



Bei der Auseinandersetzung mit beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) lassen sich zwei Zielantipoden identifizieren: starke und schwache Nachhaltigkeit. Nach einer definitorischen Abgrenzung beider Begriffe soll in diesem Beitrag ein Blick auf vorhandene Zieldimensionen einer BBNE innerhalb fachdidaktischer Ansätze der beruflichen Fachrichtungen erfolgen. Da sich die hier identifizierten vorherrschenden Orientierungen an den Zieldimensionen der „schwachen Nachhaltigkeit“ orientieren und damit für einen Prozess der Großen Transformation, wie ihn beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) vorschlägt, eher hinderlich sind, soll abschließend ein Konzept einer transformativen beruflichen Bildung auf der Basis eines transformativen (beruflichen) Lernens eingeführt werden, welches sich an starker Nachhaltigkeit jenseits von einseitigen Verwertungslogiken orientiert.

Schlagworte: berufliche Bildung; berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE); Nachhaltigkeit; Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Zitiervorschlag: Trampe, W. (2024): *Auf dem Weg zu einer transformativen beruflichen Bildung - Starke und schwache Nachhaltigkeit als Zielantipoden einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?* In: Schlägl, P.; Barabasch, A. & Bock-Schappelwein, J. (Hg.). *Krise und Nachhaltigkeit - Herausforderungen für berufliche Bildung: Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/I76713W006>

## Auf dem Weg zu einer transformativen beruflichen Bildung – Starke und schwache Nachhaltigkeit als Zielantipoden einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?

Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

aus: Krise und Nachhaltigkeit - Herausforderungen für berufliche Bildung (9783763976713)  
Erscheinungsjahr: 2024  
DOI: 10.3278/I76713W006

# **Auf dem Weg zu einer transformativen beruflichen Bildung – Starke und schwache Nachhaltigkeit als Zielantipoden einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?**

WILHELM TRAMPE<sup>1</sup>

## **Abstract**

Bei der Auseinandersetzung mit beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) lassen sich zwei Zielantipoden identifizieren: starke und schwache Nachhaltigkeit. Nach einer definitorischen Abgrenzung beider Begriffe soll in diesem Beitrag ein Blick auf vorhandene Zieldimensionen einer BBNE innerhalb fachdidaktischer Ansätze der beruflichen Fachrichtungen erfolgen. Da sich die hier identifizierten vorherrschenden Orientierungen an den Zieldimensionen der „schwachen Nachhaltigkeit“ orientieren und damit für einen Prozess der Großen Transformation, wie ihn beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) vorschlägt, eher hinderlich sind, soll abschließend ein Konzept einer transformativen beruflichen Bildung auf der Basis eines transformativen (beruflichen) Lernens eingeführt werden, welches sich an starker Nachhaltigkeit jenseits von einseitigen Verwertungslogiken orientiert.

## **1 Ziele nachhaltiger Entwicklung: starke und schwache Nachhaltigkeit**

Seit den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts hat sich eine Vielzahl an Definitionen für Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung etabliert. Inzwischen lässt sich sogar eine Art Begriffs inflation beobachten, da Nachhaltigkeit häufig als Modewort entweder gedankenlos oder werbewirksam/-strategisch benutzt wird (vgl. Henn-Memmesheimer/Bahlo/Eggers/Mkhiitiaryan 2012, S. 159–187). Die Gemeinsamkeit aller Nachhaltigkeitsdefinitionen (zur Geschichte z. B. Grober 2010) ist eine vage Zielkategorie, die in der dauerhaften Erhaltung von anthropogenen Systemen mit bestimmten Eigenschaften im Einklang mit natürlichen Systemen bzw. bestimmten Charakteristika na-

---

<sup>1</sup> Universität Osnabrück.

türlicher Systeme liegt, wobei natürlichen Systemen aus einer nicht-anthropozentrischen Sicht ein Eigenwert zugesprochen werden kann.

Bisweilen wird nachhaltige Entwicklung als graduelle Größe verstanden, sodass von mehr oder weniger nachhaltig gesprochen wird (Skalengröße). Auch finden sich unterschiedliche Vorstellungen über die Anzahl und die Gewichtung von Dimensionen der Nachhaltigkeit, im Rahmen der Nachhaltigkeitsdiskussion vor allem bei der Bewertung von verschiedenen Nachhaltigkeitsmodellen (vgl. Trampe 2001, S. 102 ff.).

Beim Umgang mit den überlebensbedrohenden Problemen, die zum Nachhaltigkeitsdiskurs gehören wie Klimaveränderung, Umgang mit Ressourcen, Biodiversität, Hunger usw., zeigen sich zwei gegensätzliche Perspektivierungen, die als schwache und starke Nachhaltigkeit bezeichnet werden können (vgl. Ott/Döring 2011).<sup>2</sup> Ott und Döring gehen bei dieser Kategorisierung von einem metaphorischen Kapitalbegriff aus. So wird im Wesentlichen zwischen Natur-, Human- und Sachkapital unterschieden. Zum Sachkapital gehören Produktions-, Transportmittel und Infrastruktur etc., zum Humankapital gehören Fertigkeiten, Bildung, Wissen, soziale Institutionen etc. und zum Naturkapital Tiere, Pflanzen, Boden, Luft, Wasser, Rohstoffe etc.

Das Konzept der schwachen Nachhaltigkeit lässt tendenziell eine beliebige Substitution des sogenannten Naturkapitals durch Sach- oder Humankapital zu (vgl. Döring 2004, S. 8). In diesem Konzept kommt es also nur darauf an, dass der Durchschnittsnutzen bzw. die durchschnittliche Wohlfahrt von Menschen dauerhaft erhalten wird (Anthropozentrismus). So kann beispielsweise die Zerstörung eines Auwaldes mit seiner einzigartigen Flora und Fauna gegen das Anlegen einer Ausgleichsfläche oder ein soziales Projekt aufgewogen werden. Tendenziell steht dieses Konzept u. a. für folgende Orientierungen: neoliberaler Ökonomie (pro Wirtschaftswachstum und Markt), Fortschritt durch Effizienzsteigerung (mehr Technik, Kosten-Nutzen-Analysen), moderate Änderungen der vorherrschenden Produktions- und Konsummuster (Optimierungsmöglichkeiten innerhalb der bestehenden sozialen Systeme). Dem Konzept der schwachen Nachhaltigkeit entspricht eine Art Portfolio-Perspektive auf sogenannte „Kapitalbestände“ einer Gesellschaft. Jeder Posten im Portfolio steht im Prinzip zur Disposition.

Die Gefahren einer solchen Sichtweise liegen auf der Hand: Das Prädikat „nachhaltig“ kann nahezu beliebig vergeben werden, wenn nur ein „Ausgleich“ stattfindet, sodass es sein kann, dass sich schwache Nachhaltigkeitsstrategien als „Greenwashing“ herausstellen (vgl. dazu Miller 2017). Eine grundlegende Änderung der vorherrschenden industriellen Lebensform ist nicht erforderlich.

Unter starker Nachhaltigkeit versteht man demgegenüber die Vorstellung einer prinzipiellen Erhaltungsaufgabe der Natur (Bio- oder Ökozentrismus) (vgl. Döring 2009, S. 25–38). Diese Bewahrungsstrategie setzt radikale Veränderungen unserer derzeitigen Lebensform und damit aller sozialen Systeme mit folgenden Orientierungen voraus: Überwindung der neoliberalen Ökonomie (z. B. Postwachstumsökonomie); Suffizienzsteigerung (Selbstbegrenzung, Selbstgenügsamkeit), grundlegende Ände-

2 In der Nachhaltigkeitsdiskussion wird auch von echter und unechter Nachhaltigkeit gesprochen.

---

rungen der vorherrschenden Produktions- und Konsummuster (z. B. Aufgabe der imperialen Lebensweise, Entschleunigung) im Sinne einer „Großen Transformation“.

## 2 Nachhaltige Entwicklung als Prozess der „Großen Transformation“

Im nationalen Diskurs unterstrich der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen in einem viel beachteten Gutachten die Notwendigkeit eines „Gesellschaftsvertrags für eine Große Transformation“ (vgl. WBGU 2011).

Der Begriff der „Großen Transformation“ wurde ursprünglich geprägt von dem Wirtschaftssoziologen und -historiker Karl Polanyi (vgl. Polanyi 1944/1995).

Polanyi benutzt diesen zur Bezeichnung des Übergangs von der vorindustriellen Gesellschaft zur Industriegesellschaft. Es klingt wie eine Ironie des Schicksals, dass dieser Begriff heute verwendet wird, um auf die radikalen Notwendigkeiten der Veränderung unserer Industriegesellschaft hinzuweisen (vgl. Wissen 2014): einer Umkehrung der Großen Transformation durch eine erneute Große Transformation. Im Vordergrund steht dabei die weltweite Veränderung von sozialen Systemen in Richtung Nachhaltigkeit mit dem Ziel, die Lebensgrundlagen der Menschheit generationenübergreifend zu sichern und irreversible Schäden ökologischer und sozialer Systeme zu vermeiden.<sup>3</sup>

Nach Ansicht des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen ist diese radikale Wende in ihrer Bedeutung vergleichbar mit den beiden bisher fundamentalsten Transformationen der Menschheitsgeschichte: der Neolithischen Revolution, d. h. der Erfindung und Verbreitung von Ackerbau und Viehzucht, und der Industriellen Revolution (Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft) (vgl. WBGU 2011, S. 5).

Nach Auffassung des WBGU ergibt sich die Notwendigkeit der Transformation essenziell aus der sogenannten ökologischen Krise, die verstanden werden kann als massive Beeinträchtigung bis hin zu Störungen des Funktionierens ökologischer Systeme (lokal, regional, global) durch eindimensionale technisch-ökonomisch induzierte Veränderungen. Die Idee des Gesellschaftsvertrages für eine große Transformation kann von der Zielorientierung als ein Konzept für eine starke Nachhaltigkeit verstanden werden.

Im Jahr 2015 stellten die Vereinten Nationen mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung „Transforming our world“ den Begriff der „Transformation“ erneut in den Fokus des Nachhaltigkeitsdiskurses (vgl. UN 2015). Mit den hier fixierten siebzehn „Sustainable Development Goals“ wird ein ehrgeiziges globales Zielsystem entworfen, auf das hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann.

Die hier vorgestellte Idee der Transformation in der Agenda 2030 ist allerdings nicht zwangsläufig mit dem Ziel der starken Nachhaltigkeit gleichzusetzen. Die Rede

---

3 Polanyi wird auch als Vordenker einer nachhaltigen Gesellschaft (vgl. Göpel/Remig 2014) bezeichnet.

über Nachhaltigkeit erweist sich in diesem Kontext häufig als weit entfernt von den Zielen einer Großen Transformation im Hinblick auf eine starke Nachhaltigkeit. So wird neoliberales Denken kaum hinterfragt, entwicklungskritische Perspektiven (z. B. im Hinblick auf Digitalisierung) werden selten reflektiert und der Eigenwert der Natur bleibt anthropozentrisch definiert (vgl. dazu Huckle/Wals 2015).

### 3 Die Rolle der beruflichen Bildung im Transformationsprozess

Spätestens seit der Tagung der United Nations Commission of Environment and Development (UNCED) im Jahre 1992 in Rio de Janeiro wurde die Bedeutung der Bildung als notwenige Voraussetzung für die Veränderung sozialer Systeme im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung betont (vgl. BMU 1993, S. 261ff.). Explizit wird in der Agenda 21 (Kap. 36) des Abschlussberichts auch die Berufsbildung genannt, um die überfälligen Veränderungen von sozialen Systemen im Hinblick auf Nachhaltigkeit herbeizuführen (vgl. BMU 1993, S. 265). Wird berufliche Bildung – neben allgemeiner Bildung – als notwendige Bedingung einer Entwicklung hin zu einer nachhaltigen Lebensform aufgefasst, so stellt sich die Frage, welche Orientierungen bislang innerhalb der Konzepte einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erkennbar sind.

Seit den 2000er-Jahren wurden vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Projekte mit dem thematischen Schwerpunkt ausgerichtet auf eine berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gefördert. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das auch das Förderungsmanagement übernahm, richtete im Jahre 2001 den Arbeitsschwerpunkt „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) mit dem Ziel ein, unter diesem Leitbild innovative Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu entwickeln, zu erproben und zu transferieren. Die erste Modellversuchsreihe mit dem Titel „Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung“ umfasste die Jahre 2004–2010. Aufbauend auf den Ergebnissen des sich anschließenden Förderschwerpunkts „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung 2010–2013“, die sich in Modellversuchen den Branchen Metall/Elektro, Bauen/Wohnen, Chemie und Ernährung widmeten (vgl. Kuhlmeier/Mohorič/Vollmer 2014), förderte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ zwölf Verbundprojekte mit dem Schwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ (vgl. Melzig/Kuhlmeier/Kretschmer 2021).

Bei einer vergleichenden Betrachtung der in den genannten Modellversuchen dokumentierten Konzeptionen und vorhandenen Ansätze zur beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung innerhalb der Fachdidaktiken beruflicher Fachrichtungen ist von der Tendenz her eine Orientierung an dem Ziel der schwachen Nachhaltigkeit dominierend (vgl. Trampe 2020). Insbesondere Ansätze einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die aus Betrieben, berufsbildenden Schulen oder

---

anderen beruflichen Bildungsinstitutionen stammen, konzentrieren sich häufig auf ausgewählte Aspekte nachhaltiger Entwicklung oder spezifische Nachhaltigkeitsziele (vgl. z. B. Mertineit/Exner 2003; Fischer/Ehrke/Hahn/Mertineit 2011). Besonders deutlich wird diese Ausrichtung in Broschüren des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in denen sogenannte „Good-Practice-Beispiele“ vorgestellt werden (BMBF 2016).

Charakteristisch für viele Ansätze ist in der Regel, dass die jeweiligen Bildungsprozesse sich an Machbarkeitskategorien und ökonomisch-utilitaristischen Interessen und damit an konkreten fachrichtungsbezogenen Qualifikationserfordernissen orientieren. Ansätze einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung müssen somit nutzbringend sein für die spätere Tätigkeit (vgl. dazu beispielsweise Grantz/Molzow/Spöttl 2014, S. 22).

Darüber hinaus ist im Hinblick auf Nachhaltigkeit eine klare Orientierung am vorherrschenden ökonomisch-technischen Weltbild erkennbar, was sich beispielsweise in dem klar formulierten Ziel niederschlägt, Deutschlands Position als Technologieführer zu erhalten und weiter auszubauen, um so ein sogenanntes „nachhaltiges Wachstum“ zu garantieren (vgl. Klanten 2014, S. 5). Die vorherrschende Wachstums-, Fortschritts- und Verwertungslogik wird grundsätzlich nicht hinterfragt, obwohl sie mit Ideen einer starken nachhaltigen Entwicklung und einer Großen Transformation im Sinne des WBGU nicht vereinbar ist, sodass eine Orientierung hin zur schwachen Nachhaltigkeit erfolgt. Dagegen stehen Ideen der starken nachhaltigen Entwicklung, die sich von traditionellen Wirtschaftswachstums- und technischen Fortschrittsmodellen abwenden – Fischer spricht hier von einem klassischen Dilemma (vgl. Fischer 2007, S. 808).

Nahezu durchgängig liegt in diesen Ansätzen zu BBNE zudem eine verkürzte Auffassung von Handlungsorientierung vor, indem die Modellvorstellung von „Handlung“ aus der Handlungsregulationstheorie von Hacker und Volpert (vgl. Volpert 1971) vonseiten der beruflichen Fachdidaktiken nahezu durchgängig verwendet wird. Damit liegt jedoch eine Verkürzung der pädagogischen Handlungstheorie vor, wie sie ursprünglich von Aebli formuliert wurde (vgl. Aebli 1983). Im Vordergrund steht die Bewältigung aktueller beruflicher Anforderungen (vgl. dazu beispielsweise Grantz/Molzow/Spöttl 2014, S. 22), sodass diese bisherigen Ansätze einer BBNE nicht das Ziel der starken Nachhaltigkeit in den zentralen Fokus ihrer Betrachtungen stellen und somit auch nicht ihre Rolle im Hinblick auf die Bedingungen einer Möglichkeit für eine Große Transformation reflektieren.

Im Gegenteil – es könnte sich sogar herausstellen, dass damit der Eindruck der scheinbaren Unveränderbarkeit der vorherrschenden nicht-nachhaltigen Lebensform sogar verstärkt wird. So ist es nicht ausgeschlossen, dass durch eine zu starke Priorisierung der BBNE im Hinblick auf Integration in das Beschäftigungssystem eine neoliberale Ausrichtung der Nachhaltigkeit oder sogar Nicht-Nachhaltigkeit provoziert wird (vgl. auch Michaelis/Berding 2022, S. 12).

## 4 Vom transformativen Lernen zu einer transformativen beruflichen Bildung

Aus der Sicht des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen ist mit transformativer Bildung ein Zivilisationsprojekt der Etablierung einer umfassenden Einsicht, Umsicht und Voraussicht im Umgang mit dem Ziel der Nachhaltigkeit als Bildungsaufgabe verbunden (vgl. WBGU 2011, S. 5). Dabei gilt es, Visionen von alternativen Lebensformen zu entwickeln, wobei transformative Bildung zunächst selbst nicht auf die konkrete Ausgestaltung inhaltlicher Strukturen ausgerichtet ist, sondern sich mit den Bedingungen der Möglichkeit von Alternativen im Hinblick auf unsere nicht-nachhaltige Lebensform beschäftigt. Transformative Bildung erhält aus dieser Perspektive die Aufgabe der Vorbereitung auf die Große Transformation (zur Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes Bergmüller/Schwarzmüller 2016).

Transformative Bildung ist als formale Bildung zu verstehen, die darauf abzielt, bestimmte Denkmethoden anzuwenden, die zu einer Erweiterung rationaler Entscheidungsfindung führen. Diese ist nicht primär auf Inhalte gerichtet. Im Vordergrund steht ein emanzipatorischer Prozess (vgl. Eschenbacher 2018, S. 11ff.). Eine transformative berufliche Bildung knüpft daher an Traditionen einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie an (Blankertz, Lempert, Kutschä).

Im Hinblick auf eine transformative Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht es nicht darum, Wege aus der vielfach als „alternativlos“ apostrophierten nicht-nachhaltigen Lebensform vorzugeben, sondern die Suche nach Alternativen möglich werden zu lassen, d. h. Transformationslernen durch Freiräume zu ermöglichen (vgl. Wright 2017, S. 435 ff.). Transformative Bildung kann als zieloffen bezeichnet werden, indem keine Instrumentalisierung der Lernenden in den Diensten vorgegebener gesellschaftlicher Transformationsziele erfolgt (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 14).

Transformative Bildung setzt transformatives Lernen voraus. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Theorie des transformativen Lernens nach Mezirow (1997) prägend.

Ausgangspunkt der Untersuchungen des Erwachsenenbildungstheoretikers Mezirow waren Frauen, die nach langjährigen Pausen einen Wiedereinstieg in Bildungsmaßnahmen fanden und damit eine tiefgreifende Veränderung in ihrer Selbstwahrnehmung und innerhalb ihrer sozialen Umwelt durchliefen (vgl. Mezirow 1978). Nach Auffassung Mezirows entwickeln sich in solchen Veränderungsprozessen neue Bedeutungsperspektiven, die die gewohnte Art und Weise des Erlebens, der Wahrnehmung und der Interpretation grundlegend infrage stellen. Bestehende Strukturen und Autoritäten verlieren ihre bindende Kraft und der Umgang mit Veränderung wird erleichtert (Mezirow 1997, S. 3). Eine Bedeutungsperspektive wird verstanden als „ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung von Erfahrung dient“ (Mezirow 1997, S. 35). Grundsätzlich unterschei-

---

det Mezirow (1978) vereinfacht drei Phasen transformativen Lernens: die Problementstehung (als krisenhafte Erfahrung), die Diskussion und den Aufbau neuer Bedeutungsperspektiven sowie die Integration neuer Bedeutungsperspektiven in die eigene Lebenswelt.<sup>4</sup>

Den Ausgangspunkt transformativen Lernens bilden in der Regel krisenhafte Erfahrungen – verstanden als kognitive und emotionale Dissonanzen, die individuelle oder kollektive Bedeutungsperspektiven ins Wanken geraten lassen, sodass eine Art Desorientierung entsteht (z. B. Dilemmasituation).

Es folgt eine Suche nach dem Aufbau neuer Bedeutungsperspektiven, die eine umfassende Diskussion der Ursachen und Bedingungen umfasst. Für diesen Prozess des transformativen Lernens greift Mezirow zurück auf die Vorstellung der herrschaftsfreien Diskussion nach Habermas (vgl. dazu Habermas 1971, 1981, 1984). Die anzustrebenden idealen Bedingungen für ein transformatives Lernen und den Aufbau neuer Bedeutungsstrukturen sind nach Mezirow vergleichbar mit Habermas' Vorstellung von einer idealen Sprechsituation – dem Diskurs (vgl. Mezirow 2003).

Wie für Habermas ist für Mezirow sprachliche Verständigung von Haus aus auf Konsensbildung – auf Einverständnis, nicht auf Beeinflussung – angelegt (vgl. z. B. Mezirow 2003, S. 59, auch Habermas 1984, S. 503). Mezirow formuliert in Anlehnung an Habermas handlungsleitende Werte als universelle Ansprüche an eine Person, die in einen transformativen Lernprozess eintreten will. D. h.: Das Gelingen von transformativen Lernprozessen ist an Bedingungen bzw. Geltungsansprüche gebunden: die Verständlichkeit einer Äußerung, Orientierung an Wahrheit, Wahrhaftigkeit, moralische Integrität. Darüber hinaus ist die Einhaltung von Werten wie Offenheit, Wohlwollen und Freiheit von äußereren Zwängen wichtig (vgl. Mezirow 2003, s. auch Habermas 1981, S. 413; 1984, S. 116 f.).

Dieser kommunikative transformative Lernprozess kann, wie Mezirow es formuliert, zur rigorosen Kritik aller entmenschlichten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen führen (vgl. Mezirow 1997, S. 115), indem beispielsweise – wie Habermas es formulieren würde – die Kolonialisierung der eigenen Lebenswelt erkannt wird (vgl. Habermas 1981, S. 183).

Worin könnte nun die Relevanz dieser Vorstellungen vom transformativen Lernen für eine transformative berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung liegen?

Das zentrale Ziel des transformativen Lernens ist die Stärkung der Reflexionsfähigkeit als Ausgangspunkt für rationales Handeln. Damit setzt sich transformatives Lernen ab von einem rein utilitaristischen Lernen, das auf instrumentelles Handeln verbunden mit strategischen oder taktischen Interessen ausgerichtet ist. Bezogen auf das zurzeit vorherrschende berufsbildungstheoretische Paradigma der „naiven Handlungsorientierung“ (orientiert an der Handlungsregulationstheorie) könnte mit einer Ausrichtung auf eine transformative berufliche Bildung von einer Wende hin zur Reflexions- und Diskursorientierung gesprochen werden.

---

4 Hartmut Rosa spricht hier auch von einem neuen Resonanzverhältnis in der Weltbeziehung (vgl. Rosa 2016, S. 633 ff.).

Krisenhafte Erfahrungen als Ausgangspunkt für transformative Lernprozesse im Rahmen einer transformativen beruflichen Bildung bieten die Basis für die Veränderung von Bedeutungsperspektiven (z. B. Entfremdungserfahrungen in der beruflichen Lebenswelt in Bezug auf sich selbst, andere und die Natur; Obsoleszenz als Produktionsbedingung; Ressourcenverschwendungen als Produktionserfordernis).

Die Thematisierung der eigenen unverstellten (nicht-medialen) Wahrnehmung kann zum Ausgangspunkt der Reflexions- und Diskursorientierung werden, insbesondere wenn es um zerstörerische unternehmerische Eingriffe im Umgang mit der Natur geht.

In einem nächsten Schritt erfolgt eine herrschaftsfreie Diskussion im Sinne Habermas (z. B. 1971) und der Aufbau neuer Bedeutungsperspektiven. Krisenhafte Erfahrungen werden in eine Beziehung gesetzt zu Ideologien und Praktiken. Hier kann es darum gehen, sich Unbewusstes, Verdrängtes und Gewohnheiten in ihrem destruktiven Potenzial bewusst zu machen. Die Reflexion und Diskussion von Bedeutungsperspektiven als Wahrnehmungs- und Interpretationsbestimmende Schemata der beruflichen Erfahrungswirklichkeit stehen im Vordergrund. Grundsätzlich kann es sich als sinnvoll erweisen, Problemstellungen sowohl aus der Perspektive schwacher als auch starker Nachhaltigkeit zu durchdenken, weil es erst dann gelingt, tatsächlich unterschiedliche Bewertungs- und Lösungsansätze fundiert zu diskutieren. Gleichzeitig erscheint es möglich, eine Anschlussfähigkeit zu radikal-kritischen Diskursen, z. B. im Hinblick auf Ideen der Postwachstumsökonomie, herzustellen. Dieser diskursive Ansatz kann auch zu einer Überwindung von Ängsten gegenüber tiefgreifenden Veränderungen im Rahmen einer Großen Transformation beitragen.

Dieses transformative Lernen steht im Gegensatz zu fachrichtungsbezogenen Ansätzen, die von Erfolgsgeschichten, positiven Zukunftsvisionen und inspirierenden Vorbildern als Element der Gestaltung sogenannter „transformativer“ Lernprozesse ausgehen (z. B. Schütt-Sayed/Casper/Vollmer 2021, S. 204). Mit der Identifikation und der diskursiven Analyse schwer veränderbarer Bedeutungsperspektiven moderner Lebensformen, die häufig von ökonomisch-technischen Fortschrittsmythologien getragen werden, kommt es zur Aufdeckung der ideologischen Basis nicht-nachhaltiger beruflicher Lebenswelten.

Inwiefern es dann gelingt, gemeinsam alternative berufliche Bedeutungsperspektiven (z. B. vorab im Rahmen von Zukunftswerkstätten oder durch Probehandeln in Reallaboren) in die berufliche Wirklichkeit zu übertragen, ist zunächst sekundär, da eine Wiederherstellung demokratischer Bewusstwerdungsprozesse als eine Art „mentale Infrastruktur“ (Welzer 2011) im Sinne eines partizipativen Miteinanders stattgefunden hat. So kann es gelingen, neue Sichtweisen auszuprobieren und Ambiguitäts-toleranz zu entwickeln.

In Anbetracht der angestellten Überlegungen bedarf es der Ergänzung einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durch Formen des transformativen Lernens. Insbesondere der industriell geprägte Produktions- und Dienstleistungssektor gestaltet derzeit im Austausch mit dem Konsumsektor die Bedingungen unserer ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklungspfade. Diese Pfade

gilt es im Sinne der Großen Transformation zu verändern. Mit und durch eine transformative berufliche Bildung scheint es möglich, alternative Entwicklungspfade zu schaffen, die sich von zerstörerischen sozialen und wirtschaftlichen Naturverhältnissen hin zu einer sozial-ökologischen, vor allem energie- und ressourcenschonenden, naturverträglichen Lebensform bewegen. Darüber hinaus eröffnet sich die Chance, auch (eigentlich) „soziale Gemeingüter“ (wie Arbeit, Bildung, Gesundheit, Vertrauen, sozialen Zusammenhalt) wieder in den Vordergrund gesellschaftlicher Bemühungen zu stellen. Und somit wäre auch die berufliche Bildung nicht mehr nur auf eine „passgenaue“ Fachkräfteversorgung unter dem Primat einseitiger „Handlungskompetenz“ ausgerichtet, sondern würde ihrem eigentlichen Bildungsauftrag, nämlich Gesellschaft auch in sozialer Verantwortung mitgestalten zu können und zu wollen, (wieder) gerecht werden, um „Handlungskompetenzen auch für demokratische Formen des Protests und des Widerstands zu ermöglichen“ (Kutscha 2019, S. 10).

## Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bergmüller, Claudia/Schwarz, Hans-Werner (2016): Zielsetzung: Große Transformation – Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(1), S. 13–17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016): Nachhaltigkeit im Berufsalltag. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. 2. akt. Aufl. Bonn.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg.) (1993): Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21. Bonn.
- Döring, Ralf (2004): Wie stark ist schwache, wie schwach starke Nachhaltigkeit?. Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionspapiere, Nr. 8/2004, Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät, Universität Greifswald.
- Döring, Ralf (2009): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. In: Egan-Krieger, Tanja von/Schultz, Julia/Pratap Thapa, Philipp/Voget, Lieske (Hrsg.) (2009): Die Greifswalder Theorie starker Nachhaltigkeit. Ausbau, Anwendung und Kritik. Marburg: Metropolis, S. 25–38.
- Eschenbacher, Saskia (2018): Transformatives Lernen im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows. Berlin, Bern usw.: Peter Lang.
- Fischer, Andreas (2007): Handlungsfeld berufliche Bildung. In: Michelsen, Gerd/Godemann, Jasmin (Hrsg.) (2007): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2. akt. Aufl. München: oekom, S. 804–814.
- Fischer, Andreas/Ehrke, Michael/Hahn, Gabriela/Mertineit, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2011): Die BBS Friedensstraße auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. Hohengehren: Schneider.
- Göpel, Maja/Remig, Moritz (2014): Vordenker einer nachhaltigen Gesellschaft. Karl Polanyi und die ‚Große Transformation‘. In: GAIA. Ecological Perspectives for Science and Society, 23(1), S. 70–72.

- Grantz, Torsten/Molzow-Voit, Frank/Spöttl, Georg (2014): Offshore-Windenergieerzeugung – Ansätze zur Gestaltung von Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit. In: Kuhlmeier, Werner/Mohorič, Andrea/Vollmer, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussforderungen und Ausblicke. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17–34.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie des kommunikativen Handelns. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 101–141.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie kommunikativen Handelns. Bde. 1 und 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henn-Memmesheimer, Beate/Bahlo, Christine/Eggers, Ernst/Mkhitaryan, Samvel (2012): Zur Dynamik eines Sprachbildes: Nachhaltig. In: Hansen-Kokorus, Renate/Henn-Memmesheimer, Beate/Seybert, Gislinde (Hrsg.) (2012): Sprachbilder und kulturelle Kontexte. Mannheim: St. Ingbert, S. 159–187.
- Huckl, John/Wals, Arjen E. J. (2015): The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. In: Environment Education Research, 21(3), S. 491–505.
- Kaven, Carsten (2015): Transformation des Kapitalismus oder grüne Marktwirtschaft? Pfade zur Nachhaltigkeit bei Altvater, Jänicke, Nair und Rifkin. München: oekom.
- Klanten, Viola-Antoinette (2014): Vorwort. In: Kuhlmeier, Werner/Mohorič, Andrea/Vollmer, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5–6.
- Kuhlmeier, Werner/Mohorič, Andrea/Vollmer, Thomas (Hrsg.) (2014): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussforderungen und Ausblicke. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kutsch, Günter (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 35, S. 1–19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutsch\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutsch_bwpat35.pdf) (01.05.2019).
- Melzig, Christian/Kuhlmeier, Werner/Kretschmer, Susanne (Hrsg.) (2021): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Leverkusen: Budrich.
- Mertineit, Klaus-Dieter/Exner, Verena. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Köln/München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- Mezirow, Jack (1978). Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.

- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, Jack (2003): Transformative Learning as Discourse. In: *Journal of Transformative Education*, 1(1), S. 58–63.
- Michaelis, Christian/Berding, Florian (2022): Editorial. In: Michaelis, Christian/Berding, Florian (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld: wbv, S. 11–16.
- Miller, Toby (2017): Greenwashing Culture. London: Routledge.
- Ott, Konrad/Döring, Ralf (2011): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. 3. Aufl. Marburg: Metropolis.
- Polanyi, Karl (1944/1995): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Schütt-Sayed, Sören/Casper, Marc/Vollmer, Thomas (2021): Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Melzig, Christian/Kuhlmeier, Werner/Kretschmer, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Leverkusen: Budrich, S. 200–227.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), S. 13–17.
- Trampe, Wilhelm (2001): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 7(4), S. 101–108.
- Trampe, Wilhelm (2020): Berufs- und Wirtschaftspädagogik für eine nachhaltige Entwicklung. In: Keil, Andreas/Kuckuck, Miriam/Faßbender, Mira (Hrsg.) (2020): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann, S. 111–122.
- United Nations (UN) (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. Online: <http://undocs.org/A/RES/70/1> (01.10.2022).
- Volpert, Walter (1971): Sensumotorisches Lernen. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Welzer, Harald (2013): Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt/Main: Fischer.
- Wissen, Markus (2014): Ökologische Krise und „große Transformation“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), 43(1), S. 49–54.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin: WBGU.
- Wright, Erik Olin (2017): Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.