



Claudia Müller, Jan Pranger, Jens Reißland



Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik

Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung

Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik

Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung

Claudia Müller, Jan Pranger, Jens Reißland

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Arbeitsbereich Gewerblich-technische Berufsbildung

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Claudia Müller, Jan Pranger, Jens Reißland

Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik

Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden des Bandes.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 73

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 173941
ISBN (Print): 978-3-7369-7394-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7438-2
DOI: 10.3278/9783763974382

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2023*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2023 im Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Technische Universität **Braunschweig** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek (SLUB, **Dresden**) | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Fernuniversität **Hagen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT, **Karlsruhe**) | Pädagogische Hochschule **Karlsruhe** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Fachhochschule **Münster** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZAHW, **Winterthur**)

Inhalt

<i>Jan Pranger, Claudia Müller & Jens Reißland</i> Vorwort	9
Teil I: Diskussionen, Perspektiven und Erkenntnisse zur Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung	15
<i>Manfred Eckert</i> Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung. Ein bildungs- und handlungstheoretischer Rückblick als Skizze einer Zukunftsperspektive	17
<i>Christian Melzig</i> Transferprojekte aus Perspektive des BIBB – Eine Einordnung des Förderprogramms „BBNE Transfer 2020–2022“	31
<i>Heiko Weber</i> Vom Wissen zum Wandel: Erfolgsbedingungen für den Transfer von Bildungsinnovationen in der beruflichen Bildung	49
<i>Andrea Burda-Zoyke</i> BBNE-Modellversuche im Lichte von Design-Based Research: Orientierung an wissenschaftlichen Standards und Impulse zu deren Diskussion	73
<i>Dietmar Heisler</i> Ansätze und Orientierungen für „Nachhaltigkeit“ in der Berufsbildungstheorie und im didaktischen Denken beruflicher Bildung	105
<i>Julia Kastrup & Werner Kuhlmeier</i> Ausbilderinnen und Ausbilder für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung qualifizieren – Vorschläge für die Aus- und Weiterbildungspraxis ..	127
<i>Jana Schwede & Christian Harteis</i> Weiterbildung des Weiterbildungspersonals – Vorwiegend eine Aufgabe des Lernens am Arbeitsplatz	147
<i>Harald Hantke</i> Forschendes Lernen zum Whole School Approach als doppelter Lernanlass von Studierenden und schulischem Berufsbildungspersonal – Einblicke in ein Seminarkonzept	165

Überleitung von Teil I zu den Teilen II, III und IV	183
<i>Jan Pranger, Jens Reißland & Claudia Müller</i>	
Teil II: Aktuelle Herausforderungen bei der nachhaltigkeitsorientierten Qualifizierung des Aus- und Weiterbildungspersonals – Eine Einordnung der Erkenntnisse aus TraNaxis in das Feld der Berufsbildungspraxis und -forschung	185
<i>Jens Reißland, Claudia Müller & Jan Pranger</i>	
Teil III: Konzeptionelle Grundlegung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik	203
<i>Claudia Müller, Jan Pranger & Jens Reißland</i>	
Teil IV: Praktisches Vorgehen in der nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik	215

Vorwort

JAN PRANGER, CLAUDIA MÜLLER & JENS REIßLAND

Der Entstehungskontext dieser Publikation

Diese Publikation geht aus dem Projekt „TraNaxis – Transfer von Nachhaltigkeit in die berufliche Aus- und Weiterbildungspraxis“ hervor, welches im Rahmen des Förderschwerpunkts „BBNE Transfer 2020–2022“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gefördert wurde. War es die ursprüngliche Intention der Herausgebenden, einen Praxisleitfaden für die Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Weiterbildungen zu verfassen, stellte sich im Laufe der Durchführung des Transferprojekts heraus, dass dieses Vorhaben u. a. aufgrund seiner didaktisch-methodischen Komplexität und der heterogenen Zielgruppen einer Kontextualisierung aus verschiedenen Zugängen der Berufsbildungsforschung bedarf. Es ist somit ein Band entstanden, der multiperspektivische Einblicke zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) gewährt und hierdurch eine fundierte Grundlage schafft, um darauf aufbauend unseren (praxisorientierten) Ansatz einer doppelten Multiplikatorenqualifizierung zur Diskussion zu stellen. Dieser wurde im Rahmen des Transferprojekts TraNaxis erarbeitet, erprobt und transferiert und soll Impulse zur Konzeption und Gestaltung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik liefern.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei den Autorinnen und Autoren, die durch ihre Beiträge ebendiesen multiperspektivischen Zugang ermöglicht haben, bedanken. Ebenfalls möchten wir dem Verlag wbv Media für die Begleitung und Unterstützung des Publikationsvorhabens sowie für die Finanzierung des Bandes im Rahmen des Programms wbv OpenLibrary 2023 danken.

Erfurt und Kiel im Oktober 2023

Die Herausgebenden

Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik

Ausgangspunkt

Nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln rückt in Anbetracht gesellschaftlicher Transformationsprozesse immer stärker in den Fokus der beruflichen Bildung. Aufgrund der aktuellen Diskussionen und Analysen sollte mittlerweile hinreichend bekannt sein, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit den sozialen, ökologischen sowie ökonomischen Ressourcen das Fundament für eine nachhaltige Sicherung der Lebensgrundlagen heutiger und nachfolgender Generationen darstellt. Das wiederum erfordert ein Umdenken in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Damit die Mitglieder einer Gesellschaft die Folgen ihres eigenen Handelns in der Welt verstehen und entsprechend bewerten können, muss ein solcher Transformationsprozess wissensgeleitet erfolgen. Es braucht also Bildungsprozesse die pädagogisch begründet, angeleitet und initiiert werden.

Um dem Thema der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung einen höheren Stellenwert einzuräumen, wurden u. a. die Standardberufsbildpositionen modernisiert. Diese sind seit August 2021 für alle neuen und neu geordneten Ausbildungsberufe bindend und stellen eine Mindestanforderung für den Transfer von Nachhaltigkeit in die berufliche Aus- und Weiterbildungspraxis dar (vgl. BIBB 2021). Fraglich bleibt aber, ob mit einer strukturellen Verankerung auch eine praktische Umsetzung der Inhalte in der betrieblichen Ausbildungspraxis einhergeht.

Im Diskurs zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) konnte bereits herausgestellt werden, dass das betriebliche Ausbildungspersonal eine Schlüsselfigur und zugleich Multiplikator für eine nachhaltigkeitsorientierte Gestaltung der beruflichen Bildung darstellt (vgl. Weber et al. 2021, S. 481; Hemkes & Melzig 2021, S. 22). Zur nachhaltigkeitsorientierten Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder:innen wurden in der Modellversuchsforschung der letzten Jahre verschiedene Lern- und Arbeitsmaterialien, Konzepte, Methoden und Produkte entwickelt. Diese wurden in zahlreichen Publikationen, u. a. in Open-Access-Formaten der Öffentlichkeit, und insbesondere der Praxis zur Verfügung gestellt.

Damit einhergehend ist offenbar der Wunsch verbunden, dass sich interessierte und engagierte Ausbilder:innen diese Materialien aneignen und ihr Ausbilderhandeln entsprechend anpassen, also die Erkenntnisse der Forschung adaptieren. Anders formuliert: Es wird unterstellt, dass die so entwickelten didaktischen Konzeptionen und Methoden durch das betriebliche Ausbildungspersonal übernommen und eingesetzt werden. Es kann jedoch nicht als Automatismus betrachtet werden, dass die Ergebnisse der Modellversuchs- und Grundlagenforschung in die berufliche Praxis übernommen bzw. von ihr adaptiert werden (vgl. Kaiser 2023; Rauner 2020). Gesamt betrachtet deutet dies auf ein „Adaptionsproblem“ (Theorie-Praxis-Problem) bei der Verankerung von BBNE in der betrieblichen Ausbildungspraxis hin und es zeichnet sich ab, dass es pädagogisch begründeter und in Bildungsinstitutionen verankerter Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe der Ausbilder:innen bedarf.

Ein Lösungsansatz wäre die kontinuierliche Weiterbildung des Ausbildungspersonals. Weiterbildner:innen, die dafür zuständig wären, stehen jedoch vor einem ganz ähnlichen Problem wie die Ausbilder:innen, denn: Auch sie müssen – in der Regel selbstgesteuert – sich das Thema und geeignete didaktisch-methodische Ansätze im Vorfeld aneignen. Hieraus erwächst ein doppeltes Adaptionsproblem:

1. Bei den Weiterbildner:innen, die sich das Thema „Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung“ aneignen und an Ausbilder:innen weitervermitteln sollen.
2. Bei Ausbilder:innen, welche die Berufsausbildung nachhaltigkeitsorientiert gestalten sollen.

Bearbeitung grundlegender Fragen und Aufbau des Bandes

Mit der skizzierten „doppelten Adaptionsproblematik“ gehen folgende Fragen einher, die in diesem Band erörtert und bearbeitet werden.

- 1) Welche bildungstheoretischen Zugänge können für eine nachhaltigkeitsorientierte Aus- und Weiterbildung gewählt werden?
- 2) Wie müssen Weiterbildungsangebote für Ausbilder:innen didaktisch aufbereitet werden, damit diese in die betriebliche Ausbildungspraxis übertragen und umgesetzt werden können?
- 3) Inwieweit sind die betrieblichen Ausbilder:innen für die neuen Anforderungen zu den Themen der Nachhaltigkeit pädagogisch, didaktisch und methodisch vorbereitet?
- 4) Wer bildet die Ausbilder:innen zu den aktuellen Themen der Nachhaltigkeit weiter?
- 5) Wie werden Weiterbildner:innen weitergebildet? Wie eignen sich Weiterbildner:innen die zu vermittelnden Themen an?
- 6) Welche strukturellen (Transfer-)Aspekte müssen bei der nachhaltigkeitsorientierten Qualifizierung des Aus- und Weiterbildungspersonals beachtet werden?

Die Beiträge in dieser Publikation setzen sich mit diesen Fragen auseinander, sodass sich der Erörterung des „doppelten Adaptionsproblems“ in der BBNE in Form geeigneter theoretisch-konzeptioneller und didaktischer Zugänge sowie der praxisorientierten Grundlegung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik angenommen wird. Hieraus ergibt sich ein Aufbau des Bandes, der im Folgenden dargelegt wird.

Im ersten Teil des Bandes werden durch acht Einzelbeiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Berufsbildungsforschung multiperspektivische Zugänge zu Diskussionen, Perspektiven und Erkenntnissen einer nachhaltigkeitsorientierten Berufsbildung gelegt.

Der grundlegenden Frage – die selten Berücksichtigung findet – geht *Manfred Eckert* in seinem Beitrag nach, indem er einen bildungs- und handlungstheoretischen Blick auf die BBNE wirft und in diesem Zug erörtert, dass nachhaltiges, ökologisches Handeln aus dem erfahrungsoffenen Handeln selbst erwächst.

Demgegenüber nimmt *Christian Melzig* eine Reflexion über vergangene und aktuelle Förderungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Kontext der Modellversuche zur BBNE und Beispiele zum Transfer der BBNE vor.

Diese Perspektive wird durch die Ausführungen zu erfolgsversprechenden Bedingungen für den Transfer von Bildungsinnovationen in der beruflichen Bildung von *Heiko Weber* fortgeführt und ergänzt. Ein wesentlicher Schwerpunkt in seinem Beitrag liegt in der Aufstellung zentraler Gelingensbedingungen für einen Transfererfolg.

Andrea Burda-Zoyke setzt sich in ihrem Beitrag ebenfalls mit Bildungsinnovationen im Rahmen der BBNE auseinander und betrachtet diese vor dem Hintergrund von Design-Based Research (DBR). Eine Besonderheit liegt hier darin, dass sie – angelehnt an die wissenschaftlichen Standards für DBR von Reinmann – die BBNE-Modellversuche analysiert, die für die Grundlegung der nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik inhaltsgebend waren.

Dietmar Heisler nimmt ähnliche Gedankengänge wie Manfred Eckert im ersten Beitrag auf und skizziert Ansätze und Orientierungen für „Nachhaltigkeit“ in der Berufsbildungstheorie und im didaktischen Denken beruflicher Bildung. In diesem Kontext vollzieht er auch den historischen Entwicklungsprozess von der Umweltbildung zur BBNE nach.

Die didaktische Perspektive auf eine BBNE wird in dem Beitrag von *Julia Kastrup und Werner Kuhlmeier* weiterverfolgt, indem sie Handlungsempfehlungen entlang von fünf Schritten für die Gestaltung von nachhaltigkeitsorientierten Lernprozessen zur Diskussion stellen und sich hierbei explizit dem betrieblichen Ausbildungspersonal widmen.

Jana Schwede und Christian Harteis blicken in ihrem Beitrag stattdessen auf die Zielgruppe des Weiterbildungspersonals und fokussieren hier die Weiterbildung der Weiterbildner:innen selbst. Aufgrund von zwei durchgeführten Studien zeigen sie die hohe Bedeutung informeller Lernprozesse auf und gehen in diesem Zuge auf digitale Weiterbildungsbedarfe ein.

„Den Blick über den Tellerrand hinaus“ wirft *Harald Hantke*, da er sich nicht mit dem betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonal auseinandersetzt, sondern die zweite wichtige Gruppe der Lehrenden im dualen Ausbildungssystem adressiert: Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen. Hierbei gewährt er Einblicke in ein Seminarkonzept und skizziert den Ablauf des forschenden Lernens zum Whole School Approach als doppelten Lernanlass von Studierenden und schulischem Berufsbildungspersonal zur Gestaltung einer BBNE im Lernort Berufsschule.

Wie bereits in den Ausführungen zum Entstehungskontext dieser Publikation erläutert, wird aufbauend auf den oben aufgeführten Beiträgen der Ansatz einer doppelten Multiplikatorenqualifizierung aus dem Transferprojekt TraNaxis zur Diskussion gestellt. Dies erfolgt in den restlichen drei Teilen des Bandes.

Im zweiten Teil wird sich zunächst ausführlich mit den beiden identifizierten Multiplikatorgruppen befasst, die im Rahmen nachhaltigkeitsorientierter Weiterbildungen adressiert werden müssen: dem betrieblichen Ausbildungspersonal und dem Weiterbildungspersonal. Hierzu werden Ergebnisse, die durch Kontextanalysen mit den

teilnehmenden Ausbilder:innen und Weiterbildungner:innen bei TraNaxis gewonnen wurden, in das Feld der Berufsbildungspraxis und -forschung eingeordnet. Hierauf aufbauend wird im *dritten Teil* eine konzeptionelle Grundlegung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik dargelegt, die einerseits theoriegeleitet und andererseits praxisorientiert erfolgt. *Im vierten Teil* wird dann schließlich der Ansatz der doppelten Multiplikatorenqualifizierung hinsichtlich seiner spezifischen didaktisch-methodischen Ausgestaltung erörtert, um darauf folgend einen Weiterbildungsleitfaden für die Aus- und Weiterbildungspraxis abzuleiten. Letzteres basiert auf einem entwickelten IHK-Zertifikatslehrgang, der als weitere Bildungsinnovation aus dem didaktischen Ansatz hervorgegangen ist.

Literaturverzeichnis

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021). *Vier sind die Zukunft. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Hemkes, B. & Melzig, Ch. (2021). Auf dem Weg vom Projekt zur Struktur – Erkenntnisse zur Verankerung von Nachhaltigkeit aus den BIBB-Modellversuchen zur BBNE. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 50(3), S. 20–23.
- Kaiser, F. (2023). Berufliche Bildung als Befähigung zum Widerstand gegen eine nicht-nachhaltige Gegenwart. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, (197), S. 2–5.
- Rauner, F. (2020). *Berufliche Umweltbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Systemanalyse*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter: <http://wbv.de/rauner> (Zugriff am: 25.10.2023).
- Weber, H., Kuhlmeier, W., Melzig, Ch., Vollmer, T. & Kretschmer, S. (2021). Lessons Learned – Resümee der Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem BBNE Förderungsschwerpunkt. In Ch. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage, S. 478–490). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Berichte zur beruflichen Bildung).

Angaben der Herausgebenden

Claudia Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung an der Universität Erfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Methodik und Didaktik in der beruflichen Bildung, Diversity Management, die Lebenswelt von Jugendlichen sowie Personal- und Organisationsentwicklung im betriebspädagogischen Kontext. Die Gestaltung von individuellen und transformativen Aus- und Weiterbildungsformaten für verschiedene Zielgruppen ist ein weiterer wichtiger Arbeitsschwerpunkt.

Kontakt: claudia.mueller@uni-erfurt.de

Jan Pranger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Instituts für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsfelder sind Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Methodik und Didaktik in der beruflichen Bildung, Sozioökonomische Bildung und Lernortkooperation. Zudem beschäftigt er sich mit der Entwicklung und praxisorientierten Umsetzung von transformativen Lehr-/Lernformaten zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals.

Kontakt: pranger@paedagogik.uni-kiel.de

Jens Reißland ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung an der Universität Erfurt. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion in der beruflichen Bildung, Methodik und Didaktik in der beruflichen Bildung sowie Erlebnispädagogik. Die Gestaltung von individuellen und transformativen Aus- und Weiterbildungsformaten für verschiedene Zielgruppen ist ein weiterer wichtiger Arbeitsschwerpunkt.

Kontakt: jens.reissland@uni-erfurt.de

Teil I: Diskussionen, Perspektiven und Erkenntnisse zur Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung

Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung. Ein bildungs- und handlungstheoretischer Rückblick als Skizze einer Zukunftsperspektive

MANFRED ECKERT

Abstract

Bildung für Nachhaltigkeit soll nicht allein auf Wissensvermittlung angelegt sein, sondern Perspektiven für eine entsprechende Lebensgestaltung, auch für das berufliche Handeln liefern. Es geht aber nicht darum, dem beruflich-handlungsleitenden Wissen ein ökologisches Additum – eine Ergänzung – hinzuzufügen. In diesem Beitrag geht es darum, aus den gegebenen Handlungsstrukturen heraus die ökologisch-nachhaltigen Aspekte und Perspektiven herauszuarbeiten und zu einem integrativen Bestandteil eines kreativen beruflichen Handelns werden zu lassen. Dazu sind Verkürzungen auf instrumentell-technische Handlungsmodelle zu überwinden. Ein Blick in vormodernes pädagogisches Denken (Comenius) zeigt interessante Parallelen zu einem ökologischen Weltbild.

Abstract

Education for sustainability should not only focus on imparting knowledge, but should also provide perspectives for a corresponding way of life, including for professional behaviour. However, it is not a question of adding an ecological additive - a supplement - to the knowledge that guides professional behaviour. This article is about working out the ecologically sustainable aspects and perspectives from the given structures of action and making them an integrative component of creative professional action. To this end, we need to overcome shortcuts to instrumental-technical models of action. A look at pre-modern pedagogical thinking (Comenius) reveals interesting parallels to an ecological world view.

Schlagworte: Bildungstheorie, Handlungstheorie, Pragmatismus.

1 **Ausbilderinnen und Ausbilder – eine kaum beachtete pädagogische Profession mit großer Bedeutung für Nachhaltigkeit in der Ausbildung**

„Lehrer“ ist ein alter Beruf. Dementsprechend gibt es seit Langem klare Vorstellungen, was sie können müssen, wie sie selbst ausgebildet werden und was sie zu tun haben: Sie vermitteln elementare Grundfertigkeiten und klar definiertes Wissen an Schülerinnen und Schüler. Welche Ziele sie dabei verfolgen sollen, ist in der pädagogischen Literatur – nach Schultypen differenziert – fast über Jahrhunderte ausführlich verhandelt worden. Das alles gilt jedoch nicht für Ausbilderinnen und Ausbilder. Sie sind das Ergebnis einer funktionalen Arbeitsteilung in den Betrieben. Für ihren Beruf gibt es keine akademische Qualifikation. Ihr Status als Ausbilderin/Ausbilder ist mit wenig gesellschaftlicher Reputation ausgestattet. Vieles von ihrem Wissen und Können haben sie in ihrer eigenen Berufsausbildung und durch berufliche Erfahrung erworben. Und sie spielen eine höchst wichtige Rolle, wenn es darum geht, Lehrlinge oder Auszubildende zu gewinnen, sie in den Betrieb und in die Arbeitswelt einzuführen, aus ihnen gute Fachkräfte zu machen und damit auch den betrieblichen Nachwuchs zu sichern (vgl. Pätzold 2017). Aber worauf es dabei insgesamt ankommt, ist keineswegs so klar definiert wie in der allgemeinbildenden Schule. Während hier – jenseits aller bildungstheoretischen Reflexionen – die Noten in den Abschlussprüfungen und die Rankings der internationalen Vergleichsstudien den leuchtenden Output markieren, geht es in der beruflichen Ausbildung um die Vorbereitung auf berufliche Handlungsfähigkeit. Dass darüber auch persönliche und biografische Entwicklung und gesellschaftliche Integration erreicht werden sollen, haben die Berufsbildungstheorien des letzten Jahrhunderts ausnahmslos zu zeigen versucht.

Etwas genauer betrachtet zeigt sich, dass die Tätigkeit der Ausbilderinnen und Ausbilder immer wieder vor großen Herausforderungen steht (vgl. Bahl & Brüner 2018). Einerseits wandeln sich Berufe, Berufsbilder, Ausbildungsordnungen und -inhalte. Ein aktuelles Stichwort dazu ist „Digitalisierung“. Andererseits kommen immer wieder neue und veränderte Jugendlichengenerationen in den Betrieb. Sie bringen andere Wünsche und Vorstellungen mit und stellen neue Anforderungen an das Ausbildungsteam. Ausbildung muss so gestaltet sein, dass sie junge Menschen einlädt und Attraktivität ausstrahlt, anders ist der Nachwuchs nicht mehr zu gewinnen (vgl. Innung SHK Berlin 2022). Nicht zuletzt deshalb gibt es viele Angebote, die das Ausbilderhandeln systematisch anleiten und zur Reflexion einladen. Insbesondere das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) ist hier mit den Internetplattformen „Foraus“ und „Leando“ und mit langjähriger und bestens dokumentierter Modellversuchspraxis ein wichtiger Vorreiter. Das schließt auch die Aktivitäten, die Modellversuche und die vielfältigen Entwicklungen und Diskussionen zur Qualitätssicherung ein (vgl. Fischer 2014). Hinzu kommen Bestrebungen, um Standards zu definieren, hinter die eine gute Ausbildung nicht zurückfallen darf. Gleichwohl sind das häufig rationalistische Handlungsmodelle, die auf die Definition von Qualitätszielen, auf die Entwicklung von Methoden und die Evaluation der Ergebnisse setzen. Das alles ist sicher hilfreich, um

veraltete oder fragwürdige Ausbildungszustände und mögliche Missstände zu überwinden. Um das Handeln der Ausbilderinnen und Ausbilder richtig einzuschätzen, ist das aber ein nur sehr begrenzt tragfähiges Modell.

Ausbilderinnen und Ausbilder haben schon durch ihre eigene Berufserfahrung fast immer eine fundierte Vorstellung von einer guten Ausbildungspraxis entwickelt. Diese Vorstellung wird kaum explizit, noch weniger systematisch artikuliert. Sie fließt durch intuitive Handlungsstrategien in die Ausbildungspraxis ein, und wahrscheinlich enthält der Handlungsstil der Ausbilderinnen und Ausbilder immer auch deutliche individuelle Akzente, was keineswegs ein Nachteil sein muss. Auszubildende können das sehr genau einschätzen, sowohl in der Rolle als betriebliche Auszubildende als auch in der als Schülerinnen und Schüler der Berufsschule (vgl. Bahl 2018; Holl 2008). Zu vermuten ist, dass „Ausbildungsqualität“ nicht nur an definierten Standards, sondern auch an gut entwickelten persönlichen, (betriebs-)pädagogischen Handlungsstilen der Ausbilderinnen und Ausbilder zu beurteilen ist. Zu dieser Frage liegen allerdings nicht sehr viele Studien vor (vgl. Bahl 2012; Bahl & Brüner 2018).

Über die Fragen des betriebspädagogischen Handlungsstils hinaus haben Ausbilderinnen und Ausbilder sehr genaue Vorstellungen von der Qualität der Arbeit und der Arbeitsergebnisse der Auszubildenden, die sie im Rahmen ihre Ausbildung erreichen sollen. Das trifft sicher in einem hohen Maß auf die Arbeiten in den Ausbildungswerkstätten zu, die genau beurteilt und bewertet werden. Aber es geht auch um die Vorbereitung auf die Ausbildungszeiten in der betrieblichen Praxis, am Lernort Arbeitsplatz. Auch hier ist es für die Ausbildungsabteilung von großer Bedeutung, dass die jungen Auszubildenden in jeder Hinsicht einen guten Eindruck hinterlassen.

Die Qualitätserwartungen, die an Arbeitsergebnisse angelegt werden, sind vielfältig, und manches davon steht eher in einem Horizont von Selbstverständlichkeiten als in expliziten Begründungszusammenhängen. Die korrekte Ausführung einer Arbeit anhand von Vorgaben durch entsprechende Zeichnungen oder andere Unterlagen aus der Arbeits- und Ausbildungsvorbereitung ist nur ein kleiner Teil davon. Eher selbstverständlich ist am Ende ein qualitativ hochwertiges Produkt, das sich an Qualitätsmaßstäben wie Langlebigkeit, sparsamem Umgang mit Material, Zeit- und Energieaufwand, Kundenfreundlichkeit, Preisgünstigkeit etc. orientiert. Das alles sind Gesichtspunkte, die auch unter den Begriff der Nachhaltigkeit fallen. Damit ist jedoch die Vielzahl der Aspekte, die hier hinzuzuzählen sind, bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Bemerkenswert ist an diesem Befund, dass manches in der beruflichen Arbeit und in der Ausbildung auch unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit bedacht wird. Die längst überholte mechanische Dressur in der traditionellen industriellen und tayloristisch ausgerichteten Lehrwerkstatt erreichte diese Dimension allerdings nicht. Sie war auf das korrekte und fraglose Anfertigen von Einzelteilen nach Vorgaben und Anweisungen, nicht aber auf irgendeine Art von selbstständiger Handlung ausgerichtet. Das war im Taylorismus des letzten Jahrhunderts absolut nicht gewünscht und Kreativität in eigenen Entscheidungen oder Konstruktionen sollte streng unterbunden werden. Allerdings ist das seit mindestens 40 Jahren Geschichte. Die Anforderungen an eine gute Ausbildung haben sich völlig verändert (vgl. Rauner 2021).

2 Das Qualifikationsdilemma

Berufliche Qualifikationen sollen dazu befähigen, berufliche Anforderungen zu erfüllen. Knapp formuliert heißt das: etwas können, etwas herstellen, etwas organisieren oder verwalten, etwas reparieren oder eine Dienstleistung erbringen. Das alles gehört zum Funktionskreis des instrumentell-technischen Handelns. Das gilt weitgehend auch für die fortgeschrittene Form der „vollständigen Handlung“, bei der selbstständiges Informieren, Planen und Kontrollieren wichtige Bestandteile sind. Erforderlich sind eine Zielvorgabe und eine daran orientierte, erfolgreiche Handlungsstrategie. Aus dem instrumentell-technischen, strategischen Handeln heraus lässt sich diese Zielvorgabe nicht entwickeln. Einfach formuliert: Es ist ein Dilemma, etwas tun zu *können*, ohne zu klären, ob man das auch tun *soll*, tun *muss* oder tun *darf*. Das traditionelle Qualifizierungsdilemma blendet solche Fragen aus. Es unterstellt, dass normierende Zielvorgaben nötig sind, die jedoch nicht von den Handelnden, sondern von den dafür zuständigen Instanzen der betrieblichen Hierarchie zu treffen sind. Die Techniken des Handelns und die dazu nötigen Qualifikationen sind davon unabhängig, sie sind wie Werkzeuge oder Instrumente, die ohne jede Rückfrage optimiert werden müssen. Über ihren Einsatz und ihre Verwendung ist an anderer Stelle zu entscheiden.

3 Handlungsleitende Normen: Ihre Bedeutung und ihre Begründung

Idealtypisch, im politisch-demokratischen Kontext betrachtet, können vernünftig begründete handlungsleitende Normen nur durch kommunikative, diskursive Begründungen entstehen, die eine möglichst zwanglose Kommunikation erfordern. Dieses Modell hat Habermas schon in den 1960er-Jahren in die Diskussion gebracht. Damit wird eine idealistische Denktradition als einflussreiches philosophisches Modell weitergeführt. Habermas unterscheidet zweckrationales und kommunikatives Handeln, anders formuliert: Arbeit und Interaktion (vgl. Habermas 1968b, S. 62, 1968a). Der große Bruch zwischen instrumentell-technischem und normenbegründend-kommunikativem Denken und Handeln wird damit fortgeführt. Die darin enthaltene Kritik am instrumentellen Handeln als eines des bloßen Utilitarismus, einer geradezu kulturlosen und banausenhaften Nützlichkeitsorientierung, steht in einer sehr langen, sehr kontrovers geführten, bildungstheoretischen Diskussion (vgl. Oelkers 1993). Sie prägte auch die im frühen 19. Jahrhundert entfachte Diskussion um die Aufklärungspädagogik und den Neuhumanismus (s. Blankertz 1963, 1982), um Fragen der Bildung als Selbstzweck, und nicht zuletzt die Kontroversen um eine realistische Bildung (vgl. Greinert 2013; Eckert 1984). Auch die Frage nach der Möglichkeit von beruflichem Lernen als „Bildung“ im Rahmen der Berufsbildungstheorien und später die Frage nach der Integration von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Kollegschule in Nordrhein-Westfalen, die stark von Blankertz initiiert worden ist, sind in genau diesem Kontext verhandelt worden (vgl. Kutscha 2009).

Heute ist völlig unstrittig, dass sich berufliches Handeln niemals allein im Funktionskreis von instrumentellem Handeln und damit nur im korrekten Anwenden gut entwickelter technischer Fähigkeiten erschöpft. Es ist immer in Kommunikationszusammenhänge eingebunden, die in einer guten Arbeitsorganisation unabweisbar erforderlich sind. Je nach Organisationsmodell ging es dabei früher eher um das Sich-Einfügen in die gegebenen Strukturen. Welche Folgen das für die Persönlichkeitsentwicklung haben kann, hat die berufsbezogene Sozialisationsforschung (vgl. Lempert 1998, 2006) ausführlich thematisiert. Auch dort war berufliches Lernen in einer betrieblichen Ausbildung niemals nur eine Aneignung instrumentell-technischer Fähigkeiten, sondern immer auch eine Integration in die sozialen Strukturen des Betriebes und die entsprechenden Lebenswelten. Nicht zu vergessen ist, dass Kerschensteiner (1931) schon am Beginn seiner bildungstheoretischen Arbeit, im Jahr 1901, Berufsbildung und gute berufliche Arbeit ausdrücklich auch als eine politisch-integrative, staatsbürgerliche Erziehung verstanden hat (vgl. Gonon 1992; kritisch: Stratmann 1978). Seit den Diskussionen um den Zusammenhang von Technologie-, Organisations- und Personalentwicklung und um das „Gestalten“ von Arbeitsprozessen (vgl. Rauner 2017), wie sie schon in den 1990er-Jahren geführt worden sind, stehen kommunikative Kompetenzen und kooperatives Handeln viel mehr im Vordergrund. Das ausführlich diskutierte Kompetenzmodell aus jener Zeit setzt fachliche, soziale und personale Kompetenzen zueinander in Beziehung.

Die zentrale Frage ist aber die, ob sich damit interaktives Handeln und Kommunikation in das berufliche Lernen nur heimlich „eingeschlichen“ und festgesetzt haben oder ob es um etwas ganz anderes geht: Ob aus dem Funktionskreis des instrumentellen Handelns heraus der Status des Handlungsgegenstandes, die Natur selbst, in ihrem Verhältnis zum handelnden Menschen einen völlig anderen ontologischen Status erhalten hat. Ist sie nach wie vor nur das Objekt des Handelns, über das frei verfügt werden kann, oder enthält sie eigene Ordnungszusammenhänge, die es zu respektieren und zu erhalten gilt? Ökologisches Denken macht das explizit zum Thema. Schon Habermas wirft diese Frage auf, wenn er mit Peirce darauf hinweist, *dass*

„... die Naturgesetze als sedimentierte Verhaltensgewohnheiten einer *natura naturans* ...“ betrachtet werden können, „... während die Menschen in dem Maße, in dem sie ihr zweckrationales Handeln nach den Gesetzen der Natur richten, immer mehr Ideen verkörpern und die Rationalisierung des Weltalls vorantreiben“. Weiter führt er aus: „In unserem Zusammenhang interessiert die damit verbundene Rückkehr zu einem kontemplativen Begriff der Erkenntnis“ (Habermas 1968a, S. 170 f.),

die er allerdings dann wieder in den Funktionskreis instrumentellen und technischen Handelns zurückholt und damit doch nicht weiter verfolgt. Die Grundfrage ist, ob die Natur, bedingt durch fortschreitende wissenschaftliche Forschung und Technik – auf der Grundlage frei verhandelter Handlungsnormen – als steuerbares und zu steuerndes Objekt angesehen werden soll. Oder ob die Natur eigene Ordnungszusammenhänge repräsentiert, wie sie heute in ökologischer Perspektive betrachtet werden? Also Zusammenhänge, die es zu verstehen, zu erschließen, zu respektieren und zu sichern

gilt? Dann steht die technische Frage, welche Wirkfaktoren die Herstellung eines Produkts ermöglichen und optimieren, nicht mehr im Vordergrund. Das wird uns weiter beschäftigen.

4 Pragmatismus: Erfolgsorientiertes Handeln als Beitrag zum Weltverstehen und zur Orientierung in der Welt?

Wenn das Augenmerk auf selbstständiges Ausbildungshandeln und selbstgesteuertes Lernen gerichtet wird, dann tritt die Struktur der Handlung in den Mittelpunkt der didaktischen Betrachtungen. Wie bereits dargelegt, gehen rationalistische Modelle davon aus, dass zuerst eine Zielsetzung entwickelt und mit Legitimation ausgestattet werden muss, bevor ein entsprechender Wissensbestand aktiviert wird, mit dem die reale Handlung zu planen ist. Das erzielte Arbeitsergebnis bestätigt oder negiert die Korrektheit des Handlungsablaufs und der zuvor erstellten Planung, und genau aus dieser Erfahrung heraus erwächst der Lernprozess. Dieses eher simple Modell wurde in Deutschland lange als das Paradigma des Pragmatismus beschrieben und als einseitig kritisiert (vgl. Habermas 1968a, S. 155 ff.). Der „Funktionskreis instrumentalen Handelns (sei) der transzendente Rahmen, der die Bedingungen der Objektivität möglicher Aussagen über die Wirklichkeit festlegt“ (a. a. O., S. 161 f.; ausführlich: Horkheimer 1974), und es fehle die Dimension der symbolischen Interaktion und des kommunikativen Handelns, die allein die Legitimation handlungsleitender Normen klären könne. Als vereinfachte Unterstellung formuliert: Dem Pragmatismus gelte nur jenes als wissenschaftlich und als vernünftig und richtig, was funktioniere. Dass diese Schlichtheit geradezu eine Denunziation des Pragmatismus darstellt (vgl. Oelkers 1993, 2009), wird erst deutlich, wenn man ihn – viel zutreffender und wohl auch seinem Selbstverständnis nach – als ein handlungsbezogenes, offenes Modell der Welterschließung und -erfahrung versteht (vgl. Joas 1999; Marcuse 1959). Weltverstehen ist hier nicht allein durch distanzierte Betrachtung, auch nicht durch empirische Überprüfung von Ideen und Theorien, sondern durch planmäßiges, reflektierendes Handeln und die darin liegenden Erfahrungsprozesse möglich. Zu bedenken ist auch, dass das weiterführende, in der Welt handelnde Subjekt sich in diesen Prozessen ständig weiterentwickelt, was zu Recht als Bildungsprozess beschrieben wird. Bei Hegel steht diese Figur als Philosophie des Geistes im Zentrum seines Denkens. Dewey steht dem nahe, allerdings geht es ihm nicht mehr um dialektische Prozesse des Denkens, sondern zuerst um solche des realen Handelns, um das Bewältigen von Aufgaben und das Lösen von Problemen – und um die damit verbundenen Lernprozesse. Für Dewey hat dieser Erfahrungs- und Bildungsprozess keinen Endpunkt und kein definiertes Ziel. Er bleibt offen und unabgeschlossen. „Lebenslanges Lernen“ wäre das aktuelle Schlagwort. Demokratie ist für Deweys Bildungs- und Erziehungstheorie die nötige gesellschaftliche Rahmenbedingung (vgl. Dewey 1993; Oelkers 2009; vgl. Joas 1999). Anzumerken ist, dass bei Kerschensteiner und der von ihm entwickelten Berufsbildungstheorie die Bezüge zu Deweys arbeits- und erfahrungsorientiertem Lernen deutlich zu erkennen

sind. Dewey ist für seine Theorieentwicklung von beachtlicher Bedeutung (vgl. Wehle 1956, S. 64; Wilhelm 1957, S. 54 ff.).

Werden Handlungsmodelle zugrunde gelegt, die die fragwürdige Pragmatismus-Abwertung nicht vornehmen, sondern einer Phänomenologie des Handelns folgen (vgl. Schütz 1974; Joas 1996), dann zeigt sich Handeln als ein komplexer, vielfältiger Prozess. In der Prospektion, im Blick auf die bevorstehenden Handlungssituationen, werden in kreativen Akten konkreter Fantasie verschiedene Alternativen entwickelt, die gegeneinander abgewogen werden und zu Entscheidungen führen müssen. Dabei können – oder müssen – höchst unterschiedliche Referenzpunkte beachtet werden. Im Handlungsprozess, der ja immer auch ein Erfahrungsprozess ist, können sie modifiziert werden. In diesem Verlauf wird auch die Qualität des Handlungsprodukts vorentworfen. Schütz spricht angesichts der vielfältigen Handlungsalternativen bei der Planung von einem „polythetischen“ Entwurf, der sich erst im Rückblick, nach erfolgter Handlung, als eine einlinige, „monothetische“ Figur darstellt. Letztere erst erweckt den falschen, aber sehr verbreiteten Eindruck, dass eine Handlungsplanung stets ein linear-zielorientierter, an klaren Prinzipien und sicherem Wissen orientierter Prozess sei. Mit der darin liegenden instrumentellen Orientierung am Handlungserfolg werden jedoch viele Aspekte ausgeblendet. Mögliche, vielleicht auch schwerwiegende Nebenfolgen einer Handlung werden in die Bedeutungslosigkeit verbannt und ausgeblendet (vgl. Luhmann 1977, S. 44 ff.). Wenn aber der komplexe und kreative „polythetische“ Handlungsentwurf im Zentrum der pädagogischen Betrachtung bleibt, dann können hier auch vielfältige Fragen der nachhaltigen Wirkung bedeutungsvoll sein. Sie werden zu Determinanten eines verantwortungsvollen Handelns. Aber sie ergeben sich nicht von selbst. Sie müssen angestoßen und angeleitet werden, und sie fügen sich in die Handlungsfiguren der/des Auszubildenden sowie der kompetenten Facharbeiterin/des kompetenten Facharbeiters – und der Ausbilderin/des Ausbilders – ein. Sie sind auch nicht von außen herangetragene, neue und kontextfremde Handlungsnormen, sondern neue Bausteine innerhalb des ohnehin komplexen beruflichen Handlungsgefüges. Es betrifft den Umgang mit der „Sache“, aber auch mit den Menschen, um die es beim beruflichen Arbeiten geht. Dieser Sachverhalt ist für die Weiterbildungsdidaktik bei der Arbeit mit Ausbilderinnen und Ausbildern von großer Bedeutung. Alltagssprachlich würde man wahrscheinlich von einem „umsichtigen“ Handeln sprechen, das gerade nicht im Tunnelblick einer straffen Zielorientierung gefangen ist, sondern vielfältige Handlungskontexte und Handlungsfolgen im Blick behält und berücksichtigt.

5 „Sachlichkeit“ – wertfrei oder moralisch orientierend?

Bildungstheoretisch interessant ist genau dieser Umgang mit der „Sache“, der auch als Frage der „Sachlichkeit“ pädagogisch verhandelt worden ist. Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit ist der Umgang mit den Sachen des beruflichen Handelns von besonderer Bedeutung. Ist aber die „Sache“ – oder auch der Mensch, um den es im beruflichen Handeln geht – ein isolierter Gegenstand, der nach opportunen Wünschen und

Zielen und unter Gesichtspunkten der Nützlichkeit, der Utilität und Zweckmäßigkeit und des ökonomischen Vorteils in technisch-instrumentellen Prozessen umzugestalten ist? Oder ist die „Sache“ der exemplarische Repräsentant von natur- oder kulturbezogenen Ordnungsstrukturen, die ihren eigenen Sinn haben, den es zu erschließen, zu verstehen und zu respektieren oder zu revidieren gilt, bevor vernünftig begründete Eingriffe überhaupt vertretbar und möglich sind? Ein markantes Beispiel dafür könnte die Diskussionen um die Gentechnik sein.

Ein „Altmeister“ in dieser Frage der Sachlichkeit des beruflichen Handelns ist der große Berufsbildungstheoretiker Georg Kerschensteiner, der als Stadtschulrat in München den Umbau der Fortbildungsschulen zu beruflich orientierten Schulen organisiert hat. Ein Aspekt seiner berufsbildungstheoretischen Argumentationsfigur ist – in seiner Sprache – die Erziehung zur Sittlichkeit durch die sachlichen Anforderungen einer guten Berufsarbeit. Das Berufsinteresse nimmt die egoistischen Interessenlagen der jungen Menschen auf und lenkt sie in eine altruistische Richtung. „Sachlichkeit“ bedeutet hier die Ablenkung von egoistischen Interessenlagen durch die Orientierung an den Anforderungen, die die „Sache“, die tägliche berufliche Arbeit stellt, und damit erfährt der junge Mensch die Basis für eine moralische bzw. sittliche, eine „altruistische“ Orientierung. Genau das ermöglicht die soziale und politische Integration der Arbeiterjugendlichen – und zwar durch berufliche Arbeit (Kerschensteiner 1931, S. 33 ff.). Das alles ist freilich nur vertretbar, wenn dahinter das Idealbild eines ordentlichen Verfassungsstaates steht, was Kerschensteiner als Liberaler vorausgesetzt hat.

Seit den 1970er-Jahren ist diese Argumentation nahezu verpönt. Die von Habermas (1968a, 1968b) Ende der 1960er-Jahre sehr pointiert in die Diskussion gebrachte kategoriale Unterscheidung von instrumentellem und kommunikativem Handeln bringt sachbezogenes Handeln in das Fahrwasser des instrumentellen Handelns, das kommunikativ und moralisch ohne Wert ist. Nur im kommunikativen Handeln lassen sich diskursiv Werte begründen und aushandeln. Moralische Entwicklung ist daher nur in diesem Handlungsfeld möglich. Instrumentelles Handeln bedient sich technischer Handlungsstrategien, die ihrerseits keine moralischen Werte begründen können, stattdessen sind sie auf Werte als Vorgabe – aus der moralbegründenden, kommunikativen Welt – angewiesen. Das Fazit daraus ist eine Dekonstruktion: Aus „Sachlichkeit“ lassen sich keine Wertaspekte herausarbeiten. Kerschensteiner, so der Vorwurf, habe den kategorialen Unterschied von Sachlichkeit und Sittlichkeit verkannt.

6 Der hermeneutische Aspekt des umsichtigen sachbezogenen Handelns und die Ordnung der Welt

Allerdings lässt sich die Problemlage der Sachlichkeit auch ganz anders ausbuchstabieren. Es gibt eine heute wenig beachtete pädagogische, aber dem aktuellen ökologischen Denken in seiner grundlegenden Struktur sehr nahestehende Traditionslinie, die diesen Komplex anders reflektiert hat. Sie hat philosophie-, religions- und kulturge-

schichtliche Wurzeln, die hier jedoch nicht ausgegraben werden können. Sie reichen von Platon über die mittelalterlichen Mystiker, über Herder und Goethe und viele andere bis in die heutige Zeit hinein. Schaller hat in seinen vielfältigen Untersuchungen über Comenius (vgl. Schaller 1962, 2004) und zu aktuellen pädagogischen Fragen der Nachkriegszeit diese Argumentationsfigur deutlich gezeigt. Comenius (1592–1670), ein christlicher und vormoderner Denker und Pädagoge, sieht den Menschen in einer von Gott geschaffenen guten Ordnung der Welt, die sich in seinem Inneren als ein Mikrokosmos spiegelt. Diese ideale Ordnung in der Wirklichkeit zu erkennen, ist die Aufgabe der „Pansophia“, der universellen Weisheit. Das System der Pädagogik, die Pampaedia (Comenius 1965), zielt darauf ab, diese Ordnung im menschlichen Handeln wirksam werden zu lassen und die in Fehlerhaftigkeit und Sündhaftigkeit gefangene Welt (Komenský 1984) wieder zu „entfehlern“, sie gleichsam „in Ordnung“ zu bringen. Dass das möglich ist, haben auch die grauenhaften Erfahrungen des dreißigjährigen Krieges (Seuchen, Flucht, Vertreibung) bei Comenius nicht in Zweifel gezogen. Der Optimismus, dass eine gute Entwicklung möglich sei, ist unverlierbar (ähnlich: Bloch 1977). Aber der in seinem „Eigenwillen“ gefangene Mensch verliert die Einsicht in die von Gott geschaffene Seinsordnung und damit auch die – hier religiös fundierte – moralische Orientierung, die es doch zu sichern gilt. Diese Figur zeigt deutliche Parallelen zu Rousseaus kulturkritischer Denkweise mit seiner Differenz zwischen fragwürdiger, egozentrierter Eigenliebe und einer auch das moralische Handeln fördernden Selbstliebe.

Schaller (1961, S. 77) relativiert damit auch den universalen Bildungsanspruch des Neuhumanismus, der den Bildungskanon und die Bildungsinhalte zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen instrumentalisiert. Sie werden zu Objekten in einem Bildungsprozess, an dem sich das zu bildende und dabei völlig im Zentrum stehende Subjekt abarbeiten muss. Diese Figur ist auch in den vielen Konzepten des aktuellen pädagogischen Denkens ausgeprägt, ja fast selbstverständlich und scheinbar alternativlos. Der Gegensatz von Subjekt und Objekt ist hier scheinbar naturgegeben. Das Subjekt hat die Verfügungsgewalt über das Objekt, und das wiederum ist von ihm weitgehend unabhängig, es ist eine Sache oder ein Gegenstand, über den verfügt werden kann. Das könnte einem fragwürdigen Ego und seinem Eigenwillen Tür und Tor öffnen, und so etwas könnte auch für das berufliche Handeln Folgen haben. Um den gesetzten Zweck im Umgang mit dem Objekt zu erreichen, müssen entsprechende Mittel zur Verfügung stehen. Berufliche Qualifikation ist dann das Mittel, das angeeignete Instrument, um die Verfügungsgewalt über das Objekt zu sichern. Über dieses oben bereits dargestellte Modell wird aber vergessen, dass in der „Sachlichkeit“, und zwar sowohl in den Handlungsgegenständen als auch in der sozialen Mitwelt, geordnete Grundstrukturen zu entdecken sind, die sich nur durch eine Art von dialogischer Hermeneutik aus dem sachlichen oder personalen „Anderen“ erschließen lassen. Dieses Andere muss gleichsam zum Sprechen gebracht werden, denn nur wer zuhört, hat die Chance, damit gut umzugehen. In diesem Sinne lassen sich aktuelle Protestbewegungen wie „Fridays for Future“ und „Letzte Generation“ auch als eine Entrüstung über die verbreitete und fatale Ignoranz des gesellschaft-

lichen Nicht-Hören-Wollens der Schreie einer missbrauchten und untergehenden Natur verstehen.

Gewiss, wer zuhören will, braucht ein Vorverständnis. Dazu gehört auch ein Absehen von sich selbst. Das ist eine Grundbedingung für die hier erforderlichen Offenheit. Darin findet sich gerade nicht das autonome, sondern das sich in die Welt einlassende Subjekt, das die Anforderungen einer guten Ordnung erkennt und sie als Aufgaben übernimmt. Bei Schaller (1961, S. 85), der diese Argumentationsfigur vorgebracht hat, gibt es einen expliziten Bezug zum dialogischen Prinzip, wie es Martin Buber (2002) entfaltet hat. Das Vorverständnis der Zuhörenden lebt von seiner eigenen Offenheit, von der Chance des Dazulernens. Im Konzept des genetischen Lernens (vgl. Mager 1846; Wagenschein 1965) ist genau dieser Gedanke enthalten. Es bedarf hier immer eines konkreten Vorverständnisses, um in der Dialektik des Erfahrungsprozesses auch Lernprozesse erwarten zu können. In der Vorstellung eines „Spiralprinzips“ des fortschreitenden Lernens (vgl. Bruner 1970) zeigen sich Parallelen dazu. Das ist im Grunde eine Hegelsche Denkfigur.

Die Implikationen dieses Modells sind gewaltig: Es ist nicht mehr das autonome oder transzendente Subjekt, das aus seinen eigenen, vor aller Erfahrung gültigen universalen Verstandeskategorien seine Erkenntnisse und aus praktischen Vernunftprinzipien seine Freiheit gewinnt, wie das in den kritischen Schriften bei Kant gezeigt wird. Der Mensch gewinnt seine Freiheit im dialogischen Umgang mit den „Sachen“ und in einem Handeln, das darauf bezogen ist. Nur so lässt sich erkennen, wie verantwortungsvolles Handeln in Freiheit und in dialogischen Erkenntnisprozessen anzulegen ist. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei angemerkt, dass die „Sachen“ immer auch den „behandelten“ Mitmenschen betreffen und immer auch in vielfältigen sozialen, zeitlichen und politischen Kontexten stehen. Eine kontextfreie Sachlichkeit ist eine unrealistische Träumerei.

Die Bedeutung einer „Pädagogik der Entsprechung“, wie es Schaller (1961, S. 73 ff.) formuliert, liegt auf der Hand. Nachhaltigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen erfordert eine Entsprechung im Hinblick auf die Anforderungen, die die Erhaltung des Planeten und der Lebensgrundlagen der Menschen stellen. Es wird wohl kaum einen Bereich geben, der sich davon ausnehmen lässt. Es gibt keine deklarierte Autonomie und keine kommunikative Vernunft, die davon dispensieren kann.

7 Nachwort

Die „Logiken“ des beruflichen Handelns aus den alten ideologischen Verbrämungen, insbesondere aus den scheinbaren Sachzwängen des instrumentellen Handelns zu befreien und Ansatzpunkte zu einer ökologischen Reflexion der Handlungskontexte zu eröffnen, war das Anliegen dieses Beitrages. Dass dazu didaktisch und methodisch begründete Konzepte erforderlich sind, steht außer Frage. Vieles ist dazu bereits entwickelt worden, was sehr hilfreich ist. Das alles zu zeigen, war nicht das Anliegen dieses Beitrags. Stattdessen sollte hier sichtbar werden, dass nachhaltiges, ökologisches Han-

deln aus dem erfahrungsoffenen Handeln selbst erwächst, wenn es sich nicht nur als eine instrumentelle Technik versteht. Nicht vergessen werden sollte dabei, dass berufliches Handeln immer auch in vielfältigen politischen Kontexten steht. Insofern ist Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung immer auch eine politische Bildung. Sie zielt auch auf ein Handeln in gesellschaftlicher und politischer Verantwortung.

Literatur

- Bahl, A. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/at_22301.pdf (Zugriff am: 15.07.2023).
- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder. Eine kulturanthropologische Analyse*. Frankfurt/New York: Campus.
- Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal. Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 362–369). Bielefeld: wbv Media.
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloch, E. (1977). *Das Prinzip Hoffnung*, Bd. 5. Frankfurt a. M.: werkausgabe edition suhrkamp.
- Bruner, J. S. (1970). *Der Prozess der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Buber, M. (2002). *Das dialogische Prinzip* (9. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Comenius, J. A. (1965). *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung (2. Aufl.). Hg. v. D. Tschizewskij, H. Geissler & K. Schaller. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Amerikanischen von E. Hylla. Hg. v. J. Oelkers. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eckert, M. (1984). *Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: R. G. Fischer.
- Fischer, M. (Hg.) (2014). *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonon, P. (1992). *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschsteiners und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Greiner, W.-D. (2013). *Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Habermas, J. (1968a). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1968b). *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holl, H.-P. (2008). „Gute“ Lehrer an berufsbildenden Schulen. *Best Practice aus der Schülerperspektive*. Edewecht: Heitkamp. (zugl.: Erfurt, Univ., Diss.)
- Horkheimer, M. (1974). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- Innung SHK Berlin (Hg.) (2022). *Handwerk im Wandel: Der ‚goldene Boden‘ wird nicht reichen. Herausforderungen und Lösungsansätze für duale Ausbildung am Beispiel SHK in Berlin*. Verfügbar unter: www.shk-berlin.de/fileadmin/user_upload/06-mediencenter/06-as-nb/ASNB_Ergebnismagazin_final.pdf? (Zugriff am: 15.07.2023).
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Joas, H. (1999). *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kerschensteiner, G. (1931). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (10. Aufl., 1. Aufl. 1901). Gekrönte Preisarbeit. Erfurt: Karl Villaret.
- Komenský, J. A. (1984). *Das Labyrinth der Welt und andere Schriften*. Leipzig: Philipp Reclam jun.
- Kutscha, G. (2009). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In I. Lisop & A. Schlüter (Hg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lempert, W. (2006). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luhmann, N. (1977). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mager, K. (1846). *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und der synthetischen Methoden*. Zürich: Meyer und Zeller.
- Marcuse, L. (1959). *Amerikanisches Philosophieren. Pragmatisten, Polytheisten, Tragiker*. Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, J. (1993). Nachwort zur Neuauflage. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In J. Oelkers (Hg.), *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (S. 489–509). Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rauner, F. (2017). *Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Rauner, F. (2021). *Gestaltungskompetenz: Die Leitidee der modernen Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Schaller, K. (1961). *Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (1962). *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (2004). *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stratmann, K. (1978). Georg Kerschensteiner. In J. Speck (Hg.), *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts* (S. 57–71). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Wagenschein, M. (1965). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wehle, G. (1956). *Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners*. Weinheim/Berlin: Julius Beltz.
- Wilhelm, T. (1957). *Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Autor

Prof. em. Dr. Manfred Eckert, Universität Erfurt, Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u. a.: die Benachteiligtenförderung, die Übergangsforschung Schule – Beruf, die Didaktik beruflichen Lernens, die Qualität der Ausbildung, Ausbilderinnen und Ausbilder in der betrieblichen Ausbildung, die Berufsbildungstheorie sowie Qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: manfred.Eckert@uni-erfurt.de