Wahrnehmungen der Individuen, die schließlich maßgeblich am Transformationsprozess beteiligt sind, nicht zu vernachlässigen sind, ist unumgänglich (Konstruktion).

Da die konstruktivistische Didaktik durch die zentrale Erkenntnis geleitet wird, dass ‚Wirklichkeit‘ von jedem Individuum anders wahrgenommen wird, müssen die aktuellen Wirklichkeiten als zeitlich begrenzt angesehen werden. Sie sind das Resultat von gesellschaftlichen Verständigungsprozessen und können deshalb neu ausgerichtet oder ersetzt werden. Dies ist angesichts der in unserer

gesellschaftlichen Wirklichkeit vorhandenen ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ als besonders wertvoll einzuschätzen.

Wie Rapske und Stomporowski (2017) mit Bezug auf Gudjons (2015) herausstellen, eröffnen sich im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts entscheidende Anknüpfungspunkte für die Fundierung einer konstruktivistischen Didaktik im Rahmen der BBNE (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 23).

Ein Merkmal eines handlungsorientierten Unterrichts ist das Moment der ‚didaktischen Öffnung‘. In einem geöffneten Unterricht tritt die Lehrkraft in den Hintergrund und räumt den Lernenden mehr Freiräume ein. Zum Beispiel, wenn innerhalb eines Themenkomplexes konkrete Kommunikationssituationen, wie beispielsweise eine Diskussion, geschaffen werden. (vgl. Gudjons, 2015, S. 22 ff.)

Eine solche ‚diskursive‘ Öffnung ermöglicht die Herstellung einer Verknüpfung zur BBNE. Wird doch das, „was nachhaltig oder nicht nachhaltig ist, (...) über eine Verständigung definiert.“ (Fischer, 2000, S. 2) Gleichzeitig steht die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden im Zentrum der Beziehungsdidaktik von Reich. Dies wird am von Reich definierten Begriff ‚Lernhandlung‘ nochmals deutlich. Lernen ist ein Prozess, der im Inneren und Äußeren stattfindet, wobei in der äußeren Auseinandersetzung Erfahrung, Beobachtung und Verständigung zu betonen sind. (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 23; Reich, 2012, S. 232 ff.)

Damit wird der Wert der konstruktivistischen Didaktik für die BBNE deutlich. Die Theorie zeigt auf, wie Verständigungsprozesse innerhalb des Unterrichtes als Aushandlung verschiedener Einstellungen didaktisch entwickelt werden können. Durch die Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion wird der Unterricht zu einem Ort verschiedener Entfaltungen, Entdeckungen und Begegnungen. (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 24)

Um diese Potentiale im Rahmen einer didaktischen Öffnung zur Anwendung zu bringen, ergänzt Reich in seiner Theorie die Ebene des Lernens um eine didaktische Ebene, welche die Planungskriterien der Realbegegnung, Repräsentation und Reflexion enthält (vgl. Reich, 2012, S. 142 ff.).

Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit erweist sich das Kriterium der Realbegegnung als hilfreich. In einer Realbegegnung wird das Subjekt mit Gegenständen der Welt konfrontiert und kann sich hierbei ein Bild über sie verschaffen. Die Lernenden sind ein Teil der betreffenden Situation, die an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit und im Rahmen eines bestimmten Ereignisses stattfindet. (vgl. Reich, 2012, S. 144) Realbegegnungen sind der Ausgangspunkt für eigene Untersuchungen. Damit sie ihr konstruktivistisches Potential abrufen können, spielt die Authentizität des Ortes und des Problems eine entscheidende Rolle. (vgl. Reich, 2012, S. 157)

Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 herausgearbeitet, ist unter ‚Ort‘ die berufliche Handlungssituation zu verstehen. Im Unterricht ist sie meist der didaktisch-konstruierte Ausgangspunkt einer Lernsituation. Mit Blick auf die Suche nach einem didaktischen Ansatz der BBNE ist dann die Frage zu stellen: Wie können die Lernenden eine berufliche Handlungssituation, in der die ‚Nachhaltigkeitsperspektive‘

besonders wichtig für die nachhaltige Entwicklung ist, mit ihren authentischen Problemen erfahren? (in Anlehnung an Rapske & Stomporowski, 2017, S. 24)

Auch hierauf hat die konstruktivistische Didaktik eine entsprechende Antwort: „keine Konstruktion ohne Verstörung.“ (Reich, 2012, S. 138) Die Kommunikation und das Vergleichen von verschiedenen Perspektiven, Antworten oder Lösungen im Rahmen einer Realsituation kann zur Dekonstruktion der eigenen Positionen führen. Diese Perturbationen sind dann der Auslöser eines neuen Konstruktionsprozesses. (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 25) Gemäß der konstruktivistischen Trias ‚Perturbation – Krise – Reframing‘ muss es die Aufgabe von Lehrkräften sein, Verstörungen zu erzeugen und zu fördern. Dieses anzustrebende Vorgehen kommt der BBNE zugute, weil dem Nachhaltigkeitsgedanken ein disruptiver Charakter zugeschrieben werden kann, der mit Blick auf unsere aktuelle Berufs- und Arbeitswelt genügend Verstörungsmöglichkeiten eröffnet.

Wenn Nachhaltigkeit an konkreten Fragen ausgehandelt wird, so werden sich in verschiedenen individuellen Konstruktionen unterschiedliche Niederschläge von Ethik wiederfinden, die sich auf den Nachhaltigkeitsgedanken beziehen. Hierzu gehört auch das Ignorieren von Nachhaltigkeit. (vgl. Rapske & Stomporowski, 2017, S. 25) Schließlich muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle Lernenden die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung unmittelbar erkennen. Vor allem wenn sich vergegenwärtigt wird, dass sich ein nachhaltiges Wirtschaften noch lange nicht in den Handlungen der Betriebe, Unternehmen oder privaten Haushalten wiederfindet.

Es gilt zu bilanzieren, dass die konstruktivistische Didaktik von Reich eine fundierte Grundlage für einen didaktischen Ansatz der BBNE darstellt. Sie propagiert eine Abkehr vom „totalisierenden, sich auf Ganzheitlichkeit und Einheitlichkeit richtendes Denken“ (Reich, 2012, S. 12), indem „ontologische Wahrheitsansprüche und die Erkennbarkeit objektiver Wirklichkeiten tendenziell in Frage“ (Fischer, 2000, S. 2) gestellt werden. Hierfür ist die Perspektive auf die individuellen Konstruktionsprozesse der Lernenden zu richten. Um diese Prozesse anzuregen, sollte sich die BBNE ausgehend von den ökonomisch geprägten betrieblichen Handlungssituation den disruptiven Normen- und Wertekanon der Nachhaltigkeitsidee zunutze machen.<sup>11</sup>

Solche Potentiale für Perturbationen ergeben sich dort, wo die ökonomische Rationalität auf die neue Rationalität der Nachhaltigkeit trifft. Wie im folgenden Unterkapitel aufgezeigt wird, eröffnet sich hierüber ein Zugang zum Kern der BBNE, der es erlaubt, mithilfe eines neuen didaktischen Ansatzes die traditionellen Lerninhalte um eine Nachhaltigkeitsperspektive zu erweitern.

### **3.3 Ökonomische und nachhaltige Rationalität**

Die Lernenden sollen durch die BBNE dazu befähigt werden, nachhaltig ausgerichtete Kompetenzen für das berufliche Handeln zu entwickeln. Diese Kompetenzen müssen sowohl den konkreten beruflichen Handlungssituationen als auch der abstrakten Leitidee der nachhaltigen Entwicklung gerecht werden.

---

<sup>11</sup> Hierbei stellt sich die Frage, welche exemplarischen Inhalte nützlich sind, um Nachhaltigkeit als verstörendes Prinzip zu entfalten. Dieses Forschungsdefizit wird in den Fachdidaktiken der unterschiedlichen Domänen diskutiert.

Deshalb sind im Rahmen der Kompetenzförderung der BBNE beide Domänen gleichermaßen zu berücksichtigen. Dieser Annäherungsprozess kann aufgrund der Abstraktheit des Nachhaltigkeitsbegriffes jedoch nur durch ein induktives Vorgehen beginnend bei den beruflichen Handlungssituationen erfolgen.

Das gegenwärtige betriebliche und berufliche Handeln und Denken ist geprägt vom traditionellen wirtschaftlichen Fortschritts- und Wachstumsparadigma. Es dominieren kurzfristige Trends und immer neue Innovationen, die einen Kreislauf von Produktion und Konsum anfeuern, der selbst vor einer Instrumentalisierung der Nachhaltigkeitsdebatte nicht zurückschreckt (siehe Abschnitt 3.1.1, S. 30). Diesem Paradigma ist die in unserer Gesellschaft strukturell verankerte ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ zuzuschreiben.

Wird dieser Gedanke in die BBNE-Debatte übertragen, lassen sich in Anlehnung an Müller-Christ (vgl. 2007, S. 15 ff.) zwei gegensätzliche Grundpositionen identifizieren: die Erwerbsökonomie und die Haushaltsökonomie. Die Erwerbsökonomie folgt dem zuvor skizzierten Schema der **ökonomischen Rationalität**, das eine Schaffung von Mehrwert unter dem Effizienzgedanken anstrebt. Hier steht das Wirtschaftssystem als objektive und verengte Rationalität im Mittelpunkt. Eine Reflexion über die Ziele und Auswirkungen des Handelns findet keine Berücksichtigung. (vgl. Fischer, 2013, S. 207 f.)

Im Gegensatz dazu verfolgt die Haushaltsökonomie die **Rationalität der Nachhaltigkeit**. Diese steht für eine radikale Abkehr vom Fortschritts- und Wachstumsparadigma geprägten betrieblichen und beruflichen Handeln hin zu einem nachhaltigen Wirtschaften im Sinne der Leitidee der Nachhaltigkeitsdebatte. (vgl. Fischer, 2013, S. 208)

Zwischen diesen beiden gegensätzlichen Polen tut sich ein Spannungsfeld auf, das nicht eindimensional zugunsten einer Position zu lösen ist. Eine alleinige Betrachtung der ökonomischen Rationalität im beruflichen Handeln ist nicht zukunftsfähig. Gleichzeitig erscheint eine vollständige Annäherung an ein nachhaltiges berufliches Handeln aufgrund der komplexen Mensch-Umwelt-Beziehungen und des regulativen Charakters der nachhaltigen Entwicklung als nicht möglich. Deshalb muss in der BBNE zwischen beiden Positionen ein Aushandlungsprozess stattfinden, der durch die Dimensionen einer ökologischen Funktionsfähigkeit, einer ökonomischen Leistungsfähigkeit sowie einer sozialen und kulturellen Gerechtigkeit geprägt ist (vgl. Fischer et al., 2017, S. 5).

Prägend für diesen Aushandlungsprozess ist die Tatsache, dass die beiden Rationalitäten einen unterschiedlichen Umgang mit Knappheit definieren. Die ökonomische Rationalität zielt auf die Befriedigung von Bedürfnissen ab und ignoriert dabei jegliche Begrenzungen. Solange ein zusätzlich befriedigtes Bedürfnis eine weitere Einheit Gewinn generiert, liegt ein Erfolg vor. Dagegen strebt die nachhaltige Rationalität ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Ressourcenverbrauch und -nachschub an. Im Sinne der Nachhaltigkeit definiert sich Erfolg über den Erhalt der Ressourcenbasis des beruflichen Handelns. (vgl. Fischer, 2013, S. 210; Müller-Christ, 2014, S. 198) Beide Rationalitäten stehen im Widerspruch zueinander (vgl. Müller-Christ, 2014, S. 126).

Um das Spannungsfeld zwischen den beiden widersprüchlichen Rationalitäten zu erkunden, ist es nach Fischer et al. (2017) hilfreich, die Prämissen zu betrachten, die für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches

Handeln grundsätzlich relevant erscheinen. Sie stellen fest, „dass das komplexe berufliche Handeln

1. funktionieren muss (Funktionalität)
2. sich rechnen muss (ökonomische Effizienz)
3. legal sein muss (Gesetzeskonformität/Legalität)
4. ökologisch verträglich sein muss (ökologische Effizienz)
5. sozial verantwortbar sein muss (Sozialverträglichkeit)
6. die Substanz der Ressourcen bzw. des Unternehmens erhalten muss (Dauerhaftigkeit) und
7. ethisch ‚einwandfrei‘ sein muss (Ethik).“ (Fischer et al., 2017, S. 5 f.)

Diese Entscheidungsprämissen stellen Kriterien und Handlungsrationaltäten dar, denen ein Entscheidungsprozess eines (nicht-) nachhaltigen beruflichen Handeln gerecht werden muss (vgl. Müller-Christ, 2014, S. 361). Sie lassen sich in vier kurzfristige und effizienzorientierte Handlungs- und Entscheidungsfelder (1.-4.) sowie drei langfristige und verantwortungsorientierte Handlungs- und Entscheidungsfelder (5.-7.) eines (nicht-) nachhaltigen beruflichen Handelns unterteilen (vgl. Fischer et al., 2017, S. 6). Die Komplexität des beruflichen Handelns entsteht nicht allein durch eine Ausdifferenzierung dieser Prämissen, sondern vor allem durch deren unklare Beziehungen. Zwischen ihnen kann es im beruflichen Alltag zu Spannungen oder Zielkonflikten kommen, die Entscheidungsprozesse nach herkömmlichen Kriterien erschweren. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 6; Müller-Christ, 2014, S. 361) Die folgende Heuristik visualisiert diesen komplexen Implikationszusammenhang.

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

Abbildung 5: Heuristik zum Implikationszusammenhang der Entscheidungsprämissen (Fischer et al., 2017, S. 6 f.)

Hiermit wird deutlich, dass ein nachhaltig ausgerichtetes Handeln in der betrieblichen Praxis mit Dilemmata verbunden ist. Es muss eine Entscheidung zwischen zwei gleichwertigen Alternativen getroffen werden, die zwar beide wünschenswert sind, aber nicht gleichzeitig realisiert werden können. Wenn die betriebliche Praxis beiden Rationalitäten gerecht werden möchte, kommt es in der Zuweisung der Mittel zwangsläufig zu einem Trade-off-Problem. Die Verbesserung eines Aspektes kann nur unter Inkaufnahme der Verschlechterung des anderen Aspektes erreicht werden. Ein mehr an ‚Nachhaltigkeit‘ ist nur mit einem weniger an ‚Effizienz‘ zu realisieren. (vgl. Müller-Christ, 2014, S. 280 f.)

Die BBNE stellt die Lernenden daher vor eine große Herausforderung. Sie müssen zunächst den Perspektiven ihrer betrieblichen Routinen gerecht werden, die durch eine Orientierung an Funktionalität, ökonomischer Effizienz und Legalität geprägt sind. Gleichzeitig sollen sie jedoch auch die Perspektive der

regulativen Leitidee der nachhaltigen Entwicklung beachten, die sich in ökologischer Effizienz, Sozialverträglichkeit, Substanzerhaltung und Verantwortungsethik ausdrückt. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 6)

Damit sie diesen Aushandlungsprozess in der beruflichen Praxis bewältigen können, wird die Fähigkeit benötigt Widersprüche zwischen den Rationalitäten zu erkennen und zu akzeptieren. Außerdem müssen die dabei entstehenden Unsicherheiten zur Kenntnis genommen und ertragen werden können. (vgl. Müller-Christ, 2014, S. 434)

### 3.4 Förderung von Widerspruchstoleranz

Problematisch für diesen Aushandlungsprozess zwischen Effizienz- und Nachhaltigkeitsrationalität im Rahmen der BBNE ist die in unserer Berufs- und Arbeitswelt bislang nur in Ansätzen vorhandene Orientierung an der Nachhaltigkeitsidee. Wenn die Lernenden an ihrem Arbeitsplatz stets nur einen kaufmännisch-ökonomischen Standpunkt einnehmen, muss die BBNE eine Antwort darauf haben, wie das berufliche Lernen erfolgen muss, um das Handeln und Verhalten der Akteure in Richtung der Nachhaltigkeit zu sensibilisieren. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 9) Hierfür hilft es, sich die Niveaustufen eines nachhaltigen beruflichen Handelns zu vergegenwärtigen.

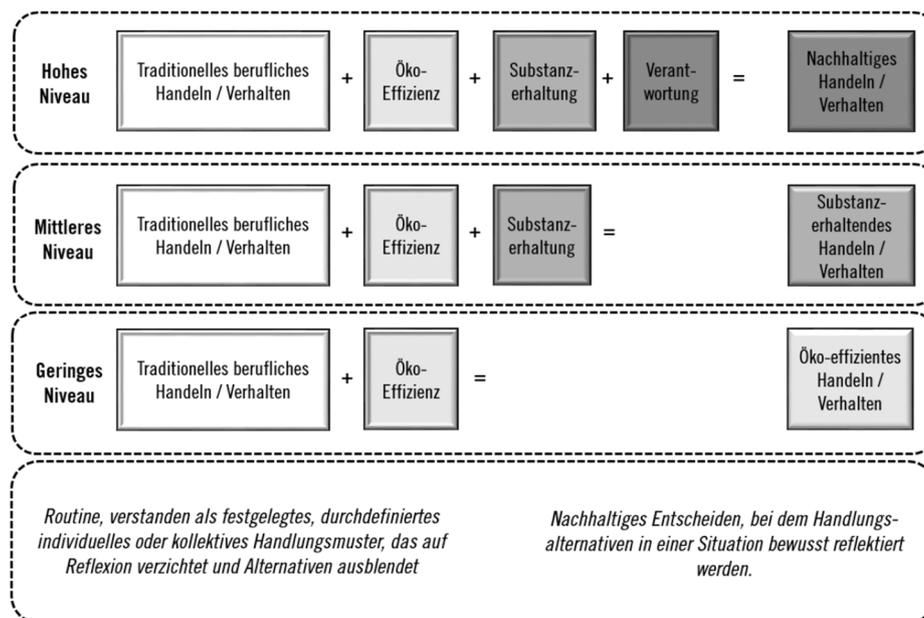


Abbildung 6: Niveaustufen des nachhaltigen beruflichen Handelns (Fischer et al., 2017, S. 10)

Fischer et al. (2017, S. 10) weisen darauf hin, dass alle **Entscheidungsprämissen** (siehe S. 44) im beruflichen Alltag grundsätzlich eine Relevanz besitzen. Jedoch ist anzumerken, dass sich unsere Gesellschaft im Allgemein wohl eher auf einem geringen Niveau des nachhaltigen beruflichen Handelns befindet. Wird nun eine Steigerung des Niveaus angestrebt, wird deutlich, dass sich zwischen dem traditionellen beruflichen, dem Öko-effizienten, dem substanz-erhaltenden oder dem verantwortungsbewussten Handeln unterschiedliche Konflikte und Dilemmata ergeben können (vgl. Fischer et al., 2017, S. 10).

Die BBNE hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu übernehmen, den Aushandlungsprozess zwischen den traditionellen Wahrnehmungs- und Entscheidungsmustern (Funktionalität, ökonomische

Effizienz, Legalität), der ökologischen Effizienz sowie den nachhaltig ausgerichteten Prämissen (Sozialverträglichkeit, Dauerhaftigkeit und Ethik) in Lehr-Lern-Prozessen zu thematisieren. **Der Kern der BBNE** ist es, die traditionellen und nachhaltigen Entscheidungsmuster im Unterricht aufeinander treffen zu lassen, sie anhand des beruflichen Alltags zu reflektieren und neue Handlungsalternativen zwischen der ökonomischen und nachhaltigen Rationalität zu entwerfen. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 10)

Damit wird deutlich, dass beide Rationalitäten in Beziehung zum berufsspezifischen Handeln zu setzen sind. Dabei erscheint ein Übergang von Effizienz zu Nachhaltigkeit aufgrund ihrer komplexen Wechselbeziehungen nicht möglich. Im Unterricht sollte deshalb ein Balancieren zwischen den beiden Polen erfolgen. (vgl. Fischer, 2013, S. 212 f.) Hiermit wird die Gefahr verringert, die BBNE „ethisch bzw. moralisch einseitig zu belasten und den Lernenden (ethisch bzw. moralisch) zu überfordern.“ (Fischer et al., 2017, S. 10) Es entsteht ein „tripolarer Umgang mit Rationalität“ (Fischer, 2013, S. 213). Die **Nachhaltigkeitsperspektive** der BBNE ist eine neue Form des Denkens, die sich zwischen den beiden dominierenden Rationalitäten bewegt und ein wechselseitiges Bedingen der beiden Denkformen einfordert. (vgl. Fischer, 2013, S. 213)

Werden diese beiden widersprüchlichen Perspektiven im Unterricht thematisiert und aufeinander bezogen, lassen sich unterschiedliche Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Denkstile herausarbeiten, sodass sich zwangsläufig Spannungsverhältnisse ergeben. Deshalb ist es mit Blick auf ein nachhaltiges berufliches Handeln unerlässlich, die Fähigkeit zu besitzen, mit Spannungsverhältnissen, Widersprüchen oder Dilemmasituationen konstruktiv umgehen zu können. (vgl. Fischer, 2013, S. 212; Fischer et al., 2017, S. 14) Damit rücken die erstmalig von Müller-Christ in diesem Zusammenhang diskutierten Konzepte der Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz aus der Psychologie in den Mittelpunkt. Sie umschreiben die menschliche Bewältigung von Spannungssituationen (vgl. Müller-Christ, 2014, S. 253). Beide Konstrukte lassen sich als **Widerspruchstoleranz** zusammenführen. Eine Ambivalenztoleranz sorgt dafür, Widersprüche nicht nur wahrzunehmen, mit ihnen umzugehen und sie auszuhalten, sondern auch die Einsicht, dass der Umgang mit Widersprüchen für die eigene Entwicklung förderlich sein kann. Die Ambiguitätstoleranz nimmt hingegen die kognitive Seite der Spannungsbewältigung ein. Es ist die Fähigkeit, in widersprüchlichen Situationen weiterhin handlungsfähig zu sein. (vgl. Müller-Christ, 2014, S. 435)

Da ein zukunftsfähiges berufliches Handeln auf einen konstruktiven Umgang mit widersprüchlichen Handlungsaufforderungen zwischen den Niveaustufen des nachhaltigen Handelns angewiesen ist, stellt die Widerspruchstoleranz eine von der BBNE zu fördernde **Kernkompetenz** dar (vgl. Fischer et al., 2017, S. 15). Sie umfasst ein Wissen, Bewerten und Handeln (vgl. Fischer & Hantke, 2017, S. 175). Wie dieses nachhaltige berufliche Handeln in seiner praktischen Umsetzung letztlich akzentuiert ist, steht in Abhängigkeit von übergeordneten Werteorientierungen, die sich aus „den politischen, ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Diskursen.“ (Fischer et al., 2017, S. 15) ergeben.

Damit wurde in diesem Kapitel herausgearbeitet, wie der Bildungsauftrag des schulischen Teils der dualen Ausbildung im Sinne der BBNE zu interpretieren ist (Beantwortung Leitfrage 3, siehe S. 6). Die Grundlage

für den Erwerb einer umfassenden und reflexiven nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz ist ein konstruktiver Umgang mit Widersprüchen. Das anzustrebende Lernergebnis des Berufsschulunterrichts im Sinne der BBNE sollte daher die Förderung einer Widerspruchstoleranz sein.<sup>12</sup> Um einen **Praxistransfer der BBNE** im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ zu ermöglichen, ist dieses Lernergebnis im Sinne des Strukturmodells (siehe S. 9) in Lehr-Lern-Prozessen zu fördern (siehe Unterkapitel 4.1, S. 50 ff.) und seine Erreichung in der Abschlussprüfung zu diagnostizieren (siehe Unterkapitel 4.2, ab S. 56 ff.).

Um die Förderung und Entwicklung einer solchen **nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz** zu ermöglichen, ist nach Fischer et al. (2017) der folgende Dreiklang zu beachten:

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.“ (Fischer et al., 2017, S. 6)

Wie der letzte Punkt verdeutlicht, wird durch die Erlangung einer Widerspruchstoleranz außerdem der Erwerb von weiteren Teilkompetenzen eines nachhaltigen beruflichen Handelns ermöglicht. Sie entstehen durch die Bewältigung von Widersprüchen und der damit einhergehenden Komplexität, besitzen neben dem Bezug zum nachhaltigen beruflichen Handeln jedoch auch einen Charakter der Persönlichkeitsförderung.

- Verständnis über kreiswirtschaftliche Strukturen und Lebenszyklen
- soziale Sensibilität: Bereitschaft die Auswirkungen des eigenen Handelns auf ein weitläufiges Umfeld reflektieren und zu berücksichtigen
- systematisch-vernetztes Denken
- Kommunikative Kompetenz

(vgl. Fischer, Hahne & Kutt, 2004, S. 21; Fischer & Hantke, 2017, S. 175 f.)

Das systematisch-vernetzte Denken ist im Kontext der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki zu sehen. Es ermöglicht die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (siehe Abschnitt 3.2.2, S. 36 ff.). Kommunikative Kompetenzen werden gefördert, weil ein nachhaltiges berufliches Handeln von einem kommunikativen Diskurs der Reflexion und Weiterentwicklung geprägt ist. (vgl. Fischer et al., 2004, S. 21 f.; Fischer & Hantke, 2017, S. 175 f.)

Um das in diesem Kapitel herausgearbeitete Potential des didaktischen Ansatzes in der unterrichtlichen Praxis an berufsbildenden Schulen nutzen zu können, ist zum Abschluss dieses Kapitels nun der Frage

---

<sup>12</sup> Ist im weiteren Verlauf der Arbeit vom ‚Bildungsziel der BBNE‘ oder dem ‚didaktischen Ansatz der BBNE‘ die Rede, ist damit stets die Förderung von Widerspruchstoleranz gemeint.

nachzugehen, welche Anforderungen Lehr-Lern-Arrangements erfüllen müssen. Hiermit wird der vierten Leitfrage nachgegangen, wie sich das von der BBNE angestrebte Bildungsziel didaktisch-methodisch in Lehr-Lern-Prozessen fördern lässt (siehe S. 6).

### **3.5 Lehr-Lern-Arrangements als Resonanzräume**

Für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements der BBNE ist nur ein induktives Vorgehen ausgehend von den betrieblichen Handlungsfeldern und -situationen sinnvoll. Dieser Ansatz wurde unter Berücksichtigung der kritisch-konstruktiven Didaktik legitimiert. Der Ausgangspunkt für die Förderung einer Widerspruchstoleranz ist deshalb immer die betriebliche Situation. Diese ist im Allgemeinen durch eine einseitige ökonomische Orientierung geprägt.

Deshalb durchlaufen die Auszubildenden in ihrer Berufsausbildung tendenziell einen „erwerbsrationalen Sozialisationsprozess“ (Fischer et al., 2017, S. 18). Ziel von Lehr-Lern-Arrangements zur BBNE muss es deshalb sein, diese eindimensionale Perspektive zu relativieren, abzuwerten oder zu hinterfragen. Hierfür muss der Übergang hin zu einem nachhaltigen beruflichen Handeln zunächst thematisiert werden. Dies kann bei den Lernenden Widerstände oder Gewissenskonflikte hervorrufen. Deshalb sind in Lehr-Lern-Arrangements Möglichkeiten zu schaffen, den Umgang mit den damit verbundenen Widersprüchen selbstständig zu lernen. (vgl. Fischer, 2013, S. 216; Fischer et al., 2017, S. 19)

Damit im Unterricht eine Loslösung von den etablierten Routinen überhaupt möglich wird und sich eine Phase des Anpassungs- und Veränderungslernens anschließen kann, müssen die Lernenden eine Trennungsphase durchlaufen (vgl. Fischer et al., 2017, S. 11). An dieser Stelle ist an die Überlegungen zur konstruktivistischen Didaktik von Reich aus Abschnitt 3.2.2 anzuknüpfen. Lehr-Lern-Arrangements zur BBNE sind stark konstruktivistisch geprägt, weil sich der Unterricht den disruptiven Charakter der Nachhaltigkeit zunutze machen muss, um die ökonomisch sozialisierten Lernenden zu perturbieren. Nur dann können Lehr-Lern-Arrangements zur Dekonstruktion etablierter Handlungsmuster führen und einen neuen, auf nachhaltigeres berufliches Handeln, ausgerichteten Konstruktionsprozesses im Sinne von Framing und Reframing auslösen.

Lehr-Lern-Arrangements zur BBNE rücken die Lernenden in den Mittelpunkt. Nur die Akteure des beruflichen Handelns können sich ihre Berufs- und Lebenswelten selbst erschließen und ihre Denk- und Verhaltensmuster vor dem Hintergrund der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung reflektieren. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 17) Deshalb sind für die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements Methoden in den Fokus zu nehmen, die den innengelenkten Rhythmus des Lernens stärker berücksichtigen. Solche Methoden sollten eine Selbstständigkeit und Teamfähigkeit, ein selbstgesteuertes Lernen und selbstständiges Handeln, die Förderung von Lernmotivation, die Umsetzung von Projektarbeit oder den Aufbau von Selbstlernkompetenzen ermöglichen. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 26)

Unter diesen didaktischen Voraussetzungen wird es dann im Unterricht möglich, von den Handlungslogiken der beruflichen Tätigkeiten zu abstrahieren, Alternativen des zukünftigen Handelns zu entwickeln und nach Möglichkeiten zu suchen, den Wandel der Berufs- und Arbeitswelt aktiv mitzugestalten. (vgl.

Fischer et al., 2017, S. 20) Solche Lehr-Lern-Arrangements sind als Resonanzräume zu verstehen. In Ihnen können die „Wahrnehmung und Deutung von Gegenwart und Zukunft mitstrukturiert, Handlungsplanungen beeinflusst sowie Handlungsimpulse gesetzt werden“. (Fischer et al., 2017, S. 17)

Um diesen Anforderungen an Lehr-Lern-Arrangements nachzukommen, muss die Betriebswirtschaftslehre oder Wirtschaftsdidaktik nicht neu geschrieben werden. Nachdem aktuelle fachdidaktische Inhalte zunächst thematisiert wurden, sollten die darin verborgenen spannungsgeladenen Themen vom Subjekt her formuliert werden. (vgl. Fischer, 2013, S. 216) Hierfür kann auch auf Lehrbücher zurückgegriffen werden, in denen die unterschiedlichen ökonomischen Denkschulen mehrperspektivisch diskutiert werden. Die didaktische Aufgabe ist es dann, eine mehrperspektivische Betrachtung der curricularen Vorgaben im Sinne des Konstruktivismus zu ermöglichen (vgl. Fischer et al., 2017, S. 27), die konträr zu den gegenwärtigen Lebens- und Arbeitswelten der Lernenden steht.

Aus einer didaktischen Perspektive führt dies unausweichlich dazu, dass die Ergebnisse der individuellen Prozesse einer Auseinandersetzung zwischen Ökonomie und Nachhaltigkeit nicht vorhersehbar oder planbar sind. Lehr-Lern-Arrangements zur BBNE können ein Wahrnehmen, Erkennen und Lernen lediglich anstoßen und unterliegen deshalb letztendlich einer Ergebnisoffenheit. Die Widersprüche und Dilemmata lassen sich von den Lernenden in unterschiedliche Richtungen auflösen. Ihre Interpretation ist durch keine Bezugsdisziplin abgesichert, sodass es keine eindeutige Lösung gibt. Deshalb muss die BBNE anerkennen, nicht gänzlich nachvollziehen zu können, wann und wie sich Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Lernprozesse für ein nachhaltiges berufliches Handeln vollziehen. (in Anlehnung an Fischer et al., 2017, S. 12)

Abschließend muss angemerkt werden, dass solche Lehr-Lern-Arrangements eine neue Auffassung der Rolle von Lehrkräften benötigen. Die Mehrperspektivität und Ergebnisoffenheit des Prozesses erfordert einen Abschied vom allwissenden und instruktiven Rollenverständnis. Da es keine eindeutige Antwort darauf gibt, wie ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln aussieht, müssen die Lehrenden in Lehr-Lern-Arrangements der BBNE eine eigene begründete Stellung beziehen. Durch die Einbindung in den Aushandlungsprozess führt dies automatisch dazu, dass sie ihre eigene Perspektive reflektieren und Wahrnehmungen den Lernenden gegenüber kommunizieren. (vgl. Fischer et al., 2017, S. 25 f.)

#### **4 Rekonstruktion**

Um den Einfluss der Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ nachvollziehen zu können, sind die drei Strukturelemente des schulischen Teils der dualen Ausbildung – das Lernergebnis, der Lehr-Lern-Prozess sowie die Abschlussprüfung – einer genaueren Betrachtung unter Berücksichtigung des Bildungsziels der BBNE zu unterziehen.

Nur wenn alle drei Elemente eine kohärente Förderung bzw. Diagnostizierung von Widerspruchstoleranz erlauben, kann der Praxistransfer der BBNE im schulischen Teil der dualen Ausbildung gelingen. In diesem Kapitel werden daher die drei Strukturelemente dahingehend untersucht, inwiefern sie sich anschlussfähig an die Merkmale des didaktischen Ansatzes der BBNE erweisen. Aus ihrem Zusammenspiel wird es dann möglich, Rückschlüsse auf den Einfluss der Abschlussprüfung sowie die Möglichkeiten

und Grenzen des Praxistransfers der BBNE im betrachteten Ausbildungsberuf zu ziehen.

## **4.1 Lernergebnis und Lehr-Lern-Prozess**

In diesem Unterkapitel steht die Beantwortung der fünften Leitfrage im Vordergrund. Es wird erörtert, inwieweit der Rahmenlehrplan der Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ aus inhaltlicher (Abschnitt 4.1.1) sowie didaktisch-methodischer Perspektive (Abschnitt 4.1.2) die Förderung von Widerspruchstoleranz ermöglicht. Hieraus lassen sich Anforderungen an Lehrkräfte ableiten, die in Abschnitt 4.1.3 thematisiert werden.

### **4.1.1 Curriculare Anknüpfungspunkte**

Das Leitziel des schulischen Teils der dualen Ausbildung ist der Erwerb von Handlungskompetenz. Die im Zentrum dieser Rekonstruktion stehende Förderung von Widerspruchstoleranz muss sich für einen Praxistransfer der BBNE anschlussfähig an dieses Kompetenzkonzept der KMK erweisen.

Dem Bildungsverständnis der KMK zufolge, erfolgt eine Förderung von Handlungskompetenz über einen Bezug zum konkreten beruflichen Handeln. Hiermit ist das dem Lernfeldkonzept zugrundeliegende Berufsprinzip sowie die didaktische Grundkonzeption der Handlungsorientierung angesprochen.

Der Bezug zum konkreten beruflichen Handeln ist ein Grundmerkmal der Förderung von Widerspruchstoleranz. Es sind zunächst die Perspektiven der betrieblichen Routinen zu berücksichtigen, die durch Funktionalität, ökonomische Effizienz und Gesetzeskonformität bestimmt sind. Damit macht der Kompetenzansatz der BBNE die in unserer Gesellschaft sowie Berufs- und Arbeitswelt strukturell verankerte ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ zum Ausgangspunkt seiner Bildungsbestrebungen. Die betrieblichen Aufgaben- oder Problemstellungen werden in einem nächsten Schritt mit den Prämissen der nachhaltigen Entwicklung – der ökologischen Effizienz, Substanzerhaltung, Sozialverträglichkeit und (sozialen) Verantwortungsethik – kontrastiert. Damit wird den Lernenden ein Erfassen der beruflichen Wirklichkeit unter Berücksichtigung der Perspektive der Nachhaltigkeit ermöglicht. Dieser Prozess nimmt die etablierten beruflichen oder betrieblichen Denkmuster und Handlungsrouninen nicht als gegeben hin, sondern hinterfragt sie.

Durch den unmittelbaren Bezug zum beruflichen Handeln ist die Förderung von Widerspruchstoleranz grundsätzlich mit dem Kompetenzmodell der KMK kompatibel. Darüber hinaus werden eine Präzisierung und Neuausrichtung des Kompetenzmodells vorgenommen.

Durch den Erwerb einer Widerspruchstoleranz wird ein nachhaltiges berufliches Handeln zum Bildungsziel des Berufsschulunterrichts. Es ist durch eine Berücksichtigung von ökonomischen, ökologischen und sozialen Zielen geprägt und einem Abwägungsprozess ausgesetzt, der die effizienz- und nachhaltigkeitsorientierten Entscheidungsprämissen einander gegenüberstellt. Das nachhaltig ausgerichtete berufliche Handeln erfordert eine Abkehr von etablierten Strukturen, sodass der bloße Erwerb einer Handlungskompetenz nicht ausreicht. Zum Ziel der schulischen Bildungsprozesse wird es deshalb, die Berufs- und Arbeitswelt im Sinne des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Um diese Fähigkeit zu fördern, eröffnet der Umgang mit Widersprüchen den Lernenden die Handlungsalternativen

abseits der ökonomisch geprägten Denkweise und verhilft ihnen eine eigene Vorstellung zu gewinnen, wie sie unter Berücksichtigung kollektiver Interessen in Zukunft leben und arbeiten wollen. Der konstruktive Umgang mit Widersprüchen ermöglicht den Lernenden somit den Erwerb einer nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz, die das zweidimensionale Kompetenzkonzept der KMK, bestehend aus Gestaltungskompetenz und beruflicher Handlungskompetenz (siehe Unterkapitel 2.2, S. 14), vereint.

Entscheidend für den Erwerb einer Widerspruchstoleranz sind die kompetenzorientierten Zielformulierungen der Lernfelder. Sie sollten Anknüpfungspunkte für den Kompetenzansatz der BBNE bereithalten, weil sie einen Korridor aufspannen, in dem sich die Realität des Berufsschulunterrichts abspielt. Außerdem tragen die Zielformulierungen in ihrer Summe zum Erwerb des Bildungsziels der Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ bei. Wenn der Umgang mit Widersprüchen und Dilemmata insgesamt zur Förderung einer nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz beitragen soll, sollten die Lernfelder entsprechende Möglichkeiten eröffnen, sich zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns zu bewegen.

Da der Kompetenzansatz der BBNE die beruflichen und betrieblichen Perspektiven zum Ausgangspunkt macht, eröffnen sich in den Lernfeldformulierungen einige Anknüpfungspunkte, die Widerspruchstoleranz der Lernenden zu fördern. Schließlich wurden die Lernfelder aus den Handlungsfeldern des Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgaben- oder Problemstellungen. Angesichts der nicht-nachhaltigen Berufs- und Arbeitswelt ist davon auszugehen, dass den Lernfeldformulierungen vorwiegend berufliche Tätigkeiten zugeordnet werden können, die eher kurzfristigen effizienzorientierten Entscheidungsprämissen unterliegen. Die didaktische Aufgabe ist es dann, diese traditionellen Entscheidungsmuster mit der Perspektive der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung zu konfrontieren.

Deshalb erscheint es sinnvoll, die Lernfelder weiterführend auf explizite Bezüge zu den Kerngedanken eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns zu untersuchen. Hierfür wurde der Rahmenlehrplan einer Dokumentanalyse unterzogen. Dazu wurden Signalbegriffe ausgewählt, die den Ausführungen der Unterkapitel 3.1, 3.3 und 3.4 entstammen und einen exemplarischen Einblick auf die curriculare Verankerung der nachhaltigen Entwicklung im Ausbildungsberuf ermöglichen sollen.

Begriff	Lernfeld							
	1	2	3	4	5	6	7	8–14
‚nachhaltig‘	1							
‚ökologisch‘	1				1	1	1	
‚soziale‘								
‚ethisch‘					1			
‚Umwelt‘	1				1			
‚Verantwortung‘	1							
‚Generation‘								

Abbildung 7: Häufigkeit von Signalbegriffen der BBNE im Rahmenlehrplan zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘

In Lernfeld 1 ist unter den inhaltsbezogenen Angaben das Schlagwort ‚Nachhaltigkeit‘ (KMK, 2016, S. 8) zu finden. Damit wird ‚Nachhaltigkeit‘ von Seiten der KMK als verbindlicher Mindestinhalt für

den Berufsschulunterricht normiert, ohne dass sich in den Lernfeldformulierungen konkrete Anknüpfungspunkte identifizieren lassen. Dies ist stark zu hinterfragen. Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 herausgearbeitet wurde, lassen sich aus der regulativen Leitidee der nachhaltigen Entwicklung keine konkreten didaktischen Schlussfolgerungen deduzieren.

Die im Bildungsauftrag der Berufsschule verankerte Gestaltungskompetenz sorgt für eine vergleichsweise häufige Verbreitung von Hinweisen auf die ökologische Verantwortung des beruflichen Handelns. Doch diese Zielformulierungen sind im Vergleich zu den anderen Formulierungen der Lernfelder äußerst offengehalten, lassen Bezüge zu berufsbezogenen Aufgaben- oder Problemstellungen vermissen und haben lediglich Erwähnungscharakter. Exemplarisch hierfür ist die Zielformulierung aus Lernfeld 6 (‚Waren beschaffen‘): „Die Schülerinnen und Schüler beschaffen Waren und berücksichtigen (...) ökologische Aspekte.“ (KMK, 2016, S. 13) Darüber hinaus sind Bezüge zur sozialen Verantwortung des beruflichen Handelns in den Lernfeldern nicht zu finden. (vgl. KMK, 2016, S. 8 ff.)

Aufgrund der ‚Schleusenwärter‘-Funktion, die der Einzelhandel im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung einnimmt, wären gerade in Bezug auf die soziale und ökologische Verantwortung konkretere Angaben in den Lernfeldformulierungen zu erwarten.

Ähnlich verhält es sich mit den Themenbereichen der Ethik, der Umwelt bzw. des Umweltschutzes sowie der inter- und intragenerationellen Verantwortung bzw. Gerechtigkeit. Ethische Bezüge finden sich lediglich in Lernfeld 5 als Auswahl- und Entscheidungskriterien für die Gestaltung von Werbung. Der Umweltschutz wird in Lernfeld 1 wie der Nachhaltigkeitsbegriff als verbindlicher Mindestinhalt genannt. Auf die gesamtgesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens wird ebenfalls in Lernfeld 1 Bezug genommen. Jedoch wird die Auseinandersetzung mit dem Wirkungsbereich des beruflichen Handelns auf ein Erläutern reduziert.

Mit Blick auf die in diesem Kapitel gesammelten Erkenntnisse lässt sich bilanzieren, dass der didaktische Ansatz der Förderung einer Widerspruchstoleranz anschlussfähig an das Bildungsziel des schulischen Teils der dualen Ausbildung ist. Da die offenen Lernfeldformulierungen konkrete Bezüge auf die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung vermissen lassen, wird die Förderung einer Widerspruchstoleranz ausschließlich den Bildungsgangteams und einzelnen Lehrkräften überlassen. Hieran wird nun auch deutlich, warum der Rahmenlehrplan die Vorgabe enthält, dass die Nachhaltigkeitsdimensionen (Ökonomie, Ökologie und Soziales) in die Lernfelder zu integrieren sind.

Ausgehend von den beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen sind fachdidaktische Inhalte zunächst zu thematisieren und im Unterricht anschließend einer mehrperspektivischen Betrachtung unter Berücksichtigung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung zu unterziehen. Hierbei können sich die Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns als hilfreich erweisen (siehe Unterkapitel 3.3, S. 44). Die vorwiegend durch Funktionalität, Dauerhaftigkeit und ökonomischer Effizienz geprägten beruflichen Situationen lassen sich hiermit auf mögliche Widersprüche und Dilemmata untersuchen.

Im folgenden Abschnitt wird nun der Frage nachgegangen, ob der didaktische Ansatz der BBNE mit den Rahmenbedingungen des Lernfeldkonzeptes auf didaktisch-methodischer Ebene korrespondiert. Dies ist eine weitere wichtige Erfolgsbedingung für den Praxistransfer der BBNE, weil die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen unter anderem dazu verpflichtet sind, ihren Unterricht am Konzept der Handlungsorientierung auszurichten. Nur wenn eine Förderung von Widerspruchstoleranz unter den Vorgaben des Lernfeldkonzeptes möglich ist, kann der angestrebte Praxistransfer gelingen. Deshalb werden die Erkenntnisse der Unterkapitel 2.3 und 3.5 nun zusammengeführt.

#### 4.1.2 Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements

Außer der Anforderung an einen handlungsorientierten Unterricht schreibt der Rahmenlehrplan zum Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ keine spezielle didaktisch-methodische Umsetzung vor. Kennzeichnend für diese Unterrichtsform ist ein Lernen durch Handlungen (Situiertheit), eine Subjektorientierung und didaktische Öffnung, der Einsatz von handlungsorientierten Methoden sowie eine konstruktivistisch-didaktische Fundierung, die ein Erfassen der beruflichen Wirklichkeit vor allem unter Berücksichtigung von ökologischen und sozialen Aspekten ermöglichen soll und durch eine Interessenerklärung und Konfliktbewältigung geprägt ist. Außerdem benötigt ein solcher Unterricht eine veränderte Rolle der Lehrkraft.

**Situiertheit.** Bereits im vorherigen Abschnitt wurde darauf aufmerksam gemacht, dass sich das Berufsprinzip des Lernfeldkonzeptes auch im didaktischen Ansatz der BBNE wiederfindet. In einem handlungsorientierten Unterricht werden dementsprechend bedeutende exemplarische betriebliche Situationen zum Ausgangspunkt zur Förderung der Widerspruchstoleranz. In diesem Zusammenhang lassen sich zusätzlich Übereinstimmungen zwischen der konstruktivistischen Fundierung des handlungsorientierten Unterrichts sowie des didaktischen Ansatzes der BBNE identifizieren. Durch den Bezug zur betrieblichen Situation werden Realbegegnungen zum Ausgangspunkt der Untersuchungen, sodass ein situierendes Lernen in authentischen und lebens- bzw. berufsnahen Kontexten stattfindet.

**Subjektorientierung.** Prägend für den Unterricht im schulischen Teil der dualen Berufsausbildung sowie die Förderung eines nachhaltigen beruflichen Handelns ist eine stärkere ganzheitliche Berücksichtigung der Lernenden. Lehr-Lern-Arrangements zur BBNE müssen den Auszubildenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Berufs- und Lebenswelten selbst zu erschließen und eigene Handlungen vor dem Hintergrund der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung zu reflektieren. Der Unterricht muss es ermöglichen, persönliche Interessen und Erfahrungen in Bezug zu den absolvierenden Handlungen zu stellen. Dies ist auch das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts. Die durchlebten beruflichen Handlungen sollen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

Um mit der hiermit angesprochenen Subjektorientierung eine Widerspruchstoleranz zu fördern, wird ein Unterricht benötigt, der durch Merkmale einer konstruktivistischen Didaktik, einer didaktischen Öffnung und einer veränderten Rolle der Lehrkraft geprägt ist.

**Konstruktivistische Didaktik und Öffnung des Unterrichts.** Sowohl das Lernfeldkonzept als auch der BBNE-Ansatz unterliegen einer starken konstruktivistischen Prägung. Der handlungsorientierte Unterricht möchte den Lernenden ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit ermöglichen. Um einen Zugang zu dieser Mehrperspektivität zu eröffnen, soll das Lernen in komplexen und umfassenden Aufgabenstellungen erfolgen und verschiedene Denk- und Wahrnehmungsmuster der ausgehenden beruflichen Situation zulassen. Deshalb benötigt der Unterricht eine offene Gesamtkonzeption, die selbst ausgeführte oder gedanklich nachvollzogene Handlungen zum Ausgangspunkt des Lernens macht. Damit sollen die Auszubildenden zu einem selbstgesteuerten Lernen befähigt werden. Dabei sind auch soziale Prozesse nicht zu vernachlässigen.

Der didaktische Ansatz der BBNE nimmt sich dies zum Ausgangspunkt. Das Erfassen der beruflichen Wirklichkeit erfolgt unter besonderer Berücksichtigung der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung und mit Blick auf die Entscheidungsprämissen eines nachhaltigen beruflichen Handelns. Durch das Oszillieren zwischen Effizienz- und Nachhaltigkeitsrationalität eröffnet sich den Auszubildenden eine Mehrperspektivität auf die Berufs- und Arbeitswelt. Dabei werden sie mit einer Komplexität konfrontiert, die die eindimensionale Perspektive relativiert, abwertet und hinterfragt.

Der BBNE-Ansatz unterliegt ebenfalls einer bildungstheoretischen Fundierung, die eine didaktische bzw. diskursive Öffnung des Unterrichts erfordert (siehe Abschnitt 3.2.3, S. 39 ff.). Lehr-Lern-Arrangements müssen den Lernenden die Möglichkeit bieten, den Umgang mit Widersprüchen selbstständig zu erlernen. Dies ist nur möglich, wenn ihnen entsprechende Freiräume eingeräumt werden. Diese müssen neben eigenständigem Lernen auch einen kollektiven Diskurs und Austausch ermöglichen.

**Rolle der Lehrkraft.** Der handlungsorientierte Unterricht und die Förderung von Widerspruchstoleranz erfordern eine Neuinterpretation der Rolle von Lehrkräften. Ein ganzheitliches Erfassen der Wirklichkeit in ökonomischen, ökologischen und sozialen Zusammenhängen ist vollumfänglich nur durch eine Abkehr vom instruktiven Rollenverständnis möglich.

**Methodenwahl.** Durch die konstruktivistische Prägung des BBNE-Ansatzes werden im Berufsschulunterricht entsprechende Methoden benötigt. Soll ein Umgang mit Widersprüchen gefördert werden, ist deshalb im Allgemeinen auf Methoden der konstruktivistischen Didaktik zurückzugreifen. Diese sollten, in Anlehnung an Reich (2005), die konstruktive, re- und dekonstruktive Seite des Lehrens und Lernens in den beruflichen Kontexten betonen. Sie helfen dabei, den Unterricht lernwirksam und handlungsorientiert zu gestalten. (vgl. Reich, 2005)

Um Missverständnisse zu vermeiden ist anzumerken, dass ein Berufsschulunterricht zur Förderung der Widerspruchstoleranz keineswegs eine vollständige Abkehr von traditionellen Unterrichtsmethoden wie beispielsweise dem Frontalunterricht erfordert. Ein Fokus auf handlungsorientierte bzw. konstruktive Methoden soll es jedoch ermöglichen, den Lernenden mehr Freiräume zum eigenständigen Konstruieren zu geben. Ein solches Arrangement wird jedoch nicht auf instruierende Phasen verzichten können.

Die Ausführungen in diesem Abschnitt haben deutlich gemacht, dass die didaktisch-methodischen

Anforderungen des Ansatzes der BBNE vollkommen anschlussfähig an die des handlungsorientierten Unterrichts sind. Die Lehrkräfte besitzen damit potenziell die Möglichkeit, im Berufsschulunterricht Resonanzräume zu eröffnen. In diesen können die Auszubildenden ihre Wahrnehmungen der Gegenwart einbringen, Deutungen einer zukünftigen nachhaltigen Berufs- und Arbeitswelt mitstrukturieren, Handlungsplanungen beeinflussen und Impulse für ein nachhaltiges berufliches Handeln setzen.

#### **4.1.3 Schulische Gestaltungsfreiheit**

Das in dieser Arbeit herausgearbeitete Bildungsziel der BBNE, der Erwerb von Widerspruchstoleranz, kann im schulischen Teil der dualen Berufsausbildung umfangreich gefördert werden. Der Rahmenlehrplan sowie die darin verankerten didaktischen Leitlinien zeigen sich in hohem Maße anschlussfähig an den Bildungsansatz. Damit ist die fünfte Leitfrage dieser Arbeit beantwortet (siehe S. 6).

Um im Berufsschulunterricht einen konstruktiven und reflexiven Umgang mit Widersprüchen zu ermöglichen, kommt besonders den Bildungsgangteams und Lehrkräften eine besondere Rolle zu.

Durch das Lernfeldkonzept und die kompetenzorientierten Zielformulierungen gehört es zur Aufgabe von berufsbildenden Schulen, die offenen Vorgaben des Rahmenlehrplans im Rahmen der schulinternen Bildungsgangarbeit weiter zu konkretisieren. Die Interpretationsbedürftigkeit des Rahmenlehrplans erfordert einen Prozess, der einen Teil der Curriculumentwicklung in die Schule verlagert. Die Handlungskompetenz soll die Lehrenden dabei als Leitziel anleiten. Es hat regulativen Charakter und lässt unterschiedliche Konkretisierungen zu. (vgl. Sloane, 2009, S. 200 f.)

Um die Auszubildenden über die Förderung einer Widerspruchstoleranz zu einem nachhaltigen beruflichen Handeln anzuleiten, haben die Schulen ein Bildungsgangkonzept zu formulieren, das das Leitziel aufgreift und dieses in Richtung einer ‚nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz‘ präzisiert.

Da die Handlungskompetenz vor allem aus einer berufspraktischen Perspektive heraus generiert wird, muss anschließend eine vertiefte Analyse der Lernfelder vorgenommen werden. In dieser Analyse muss ein Zusammenhang zwischen den beruflichen Anforderungen und dem bildungsgangspezifisch interpretierten Leitziel (Förderung von Widerspruchstoleranz) hergestellt werden. Nur dann kann der Berufsschulunterricht zu einer umfassenden Förderung von beruflicher Handlungskompetenz einerseits und Gestaltungskompetenz andererseits beitragen.

Die Ergebnisse dieser curricularen Analyse der Lernfelder liefern die Grundlage für die Erstellung einer didaktischen Jahresplanung sowie die daraus hervorgehende Gestaltung von Lernsituationen und Lehr-Lern-Arrangements. In diesen anschließenden Schritten haben die Lehrkräfte den Bezug zum zugrundeliegenden Bildungsanspruch stets aufrechtzuerhalten. (vgl. Sloane, 2009, S. 203 ff.)

Damit wird deutlich, dass mit dem Bildungsanspruch der BBNE bestimmte Vorstellungen über die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Lehrkräfte einhergehen (vgl. Sloane, 2009, S. 197). Für den weiteren Verlauf der Arbeit werden diese als gegeben angesehen.

Hiermit ist der erste Teil der Rekonstruktion des Strukturmodells unter Berücksichtigung des

didaktischen Ansatzes der BBNE beendet. Der zweite Teil widmet sich den Abschlussprüfungen und zugehörigen Ordnungsmitteln des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘.

## 4.2 Prüfungen und zugehörige Ordnungsmittel

In diesem Unterkapitel werden zunächst die für die Abschlussprüfung verbindlichen Ordnungsmittel, die Ausbildungsordnung sowie der AkA-Prüfungskatalog, dahingehend untersucht, inwieweit sie sich anschlussfähig an das BBNE-Bildungsziel erweisen (Leitfrage 6, siehe S. 6). Ähnlich wie der Rahmenlehrplan im Verhältnis zum Berufsschulunterricht steht, spannen die Ausbildungsordnung sowie der Prüfungskatalog einen Rahmen auf, in dem sich die Gestaltung der IHK-Abschlussprüfungen abspielt. Ihre Vorgaben müssen es ermöglichen, die Widersprüche zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns in Aufgabenstellungen didaktisch aufzubereiten. Dann können Dilemmata zwischen Effizienz und Nachhaltigkeit einen potenziellen Prüfungsgegenstand darstellen. Die Prüfung würde diagnostizieren, inwieweit die Lernenden eine Widerspruchstoleranz erworben haben. Die Abschlussprüfungen würden damit feststellen, inwieweit die Auszubildenden im Sinne der BBNE zu einem nachhaltigen beruflichen Handeln befähigt sind und eine nachhaltigkeitsorientierte Handlungskompetenz besitzen.

Nach der Auswertung der Ordnungsmittel wird analysiert, inwieweit das Bildungsziel der BBNE in den vergangenen Abschlussprüfungen der Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ bereits berücksichtigt wurde. Hierfür erfolgt am Ende dieses Kapitels in Abschnitt 4.2.3 eine Auswertung der IHK-Abschlussprüfungen aus den Jahren 2018 und 2019.<sup>13</sup>

### 4.2.1 Ausbildungsrahmenplan

Die Ausbildungsordnungen bilden den Rahmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung in gesetzlich anerkannten Ausbildungsberufen. Sie werden vom BIBB inhaltlich vorbereitet und durch Rechtsverordnungen erlassen. Für den Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ wurde die Ausbildungsordnung zuletzt am 13. März 2017 überarbeitet. Sie ist seit dem 1. August 2017 in Kraft und enthält Angaben zum Gegenstand, der Dauer und der Gliederung der Ausbildung sowie zu den Prüfungsanforderungen. Im Anhang der Ausbildungsordnung befindet sich ein Ausbildungsrahmenplan. Dieser ist für dieses Kapitel von Interesse. (vgl. BIBB, 2015, S. 7 ff.; VerkEhkflAusv)

Aus dem Ausbildungsrahmenplan geht das Berufsbild von Einzelhandelskaufleuten hervor, das die berufstypischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zusammenfasst. Außerdem stellt er eine Anleitung dar, wie die Vermittlung dieser Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sachlich und zeitlich im Rahmen der Ausbildung zu gliedern ist. (vgl. BIBB, 2015, S. 12)

Die weltweit zunehmende Lernergebnisorientierung (siehe Abschnitt 1.3.1, S. 7) spiegelt sich mittlerweile auch in den Ausbildungsordnungen wider. Auf Grundlage einer Empfehlung des BIBB-

---

<sup>13</sup> Der AkA-Prüfungskatalog sowie die IHK-Abschlussprüfungen zum Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ sind dieser Arbeit aus urheberrechtlichen und umfangstechnischen Gründen nicht beigelegt. Sofern im Rahmen der folgenden Analyse auf die Dokumente Bezug genommen wird, sind dem Text entsprechende Quellenangaben zu entnehmen.

Hauptausschusses ist seit dem Jahr 2015 bei der Überarbeitung von Ausbildungsordnungen der Kompetenzbegriff des Deutschen Qualifikationsrahmen (kurz: DQR)<sup>14</sup> zugrunde zu legen. Dieses Kompetenzverständnis wird mit der beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne des § 1 BBIG gleichgesetzt. (vgl. HA BIBB, 2014, S. 2) Hiermit ist die Kompetenzorientierung zu einem Strukturmerkmal von Ausbildungsordnungen geworden (vgl. BIBB, 2015, S. 23).

Um Ausbildungsordnungen kompetenzorientiert zu gestalten, wird im Ausbildungsrahmenplan eine Orientierung am Kompetenzverständnis des DQR sowie an Arbeits- und Geschäftsprozessen mit Rückbezug auf das Berufsprinzip vorgenommen (vgl. Bretschneider & Schreiber, 2016, S. 51 f.).

Der Ausbildungsrahmenplan zur Ausbildung ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ ist in vier Abschnitte untergliedert. Der erste Abschnitt legt berufsprofilgebende Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten fest. Im zweiten und dritten Abschnitt sind die zu erwerbenden Kompetenzen in Abhängigkeit von den gewählten Wahlqualifikationen<sup>15</sup> definiert. Der vierte Abschnitt beschreibt übergreifende Qualifikationen, die integrativ während der gesamten Ausbildung zu vermitteln sind. (vgl. § 5 VerkEHKflAusbV)

Jeder Abschnitt ist auf Grundlage von berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen in mehrere Handlungsfelder unterteilt, die in ihrer Gesamtheit das Berufsbild von Einzelhandelskaufleuten umschreiben. Jedem Handlungsfeld werden Lernziele in Form von zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten zugeordnet, die zum Kompetenzerwerb in diesem Handlungsfeld beitragen sollen. (vgl. Hensge, Lorig & Schreiber, 2009, S. 18) Während der Ausbildung erwerben die Auszubildenden Kompetenzen aus insgesamt 17 Handlungsfeldern (vgl. § 5 VerkEHKflAusbV). Die einzelnen Lernziele sind kompetenz- bzw. handlungsorientiert formuliert. Auf eine Angabe von kognitiven oder wissensorientierten Lernzielen („Inhalte“) wird verzichtet. (vgl. Malcher, 2017, S. 16) Dies hat zur Folge, dass der Ausbildungsrahmenplan wie der Rahmenlehrplan für die Berufsschule sehr gestaltungsoffen ist und eine konsequente Lernergebnisorientierung einnimmt.

Da jedes Handlungsfeld durch die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung einen unmittelbaren Bezug zum beruflichen Handeln aufbaut, werden die beruflichen und betrieblichen Perspektiven zur Grundlage für die Gestaltung der Abschlussprüfungen.

Damit erweist sich der Ausbildungsrahmenplan kompatibel zum didaktischen Ansatz der BBNE. Zur Förderung der Widerspruchstoleranz lassen sich die Perspektiven der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung ausgehend von den betrieblichen Routinen einnehmen. Es zeigt sich eine Parallele zur Analyse aus Abschnitt 4.1.1. Dementsprechend lässt sich die dort vorgenommene Argumentation übertragen, dass den Zielformulierungen der Handlungsfelder vorwiegend berufliche Tätigkeiten zugeordnet werden können, die eher kurzfristigen effizienzorientierten Entscheidungsprämissen unterliegen. Diese traditionellen

---

<sup>14</sup> „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (AK DQR, 2011, S. 8)

<sup>15</sup> Aufgrund der Heterogenität der Betriebe im Einzelhandel, gibt es im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ sogenannte Wahlqualifikationen. Die unterschiedlichen Wahlqualifikationen sind der Ausbildungsordnung zu entnehmen (siehe hierzu § 5 VerkEHKflAusbV). Vor Beginn der Ausbildung werden die Wahlqualifikationen entsprechend der Bedürfnisse von Ausbildungsbetrieb und Auszubildenden im Ausbildungsvertrag festgelegt (vgl. BA, 2016).

Handlungsroutinen ließen sich in den Prüfungen mit den Prämissen eines langfristigen nachhaltigkeitsorientierten Handelns konfrontieren, um den Bildungsanspruch der BBNE zu erfüllen.

Trotz dieser guten Voraussetzungen könnte es sich als problematisch erweisen, dass die Ausbildungsordnung, wie bereits in Abschnitt 2.4.1 angemerkt, aufgrund ihrer ordnungspolitischen Verankerung eine starke Fokussierung auf berufs- und betriebsbezogene Kompetenzen vornimmt. Ein Bildungsziel wie die im Rahmenlehrplan verankerte ‚Gestaltungskompetenz‘ oder einen Hinweis auf die Beachtung der Nachhaltigkeitsdimensionen findet sich hier nicht wieder.

Umso wichtiger ist es, dass sich in den Handlungsfeldern des Ausbildungsrahmenplans Bezüge zur Leitidee der nachhaltigen Entwicklung identifizieren lassen. Deshalb wurde der Ausbildungsrahmenplan einer Dokumentanalyse mithilfe der Signalbegriffe aus Abschnitt 4.1.1 unterzogen. Besondere Aufmerksamkeit ist den übergreifenden Qualifikationen des Ausbildungsrahmenplans zu widmen, weil sie Kompetenzen enthalten, die integrativ während der gesamten Ausbildung erworben werden sollen.

Handlungsfeld Begriff	A wahlqualifikationsübergreifend					B Wahlqualifikation 1			C Wahlqualifikation 2				D Integrativ	
	1	2-4	5	6-7	8	1	2	3-4	1	2	3-7	8	1-4	5
‚nachhaltig‘	1				1		1		1	1		1		
‚ökologisch‘														
‚soziale‘														
‚ethisch‘														
‚Umwelt‘			1						2					4
‚Verantwortung‘														
‚Generation‘														

Abbildung 8: Häufigkeit von Signalbegriffen der BBNE im Ausbildungsrahmenplan zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘

Ein Bezug zur ‚Nachhaltigkeit‘ wird in einigen Handlungsfeldern aufgebaut, ohne jedoch eine Konkretisierung dessen vorzunehmen, was unter Nachhaltigkeit im Kontext der jeweiligen beruflichen Handlungen zu verstehen ist. Der Nachhaltigkeitsbegriff wird in fünf von sechs Fällen als undefiniertes Bewertungskriterium verwendet. Außerdem sollen gemäß Handlungsfeld 8 des Abschnittes A (‚Einzelhandelsprozesse‘) Kompetenzen vermittelt werden, die zur Umsetzung betrieblicher Nachhaltigkeitsziele beitragen. Die Anzahl an Nennungen des Nachhaltigkeitsbegriffes ist jedoch zu relativieren, weil die Kompetenzen der Wahlqualifikationen (Abschnitte B und C) nicht für die Abschlussprüfungen relevant sind. Somit gibt es nur zwei Nennungen von ‚Nachhaltigkeit‘ im Ausbildungsrahmenplan, die für die weitere Arbeit relevant sind: das angesprochene Handlungsfeld 8 sowie die Kompetenz „Kunden über Eigenschaften und Möglichkeiten der Verwendung von Waren (...) unter Berücksichtigung von Aspekten der Nachhaltigkeit informieren“ (Anlage 2, Abschnitt A, Nr. 1d zu § 3 Abs. 2 VerKEHKflAusbV).

Der Abschnitt D des Ausbildungsrahmenplans enthält die Standard-Berufsbildpositionen zum ‚Umweltschutz‘. Die hier normierten Kompetenzen sind integrativ in allen Handlungsfeldern zu berücksichtigen. Die Lernenden sollen unterschiedliche Kompetenzen zur Vermeidung von Umweltbelastungen erwerben. Hierzu gehört es, dass sie die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten besitzen, die betrieblichen Umweltbelastungen und den betrieblichen Beitrag zum Umweltschutz zu erklären, gesetzliche Regelungen

anzuwenden, Möglichkeiten zur umweltschonenden Energie- und Materialverwendung zu nutzen, Abfälle zu vermeiden sowie Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuzuführen.

Darüber hinaus werden Kenntnisse über die Umweltverträglichkeit von Waren in Abschnitt A als wichtige Kompetenz für die Beratung von Kunden herausgestellt.

Die Analyse der insgesamt 177 kompetenzorientierten Zielformulierungen in den 25 Handlungsfeldern zeigt ein überschaubares Ergebnis. Wie bereits bei der Analyse des Rahmenlehrplans (siehe Abschnitt 4.1.1, S. 50 ff.) findet sich der Nachhaltigkeitsbegriff zwar stellenweise im Ausbildungsrahmenplan wieder, findet jedoch keine weiterführende Ausgestaltung. Da in den Handlungsfeldern keinerlei Bezüge zur Verantwortungsethik, Dauerhaftigkeit sowie den ökologischen und sozialen Auswirkungen des beruflichen Handelns vorhanden sind, scheint es sich bei dem hier verwendeten Nachhaltigkeitsbegriff nicht um eine Bezugnahme auf die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung zu handeln.

Dennoch erweist sich das Bildungsziel der BBNE an den Ausbildungsrahmenplan als anschlussfähig. Durch die Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen in den Handlungsfeldern sowie die Offenheit der Zielformulierungen lassen sich Prüfungsaufgaben formulieren, in denen die Auszubildenden mit Widersprüchen zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns konfrontiert werden. Die nicht vorhandene Berücksichtigung der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung in den Handlungsfeldern des Ausbildungsrahmenplans stellt in diesem Zusammenhang kein Problem dar. Es wird jedoch zu analysieren sein, wie sich diese Tatsache auf die Ausgestaltung des AkA-Prüfungskataloges sowie der IHK-Abschlussprüfungen aus 2018 und 2019 auswirkt.

Im folgenden Abschnitt wird geprüft, inwieweit die Thematisierung und der Umgang mit Widersprüchen zwischen Effizienz- und Nachhaltigkeitsrationalität unter den Vorgaben und Anforderungen des für die Abschlussprüfung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ verbindlichen Prüfungskatalogs möglich ist.

#### 4.2.2 AkA-Prüfungskatalog

Der ‚Prüfungskatalog für die IHK-Abschlussprüfungen Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ wird auf Basis der Ausbildungsordnung erstellt. Er nimmt eine Konkretisierung der offenen Handlungsfelder und Zielformulierungen vor. Da die Verordnung des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ im Jahr 2017 überarbeitet wurde, fand eine Anpassung des Prüfungskataloges zuletzt im März 2018 statt.

<b>02 Warenannahme und Lagerung</b>		
<b>Handlungskomplex</b>	<b>Themenkreis</b>	<b>Beispiele für betriebliche Handlungen</b>
04 Lagerkennziffern beurteilen und Optimierungsmöglichkeiten ableiten	01 Lagerkennziffern <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchschnittlicher Lagerbestand</li> <li>• Durchschnittliche Lagerdauer</li> <li>• Umschlagshäufigkeit</li> </ul> 02 Maßnahmen zur Verbesserung der Lagerkennziffern	Maßnahmen zur Verbesserung der Lagerkennziffern vorschlagen  Lagerkennziffern ermitteln und prüfen

Abbildung 9: Auszug aus dem Prüfungsbereich ‚Warenwirtschaft und Kalkulation‘ (AkA, 2018c, S. 11)

Der Katalog ist in die Prüfungsbereiche der Abschlussprüfung untergliedert (siehe Abschnitt 2.4.1,

S. 20). Sie entsprechen weitestgehend der sachlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplans (vgl. AkA, 2018c, S. 3). Damit folgt der Prüfungskatalog einem fächersystematischen Aufbau. Innerhalb der Bereiche erfolgt eine Ausdifferenzierung in Prüfungsteile, Handlungskomplexe, Themenkreise und Beispiele für betriebliche Handlungen (siehe Abbildung 9, S. 59).

„Der Prüfungskatalog informiert über mögliche Inhalte der schriftlichen Abschlussprüfung.“ (AkA, 2018c, S. 3) Die AkA macht in den Vorbemerkungen des Kataloges darauf aufmerksam, dass die zu lernenden Inhalte der Abschlussprüfung durch die Themenkreise in den Prüfungsbereichen konkretisiert werden. Sie „sind im Hinblick auf eine gezielte Prüfungsvorbereitung von besonderer Bedeutung.“ (AkA, 2018c, S. 3) Die Inhalte der Themenkreise resultieren aus einer Interpretation des Ausbildungsrahmenplans durch einen zuständigen Fachausschuss. Um die Befähigung der Handlungskompetenz nachzuweisen, enthält der Prüfungskatalog berufliche Handlungen, die den Ausgangspunkt der Aufgabenstellungen darstellen und in denen die Inhalte anwendungsrelevant werden. (vgl. AkA, 2018c, S. 3) Hiermit wird die Situationsvorgabe und der Praxisbezug für handlungsorientierte Prüfungsaufgaben umgesetzt.

Wie bereits beim Ausbildungsrahmenplan ist die Orientierung an betrieblichen Perspektiven mit Blick auf den didaktischen Ansatz der BBNE als positiv zu bewerten. Problematisch erscheint jedoch die Vorgabe von Inhalten, die für das Bestehen der Prüfung zu lernen sind. Damit die Befähigung zum Umgang mit Widersprüchen in Aufgabenstellungen der Prüfungen erfasst werden kann, erscheint es wichtig zu sein, dass in den Themenkreisen oder den betrieblichen Handlungen Bezüge zu den Entscheidungsprämissen eines langfristig orientierten nachhaltigen Handelns oder generell der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung vorhanden sind. Ansonsten laufen die auf Basis des Prüfungskataloges erstellten Abschlussprüfungen in die Gefahr, sich in den betrieblichen Aufgaben- und Problemsituationen tendenziell nur auf der effizienzorientierten betrieblichen Perspektive zu bewegen. Deshalb ist es sinnvoll, den Prüfungskatalog auf Anknüpfungspunkte zum Bildungsziel der BBNE zu untersuchen.

Wirtschafts- und Sozialkunde	
Grundlagen des Wirtschaftens	15 %
Rechtliche Rahmenbedingungen	35 %
Menschliche Arbeit im Betrieb	35 %
Arbeitssicherheit, Umweltschutz	15 %

Verkauf und Werbemaßnahmen	
Waren- und Dienstleistungsangebot des Betriebes	15 %
Warenpräsentation und Werbemaßnahmen	25 %
Verkaufen von Waren	35 %
Servicebereich Kasse	25 %
Information und Kommunikation	integrativ

Warenwirtschaft und Kalkulation	
Warenbestandskontrolle	25 %
Warenannahme und -lagerung	25 %
Preiskalkulation	50 %
Information und Kommunikation	integrativ

Geschäftsprozesse im Einzelhandel	
Organisation, Leistungen und Aufgaben; Optimierungsmöglichkeiten an den Schnittstellen	30 %
Kernprozesse des Einzelhandels	40 %
Aufgaben des Controllings	15 %
Qualitätssichernde Maßnahmen; Nachhaltigkeit	15 %

Abbildung 10: Bewertungsraster der Prüfungsbereiche gegliedert nach Prüfungsteilen (AkA, 2018c, S. 4)

Die AkA untergliedert die schriftlichen Prüfungsbereiche der Abschlussprüfung mithilfe eines Rasters (siehe Abbildung 10). Das Raster gibt den relativen Anteil der einzelnen Prüfungsteile an der Bewertung

des Prüfungsbereiches sowie deren „Bedeutung“ (AkA, 2018c, S. 4) für die Abschlussprüfung wieder. Der Prüfungsteil ‚Information und Kommunikation‘ wird in zwei Prüfungsbereichen als integrativer Bestandteil aufgeführt. Das bedeutet, dass die dazugehörigen Inhalte gebietsübergreifend im gesamten Bereich geprüft werden. (vgl. AkA, 2018c, S. 4)

Die Themenschwerpunkte ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Umweltschutz‘ finden sich als Prüfungsteile im Katalog wieder. Die curriculare Verankerung aus dem Ausbildungsrahmenplan wird hier fortgesetzt (siehe Abschnitt 4.2.1, S. 58). Entgegen der Vorgabe des Rahmenplans wird der Themenschwerpunkt ‚Umweltschutz‘ jedoch nicht als integrativer Bestandteil in allen Prüfungsbereichen (‚Standard-Berufsbildposition‘) berücksichtigt, sondern ist ausschließlich im gebundenen Prüfungsbereich ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘ relevant. Ähnlich verhält es sich mit dem Prüfungsteil zur ‚Nachhaltigkeit‘. Dieser ist nur im Prüfungsbereich ‚Geschäftsprozesse im Einzelhandel‘ relevant.

Da die AkA selbst darauf aufmerksam macht, dass mit der prozentualen Gewichtung den einzelnen Prüfungsteilen eine gewisse Bedeutung zugeschrieben wird, lässt sich der Stellenwert von ‚Umweltschutz‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ quantitativ ausdrücken. Die Prüfungsteile gehen mit höchstens 1,5 Prozent (Umweltschutz) bzw. 3,75 Prozent (Nachhaltigkeit) in das Endergebnis der schriftlichen Prüfung ein. Sie scheinen Randthemen für die Erstellung der Abschlussprüfungen zu sein.

Um diese Aussage zu überprüfen, wurden die vier Prüfungsbereiche, die darin enthaltenen 264 Themenkreise und 342 exemplarischen beruflichen Handlungen des Prüfungskataloges einer weiteren Dokumentanalyse unterzogen. Hierbei wurden die bewährten Signalbegriffe verwendet.

<b>Prüfungsbereich</b> <b>Begriff</b>	Verkauf und Werbemaßnahmen	Wirtschafts- und Sozialkunde	Warenwirtschaft und Kalkulation	Geschäftsprozesse im Einzelhandel
‚nachhaltig‘				1
‚ökologisch‘				
‚soziale‘				
‚ethisch‘				
‚Umwelt‘	1	4		
‚Verantwortung‘				
‚Generation‘				

Abbildung 11: Häufigkeit von Signalbegriffen der BBNE in den Themenkreisen und beruflichen Handlungen im Prüfungskatalog des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘

Der Nachhaltigkeitsbegriff findet sich lediglich einmal im Prüfungskatalog wieder. Im Prüfungsbereich ‚Geschäftsprozesse im Einzelhandel‘ und dem dazugehörigen Prüfungsteil „qualitätssichernde Maßnahmen; Nachhaltigkeit“ (AkA, 2018c, S. 18) wird das bereits in Abschnitt 4.2.1 thematisierte Kompetenzziel, „zur Umsetzung betrieblicher Nachhaltigkeitsziele beitragen“ (AkA, 2018c, S. 18), genannt. Diesem Ziel werden im Prüfungskatalog drei exemplarische Handlungen zugeordnet:

- „Regionale Anbieter auswählen“,
- „Verpackungsmaterial reduzieren“ und
- „Energiekosten reduzieren“. (alle AkA, 2018c, S. 18)

Ob mit diesen betrieblichen Handlungen ein expliziter Bezug zu den Grundgedanken der nachhaltigen Entwicklung hergestellt wird, kann nicht eindeutig identifiziert werden. Hier erweist es sich erneut als problematisch, dass in den Ordnungsmitteln der Abschlussprüfung kein Verständnis von Nachhaltigkeit definiert wird. So wird in dem Themenkreis, der den eben genannten Handlungen zugeordnet ist, nur darauf hingewiesen, „Aspekte der Nachhaltigkeit“ (AkA, 2018c, S. 18) zu beachten. Wird der Versuch einer Interpretation unternommen, könnte „Regionale Anbieter auswählen“ (AkA, 2018c, S. 18) darauf verweisen, dass Einzelhandelskaufleute bei der Warenbeschaffung zunächst eine lokale oder regionale Belieferung für ihren Betrieb in Betracht ziehen sollten. Hiermit würden sie einen nachhaltigkeitsrelevanten Einfluss auf das Produktangebot nehmen und dadurch unter anderem regionale Lieferanten unterstützen. Andererseits verweist „Energiekosten reduzieren“ (AkA, 2018c, S. 18) jedoch auf eine betriebswirtschaftliche Motivation des beruflichen Handelns, die Energieeinsparungen zu einem Mittel der Steigerung der ökonomischen Effizienz degradiert.

Wie bereits vermutet, finden sich Hinweise auf den ‚Umweltschutz‘ vor allem im Prüfungsbereich ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘ wieder. Die hier genannten betrieblichen Handlungen setzen Schwerpunkte auf die Kundenberatung bezüglich des ‚Umweltschutzes durch den Produktkauf‘ sowie die Einhaltung von gesetzlichen Regelungen. Als dazugehörige Inhalte werden in den Themenkreisen die ‚Ursachen von Umweltbelastungen‘, der Themenbereich ‚Energieverschwendung‘ sowie die ‚Verpackungsordnung‘ und das ‚Kreislaufwirtschaftsgesetz‘ genannt. (vgl. AkA, 2018c, S. 15) Hiermit werden Kompetenzen zum Umweltschutz in erster Linie als notwendig angesehen, um Kundengespräche erfolgreich abzuschließen und um rechtliche Vorgaben einzuhalten. Dieser Tendenz folgt auch der Inhalt ‚Umweltzeichen‘ (AkA, 2018c, S. 6) im Prüfungsbereich ‚Verkauf und Werbemaßnahmen‘.

Ein vielversprechender Anknüpfungspunkt zeigt sich im Prüfungsteil „Grundlagen des Wirtschaftens“ (AkA, 2018c, S. 12) im Prüfungsbereich ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘. Hier wird die betriebliche Handlung beschrieben, die Zielsetzungen eines erwerbswirtschaftlichen Betriebes auf Zielkonflikte zwischen ‚Gewinnerzielung, Rentabilität, Wirtschaftlichkeit, Erhaltung des Betriebes, Arbeitsplatzsicherung und Umweltverträglichkeit‘ (AkA, 2018c, S. 12) zu überprüfen. An dieser Stelle zeigt sich ein vermeintlicher Anknüpfungspunkt an den didaktischen Ansatz der BBNE. Die genannten Zielkonflikte können als Widersprüche zwischen der Effizienzrationalität (Gewinnerzielung, Rentabilität und Wirtschaftlichkeit) und Nachhaltigkeitsrationalität (Erhaltung des Betriebes, Arbeitsplatzsicherung und Umweltverträglichkeit) aufgefasst werden. Aufgaben die diesem Prüfungsteil entstammen, dürften einen Umgang mit Widersprüchen zwischen den genannten Zielsetzungen thematisieren. Um eine vollständige Anschlussfähigkeit zum Bildungsziel der BBNE aufweisen zu können, mangelt es dem Handlungskomplex jedoch an Bezügen zu wichtigen Entscheidungsprämissen eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns. Es fehlen die Zielsetzungen einer Sozialverträglichkeit, ökologischen Effizienz, Verantwortungsethik oder intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit. Mit der aktuellen Formulierung im Prüfungskatalog werden nur Zielkonflikte zwischen dem unternehmerischen Handeln und dem Umwelt- bzw. Arbeitnehmerschutz zum Prüfungsgegenstand.

Wie diese Analyse gezeigt hat, beinhaltet der Prüfungskatalog in den exemplarischen betrieblichen Handlungen und den Themenkreisen bzw. Inhalten nur sehr wenige Anknüpfungspunkte an den didaktischen Ansatz der BBNE. Selbst Bezüge zum Themenbereich ‚Umweltschutz‘, dem im Ausbildungsrahmenplan noch ein integrativer Charakter zugeschrieben wird, sind nur im überschaubaren Maße vorhanden. Obwohl die betriebliche Leistungserstellung in einem permanenten Austausch mit der Umwelt steht, werden die gesellschaftlichen, sozialen und ökologischen Auswirkungen des beruflichen und betrieblichen Handelns im Prüfungskatalog weitestgehend ignoriert.

Durch die Orientierung an betrieblichen Handlungen besteht immer noch die theoretische Möglichkeit, Widersprüche zwischen den Entscheidungsprämissen des (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns in Prüfungsaufgaben zu thematisieren. Jedoch werden im Gegensatz zu den offenen Vorgaben des Ausbildungsrahmenplans im Prüfungskatalog sehr viele konkrete inhaltliche Vorgaben getätigt, die eine Fokussierung auf die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung erschweren.

Der Prüfungskatalog ist geprägt von einer kaufmännisch-ökonomischen Sichtweise auf das berufliche und betriebliche Handeln. Diese kann eindeutig den effizienzorientierten Entscheidungsprämissen aus Unterkapitel 3.3 zugeordnet werden. Die Prüfungsanforderungen implizieren in erster Linie, dass das betriebliche und berufliche Handeln funktionieren muss (Funktionalität), sich rechnen muss (ökonomische Effizienz) und legal sein muss (Gesetzeskonformität/Legalität).

Die Notwendigkeit des Wirtschaftens wird im Prüfungskatalog über das ökonomische Prinzip begründet (vgl. AKA, 2018c, S. 12). Damit folgt der Katalog mit seinen Themenkreisen und Inhalten überwiegend dem nutzenmaximierenden Effizienz-Kalkül des Homo oeconomicus. Diese Denkweise schränkt das wirtschaftliche Handeln im gesamtgesellschaftlichen Kontext ein. Die ökologischen und sozialen Auswirkungen der betrieblichen Leistungserstellung werden zugunsten einer betriebsindividuellen Gewinn- und Wachstumsorientierung ignoriert. Weiterführend soll sich das betriebliche und berufliche Handeln an den Leitlinien einer Kunden- und Serviceorientierung ausrichten (vgl. AKA, 2018c, S. 6 ff.). Hiermit werden die Anforderungen des Marktes zu den grundlegenden Handlungs- und Entscheidungsprämissen der Berufsausübung gemacht. Diese sind jedoch darauf ausgerichtet, die bestehende Funktionsweise der Berufs- und Arbeitswelt aufrechtzuerhalten und nicht, wie es im Sinne der BBNE wäre, etablierte Berufs- und Betriebspraktiken zu hinterfragen.

Der Prüfungskatalog spannt eine enorme Breite an konkreten Inhalten auf, die potenziell prüfungsrelevant und ausschließlich ökonomisch geprägt sind. In 264 Themenkreisen findet sich lediglich ein Bezug zum Themenbereich ‚Nachhaltigkeit‘. Der hier verwendete Nachhaltigkeitsbegriff ist nicht eindeutig definiert und unterliegt einem Interpretationsspielraum. Es wäre vermessen zu behaupten, dass sich weiterhin Anknüpfungspunkte zwischen der Überprüfung der Befähigung einer Widerspruchstoleranz und dem Prüfungskatalog ergeben.

Mit Blick auf die sechste Leitfrage dieser Arbeit (siehe S.6) ergibt sich daher ein zweigeteiltes Ergebnis. Während sich das Bildungsziel der BBNE an die Ausbildungsordnung bzw. den Ausbildungs-

rahmenplan aufgrund der offenen Vorgaben anschlussfähig erwiesen hat (siehe vorheriger Abschnitt), erlaubt die von der AkA vorgenommene Konkretisierung der curricularen Vorgaben im Prüfungskatalog keine Berücksichtigung des Bildungsziels bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben. Eine Thematisierung und der Umgang mit Widersprüchen zwischen der Effizienz- und Nachhaltigkeitsrationalität erscheint unter den Vorgaben des Prüfungskataloges nicht möglich. Vielmehr werden sich die Aufgaben in erster Linie damit befassen, die zahlreichen in den Themenkomplexen vorzufindenden kaufmännisch-ökonomisch geprägten Inhalte in betrieblichen Handlungen situiert abzu prüfen.

Für die im folgenden Abschnitt im Fokus stehende siebte Leitfrage, inwieweit das Bildungsziel der BBNE in den vergangenen Abschlussprüfungen der Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ bereits berücksichtigt wurde, scheint das Ergebnis durch die Analyse des Prüfungskataloges bereits vorbestimmt. Schließlich ist der Prüfungskatalog die Grundlage für die Erstellung der Abschlussprüfungen. Dennoch sind die hier gesammelten Erkenntnisse empirisch abzusichern. Dazu bedient sich die Arbeit den IHK-Abschlussprüfungen aus den Jahren 2018 und 2019 (jeweils erster und zweiter Teil). Außerdem gilt es zu überprüfen, ob sich aus den Prüfungsaufgaben ein Rückschluss auf das Verständnis des Nachhaltigkeitsbegriffes ziehen lässt, das dem Ausbildungsrahmenplan und Prüfungskatalog zugrunde liegt.

### 4.2.3 Prüfungen

Durch die Überarbeitung der Ausbildungsordnung zum Ausbildungsjahr 2017/18 fanden Prüfungen nach der neuen Verordnung erstmalig im Sommer 2018 statt (vgl. AkA, 2017). Diese Auswertung bezieht sich auf insgesamt vier Abschlussprüfungen. Es werden jeweils der erste und zweite Teil der gestreckten Abschlussprüfung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ aus dem Sommer 2018 und 2019 analysiert. Jeder der vier schriftlichen Prüfungsbereiche (siehe Abschnitt 2.4.1. S. 20) wird damit doppelt ausgewertet. Die Auswertung der Prüfungsjahre erfolgt in der Reihenfolge der Prüfungsteile.

Der erste Prüfungsbereich des ersten Teils der Abschlussprüfung ist ‚Verkauf und Werbemaßnahmen‘. Dieser setzt sich aus jeweils fünf ungebundenen Aufgaben inklusive Teilaufgaben zusammen. Im Handlungskontext der ersten Aufgabe der 2018er-Prüfung wird auf den Nachhaltigkeitsbegriff Bezug genommen. Hier heißt es: „Die Geschäftsleitung (...) hat es sich zum Ziel gesetzt (...) Maßnahmen zum Umweltschutz sowie zur Nachhaltigkeit zu ergreifen.“ (AkA, 2018d, S. 1) Die dazugehörige Teilaufgabe 1.4 nimmt eine Erweiterung des Handlungskontextes durch eine Fokussierung auf den Themenbereich ‚Umweltschutz‘ vor. „Die Unternehmensleitung (...) hat entschieden, Plastiktüten durch umweltfreundliche Einkaufstaschen zu ersetzen.“ (AkA, 2018d, S. 2) Die Prüflinge müssen im Folgenden zwei Nachteile der Verwendung von Plastiktüten nennen sowie ein abgebildetes Umweltsiegel identifizieren und erklären (vgl. AkA, 2018d, S. 2). Obwohl im ursprünglichen Handlungskontext der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ genannt wird, beschränken sich die dazugehörigen Aufgaben auf den ‚Umweltschutz‘.

Die 2019er-Prüfung enthält in diesem Prüfungsbereich keine Anknüpfungspunkte zum didaktischen Ansatz der BBNE (vgl. AkA, 2019e). Gleichermäßen verhält es sich mit dem zweiten Prüfungsbereich ‚Warenwirtschaft und Kalkulation‘ für beide Prüfungsjahre (vgl. AkA, 2018e, 2019f).

Der dritte Prüfungsbereich des ersten Teils der Abschlussprüfung ist ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘. Er setzt sich aus 28 (2018) bzw. 29 gebundenen Aufgaben (2019) zusammen. Beide Prüfungsjahre enthalten Aufgabenstellungen zum ‚Umweltschutz‘. In der 2018er-Prüfung wird nach Maßnahmen gefragt, mit denen ein Beitrag zum umweltbewussten Verhalten der Kunden geleistet werden kann. Hier ist die richtige Antwort, die Kunden bereits beim Kauf von Produkten zu bitten, entladene Batterien im Warenhaus abzugeben. Die Aufgabenstellung bewegt sich auf einem geringen Anforderungsniveau. Alle falschen Antwortmöglichkeiten sind sehr offensichtlich formuliert. (vgl. AkA, 2018f, S. 7)

Das Gleiche ist in zwei Aufgaben der 2019er-Prüfung der Fall. Hier wird zum einen nach wirksamen Maßnahmen zum Umweltschutz (Antwort: Verpackungsmaterial recycelbar) sowie zum anderen nach ungeeigneten Maßnahmen zur Senkung des Energieverbrauchs (Antwort: Temperatur Tag und Nacht konstant auf 21 °C) gefragt. (vgl. AkA, 2019h, S. 6 f.)

Besondere Aufmerksamkeit ist in dieser Analyse dem schriftlichen Prüfungsbereich des zweiten Teils der Abschlussprüfung zu widmen. Dem Prüfungsbereich ‚Geschäftsprozesse im Einzelhandel‘ schreiben der Ausbildungsrahmenplan und vor allem der Prüfungskatalog die Thematisierung des Themenschwerpunktes ‚Nachhaltigkeit‘ zu. Umso verwunderlicher ist es, dass weder in den 31 Aufgaben der 2018er-Prüfung noch in den 36 Aufgaben der 2019er-Prüfung der Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ überhaupt erwähnt wird. Die ungebundenen Aufgabenstellungen enthalten keine Bezüge zu den nachhaltigkeitsorientierten Entscheidungsprämissen des beruflichen Handelns. (vgl. AkA, 2018b, 2019d)

Weiterführend wurden die verbleibenden Aufgabenstellungen auf Übereinstimmungen mit dem Prüfungskatalog überprüft. Hierbei konnten alle Aufgaben den Inhalten, Themenkreisen und exemplarischen betrieblichen Handlungen des Kataloges zugeordnet werden. Aufgaben die über die Vorgaben des Prüfungskataloges hinausgehen, sind in den analysierten Prüfungen nicht vorhanden. Die geprüften Inhalte werden mit Rückbezug auf das Prinzip der Handlungsorientierung aus einer betrieblichen Aufgaben- oder Problemstellung anwendungsrelevant. Die Aufgabenstellungen sind konfliktfrei und enthalten aufgrund ihrer kaufmännisch-ökonomischen Sichtweise keinerlei Widersprüche oder Dilemmata, die auf gesellschaftliche oder ökologische Auswirkungen des betrieblichen Handelns hindeuten. (vgl. AkA, 2018a, 2019b)

Kompetenzen für einen Umgang mit Widersprüchen zwischen den Entscheidungsprämissen der BBNE sind für die Bearbeitung der Aufgaben und das Bestehen der Abschlussprüfung nicht relevant. Der Prüfungskatalog, in dem der Themenkomplex Nachhaltigkeit nahezu bedeutungslos lediglich einmal erwähnt wird, ist der zentrale Bezugspunkt für die Aufgabenerstellung. Abweichungen von diesen Vorgaben erscheinen nicht erwünscht oder möglich. In den Prüfungsaufgaben finden sich vereinzelt Aufgaben zum Umweltschutz. Die Quantität und Qualität dieser Aufgabenstellungen lassen jedoch ebenfalls zu wünschen übrig. Umweltschutz wird lediglich in 5 von 232 Aufgabenstellungen thematisiert. Die Aufgabenstellungen bewegen sich auf einem geringen Anforderungsniveau und werden überwiegend in geschlossenen Multiple-Choice-Formaten am Anfang oder Ende der Prüfungen abgefragt.

Mit Blick auf die bereits erläuterten Aufgabenstellungen zum Umweltschutz, muss festgestellt werden,

dass in drei von fünf Fällen ausschließlich rechtliche Bestimmungen für den Einzelhandel thematisiert werden, die für das Handeln von Einzelhandelskaufleuten verbindlich sind. Maßnahmen zur Senkung des Energieverbrauchs sind aufgrund des Energiedienstleistungsgesetz zu treffen (vgl. § 3 EDL-G), die Berücksichtigung von recycelbarem Verpackungsmaterial ist rechtlich im Kreislaufwirtschaftsgesetz normiert (vgl. BMU, 2016) und das Batteriegesetz schreibt dem Einzelhandel vor, Kunden, Möglichkeiten zur Entsorgung von Batterien proaktiv anzubieten (vgl. Umweltbundesamt, 2019). Damit verbleiben lediglich zwei Aufgabenstellungen, die berufliche und betriebliche Handlungen enthalten, die ohne einen rechtlichen Zwang ökologische Auswirkungen zumindest andeuten.

Die ‚Nicht-Thematisierung‘ von Nachhaltigkeit in den Prüfungen kann im Rahmen der Vorgaben des Prüfungskataloges auf zwei mögliche Gründe reduziert werden. Wie bereits in den vorherigen Abschnitten deutlich wurde, wird dem ‚Nachhaltigkeitsbegriff‘ im Ausbildungsrahmenplan und dem Prüfungskatalog keine Bedeutung zugewiesen. ‚Nachhaltigkeit‘ wird kaum thematisiert und ist nicht eindeutig definiert. Außerdem scheint ‚Nachhaltigkeit‘ von der Aka mit ‚Umweltschutz‘ gleichgesetzt zu werden. Hinweise darauf bietet die erste in diesem Abschnitt analysierte Aufgabenstellung. Als Maßnahme zur Berücksichtigung von ‚Nachhaltigkeit‘ wird hier die Verwendung von umweltfreundlichen Einkaufstaschen anstelle von Plastiktüten angegeben. Wie in dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, ist der Schutz der Umwelt zwar ein zentraler Bestandteil der Nachhaltigkeit, begrifflich gesehen folgt das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung jedoch einem umfassenderen Ziel. Ökologische, ökonomische und soziale Interessen sind in Einklang zu bringen, sodass zukünftigen Generationen im globalen Maßstab eine ökologisch verträgliche und sozial gerechte Zukunft ermöglicht wird. Die in den Abschlussprüfungen vorgenommene Reduktion von Nachhaltigkeit auf ökologische Zielsetzungen wie den Umweltschutz greift damit zu kurz und wird dem Begriff nicht gerecht.

### **4.3 Zusammenfassung – ein Spannungsverhältnis**

In diesem Kapitel wurde untersucht, inwiefern sich die drei Elemente des Strukturmodells dieser Arbeit (siehe Abschnitt 1.3.2, S. 10 ff.), das Lernergebnis des schulischen Teils der dualen Ausbildung, die Anforderungen an Lehr-Lern-Prozesse sowie die Abschlussprüfung, anschlussfähig an den Erwerb einer Widerspruchstoleranz erweisen.

Auf der Ebene der curricularen Vorgaben bestehen keine Hindernisse, die Auszubildenden durch einen Umgang mit Widersprüchen zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns zum Erwerb einer Widerspruchstoleranz zu befähigen. Das hiermit angesprochene Bildungsziel der BBNE erweist sich als vollkommen anschlussfähig an den Bildungsauftrag der Berufsschule. Den Lernenden kann der Erwerb einer nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz ermöglicht werden. Sie werden gleichzeitig zur Ausübung des Berufes und zu einer nachhaltigen Mitgestaltung der Berufs- und Arbeitswelt im Sinne des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung qualifiziert.

Gleichermaßen verhält es sich mit Blick auf die didaktisch-methodischen Vorgaben, die durch das Lernfeldkonzept und dem Ansatz der Handlungsorientierung für den Berufsschulunterricht ausgesprochen

werden. Der Unterricht eröffnet Möglichkeiten zu einem situierten, subjektorientierten, konstruktivistischen und ergebnisoffenen Lernen. Gerade diese Merkmale sind es, die ein Unterricht, der zu einem nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handeln anleiten soll, benötigt. Schließlich wird das Verständnis von Nachhaltigkeit über eine Verständigung definiert. Der Berufsschulunterricht erlaubt es, entsprechende Resonanzräume zu öffnen, in denen die individuellen Wahrnehmungen der nachhaltigen Entwicklung eine Aufmerksamkeit erhalten und ihnen eine eigenständige Deutung einer nachhaltigen Lebenswelt ermöglicht wird. Damit kann der Berufsschulunterricht zur Reflektion über das eigene betriebliche Handeln anregen und dafür sorgen, dass zukünftig auch Entscheidungsprämissen einer Nachhaltigkeitsrationalität in der beruflichen Sphäre berücksichtigt werden.

Die Ausbildungsordnung als curriculare Grundlage zum Beruf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ nimmt durch den Bezug auf das in § 1 BBiG normierte Bildungsziel des betrieblichen Teils der dualen Ausbildung eine stärkere Fokussierung auf berufsbezogene Qualifikationen vor. Im Gegensatz zum Bildungsauftrag der Berufsschule stehen berufsübergreifende Fähigkeiten, wie beispielsweise die Gestaltungskompetenz, nicht im Bildungsfokus. Dementsprechend kommt den Themenbereichen Nachhaltigkeit und Umweltschutz im Ausbildungsrahmenplan nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Durch die Offenheit der kompetenzorientierten Zielformulierungen und den Situationsbezug auf die betriebliche Perspektive ergeben sich zwar weiterhin Anknüpfungspunkte zum didaktischen Ansatz der BBNE, jedoch hat die Fokussierung auf das ‚Kaufmännische‘ weitreichende Folgen für die Anschlussfähigkeit zum Prüfungskatalog und der Prüfungsgestaltung.

Der Prüfungskatalog orientiert sich am Aufbau des Ausbildungsrahmenplans. Bezüge zum Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung oder dem didaktischen Ansatz der BBNE lassen sich nicht identifizieren. Der Nachhaltigkeitsbegriff wird nur einmalig erwähnt und unterliegt einem unklaren Verständnis. Im Prüfungskatalog der AKA dominiert eine kaufmännisch-ökonomisch geprägte Sichtweise auf das berufliche und betriebliche Handeln, die durch eine Gewinn- und Wachstumsorientierung geprägt ist. Entsprechende verbindliche Inhalte werden durch den Katalog für die Ausarbeitung der Prüfungen normiert. Zwar könnten die im Prüfungskatalog aufgeführten exemplarischen betrieblichen Handlungen die Ausgangsperspektive für die Förderung einer Widerspruchstoleranz darstellen, jedoch werden sich die Prüfungsaufgaben darauf konzentrieren, die nicht nachhaltigen Inhalte situiert abzu prüfen.

Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass die Auswertung der IHK-Abschlussprüfungen aus den Jahren 2018 und 2019 keine Bezüge oder Anknüpfungspunkte zu einem Umgang mit Widersprüchen zwischen den Entscheidungsprämissen der BBNE identifizieren konnte. Es bleibt daher für die Prüfungsvorbereitung und -bewältigung unerheblich, ob die Auszubildenden eine Widerspruchstoleranz erworben haben. Die Grundidee einer nachhaltigen Entwicklung scheint von Seiten der AKA für die Prüfungen keine Rolle zu spielen oder wird fälschlicherweise vorwiegend mit rechtlich motivierten Bestrebungen zum Umweltschutz gleichgestellt.

Hiermit offenbart sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Offenheit des Rahmenlehrplans und der

Ausbildungsordnung sowie der Geschlossenheit der sich daraus ergebenden Prüfungsvorgaben der AkA. Wie im folgenden Kapitel aufgezeigt wird, stellt es ein wesentliches Hindernis für den Praxistransfer der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ dar und eröffnet einen Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage.

## **5 Abschlussprüfungen als Durchsetzungsfaktor der BBNE**

In diesem Kapitel werden die gesammelten Erkenntnisse dieser Arbeit zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammengefasst. Es wird aufgezeigt, welchen Einfluss die Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ hat. Ausgehend von dieser Betrachtung werden anschließend die Möglichkeiten und Grenzen erörtert, das Bildungsziel der BBNE zu einem Gegenstand der Abschlussprüfungen zu machen, um den Transfer zu ermöglichen.

### **5.1 Gesucht: Grundhaltung zwischen kaufmännischer und nachhaltiger Bildung**

Die Ordnungsmittel der dualen Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘, der Rahmenlehrplan und die Ausbildungsordnung, lassen es aufgrund ihrer Offenheit und Interpretationsbedürftigkeit zu, Widersprüche zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns zum Unterrichts- bzw. Prüfungsgegenstand zu machen. Somit besteht potenziell die Möglichkeit, die Förderung von Widerspruchstoleranz zu einem Teilziel des Berufsschulunterrichts auszurufen und den Kompetenzerwerb dementsprechend in Abschlussprüfungen zu diagnostizieren. Ein Praxistransfer der BBNE ist damit auf der curricularen Ebene vollumfänglich möglich.

Anders verhält es sich mit dem AkA-Prüfungskatalog und den daraus erstellten Abschlussprüfungen aus den Jahren 2018 und 2019. Hier wird dem Bildungsziel der BBNE keine Aufmerksamkeit gewidmet. Konflikte, Dilemmata und Widersprüche zwischen der Effizienz- und Nachhaltigkeitsrationalität finden keinerlei Berücksichtigung. Dies ist problematisch, weil die Abschlussprüfungen und dazugehörigen Vorgaben für den schulischen Teil der dualen Ausbildung einen heimlichen Lehrplan darstellen.

Der heimliche Lehrplan der Berufsschule ist demnach von einem rein kaufmännisch-ökonomischen Denken und Handeln geprägt, das Bezüge zur Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung vollständig ignoriert und selbst dem rechtlich motivierten Umweltschutz nur untergeordnete Beachtung schenkt. In Anbetracht der in unserer Gesellschaft verankerten ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ scheinen die Abschlussprüfungen deshalb auch Ausdruck eines heimlichen Lehrplans der Gesellschaft zu sein. Die Missachtung von Nachhaltigkeit in den Prüfungsanforderungen und Abschlussprüfungen spiegelt wider, welchen Stellenwert eine nachhaltige Entwicklung in unserer Gesellschaft und der Berufs- und Arbeitswelt besitzt. Schließlich sind dies Resultate von geordneten Verfahren, an denen Vertreter aus Industrie und Handel beteiligt sind.

Das kaufmännische Denken des heimlichen Lehrplans sowie das nachhaltige Denken im Sinne der nachhaltigen Entwicklung stehen sich damit weiterhin wie zwei konkurrierende Denkschulen gegenüber. Anstatt die Widersprüche zwischen beiden zu thematisieren, wird der Konflikt durch die in der dualen Ausbildung systematisch verankerte Prüfungsorientierung aller beteiligten Akteure (siehe hierzu

Unterkapitel 2.5, S. 22) einseitig aufgelöst. Durch die Orientierung an den Anforderungen der Abschlussprüfung sowie den Erfahrungen der vergangenen Prüfungen ist neben der Berufs- und Arbeitswelt auch der Berufsschulunterricht von einer kaufmännisch-ökonomischen Eindimensionalität geprägt. Außerdem wird der Bildungsauftrag der Berufsschule, die Auszubildenden zu einer Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung zu befähigen, systematisch unterlaufen. Vielmehr orientiert sich der Unterricht im dualen System am kleinsten gemeinsamen ordnungspolitischen Nenner, sodass lediglich eine berufliche Handlungskompetenz gefördert wird.

Für das Ziel der BBNE, die Auszubildenden über eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen zu einem nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handeln im Sinne einer nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz zu befähigen, ist dies kontraproduktiv. Die Auszubildenden werden an beiden Lernorten in ein typisch wachstumsorientiertes Denken und Handeln sozialisiert, das Bezüge zur Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung den kurzfristigen beruflichen und betrieblichen Aufgaben- und Problemstellungen unterordnet.

Hiermit wird mit Blick auf die Forschungsfrage mehr als deutlich, dass die Abschlussprüfung auf den Praxistransfer der BBNE im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ einen verheerenden Einfluss ausübt. Die Abschlussprüfungen als Ausdruck des heimlichen Lehrplans steuern die Ausbildung inhaltlich und didaktisch, wirken sich strukturbewahrend aus und unterlaufen die Modernisierungsbestrebungen einzelner Schulen und Lehrkräfte. Die Prüfungsanforderungen nehmen einen zentralen Bezugspunkt in der Unterrichtsgestaltung der Berufsschule ein. Dies liegt vor allem daran, dass durch den Prüfungskatalog eine Vielzahl an ökonomisch geprägten Inhalten als verbindlich normiert wird, die die Lehrkräfte für eine gute Prüfungsvorbereitung berücksichtigen müssen. Entsprechend wird sich ihre Unterrichtsvorbereitung zunächst darauf fokussieren, die inhaltliche Breite abzudecken und die Tiefe der Themenbereiche vernachlässigen. Gerade in dieser tieferen Auseinandersetzung mit betrieblichen Handlungen und den darin verborgenen Spannungen könnte sich jedoch das Potenzial der BBNE entfalten. Ein Praxistransfer der BBNE in die breite Fläche der dualen Ausbildung erscheint unter diesen Rahmenbedingungen deshalb nicht möglich.

Dies bedeutet zwar nicht, dass einzelne Gedanken der BBNE überhaupt keine Relevanz im Berufsschulalltag spielen können, jedoch lässt sich eine umfassende nachhaltig ausgerichtete Berufsbildung unter der gegenwärtigen Organisation der dualen Berufsausbildung nicht realisieren. Eine Thematisierung von Widersprüchen bleibt weiterhin ausschließlich an die Motivation und das Interesse einzelner Akteure im Berufsbildungssystem geknüpft. Dieses liefert den Lehrkräften jedoch wenig Anreize innovativ zu handeln.

Die Abschlussprüfungen besitzen für einen erfolgreichen Praxistransfer der BBNE eine Schlüsselrolle. Ohne eine Reform der Prüfungsorganisation und -ausgestaltung werden weiterhin ausschließlich ökonomische Werte in der Berufsschule vermittelt und in der Gesellschaft reproduziert. Reformbestrebungen sollten darauf abzielen, eine kritisch-reflexive Grundhaltung zwischen dem kaufmännischen und dem nachhaltigen Denken und Handeln in den Entwicklungsfokus der Berufsbildung zu stellen.

Das nächste Unterkapitel widmet sich aus diesem Grund den Möglichkeiten und Grenzen, der Eindimensionalität des Berufsschulunterrichts zu entkommen, um langfristig einen Praxistransfer zu ermöglichen.

## **5.2 Gefunden: Möglichkeiten und Grenzen der Eindimensionalität zu entkommen**

Dieses Unterkapitel widmet sich den Möglichkeiten und Grenzen, den Praxistransfer der BBNE voranzutreiben. Hiermit wird der achten und letzten Leitfrage dieser Arbeit nachgegangen (siehe S. 6).

In dieser Arbeit wurde deutlich, dass die Verantwortung für die mangelnde Berücksichtigung der Kerngedanken der BBNE im Berufsschulunterricht in erster Linie nicht den schulischen Akteuren zugeschrieben werden kann. Schließlich haben sich die curricularen und didaktisch-methodischen Vorgaben des Berufsschulunterrichts als absolut anschlussfähig an den didaktischen Ansatz der BBNE erwiesen. Vielmehr ist der Grund für den eindimensionalen Unterricht und den scheiternden Praxistransfer der BBNE die offensive ökonomische Interpretation der Ausbildungsordnung bzw. des Ausbildungsrahmenplans. Wenn nach Möglichkeiten gesucht werden soll, den didaktischen Ansatz der BBNE in den Abschlussprüfungen zu berücksichtigen und damit einen Praxistransfer langfristig zu ermöglichen, ist dieser defizitäre Status quo ins Positive zu wenden.

Die Verantwortung für den fehlenden Praxistransfer der BBNE muss bei zwei zuständigen Stellen gesucht werden. Zum einen beim Gesetzgeber, der in der Ausbildungsordnung bereits eine stärkere Betonung berufsbezogener Kompetenzen vornimmt und damit einer rein ökonomischen Interpretation den Weg ebnet. Zum anderen trägt die AKA eine Verantwortung, weil sie bestimmt, welche Inhalte, Themenkreise und beruflichen Handlungen aus den offenen Zielformulierungen des Ausbildungsrahmenplans in einen starren Prüfungskatalog abgeleitet werden.

Damit das Bildungsziel der BBNE, der Erwerb einer Widerspruchstoleranz, eine Berücksichtigung in den Abschlussprüfungen finden kann und damit der Praxistransfer gelingt, erscheint es sinnvoll den Fokus zunächst auf die Ausbildungsordnungen zu richten. Schließlich scheinen sie der Ausgangspunkt des mangelnden Praxistransfers zu sein. Während der folgenden Ausführungen und in einem nachgelagerten Schritt werden außerdem die Grenzen der skizzierten Veränderungsvorhaben aufgezeigt.

Seit Ende der 1990er Jahre ist der Themenbereich ‚Umweltschutz‘ ein standardisierter sowie in gewissen Teilen berufsspezifischer Bestandteil des Ausbildungsrahmenplans zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘. Diese sogenannte Standard-Berufsbildposition enthält Kompetenzen, die in allen Handlungsfeldern des Rahmenplans integrativ zu berücksichtigen sind. Um den Themenkomplex ‚Nachhaltigkeit‘ oder explizit den ausgearbeiteten didaktischen Ansatz der BBNE stärker in den Prüfungsanforderungen zu berücksichtigen, wäre es möglich, die Berufsbildposition in Richtung ‚Nachhaltigkeit‘ weiterzuentwickeln (siehe auch den Vorschlag von Vollmer & Kuhlmeier, 2014, 214-216). Diese neue Standard-Berufsbildposition könnte zwei grundlegende Funktionen erfüllen. Zunächst würde sie eine Definition des Nachhaltigkeitsbegriffes vornehmen. Hieran mangelt es dem aktuellen Ausbildungs-

rahmenplan (siehe Abschnitt 4.2.1, S. 59). Dafür könnte auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung<sup>16</sup> Bezug genommen und gleichzeitig die Wichtigkeit des beruflichen Handelns für diese Entwicklung herausgestellt werden. Weiterführend sollte die Berufsbildposition konkrete kompetenzorientierte Zielformulierungen enthalten, die integrativ in allen anderen Handlungsfeldern zu berücksichtigen sind und auf den Beitrag der Berufsarbeit zur Nachhaltigkeit aufmerksam machen. Um das Bildungsziel der BBNE einfließen zu lassen, könnte eine Zielformulierung wie folgt lauten:

„Die Widersprüche und Dilemmata zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns – der Funktionalität, ökonomischen Effizienz, Gesetzeskonformität/Legalität, ökologischen Effizienz, Sozialverträglichkeit, Dauerhaftigkeit und Ethik – prüfen und beurteilen.“

Hiermit würde die Möglichkeit geschaffen, berufsspezifische Nachhaltigkeitsbezüge in Prüfungsaufgaben zu berücksichtigen. Jedoch verspricht die alleinige Entwicklung einer solchen Berufsbildposition wenig Erfolg. Die mangelnde Berücksichtigung der bereits vorhandenen Position zum ‚Umweltschutz‘ im Prüfungskatalog sowie den Abschlussprüfungen ist hierfür ein entsprechendes Beispiel (siehe Abschnitt 4.2.2 und 4.2.3, S. 61 und 65).

Ähnlich verhält es sich mit dem Ansatz den Ausbildungsrahmenplan um mehrere Handlungsfelder zu ergänzen, in denen einzelne exemplarische Widersprüche und Dilemmata angesprochen werden. Auch dieser Vorschlag würde nicht gewährleisten, dass die neuen Handlungsfelder zum Prüfungsgegenstand werden. Außerdem würde der Ausbildungsrahmenplan inhaltlich noch weiter belastet, sodass eine vertiefte individuelle Auseinandersetzung mit den Widersprüchen nicht möglich wird. ‚Nachhaltigkeit‘ würde lediglich einen weiteren ‚zu vermittelnden‘ Themenbereich darstellen. Darüber hinaus wird es sich aufgrund des abstrakten Charakters der nachhaltigen Entwicklung als schwierig erweisen, den neu entstandenen Handlungsfeldern überhaupt konkrete Themenfelder oder exemplarische betriebliche Handlungen zuzuweisen, in denen sich entsprechende Widersprüche ergeben. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass das, was als Widerspruch wahrgenommen wird, höchst subjektiv ist und von den individuellen Denk- und Wahrnehmungsmustern abhängig ist.

Eine weitere Möglichkeit wäre es, Kerngedanken des BBNE-Ansatzes in die bereits existierenden Handlungsfelder in Form von neuen Zielformulierungen zu integrieren. Beispielsweise könnte das Handlungsfeld ‚Beschaffung von Waren‘ um eine Zielformulierung ergänzt werden, mit der normiert wird, dass die Auszubildenden bei der Warenbeschaffung auch die nachhaltig ausgerichteten Entscheidungsprämissen einer ökologischen Effizienz oder Verantwortungsethik in den Blick nehmen sollen. In diesem Fall würden die etablierten Strukturen der kaufmännischen Bildung in Konkurrenz zu den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung treten. Dies ist nicht das Ziel der BBNE. Im Ausbildungsrahmenplan und Prüfungskatalog sollte das Spannungselement zwischen dem kaufmännischen und nachhaltigen

---

<sup>16</sup> In allen gesellschaftlichen Bereichen ist eine Sichtweise zu etablieren, die durch das Zusammendenken von ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielen geprägt ist, um den zukünftigen Generationen eine ökologisch verträgliche und sozial gerechte Zukunft ermöglichen. Wobei Gerechtigkeit dabei generationsübergreifend (intergenerationell) und innerhalb einer Generation zu verstehen ist (intragenerationell). (siehe hierzu Abschnitt 3.1.1)

Denken zum Thema gemacht werden. Die Auszubildenden sind zu einem Umgang mit Widersprüchen zu befähigen, damit sie mit beiden Ideologien umgehen und sich in ihrem Spannungsfeld bewegen können. Dies ist die Herausforderung für die Mitarbeiter in ihrem täglichen beruflichen Handeln. Eine Integration von ‚Nachhaltigkeit‘ in die bestehenden Handlungsfelder würde hingegen einer Indoktrination gleichkommen und dazu führen, dass die BBNE ethisch und moralisch einseitig belastet wird (siehe hierzu Unterkapitel 3.4, S. 45 ff.).

Eine alleinige Überarbeitung des Ausbildungsrahmenplans ist nicht zielführend. Um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der BBNE-Ansatz zukünftig in den Abschlussprüfungen Berücksichtigung finden kann, muss ein weiterer Zugang gewählt werden.

Die Prüfungsanforderungen und -aufgaben nehmen eine starke Verengung des Ausbildungsrahmenplans auf kaufmännisch-ökonomische Themenkomplexe und Inhalte vor, weil sich die Aka bei der Erarbeitung des Prüfungskataloges und der Aufgabenerstellung am im § 1 BBiG normierten Ziel der ‚Beruflichen Handlungsfähigkeit‘ des betrieblichen Teils der dualen Ausbildung orientiert. Obwohl dieses Ziel seit 2015 mit dem im Rahmenlehrplan normierten Ziel der ‚Handlungskompetenz‘ gleichgesetzt ist (siehe Kapitel 4.2.1, S. 57), scheinen die zuständigen Aka-Fachausschüsse die Vorgaben vorwiegend als berufliche Handlungskompetenz zu interpretieren. Diese soll die Auszubildenden ausschließlich für das gegenwärtige berufliche und betriebliche Handeln qualifizieren. Kompetenzen, die für die langfristige Herstellung einer Berufsfähigkeit notwendig erscheinen, wie beispielsweise die Befähigung zu einem nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handeln, bleiben weitestgehend unberücksichtigt. Über diese Argumentation lässt sich erklären, warum die Abschlussprüfungen den Themenbereich ‚Umweltschutz‘ auf gesetzliche Vorgaben reduzieren. Schließlich sind für die Bewältigung des beruflichen Handelns nur Kompetenzen über die Erfüllung von rechtlichen Vorgaben zum Umweltschutz zwingend erforderlich.<sup>17</sup>

Die aktuelle Praxis der Aka vernachlässigt damit den Erwerb und die Diagnostizierung einer Gestaltungskompetenz, wie sie bereits seit vielen Jahren zum Bildungsauftrag der Berufsschule gehört. Damit geht das Bildungsziel der Berufsschule über das zu prüfende Kompetenzniveau der Abschlussprüfung hinaus. Die Möglichkeit, den Prüfungskatalog vermehrt an gestaltungs- und nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzen auszurichten, hätte sich für die Aka im Rahmen der Neuordnung des Ausbildungsberufes im Jahr 2017 durchaus ergeben. Um diese ordnungspolitische Fehlsteuerung im dualen Ausbildungssystem zu korrigieren, sind unterschiedliche Herangehensweisen denkbar.

Zunächst wäre nach den Gründen zu fragen, warum die Aka eine vorwiegend ökonomische Interpretation der offenen Vorgaben des Ausbildungsrahmenplans vornimmt. Schließlich bietet er grundsätzlich Zugänge zur Nachhaltigkeit und zum didaktischen Ansatz der BBNE. Über mögliche Motive können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Die Berufskammern, wie die Industrie- und Handelskammer, fungieren als Interessenvertretung ihrer Mitglieder (vgl. Thieme, 1977, S. 199 ff.). Daher könnte die ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ in den Abschlussprüfungen darauf zurückgeführt werden, dass es

---

<sup>17</sup> Die hier angeführte Argumentation lässt sich mit aktuellen Dokumenten der Aka belegen (vgl. Aka, 2019c, S. 27).

nicht den Interessen der Wirtschaft entspricht, vermehrt Elemente einer Allgemeinbildung, wie beispielsweise im Themenbereich Nachhaltigkeit, im dualen Ausbildungssystem zu fokussieren. Die ökonomische Interpretation der Vorgaben könnte außerdem auf den Grundsatz der Prüfungsökonomie<sup>18</sup> zurückgeführt werden. Aufgabenstellungen, in denen ein Umgang mit Widersprüchen erfordert wird, werden grundsätzlich auf hohen Taxonomiestufen des Lernens angesiedelt sein (beispielsweise Synthese oder Beurteilung, siehe hierzu Vogel, 2014, S. 17). Außerdem ist ein Umgang mit Widersprüchen und die Auflösung dieser Dilemmata höchst subjektiv. Deshalb ist es fraglich, inwieweit das gegenwärtige Format der Abschlussprüfung sich für solche Aufgaben überhaupt eignet. Dagegen dürften sich Aufgabenstellungen, in denen vorwiegend kaufmännisch-ökonomisches Faktenwissen abgefragt wird, einfacher, schneller und damit vor allem kostengünstiger erstellen und auswerten lassen.

In den Antworten auf die beiden hier skizzierten Gründe dürften sich Möglichkeiten eröffnen, einem Umgang mit Widersprüchen in den Prüfungsvorgaben eine größere Beachtung einzuräumen.

Eine andere Herangehensweise eröffnet sich über eine Veränderung des rechtlichen Rahmens der dualen Ausbildung. Das in § 1 Abs. 3 BBiG normierte Bildungsziel der ‚Beruflichen Handlungsfähigkeit‘ könnte durch das Kompetenzverständnis des DQR (‚Handlungskompetenz‘) ersetzt werden.<sup>19</sup> Hiermit würde darauf aufmerksam gemacht, dass das eindeutige Ziel von beruflicher Bildung der Erwerb von sowohl beruflicher Handlungskompetenz als auch Gestaltungskompetenz ist. Eine Fehlinterpretation, wie sie von der Aka aktuell vorgenommen wird, ist dann auszuschließen. Auf Basis dieser Novellierung müsste dann die Ausbildungsordnung bzw. der Ausbildungsrahmenplan überarbeitet werden. In diesem Zuge könnte die vorgeschlagene Standard-Berufsbildposition zur ‚Nachhaltigkeit‘ in den Rahmenplan aufgenommen werden. Durch die neue Grundausrichtung der Berufsbildung wäre es nun weitaus wahrscheinlicher, dass Bezüge zur Nachhaltigkeit in den Prüfungskatalog Einzug finden und weiterführend zu einem Prüfungsgegenstand werden. Diese grundlegende Neuordnung der beruflichen Bildung ist ein komplexes, umfangreiches aber gleichzeitig auch vielversprechendes Vorhaben. Es wird jedoch aufgrund der unterschiedlichen Akteure, Interessenlagen und Verantwortlichkeiten innerhalb des dualen Systems kurz- und mittelfristig wahrscheinlich nicht zu realisieren sein.

Eine ebenfalls legislative Herangehensweise eröffnet sich durch den Ansatz, die Berufsschulleistungen in das Endergebnis der Ausbildung einzubeziehen und auf dem IHK-Abschlusszeugnis auszuweisen. Hiermit würde den Lehr-Lern-Prozessen des Berufsschulunterrichts einerseits eine Anerkennung und Wertschätzung zukommen und andererseits würde die systematisch verankerte Prüfungsorientierung abgeschwächt, die den Praxistransfer der BBNE verhindert. Die Schulen könnten ihre Auszubildenden gemäß ihres Bildungsauftrages unter anderem für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln über eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen qualifizieren und die hierbei erworbenen

---

<sup>18</sup> „Berufsabschlussprüfungen sind aufwendig. Personal, Material und Räume müssen zur Verfügung stehen. Das kostet Zeit und Geld. Die zuständigen Stellen (Kammern), die für die Organisation und Durchführung von Berufsabschlussprüfungen verantwortlich sind, haben daher ein erhebliches Interesse an möglichst kostengünstigen Prüfungen (Prüfungsökonomie).“ Hewlett und Kahl-Andresen (2014, S. 8)

<sup>19</sup> Das Berufsbildungsgesetz wird zum 01.01.2020 novelliert. Der hier geäußerte Vorschlag ist nicht Gegenstand der Novelle. (vgl. BMBF, 2019)

Kompetenzen über das Berufsschulzeugnis sichtbar machen. Die Leistungen der Berufsschule ständen dann stellvertretend für den Erwerb einer nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz und würden im Abschlusszeugnis des Berufes gesondert ausgewiesen.

Die Debatte über die Anrechnung der schulischen Leistungen auf den Berufsabschluss ist fast schon so alt wie die moderne Form des dualen Systems selbst. Für die Durchsetzung des Vorschlages ist eine Änderung des Berufsbildungsgesetzes sowie der Musterprüfungsordnung erforderlich (vgl. Niedersächsischer Landtag, 1984, S. 1). In den 1980er und -90er Jahren waren es die Bundesländer Niedersachsen, Hessen und Rheinland-Pfalz, die hierzu mehrere Gesetzesinitiativen starteten. Sie alle scheiterten an der Zustimmung der KMK. (vgl. Hessischer Landtag, 1991, S. 831 f.; Niedersächsischer Landtag, 1984) Über 20 Jahre später scheint die Einstimmigkeit vorhanden zu sein. Im Jahr 2015 forderte die KMK die Bundesregierung und die Sozialpartner dazu auf, die kontinuierlichen Leistungen der Berufsschule in das Gesamtergebnis einzubeziehen (vgl. KMK, 2015, S. 3). Die größte deutsche Einzelgewerkschaft IG Metall erwiderte hierauf im Februar 2019, dass die Berufsschulnoten keine bundesweite Vergleichbarkeit besitzen und daher für den Arbeitsmarkt unbrauchbar seien (vgl. Ressel et al., 2019, S. 5 f.). Den gleichen Standpunkt vertritt die IHK und betont dabei den Beitrag der bundesweit einheitlichen Prüfungen zur Qualitätssicherung im dualen System (vgl. Vogel, 2014, S. 19). Eine Antwort und Entscheidung der Bundesregierung zum KMK-Impuls steht bis heute aus (nach eigener Recherche in Bundestag, 2019).

An den Standpunkten der IG Metall und IHK werden wichtige Erkenntnisse für die Möglichkeiten eines Praxistransfers der BBNE deutlich. Der hier geäußerte Vorschlag hätte gemessen am prozentualen Beitrag zum Abschlussergebnis eine Abschwächung der Berufskammern zur Folge. Die Kammern, als Interessenvertretung der Wirtschaft, wollen ihre Verantwortung an der Prüfungsorganisation jedoch bewahren und berufen sich dabei stets auf die qualitätssichernde Funktion der Abschlussprüfungen. Außerdem scheinen Reformbestrebungen aus der Berufsbildung von den außerschulischen Akteuren hauptsächlich an ihrer Auswirkung und Relevanz für den aktuellen Arbeitsmarkt gemessen zu werden. Dies lässt auf eine Prägung und Steuerung der beruflichen Bildung durch die Interessen der Wirtschaft schließen. Symptomatisch hierfür ist die Tatsache, dass die letzte große Bildungsinnovation der beruflichen Bildung, die Einführung des Lernfeldkonzeptes, von der Wirtschaft initiiert wurde (vgl. KMK, 2018, S. 11).

Die Unterordnung des schulischen Teils der dualen Ausbildung zugunsten der Wirtschaft ist für den hier diskutierten Praxistransfer der BBNE mehr als bedauerlich. Die Orientierung an den Interessen der Unternehmen lässt sich über den Stellenwert der Ausbildungsbetriebe im dualen System begründen. Die Wirtschaft finanziert die Ausbildung durch die Leistung von Pflichtbeiträgen und übernimmt die Vergütung der Auszubildenden. Außerdem tragen sie das personelle Risiko und sind für die berufspraktische Qualifikation verantwortlich. Trotzdem greift die Orientierung an den aktuellen Bedürfnissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes zu kurz. Ist es doch ironischerweise genau diese kurzfristige Sichtweise der Berufs- und Arbeitswelt, von der sich die BBNE und nachhaltige Entwicklung verabschieden möchten.

Die Möglichkeiten, den didaktischen Ansatz der BBNE in die Praxis zu transferieren, halten sich in

Grenzen. Solange einem nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handeln in der Berufs- und Arbeitswelt keine erhöhte Relevanz zu kommt, wird sich am gegenwärtigen Status quo der dualen Ausbildung nichts verändern. Selbst wenn einzelne Bestrebungen unternommen werden, die Auszubildenden im Themenbereich ‚Nachhaltigkeit‘ zu sensibilisieren, darf nicht vergessen werden, dass sie den Großteil ihrer Ausbildung im tendenziell nicht-nachhaltigen Betrieb verbringen und danach eine jahrzehntelange Berufslaufbahn vor sich haben.

Es scheint nur eine simultane Veränderung von Gesellschaft, Berufs- und Arbeitswelt sowie Berufsschulunterricht in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung möglich. Dieses gegenseitige einander anpassen von Realität des beruflichen Handelns und Unterricht ist ein langfristiges Vorhaben. Aufgrund der ordnungspolitischen Zwänge scheint die Berufsschule den Veränderungen in der Gesellschaft und Wirtschaft jedoch nur zeitverzögert folgen zu können. Impulse aus der beruflichen Bildung stoßen an legislative und organisatorische Grenzen, die nur zu überwinden scheinen, wenn die Wirtschaft einen Handlungsbedarf erkannt hat. Daraus folgt, dass die BBNE zumindest im Bereich der dualen Ausbildung nicht aus dem Bildungssystem heraus vollständig realisiert werden kann. Erst wenn von der Wirtschaft und Bildungspolitik die Bedeutung und Notwendigkeit einer nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz als Qualifikationsmerkmal erkannt wurde, ist davon auszugehen, dass ein solches Bildungsziel für die Berufsschule normiert wird. Auch wenn sich mit entsprechenden didaktischen Ansätzen, wie der Förderung einer Widerspruchstoleranz, bereits im Jahr 2019 im Rahmen der BBNE-Debatte auseinandergesetzt wurde.

## **6 Schlussteil**

### **6.1 Weiterführende Forschungsfragen**

Durch die Bearbeitung der Forschungsfrage konnten einige Defizite der wissenschaftlichen Debatte um die BBNE identifiziert werden, aus denen sich weiterführende Forschungsfragen ableiten lassen. Sie können allesamt zur Weiterentwicklung der BBNE beitragen und sollen daher nicht unerwähnt bleiben.

Zunächst gibt es mehrere empirische Forschungsansätze, die für die BBNE einen wichtigen Erkenntnisgewinn mit sich bringen würden. Während in dieser Arbeit der Einfluss der Abschlussprüfung als heimlicher Lehrplan lediglich literaturgestützt und auf Basis von Dokumentanalysen herausgearbeitet wurde, bietet es sich an, das Spannungsverhältnis zwischen BBNE und Prüfungsorientierung auch in der Unterrichtspraxis zu untersuchen. Eine solche Untersuchung könnte die Relevanz der BBNE bzw. des Umgangs mit Widersprüchen im Berufsschulunterricht aufdecken und herausfinden, wie die Lehrkräfte das Spannungsverhältnis empfinden und in ihrem beruflichen Handeln auflösen. Die gesammelten Erkenntnisse sollten mit dem Resultat dieser Arbeit abgeglichen werden, um über eventuelle Abweichungen mögliche Potenziale zu identifizieren, die Widersprüche eines nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns doch im Unterrichtsalltag einfließen zu lassen. Außerdem könnte durch diese Untersuchung aufgedeckt werden, inwieweit den Lehrkräften in ihrer Berufslaufbahn eine Loslösung und Professionalisierung weg von der engen Prüfungsorientierung möglich ist.

Diese Arbeit hat sich mit dem schriftlichen Teil der Abschlussprüfung befasst. Die Hälfte des Gesamtergebnisses der Ausbildung ergibt sich jedoch über das ‚Fachgespräch in der Wahlqualifikation‘, das von den regionalen Stellen der IHK durchgeführt wird. Demzufolge ist die erfolgte Betrachtung nicht vollkommen repräsentativ für die gesamte Abschlussprüfung des Ausbildungsberufes ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘. Zwar basieren die Prüfungsaufgaben des Gespräches auch auf dem kaufmännisch-ökonomisch ausgerichteten Ausbildungsrahmenplan, jedoch liegt es im Bereich des Möglichen, dass Bezüge zur nachhaltigen Entwicklung aufgrund der offenen Zielformulierungen hier eine Rolle spielen. Um die Untersuchung der Abschlussprüfung zu komplettieren und sämtliche Zweifel auszuschließen, sollte eine empirische Untersuchung verschiedene berufstypische Prüfungsaufgaben des Fachgespräches untersuchen und darüber hinaus im Prüfungsgespräch erheben, inwieweit Widersprüche zwischen den Entscheidungsprämissen hier eine Erwähnung finden.

Als ein großes Problem für den Praxistransfer der BBNE hat sich die offensive ökonomische Interpretation der offenen Ordnungsmittel in einen starren Prüfungskatalog erwiesen. Über die möglichen Gründe hierfür wurde in dieser Arbeit nur verkürzt spekuliert. Experteninterviews könnten sich diese Ausgangslage zum Ansatz machen, um die Motivation der AKA für diese Vorgehensweise aufzudecken und darüber das Interessengeflecht der unterschiedlichen Akteure der dualen Ausbildung offenzulegen. Diese Erkenntnisse könnten ein gezielteres Vorgehen zur stärkeren Berücksichtigung von nachhaltig ausgerichteten beruflichen Kompetenzen in den Abschlussprüfungen ermöglichen.

Des Weiteren hat diese Arbeit auf zwei literaturgestützte Forschungsvorhaben aufmerksam gemacht, die für den Fortschritt der BBNE zu verfolgen sind. Abgesehen von der abstrakten Betrachtung eines Praxistransfers der BBNE in dieser Arbeit, stellt sich auf der konkreten Ebene die Frage, wie sich die Befähigung einer Widerspruchstoleranz in Prüfungsaufgaben diagnostizieren lässt. Diese Forderung trifft unter der aktuellen Prüfungsgestaltung auf verschiedene Hindernisse. Die aktuellen Aufgabenstellungen unterliegen immer einer Normierung, die vorschreibt, was richtig und was falsch ist. Außerdem bestehen die Prüfungen aus geschlossenen Aufgabenstellungen, die verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgeben, und aus offenen Fragestellungen, zu denen nur kurze Antworten erwünscht sind. Unter diesen Rahmenbedingungen dürfte es schwer werden, ein höchst subjektives Reflektieren zwischen den Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns in einer Prüfungsaufgabe zu ermöglichen. Der in dieser Arbeit skizzierte didaktische Ansatz der BBNE ist durch Ungenauigkeiten und Unsicherheiten geprägt, die sich in individuellen Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Lernprozessen niederschlagen. Die Abschlussprüfung in seiner gegenwärtigen Form normiert jedoch immer eine vermeintlich ‚objektive‘ Lösung. Eine solche eindeutige Lösung, also in diesem Fall ein ‚mehr‘ oder ein ‚weniger‘ an Nachhaltigkeit, wird dem Konzept der Widerspruchstoleranz jedoch nicht gerecht. Damit geht die Erkenntnis einher, dass ein Praxistransfer der BBNE nur mit einer Überarbeitung der Aufgabenformate der Abschlussprüfung zu realisieren ist. Es braucht zukünftig offene Fragen, die auf ein Reflektieren abzielen und denen ein Erwartungshorizont statt eine Musterlösung zugrunde liegt. Ein entsprechendes literaturgestütztes Forschungsvorhaben könnte sich zum Ziel machen, die

Gestaltungskriterien solcher Prüfungsaufgaben herauszuarbeiten und auf Basis des Ausbildungsrahmenplans exemplarische Aufgaben zu erstellen.

Zu guter Letzt ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass der in dieser Arbeit herausgearbeitete BBNE-Ansatz langfristig ohne ein entsprechend qualifiziertes Bildungspersonal nicht zu realisieren ist. Auch wenn der aktuelle defizitäre Status der BBNE in der Unterrichtspraxis nicht an den Lehrkräften festgemacht werden darf, wird es langfristig auf jeden Fall notwendig sein, in der Lehrerbildung entsprechende didaktische Kompetenzen zu fördern. In diesem Bereich besteht aktuell ein Forschungsdefizit, dem sich über unterschiedliche Zugänge genähert werden kann. Mit Blick auf die akademische Ausbildung erscheint besonders die Frage interessant, inwieweit es unter den hier geltenden Rahmenbedingungen überhaupt möglich ist, eine Loslösung von den etablierten Denkmodellen zu vollziehen.

## 6.2 Fazit und Ausblick

"We can't save the world by playing by the rules,  
because the rules have to be changed." (Fridays for Future, 2018)

Greta Thunberg

Das zu Beginn dieser Arbeit aufgegriffene Zitat von Greta Thunberg (siehe Einleitung, S. 1) wurde als Aufforderung interpretiert, einerseits aufzuzeigen, welchen Beitrag die Berufsbildung zur globalen Transformation einer nachhaltigen Entwicklung leisten kann und andererseits zu untersuchen, warum die Praxis der Berufsbildung von diesem gesellschaftlichen Trend bislang unberührt geblieben ist. Diesen Aufgaben ist die Arbeit in den zurückliegenden Kapiteln unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ nachgekommen. Die dabei gesammelten Erkenntnisse werden in diesem Kapitel resümiert.

Seit nahezu 30 Jahren besteht eine weitgehende Einigkeit darüber, dass für die Sicherung der menschlichen Existenz eine gesellschaftliche Sichtweise zu etablieren ist, die durch das Zusammendenken von ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielen geprägt ist. Nur dann wird es möglich sein, den zukünftigen Generationen eine ökologisch verträgliche und sozial gerechte Zukunft zu gewährleisten. Um drohende Umweltprobleme und Sozialkonflikte zu vermeiden, muss hierfür beim Faktor Mensch angesetzt werden. Dieser ist aktuell dabei, sich seiner eigenen Existenzgrundlage zu berauben. Gleichzeitig sind es aber nur individuelle und kollektive Handlungen, die eine nachhaltige Entwicklung unseres Planeten vorantreiben können.

Solche Handlungen werden in der Berufsarbeit tagtäglich vollzogen und nehmen einen kritischen Einfluss auf die Entwicklung unserer Welt. Da die Leistungserstellung der Unternehmen in einem permanenten Austausch mit der Umwelt steht, kann streng genommen jede berufliche Handlung die nachhaltige Gestaltung unserer Welt voranbringen. Deshalb kommt der Berufsbildung eine besondere Rolle zu.

Besondere Aufmerksamkeit ist dabei unter anderem den angehenden Mitarbeitern zu widmen, die im Beruf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ ausgebildet werden. Ihrer beruflichen Domäne kommt

aufgrund der ökonomischen Macht sowie Positionierung zwischen Produzenten und Konsumenten eine Schlüsselrolle in der geforderten Entwicklung zu. Der Einzelhandel besitzt eine ‚Schleusenwärter‘-Funktion und kann darüber mitentscheiden, welche Marktwege ‚geschlossen‘ oder weiterhin ‚offen‘ gehalten werden. Eine nachhaltig ausgerichtete Berufsbildung könnte die Auszubildenden mit dem Potenzial ausstatten, das berufliche Handeln an den Erfordernissen einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten.

Seit den 1990er Jahren werden in Deutschland Versuche unternommen, den Nachhaltigkeitsgedanken für die Berufsbildung zu konkretisieren. Durch die ‚Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ haben diese Bestrebungen Anfang der 2010er Jahre einen neuen Impuls erhalten. Bis heute ist es das Ziel der BBNE, durch die Berufsbildung Kompetenzen zu fördern, mit denen die Arbeits- und Lebenswelt im Sinne der Nachhaltigkeit gestaltet werden kann, um langfristig ein neues Verständnis von Wirtschaften zu prägen. Im Rahmen der BBNE wurden dementsprechend bereits viele Ansätze diskutiert, die zukünftigen Generationen zu einem nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handeln zu qualifizieren. Aufgrund des abstrakten Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung ist es bis heute jedoch nicht gelungen, Schlussfolgerungen und didaktische Konzepte für eine praktische Umsetzung zu entwickeln.

Ein in diesem Zusammenhang vielversprechender Ansatz ist die ‚Förderung von Widerspruchstoleranz‘, der auf die Arbeiten von Fischer et al. (2017) zurückgeht und den Kern der BBNE darin sieht, das Spannungselement zwischen dem kurzfristigen effizienzorientierten und dem langfristig nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Handeln im Berufsschulunterricht zu thematisieren. Anstatt die Gedanken der nachhaltigen Entwicklung in die berufliche Bildung zu indoktrinieren und damit ein Gegenmodell zur kaufmännischen Bildung aufzubauen, ist ein kritisch-konstruktiver und reflexiver Umgang mit beiden Denkrichtungen anzustreben. Somit plädiert der Ansatz für einen neuartigen Berufsethos, in dem Beruflichkeit und Nachhaltigkeit durch einen ständigen Aushandlungsprozess miteinander gekoppelt sind (in Anlehnung an Hemkes et al., 2013, S. 31). Schließlich liegt gerade hier die Herausforderung für den ausgebildeten Mitarbeiter, den Umgang mit beiden konkurrierenden Denkschulen im beruflichen Handeln zu bewältigen.

Dieser hier geforderte Umgang ist geprägt von Widersprüchen und Dilemmata, die zwischen den verschiedenen Entscheidungsprämissen eines (nicht-) nachhaltig ausgerichteten beruflichen Handelns entstehen. Ausgehend von der Perspektive der betrieblichen Routinen ist ebenfalls die Perspektive der nachhaltigen Entwicklung in den Blick zu nehmen. Dabei kommt es zwangsläufig zu Trade-off-Problemen, weil ein mehr an ‚Nachhaltigkeit‘ nur mit einem weniger an ‚Effizienz‘ zu realisieren ist.

Um diesen Aushandlungsprozess im beruflichen Handeln bewältigen zu können, macht es der didaktische Ansatz zu seinem Bildungsziel, den Erwerb einer Widerspruchstoleranz zu ermöglichen. Diese Kompetenz befähigt die Auszubildenden nicht nur zu einem Umgang mit Widersprüchen zwischen Effizienz und Nachhaltigkeit, sondern besitzt auch persönlichkeitsfördernde allgemeinbildende Elemente, die über den Bezug zum nachhaltigen beruflichen Handeln hinaus gehen. Ein solcher Berufsschulunterricht, der sich zwischen den beiden dominierenden Denkschulen bewegt, ermöglicht den Erwerb einer

nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenz. Hiermit wird eine Neuausrichtung des Leitziels der dualen Ausbildung propagiert, sodass neben einer Berufsqualifikation nun auch der Erwerb einer Gestaltungskompetenz im Sinne des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung stärker fokussiert wird.

Der herausgearbeitete Ansatz der BBNE folgt den aktuellen Strömungen innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in dem er die konstruktive Seite des Lernens stärker betont und damit das Subjekt in den Fokus der Bildungsbestrebungen rückt. Die damit einhergehende Mehrperspektivität ermöglicht es, Visionen einer zukunftsfähigen und nachhaltig ausgerichteten Berufs- und Arbeitswelt aus dem Berufsschulunterricht heraus zu konstruieren und in einen Bezug zum berufspraktischen Handeln zu setzen.

Damit dies möglich wird, sind im Berufsschulunterricht Resonanzräume zu eröffnen, in denen im konstruktivistischen Sinne eine Loslösung von den etablierten Routinen gelingen kann. Nach dieser Abstraktionsleistung von den Handlungslogiken der beruflichen Tätigkeiten können dann Alternativen des zukünftigen Handelns entwickelt und Möglichkeiten gesucht werden, den Wandel der Berufs- und Arbeitswelt aktiv mitzugestalten.

Wie die in dieser Arbeit erfolgte Auswertung aufgezeigt hat, erweist sich der BBNE-Ansatz von Fischer et al. (2017) als vollkommen anschlussfähig an die Rahmenbedingungen des schulischen Teils der dualen Ausbildung zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘. Der dem Berufsschulunterricht zugrunde liegende Rahmenlehrplan ermöglicht aufgrund des Prinzips der Handlungsorientierung, seiner Fokussierung auf berufliche Aufgaben- oder Problemstellungen (Berufsprinzip) sowie inhaltlichen Offenheit eine didaktisch-methodische Aufbereitung von Lehr-Lern-Arrangements, in denen ein Umgang mit Widersprüchen zum Unterrichtsgegenstand wird. Dabei wurde herausgestellt, dass hierfür besonders den Bildungsgangteams und Lehrkräften eine besondere Rolle zukommt. Sie haben die offenen Vorgaben des Rahmenlehrplans im Sinne des Ansatzes zu konkretisieren.

Auf der Suche nach einer Antwort, warum die Praxis der Berufsbildung von solchen Ansätzen bislang unberührt geblieben ist, konnte den Abschlussprüfungen zum ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ ein innovationshindernder Einfluss nachgewiesen werden.

Die strukturelle und institutionelle Verankerung der Abschlussprüfung sorgt dafür, dass der schulische Teil der dualen Ausbildung durch eine systematische Prüfungsorientierung geprägt ist. Es besteht eine soziale Erwartungshaltung, dass die Berufsschule die Auszubildenden auf die Prüfung vorzubereiten hat. Dies hat zur Folge, dass die Prüfungsanforderungen für den Unterricht einen ‚heimlichen Lehrplan‘ darstellen.

Die Analyse der Abschlussprüfungen und der zugehörigen Ordnungsmittel hat ergeben, dass es dieser ‚heimliche Lehrplan‘ ist, der die Bildungsbestrebungen des erörterten BBNE-Ansatzes systematisch unterläuft und nahezu überflüssig macht. Zwar erweist sich der Ausbildungsrahmenplan durch die offenen Zielformulierungen und den Situationsbezug als weiterhin anschlussfähig an die ‚Förderung einer Widerspruchstoleranz‘, jedoch finden sich keine Hinweise auf eine konsequente curriculare Verankerung der Kerngedanken einer BBNE. Dies hat weitreichende Folgen für die Formulierung des AkA-

Prüfungskataloges, der die Grundlage für die konkrete Ausgestaltung der Abschlussprüfungen ist.

Anstatt das Spannungselement der BBNE im Prüfungskatalog zu thematisieren, dominiert hier eine kaufmännisch-ökonomisch geprägte Sichtweise auf das berufliche und betriebliche Handeln. Anknüpfungspunkte zum didaktischen Ansatz der BBNE oder den grundsätzlichen Kerngedanken einer nachhaltigen Entwicklung finden sich hier nicht wieder. ‚Nachhaltigkeit‘ wird zwar genannt, unterliegt jedoch einer unscharfen Interpretation und wird scheinbar mit einem rechtlich motivierten Umweltschutz gleichgesetzt. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass sich in den Abschlussprüfungen des erst 2017 neu geordneten Berufes ebenfalls keine Anknüpfungsmöglichkeiten identifizieren ließen.

Hiermit wird die bedauernswerte Realität deutlich, dass der heimliche Lehrplan der Berufsschule nur die Sprache einer Gewinn- und Wachstumsorientierung kennt. Die Inkohärenz der Trias Lernergebnis, Lehr-Lern-Prozess und Abschlussprüfungen im Kontext der BBNE sorgt dafür, dass die Auszubildenden in genau diesem Denken beruflich sozialisiert werden. Dabei ist es genau diese eindimensionale Denkweise, von der sich die BBNE in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung der Nachhaltigkeit abwenden möchte. Die Ansprechpartner für dieses Dilemma sind in erster Linie die Berufskammern und dazugehörigen Fachausschüsse, die den Ausbildungsrahmenplan offensiv ökonomisch interpretieren. Diese werden ihr Handeln jedoch mit den verbindlichen ordnungspolitischen Vorgaben begründen.

Die Dominanz der Wirtschaft in der dualen Ausbildung ist vor allem auf der Ordnungsebene ein klares Hindernis für den Praxistransfer der BBNE. Die in unserer Gesellschaft, Berufs- sowie Arbeitswelt vorhandene ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘ wird über die Strukturen der Berufsbildung in die Schule gespiegelt und sabotiert hier vorhandene innovative Bildungsansätze. Der Lernort Berufsschule wird klar von den Anforderungen des Lernortes ‚Wirtschaft‘ gesteuert. Dieser verfolgt kurzfristig ausgerichtete Bildungsinteressen, um dem akuten Bedarf nach qualifizierten Arbeitnehmern nachzukommen und nutzt seine Macht dahingehend, dass den Auszubildenden weiterhin die kaufmännisch-ökonomische Denkweise indoktriniert wird. Somit wird eine soziale Reproduktion befeuert, die unsere Welt ursprünglich in das Erfordernis einer nachhaltigen Entwicklung geführt hat. Dabei ließen sich gerade im Ausbildungsberuf ‚Kaufmann/-frau im Einzelhandel‘ wichtige Anstöße für eine nachhaltigere Gestaltung unserer Welt initiieren.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma scheint erst möglich, wenn die Wirtschaft den Bedarf nach Arbeitnehmern erkannt hat, die für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln qualifiziert sind. Hierzu kann die Berufsbildung lediglich kleine Impulse setzen. Fundamentale Veränderungen hin zu einer nachhaltigen Gestaltung der Berufs- und Arbeitswelt scheinen aus dem Berufsbildungssystem aktuell nicht zu realisieren. Diese müssen anderen Ebenen unseres gesellschaftlichen und politischen Lebens entspringen.

Vielleicht sind es die in dieser Arbeit skizzierten Konflikte und Hürden, die in einer fernen Zukunft rückblickend nicht als Hindernisse, sondern als notwendiges Beiwerk auf dem Weg in eine nachhaltige Gesellschaft angesehen werden. Die BBNE hat einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung bereits geleistet und wird es weiterhin tun. Es muss nun darum gehen, dem Praxistransfer der entwickelten Konzepte eine größere Aufmerksamkeit zu widmen.

## Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1980):** Denken, das Ordnen des Tuns. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anton, J. (2018):** „Ihr seid nicht erwachsen genug, die Wahrheit zu sagen“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Online im Internet. URL: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/un-klimakonferenz-schuelerin-kaempft-gegen-den-klimawandel-15944486.html> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) [Hrsg.] (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. Berlin. Online im Internet. URL: [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (letzter Zugriff am 21.07.2019).
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2017):** Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel – Eckwerte zur Neuordnung, *IHK-Prüfungs-News* (11). Online im Internet. URL: <https://www.ihk-aka.de/aktuelles/pruefungsnews/1117> (letzter Zugriff am 23.07.2019).
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) [Hrsg.] (2018a):** Abschlussprüfung Sommer 2018 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017). Nürnberg: U-Form.
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2018b):** Geschäftsprozesse im Einzelhandel. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2018 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2018c):** Prüfungskatalog für die IHK-Abschlussprüfungen Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel. Nürnberg: U-Form.
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2018d):** Verkauf und Werbemaßnahmen. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2018 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2018e):** Warenwirtschaft und Kalkulation. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2018 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2018f):** Wirtschafts- und Sozialkunde. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2018 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) [Hrsg.] (2019):** Abschlussprüfung. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (AO 2017). Nürnberg. Online im Internet. URL: <https://www.ihk-aka.de/pruefungen/ap/berufe/B6172> (letzter Zugriff am 11.07.2019).

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) [Hrsg.] (2019b):** Abschlussprüfung Sommer 2019 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017). Nürnberg: U-Form.

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) [Hrsg.] (2019):** Die qualitätsgesicherte Aufgabenerstellung für bundeseinheitliche schriftliche IHK-Prüfungen am Beispiel der AkA. Impulsvortrag zur Sitzung des Unterausschusses 1 des Landesausschusses für Berufsbildung am 25.01.2019 in München. München. Online im Internet. URL: [https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas\\_inet/berufsbildung/20190220-anlage2.pdf](https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/berufsbildung/20190220-anlage2.pdf) (letzter Zugriff am 30.07.2019).

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2019d):** Geschäftsprozesse im Einzelhandel. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2019 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2019e):** Verkauf und Werbemaßnahmen. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2019 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2019f):** Warenwirtschaft und Kalkulation. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2019 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) [Hrsg.] (2019):** Wie sieht die mündliche/praktische Prüfung aus? Nürnberg. Online im Internet. URL: <https://www.ihk-aka.de/node/293> (letzter Zugriff am 11.07.2019).

**Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2019h):** Wirtschafts- und Sozialkunde. In Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (Hrsg.), *Abschlussprüfung Sommer 2019 (Teil 1). Kaufmann/-frau im Einzelhandel (AO 2017)*. Nürnberg: U-Form.

- Bader, R. (2004):** Handlungsfelder - Lernfelder - Lernsituationen. In R. Bader & M. Müller (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (S. 11–37). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bernfeld, S. (1925):** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bethscheider, M., Höhns, G. & Münchhausen, G. (2011):** Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 9–20). Bielefeld: Bertelsmann.
- Biggs, J. B. (2017):** Aligning teaching for constructing learning. *The Higher Education Academy*. Online im Internet. URL: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477\\_aligning\\_teaching\\_for\\_constructing\\_learning.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf) (letzter Zugriff am 05.07.2019).
- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-k. (2011):** Teaching for quality learning at university. What the student does. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press. Online im Internet. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=405333> (letzter Zugriff am 20.07.2019).
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018):** Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bonz, B. (2009):** Methoden in der schulischen Berufsbildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (S. 90–111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Booking.com [Hrsg.] (2018):** Reisende achten bei der Buchung von Urlaubsunterkünften verstärkt auf Umweltfreundlichkeit. München. Online im Internet. URL: <https://news.booking.com/reisende-achten-bei-der-buchung-von-urlaubsunterkunften-verstarkt-auf-umweltfreundlichkeit/> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Bretschneider, M. & Schreiber, D. (2016):** Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen. Erste Umsetzungserfahrungen mit der Hauptausschuss-Empfehlung 160 am Beispiel Rollladen- und Sonnenschutzmechatroniker/-in. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 16 (4), S. 51–55. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8081> (letzter Zugriff am 21.07.2019).
- Breuer, K. (2005):** Berufliche Handlungskompetenz - Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 5 (8), S. 1–31. Online im Internet. URL: [https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer\\_bwpat8.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf) (letzter Zugriff am 16.07.2019).
- Brundtland, G. H. (1987):** World Commission on Environment and Development. Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.

- Bundesagentur für Arbeit (BA) [Hrsg.] (2016):** Was sind eigentlich Wahlqualifikationen? Eine Ausbildung - viele Möglichkeiten. Nürnberg. Online im Internet. URL: <http://planet-beruf.de/element/ausbildung-beruf/arbeitsmarkt-berufe/weitere-beitrag-beruf-und-bran-chen/was-sind-eigentlich-wahlqualifikationen/> (letzter Zugriff am 21.07.2019).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) [Hrsg.] (2019):** Berufenet Steckbrief. Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Berlin. Online im Internet. URL: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/6580.pdf> (letzter Zugriff am 06.07.2019).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) [Hrsg.] (2010):** Bekanntmachung des Bundesinstituts für Berufsbildung von Förderrichtlinien zur Durchführung des Förderschwerpunktes „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in der zweiten Hälfte der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“. Berlin. Online im Internet. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/FRL\\_NE\\_25\\_02\\_2010\\_4.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/FRL_NE_25_02_2010_4.pdf) (letzter Zugriff am 19.06.2019).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) [Hrsg.] (2015):** Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen (7. Aufl.). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) [Hrsg.] (2016):** Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015 – 2019. Bonn. Online im Internet. URL: [https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a33\\_mv-bbne\\_bibb-2016.pdf](https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a33_mv-bbne_bibb-2016.pdf) (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.] (2005):** Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005 – 2014. Berlin. Online im Internet. URL: <https://www.umweltbildung.de/uploads/media/NAP.pdf> (letzter Zugriff am 15.06.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.] (2017):** Duale Berufsausbildung sichtbar gemacht. Bonn. Online im Internet. URL: [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Duale\\_Berufsausbildung\\_sichtbar\\_gemacht\\_Broschuere.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Duale_Berufsausbildung_sichtbar_gemacht_Broschuere.pdf) (letzter Zugriff am 06.07.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.] (2017):** Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin. Online im Internet. URL: [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%C3%BCr\\_nachhaltige\\_Entwicklung\\_neu.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf) (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.] (2019):** Die Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2020. Berlin. Online im Internet. URL: [https://www.bmbf.de/files/Factsheet\\_BBIG-Novelle.pdf](https://www.bmbf.de/files/Factsheet_BBIG-Novelle.pdf) (letzter Zugriff am 30.07.2019).
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) [Hrsg.] (2016):** Eckpunkte des neuen Kreislaufwirtschaftsgesetzes. Berlin. Online im Internet. URL: <https://www.bmu.de/themen/wasser-abfall-boden/abfallwirtschaft/abfallpolitik/kreislaufwirtschaft/eckpunkte-des-neuen-kreislaufwirtschaftsgesetzes/> (letzter Zugriff am 24.07.2019).

**Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) [Hrsg.] (2019):**

Klimaschutzbericht 2018. zum Aktionsprogramm Klimaschutz 2020 der Bundesregierung. Berlin. Online im Internet. URL: [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Klimaschutz/klimaschutzbericht\\_2018\\_bf.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/klimaschutzbericht_2018_bf.pdf) (letzter Zugriff am 14.06.2019).

**Busian, A. (2006):** Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung. Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts. Bochum.

**Chomsky, N. (1981):** Regeln und Repräsentationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Clement, U. (2003):** Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die beruflich Bildung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3 (3). Online im Internet. URL: [https://www.bwpat.de/ausgabe4/clement\\_bwpat4.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf) (letzter Zugriff am 07.07.2019).

**Czycholl, R. (2001):** Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 170–186). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

**Dake, B. (2018):** Schwedische Klimaaktivistin. Greta will mehr. *Deutschlandfunk*. Online im Internet. URL: [https://www.deutschlandfunk.de/schwedische-klimaaktivistin-greta-will-mehr.1773.de.html?dram:article\\_id=436124](https://www.deutschlandfunk.de/schwedische-klimaaktivistin-greta-will-mehr.1773.de.html?dram:article_id=436124) (letzter Zugriff am 14.06.2019).

**Deutsche Presse-Agentur (dpa) (2019):** Klimawandel laut Umfrage mit Abstand größte politische Herausforderung. *Handelsblatt Online*. Online im Internet. URL: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/deutschland-und-frankreich-klimawandel-laut-umfrage-mit-abstand-groesste-politische-herausforderung/24449714.html> (letzter Zugriff am 14.06.2019).

**Deutsche Welle [Hrsg.] (2017):** Trump stoppt das Klimaabkommen - die Welt reagiert empört. Bonn. Online im Internet. URL: <https://p.dw.com/p/2e0vo> (letzter Zugriff am 18.06.2019).

**Deutscher Bundestag (Bundestag) [Hrsg.] (2019):** Drucksachen des Deutschen Bundestages. Berlin. Online im Internet. URL: <https://www.bundestag.de/drucksachen> (letzter Zugriff am 01.08.2019).

**Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) [Hrsg.] (2019):** Statistik Ausbildung 2018. Berlin. Online im Internet. URL: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsstatistiken/zahlen-daten-fakten> (letzter Zugriff am 06.07.2019).

**Dietrich, A. (2013):** Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 12, S. 89–104). Bielefeld: Bertelsmann.

**Dilger, B. (2011):** Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 11 (20). Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf) (letzter Zugriff am 09.07.2019).

- Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2012):** Kompetenzorientierung in der Berufsschule. Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 12 (4), S. 32–35. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6911> (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Dubs, R. (2001):** Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 50–70). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Euler, D. (1998):** Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn. Online im Internet. URL: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/260/pdf/heft62.pdf> (letzter Zugriff am 15.07.2019).
- Euler, D. (2011):** Kompetenzorientiert prüfen - eine hilfreiche Vision? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen - Instrumente - Forschungsbedarf* (S. 55–66). Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014):** Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt. Online im Internet. URL: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838541648> (letzter Zugriff am 20.07.2019).
- Europäische Union (EU) [Hrsg.] (2019):** Klimapolitik. Folgen des Klimawandels. Brüssel. Online im Internet. URL: [https://ec.europa.eu/clima/change/consequences\\_de](https://ec.europa.eu/clima/change/consequences_de) (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Europäische Union (EU) [Hrsg.] (2019):** Klimapolitik. Ursachen des Klimawandels. Brüssel. Online im Internet. URL: [https://ec.europa.eu/clima/change/causes\\_de](https://ec.europa.eu/clima/change/causes_de) (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Europäisches Parlament & Rat der EU [Hrsg.] (2008):** Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel. Online im Internet. URL: <https://www.dqr.de/media/content/EQR2008de.pdf> (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Fischer, A. (2000):** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht. *sowi-onlinejournal*, 1 (1), S. 1–11. Online im Internet. URL: [http://www.sowi-online.de/sites/default/files/einl\\_0.pdf](http://www.sowi-online.de/sites/default/files/einl_0.pdf) (letzter Zugriff am 22.06.2019).
- Fischer, A. (2001):** Kristallisationspunkte von Nachhaltigkeit — Herausforderungen für die berufliche Bildung. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 229–240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, A. (2007):** Nachhaltigkeit. In A. Fischer & K. Hahne (Hrsg.), *Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 5–18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Fischer, A. (2011):** Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10 (Spezial 5). Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/fischer\\_ft19-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/fischer_ft19-ht2011.pdf) (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Fischer, A. (2011):** Nachhaltiges Schulnetzwerk: bbs-futur. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10 (Spezial 5). Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws08/fischer\\_ws08-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws08/fischer_ws08-ht2011.pdf) (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Fischer, A. (2013):** Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In A. Fischer & D. Frommberger (Hrsg.), *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung. Zwölf Ansichten* (Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 6, S. 203–226). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fischer, A. & Freund, E. (2013):** Didaktische Hinweise für die Integration nachhaltiger Themen in die Ausbildungsberufe Verkäufer/-in und Kaufmann/-frau im Einzelhandel. In *Modulare Zusatzqualifizierung von Auszubildenden des Einzelhandels am Beispiel des Fairen Handels. ZUKKER: Zukunftsfähige Kompetenzen für die Märkte von morgen erwerben* (S. 7–28). Lüneburg. Online im Internet. URL: [http://bwp-schriften.univera.de/band\\_9\\_13.htm](http://bwp-schriften.univera.de/band_9_13.htm) (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Fischer, A. & Gerdsmeyer, G. (2003):** Induktiver Wirtschaftslehreunterricht - ein Gespräch in fünf Abschnitten. In A. Fischer (Hrsg.), *Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts* (S. 173–204). Frankfurt am Main.
- Fischer, A. & Gerdsmeyer, G. (2007):** Lernaufgaben nachhaltig gedacht. In A. Fischer & K. Hahne (Hrsg.), *Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 184–191). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fischer, A., Greb, U. & Stomporowski, S. (2009):** Nachhaltige Kategorien als Referenzrahmen für die GInE-Analyse der Handlungsfelder in den einzelnen Sektoren. In H. Meyer, S. Stomporowski & T. Vollmer (Hrsg.), *Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht* (S. 23–91). Norderstedt.
- Fischer, A., Hahn, G. & Hantke, H. (2017):** Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom „Wahrnehmen-Müssen“ zum „Mehr-wahrnehmen-Können“. *Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 8 (18), S. 4–32. Online im Internet. URL: [http://bwp-schriften.univera.de/Band18\\_17/03\\_fischer\\_hahn\\_hantke\\_Band18\\_17.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band18_17/03_fischer_hahn_hantke_Band18_17.pdf) (letzter Zugriff am 17.06.2019).
- Fischer, A. & Hahne, K. [Hrsg.] (2007):** Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Fischer, A., Hahne, K. & Kutt, K. (2004):** Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In J. Rützel, B. Bendig, C. E. Herzog & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft. Quantität - Qualität - Verantwortung ; Aspekte* (Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft, Bd. 1, S. 15–38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischer, A. & Hantke, H. (2017):** Konzeptionelle Zugänge zur Konstruktion nachhaltig ausgerichteter situationsorientierter Lernaufgaben für betriebliche Arbeits- und Lernsituationen. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der "fachdidaktische Code" der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept* (Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 8, S. 165–192). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2018):** Das gewohnte Wirtschaften steht unter Druck: Nachhaltig(-keit) ausbilden! *Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 9 (19), S. 2–16. Online im Internet. URL: [http://bwp-schriften.univera.de/Band19\\_18/01\\_fischer\\_hantke\\_roth\\_Band19\\_18.pdf](http://bwp-schriften.univera.de/Band19_18/01_fischer_hantke_roth_Band19_18.pdf) (letzter Zugriff am 19.06.2019).
- Fischer, A., Mertineit, K.-D. & Skrzapietz, F. (2009):** Vom Elfenbeinturm zum Ladentisch - nachhaltige Potenziale im Handel. Theoretische Reflexionen und empirische Analysen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Franz, J. H. (2014):** Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit. Philosophische Reflexionen über nachhaltige Entwicklung. München: oekom.
- Freund, E. (2012):** Handel in Bewegung: Perspektiven für eine nachhaltige Gestaltung der Märkte von morgen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fridays for Future [Hrsg.] (2018):** Greta Thunberg speeches. Stockholm. Online im Internet. URL: <https://www.fridaysforfuture.org/greta-speeches> (letzter Zugriff am 05.08.2019).
- Fridays for Future [Hrsg.] (2019):** Fragen und Antworten. Forderungen. Kiel. Online im Internet. URL: <https://fridaysforfuture.de/forderungen/faq/> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Fridays for Future [Hrsg.] (2019):** Woche 12/2019: Everyone for Future. Kiel. Online im Internet. URL: <https://fridaysforfuture.de/woche-12-2019/> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Frommberger, D. (2013):** Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 12 (24), S. 1–20. Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf) (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Gillen, J. (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.

- Gillen, J. (2013):** Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 12 (24), S. 1–14. Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf) (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Gore, A. (2006):** Eine unbequeme Wahrheit. Die drohende Klimakatastrophe und was wir dagegen tun können. München: Riemann.
- Greinert, W.-D. (2000):** Was ist so einzigartig am „deutschen System“? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), S. 49. Online im Internet. URL: [https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saar-pfalz-kreis/homburg/klares-ja-zur-ausbildung\\_aid-1659469](https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saar-pfalz-kreis/homburg/klares-ja-zur-ausbildung_aid-1659469) (letzter Zugriff am 06.07.2019).
- Grunwald, A. (2010):** Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft*, 19 (3), S. 178–182. Online im Internet. URL: [http://www.xn--waldpdagogik-kcb.de/pdf/produkte/themen/Grunwald\\_Nachhaltigkeit.pdf](http://www.xn--waldpdagogik-kcb.de/pdf/produkte/themen/Grunwald_Nachhaltigkeit.pdf) (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Grunwald, A. (2016):** Nachhaltigkeit verstehen. Arbeiten an der Bedeutung nachhaltiger Entwicklung. München: oekom verlag. Online im Internet. URL: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783960061472](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783960061472) (letzter Zugriff am 20.07.2019).
- Gudjons, H. (2015):** Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haan, G. (2003):** Handlungskompetenz Nachhaltigkeit – als integrativer Teil beruflicher Bildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Erste bundesweite Fachtagung - Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 43–52). Bonn. Online im Internet. URL: <https://d-nb.info/970642822/34> (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (1. Aufl., S. 23–43). s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Hahne, K. (2008):** Konturen einer Didaktik für nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung. *lernen & lehren*, 23 (90), S. 60–67. Online im Internet. URL: [http://lernenundlehren.de/heft\\_dl/Heft\\_90.pdf](http://lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_90.pdf) (letzter Zugriff am 26.06.2019).
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (HA BIBB) [Hrsg.] (2014):** Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Empfehlung Nr. 160. Berlin. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf> (letzter Zugriff am 21.07.2019).
- Hecking, C. (2018):** Globale Klimakrise. Gretas Aufstand. *SPIEGEL Online*. Online im Internet. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/greta-thunberg-das-gesicht-der-globalen-klimabewegung-a-1241185.html> (letzter Zugriff am 14.06.2019).

- Hedtke, R. (1986):** Situationsprinzip versus Wissenschaftsprinzip – eine Scheinalternative. Oder: Wider den ‚Pendelkurs‘ in der Wirtschaftsdidaktik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 82 (2), S. 109–119.
- Hemkes, B. (2014):** Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 225–229). Bonn. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7453> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Hemkes, B., Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2013):** Der BIBB-Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Baustein zur Förderung gesellschaftlicher Innovationsstrategien. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 23 (6), S. 28–31.
- Hemkes, B. & Srbeny, C. (2017):** Wo und wie lernt man nachhaltiges Handeln in der Ausbildung? Neuer BIBB-Förderschwerpunkt mit zwölf Modellversuchen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 27 (1). Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8256> (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Henkel, S. (2019):** Klimaschutz - Wirtschaft sympathisiert mit CO2-Steuer. *Tagesschau Online*. Online im Internet. URL: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/co2-emissionshandel-101.html> (letzter Zugriff am 02.08.2019).
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009):** Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 9 (3), S. 18–22. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/1586> (letzter Zugriff am 21.07.2019).
- Hessischer Landtag [Hrsg.] (1991):** Protokoll der 17. Sitzung der 13. Wahlperiode am 19. September 1991. Wiesbaden. Online im Internet. URL: <http://www.hermann-schoppe.de/reden/berufsschulleistungen.pdf> (letzter Zugriff am 01.08.2019).
- Hewlett, C. & Kahl-Andresen, A. (2014):** Prüfungsökonomie statt Prüfungsqualität? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 14 (3), S. 6–9. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7279> (letzter Zugriff am 01.08.2019).
- Iller, C. & Wick, A. (2009):** Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. *Das Hochschulwesen*, 57 (6), S. 195–201. Online im Internet. URL: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2009.pdf> (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Industrie- und Handelskammer Niedersachsen (IHK) [Hrsg.] (2013):** Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen. Hannover. Online im Internet. URL: [https://www.hannover.ihk.de/fileadmin/user\\_upload/13-02-26\\_Pr%C3%BCfungsordnung\\_Abschluss-\\_und\\_Umschulung.pdf](https://www.hannover.ihk.de/fileadmin/user_upload/13-02-26_Pr%C3%BCfungsordnung_Abschluss-_und_Umschulung.pdf) (letzter Zugriff am 11.07.2019).

- Industrie- und Handelskammer Niedersachsen (IHK) [Hrsg.] (2017):** IHKN-Auszubildenden-Zufriedenheitsumfrage 2017. Hannover. Online im Internet. URL: [https://www.ihk-n.de/blob/nitag/System/3832586/13790d7af4895b998d776627ab1dea52/Fokus-Azubi-Zufriedenheitsumfrage\\_2017-data.pdf](https://www.ihk-n.de/blob/nitag/System/3832586/13790d7af4895b998d776627ab1dea52/Fokus-Azubi-Zufriedenheitsumfrage_2017-data.pdf) (letzter Zugriff am 11.07.2019).
- Jackson, P. W. (1975):** Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht* (S. 19–34). Weinheim: Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2018):** Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kammerl, R. (2015):** Lehrplan, offizieller und heimlicher. In G. Pollak, G. Reinhold & H. Heim (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 345–347). Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kandzora, G. (1996):** Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 71–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kastrup, J., Kuhlmeier, W., Reichwein, W. & Vollmer, T. (2012):** Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *lernen & lehren*, 107 (3), S. 117–124.
- Keating, D. (2019):** Eight EU Countries Will Demand Decarbonization By 2050 At Sibiu Summit. *Forbes*. Online im Internet. URL: <https://www.forbes.com/sites/davekeating/2019/05/07/eight-eu-countries-will-demand-decarbonization-by-2050-at-sibiu-summit> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Kerler, C. (2019):** Dobrindt befeuert Klimaschutz-Debatte. *Bayrischer Rundfunk Online*. Online im Internet. URL: <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/dobrindt-befeuert-klimaschutz-debatte,RXRtmJ6> (letzter Zugriff am 02.08.2019).
- Kersting, S. (2019):** Debatte um CO2-Preis: Deutschland hinkt dem Trend hinterher. *Handelsblatt Online*. Online im Internet. URL: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/klimaschutz-debatte-um-co2-preis-deutschland-hinkt-dem-trend-hinterher/24583360.html?ticket=ST-578772-z6qRBv6ZZEGJuzbml010-ap3> (letzter Zugriff am 02.08.2019).
- KfW Bankengruppe (KfW) [Hrsg.] (2015):** KfW Research. KfW-Nachhaltigkeitsindikator 2015. Frankfurt am Main. Online im Internet. URL: <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Nachhaltigkeitsindikator/KfW-Nachhaltigkeitsindikator-2015.pdf> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Klafki, W. (2007):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.

- Klanten, V.-A. (2014):** Vorwort. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 5–6). Bonn. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7453> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Kolb, M. (2019):** Erschreckende "Weiter so"-Mentalität. *Süddeutsche Zeitung*. Online im Internet. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/klimawandel-eu-klimapolitik-1.4442717> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018):** Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz*, 13 (22), S. 131–151. Online im Internet. URL: [https://www.agbfm.de/dokumente/pdf/BIBB\\_111\\_092\\_AGBFN\\_Kuhlmeier\\_Vollmer.pdf](https://www.agbfm.de/dokumente/pdf/BIBB_111_092_AGBFN_Kuhlmeier_Vollmer.pdf) (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Kuhlmeier, W., Vollmer, T., Schütt-Sayed, S., Poetzsch-Heffter, A., Kestner, S., Weber, H. et al. (2017):** Vom Projekt zur Struktur. Ein Beitrag zum Workshop WS 01 „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung“. *Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln*, (19), S. 1–19. Online im Internet. URL: [https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS\\_01\\_BBnE\\_Kuhlmeier\\_et\\_al.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_01_BBnE_Kuhlmeier_et_al.pdf) (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Kutt, K., Meyer, H. & Toepfer, B. (2007):** Berufliche Bildung Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten. In Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (173-204). Bonn. Online im Internet. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_00\\_Orientierungsrahmen\\_Globale\\_Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf) (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Langner, H. (2013):** Prüfungsknacker Textverständnis. Aufgaben- und Lösungsteil. Solingen: U-Form.
- Malcher, W. (2017):** Die Einzelhandelsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel 2017. Erläuterungen zur neuen Ausbildungsverordnung vom 13.03.2017, Handelsverband Deutschland (HDE). Berlin. Online im Internet. URL: [https://einzelhandel.de/images/Bildung/HDEBrosch%C3%BCre\\_2017.pdf](https://einzelhandel.de/images/Bildung/HDEBrosch%C3%BCre_2017.pdf) (letzter Zugriff am 21.07.2019).
- Meyer, H. (2007):** Heimlicher Lehrplan und Schulwirksamkeitsforschung. Oldenburg. Online im Internet. URL: [https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik/personen/hilbert.meyer/14.Ergaenzung\\_Heimlicher\\_Lehrplan\\_und\\_Schulwirksamkeitsforschung.pdf](https://uol.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/hilbert.meyer/14.Ergaenzung_Heimlicher_Lehrplan_und_Schulwirksamkeitsforschung.pdf) (letzter Zugriff am 15.07.2019).

- Mohoric, A. (2014):** Der Modellversuchsförderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 7–12). Bonn. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7453> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Möller, C. (1981):** Die curriculare Didaktik. In H. Gudjons & W. Klafki (Hrsg.), *Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift "Westermanns Pädagogische Beiträge"* (S. 63–78). Braunschweig: Westermann.
- Müller-Christ, G. (2007):** Nachhaltigkeit und Effizienz als widersprüchliche Managementrationalitäten. In G. Müller-Christ (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Widersprüche. Eine Managementperspektive* (S. 13–58). Münster: LIT-Verl.
- Müller-Christ, G. (2014):** Nachhaltiges Management. Einführung in Ressourcenorientierung und widersprüchliche Managementrationalitäten. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges; UTB. Online im Internet. URL: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838542218> (letzter Zugriff am 20.07.2019).
- Müller-Jung, J. (2018):** Damoklesschwert Klimawandel. Die Welt geht unter, macht was draus! *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Online im Internet. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/klimawandel-die-welt-geht-unter-macht-was-draus-15825946.html> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Nationalkomitee der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ [Hrsg.] (2011):** UN-Dekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn. Online im Internet. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/UN\\_Bro\\_2011\\_NAP\\_110817\\_a\\_02.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/UN_Bro_2011_NAP_110817_a_02.pdf) (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Nationalkomitee der UN-Dekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' [Hrsg.] (2013):** Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“. Bonn. Online im Internet. URL: [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus\\_deutsch.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf) (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001):** Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 253–265). Hohengehren: Schneider-Verl.
- Niedersächsischer Landtag [Hrsg.] (1984):** 4. Übersicht über Antworten der Landesregierung auf Beschlüsse des Landestages der Zehnten Wahlperiode (Drucksache 10/2307). Hannover. Online im Internet. URL: [https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen\\_10\\_2500/2001-2500/10-2307.pdf](https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_10_2500/2001-2500/10-2307.pdf) (letzter Zugriff am 01.08.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) [Hrsg.] (2014):** Schulische Qualitätsentwicklung in Niedersachsen. Hannover. Online im Internet. URL: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/5154> (letzter Zugriff am 11.07.2019).

- Novak, H. & Schemme, D. (2017):** Zur Relevanz, Vielschichtigkeit und Dynamik des Transfers von Bildungsinnovationen. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung* (Berichte zur beruflichen Bildung, S. 9–12). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD [Hrsg.] (2005):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris. Online im Internet. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- PricewaterhouseCoopers (PwC) [Hrsg.] (2010):** Corporate Sustainability Barometer. Wie nachhaltig agieren Unternehmen in Deutschland? Lüneburg. Online im Internet. URL: <http://www2.leuphana.de/csm/CorporateSustainabilityBarometer.pdf> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Rapske, R. & Stomporowski, S. (2017):** Nachhaltigkeit im Spiegel didaktischer Zugänge und ordnungspolitischer Vorgaben aus berufspädagogischer Perspektive. Ein Beitrag zum Workshop WS 01 „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung“. *Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln*, (19). Online im Internet. URL: [https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS\\_01\\_Nachhaltigkeit\\_Bildung\\_Ordnungspolitkl\\_Stomporowski\\_Rapske.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_01_Nachhaltigkeit_Bildung_Ordnungspolitkl_Stomporowski_Rapske.pdf) (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Rauner, F. (2002):** Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. Bremen. Online im Internet. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9172/pdf/Rauner\\_2002\\_Modellversuche\\_berufliche\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9172/pdf/Rauner_2002_Modellversuche_berufliche_Bildung.pdf) (letzter Zugriff am 20.07.2019).
- Rauner, F. (2006):** Gestaltung von Arbeit und Technik. In R. Arnold (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 55–70). Wiesbaden.
- Rauner, F. & Piening, D. (2018):** Die Qualität der Lernortkooperation. Bremen. Online im Internet. URL: [https://www.ibap.kit.edu/download/A\\_B%20Nr%2020%20Die%20Qualit%C3%A4t%20der%20Lernortkooperation.pdf](https://www.ibap.kit.edu/download/A_B%20Nr%2020%20Die%20Qualit%C3%A4t%20der%20Lernortkooperation.pdf) (letzter Zugriff am 11.07.2019).
- Reetz, L. (2010):** Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung. In D. Münk & A. Schelten (Hrsg.), *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum* (S. 101–117). Bertelsmann W. Verlag.
- Reich, K. (2002):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2005):** Konstruktive Methoden, Universität Köln. Köln. Online im Internet. URL: [http://methodenpool.uni-koeln.de/konstr\\_methodenpool.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/konstr_methodenpool.html) (letzter Zugriff am 20.07.2019).
- Reich, K. (2012):** Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim: Beltz.

- Ressel, T., Kiesecker, D., Borch, H. & Labusch-Schönwandt, G. (2019):** Die duale Kompetenzprüfung. Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb, IG Metall. Frankfurt am Main. Online im Internet. URL: [https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas\\_inet/berufsbildung/20190220-anlage3.pdf](https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/berufsbildung/20190220-anlage3.pdf) (letzter Zugriff am 01.08.2019).
- Riedl, A. (2009):** Umsetzung von Lernfelder im Unterricht der Berufsschule, TU München. München. Online im Internet. URL: <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/umsetzunglernfelderbsriedl2009.pdf> (letzter Zugriff am 09.07.2019).
- Riedl, A. & Schelten, A. (2006):** Handlungsorientiertes Lernen. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht, TU München. München. Online im Internet. URL: <http://www.bpaed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/publikationen/riedl/2006lfhuriedlschelten.pdf> (letzter Zugriff am 09.07.2019).
- Rischmüller, H. (2003):** CULIK Fachtagung - Hamburg, 12. und 13. Juli 2003 - Workshop 5: Abschlussprüfung. Berufsschulunterricht im Spannungsfeld von KMK-Rahmenlehrplan und IHK-Abschlussprüfung. Hamburg. Online im Internet. URL: <http://studsem-goe-lbs.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/Berufsschulunterricht-im-Spannungsfeld-von-KMK-Rahmenlehrplan-und-IHK-Abschlusspr%C3%BCfung.pdf> (letzter Zugriff am 11.07.2019).
- Roth, G. (1996):** Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Schanz, H. (2015):** Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Schmidt, H. & Reisse, W. (1983):** Zensuren und Beurteilungen in der beruflichen Bildung. In H. Becker & H. v. Hentig (Hrsg.), *Zensuren. Lüge, Notwendigkeit, Alternativen*. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Schmidt, J. U. (2000):** Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1 (5), S. 27–31. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/528> (letzter Zugriff am 15.07.2019).
- Schmidt, M. (2019):** Grüne jetzt auch im „Deutschland-Trend“ vor der Union. *Der Tagesspiegel*. Online im Internet. URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/nach-forsa-umfrage-gruene-jetzt-auch-im-deutschland-trend-vor-der-union/24433078.html> (letzter Zugriff am 02.08.2019).
- Schröder, H. (2015):** Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe Von Abbilddidaktik Bis Zugpferd-Effekt. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) [Hrsg.] (2015):** Erklärung der Kultusministerkonferenz über Möglichkeiten der Ausgestaltung der Ausbildungsabschlussprüfung als gemeinsame Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung. Bonn. Online im Internet. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1992/1992\\_06\\_26-Gemeinsame-Abschlusspruefung-in-der-dualen-Berufsausbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1992/1992_06_26-Gemeinsame-Abschlusspruefung-in-der-dualen-Berufsausbildung.pdf) (letzter Zugriff am 01.08.2019).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) [Hrsg.] (2016):** Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer und Verkäuferin. Berlin. Online im Internet. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeufer04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) [Hrsg.] (2018):** 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. Berlin. Online im Internet. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf) (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Settmeyer, A. & Tschirner, W. (2002):** Faktoren für den Erfolg bei Abschlussprüfungen im dualen System. BiBB Fachkongress Forum 5. Die Zukunft des Prüfens, BIBB. Berlin. Online im Internet. URL: . (letzter Zugriff am ).
- Severing, E. (2005):** Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In E. Severing (Hrsg.), *30 Jahre Modellversuchsforschung* (S. 1–13). Bielefeld: Bertelsmann.
- Severing, E. (2011):** Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen - Instrumente - Forschungsbedarf* (S. 15–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebenhüner, B. (2001):** Homo sustinens - auf dem Weg zu einem Menschenbild der Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis-Verl.
- Sloane, P. F. E. (2001):** Lernfelder als curriculare Vorgabe. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 187–203). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Sloane, P. F. E. (2003):** Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3 (4), S. 1–23. Online im Internet. URL: [https://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane\\_bwpat4.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf) (letzter Zugriff am 07.07.2019).
- Sloane, P. F. E. (2009):** Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (S. 195–216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005):** The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 5 (8). Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) (letzter Zugriff am 04.07.2019).
- Strauß, L. (2018):** UN-Klimakonferenzen: Worum geht's?, RESET – Digital for Good. Berlin. Online im Internet. URL: <https://reset.org/knowledge/un-klimakonferenzen-worum-gehts> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Tenberg, R. (2006):** Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thieme, W. (1977):** Verwaltungslehre. Köln: Heymanns.
- Tramm, T. (2003):** Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3 (3), S. 1–28. Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf) (letzter Zugriff am 05.07.2019).
- Tramm, T. (2011):** Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (20), S. 1–22. Online im Internet. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf) (letzter Zugriff am 05.07.2019).
- Tramm, T. (2011):** Theorie-Praxis-Verknüpfung in der beruflichen Ausbildung. Hamburg. Online im Internet. URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/theorie-praxis-verknuepfunginderberuflichenausbildung.pdf> (letzter Zugriff am 07.07.2019).
- Umweltbundesamt [Hrsg.] (2019):** Batterien und Altbatterien. Dessau-Roßlau. Online im Internet. URL: <https://www.umweltbundesamt.de/themen/abfall-ressourcen/produktverantwortung-in-der-abfallwirtschaft/batterien-altbatterien> (letzter Zugriff am 24.07.2019).
- UNESCO [Hrsg.] (2005):** United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme. Paris. Online im Internet. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654> (letzter Zugriff am 15.06.2019).
- Vereinte Nationen [Hrsg.] (1992):** Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro. Online im Internet. URL: [https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf) (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Vogel, W. (2014):** Bundeseinheitliche IHK-Prüfungen am Beispiel der zentralen Aufgabenerstellung bei der AkA. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 14 (3), S. 16–19. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/7285> (letzter Zugriff am 11.07.2019).

- Vollmer, T. (2004):** Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung. In M. Kipp, K. Struve, T. Tramm & T. Vollmer (Hrsg.), *Tradition und Innovation. Impulse zur Reflexion und zur Gestaltung beruflicher Bildung* (S. 131–193). Münster: LIT-Verl.
- Vollmer, T. (2010):** Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen im Kontext der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. *lernen & lehren*, 25 (99), S. 107–113. Online im Internet. URL: [http://lernenundlehren.de/heft\\_dl/Heft\\_99.pdf](http://lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_99.pdf) (letzter Zugriff am 21.06.2019).
- Vollmer, T. & Kuhlmeier, W. (2014):** Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (197–223). Bonn. Online im Internet. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7453> (letzter Zugriff am 14.06.2019).
- Weiß, R. (2011):** Prüfungen in der beruflichen Bildung - ein vernachlässigter Forschungsgegenstand. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen - Instrumente - Forschungsbedarf* (S. 37–52). Bielefeld: Bertelsmann.
- Welzer, H. & Sommer, B. (2014):** Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München: Oekom Verl.
- Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ) [Hrsg.] (2019):** Nachhaltigkeit ist gar nicht so neu. Essen. Online im Internet. URL: <https://www.waz.de/leben/nachhaltigkeit/nachhaltigkeit-ist-gar-nicht-so-neu-id216443507.html> (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011):** Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Kapitel H: Prüfungen und Leistungskontrollen* (S. 1–46). Berlin: Raabe. Online im Internet. URL: <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/handbuch/> (letzter Zugriff am 05.07.2019).
- Wohlgemuth, B. (2011):** Hochschuldidaktische Instrumente als Mittel zum (Selbst-)Dialog. In M. Weil (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 193–199). Münster: Waxmann.
- WWF Deutschland [Hrsg.] (2018):** Living Planet Report 2018. Kurzfassung. Gland. Online im Internet. URL: [https://www.wwf.de/fileadmin/user\\_upload/living-planet-report/2018/WWF\\_Living\\_Planet\\_Report\\_Kurzfassung.pdf](https://www.wwf.de/fileadmin/user_upload/living-planet-report/2018/WWF_Living_Planet_Report_Kurzfassung.pdf) (letzter Zugriff am 18.06.2019).
- Zinnecker, J. [Hrsg.] (1975):** Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

## **Anhangsverzeichnis**

**Anhang 1:** Vergleich des zeitlichen Anteils der Ausbildung am Lernort Schule und Betrieb.....A1

**Anhang 1: Vergleich des zeitlichen Anteils der Ausbildung am Lernort Schule und Betrieb**

Zur Vereinfachung der Berechnung wurden einige **Annahmen** getätigt:

- tägliche Arbeitszeit im Betrieb entspricht 8 Stunden
- gesetzlicher Mindesturlaub von 24 Tagen pro Jahr (= Arbeitstage netto)
- Ausbildungsbetrieb hat montags bis freitags geöffnet
- es gibt keinen Betriebsurlaub
- Berufsschultage im ersten Ausbildungsjahr: Mittwoch und Freitag
- Berufsschultag im zweiten und dritten Ausbildungsjahr: Mittwoch
- ein Berufsschultag geht mit 8 Stunden in die Berechnung ein
- an Berufsschultagen muss nicht zusätzlich gearbeitet werden
- Prüfungstage wurden nicht berücksichtigt
- Unterversorgung des Unterrichts an berufsbildenden Schulen wurde nicht berücksichtigt
- es gelten die Ferien und gesetzlichen Feiertage des Bundeslandes Niedersachsen
- die Ausbildung endet am 31. Juli 2019 und nicht mit Bestehen der Prüfung

**zeitlicher Anteil der Ausbildung am Lernort Betrieb**

Ausbildungsjahr	Arbeitstage brutto	Arbeitstage netto	Arbeitszeit (Std.)
1	174	150	1200
2	210	186	1488
3	211	187	1496
			4184

**zeitlicher Anteil der Ausbildung am Lernort Berufsschule**

Ausbildungsjahr	Berufsschultage	Berufsschulzeit (Std.)
1	79	632
2	43	344
3	39	312
		1288

**insgesamte Betrachtung**

Ausbildungsjahr	Arbeitszeit		Berufsschulzeit		Ausbildungszeit
	Stunden	Anteil	Stunden	Anteil	Stunden
1	1200	65,50	632	34,50	1832
2	1488	81,22	344	18,78	1832
3	1496	82,74	312	17,26	1808
	4184	76,46	1288	23,54	5472

**Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich an Eides Statt, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel angefertigt worden ist. Insbesondere versichere ich, dass ich alle Stellen, die wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen sind, durch Zitate als solche gekennzeichnet habe. Ich versichere auch, dass die von mir eingereichte Version mit der digitalen Version übereinstimmt und in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt wurde.

Yannik Adam

Matrikel.-Nr.:

---

Ort, Datum, Unterschrift