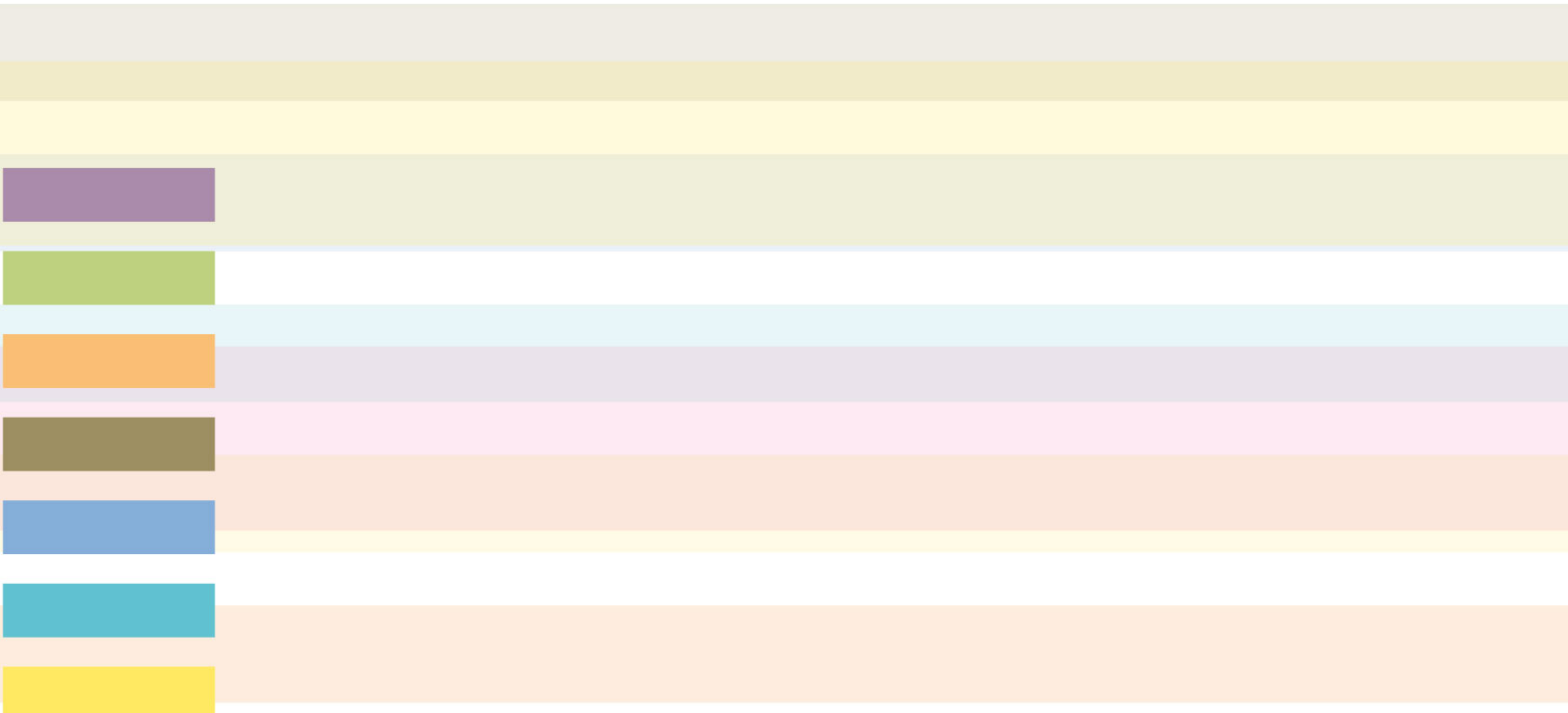


Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	9
--	---

Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung

<i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i> Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen	13
---	----

<i>Ariane Neu</i> Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung	37
---	----

<i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i> Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	53
---	----

Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre

<i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i> Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen	75
---	----

<i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i> Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik	89
---	----

<i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i> Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück	103
---	-----

<i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i> Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich	115
--	-----

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich

Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung . 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer

Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Körner und Simon Huhn

Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann

Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott

Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos

Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek

Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

<i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zenß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i>	
Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen	261
<i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i>	
Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern	275
Herausgeberschaft.....	293
Autorinnen und Autoren	293

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Das „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ wird seit nunmehr zehn Jahren im Nachgang zur Jahrestagung der Sektion durch den Sektionsvorstand herausgegeben und dokumentiert die inhaltliche und methodische Vielfalt der Berufsbildungsforschung ebenso wie aktuelle Diskurslinien und Entwicklungen. Ungeachtet des aufgrund der COVID-19-Pandemie erschwerten Austausches über die Erträge der Forschungsarbeiten in der Sektion enthält das aktuelle Jahrbuch 16 Beiträge der virtuellen Jahrestagung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die in gewohnter Manier einer doppelten Begutachtung unterzogen wurden. Das thematische Spektrum des Bandes erstreckt sich dabei von der Makro- über die Meso bis hin zur Mikroebene:

Im ersten Teil zu verschiedenen Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung eruiieren zunächst *Georg Tafner*, *Christiane Thole*, *Harald Hantke* und *Marc Casper* die Frage, wie sich Paradoxien in Beruf und Wirtschaft im Rahmen des etablierten Verständnisses von Handlungs- und Kompetenzorientierung wirtschaftspädagogisch nutzen lassen und betonen dabei die Relevanz einer reflexiven Wirtschaftspädagogik mit dem Subjekt im Zentrum sozioökonomischer und ethischer Zielebenen. Weiterhin wirft *Ariane Neu* die Frage nach der Bedeutung des Dualitätsprinzips im Rahmen der tertiären Berufsbildung auf, die gegenwärtig noch defizitär erscheint, aber hinsichtlich der Attraktivitätssteigerung jener Bildungsgänge eine sichtbare bildungspolitische wie berufspädagogische Relevanz aufweist. Ebenfalls auf der Makroebene ist der Beitrag von *Susanne Miesera*, *Nicole Kimmelmann*, *Silvia Pool Maag* und *Daniela Moser* verortet, die im Rahmen einer verglichenen Betrachtung untersuchen, welche Strukturen, Formate und Maßnahmen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ergriffen werden, um adäquat auf diversitätsbezogene Herausforderungen zu reagieren und dabei verschiedene Entwicklungserfordernisse und Desiderate ableiten.

Der zweite Teil des Jahrbuchs beschäftigt sich mit systemischen, pädagogischen und didaktischen Fragen der hochschulischen Ausbildung und Lehre. *Kristina Trampe* und *Christoph Porcher* untersuchen in ihrem Beitrag zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland verschiedene existierende Studienmodelle und entwickeln eine entsprechende Typologie, die insbesondere auf höhere Transparenz, bessere Vergleichbarkeit und die Etablierung eines gemeinsamen Referenzpunktes für weitere Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in der Disziplin zielt. *Jaqueline Schmidt* und *Roland Happ* erörtern in ihrem Beitrag Möglichkeiten der Integration von KI-bezogenen Lernangeboten in die wirtschaftspädagogische Lehre und berichten Befunde aus einer Pilotstudie zu korrespondierenden KI-bezogenen Wissens- und Einstellungsveränderungen von Studierenden im Semesterverlauf. Der Beitrag

von *Miriam Lotze* und *Thea Nieland* fragt nach Herausforderungen des digitalen Lernens während der Covid-19-Pandemie und gibt Einblicke in Potenziale des Peer-Mentoring als Instrument der sozialen Integration zur Bewältigung der pandemiebedingten Schwierigkeiten, insbesondere in der Studieneingangsphase. *Marlen Beck*, *Andreas Leon*, *Stephan Abele* und *Bärbel Fürstenau* prüfen ein Instrument zur Messung des pädagogischen Unterrichtswissens aus dem allgemeinbildenden Kontext auf seine Eignung für Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und stellen domänenspezifische Anpassungsbedarfe fest, die vor der Implementierung des Instruments im Rahmen einer Längsschnittstudie umgesetzt werden sollen.

Der dritte Teil des Jahrbuchs widmet sich in vier Beiträgen dem schulischen und betrieblichen Ausbildungspersonal. *Robert Hantsch*, *Vivien Peyer* und *Andreas Diettrich* analysieren strukturelle Herausforderungen einer innovativen Lehrkräftebildung mit Blick auf phasenübergreifende Aus- und Weiterbildungskonzepte und stellen die landesweite Gesamtstrategie von Mecklenburg-Vorpommern vor, in der verschiedene Kollaborationsformen eine tragende Rolle spielen. Probleme der Durchlässigkeit und Anerkennung bei der Relisierung von Karrierewegen des beruflichen Bildungspersonals analysieren *Stefan Harm*, *Sebastian Amselmann* und *Uwe Faßhauer* und legen dabei Befunde aus einer qualitativen Studie vor. *Christian Schadt*, *Julia Warwas*, *Tobias Kärner* und *Simon Huhn* berichten Ergebnisse einer systematischen literaturbasierten Analyse der internationalen empirischen Befundlage zur Thematik der Lehrkräftekooperation und gehen dabei insbesondere der Frage nach Zusammenhängen zwischen der Lehrkräftekooperation, dem individuellen Belastungserleben und der Arbeitszufriedenheit nach. Die Frage der Operationalisierung und Messbarkeit des Beruflichkeitskonstrukts bei Lehrkräften wird von *Anya Prommetta* und *Eveline Wittmann* in ihrem Beitrag fokussiert, die erste Ergebnisse einer empirischen Erfassung vorstellen und dabei divergente Bedeutungen der im Konstrukt enthaltenen Kognitionen identifizieren konnten.

Im vierten Teil werden zwei Beiträge aus dem Bereich der beruflichen Didaktik verortet: *Anja Rogas* und *Marko Ott* legen ein systematisches Literaturreview zu den Potenzialen und der Nutzung von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext vor und kommen zu dem Ergebnis, dass sich hier ein Entwicklungsfeld abzeichnet, da in anderen Domänen zwar positive Effekte auf den Kompetenzerwerb zu verzeichnen sind, Graphic Novels im wirtschaftsberuflichen Kontext allerdings nahezu nie eingesetzt werden. Auch *Stefanie Findeisen*, *Jennifer Messner* und *Josef Guggemos* legen ihrem Beitrag ein systematisches Literaturreview zugrunde und fokussieren dabei den Einsatz dynamischer, interaktiver Visualisierungen in der Domäne Wirtschaft. Auf der Basis der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens wird dabei die heterogene Befundlage überblicksartig zusammengefasst und ein konkreter Anwendungsfall in Gestalt einer Lernumgebung skizziert.

Der fünfte und letzte Teil des Jahrbuchs nimmt eine domänenspezifische Perspektive ein und enthält drei Beiträge aus dem Bereich Gesundheit und Pflege, der angesichts der aktuellen pandemiebezogenen Herausforderungen nochmals verstärkte Aufmerksamkeit erfahren hat. *Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland* und *Larissa Wilczek* berichten aus einem Verbundprojekt zur erweiterten Kompetenzmessung im Gesundheitsbereich und stellen Befunde einer Vorstudie zur Erfassung von berufsfeldspezifischen Ausbildungsbedingungen vor, die auf spezifische Anpassungsbedarfe des eingesetzten Erhebungsinstruments deuten. *Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zenß* und *Karin Reiber* skizzieren zunächst drei zentrale Ansätze zur Typisierung von Lernortkooperationen und analysieren vor diesem Hintergrund deren Notwendigkeit und Potenziale in den neuen Pflegeausbildungen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Einführungsphase identifiziert wurden. In dem Beitrag von *Ingrid Darmann-Finck* und *Andreas Baumeister* geht es um Fortbildungsbedarfe von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern - die erkenntnisleitenden Fragestellungen zielen dabei auf zentrale Fortbildungsmotive, themenbezogene Fortbildungsbedarfe und notwendige Rahmenbedingungen.

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE dankt den Bamberger Kolleg*innen sowie den dortigen Mitarbeiter*innen sehr herzlich für die Ausrichtung der Sektionstagung. Unser herzlicher Dank geht auch an die Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung, die das Jahrbuch auch in diesem Jahr großzügig finanziell unterstützt. Ferner danken wir den Gutachter*innen, die die eingegangenen Beiträge in gewohnt gründlicher Manier unter die Lupe nahmen und viele konstruktive Hinweise zur Verbesserung der Texte lieferten. Schließlich danken wir Emily Roth sehr für die sorgfältige redaktionelle Bearbeitung der Beiträge. In diesem Jahr werden erstmalig drei Beiträge des Jahrbuchs mit einem Preis gewürdigt. Die Auswahl und Reihung der prämierten Beiträge wurde auf Basis der Gutachtervoten vorgenommen, relevante Kriterien waren wissenschaftliche Originalität, Stringenz der Argumentation und Bedeutung für den disziplinären Erkenntnisfortschritt. Wir gratulieren *Georg Tafner, Marc Casper, Harald Hantke* und *Christiane Thole* (Platz 1), *Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag* und *Daniela Moser* (Platz 2) sowie *Stefanie Findeisen, Jennifer Messner* und *Josef Guggemos* (Platz 3) zu ihren Forschungsbeiträgen.

Stuttgart, Münster und Paderborn, im Oktober 2022
Kristina Kögler, Ulrike Weyland und H.-Hugo Kremer

Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen

Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper

1. Einführung

Ausgangs- und Zielpunkt einer von Aufklärung getragenen Pädagogik ist der mündige Mensch, der selbstbestimmungs-, solidaritäts- und partizipationsfähig ist (vgl. Klafki 1996, S. 276). Negativ für berufliche Bildung formuliert: „Die Berufsbildungstheorie hebt darauf ab, dass der Mensch, der sich zur Fristung seiner Existenz um Versorgung bemühen muss, per Eingliederung in die Leistungsprozesse [...] nicht zwangsläufig in einen ihn ganz und gar erfassenden Sog der Fremdbestimmung gerät.“ (Zabeck 2004, S. 9) Selbst- und Fremdbestimmung – Macht und Ohnmacht – beschreiben ein Spannungsfeld in Beruf und Wirtschaft, welches das mündige Subjekt individuell ausbalancieren muss. Dazu kommen weitere Paradoxien unserer kapitalistischen Gesellschaft wie: Wirtschaftswachstum versus Nachhaltigkeit, Zweckrationalität gegen Emotionalität oder Selbstverantwortung contra Disziplinierung (vgl. Honneth 2002). Absolute Freiheit gibt es nicht, vielmehr eine bedingte (Bieri 2003), in welcher der Mensch Handlungsräume vorfindet. Für Auszubildende und Angestellte ist dieser Spielraum oft eng, aber es bleibt immer Raum: „Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig; ich bin partiell mächtig.“ (Cohn & Farau 1987, S. 360).

Handlungs-, Problem- und Kompetenzorientierung stellen unbestrittene etablierte pädagogisch-didaktische Prinzipien in der beruflichen Bildung dar. Doch „im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Values“ (Zabeck 2004) bedarf diese „didaktische Denkfigur [...] sowohl der Umdeutung als auch der Relativierung“ (ebd., S. 5), denn die zukünftigen beruflichen Aufgabenstellungen sind vor dem Hintergrund dynamischer Wandlungsprozesse und globaler Herausforderungen zu ungewiss, so dass jede Berufsausbildung nur eine Erstausbildung mit Modellcharakter für künftige Anforderungen sein kann. Berufsbilder können in einem solch dynamischen Umfeld sogar obsolet werden, so dass selbst Leistungsträger ihren Arbeitsplatz verlieren können. Die seit Einführung des Lernfeldkonzeptes verbreitete berufs- und wirtschaftspädagogische Praxis, standardisierte betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse zum maßgeblichen Bezugspunkt individueller Lernprozesse zu erklären, erscheint vor diesem Hintergrund unzureichend (vgl. KMK 2004/2016; Gramlinger & Tramm 2003; Tramm, Kremer & Tenberg 2011). Das Ausbalancieren von Paradoxien sowie die Bewältigung künftiger Herausforderungen erfordern

vielmehr eine individuelle kreative Problemlösefähigkeit, die in einer Dienstleistungsgesellschaft in erheblichem Umfang soziales Handeln umfasst und zu einer zunehmenden Subjektivierung des Arbeitshandelns führt (vgl. Klee-
mann, Matuschek & Voss 1999; Voss 2001; Thole 2021, S. 34 f.). Vor dem Hintergrund solcher Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft lenkt dieser Beitrag die Diskussion auf drei – wie wir meinen – blinde Flecken des etablierten Verständnisses von Handlungsorientierung:

Im zweiten Abschnitt wird die Frage gestellt, inwieweit die derzeitige berufs- und wirtschaftspädagogische Handlungsorientierung, wie sie sich im Lernfeldkonzept ausdrückt, subjektivierendes Arbeitshandeln berücksichtigt. Im dritten Abschnitt wird die Frage aufgeworfen, welche (didaktischen) Zugänge sich zu einer subjektbezogenen Handlungsorientierung im Kontext gesellschaftspolitischer Problemlagen anbieten könnten. Der vierte Abschnitt wirft die Frage auf, inwieweit eine Kompetenzorientierung gewährleistet, dass sich die Lernenden gegen Verzweckung, Instrumentalisierung und Erstarrung wehren können. Abschnitt 2 (Thole 2021), Abschnitt 3 (Hantke 2022) und Abschnitt 4 (Casper 2021a) basieren auf aktuellen Dissertationen. Den drei Beiträgen ist ein Subjektverständnis gemeinsam, welches das Subjekt mit seinen konkreten Anliegen ernst nimmt und zu Wort kommen lässt. Hierdurch unterscheidet es sich von der bisher geübten didaktischen Theorie und Praxis, die Auswahl der Lernanlässe, -situationen und -ziele den Lehrkräften vorzubehalten (vgl. Klafki 1996). Der vierte Abschnitt fasst Kernargumente zusammen und führt zu didaktisch-pädagogischen Zieldimensionen einer reflexiven Wirtschaftspädagogik, die das in die Gesellschaft eingebundene Subjekt in seiner Verantwortung und Suche nach Sinn im beruflichen und wirtschaftlichen Kontext in den Mittelpunkt stellt (vgl. Tafner 2015, 2018a).

2. Handlungsorientierung ohne Subjekt?

In einer von Paradoxien, Spannungsfeldern und dynamischem Wandel geprägten Arbeitswelt bekommen Arbeit und Beruf selbst einen paradoxen Charakter: Einerseits können Arbeitsprozesse durch die Ungewissheit, Komplexität und Unvorhersagbarkeit immer weniger objektiviert werden. Das heißt, dass subjektivierendem situativem Arbeitshandeln und damit dem handelnden Subjekt selbst für den Unternehmenserfolg eine immer größere Bedeutung zukommt. Andererseits ist das handelnde Subjekt durch das Effizienzstreben objektivierenden Rationalisierungsmaßnahmen ausgesetzt. Die Einengung der Handlungsspielräume erfordert eine kompensatorische Subjektivität, d. h. ein regulierendes Eingreifen zur Problembewältigung bei unflexibel vorstrukturierten Prozessen (vgl. Thole 2021, S. 35, S. 70 ff.). Böhle (2003) konstatiert, dass Wirtschafts- und Arbeitswissenschaften im Bemühen um Rationalität und

Objektivität das Subjekt weitgehend ausblenden (vgl. Thole 2021, S. 205 ff.). Das handelnde Subjekt ist hierdurch häufig zu einer Selbstobjektivierung gezwungen, um sich in den gegebenen Rahmen einzufügen.

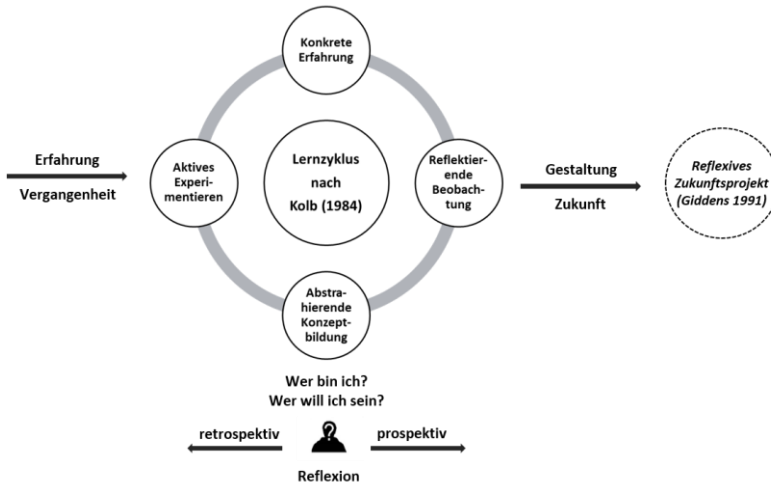
Berufsschulen haben den Bildungsauftrag, junge Menschen zur Bewältigung und Mitgestaltung einer dynamischen, komplexen „Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ zu befähigen (vgl. KMK 2004/2016, 3), d. h. sie müssen Auszubildende in die Lage versetzen, ihr subjektives Potenzial für ihre Identitätsentwicklung und den Unternehmenserfolg trotz vielfältiger Objektivierungszwänge zu entfalten. Dass dies bisher im Rahmen lernfeldbasierter Curricula nur sehr begrenzt gelingt, soll hier zunächst theoretisch und sodann exemplarisch für den ausbildungsstarken und gut erforschten Einzelhandel mittels einer theoriegeleiteten Dokumentenanalyse der Ordnungsmittel und empirischer Befunde gezeigt werden.

Das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbreitete Verständnis von Handlungsorientierung basiert auf Handlungstheorien, die in der materialistischen Industriearbeit entwickelt wurden. Sie untersuchen, wie Handelnde unter bestimmten Bedingungen ein bestimmtes Handlungsziel erreichen. Die Heranziehung solcher Handlungsregulationstheorien führt in der Berufsbildungspraxis dazu, dass *objektive* Geschäftsprozesse als maßgeblicher Bezugspunkt von Lernprozessen gewählt werden, was durch den Zuschnitt der Lernfelder zusätzlich begünstigt wird (vgl. KMK 2004/2016; Gramlinger & Tramm 2003; Tramm, Kremer & Tenberg 2011). Die *subjektiven* Voraussetzungen der Handelnden, ihre biographischen Erfahrungen und Aspirationen sowie die soziale Interaktion werden dabei kaum betrachtet (vgl. Hacker 2009; Thole 2021, S. 222 ff.). Um die subjektgebundenen Aspekte des Handelns zu analysieren, bedarf es daher anderer theoretischer Zugänge. Nachfolgend werden geeignete identitätstheoretische und entwicklungspsychologische Ansätze skizziert:

Identität ist ein komplexes, mentales Konzept der eigenen Person, welches sich durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bildet und integraler Bestandteil der handlungsregulierenden Gedächtnisrepräsentationen ist (vgl. Thole 2021, S. 248 ff.; Haußer 1995). Es stellt die subjektgebundenen Aspekte des in der Handlungsregulationstheorie als operatives Abbildsystem bezeichneten mentalen Strukturen dar (vgl. Thole 2021, S. 224). Identitätsarbeit ist daher für die Handlungsfähigkeit eine unverzichtbare, allgegenwärtige selbstreflexive Syntheseleistung, die das Verhältnis zwischen Individuen und ihrer sozialen Umwelt klärt. Das Person-Umwelt-Verhältnis wird retrospektiv reflektiert, um es in aktuellen und künftigen Handlungssituationen aktiv gestalten zu können (vgl. Frey & Haußer 1987, S. 1 ff.). Im Rahmen des Handlungszyklus findet so ein erfahrungsbasierter Lernprozess statt (vgl. Thole 2021, S. 283 ff.; Kolb 1984, Dewey 1933). Dies geschieht zum einen in synchroner Form zur Bewältigung aktueller Situationen, zum anderen in diachroner Form als Biographiearbeit (vgl. Abb. 1). Im beruflichen Kontext führt die

synchrone Perspektive zur Entwicklung eines Berufsethos, während die diachrone Perspektive der Ausbildung eines beruflichen Selbstkonzeptes dient.

Abb. 1: Synchrone und diachrone Identitätsarbeit



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hauffer 1995; Giddens 1991; Kolb 1984.

Ein breit rezipierter theoretischer Zugang, welcher die synchrone Identitätsarbeit untersucht, ist das Konzept balancierender Identität von Krappmann (1975). Erfolgreiche Interaktion bedeutet hierbei, die eigene Position geltend zu machen und im Verhältnis zu einer realistisch eingeschätzten Position des Interaktionspartners ausbalancieren zu können. Krappmann definiert Identität wie folgt: „Identität ist die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat.“ (Krappmann 1975, S. 207)

Hierfür definiert er vier zentrale Fähigkeiten des Rollenhandelns:

- *Identitätsdarstellung*: die eigene Identität für andere sichtbar zu machen;
- *Rollendistanz*: die eigene Rolle kritisch-reflexiv zur eigenen Identität in Beziehung zu setzen;
- *Empathie*: sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzen zu können;
- *Ambiguitätstoleranz*: Widersprüche aushalten zu können.

Giddens (1991) thematisiert dagegen die diachrone Form von Identitätsarbeit. Er beschreibt mit psychoanalytischen Zugängen, wie das Individuum gezwungen ist, unter kontingenten Bedingungen ein reflexives Zukunftsprojekt zu entwerfen, welches dem Handeln zunächst unabhängig von den Realisierungschancen Orientierung und Perspektive gibt (vgl. Thole 2021, S. 272 ff.). Hierbei schreibt er dem Individuum Gestaltungsmacht zu, da es immer wieder neu entscheiden könne, ob es Bestehendes rezipiere oder Neues wage.

Paradoxien und Spannungsfelder sind vor dem Hintergrund dieser theoretischen Zugänge Situationen, in denen subjektive Voraussetzungen, Ziele und Wünsche so stark von den Erwartungen der Umwelt abweichen, dass eine vom Subjekt als zufriedenstellend empfundene Identitätsbalance erheblich erschwert ist.

Entwicklungsaufgaben stellen eine Form solcher Identitätskonflikte dar, welche sich als Konzept bereits in der Bildungsgangforschung und Curriculumentwicklung etabliert haben. Es geht auf Havighurst (1974, VI, S. 2) zurück und wird von ihm wie folgt definiert:

„A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment. [...] A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“

Abweichend von Havighurst wird in der Bildungsgangforschung das Hineinwachsen in einen Beruf nicht als eine Gesamtaufgabe konzipiert, sondern in Teilaufgaben zerlegt (vgl. Gruschka 1984, S. 45 ff.; Thole 2021, S. 85 ff.). Entwicklungsaufgaben sind in Abgrenzung zu Lernzielen mit qualitativen Sprüngen in der Berufsbiographie – in der Regel dem Hineinwachsen in eine neue Rolle – verbunden. In mehreren empirischen Einzelhandelsstudien konnten vier solcher Entwicklungsaufgaben nachgewiesen werden (vgl. Thole 2021, S. 85 ff.; Kutscha, Besener & Debie 2009; Duemmler, Caprani & Felder 2017).

- *Identifikation*: Auszubildende streben nach einem Beruf, der ihren Stärken, Wünschen und Zielen entspricht. Empirische Befunde der Arbeitspsychologie belegen, dass eine solche Identifikation mit der Tätigkeit die intrinsische Motivation, Arbeitszufriedenheit und Leistung günstig beeinflusst (vgl. Thole 2021, S. 104 ff.; Nerdinger 2011). Empirisch konnten enge Zusammenhänge zwischen Kompetenzzuwachs und Identifikation nachgewiesen werden (vgl. Lewalter, Krapp & Wild 2001; Rauner et al. 2010). Für viele Auszubildende stellen die Einzelhandelsberufe jedoch nur einen Kompromiss dar.

- *Kompetenz*: Die angestrebten und noch nicht vorhandenen Kompetenzen sind während der Ausbildung zu entwickeln. In den Fallstudien wurde oft von mangelnder Fehlertoleranz im beruflichen Umfeld berichtet, auch werden Auszubildende häufig von Beginn an als vollwertige Arbeitskraft oder lediglich als Hilfskraft eingesetzt, was tendenziell zu Über- oder Unterforderung führt.
- *Anerkennung*: Eine Person ist erst dann kompetent, wenn sie als solche von ihrem sozialen Umfeld anerkannt wird. Befunde der Dienstleistungsforschung zeigen jedoch, dass Beschäftigte sich diese Anerkennung oft hart erkämpfen müssen (vgl. Thole 2021, S. 124 ff.). Viele Auszubildende im Einzelhandel berichten von Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls durch fehlende Anerkennung in Zusammenhang mit der Auszubildendenrolle und des geringen Berufsprestiges.
- *Gestaltung*: Auszubildende können und müssen angesichts dieser Diskrepanzerfahrungen aktiv auf ihr Umfeld Einfluss nehmen, um ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können (vgl. Giddens 1984/2017; Thole 2021, S. 272 ff.). In den genannten Studien zeigte sich z. B. dringender Handlungsbedarf bezüglich der Arbeitszeiten in den Abendstunden und am Wochenende, welche das Privatleben beeinträchtigen. Eine Mehrheit der Befragten möchte jedoch den Einzelhandel verlassen, anstatt die Herausforderung anzunehmen.

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass nur die Kompetenzorientierung in den didaktischen Prinzipien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verankert ist. Die Entwicklungsaufgaben *Identifikation*, *Anerkennung* und *Gestaltung* werden zwar durch die Kompetenzentwicklung und ggf. Problemorientierung (vgl. Abschnitt 3) indirekt unterstützt, werden aber – wie die empirischen Befunde zeigen – nicht zwingend implizit bewältigt, ohne sie explizit zu adressieren.

Ein Blick auf den Rahmlehrplan (KMK 2004/2016) zeigt, dass auch die Zielhorizonte der Lernfelder subjektive Aspekte weitgehend ausblenden und den Bildungsauftrag (s. o.) nicht aufgreifen. Dies sei hier am Beispiel der ersten beiden Lernfelder illustriert: Im Lernfeld 1 „*Das Einzelhandelsunternehmen präsentieren*“ sollen ökonomische, rechtliche, präsentationstechnische und branchen- und betriebsspezifische Kenntnisse erworben und nachgewiesen werden. Die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten sind der einzige subjektive Aspekt, der am Rande gestreift wird. Der Zielhorizont des Lernfeldes 2 „*Verkaufsgespräche kundenorientiert führen*“ lautet wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler führen unter Anwendung von Waren-, Verkaufs- und Kommunikationskenntnissen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit der Kunden und des Unternehmens.“ (KMK 2004/2016, S. 10) Wie die Lernenden sich persönlich in dieser Situation fühlen bzw. für die Verwirklichung ihrer Ziele und

Wünsche sorgen, wird nicht thematisiert. Dass der Lernfeldansatz in den Präambeln der Rahmenlehrpläne einen sozioökonomischen Bildungsanspruch formuliert, der sich in den Lernfeldvorgaben nicht wiederfindet, wurde auch für andere Ausbildungsberufe festgestellt (vgl. das *Lernfeldparadoxon* bei Hantke 2022, Abschnitt 2).

Der Bildungsanspruch muss also durch die Berufsschulen und die Lehrkräfte im Rahmen der Bildungsgangarbeit und der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung sichergestellt werden. Im Rahmen des Projektes EVENET EH wurde diese Leerstelle im Hamburger Einzelhandelcurriculum erkannt und bearbeitet. Über eine Kompetenzdimension *Beruflichkeit* mit den Subdimensionen *Berufsrolle und Identität*, *Berufsethos*, *Berufsbildung und -perspektiven* sowie *Gesundheitsförderung* wurde die Identitätsarbeit der Lernenden adressiert (vgl. Tramm, Hofmeister & Derner 2009, S. 31; Thole 2021, S. 193 ff.). Ziel des Lernfeldes 1 ist es laut dieser schulinternen Curricula z. B., Interesse für den Beruf und Identifikation mit dem Berufsbild zu erzeugen sowie die Selbstdarstellung zu erproben. Die Fallstudien und Unterrichtshospitationen zeigten jedoch, dass dem weit verbreiteten Problem, einen Kompromissberuf zu erlernen, im Unterricht keine nennenswerte Beachtung geschenkt wird. Vielmehr unterstellt das Curriculum, dass die Lernenden eine Berufsbiographie im Einzelhandel selbstbestimmt anstreben. Hier wird die Chance, Vertragslösungen und Berufswechseln vorzubeugen, durch die Ausblendung subjektivierenden Handelns vertan (vgl. Uhly 2015). Die Inhalte des Lernfeldes 2 orientieren sich nach wie vor ausschließlich an den Erwartungen der Kund/-innen, Vorgesetzten und Mitarbeiter/-innen an eine/n gute/n Verkäufer/in. Im Rahmen der Fallstudien berichteten Auszubildende daher, dass ihre Identitätskonflikte im Unterricht nicht explizit thematisiert wurden. Sie mussten ihre Probleme weitgehend ohne Unterstützung der Berufsschule lösen lernen (vgl. Thole 2017, S. 17 ff.). Die fehlende Berücksichtigung subjektiver Problemlagen im berufsschulischen Unterricht war auch bereits in anderen empirischen Studien im Einzelhandel deutlich geworden (Kutscha, Besener & Debie 2009; Duemmler, Caprani & Felder 2017). Insofern kann als gesichert angenommen werden, dass die Anliegen der Auszubildenden im Einzelhandel weitgehend unberücksichtigt bleiben. Für andere Berufe kann zumindest konstatiert werden, dass das Lernfeldparadoxon die Umsetzung des Bildungsauftrages erheblich erschwert (vgl. Schütt-Sayed 2020; Abschnitt 3).

Um die erste Frage in der Einleitung zu beantworten, muss konstatiert werden, dass die derzeitige berufs- und wirtschaftspädagogische Theorie und Praxis subjektivierendes Arbeitshandeln in der Tat weitgehend ausklammert (vgl. Böhle 2003). Ein wesentliches Problem besteht darin, dass sowohl in den Ordnungsmitteln als auch im Unterricht *objektivierte* Arbeits- und Geschäftsprozesse als Bezugspunkt für *subjektive* Bildungsprozesse gewählt werden. Um den Bildungsauftrag erfüllen zu können, wäre es didaktisch notwendig, *konkret erlebte Identitätskonflikte* der Auszubildenden zum Ausgangspunkt des

Lernprozesses zu machen und diese theoriegeleitet zu reflektieren sowie biographisch einzubetten (vgl. Kolb 1984, Dewey 1933). Es bedarf der Formulierung subjektiv relevanter individueller Lern- und Entwicklungsziele. Das Curriculum dient hierbei der flexiblen Strukturierung in einer aner kennenden Lernumgebung. Übergeordnetes Ziel für alle muss die Entwicklung eines *Berufsethos*, eines individuellen *beruflichen Selbstkonzeptes* sowie sozialer Kompetenzen für die Identitätsbalance sein. Zur Umsetzung dieses Anspruchs gibt es bereits zahlreiche didaktisch-methodische Zugänge (vgl. Thole 2021, S. 237 ff.). Teilweise reichen schon wenige reflexive Impulse, um den Subjektbezug zu stärken. In der (berufs-)schulischen Unterrichtstradition ist es aber keineswegs üblich, dass die Lernenden selbst Lernanlässe in den Unterricht einbringen. Hierzu müssten Lehrkräfte als Coach und Lernbegleiter/-in fungieren, seitens der Lernenden wäre mehr Eigenverantwortung erforderlich. In den beiden nachfolgenden Abschnitten werden für die ökonomische und politische Bildung mögliche fachdidaktische Überlegungen skizziert.

3. Subjektbezogene Handlungsorientierung im Kontext gesellschaftspolitischer Problemlagen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde unter anderem herausgestellt, dass sich die Entwicklung einer beruflichen Identität vor allem in herausfordernden (beruflichen) Situationen vollzieht, die widerspruchsbeladen sind. Von daher sollte im Rahmen von beruflichen Bildungsprozessen auch ein Umgang mit Widersprüchen gefördert werden, um die Identitätsentwicklung der Lernenden zu unterstützen (vgl. Abschnitt 2). Derartige Widersprüche können beispielsweise in der dualen Ausbildung durch Diskrepanzen zwischen eigenen und betrieblichen Werthaltungen entstehen – der auch so zu bezeichnenden subpolitischen Ebene. Illustrieren lässt sich dies in der beruflichen Bildung am Beispiel der Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung. Denn die Forderungen, sich als Gesellschaft mit nachhaltigkeitsorientierten Zukunftsfragen auseinanderzusetzen, werden auch von Auszubildenden geäußert. So hat sich beispielsweise im Rahmen der Fridays for Future-Bewegung das Auszubildenden-Netzwerk „Azubis4Future“ gebildet. Übergeordnetes Ziel dieses Netzwerks ist es, die Ausbildungsunternehmen der dort engagierten Auszubildenden nachhaltiger zu gestalten (vgl. Azubis4Future o. J.). Mindestens die bei „Azubis4Future“ engagierten Auszubildenden werden somit in ihrer bedingten Freiheit (vgl. Bieri 2003) zwischen der *Erfüllung* betrieblicher Routinen (Disziplinierung) und dem Entstehen für die *Veränderung* betrieblicher Routinen (Verantwortungsübernahme) (vgl. Honneth 2002) potenziell in eine Krise ihrer beruflichen

Identitätsentwicklung gestürzt¹. Auf den Kern reduziert verläuft der dieser Krise zugrundeliegende Widerspruch zwischen auf monetärem Wirtschaftswachstum basierendem, rein ökonomisch effizientem Wirtschaften und auf intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit basierendem nachhaltigem Wirtschaften.

Um dieses Widerspruchsverhältnis nachzuvollziehen, macht es Sinn, sich näher mit Effizienz und Wachstum auseinanderzusetzen. Denn häufig wird argumentiert, dass eine ökonomische Effizienz aufgrund einer Reduzierung des Einsatzes natürlicher Ressourcen im Wertschöpfungsprozess auch zu einer ökologischen Effizienz führe und ein so genanntes grünes Wachstum ermöglichen würde. Diese These ist jedoch widerlegt. So würde ein rein ökonomisch effizientes Berufshandeln dazu führen, dass, „wo immer es geht und rechtlich möglich ist, [...] Kosten auf Lieferanten, Gesellschaft, Mensch und Natur abgewälzt“ (Müller-Christ 2010, S. 81) würden. Eine aktuelle Metastudie zur Frage „Is Green Growth Possible?“ (vgl. Hickel & Kallis 2020) kommt darüber hinaus zum Ergebnis, dass „empirical evidence on resource use and carbon emissions does not support green growth theory“ (ebd., S. 469).

Vor diesem Hintergrund lässt sich als nachhaltiges Wirtschaften ein wirtschaftliches Handeln bezeichnen, „das gesellschaftliche Bedürfnisse bei Einhaltung der [...] planetaren Leitplanken dauerhaft befriedigt“ (Hantke 2022, S. 10; vgl. WBGU 2011, S. 34; Raworth 2018), wobei dann das „durch Nachhaltigkeit zu lösende Problem ein originär ökonomisches ist: das Haushalten mit Ressourcen“ (Müller-Christ 2010, S. 101).

Ein derartiges Wirtschaften ist in kapitalistischen Gesellschaften jedoch noch immer eine Ausnahme. Denn die globale Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft befindet sich „im Verbund mit der voraussichtlich noch bis Mitte des Jahrhunderts zunehmenden Bevölkerung [...] auf Kollisionskurs mit den planetaren Leitplanken“ (WBGU 2011, S. 33). Wobei im Allgemeinen hochentwickelte Länder mit niedrigen Geburtenraten wesentlich stärker zur Umweltbelastung beitragen als Entwicklungsländer mit hohen Geburtenraten.

1 Krisen in der beruflichen Identitätsentwicklung, wie sie möglicherweise bei Diskrepanzen zwischen eigenen und betrieblichen Werthaltungen entstehen, können pädagogische Zielsetzungen sowohl produktiv unterstützen als auch destruktiv blockieren. In der Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse kommt es an dieser Stelle auf die pädagogische Professionalität der Lehrkräfte an. Zur Positionierung im Hinblick auf die Frage, was Lehrkräfte Lernenden „zumuten“ könnten, sollten oder müssten empfiehlt sich die Lektüre der jüngeren Kontroverse zwischen Günter Kutscha und Klaus Beck (vgl. Kutscha 2019a; Beck 2019; Kutscha 2019b). Uns geht es in diesem Kontext nicht um die „künstliche“ Konstruktion von potenziell überfordernden objektiven Situationen, mit denen die Lernenden „von außen“ konfrontiert werden, sondern um die didaktische Auseinandersetzung mit subjektiven Lebensweltsituationen der Lernenden. Demnach würden Diskrepanzen zwischen eigenen und betrieblichen Werthaltungen im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen nicht durch die Bereitstellung überfordernder Situationen „proviziert“, sondern potenziell bestehende Diskrepanzen im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen aufgegriffen (vgl. Abschnitt 2).

Untermuert wird dieser Befund recht aktuell mit einer „Analyse der *Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit*“ (Blühdorn 2020, S. 27, Herv. i. O.). Eines der Ergebnisse der Analyse ist, dass sich statt einer Entwicklung in Richtung Nachhaltigkeit „eine neue, ihrerseits massiv konflikt- und krisenverstärkende Politik der Nicht-Nachhaltigkeit [entfaltet], die jenseits des hergebrachten, progressiven Glaubens an ökologische Aufklärung und Bewusstseinsbildung im vollsten Wissen der sozialen und ökologischen Konsequenzen mit aller Entschiedenheit an der etablierten Ordnung und ihrer Logik festhält“ (ebd., S. 39).

Diese Befunde fordern – wie oben bereits erwähnt – das Subjekt heraus, das „als kulturelles Wesen und gleichzeitig Teil der Natur mit dem Widerspruch der Zerstörung ebendieser Natur (latent) konfrontiert“ (Hantke 2021, S. 263) ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern (nicht nur) wirtschaftsberuflich Lernende mit dem oben skizzierten Widerspruchsverhältnis umgehen könnten. Ein analytischer Zugang zur Beantwortung dieser Frage sind die Selbst- und Weltverhältnisse der Subjekte. Denn die oben erwähnten Widerspruchsverhältnisse „deuten auf ggf. vorübergehende Beziehungsprobleme zwischen Selbst und als Welt zu bezeichnender Wirtschaft, Gesellschaft und ökologischer Natur hin“ (Hantke 2022, S. 11). Um diese Beziehungsprobleme analytisch auf Ebene des Subjekts zugänglich zu machen, lassen sich die Konzepte „Resonanz“ und „Subpolitik“ heranziehen.

Hinter „Resonanz“ verbirgt sich eine gleichnamige Theorie, mit der unter anderem Beziehungsqualitäten zwischen Subjekt und Welt beschrieben und analysiert werden können (vgl. Rosa 2016, S. 281). Ausgegangen wird hierbei zunächst von einer zweiseitigen Weltbeziehung, die sich aus Perspektive des Subjekts wie folgt darstellt: Einerseits bilden sich an den Subjekten Erfahrungen von Welt ab, nachdem sie reflektierte Wahrnehmungen gemacht haben, und andererseits beziehen die Subjekte intentional handelnd Stellung zur Welt (vgl. Rosa 2016, S. 65). Dies korrespondiert mit der „doppelseitigen Erschließung“ von Klafki (vgl. ebd. 1964/1959, S. 410). Überträgt man dieses Verständnis auf den Begriff der Widersprüche, lassen sich hieraus sowohl ein erfahrener Widerspruch als auch ein handelnder Widerspruch skizzieren:

„Zum einen kann ein Widerspruch demnach ein gegensätzlicher Sachverhalt sein, den man erfährt. Zum anderen kann ein Widerspruch außerdem – im wahrsten Sinne des Wortes – eine handelnde Entgegnung sein.“ (Hantke 2022, S. 12)

Als resonant können Selbst- und Weltverhältnisse vor diesem Hintergrund dann bezeichnet werden, wenn ein „wechselseitiges Antwortverhältnis [vorliegt, HH], bei dem die Subjekte sich nicht nur berühren lassen, sondern ihrerseits zugleich [...] berühren, das heißt handelnd Welt zu erreichen vermögen“ (Rosa 2016, S. 270). Anders formuliert: Resonanz beschreibt einen Zustand, bei dem Subjekte nicht nur Wahrnehmungen und ggf. Erfahrungen von Welt machen – also von der Welt erreicht werden –, sondern gleichzeitig die Welt selbst handelnd erreichen. Dieser subjektbezogene Anspruch der „handelnden

Teilnahme an der Welt“ (Hantke 2022, S. 12) bildet sich zwar im Grunde auch in der Handlungsorientierung als didaktischem Grundprinzip der beruflichen Bildung ab, reduziert sich in den Lernfeldern der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Berufsbildung des dualen Systems jedoch auf eine Handlungsorientierung im Rahmen „reiner“ Arbeits- und Geschäftsprozesse, die die „Welt“ engführt und ihre gesellschaftlichen Problemlagen ausblendet. So wird in den Lernfeldern „eher monoperspektivisch ausgerichtetes betriebswirtschaftlich-kaufmännisches und volkswirtschaftliches Denken und Handeln gefördert [...], das vor allem auf systematischem wirtschaftswissenschaftlichem Wissen basiert“ (Fischer & Hantke 2019, S. 94). Den Lernenden wird somit „wenig Raum gegeben, ihr berufliches Handeln bzw. ihre Erfahrungen gesellschaftlich zu reflektieren“ (ebd., S. 91; vgl. auch Wittau & Zurstrassen, S. 149). Der Anspruch des Lernfeld-Konzepts besteht laut Bildungsauftrag jedoch eigentlich darin, die „Auszubildenden zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“ (KMK 2021, S. 10) zu befähigen.

Nimmt man diesen Bildungsauftrag ernst, steht man als Lehrkraft vor der Herausforderung, von den Lernenden im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht einen gestaltungsorientierten Umgang mit Widersprüchen zwischen der Erfüllung konkreter Arbeits- und Geschäftsprozesse und dem Entstehen für eine nachhaltigkeitsorientierte Veränderung dieser Prozesse einzufordern. Dieser Anspruch lässt sich im Kontext des oben skizzierten Widerspruchs als handelnde Entgegnung mit Hilfe des Begriffs „Subpolitik“ verdeutlichen. So umschreibt Beck (1993) mit Subpolitik ein politisches Alltags-handeln von beispielsweise Berufstätigen an ihrem Arbeitsplatz (vgl. Beck 1993, S. 162). Subpolitik basiert demnach auf „Auseinandersetzungen, Experimente[n] *jenseits von entweder-oder*“ (ebd., 11; Herv. i. O.), wobei das „*und*“ die Räume in der subjektiven Auseinandersetzung mit dem oben skizzierten Widerspruch zwischen dem Steigerungsprinzip der kapitalistischen Moderne einerseits und der „Sicherung der Regenerativität gesellschaftlicher Ressourcen und Wahrung der Potentialität zukünftiger Entwicklungschancen“ (Boddenberg 2018, S. 123) andererseits verdeutlicht.

Damit kann auf die zweite Frage aus der Einleitung zurückgekommen werden: Derartige Räume, die von den Lernenden subpolitisches Handeln einfordern, können oder – mit Blick auf die curricularen Vorgaben – vielmehr sollen im Rahmen der wirtschaftsberuflichen Bildung didaktisch inszeniert werden. Übergeordnetes Ziel einer derartigen Inszenierung ist es, den Lernenden gesellschaftspolitisch kontextualisierte Möglichkeiten zur Reflexion und Gestaltung (nicht nur) ihrer Arbeits- und Geschäftsprozesse zur Verfügung zu stellen. Dies stellt Lernende vor die Herausforderung, sich emanzipatorisch mit der Frage auseinanderzusetzen, „inwiefern sie sich im (Berufs-) Alltag zwischen

einem wachstums- und effizienzorientierten Wirtschaften und einem nachhaltigkeitsorientierten Wirtschaften (selbst-)reflektierend und gestaltend verorten könnten, sollten oder müssten“ (Pranger & Hantke 2020, S. 84). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage eröffnet den Lernenden einen „(selbst-)kritisch-transformative[n] Zugang zu den oben dargestellten Widersprüchen auf lebensweltlicher Ebene“ (Hantke 2022, S. 12). Damit wird ein berufliches Lernen anhand standardisierter betrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse ersetzt durch eine subjektbezogene Handlungsorientierung im Kontext gesellschaftspolitischer Problemlagen.

Die bei „Azubis4Future“ engagierten Auszubildenden dürften sich freuen. Denn (nicht nur) ihnen wird dadurch die Möglichkeit gegeben, sich in uneindeutigen Räumen „emanzipatorisch eine eigene Perspektive zu entwickeln“ (Hantke 2022, S. 13). Durch dieses Vorgehen wird im Rahmen der bildungsbezogenen Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit einer potenziell „normativen Pädagogik“ begegnet, bei der sich Lernende von normativen Zielen affirmativ zu leiten hätten (vgl. Blankertz 1971, S. 22).

4. Subjektorientierte Berufsbildung zwischen Kompetenzorientierung und „Lebendigem Lernen“

Wie aus den bisherigen Überlegungen deutlich wurde, steht Berufsbildung de facto in einem komplexen Anforderungsfeld, geprägt von individuellen Bildungs-, Identitäts- und Entwicklungsansprüchen einerseits und äußeren wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ökologischen Anforderungen andererseits, wobei all diese Anforderungsbereiche bereits in sich selbst Widersprüchlichkeiten und Spannungen bergen. Wie kann nun mit den daraus resultierenden Paradoxien und Spannungsfeldern umgegangen werden, verallgemeinert: Wie können Widersprüchlichkeiten als Lerngegenstände bewusst- und bearbeitbar gemacht werden?

Für diesen Abschnitt soll die These leitend sein, dass die einschlägige Kompetenzorientierung allein nicht gewährleistet, dass sich Lernende gegen Verzweckung, Instrumentalisierung und Erstarrung wehren können. Kompetenzorientierung benötigt ein ausbalancierendes Element, ein Gegengewicht, durch das im Sinne Hantkes Räume geschaffen werden, um mit Widersprüchlichkeiten in „Resonanz“ zu treten. „Resonanz“ beschreibt dann, wie oben beschrieben, eine gewisse Qualität der gedanklichen und emotionalen Auseinandersetzung, die im pädagogischen Diskurs schon viele Namen und Metaphern zugewiesen erhielt. Dazu gehört insbesondere die wiederkehrende Metapher des „Lebendigen Lernens“ in Abgrenzung zu ‚totlangweiligem‘ und ‚mechanistischem‘ Lernen – eine Metapher, die auch Rosa & Endres in ihrer „Resonanzpädagogik“ verwenden: „Lebendiges Lernen entfaltet sich in einem

Klima, das mich dazu beflügelt, auf eine bestimmte Weise mit der Welt in Beziehung zu treten. Ich will Weltausschnitte zum Sprechen bringen. Ich erlebe Weltbeziehung durch Anverwandlung.“ (2016, S. 16)

Trotz (oder gerade wegen) ihres emotionalen, poetischen Anklangs eignet sich die Metapher des „Lebendigen Lernens“ nach Casper (2021a) besonders für jene „Umdeutung und Relativierung [...] didaktischer Denkfiguren“ wie der Kompetenzorientierung im Sinne des anfänglichen Zabeck-Zitats (Zabeck 2004, S. 5). „Lebendiges Lernen“ lässt sich über eine charmante Metapher hinaus zum praktikablen didaktischen Konzept übersetzen. Dabei wird insbesondere das methodische Verständnis des „Lebendigen Lernens“ im Sinne der humanistischen Psychologie und konkret der „Themenzentrierten Interaktion“ nach Cohn (2016) für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik herangezogen. Außerhalb der Berufsbildung arbeitete zuvor Härle (2011) in diesem Sinne mit dem Begriffspaar „Kompetenzorientierung“ und „Lebendiges Lernen“:

„Beide Begriffs-Typen haben ihre eigenen Gesetze, ihre eigenen Vorzüge, ihre eigenen Grenzen. Während der Kompetenzbegriff sich eignet, Zielvorstellungen und Ergebnisse (Learning Outcome) zu beschreiben und bewertend zu vergleichen, eignet sich die Idee des Lebendigen Lernens, einen Vorstellungsraum zu eröffnen, der individuell gefüllt werden kann und in dem nicht das Ergebnis, sondern der Prozess das größte Gewicht hat.“ (Härle 2011, S. 21-22)

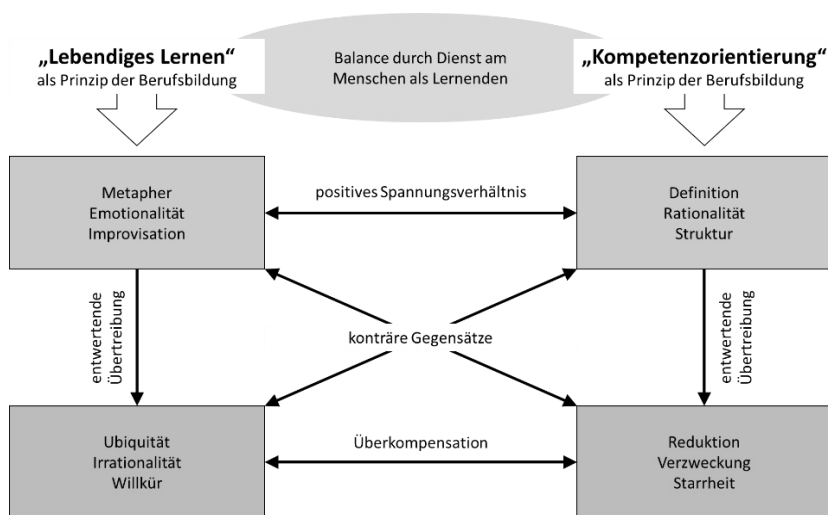
Hiermit beschreibt Härle genau die Prozessqualität, die u. E. für die oben genannten Entwicklungsaufgaben und subpolitischen Auseinandersetzungen nötig scheint, einer auf Tüchtigkeit hin verkürzten Handlungsorientierung jedoch abhanden geht. Doch weiter:

„Umgekehrt erfasst der Kompetenzbegriff differenzierte, individuelle und interne Lernbewegungen kaum, während die Idee des Lebendigen Lernens es nicht ermöglicht, eine Einstufung oder Bewertung des Lernerfolgs so zu formulieren, dass sie auch intersubjektiv valide wären. Waltet hier die Gefahr der Irrationalität und der Willkür, so waltet dort die Gefahr der Reduktion und der Verzweckung. Die größte Gemeinsamkeit können der Kompetenzbegriff und die Idee des Lebendigen Lernens dort entfalten, wo es beiden um den Menschen als Lernenden geht.“ (Härle 2011, ebd.)

Casper (2021a) überführt diese Kontrastierung zur Verdeutlichung in ein „Werte- und Entwicklungsquadrat“ nach Schulz von Thun (2018), ein Instrument der differentiellen Psychologie zur Identifikation von Übertreibungen und Überkompensationen (siehe Abbildung 2).

In dieser Darstellung wird deutlich, dass Kompetenzorientierung an sich durchaus im Dienst der Lernenden stehen kann, nämlich mit den Prinzipien von Definition, Rationalität und Struktur. Diese werden erst durch entwertende Übertreibungen zu den Problemen, die Härle benennt: Übertriebene Definition wird zur verkürzten Reduktion, übertriebene Rationalität wird zur gefühlskalten Verzweckung, übertriebene Struktur wird zum Korsett, zur Starrheit.

Abb. 2: Werte- und Entwicklungsquadrat zur Lebendigen Wirtschaftsdidaktik



Quelle: Casper 2021a, S. 81

Um Übertreibungen zu vermeiden, gilt es, die dienlichen Prinzipien mit einem Gegengewicht in Balance zu bringen. Schulz von Thun spricht dann von „Schwestertugenden“, die in einem positiven Spannungsverhältnis zueinanderstehen und bestenfalls so austariert sind, dass auf keiner Seite eine Übertreibung in ‚zu viel des Guten‘ droht. Hiermit würde eine „Relativierung“ im Sinne des Zabeck-Zitats angestrebt, die Leitfrage lautet demnach: Womit sind die dienlichen Prinzipien der Kompetenzorientierung in Spannung zu bringen, um ideologischen Übertreibungen und Verkürzungen entgegenzuwirken?

Casper (ebd.) formuliert die Gegengewichte Metapher, Emotionalität und Improvisation als Prinzipien des „Lebendigen Lernens“, wie sie in der Literatur zur Themenzentrierten Interaktion behandelt werden, so z. B. bei Cohn:

„Lebendiges Lernen gehört zur Alltagsfeier des Menschseins, des Menschen, der aufnehmen, verändern und Neues erschaffen kann und will. Lebendiges Lernen bedeutet, sich freuen zu können an Bildern, Wahrnehmungen, Gefühlen, neuen Beziehungen, Gedanken, Bewegungen und Fertigkeiten und keine Langeweile haben zu müssen. Lebendiges Lernen ist die Freude an Freiheit und Sachbeherrschung und Muße und Abenteuer – allein und mit anderen – Überraschung über Unvorhergesehenes und Neugier auf das Hier und Jetzt und Danach.“ (Cohn 1998, S. 12)

Auch diese dienlichen Prinzipien können jedoch romantisch verklärt und entwertend übertrieben werden, zu Ubiquität, Irrationalität und Willkür in einem weltfremden, überpädagogisierten ‚Alles-ist-erlaubt‘ – eben dann, wenn ihnen nicht die „Schwestertugenden“ der Kompetenzorientierung gegenüberstehen. In diesem Sinne fordert der pädagogische Umgang mit Spannungsfeldern und Paradoxien schließlich keine Überwindung der Kompetenzorientierung oder gar einen (wie auch immer gearteten) Paradigmenwechsel, sondern ein subjektorientiertes Ausbalancieren. Wie ist dies methodisch umzusetzen?

Im Anschluss an Härle (2011) lässt sich eine dreifache Bestimmung des „Lebendigen“ formulieren (vgl. Casper 2021a), aus der sich methodische Orientierungen ergeben, die sich in aktueller progressiver Wirtschaftslehre wiederfinden (vgl. Urban et al. 2021, darin zusammenfassend Casper 2021b). Zunächst bedeutet „lebendig“ demnach, sich *auf konkretes Leben zu beziehen*, also einzelne Biographien, subjektive Lebenswelten und Lebensentwürfe zu Lerngegenständen zu machen. Dies kann über biographische Reflexionen, Fallstudien, Portraits und komplexe Situierung geschehen. Im kaufmännischen Unterricht kann dies u. a. bedeuten, Aspekte des Storytellings und der Fallgestaltung sehr ernst zu nehmen, statt ‚objektive‘ Definitionen und leere Fachbegriffe anzuhäufen und höchstens kosmetisch mit dem aufzuhübschen, was bereits Reetz (2005) als typisches Phänomen „unechter Situationsaufgaben“ kritisierte: Aufgaben mit einem erzählerischen Vorbau, der für die erfolgreiche Lösung der eigentlichen Aufgabe völlig vernachlässigt werden kann. Der konsequente Bezug auf authentische, möglichst gar echte konkrete Fälle und Biographien ist dann kein subjektivistischer Luxus, sondern notwendige Bedingung, wenn man sich bewusst macht, dass nur Subjekte die ‚Austragenden‘ der Paradoxien und Spannungsfelder sind, die in diesem Beitrag behandelt werden. Ohne Bezug zum Subjekt und sein echtes oder zumindest potenzielles Leben bleibt jeder Lerninhalt irrelevant.

Als zweite Bestimmung verweist „lebendig“ auf eine bestimmte Prozessqualität, nämlich auf eine sinnliche, aktive Auseinandersetzung. Gerade in den oft abstrakten, sprachlich und mathematisch distanzierten Bereichen kaufmännisch-verwaltender Tätigkeiten ist hier Kreativität gefragt, um das Spektrum möglicher Medien und Darstellungsformen auszureizen und nicht im Standardmodus der Arbeitsblätter und Infotexte zu verharren. Methodische Ansätze hierzu sind Rollen- und Planspiele, haptische Darstellungsformen wie Legetechniken oder auch Exkursionen und enaktive Klassiker wie Lernfabriken/-büros.

Als dritte Bestimmung ist eine „lebendige“ Situation schließlich eine, die von einer lebensbejahenden, respektvollen Interaktionsmoral getragen wird. Dies unterstreicht nicht nur die Bedeutung gezielter Förderung von Sozialkompetenzen, Klassenklima und Lerngemeinschaft, sondern wird vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgaben und gesellschaftlichen Herausforderungen

der vorigen Abschnitte zur Kernaufgabe der schulischen Berufsbildung: (Gegenseitige!) Anerkennung, Resonanzräume für subpolitische Aushandlungsprozesse und die begleitete Übung im Umgang mit Perspektivvielfalt, realem Pluralismus, Widersprüchen, Spannungen und Ambiguitäten gehören zum genuinen Bildungsauftrag. Sie erledigen sich nicht von selbst durch Erwähnung in Präambeln, sondern bedürfen einer gezielten Didaktik. Neben Schlagworten wie Sozialkompetenz und „Just Community“ (Oser et al. 2008) finden sich konkrete Konzepte hierzu vor allem in der differentiellen Pädagogik und humanistischen Psychologie, insbesondere im methodischen Gesamtkonzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die sich ausdrücklich versteht als „Hilfe zur Herstellung der Balance in Lern- und Arbeitsprozessen, zwischen der Befindlichkeit jedes einzelnen, dem Beziehungsgeflecht in einer Gruppe und dem Ernstnehmen eines Themas“ (Cohn 1998, S. 142). Im stilprägenden „Vier-Faktoren-Modell“ der TZI werden diese benannt als „ICH“, „WIR“ und „ES“ in den gegebenen Rahmenbedingungen, dem sogenannten „GLOBE“, der auch die Situierung in einer globalisierten Arbeits- und Wirtschaftswelt ausdrückt.

Es führte hier zu weit, die Methodik der TZI auszuführen (siehe dazu Literatur von Cohn und für die BWP Casper 2021a mit weiteren Quellen), doch sei zumindest darauf verwiesen, dass dieses zentrale Modell unmittelbar an einschlägige Kategorien auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anschließt: ICH – WIR – ES spiegelt die *Roth'sche Trias zur Handlungskompetenz von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz* (Roth 1971) und lässt sich für die Zieldimensionen einer reflexiven Wirtschaftspädagogik in „Sinn“, „Verantwortung“ und „Produktivität“ überführen, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt. Zum Abschluss dieses Abschnitts bleibt nur noch, das Anliegen auszusprechen, Lebendiges Lernen in Berufsbildung und Lehramtstudium zu stärken – bestenfalls durch konsequente Schulung in entsprechenden didaktischen Methoden wie der Themenzentrierten Interaktion. In diesem Sinne läge eine Antwort auf die dritte Frage in der Einleitung in einer (methodischen) Balance aus Kompetenzorientierung und Lebendiges Lernen.

5. Reflexive Wirtschaftspädagogik

In diesem Beitrag werden drei blinde Flecken im etablierten Verständnis von Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung diskutiert und mögliche Ansätze für den Umgang mit inhärenten Paradoxien und Spannungsfeldern in Beruf und Wirtschaft aufgezeigt. Dabei werden eine identitätstheoretische (Abschnitt 2), eine soziologische (Abschnitt 3) und eine humanistisch-psychologische (Abschnitt 4) Perspektive eingenommen. Auf Basis eines humanistisch-psychologischen Menschenbildes und einer emanzipatorischen Bildungstheo-

rie sollte aufgezeigt werden, dass das Subjekt unterschiedliche, oftmals widersprechende oder spannungsgeladene Anforderungen und Situationen ausbalancieren muss, die sich aus unterschiedlichen Werte- und Zielvorstellungen des Subjekts einerseits und der Berufswelt andererseits ergeben können. Drei mögliche pädagogisch-didaktische Zugänge wurden dafür aufgezeigt: 1) Eine Subjektorientierung, die tatsächlich beim Subjekt und nicht bei vermeintlich objektivierte Lebensweltorientierungen ansetzt, sollte der Ausgangs- und Zielpunkt wirtschaftspädagogischer Arbeit sein. 2) Um Paradoxien und Widersprüche besser wirtschaftspädagogisch ausbalancieren zu können, sollten subpolitische Resonanzräume eröffnet werden. 3) Schließlich versucht eine lebendige Wirtschaftsdidaktik Widersprüchlichkeiten in positive Spannungsverhältnisse zu transferieren, um entwertende Übertreibungen und Überkompensationen zu verhindern und vielmehr wertschätzende Positionierungen zu ermöglichen.

Alle drei Zugänge vereint die Fähigkeit des Subjektes zur Reflexion. Dies verweist auf den traditionellen Bildungsbegriff, der reflexiv und nicht transitiv ist. Reflexion ist die Fähigkeit, sich selbst als Subjekt und Objekt wahrzunehmen und über sich in Bezug auf die Welt nachdenken zu können.

Eine reflexive Wirtschaftspädagogik geht von der Mündigkeit des Menschen aus (Tafner 2015, 2018a, 2018b, 2020; Klafki 1996), der sowohl individuelles als auch untrennbar soziales sowie geistiges und materielles Wesen ist. Als materielles Wesen muss es sich mit Mitteln versorgen – und das ist der Kern des Wirtschaftens. Wirtschaft als System der Mittelbereitstellung hat daher grundsätzlich eine dienende und zweckrationale Funktion. Der beruflich tätige Mensch muss sich selbst versorgen und dient im Beruf der Versorgung anderer. Mittel sind für die Daseinsvorsorge und die Selbstverwirklichung notwendig, weshalb Wirtschaften ebenso eine wertrationale und affektive Dimension aufweisen kann. Die Tätigkeit in der Mittelbereitstellung dient grundsätzlich denselben Zwecken.

Sowohl die beruflichen als auch die allgemein ökonomischen Situationen können für das Subjekt stimmig oder unterschiedlich stark spannungsgeladen wahrgenommen werden. Das Subjekt kann den Wunsch haben, sich oder die Situation zu verändern oder gar sie zu verlassen. Wesentlich dabei ist, dass der Mensch nicht in den „Sog der Fremdbestimmung gerät“ (Zabeck 2004, S. 9). Deshalb ist jede Form der Ver zweckung und Instrumentalisierung pädagogisch abzulehnen. Insbesondere ist eine „moral-kognitiv eher anspruchslöse Regelgehorsamsmotivation“, wie sie von Beck (2006, S. 21) auf Basis der *normativen Ethik mit ökonomischer Methode* von Karl Homann definiert wurde, im Sinne von Zabeck (2004) und Tafner (2015, 2018b, 2020) zurückzuweisen.

Eine reflexive Wirtschaftspädagogik geht vielmehr im Sinne einer humanistischen Psychologie davon aus, dass der Mensch sich produktiv (Fromm 2020) – und im Sinne der Selbstbestimmungstheorie kompetent, autonom und gleichzeitig eingebunden (Deci & Ryan 1993) – in diese Welt einbringen will.

Der Mensch möchte sich, einem solchen Menschenbild folgend, sinnstiftend beruflich und privat produktiv in diese Welt einbringen.

„Der Mensch kann zwar dank seiner Produktivität materielle Dinge, Kunstwerke und Gedankensysteme erzeugen, aber der wichtigste Gegenstand der Produktivität ist der Mensch selbst. [...] Damit die emotionalen und intellektuellen Möglichkeiten des Menschen zum Leben kommen und sein Selbst geboren wird, ist produktives Tätigsein erforderlich.“ (Fromm 2020, S. 107)

Der produktive Mensch setzt sich den anderen Menschen und der Welt aus, er wird durch Begegnung mit anderen zum Subjekt. Gerade dort, wo der Mensch herausgefordert und direkt angesprochen wird, ist sein Subjekt verlangt (Biesta 2017, S. 12). Das ist dann nicht nur eine Frage der Kompetenz, sondern viel mehr: Es ist die Bereitschaft, sich einer Situation zu stellen, in der nur das Subjekt selbst handeln kann, wo es tatsächlich um das eigene Entscheiden und das eigene Handeln geht. Es geht neben Kompetenzen auch um Identität, Gestaltung und Anerkennung (s. Abschnitt 2). Solche Situationen sind herausfordernd, spannungsgeladen und mit Unsicherheit behaftet. Ökonomisches und berufliches Handeln geht damit über die instrumentelle eigennutzmaximierende Zweckrationalität hinaus und eröffnet in Bezug auf andere Subjekte und die Umwelt die ethische Dimension:

In solchen herausfordernden Situationen erkennt das Subjekt, dass es in eine Situation mit anderen Menschen gestellt ist und Verantwortung übernimmt, indem es Antwort geben muss. „Verantwortung lässt sich grundsätzlich definieren als das Entstehen eines Akteurs für die Folgen seiner Handlungen in Relation zu einer geltenden Norm.“ (Heidbrink 2017, S. 5) Eine Norm kann eine rechtliche oder moralische sein. Verantwortlich kann der Mensch sich selbst, den anderen oder der Umwelt gegenüber sein. Die Fähigkeit zur Verantwortung „beruht darauf, dass Akteure über einen Grundbestand an ethischen Werten, sozialen Einstellungen und politischen Orientierungen verfügen, die sie in die Lage versetzen, eigenständige Urheber ihrer Handlungen zu sein und sich mit ihren Konsequenzen auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 25). Verantwortungsvoll in ökonomischen und beruflichen Situationen zu handeln, bedarf also der ethischen, sozialen und politischen Bildung. Eine rein instrumentelle ökonomische Bildung greift zu kurz – das Normative ist Bestandteil einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Sie ist eine sozioökonomische, welche neben den intraökonomischen Faktoren auch nicht-ökonomische Faktoren berücksichtigt (Etzioni 1988), die in den Lernfeldern Berücksichtigung finden, um Zusammenhänge, Interessens- und Zielkonflikte deutlich werden zu lassen. Gerade am Beispiel der Effizienz wird dies offenbar: Effizienz als zweckrationale Beziehung zwischen Zweck und knappen Mitteln (Robbins 1932) ist grundsätzlich wertfrei, wird aber durch die Anwendung normativ. Monetäre Effizienz im Sinne der Gewinnmaximierung kann zu unverantwortlichen Auswüchsen führen (Tafner 2020), reale Effizienz ermöglicht grundsätzlich nachhaltiges Wirtschaften, durchstößt aber mit Rebound-Effekten die Grenze der