

Carolyn Wicke

► Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der bisher nur randständig erfolgten bildungstheoretischen und curricularen Beachtung der Programmziele und -inhalte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) (vgl. FISCHER 2003a, S. 45; KASTRUP 2015, S. 11; KUHLMEIER/VOLLMER 2015, S. 33 f.). Zunächst werden hierzu die Grundaussagen und Intentionen einer BBnE skizziert. Im Rahmen dieser erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Überlegungen auf Grundlage der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie. Daran anschließend wird der Strukturgitteransatz von KUTSCHA (1976) herangezogen, um einen ersten bildungstheoretisch fundierten Zugang in die Curriculumentwicklung der BBnE zu legen.

1 Hintergrund und Problemstellung

Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) fußt auf einem erklärungs- und gestaltungsoffenen Ansatz (vgl. KUTT 2004, S. 3; REBMANN u. a. 2014, S. 73). Ziel einer BBnE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie Individuen zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung ihrer Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren, zu motivieren und zu befähigen (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) 2016, S. 1; DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION (DUK) 2014, S. 6; REBMANN u. a. 2014, S. 73). Damit kann es Individuen gelingen, einseitige gesellschaftliche sowie ökonomische Verhältnisse im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu durchschauen, zu reflektieren und sich ggf. von bisherigen wirtschaftlichen Leitmotiven zu distanzieren (vgl. FISCHER 2006, S. 66 ff.; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569). Seit Ende der 1990er-Jahre¹ nimmt der

1 Seit der „Aufbruchzeit“ der Umweltbildung in den 1970/80er-Jahren werden Debatten über den Zusammenhang von ökologischen Krisen und der Rolle von Bildung, später auch von beruflicher Bildung geführt (siehe u. a. KUTT 2006, S. 33 ff.; MICHELSEN 2006, S. 17 ff.; REBMANN 2006, S. 299 ff.). Mit der zweiten Weltumweltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro rückte eine Bildung für Nachhaltigkeit in den Fokus, die eine inter- und intragenerationale Gerechtigkeit unter Beachtung von ökonomischen, ökologischen und soziokulturellen Aspekten forderte. (vgl. REBMANN 2006, S. 303).

gestaltungsoffene Ansatz der Nachhaltigkeit eine Schlüsselrolle für die Entwicklung eines zukunftsgerechten Berufsbildungssystems ein (vgl. KUTT 2006, S. 39). Der Gedanke, Nachhaltigkeit als Leitbild der Berufsbildung zu begreifen, konkretisierte sich besonders im Rahmen der UN-Dekade (2005–2014) (vgl. KETTSCHAU 2011, S. 7). Dadurch wurden „in der Berufsbildung intensive Anstrengungen unternommen, um die Grundzüge und Rahmungen einer Implementierung nachhaltigkeitsorientierten Denkens und Handelns in die berufliche Bildung voranzutreiben“ (KETTSCHAU 2011, S. 7). Im Zuge dieser Dekade startete das BIBB als „institutionalisierter Initiator der BBnE“ (FISCHER 2007a, S. 8) eine erste Modellversuchsreihe (2004–2010), welche sich mit Themen der Ressourceneffizienz und nachhaltiger Managementstrategien befasste (vgl. BIBB o. J.). Heute zeigt sich der Ansatz einer BBnE programmatisch in spezifischen Lehr-Lern-Arrangements, wie der nachhaltigen Schülerfirma, in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) (2015, S. 2) sowie in einer ordnungspolitischen Verankerung in einzelnen Lernfeldern (vgl. FISCHER 2007b, S. 44 f.). Jedoch hebt FISCHER (2007b, S. 46) hervor, dass Programmziele und -inhalte einer BBnE auf der Makroebene kaufmännischer Berufe nur unspezifisch abgebildet werden: „Grundsätzlich findet eine fundierte (...) curriculare Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsgedanken nicht statt“ (ebd.). Dieser Herausforderung, einer strukturellen Verankerung von nachhaltiger Entwicklung in der beruflichen Bildung, widmet sich das BIBB in seiner aktuellen Modellversuchsreihe im Rahmen des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“. In zwölf Modellversuchen soll die Chance verfolgt werden, „die Nachhaltigkeit vom Projekt in die Struktur zu bringen“ (HEMKES 2016, S. 3).

An dieser Zielformulierung knüpft die Problemstellung des vorliegenden Beitrags an: Wissend, dass vornehmlich an Wachstum, Wohlstand und Fortschritt orientierte wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen nicht länger zukunftsgerecht sein können und dass ein auf einseitige Wertvorstellungen zentriertes ökonomisches Denken „nur eine Form moralischer Begründungen darstellt“ (FISCHER/SEEBER 2014, S. 9), ist es erstaunlich, dass die eingangs erwähnten Kernziele der BBnE, die auf ein ganzheitliches Reflektieren individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungslinien abzielen, nicht umfassend in den wirtschaftsberuflichen Curricula Beachtung finden (vgl. FISCHER 2013, S. 204 f.; KASTRUP 2015, S. 11; SCHLÖMER u. a. 2017, S. 1 f.).² Eine curriculare Verankerung der Grundaussage der BBnE (Kapitel zwei) könnte folglich eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Welt- und Wertvorstellungen ermöglichen, der die Frage nach dem „Zustand des Gebildetseins“ (REINISCH 2014, S. 14) vorausgeht, denn „[j]eder curricular-didaktischen Struktur (...) liegt eine mehr oder weniger explizite Gesellschafts- und Bildungstheorie zugrunde“ (BÜCHTER 2017, S. 1, Hervorhebung im Original) (vgl. FISCHER 2013, S. 203 f.). Doch wie könnte ein erster

2 Auf die Bedeutung einer curricularen Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens im berufsbildenden Bereich auf der Ebene der Lehrsituation macht eine aktuelle Studie von SCHÜTT-SAYED (2016) aufmerksam. Diese belegt, dass Lehrende eine strukturelle Verankerung der Grundaussagen der BBnE für notwendig erachten, da „(...) die curricularen Vorgaben bei den Lehrkräften eine entscheidende Rolle [spielen], wenn es um die unterrichtliche Umsetzung von BBnE geht“ (S. 16) (vgl. ebd.).

bildungstheoretisch fundierter Zugang in die wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung im Kontext der Grundaussagen der BBnE erfolgen? Um dieser Frage nachzugehen, fokussiert der vorliegende Beitrag in einem *ersten Schritt* den Begriff der Berufsbildung und greift hierbei zunächst die seit den 1970er-Jahren abebbende bildungstheoretisch begründete Curriulumdebatte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf, um pointiert eine bildungstheoretische Reflexion der BBnE darzulegen (vgl. FISCHER 2006, S. 66). Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche berufsbildungstheoretischen Überlegungen die Grundlage einer solch begründeten curricularen Implementierung bilden könnten (Kapitel drei). In einem *zweiten Schritt* gilt es dann, ein bildungstheoretisch fundiertes Legitimationsinstrument zur curricularen Verankerung der BBnE auszuwählen. Hierfür bietet sich der Strukturgitteransatz nach KUTSCHA als eine Art *curriculares Meta-Modell* an, „um der Situationsanalyse den pädagogischen Maßstab zu geben“ (BLANKERTZ 1991, S. 182) (Kapitel vier). Es wird berücksichtigt, dass der Strukturgitteransatz als Problematisierungsinstrument gesamtwirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse einer anhaltenden Aktualitätsüberprüfung bedarf (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 58 f.). Daher skizziert dieser Beitrag im letzten Kapitel aktuelle wirtschaftswissenschaftliche Aussagen, um auf deren Grundlage eine erste theoriebasierte Re-Modellierung der fachlichen Systemkategorien anzubieten, die nachfolgenden Untersuchungsschritten als Orientierungspunkte nützlich sein könnten.

Insgesamt zielt der vorliegende Beitrag auf eine bildungstheoretische Reflexion im Rahmen der Grundaussagen einer BBnE ab, um auf deren Basis einen ersten Zugang in eine bildungstheoretisch fundierte Curriculumentwicklung der BBnE zu legen. Daher werden im nachfolgenden Kapitel die Grundaussagen einer BBnE betrachtet, aus denen Bildungsziele für eine nachhaltigkeitsorientierte kaufmännische Berufsausbildung abgeleitet werden können.

2 Grundaussagen der BBnE

Die regulative Idee der Nachhaltigkeit impliziert einen konkretisierungs- und gestaltungsbedürftigen partizipativen Austausch (vgl. FISCHER 2006, S. 49; REBMANN u. a. 2014, S. 73). Folglich handelt es sich hierbei, wie KUTT (2004, S. 3) feststellte, keineswegs um ein „fertiges und in sich konsistentes politisches Programm“. Entscheidend ist vielmehr die gesellschaftliche Teilhabe, um die Programmziele und -inhalte einer BBnE umsetzen zu können (vgl. HAHNE/KUTT 2004, S. 34). Ziel einer BBnE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie eine aktive Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und einer kritischen Reflexion über nachhaltiges Wirtschaften zu ermöglichen (vgl. DUK 2014, S. 6; FISCHER 2006, S. 67; MOHORIČ 2014, S. 9). Damit kann es Individuen gelingen, gesellschaftliche sowie ökonomische Verhältnisse im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu durchschauen, sich ggf. von bisherigen wirtschaftlichen Leitmotiven zu distanzieren und „sich selbst zu bilden“ (FISCHER 2014, S. 33), um ein mündiges Mitglied einer sich wandelnden Gesellschaft zu werden (vgl. FISCHER 2006, S. 66 ff.; STOLTEN-

BERG/BURANDT 2014, S. 569). Programmziele und -inhalte einer BBnE lassen sich in einem volkswirtschaftlich transformativen Ansatz verorten, der sich betriebswirtschaftlich in Modellen nachhaltig wirtschaftender, d. h. sozial und ökologisch verantwortlicher Unternehmen ausdrückt (vgl. ANTONI-KOMAR/LAUTERMANN/PFRIEM 2011, S. 186; FISCHER 2006, S. 57 ff.; MÜLLER-CHRIST 2012, S. 64). Die Grundannahmen einer solchen Ökonomie des nachhaltigen Wirtschaftens werden nachfolgend dargelegt: Im aktuellen Diskurs ist zu verfolgen, dass Leitkonzepte der traditionellen wachstums- und fortschrittsorientierten Ökonomie nicht vereinbar sind mit den Ansätzen des nachhaltigen Wirtschaftens und daher überdacht werden müssen (vgl. FISCHER 2007a, S. 13). Für die Reflexion des Diskurses nachhaltigen Wirtschaftens resultiert, entsprechende ökonomiebasierte Handlungsmodelle und Menschenbilder, wie das des homo oeconomicus, kritisch zu hinterfragen und sich ggf. hiervon abzuwenden (vgl. FISCHER 2006, S. 66 ff.; SIEBENHÜNER 2001, S. 353). Anstelle eines nutzenmaximierenden, rational-denkenden und auf Materialkonsum fokussierten Leitbildes tritt zunehmend der sogenannte homo sustines (vgl. SIEBENHÜNER 2001, S. 354). Soziale Wohlfahrt und moralische Verantwortung gegenüber Ressourcen und zukünftigen Generationen nehmen innerhalb dieses Konzepts einen hohen Stellenwert ein (vgl. LENZ 2015, S. 230; SIEBENHÜNER 2001, S. 354). Das Menschenbild des homo sustines lässt sich daher eindeutig mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbaren (vgl. LENZ 2015, S. 232).

In diesem Kontext ist ebenfalls die sogenannte Suffizienzstrategie sehr bedeutsam (vgl. LENZ 2015, S. 351; SCHNEIDEWIND 2012, S. 68). Suffizienz beschreibt, neben den alternativen Strategien der Effizienz und der Konsistenz, Wirkungs- und Lebensstile, die durch folgende Mehrwerte gekennzeichnet sind: Statt eines permanenten Wachstumsparadigmas nimmt suffizientes Wirtschaften die Ressourcenendlichkeit in den Blick (vgl. SACHS 2015, S. 3 ff.). Neben sozialverträglicher Genügsamkeit, individuellem Glück und ökonomischer Souveränität forciert suffizientes Wirtschaften sowohl die Minimierung des absoluten Ressourcen- und Energieverbrauchs als auch die Ausbildung von Innovationskraft (vgl. LENZ 2015, S. 352 f.; PAECH 2015, S. 144 ff.). Die Strategie der Suffizienz, ausgedrückt in den vier „E“s: Entschleunigung, Entrümpelung, Entkommerzialisierung und Entflechtung, kann in eine Postwachstumsökonomie münden (vgl. PAECH 2015, S. 114; SACHS 1993, S. 69 ff.; SCHNEIDEWIND 2012, S. 78 f.).

Die hier nur knapp skizzierten ökonomischen Transformationsprozesse verweisen bereits eindeutig auf ein neues, nachhaltig sinnstiftendes und ethisch wertvolles Wirtschaftsverständnis, das einem ausschließlich auf Wachstum zielenden Wirtschaften konträr gegenübersteht (vgl. ANTONI-KOMAR/LAUTERMANN/PFRIEM 2011, S. 186; FISCHER 2007a, S. 13). Zudem verdeutlichen sie, dass eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Welt- und Wertvorstellungen sowie mit deren gesamtwirtschaftlichen und -gesellschaftlichen Konsequenzen entscheidend ist, um „Jugendliche dazu [zu] befähigen, ihre eigenen Wertorientierungen kontinuierlich zu reflektieren, kurz: sich selbst zu bilden“ (FISCHER 2014, S. 33) (vgl. auch FISCHER 2013, S. 203 f.). Im Rahmen einer curricularen Fundierung der Grundaussagen der BBnE ist es daher bedeutsam, die in den letzten Jahren

stärker in den Hintergrund gerückte Grundkategorie Berufsbildung und damit einhergehend einen bildungstheoretischen Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufzunehmen (vgl. BÜCHTER 2017, S. 1; GREB 2009, REINISCH 2014, S. 14).³ Hierauf verweist bereits FISCHER (2003a) in seinem Plädoyer „für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision“. Nachstehend wird deswegen eine bildungstheoretische Reflexion der Programmziele und -inhalte der BBnE skizziert, um auf deren Grundlage einen ersten Zugang für eine wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung der BBnE zu schaffen.

3 Theoriegeleitete Ansätze einer bildungstheoretischen Reflexion der BBnE

Auf Basis der Grundaussagen einer BBnE erfolgt eine theoriegeleitete bildungstheoretisch fundierte Reflexion und Klärung der BBnE. Konkret wird hier als Ausgangspunkt einer solchen Reflexion die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie nach BLANKERTZ fokussiert, da diese laut UNGER (2009, S. 2) den „wohl disziplingeschichtlich letzte[n] Versuch“ eines bildungstheoretischen Entwurfs darstellt (vgl. ebd.). Die Berufsbildungstheorie nach BLANKERTZ verfolgt das Ziel der Emanzipation des Menschen, welches dem aktuellen Bildungsanspruch entspricht und daher noch heute Gültigkeit für sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin beanspruchen kann (vgl. BLANKERTZ 2011, S. 307; KMK 2011, S. 14f.). Deshalb bezieht sich eine bildungstheoretische Reflexion der BBnE in diesem Artikel pointiert auf das Berufsbildungskonzept von BLANKERTZ und dessen Überlegungen zum Bildungsbegriff:

Bildung vollzieht sich stets in einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit konkreten weltlichen Anforderungen bzw. Gegenständen innerhalb der Berufsbildung (vgl. BLANKERTZ, 1985, S. 122). Zudem ermöglicht Bildung, definiert „als die Freiheit zu Urteil und Kritik“ (BLANKERTZ 1980, S. 68), dem Individuum, ökonomische, politische und gesellschaftliche Zwänge durch kritische Reflexion zu durchschauen, sich von ihnen zu distanzieren und folglich eine Dominanz der Gesellschaft zu vermeiden (vgl. BLANKERTZ 1969, S. 40; 1975, S. 72). Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie verfolgt somit durch die Bildung das Ziel „der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (BLANKERTZ 2011, S. 307). Hierbei sind zwei Prinzipien entscheidend: zum einen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, welches dazu führt, dass Lernende berufliche Tätigkeiten umfassend analytisch durchschauen und somit einer Perspektivverengung entgegenwirken können (vgl. KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 110; REETZ/SEYD 1983, S. 176). Für die Vermittlung von Bildungsinhalten ist es deshalb entscheidend, „dass dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“ (PLANUNGSKOMMISSION NW 1972, S. 23); zum anderen das Prinzip

3 Die vor dem Hintergrund der realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung einsetzende Empirieorientierung wurde in den 1970er-Jahren um „die ideologiekritisch argumentierende emanzipatorische Berufsbildungstheorie ergänzt“ (BÜCHTER 2012, S. 134) (vgl. ebd.). Seitdem finden bildungstheoretisch begründete Diskurse in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin jedoch kaum noch statt (vgl. FISCHER 2003a, S. 46; KUTSCHA 2009b, S. 14).

der Kritik, welches es Lernenden ermöglicht, fremdbestimmte Zwänge zu reflektieren und sich von ihnen zu distanzieren. „Distanz macht den Widerspruch gegen das Faktum des Gegebenen allererst möglich, ermächtigt den freien Geist zu sich selbst“ (BLANKERTZ 1975, S. 72). Folglich kann berufliche Bildung so zur Emanzipation des lernenden Individuums führen (vgl. BLANKERTZ 2011, S. 307).

Mit Blick auf die Programmziele und -inhalte einer BBnE lassen sich konzeptionelle Übereinstimmungen mit den skizzierten bildungstheoretischen Überlegungen nach BLANKERTZ aufzeigen:

Ziel einer BBnE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie eine aktive Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu bewirken (vgl. DUK 2014, S. 6; MOHORIČ 2014, S. 9). BBnE vollzieht sich daher in einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit Fragen veränderter Wertvorstellungen, Einstellungen sowie Lebens- und Arbeitsweisen (vgl. FISCHER 2006, S. 49; KUTT 2004, S. 3). In dieser aktiven Auseinandersetzung mit konkret weltlichen Anforderungen liegt eine konzeptionelle Übereinstimmung zu dem Bildungsverständnis nach BLANKERTZ vor, da die regulative Idee der Nachhaltigkeit eines partizipativen Austausches bedarf (vgl. BLANKERTZ 1985, S. 122; FISCHER 2006, S. 49). BBnE verfolgt eine ganzheitliche gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe der Lernenden an Fragen, die sich u. a. mit einem ethisch-verantwortlichen und suffizienten Wirtschaften sowie inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit befassen und deren Integration in die Berufswelt (vgl. FISCHER 2006, S. 56; HAHNE/KUTT 2004, S. 34). Um sich mit Fragen eines nachhaltigkeitsorientierten Wirtschaftsverständnisses überhaupt befassen zu können, benötigen Lernende ein umfassendes, mehrperspektivisches (wirtschafts-)wissenschaftliches Verständnis (vgl. STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 573). Auf dieser Grundlage kann eine wissenschaftsfundierte BBnE „zur Überwindung einer einseitig ökonomisch ausgerichteten Rationalität wirtschaftsberuflicher Bildung hinführen“ (FISCHER 2006, S. 50) und eine reflektierende Einstellung gegenüber vorherrschenden wirtschaftswissenschaftlichen Ansichten ermöglichen (vgl. FISCHER 2007a, S. 15). An dieser Stelle wird eine konzeptionelle Übereinstimmung mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie deutlich (vgl. REETZ/SEYD 1983, S. 176). Um ausschließlich rational orientierte ökonomische Prozesse erschließen zu können, ist es Ziel einer BBnE, Lernende im berufsbildenden Unterricht zu kritischem Hinterfragen traditioneller Wachstumsparadigmen anzuregen und ausschließlich einseitig nutzbringende Wirtschaftsverhältnisse aufzudecken (vgl. FISCHER 2006, S. 67 ff.; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569). So können Schüler/-innen Perspektivverengungen durchdringen und sich sowohl von traditionellen, wirtschaftlichen Leitmotiven als auch von funktionalistischer Rationalität distanzieren (vgl. ebd.). Das Prinzip der Kritik nimmt folglich, wie im Berufsbildungskonzept nach BLANKERTZ, auch in der BBnE einen zentralen Stellenwert ein (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 72; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569). Lernenden kann es somit im Kontext einer BBnE gelingen, durch eine permanente, ethische Reflexion selbstbestimmt in einer Welt der Ressourcenendlichkeit und vorherrschen-

der inter- und intragenerationaler Ungerechtigkeit sinnstiftend gestaltend handeln zu können (vgl. FISCHER 2006, S. 56; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569 ff.).

Schlussfolgernd ist im BLANKERTZschen Sinne ein subjektorientiertes, kritisches und emanzipatorisches Bildungsverständnis Merkmal einer BBnE (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 72; 2011, S. 307; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 572 ff.). Deshalb kann sich die Definition von Bildung im Kontext einer BBnE grundlegend auf das Bildungsverständnis von BLANKERTZ beziehen, der „Bildung als die Freiheit zu Urteil und Kritik“ (1980, S. 68) verstand. Mit Blick auf die in Kapitel zwei skizzierten nachhaltigkeitsorientierten Wandlungsprozesse, die neben Berufs- und Arbeitsrealitäten auch Lebenswelt und -weisen umfassen, ist es für die wirtschaftsberufliche Bildung darüber hinaus auch entscheidend, Lernende zu befähigen, „die grundlegenden Bezüge zu sich selbst und zur Welt infrage stellen, variieren und wandeln zu können“ (UNGER 2009, S. 9) (vgl. FISCHER 2014, S. 33).

Diese Ansätze eines ersten theoriegeleiteten Zugangs einer bildungstheoretischen Reflexion und Klärung der BBnE werfen nun die Frage auf, wie eine bildungstheoretisch begründete, strukturelle Verankerung der Programmziele und -inhalte einer BBnE in die wirtschaftsberuflichen Lehrpläne erfolgen kann. Daher führt diese Frage abschließend zur Beschreibung des Strukturgitteransatzes nach KUTSCHA (1976).

4 Der Strukturgitteransatz der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Fachrichtung

Strukturgitter überführen bildungstheoretische Grundannahmen in eine Art *curriculares Meta-Modell*, „um der Situationsanalyse den pädagogischen Maßstab zu geben“ (BLANKERTZ 1991, S. 182). Der Strukturgitteransatz bietet deshalb die Möglichkeit, Lernziele und -inhalte im Sinne einer BBnE curricular und bildungstheoretisch fundiert auszdifferenzieren. „Strukturgitter sind Kriterienansätze“ (ebd.), die eine Vereinbarung über gesellschaftliche Ansprüche, unter Berücksichtigung einer pädagogischen Verantwortlichkeit, beabsichtigen (vgl. KUTSCHA 1975, S. 222). In ihrer zweidimensionalen Ausgestaltung verfolgt der Strukturgitteransatz eine pädagogische Intentionalität, die sich darin ausdrückt, dass „die wissenschaftliche Struktur aus ihren wissenschafts-immanenten Bezügen gelöst und für Bildungsprozesse aufgeschlossen wird“ (REETZ/SEYD 2006, S. 236) (vgl. BLANKERTZ 1991, S. 183). Folglich setzen Strukturgitter die von BLANKERTZ geforderten und in einer BBnE ebenfalls zentrierten Prinzipien der Wissenschaftsorientierung und der Kritik verknüpfend auf Ebene der Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung um (vgl. REETZ/SEYD 1983, S. 176; KUTSCHA 1976, S. 104 f.; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569 ff.). Darüber hinaus ist der Strukturgitteransatz partizipativ angelegt, um Lernenden die Möglichkeit zu offerieren, „ihre Interessen am Veränderungsprozeß aktualisieren und ihre Kompetenz als Votum einbringen zu können“ (BLANKERTZ 1991, S. 182) (vgl. ebd.). Folglich kann durch Strukturgitter die Teilhabe der Schüler/-innen an Fragen des transformativen, nachhaltigkeitsorientierten Wirt-

schaftsverständnisses ermöglicht werden. Der Ausgestaltung eines Strukturgitters geht eine umfassende Bedingungsanalyse voraus (vgl. BLANKERTZ 1974, S. 18). Auf deren Basis können Strukturgitter als Legitimationsgrundlage dienlich sein und „theoriebasierte Begründungszusammenhänge für die Curriculumentwicklung und -innovation“ (KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 106) hervorheben. Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegstufe NW, unter der Leitung von Herwig BLANKERTZ, entwickelte Günther KUTSCHA Mitte der 1970er-Jahre das wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Strukturgitter als mittelfristiges Analyseinstrument didaktisch-curricularer Entscheidungen für den wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt einer integrierten Sekundarstufe II (vgl. KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 93). Der Strukturgitteransatz, wie er 1976 von KUTSCHA für die wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Fachrichtung vorgelegt wurde, versuchte „einen Begründungszusammenhang zur Neudimensionierung der wirtschaftswissenschaftlichen und kaufmännischen Ausbildung (...) zu entwickeln“ (ebd., S. 141), der als Ausgangspunkt curricularer Entscheidungsprozesse nutzbar sein könnte (vgl. ebd., S. 141). Entscheidend ist, dass dieses Strukturgitter gesamtwirtschaftliche Entwicklungen und Interessen von Arbeitnehmer(inne)n einbezieht, um als Analyseinstrument die Diskurse der Wirtschaftswissenschaften kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 126 ff.). Der Strukturgitteransatz stellt somit ein berufsübergreifendes Basiskonzept dar und ist Ergebnis „einer gründlichen Bedingungsanalyse“ (KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 99). Mithilfe dieser Analyse, die individuelle, gesellschaftliche sowie wirtschaftswissenschaftliche Einflüsse und Theorien beachtet, entstand KUTSCHAS Strukturgitter für die Planung der wirtschaftswissenschaftlichen Grundausbildung:

Abbildung 1: Strukturgitteransatz

Systemdimension Kompetenzdimension	Güter	Geld	Information
Referenzpunkte für die Verknüpfung von System- und Kompetenzdimension			
Orientierungsfähigkeit	Knappheit der Ressourcen	Unbestimmtheit der Austauschrelation	Komplexität der Umweltereignisse
Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit	Versorgung mit Gütern	Austausch von Leistungen	Reduktion von Unsicherheiten
Kritik- und Differenzierungsfähigkeit	Reichtum ↙ ↘ Armut	Rentabilität ↙ ↘ Ausbeutung	Sicherheit ↙ ↘ Risiko

Quelle: nach KUTSCHA 2009a, S. 52

Wie die Abbildung zeigt, ist der Strukturgitteransatz eine zweidimensionale Matrix, die eine Verknüpfung der (wirtschafts-)wissenschaftlichen Systemdimension und kognitiven Kompetenzdimension darlegt (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 51 ff.). Die fachlichen Systemleistungen ausgedrückt in den Kategorien „Güter“, „Geld“ und „Information“ (Spalten) werden mit den zu vermittelnden Kompetenzkategorien „Orientierungs-“, „Problemlöse-“ und „Kritikfähigkeit(en)“ der agierenden Individuen verbunden (Zeilen). In seinem Strukturgitteransatz beschreibt KUTSCHA (2009a, S. 52), dass wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Systemleistungen durch einen „Bedingungs-zusammenhang von Güter, Geld- und Informationsprozessen gekennzeichnet ist“. Die Kategorie „Güter“ widmet sich hierbei dem fundamentalen Problem der Bedürfnisbefriedigung unter Beachtung von Knappheitsbedingungen (vgl. KUTSCHA 1976, S. 126 f.). Zur Regulierung des Austausches von Gütern dient im originären Strukturgitteransatz die Kategorie „Geld“ (vgl. ebd., S. 128). Zudem zeichnet sich ein effizientes Wirtschaftssystem laut KUTSCHA (2009a, S. 53) durch „vollständig[e], zuverlässig[e] und termingerecht[e]“ Informationen aus, welche eingefordert, in Umlauf gebracht und bearbeitet werden müssen (vgl. ebd., S. 53). Die Kompetenzdimension wird in die Orientierungsfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit sowie Kritik- und Differenzierungsfähigkeit unterteilt (vgl. ebd., S. 52). Die Orientierungsfähigkeit im Sinne des Strukturgitteransatzes bedeutet „wirtschaftliche Phänomene problembezogen wahrzunehmen und zu erkennen“ (ebd., S. 54). Eine Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit umfasst die Fähigkeit, Lösungen für komplexe wirtschaftliche Entscheidungen zu erarbeiten und die damit verbundenen Probleme didaktisch unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen und Erfahrungen der Lernenden aufzubereiten (vgl. ebd., S. 54). Die dritte Ausprägung der Kompetenzdimension ist die Kritik- und Differenzierungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 54). Diese beschreibt KUTSCHA in seinem Ansatz als die Fähigkeit zur kritischen und differenzierten Beurteilung wirtschaftlicher Aktivitäten und deren Konfliktpotenziale auch unter wirtschaftsethischen und -politischen Standpunkten (vgl. ebd., S. 54).

Der Strukturgitteransatz nach KUTSCHA (1976) kann folglich als eine Art *curriculares Meta-Modell* auf Basis der Grundaussagen der BBnE übergeordnete, bildungstheoretisch fundierte „Kriterienansätze“ (BLANKERTZ 1991, S. 182) liefern, die m. E. in einem anschließenden analytischen Vorgehen eine nachhaltigkeitsorientierte Ausdifferenzierung von Lehr-/Lernzielen und -inhalten erlauben und somit zu einer curricularen Fundierung führen könnten (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Beschreibung des kaufmännischen Strukturgitteransatzes und der in Kapitel zwei erläuterten Programmziele und -inhalte einer BBnE wird jedoch deutlich, dass die originären Kategorien des Strukturgitteransatzes remodelliert werden müssten. Nur so kann der Strukturgitteransatz als Analyseinstrument weiterer didaktisch-curricularer Entscheidungen nutzbringend für eine Ausdifferenzierung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-/Lernziele und -inhalte im Sinne einer BBnE sein (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 51). Nachfolgend wird daher ein erster Versuch einer Re-Modellierung der fachwissenschaftlichen Systemkategorie vorgelegt.

5 Versuch einer Re-Modellierung des Strukturgitteransatzes im Hinblick auf eine BBnE

Als Problematisierungsinstrument gesamtwirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse für curriculare Vorgaben bedarf der im vorangegangenen Kapitel dargelegte Strukturgitteransatz einer Revision unter Beachtung sich wandelnder wirtschaftswissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Prozesse (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 58 f.). KUTSCHA selbst verwies auf die Möglichkeit einer Öffnung seines Strukturgitteransatzes in Hinblick auf ökologisch bzw. nachhaltig ausgerichtete Themen (vgl. FISCHER 2003b, S. 20 f.). Anliegen wie der verantwortungsbewusste Umgang mit knappen Ressourcen, die aktive Mitgestaltung nachhaltiger Lebens- und Arbeitsgrundlagen sowie ein kritisch-reflexives Denken und Handeln in Bezug auf nachhaltiges Wirtschaften ließen sich demnach durchaus in einem Strukturgitteransatz verfolgen (vgl. ebd.).

Auf Basis einer umfassenden theorie- und empiriegeleiteten Bedingungsanalyse, die sowohl individuelle und gesellschaftliche Faktoren als auch wirtschaftswissenschaftliche Anforderungen fokussiert und begründet fachdidaktische Kriterien formuliert, kann der Strukturgitteransatz KUTSCHAS remodelliert werden (vgl. KELL 1995, S. 585 ff.).

Zum Abschluss dieses Beitrags erfolgt nun eine erste theoriegeleitete exemplarische Re-Modellierung der fachlichen Systemebene⁴ des Strukturgitters:

Unter der Perspektive einer BBnE ist zu fragen, ob die Kategorie „Güter“ noch ausreicht, um Bedürfnisse radikal veränderter Konsum-, Lebens- und Wirtschaftsstile zu stillen (vgl. ANTONI-KOMAR/LAUTERMANN/PFRIEM 2011, S. 186; MÜLLER-CHRIST 2012, S. 64), zumal sich diese darüber hinaus von einem ausschließlichen Verwertungsgedanken und einem fortwährenden Wachstumsparadigma abwenden (vgl. FISCHER 2007a, S. 15). Hier könnte die umfassendere Kategorie „Ressource“ geeigneter sein. Diese umfasst z. B. in Hinblick auf die Automobilbranche auch Angebote wie Mobilität, die nicht nur das bloße „Gut“ und dessen Verwertung betrachtet (vgl. SCHNEIDEWIND 2012, S. 81 f.). Zur Regulierung des Austausches von Gütern dient im originären Strukturgitteransatz die Kategorie „Geld“ (vgl. KUTSCHA 1976, S. 128). In einer Gesellschaft, in welcher Leitkonzepte wie die des homo sustines oder suffizientes Wirtschaften an Bedeutung gewinnen, greift „Geld“ als dominierendes Regulationsinstrument ökonomischer Prozesse zu kurz (vgl. PAECH 2015, S. 126; PALKILL/WANNER/MARKSCHEFFEL 2015, S. 71; SIEBENHÜNER 2001, S. 354). Als Alternative könnte die Kategorie „Wert“ fungieren, die auch das „Geld“ als Tauschsymbol umfasst, darüber hinaus jedoch meint „Wert“ auch das, was Unternehmen z. B. in Form von Produkten und Dienstleistungen, Konsummustern, Arbeits- und Bildungsangeboten für Mitarbeiter/-innen, kulturelle Werte sowie Normen und Ethik schaffen (vgl. BECKMANN/SCHALTEGGER 2014, S. 328 ff.; PFRIEM 2016, S. 358 ff.). Außerdem zeichnet sich ein effizientes Wirtschaftssystem nach KUTSCHA (2009a, S. 53) durch

⁴ Hier sei darauf verwiesen, dass auch der zweidimensionale Aufbau eines Strukturgitteransatzes im Zuge einer Re-Modellierung durchaus infrage gestellt werden könnte (vgl. KELL 1995, S. 590).

Informationen aus, welche eingefordert, in Umlauf gebracht und bearbeitet werden. In Hinblick auf eine BBnE, welche gesellschaftliche Teilhabe als Programmziel verfolgt, ist die fachliche Systemleistung der „Information“ nur eine bedingt aussagekräftige Kategorie. Laut WUPPERTAL INSTITUT FÜR KLIMA, UMWELT, ENERGIE (o. J.) stellt die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft einen offenen Suchprozess dar. Dieser muss diskursiv ausgehandelt werden, weshalb die „Interaktion“ als wirksamere Kategorie eines kommunikativen Austauschs über die regulative Idee der Nachhaltigkeit in der vorliegenden Re-Modellierung berücksichtigt werden könnte (vgl. FISCHER 2006, S. 49; KUTT 2004, S. 3).

Vorliegend handelt es sich um einen ersten Re-Modellierungsentwurf der fachlichen Systemkategorie des originären Strukturgitteransatzes, der noch sowohl empirisch als auch bildungstheoretisch zu begründen ist. Insbesondere in der Theorieexploration ist es notwendig, den Diskurs einer transdisziplinären, nachhaltigkeitsorientierten Wirtschaftswissenschaft für die kaufmännische Berufsausbildung in der Systemdimension aufzugreifen. Darüber hinaus sollte die Kompetenzdimension eine bildungstheoretische Reflexion erfahren, um sie auch (berufs-)biografisch weiter aufklären und modellieren zu können. Eine umfassende theorie- und empiriegeleitete Bedingungsanalyse, die sich noch in der Erarbeitungsphase befindet, könnte folglich sowohl fachwissenschaftliche bzw. wirtschaftswissenschaftliche als auch bildungstheoretisch begründete, biografieorientierte Kategorien kaufmännischen Berufshandelns im Rahmen nachhaltiger Entwicklungen identifizieren. Im Zuge einer solchen ganzheitlichen theoretischen und empirisch fundierten Bedingungsanalyse könnte es gelingen, den originären Strukturgitteransatz nach KUTSCHA umfassend zu remodellieren, um auf diesem Weg ein nachhaltigkeitsorientiertes, bildungstheoretisch fundiertes Analyseinstrument zu entwickeln, welches für weitere wirtschaftsberufliche curriculare Ausdifferenzierungen nutzbar sein könnte.

Literatur

- ANTONI-KOMAR, Irene; LAUTERMANN, Christian; PFRIEM, Reinhard: Unternehmenserfolg aus Nachhaltigkeitsperspektive. In: PFRIEM, Reinhard (Hrsg.): Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft. Marburg 2011, S. 183–206
- BECKMANN, Markus; SCHALTEGGER, Stefan: Unternehmerische Nachhaltigkeit. In: HEINRICHS, Harald; MICHELSEN, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg 2014, S. 321–367
- BLANKERTZ, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule Essen 1969, S. 23–41
- BLANKERTZ, Herwig: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen 1974, S. 9–27
- BLANKERTZ, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie. In: KUTSCHA, Günther (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München 1975, S. 59–72

- BLANKERTZ, Herwig: Bildung – Bildungstheorie. In: WULF, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich 1980, S. 65–69
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim, München 1985
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Aufl. Weinheim 1991
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 10. Aufl. Wetzlar 2011
- BÜCHTER, Karin: Berufsbildungstheorien. In: HORN, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2012, S. 133–134
- BÜCHTER, Karin: Bildungstheorie und Fachdidaktik – Rückblick und Ausblick auf eine Verhältnisfrage. In: BECKER, Mathias; GILLEN, Julia; MEYER, Rita (Hrsg.): Berufspädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften – Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Dokumentation der 19. gtw-Herbstkonferenz, Baden-Baden 2017 (im Erscheinen)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Förderrichtlinie zur Durchführung des Modellförderschwerpunkts „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ 2016 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/ab33_berufsbildung_fuer_nachhaltige_entwicklung_2015-2019.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2001 bis 2010 o. J. – URL: <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/25180.php> (Zugriff 05.06.2017)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (DUK): Vom Projekt zur Struktur 2014 – URL: http://www.bne-portal.de/sites/default/files/20141127_Strategiepapier_BBNE.pdf (Zugriff: 14.06.2017)
- FISCHER, Andreas: Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In: HUISINGA, Richard; BUCHMANN, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt am Main 2003a, S. 45–79
- FISCHER, Andreas: „Im Spiegel der Zeit“ – Wirtschaftspädagogische Ansätze für eine zukunftsfähige Entwicklung. In: FISCHER, Andreas (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Frankfurt a. M. 2003b, S. 11–39
- FISCHER, Andreas: Nachhaltiges Wirtschaften in der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: FISCHER, Andreas (Hrsg.): Ökonomische Bildung – quo vadis? Bielefeld 2006, S. 45–72
- FISCHER, Andreas: Nachhaltigkeit. In: FISCHER, Andreas; HAHNE, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2007a, S. 5–18
- FISCHER, Andreas: Welche Möglichkeiten haben berufsbildende Schulen, Nachhaltigkeit zu thematisieren. In: FISCHER, Andreas; HAHNE, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2007b, S. 41–53
- FISCHER, Andreas: Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: FISCHER, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 2013, S. 203–226

- FISCHER, Andreas: Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014, S. 31–49
- FISCHER, Andreas; SEEBER, Susan: Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2014) Profil 3, S. 1–18 – URL: http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- GREB, Ulrike: Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009) 16, S. 1–23 – URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/greb_bwpat16.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- HAHNE, Klaus; KUTT, Konrad: „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: berufsbildung (2004) 86/87, S. 34–37
- HEMKES, Barbara: Bildungsinnovationen durch Modellversuche. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019. Bonn 2016, S. 3 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a33_mv-bbne_bibb_2016.pdf (Zugriff 14.06.2017)
- KASTRUP, Julia: Transfer von Ergebnissen aus Projekten der Nachhaltigkeitsbildung – allgemein und fachspezifisch. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) Spezial 9, S. 1–15 – URL: http://www.bwpat.de/spezial9/kastrup_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- KELL, Adolf: Strukturgitter, didaktisch. In: HALLER, Hans-Dieter; MEYER, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1995, S. 584–593
- KETTSCHAU, Irmhild: Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Konzepte und Entwicklungslinie. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5, S. 1–12 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/kettschau_ft11-ht2011.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- KUHLMEIER, Werner; VOLLMER, Thomas: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: berufsbildung (2015) 151, S. 33–35
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule 2015 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- KUTSCHA, Günther: Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im „kaufmännischen“ Arbeitsprozeß – Ein Strukturgittermodell zur didaktischen Vermittlung ökonomischer Fachkompetenz in der integrierten Sekundarstufe II. In: KUTSCHA, Günther (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München 1975, S. 196–230

- KUTSCHA, Günther: Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg 1976
- KUTSCHA, Günter: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität – Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe. Bielefeld 2009a, S. 45–64
- KUTSCHA, Günter: Bildung im Medium des Berufs? In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Frankfurt a. M. 2009b, S. 13–36
- KUTSCHA, Günther; FISCHER, Andreas: Der Strukturgitteransatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie – Ein virtuelles Gespräch in drei Abschnitten. In: FISCHER, Andreas (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Frankfurt a. M. 2003, S. 93–124
- KUTT, Konrad: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ein Such- und Entwicklungsprozess. In: berufsbildung (2004) 86/87, S. 3
- KUTT, Konrad: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Zur Rekonstruktion eines Werdegangs – Zwischen Meilenstein und Kleinmosaik. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld 2006, S. 33–53
- LENZ, Christine: Zur Durchsetzungsfähigkeit von Suffizienzstrategien. Eine Analyse auf der Grundlage von Ansätzen der Neuen Politischen Ökonomie. Marburg 2015
- MICHELSEN, Gerd: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Meilensteine auf einem langen Weg. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld 2006, S. 17–32
- MOHORIČ, Andrea (2014): Der Modellversuchsförderschwerpunkt „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: KUHLMAYER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2014, S. 7–12
- MÜLLER-CHRIST, Georg: Nachhaltiges Management aus der Entscheidungsperspektive: Restitutionskosten, Jetzt-für-dann-Entscheidungen und Trade-Offs. In: CORSTEN, Hans; ROTH, Stefan (Hrsg.): Nachhaltigkeit – Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung. Wiesbaden 2012, S. 51–66
- PAECH, Nico: Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. 8. Aufl. München 2015
- PALZKILL, Alexandra; WANNER, Matthias; MARKSCHEFFEL, Florian: Suffizienz als Geschäftsmodell. In: UmweltWirtschaftsForum (2015) 1–2, S. 69–76
- PRIEM, Reinhard: Unternehmen Nachhaltigkeit – eine Führungsaufgabe. In: PRIEM, Reinhard: Ökonomie als Gemengelage kultureller Praktiken. Marburg 2016, S. 345–364
- PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW: Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen u. a. 1972
- REBMANN, Karin: Berufliche Umweltbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 299–312

- REBMANN, Karin u. a.: Das Oldenburger Modell der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) und seine Ausgestaltung im Modellversuch der Fortbildung zur Fachwirtin/zum Fachwirt Erneuerbare Energien und Energieeffizienz (HKW). In: KUHLMIEER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2014, S. 69–93
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Basel 1983, S. 171–192
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius: Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 227–259
- REINISCH, Holger: Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute und ihrer Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Diskussion in der Wirtschaftspädagogik. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014, S. 12–31
- SACHS, Wolfgang: Die vier E's. Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil. In: Polit. Ökol. (1993) 33, S. 69–72
- SACHS, Wolfgang: Suffizienz. Umriss einer Ökonomie des Genug. In: UmweltWirtschaftsForum (2015) 1–2, S. 3–9
- SCHLÖMER, Tobias u. a.: Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2017) 32, S. 1–22 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_et_al_bwpat32.pdf (Zugriff: 21.11.2017)
- SCHNEIDEWIND, Uwe: Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre – Suffizienz als Business Case. In: CORSTEN, Hans; ROTH, Stefan (Hrsg.): Nachhaltigkeit – Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung. Wiesbaden 2012, S. 67–92
- SCHÜTT-SAYED, Sören: Die strukturelle Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) aus Sicht von Berufsschullehrkräften. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 31, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe31/schuet-sayed_bwpat31.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- SIEBENHÜNER, Bernd: Nachhaltigkeit und Menschenbilder. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (2001) 2/3, S. 343–359
- STOLTENBERG, Ute; BURANDT, Simon: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: HEINRICH, Harald; MICHELSEN, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg 2014, S. 567–594
- UNGER, Tim: Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009) 16, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/unger_bwpat16.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- WUPPERTAL INSTITUT FÜR KLIMA, UMWELT, ENERGIE gGmbH: Wissen für den Wandel o. J. – URL: <http://wupperinst.org> (Zugriff: 05.06.2017)

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

WICKE Carolin: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz.
In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 115-129



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>