

# Demokratiekompetenz als berufliche Handlungskompetenz



**HARALD HANTKE**  
Prof. Dr., Juniorprofessur für sozialwissenschaftliche Bildung, insb. Wirtschaftsdidaktik, Leuphana Universität Lüneburg  
harald.hantke@leuphana.de



**FRANZISKA WITTAU**  
Dr., Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen  
franziska.wittau@tsk.thueringen.de



**BETTINA ZURSTRASSEN**  
Prof. Dr., Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Bielefeld  
bettina.zurstrassen@uni-bielefeld.de

Sowohl die Politikdidaktik als auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik fordern seit Jahrzehnten die Integration des Politisch-Demokratischen in die berufliche Bildung. Auch die Kultusministerkonferenz hebt als Lernziel die Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung hervor. Gleichwohl bestehen nach wie vor vielfach Umsetzungsdefizite. Der Beitrag verfolgt das Ziel, das Verhältnis von beruflicher Handlungskompetenz und Demokratiekompetenz konzeptionell zu bestimmen. Anhand von zwei Praxisbeispielen werden das Politische des Beruflichen und didaktisch-methodische Zugänge für die Lernorte aufgezeigt. In der abschließenden Reflexion werden konzeptionelle und bildungspolitische Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen ausgesprochen.

## Zum Verhältnis von Demokratie, Arbeitswelt und beruflicher Bildung

Demokratiekompetenz, so die Kernthese dieses Beitrags, ist in demokratischen Gesellschaften eine Dimension beruflicher Handlungskompetenz. Dies lässt sich (u. a.) entlang der folgenden Facetten untermauern:

1. **Mitbestimmungspolitisch:** Lernende sind zur betrieblichen Mitbestimmung zu befähigen, um insbesondere ihre betrieblichen Interessen vertreten zu können (vgl. WEINBRENNER 1987).
2. **Institutionenpolitisch:** Politische Institutionen setzen Rahmenbedingungen (z. B. Gesetze, Verordnungen) des beruflichen Handelns in Betrieben. Lernende müssen über branchen- und berufsspezifisches politisches Wissen verfügen, um professionell handeln und die politischen Rahmenbedingungen des Berufs durch z. B. Verbandstätigkeiten mitgestalten zu können.
3. **Arbeitssoziologisch:** Die Organisation von Arbeit in der modernen Arbeitswelt erfordert demokratische Kompetenzen wie z. B. die Selbstorganisation von Arbeitsprozessen im Rahmen von Gruppen- und Projektarbeit.
4. **Professionsethisch:** In einer demokratischen Gesellschaft besteht der Anspruch, dass es keine demokratiefreien Räume geben darf. Diese Erwartungshaltung existiert nicht nur bei den Beschäftigten in den Betrieben, sondern erfordert demokratisches Handeln auch im Umgang mit Kundinnen und Kunden sowie Klientinnen und Klienten, nicht nur in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen.

Für die berufliche Bildung ergibt sich hieraus die Forderung einer dezidierten Berücksichtigung des Politischen und seiner partizipativen Mitgestaltung in der und durch die Arbeitswelt (vgl. FAULSTICH 2004; ZURSTRASSEN 2012 u. 2022, S. 26). Arbeitswelt ist prädestiniert für demokratisches Lernen. Das Politische wirkt immer stärker in sie hinein, da gesellschaftliche Vielfalt im Betrieb präsent ist und dort auch ausgehandelt werden muss. Der Betrieb ist einer der wenigen Orte, an dem sich Menschen dem Politischen nicht entziehen können, z. B. durch Rückzug in ihre Sub-Gruppe (»politische Blase«). Dialog, Austausch und das Finden von Kompromissen als wesentliche Bestandteile demokratischen Handelns sind im Betrieb also alltäglich relativ niedrigschwellig erlebbar.

Gleichwohl bestehen aber gerade im Lernort Betrieb vielfach strukturelle Hürden der Förderung von Demokratiekompetenz. Ursächlich hierfür sind insbesondere die unterschiedlichen Systemlogiken, die dem Wirtschaftssystem einerseits und dem politisch-gesellschaftlichen System andererseits zugrunde liegen. Während Ersteres oftmals hierarchisch strukturiert und effizienzorientiert ist, baut die Organisation von Politik und Gesellschaft auf dem Anspruch partizipativer Deliberation auf. Dieses Spannungsverhältnis von Effizienzorientierung und Deliberation fordert auch die berufliche Bildung heraus. Denn wengleich berufliche Bildung auf die erfolgreiche Bewältigung von Arbeits- und Geschäftsprozessen vorbereiten soll, ist dies nicht ihre ausschließliche Aufgabe. Sie verfolgt immer auch einen allgemeinbildenden Auftrag, zu dem die Förderung politischer bzw. demokratischer Kompetenzen zählt. Die Berufs- und

Arbeitswelt als Kosmos des (Sub-)Politischen (vgl. HANTKE 2018) wahrzunehmen und Lernende auf diesen vorzubereiten, gehört daher zur gesellschaftspolitischen Verantwortung der beruflichen Bildung in der Berufsschule und im Betrieb. Mit diesem Verständnis sind mindestens die folgenden gesellschaftlichen Implikationen verbunden:

Erstens fördert eine demokratische Gestaltung der Arbeitswelt das Interesse an der Auseinandersetzung mit Demokratie (vgl. HONNETH 2023), die Aneignung demokratischer Einstellungsmuster und die Zufriedenheit mit der Demokratie (vgl. KIESS u. a. 2023, S. 39).

Zweitens haben arbeitssoziologischen und -psychologischen Erkenntnissen folgend demokratisch-partizipative Strukturen in Betrieben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und stärken die (politisch-demokratische) Selbstwirksamkeit, durch politisches Engagement etwas verändern zu können. Arbeitszufriedenheit wird hier verstanden als Verhältnis »zwischen den (bewerteten) Erwartungen einer Person und dem, was die Arbeitssituation anbietet« (FERREIRA 2020, S. 24). Neben den klassischen Faktoren wie Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen etc. gelten auch Faktoren humaner Arbeit als zentrale Indikatoren für Arbeitszufriedenheit, z. B. betriebliche Mitbestimmung, Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume, transparente Macht- und Herrschaftsstrukturen, klar definierte Arbeits- und Organisationsstrukturen sowie Wertschätzung und Anerkennung.

Drittens zeigen Studien, dass die Transformation von Berufs- und Arbeitswelt umso stärker von Beschäftigten mitgetragen wird, je größer ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten sind – hierzu gehört auch die Möglichkeit, Konflikte auszuhandeln zu können (vgl. HÖVERMANN/KOHLRAUSCH/VOSS 2021, S. 6). Dies kann demokratiestabilisierend wirken – weit über die Arbeitswelt hinaus.

Voraussetzung zur Erfüllung dieser Erwartungen ist eine auf partizipativen Strukturen aufbauende betriebliche Organisationskultur, zu deren Wahrnehmung und Gestaltung Beschäftigte jedoch befähigt werden müssen. Bezogen auf die berufliche Bildung im Kontext demokratisch verfasster Gesellschaften entsteht hieraus der Anspruch, die Förderung von Demokratiekompetenz und beruflicher Handlungskompetenz als ineinander verschränkt zu betrachten.

### Demokratiekompetenz in der beruflichen Bildung: begrifflich-konzeptionelle Annäherungen

Demokratiekompetenz lässt sich in Anlehnung an HIMMELMANN (2005, S. 4) als multidimensionales Bildungsziel beschreiben, dessen Förderung sowohl

- *fachbezogen*,
- *fächerübergreifend* als auch
- *organisational* durch Gestaltung einer entsprechenden demokratischen Organisationskultur erfolgen kann.

Zur Operationalisierung von Demokratiekompetenz wurden aus der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik (vgl. z. B. ACHOUR u. a. 2020), der Bildungswissenschaft bzw. Schulpädagogik (vgl. z. B. HIMMELMANN 2005) sowie der internationalen (Bildungs-)Politik (vgl. z. B. EUROPARAT 2018) verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt. Während weite Teile der Politikdidaktik insbesondere auf die kognitive Kompetenzdimension fokussieren, weitet das Modell des EUROPARATS (vgl. Abb., S. 22) den Blick. Neben Wissen und kritischem Denken sowie grundlegenden demokratischen Fähigkeiten betont es die Bedeutung von Werten, Haltungen und Einstellungen als weitere zentrale dimensionale Voraussetzungen demokratischen Handelns. Es erweist damit eine größere Anschlussfähigkeit an den Kompetenzdiskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dessen Fokus auf der Entwicklung von Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in beruflichen Handlungssituationen liegt (vgl. GILLEN 2013, S. 3). In diesen konkretisieren sich mehrdimensionale berufliche Aufgaben- und Problemstellungen, zu deren Bewältigung nicht nur auf multidisziplinäre fachliche Bezüge, sondern auch auf (demokratische) Werte, Einstellungen und Handlungsmuster zurückgegriffen werden muss. Dies schlägt sich nieder im Begriff beruflicher Handlungskompetenz als »Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (KMK 2021, S. 15). Eine zentrale Aufgabe der beruflichen Bildung ist daher, solche Werte, Haltungen und Einstellungen zu fördern, die unter Einsatz eines demokratisch-politischen Orientierungswissens ein partizipatives Miteinander in Arbeitswelt und Gesellschaft ermöglichen.

### Demokratisch-berufliche Handlungskompetenz in Schule und Betrieb fördern: Praxisbeispiele

Zur Förderung von demokratisch-beruflicher Handlungskompetenz in Schulen und Betrieben kann sowohl auf ein breites Methodenrepertoire der politischen Bildung als auch auf Erkenntnisse von BIBB-Modellversuchen zurückgegriffen werden. Nachfolgend werden an ausgewählten Praxisbeispielen didaktisch-methodische Zugänge aufgezeigt.

#### Problem- und Konfliktdanalyse

In einer Fall-Box, die sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule beispielsweise in Form eines Briefkastens installiert werden kann, können Lernende anonym kurze Skizzen zu Problemen und Konflikten aus ihrer beruflichen Praxis einwerfen. Diese werden dann im Berufsschulunterricht oder im betrieblichen Ausbildungszentrum problem- und konfliktanalytisch mit dem Ziel bearbeitet, die hinter den

## Abbildung

## Modell »Kompetenzen für eine demokratische Kultur«



Quelle: Europarat 2018, S. 7

Problem- und Konfliktlagen liegenden gesellschaftlichen Strukturen zu erschließen und aufzubrechen. In der politischen Bildung hat dieser mikropolitische, lebensweltliche Zugriff didaktisch eine lange Tradition. So skizziert GAGEL (1986, S. 33 ff.), ausgehend vom didaktischen Prinzip der Lebensweltorientierung, den der Problem- und Konfliktanalyse zugrunde liegenden Erkenntnisprozess von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit idealtypisch wie folgt:

1. **Verstehende Annäherung:** Durch personalisierte, problemorientierte Alltagserzählungen sollen Lernende ein Problem wahrnehmen und die Bedeutsamkeit für das eigene und das Leben anderer erfassen.
2. **Erkenntnisbezogene Objektivierung:** Durch den Wechsel der Erkenntnisweisen (z.B. in Form eines Rollenspiels) soll eine Distanzierung erfolgen, indem verallgemeinerungsfähige Erklärungen gesucht werden. Herangezogen werden hierfür auch wissenschaftliche Theorie und Empirie, um die übergreifenden strukturellen Ursachen, Sinnzusammenhänge und Mechanismen herauszuarbeiten.
3. **Problembezogene Reflexion:** Diskussion möglicher politischer und individueller Maßnahmen zur Überwindung des Problems bzw. Konflikts.

Anwenden lässt sich dieser Prozess beispielsweise in folgendem Fall: Eine Auszubildende zur Fleischereifachverkäuf-

erin berichtet, dass Kunden verärgert seien, wenn sie vermeintlich ein kleineres gebratenes Schnitzel erhalten, wenn diese zum Stück- statt Kilopreis verkauft werden. Manche Kunden würden sehr unverschämt reagieren, weshalb das Verkaufspersonal ungern an der Mittagstheke bedienen würde (verstehende Annäherung). Die Aufarbeitung des Konflikts offenbart, dass es den Kunden nicht so sehr um die Größe der Produkte geht, sondern darum, dass sie sich persönlich zurückgesetzt, weniger gut bedient und ungerecht behandelt fühlen (erkenntnisbezogene Objektivierung). Es wurde die pragmatische Lösung erarbeitet, dass die Kunden ihr Produkt auswählen können. Diese Maßnahme wurde im Betrieb umgesetzt und wirkt tatsächlich konfliktreduzierend (problembezogene Reflexion). Der Prozess der problembezogenen Reflexion hat jedoch auch tiefergreifende (politische) Implikationen hervorgebracht. So haben die Lernenden im Rahmen der Problem- und Konfliktanalyse erkannt, dass im Verkauf auch soziale Vorurteile wirksam werden. Zum Beispiel bekommen Männer größere Schnitzel, weil sie »richtig« arbeiten würden oder Menschen mit Übergewicht kleinere Schnitzel, weil sie »ohnehin zu dick« seien. Auch andere Formen gruppenbezogener Stereotype wurden genannt, reflektiert und beurteilt.

Dieses Fallbeispiel mutet trivial an, eröffnet jedoch Möglichkeiten der Förderung demokratisch-beruflicher Handlungskompetenz, denn ausgehend vom oben abgebildeten

Demokratiemodell geht es um Werte und Einstellungen (Wertschätzung und Respekt), Fähigkeiten (Konfliktlösungskompetenz, Empathie und sprachliche, kommunikative Fähigkeiten) sowie um Wissen und kritisches Denken (kritisches Selbstverständnis).

### Transformatives Lernen im BIBB-Modellversuch NaReLe

Viele Probleme oder Konflikte im Betrieb entfachen sich gegenwärtig auch zu Fragen der Nachhaltigkeit. Einerseits empfinden manche Beschäftigte Top-down-Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung als übergriffig und bedrohlich. Andererseits scheinen Arbeits- und Geschäftsprozesse auch im Widerspruch zu Zielen nachhaltiger Entwicklung zu stehen und Beschäftigte wollen diese daher gerne auch -bottom-up- nachhaltigkeitsbezogener gestalten. Ein möglicher Umgang mit diesem Konflikt wurde im BIBB-Modellversuch »Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie (NaReLe)« im betrieblichen Lernen erprobt und evaluiert (vgl. ausführlich PRANGER u. a. 2023). In dem Modellversuch ging es darum, Auszubildende und das Berufsbildungspersonal in Betrieben der Lebensmittelindustrie mithilfe domänenspezifischer Lernaufgaben für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln zu qualifizieren. Didaktisch erfolgreich bearbeitet werden konnten die Konflikte entlang des folgenden Dreiklangs:

1. *Analyse* gegenwärtiger Arbeitsprozesse,
2. *Reflexion* dieser Arbeitsprozesse mit Blick auf Ziele nachhaltiger Entwicklung und
3. *Gestaltung* dieser Arbeitsprozesse mit Blick auf Ziele nachhaltiger Entwicklung.

Die Analyse sowie insbesondere Reflexion der Arbeitsprozesse entlang der Ziele nachhaltiger Entwicklung fördert demokratiebezogene Kompetenzen insbesondere in den Dimensionen Wissen und kritisches Denken, da die Lernenden explizit zur Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und Folgen (nicht) nachhaltigen Wirtschaftens angeregt werden. Zudem kann gerade durch das Aufeinandertreffen und Aushandeln unterschiedlicher Einstellungen zu nachhaltiger Entwicklung eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Weltanschauungen sowie deren Aushandlung (vgl. Dimensionen, Einstellungen und Fähigkeiten in der Abb.) gefördert werden.

### Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Diese beiden kurzen Fallbeispiele geben einen (ersten) Eindruck davon, dass berufliche Bildung im Kontext einer demokratisch gestalteten (nachhaltigen) Gesellschaft eine wichtige Rolle einnimmt. Zusammen mit den konzeptionellen Ausführungen unterstreichen sie, dass Demokra-

tiekompetenz ebenso ein integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist, wie berufliches Handeln ein Transmissionsriemen von Demokratiekompetenz sein kann. So sind Kommunikationskompetenz und Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Verantwortungsbewusstsein sowohl Voraussetzung demokratisch orientierter Partizipation als auch Bestandteil der (Mit-)Gestaltung von Arbeitswelt im Sinne humaner Arbeit. Gleichwohl ist das Verhältnis von beruflicher Handlungskompetenz und Demokratiekompetenz – wie oben skizziert – nicht spannungsfrei.

Um den Anspruch einzulösen, Demokratiekompetenz explizit als berufliche Handlungskompetenz zu verstehen, ist die berufliche Bildung in ihrer ganzen Breite gefordert. So kann gerade informelles, politisch-demokratisches Lernen im Betrieb auch eine stabilisierende Funktion für das demokratisch-politische System entwickeln. Mit anderen Worten: Die Art und Weise der demokratischen Organisation von Arbeit [und Bildung, Anm. der Verf.] hat Auswirkungen auf die Ausprägung von demokratischer Resilienz einer Gesellschaft (vgl. MERKEL 2024). Demokratiekompetenz als berufliche Handlungskompetenz zu verstehen, fordert somit Bildungspolitik, Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen gleichermaßen. Neben der Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals und der Lehrkräfte müssen an berufsbildenden Schulen und in der betrieblichen Ausbildung explizit mehr Räume geschaffen und genutzt werden, um politisch-demokratisches Lernen und Handeln erweitern zu können. ◀

### LITERATUR

ACHOUR, S.; BURESCH, E.; EIKEL, A.; REITSCHUSTER, R.; SCHRÖDER, E.; TÖREKI, C.: Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Berlin 2020

EUROPARAT: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Straßburg 2018

FAULSTICH, P.: Die Desintegration von »politischer« und »beruflicher« Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: HUFER, K.-P.; POHL, K.; SCHEURICH, I. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach 2004, S. 80–99

FERREIRA, Y.: Arbeitszufriedenheit. Grundlagen, Anwendungsfelder, Relevanz. Stuttgart 2020

GAGEL, W.: Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit. Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozess. In: Gegenwartskunde 35 (1986) 1, S. 31–44

GILLEN, J.: Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curriculärer und methodischer Aspekte. In: bwp@ 24 (2013), S. 1–13

HANTKE, H.: »Resonanzräume des Subpolitischen« als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: bwp@ 35 (2018), S. 1–23

HIMMELMANN, G.: Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Berlin 2005

HONNETH, A.: Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit. Berlin 2023

HÖVERMANN, A.; KOHLRAUSCH, B.; VOSS, D.: Wie Arbeit, Transformation und soziale Lebenslagen mit anti-demokratischen Einstellungen zusammenhängen. Befunde einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Düsseldorf 2021

KIESS, J.; WESSER-SAALFRANK, A.; BOSE, S.; SCHMIDT, A.; BRÄHLER, E.; DECKER, O.: Arbeitswelt und Demokratie in Ostdeutschland. Erlebte Handlungsfähigkeit im Betrieb und (anti)demokratische Einstellungen. In: OBS-Arbeitspapier 64. Frankfurt am Main 2023

KMK – SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2021

MERKEL, W.: Wie resilient ist unsere Demokratie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 74 (2024) 27, S. 18–25

PRANGER, J.; FLOHR-SPENCE, N.; HEITZHAUSEN, S.; LOGA, D.: Vom Betrieb in die Domäne – Partizipative Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lernaufgaben für die Berufsausbildung in der Lebensmittelindustrie. Der Modellversuch NaReLe: Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie. In: ANSMANN, M.; KASTRUP, J.; KUHLMEIER, W. (Hrsg.): Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie. Leverkusen 2023, S. 101–122

WEINBRENNER, P.: Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten, arbeits- und berufsbezogenen Politischen Didaktik. In: WEINBRENNER, P. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen. Alsbach 1987, S. 1–30

ZURSTRASSEN, B.: Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch. Themen und Materialien. Bonn 2012, S. 9–31

ZURSTRASSEN, B.: Viele Herausforderungen, desolante Lage. Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72 (2022) 48, S. 23–28

(Alle Links: Stand 17.10.2024)

Anzeige

## Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer



Der Förderschwerpunkt »Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer für Ausbildungspersonal 2020–2022« (BBNE-Transfer) hatte das Ziel, ausgewählte Ergebnisse vorheriger Modellversuche zur BBNE »vom Projekt zur Struktur« zu bringen und dabei Wissen und Erkenntnisse zum Transfer zu generieren. Dazu wurde erstmalig ein eigenes Transferprogramm ins Leben gerufen, in dessen Rahmen die vorhandenen Erkenntnisse und Ergebnisse weiterentwickelt wurden, um nachhaltigkeitsbezogene Qualifizierungen des auszubildenden Personals dauerhaft bei unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu etablieren.

In den Projekten wurden u.a. die chemische Industrie, kaufmännische Berufe, das Bäckerhandwerk, die Altenpflege und die Milchwirtschaft einbezogen sowie auch branchenunabhängige Ansätze verfolgt. Gleichzeitig sollten wissenschaftliche Erkenntnisse über Transferbedingungen und Transfermodelle für BBNE generiert werden, die insbesondere für nachfolgende Projekte und Programme wichtige Hinweise liefern können. Dieser Band stellt die Ergebnisse der Transfermodellversuche sowie der Transferforschung dar und reflektiert diese aus unterschiedlichen Perspektiven.

C. MELZIG, B. HEMKES (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022. Bonn 2024

Kostenloser Download: [www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19686](http://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19686)