

# Alles nichts Neues(?) – „Wiederentdeckung“ der gestaltungsorientierten Berufsbildung im Rahmen von BNE und Future Skills

EIKE ZIMPELMANN

## Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags wird aufgezeigt, dass der in den 1980er-Jahren in Bremen entwickelte Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung letztlich die heutigen Positionen im BNE-Bereich und bei den Future Skills bereits vorweggenommen hat. Dabei wird dargelegt, dass diese berufspädagogischen Erkenntnisse dort nicht zur Kenntnis genommen wurden. Zudem werden Möglichkeiten benannt, wo Erkenntnisse der Berufspädagogik die anderen Diskurse anreichern könnten. Der Beitrag stellt damit eine Verbindung zwischen BNE, Future Skills und gestaltungsorientierter Berufsbildung her und plädiert für eine Synthese und Integration der Erkenntnisse der drei Forschungsfelder.

## Abstract

The article shows that the approach to design-oriented vocational education and training developed in Bremen in the 1980 s ultimately anticipated today's positions in the ESD area and in future skills. It is shown that these vocational education and training findings were not recognised there. It also identifies opportunities where insights from vocational education could enrich the other discourses. The article thus establishes a link between ESD, future skills and design-oriented vocational education and training and advocates a synthesis and integration of the findings of the three fields of research.

**Schlagworte:** BNE; Future Skills; gestaltungsorientierte Berufsbildung; kritisch-emanzipatorische Bildung; Kompetenz und Bildung

## 1 Einleitung

Fragen der Zukunftsfähigkeit unseres Bildungssystems und der nachhaltigen Transformation unserer Gesellschaft werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln und in unterschiedlichen Diskurssträngen bearbeitet. In diesem Beitrag werden drei dieser Diskursstränge kontrastiv untersucht: (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung ((B)BNE), Future Skills sowie der ursprünglich für den Bereich der gewerbllich-techni-

nischen Berufsbildung entwickelte Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung (Fischer, 2023, S. 2).

Im Rahmen des BNE-Diskurses wird oftmals mit Verweis auf de Haan (2008) der Anspruch erhoben, dass Lernende im Rahmen von BNE Gestaltungskompetenz entwickeln sollen. Auch wird ein kritisch-emanzipatorischer Bildungsanspruch erhoben, der über die bloße Vermittlung von nachhaltigen Verhaltensweisen hinausgeht (vgl. dazu die nach wie vor häufig zitierte Unterscheidung von Vare und Scott (2007)).

Auch bei den sog. „Future Skills“ (Ehlers, 2020) werden Aspekte wie Selbstbestimmtheit, Reflexionskompetenz, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz sowie kritisches Denken adressiert und als essenziell für eine zukunftsfähige Hochschulbildung betrachtet. Auch hier sollen Personen (in diesem Fall Studierende) dazu befähigt werden, ihre Umwelt kritisch zu hinterfragen und sie aktiv mitzugestalten.

Man kommt kaum umhin, hier an den im Lauf der 1980er-Jahre in Bremen entwickelten Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung (auch als „Gestaltungsansatz“ bezeichnet) zu denken (Fischer et al., 2001; Rauner, 1988, 1995, 2023).

Im Rahmen dieses Beitrags werden diese Theorietraditionen und Diskursstränge – in der dem Format angemessenen Kürze – auf Gemeinsamkeiten und Überschneidungen untersucht sowie Verknüpfungs- und Ergänzungsmöglichkeiten aufgezeigt. Aufgrund des begrenzten Raumes dieses Beitrags kann das nur ein erster Denkanstoß sein und soll auch so verstanden werden. Im Beitrag wird zunächst der Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung mit seinen zentralen Grundannahmen und Postulaten dargelegt (Kapitel 2), bevor schließlich (B)BNE (Kapitel 3) und Future Skills (Kapitel 4) beschrieben und dazu in Beziehung gesetzt werden. Allen drei Ansätzen ist dabei gemein, dass sie auf eine kompetenzorientierte Lehre fokussieren.

## 2 Gestaltungsorientierte Berufsbildung

Nach diesem berufspädagogischen Ansatz sollen Auszubildende *nicht* utilitaristisch an bestehende oder prognostizierte zukünftige Arbeitsbedingungen angepasst werden. Zwar sollen sie durchaus berufliche Handlungskompetenz entwickeln und berufliche Arbeitsaufgaben erfolgreich bearbeiten können, aber sie sollen die bestehenden Bedingungen nicht einfach affirmativ und unhinterfragt hinnehmen. Vielmehr gilt als wesentliches – bildungstheoretisch begründetes – Ziel dieses Ansatzes, dass die Auszubildenden „zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähigt“ (KMK, 2019, S. 6) werden. (Rauner, 2023, S. 46–47)

Dabei geht es um zwei Ebenen:

1. Die Auszubildenden sollen in die Lage versetzt werden, aktuelle Gegebenheiten in ihrem beruflichen Umfeld kritisch zu hinterfragen. Sie sollen verstehen und sich erschließen können, wieso die Dinge so sind, wie sie sind, und sie sollen auch damit einhergehende Probleme erkennen können. (kritisches Denken)
2. Die Auszubildenden sollen alternative Gestaltungsmöglichkeiten und Lösungsansätze identifizieren und entwickeln können sowie in der Lage sein, diese Lösungsansätze gegeneinander abzuwägen und für deren Umsetzung einzutreten. (Gestaltungskompetenz, (mit)gestaltendes Handeln)

Die gestaltungsorientierte Berufsbildung beinhaltet demnach politische Elemente (Heidegger, 1987, S. 16) sowie einen kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch<sup>1</sup>.

Dabei sind folgende Grundannahmen impliziert:

1. Technikentwicklung basiert nicht ausschließlich auf der Anwendung physikalischer Gesetze, welche die Technikentwicklung determinieren. Vielmehr erfolgt sie in einem sozialen Prozess, in den bestimmte Nutzenerwartungen einfließen, wie zum Beispiel Gebrauchswertewartungen oder ökonomische Kalküle. Technik ist demnach grundsätzlich gestaltbar (Gerds, 1988, S. 59).
2. Der Wandel von Arbeit, Arbeitsorganisation und Arbeitsanforderungen lässt sich nicht deterministisch von Technikentwicklung ableiten, sondern auch hier bestehen Gestaltungspotenziale (Heid, 2018, S. 86–87; Rauner, 1995, S. 5, 2023, S. 12, S. 164–165).
3. Es gibt auch keine ökonomischen Sachzwänge, die nur eine einzige Lösung zu lassen. Vielmehr sind im Rahmen der kapitalistischen Wirtschaftsweise unterschiedliche Formen von Arbeitsorganisation sinnvoll denk- und umsetzbar (Heidegger, 2001, S. 144–145).

Kurzum: Die gestaltungsorientierte Berufsbildung beruht auf der Überwindung von Ansätzen, die eine bereits vorab determinierte Entwicklung beruflicher Arbeit und damit einhergehender Qualifikationsanforderungen unterstellen.<sup>2</sup>

Dabei besteht auch ein bidirekionaler Zusammenhang zwischen Arbeitsorganisation und Qualifikations- bzw. Kompetenzprofilen der Fachkräfte, sprich: Einerseits bringt eine Veränderung der Arbeitsorganisation neue oder geänderte Anforderungen an Qualifikations- und Kompetenzprofile der Mitarbeitenden mit sich, umgekehrt können Änderungen der Arbeitsinhalte und -organisation nicht losgelöst von den Kompetenzen der Mitarbeitenden erfolgen (Heid, 2018, S. 90). Zudem verweist Hirsch-Kreinsen (2020, S. 11) darauf, dass auch politische Regelungen, demografische Entwick-

1 Auf die bildungstheoretische Fundierung wird in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht eingegangen. Vgl. dazu z. B. Heidegger (1997) oder die anschlussfähigen Ausführungen von Lederer (2014).

2 Insbesondere die Überwindung des Technikdeterminismus' sei hier nochmals betont, da seine Rückkehr im Zuge des „Industrie 4.0“-Diskurses diagnostiziert wird. (Lee und Pfeiffer, 2018, S. 161–162) In der Sprechweise über KI und deren „Folgen“ wird häufig auf ein ähnliches Argumentationsschema zurückgegriffen (durch die Technologie würden sich die Arbeits-, Qualifikations- und Kompetenzanforderungen quasi naturgesetzlich in einer bestimmten Art und Weise verändern) und damit gesellschaftliche Gestaltungspotenziale übersehen.

lungen sowie Aushandlungsprozesse zwischen Gewerkschaften und Unternehmen zur konkreten Ausgestaltung der Arbeit beitragen. Die Form beruflicher Arbeit resultiert demnach aus komplexen Aushandlungsprozessen. Genau in diesen – politischen – Prozessen liegt eine Ebene des (Mit-)Gestaltungspotenzials, das es durch die Fachkräfte zu erkennen und zu nutzen gilt. Eine weitere Ebene des Mitgestaltungspotenzials liegt im alltäglichen beruflichen Handeln. Fachkräfte können im Rahmen des Lösens beruflicher Herausforderungen z. B. entscheiden, inwiefern sie soziale und ökologische Aspekte besonders berücksichtigen – wobei der Handlungsspielraum durch rechtliche und organisationale Vorgaben begrenzt ist (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 138–140).

Da die zukünftige Entwicklung von Arbeit und Gesellschaft also nicht vorab determiniert ist, geht es darum, die Klientel der beruflichen Bildung dazu zu befähigen, aktuelle Zustände und Entwicklungen kritisch zu reflektieren sowie eigenständig und kooperativ Lösungsansätze zu entwickeln und diese aktiv einzubringen – sprich: auf Basis eigener Überlegungen mitzugestalten.

Berufliche Kompetenzentwicklung und der erhobene *Bildungsanspruch* werden dabei integrativ gedacht (ebd., S. 135)<sup>3</sup>. Die didaktische Umsetzung sieht also so aus, dass im Rahmen arbeitsprozessorientierter Lehre die wirkenden Rahmenbedingungen kritisch reflektiert und von den Auszubildenden alternative Möglichkeiten eruiert werden (Rauner, 2023, S. 163).

In der Konsequenz sind solcherart beruflich Qualifizierte bzw. Gebildete in der Lage, mit dem Wandel von Arbeit und Technik konstruktiv umzugehen und ihn mitzugestalten. Es ist also nicht notwendig, die „wirkliche“ Zukunft vorab zu prognostizieren und die Lernenden daran anzupassen (Rauner, 2023, S. 142).

Zu diesem Ansatz gibt es mittlerweile zwar viele Beiträge, die praktische Umsetzung bzw. Verbreitung scheint hingegen zumindest nicht flächendeckend gelungen zu sein (Fischer, 2023, S. 7).

### 3 (B)BNE

Im Rahmen des BNE-Diskurses wird oftmals mit Verweis auf de Haan (2008) der Anspruch erhoben, dass Lernende im Rahmen von BNE Gestaltungskompetenz entwickeln sollen. Auch wird ein kritisch-emanzipatorischer Bildungsanspruch erhoben, der über die bloße Vermittlung von nachhaltigen Verhaltensweisen hinausgeht (vgl. dazu die nach wie vor häufig zitierte Unterscheidung von Vare und Scott (2007)). Dazu bedarf es kritischer Reflexion, wobei im BNE-Diskurs hierfür häufig Bezüge auf den Ansatz des transformativen Lernens nach Mezirow (1997, 1998, 2012) vorzufinden sind, der auch mit dem Untertitel „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“ publiziert wurde (Mezirow, 1997). Allerdings reicht kritisches Denken als Ziel von BNE

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch das COMET-Kompetenz-Modell (Rauner, 2023, S. 641), in dem die „Ganzheitliche Gestaltungskompetenz“ als „höchste“ Dimension beruflicher Kompetenz aufgeführt ist.

nicht aus. Vielmehr ist die Entwicklung von „Gestaltungskompetenz“ ein zentrales Ziel von BNE (Brock et al., 2017, S. 5–6; de Haan, 2008). Dieses Ziel wird wie folgt definiert:

„Gestaltungskompetenz signalisiert damit die Fähigkeit, Vorstellungen von einem an der nachhaltigen Entwicklung orientierten individuellen wie gesellschaftlichen Handeln generieren, rechtfertigen und umsetzen zu können. Mit Gestaltungskompetenz wird das kreative, problemlösende Potenzial eines Ensembles an Kompetenzen angesprochen, das der Innovation dient, nicht der Fortsetzung von Routinen und Gewohnheiten“ (Brock et al., 2017, S. 5–6).

BNE ist demnach als – auch – politische Bildung zu betrachten. Bei BNE geht es

„nicht primär um die Kumulation von Kenntnissen, die losgelöst sind vom Alltag und der Lebenswelt, sondern um kontextualisierte, zum Handeln befähigende Möglichkeiten der Problembewältigung – und es geht um die Ausweitung von Gestaltungsmöglichkeiten“ (de Haan, 2008, S. 28–29).

Es zeigen sich also große Überschneidungen in den Zielen von BNE und gestaltungsorientierter Berufsbildung.

Zur Erreichung dieser Ziele wird im BNE-Diskurs die Orientierung an konkreten Problemstellungen als förderlich erachtet, wobei die Schülerinnen und Schüler in kritisch-emanzipatorischer Absicht die Situation sowie deren Rahmenbedingungen analysieren und kritisch reflektieren sowie alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln sollen (Singer-Brodowski & Kmínek, 2023, S. 101). Dabei seien insbesondere auch Methoden der Selbststeuerung durch die Lernenden zu implementieren (Schmitt & Rieke, 2024, S. 37–38). Im BNE-Diskurs wird dabei anerkannt, dass Kompetenzen (also auch Gestaltungskompetenz) domänenspezifisch sind (de Haan, 2008, S. 38–39). Das bedeutet, dass man zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz Bezug auf das Handlungsfeld nehmen muss, in dem diese entwickelt werden soll – im Fall der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) also auf die berufliche Arbeit. Es geht also auch hier – wie bei der gestaltungsorientierten Berufsbildung – um einen *integrativen Ansatz* (Zurstrassen, 2022, S. 22). Aus didaktischer Perspektive ist damit ebenfalls eine hohe Anschlussfähigkeit an die gestaltungsorientierte Berufsbildung gegeben. Das gilt insbesondere für den Bereich der BBNE, für den die konkrete Bezugnahme auf (berufliche) Handlungen besonders leicht integrativ zu bewerkstelligen ist (Zurstrassen, 2009, S. 442). Allerdings ist der Ausgangspunkt im BNE-Diskurs häufig ein anderer, nämlich nicht der ohnehin vorhandene Arbeitsprozess und seine Rahmenbedingungen. Vielmehr wird hier vom Aspekt der Nachhaltigkeit ausgegangen und dann entsprechende Felder gesucht, die man handlungs- und problemorientiert bearbeiten könne (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 146). Kuhlmeier und Vollmer (2018) legen mit Verweis auf die gestaltungsorientierte Berufsbildung dar, dass dabei wesentliche Aspekte einer BBNE-Didaktik übersehen werden und schlagen eine Verbindung von BBNE und gestaltungsorientierter Berufsbildung vor. Sie entwickeln ihre Didaktik der

BBNE auf Grundlage der gestaltungsorientierten Berufsbildung und reichern dadurch den bisherigen (B)BNE-Diskurs an.

Vor diesem Hintergrund ist es verwunderlich und bemerkenswert, dass – insbesondere für den hochschulichen Bereich, in dem ebenfalls Berufsqualifizierung stattfindet und BNE eine prominente Rolle spielt – die Erkenntnisse der gestaltungsorientierten Berufsbildung bis dato nicht zur Kenntnis genommen wurden – zumindest finden sich im hochschuldidaktischen Diskurs der letzten Jahre keinerlei entsprechende Bezüge. Sicherlich gibt es Bereiche der BNE, die wenig mit beruflicher Arbeit zu tun haben.

## 4 Future Skills

Ehlers führt in seiner Publikation „Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft“ (Ehlers, 2020) den bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Forschungsstand zu Future Skills zusammen und versucht, diesen zu strukturieren. Aufgrund der zentralen Stellung dieser Publikation wird im Folgenden hierauf Bezug genommen. Ehlers fokussiert als Begründung für Future Skills vor allem auf die Problematik eines raschen Wandels von Arbeit (ihrer Inhalte, ihrer Organisation usw.) und wirft die Frage auf, wie damit umzugehen sei bzw. wie Hochschule darauf vorbereiten könne. Er beschreibt, dass die Entwicklungen nicht auf Basis des bereits Bekannten (also z. B. heutiger Situationen und Organisationsformen) vorhersagbar seien, weshalb er von „emergenten Systemen“ spricht (Ehlers, 2020, S. VII–IX). Dementsprechend seien Zukunftspрогнозы auch nur begrenzt tauglich als Grundlage für (hochschulische) Curricula (Ehlers, 2020, S. 6).

Auch wenn Ehlers bisweilen eher so argumentiert, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden sollen, sich an neue bzw. emergente Situationen anzupassen, um darin handlungsfähig zu bleiben (Ehlers, 2020, S. 42, S. 31–32), so erhebt er im Wesentlichen doch den Anspruch, Studierende zu kritischem Denken und aktiver Mitgestaltung zu befähigen (ebd., S. 50). Er beschreibt dies auch als politische Bildung, die zur Partizipation an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen und damit zu demokratischer Teilhabe befähige (ebd., S. 141). Er bezeichnet das Future Skills-Konzept sogar als „eine normative Ausgestaltung des Ziels Sicherung der Partizipation, im Sinne einer pädagogischen Vermittlung von Teilnahmekompetenzen“ (ebd., S. 143). Hier offenbart sich im Kern der gleiche *Bildungsanspruch*, wie er auch im Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung erarbeitet wurde und vertreten wird. (vgl. dazu die obigen Ausführungen)

Dieser äußert sich insbesondere in den folgenden Future Skills:

- *Selbstbestimmtheit*: „die Fähigkeit, im Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung produktiv zu agieren und sich Räume zur eigenen Autonomie und Entwicklung zu schaffen, sodass die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse in Freiheit und selbstbestimmt angestrebt werden kann“ (ebd., S. 68–69).

- *Selbstkompetenz*: „die Fähigkeit, eigene persönliche und berufliche Entwicklung weitgehend unabhängig von äußerer Einflüssen zu gestalten (vgl. auch KMK, 2015). Dazu gehören weitere Kompetenzen wie zum Beispiel selbstständige Motivation und Planung. Aber auch die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, das Zeitmanagement, Organisation, Lernfähigkeit und Erfolgskontrolle durch Feedback. Darüber hinaus auch Cognitive Load Management und eine hohe Eigenverantwortlichkeit“ (Ehlers, 2020, S. 70–71).
- *Reflexionskompetenz*: „Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, also die Fähigkeit, sich selbst und andere zum Zweck der konstruktiven Weiterentwicklung hinterfragen zu können sowie zugrunde liegende Verhaltens-, Denk- und Wertesysteme zu erkennen und deren Konsequenzen für Handlungen und Entscheidungen holistisch einschätzen zu können“ (ebd., S. 72–73). Hier ist also die kritische Reflexion adressiert.
- *Zukunfts- und Gestaltungskompetenz*: „die Fähigkeit, mit Mut zum Neuen, Veränderungsbereitschaft und Vorwärtsgewandtheit, die derzeit gegebenen Situationen in andere, neue und bisher nicht bekannte Zukunftsvorstellungen weiterzuentwickeln und diese gestalterisch anzugehen“ (ebd., S. 89–90).

Bemerkenswert ist, dass Ehlers zwar durchaus ähnliche Zielvorstellungen entwickelt wie beim Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung, diesen Ansatz dabei aber nicht erwähnt (ebd., 2020, S. 7). Stattdessen bezieht er sich nur bis 1998 auf Literatur, die auch im Rahmen der gestaltungsorientierten Berufsbildung aufgegriffen wird (vgl. dazu die von ihm aufgegriffene Literatur in ebd., S. 203–207 sowie ebd., S. 7). Hier besteht offenbar ein Wahrnehmungsdefizit, weshalb die umfassenden Erkenntnisse zur gestaltungsorientierten Berufsbildung sicher ertragreich mit dem Future Skills-Diskurs verbunden werden könnten.<sup>4</sup>

Auch das Triple-Helix-Kompetenzmodell, welches Ehlers entwickelt hat (ebd., S. 64), scheint auf Basis der Erkenntnisse der Berufspädagogik kritikwürdig zu sein. Er nimmt die Einteilung in die drei Dimensionen auf Basis der – üblichen und z. B. auch beim EQR vorzufindenden – Einteilung in Fach-, Human- und Sozialkompetenz vor. Insofern ergeben sich auch deutliche Überschneidungen mit dem berufspädagogischen Diskurs. Schaut man aber von den (beruflichen) Handlungen ausgehend auf dieses Modell, so verändert sich das Bild. Wieso z. B. sind Zukunfts- und Gestaltungskompetenz, ethische Kompetenz, Reflexionskompetenz, Selbstbestimmtheit und Design-Thinking-Kompetenz voneinander getrennt? Gehen nicht ethische Kompetenz und Gestaltungskompetenz Hand in Hand? Kann man ethische Kompetenz haben ohne Reflexionskompetenz? Ehlers beschreibt selbst, dass die einzelnen Teilkompetenzen miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen (ebd., S. 47).

<sup>4</sup> Kritisch zu reflektieren wäre Ehlers' Ansatz, dies alles – also auch das kritische Denken – als Kompetenzen zu deklarieren und „Bildung“ als Prozess zur Entwicklung von Future Skills (also als Ausbildungsprozess) zu begreifen (Ehlers 2020, S. 141). Hier könnte eine Kontrastierung mit Lederers Ausarbeitung „Kompetenz oder Bildung“ (Lederer 2014) hilfreich sein, in der auf die Gemeinsamkeiten und Wesensunterschiede von „Bildung“ und „Kompetenz“ hingewiesen wird. Dies scheint aber vor allem eine begriffliche Unschärfe bei Ehlers zu sein, da er durchaus einen kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch erhebt, der sich in Form der oben betrachteten Future Skills zeigt.

Es wäre sicher hilfreich, hier auch die Erkenntnisse aus dem Umfeld der gestaltungsorientierten Berufsbildung, wie z. B. das damit in Verbindung gebrachte COMET-Kompetenzmodell (Rauner, 2023, S. 641), heranzuziehen.

Das gilt auch für die Frage, wie man Lehre gestalten kann, die diese Ziele adressiert (Zimpelmann, 2024). Hier wäre ggf. auch der Bezug zum Novizen-Experten-Paradigma hilfreich, der im Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung berücksichtigt wird.

Auch zur Frage, wie man kompetenzorientiert prüfen und dabei die Gestaltungskompetenz erfassen kann, könnte die berufspädagogische Forschung sicher hilfreiche Anregungen (wie z. B. COMET, vgl. dazu Rauner, 2023, S. 378–402) beisteuern.

## 5 Fazit und Ausblick

Es wurde gezeigt, dass kritisches Denken und Gestaltungskompetenz als wesentliche Ziele in allen drei betrachteten Ansätzen benannt werden. Damit sind auch *bildungstheoretische* Überlegungen adressiert, die in allen drei Ansätzen enthalten sind. Die grundsätzliche Vereinbarkeit der gestaltungsorientierten Berufsbildung mit wesentlichen Ansätzen im BNE-Diskurs (de Haans Gestaltungskompetenz und Mezirows transformative Bildung sowie didaktische Überlegungen) sowie mit dem Future Skills-Diskurs (insbesondere derjenigen – dort so bezeichneten – „Kompetenzen“, die einen *Bildungsanspruch* in sich tragen) wurde erörtert, wobei dies aufgrund der Kürze des Beitrags nicht ausführlich dargelegt werden kann und weiter zu untersuchen wäre.

Ebenfalls wurde dargelegt, dass die weit fortgeschrittenen Erkenntnisse der Berufspädagogik in den anderen beiden Diskursträngen nicht zur Kenntnis genommen werden. Dabei wurde thematisiert, inwiefern die Diskurse zu BNE und Future Skills durch die berufspädagogischen Erkenntnisse bereichert werden können und es wurden konkrete Forschungslücken identifiziert und benannt.

Gerade die im Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung vorhandene didaktische Integration von Arbeits- und Kompetenzorientierung sowie kritisch-emanzipatorischem Bildungsanspruch könnte einen großen Beitrag leisten, um eine nachhaltige Transformation bewerkstelligen zu können – gerade aufgrund der längeren Historie dieses Ansatzes.

Angesichts der dramatischen Weltlage (Klimakrise, Kriege, Wassermangel, ...) erscheint es sinnvoll, keine Zeit zu vergeuden und darauf zu warten, dass weitere Erkenntnisse zur gestaltungsorientierten Berufsbildung in den anderen Bereichen wiederentdeckt oder neu entwickelt werden. Vielmehr scheint eine Integration und Synthese der vorliegenden Erkenntnisse angeraten. Gerade für die Fragen der Hochschuldidaktik (bei denen die Themen BNE und Future Skills auch prominente Rollen einnehmen) scheint eine Übertragung angebracht, beschäftigt diese sich doch mittlerweile ebenfalls verstärkt mit kompetenzorientierter Lehre und Fragen der Berufsqualifizierung.

## Literatur

- Brock, A., Grapentin, T., de Haan, G., Kammertöns, V., Otte, I., & Singer-Brodowski, M. (Februar 2017). „Was ist gute BNE?“ – Ergebnisse einer Kurzerhebung. Arbeitsstelle des wissenschaftlichen Beraters, Prof. Dr. Gerhard de Haan, am Institut Futur, Freie Universität Berlin.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Aufl., S. 23–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft* (1. Auflage 2020). *Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Fischer, M. (2023). Gestaltungsorientierte Berufsbildung im Wandel der Arbeitswelt. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (45). [https://www.bwpat.de/ausgabe45/fischer\\_bwpat45.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe45/fischer_bwpat45.pdf)
- Fischer, M., Heidegger, G., Petersen, W., & Spöttl, G. (Hrsg.). (2001). *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Bd. 3. Gestalten statt anpassen in Arbeit, Technik und Beruf: Festschrift zum 60. Geburtstag von Felix Rauner*. Bertelsmann.
- Gerds, P. (1988). Subjektive Bedeutung der Technik und Bildung von Gestaltungsfähigkeit: Zum Technikverständnis bei Kraftfahrzeugmechaniker-Lehrlingen. In G. Heidegger, P. Gerds & K. Weisenbach (Hrsg.), *Campus-Forschung. Gestaltung von Arbeit und Technik: Ein Ziel beruflicher Bildung* (S. 51–73). Campus-Verl.
- Heid, H. (2018). Warum aus der Digitalisierung von Produktionstechniken keine Maßgaben für Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden können. In R. Dobischat, B. Käplinger, G. Molzberger & D. Müink (Hrsg.), *Bildung und Arbeit: Bd. 6. Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* [1. Auflage] 2019, S. 85–98). Springer VS.
- Heidegger, G. (1987). *Dialektik und Bildung: Widersprüchliche Strukturierungen in Kognition und Emotion*. Vollst. zugl.: Kassel, Gesamthochsch., Diss., 1985 u. d. T.: Heidegger, Gerald: Zur Dialektik im Bildungswesen. *Materialien*. Juventa-Verl.
- Heidegger, G. (1997). Bildungstheoretische Fundierung: Gestaltung als eine Leitidee für eine allgemeine berufliche Bildung. In G. Heidegger, G. Adolph & G. Laske (Hrsg.), *Schriftenreihe berufliche Bildung. Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule: [Begründungen und Erfahrungen]* (S. 19–45). Donat.
- Heidegger, G. (2001). Gestaltungsorientierte Berufsbildung: Entstehungsbedingungen, Weiterentwicklung, gegenwärtige Aktualität. In M. Fischer, G. Heidegger, W. Petersen & G. Spöttl (Hrsg.), *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Bd. 3. Gestalten statt anpassen in Arbeit, Technik und Beruf: Festschrift zum 60. Geburtstag von Felix Rauner* (S. 142–158). Bertelsmann.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2020). *Digitale Transformation von Arbeit: Entwicklungstrends und Gestaltungsansätze. Moderne Produktion*. Verlag W. Kohlhammer. <https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-034107-4> <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034107-4>

- KMK. (2019). *Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Fachinformatiker und Fachinformatikerin, IT-System-Elektroniker und IT-System-Elektronikerin* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2019]. [https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html?type=150&tx\\_fedownloads\\_pi1%5Bdownload%5D=45011&tx\\_fedownloads\\_pi1%5Baction%5D=forceDownload&tx\\_fedownloads\\_pi1%5Bcontroller%5D=Downloads&cHash=8434d7361e2a14837d7a9c2ced442e84](https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html?type=150&tx_fedownloads_pi1%5Bdownload%5D=45011&tx_fedownloads_pi1%5Baction%5D=forceDownload&tx_fedownloads_pi1%5Bcontroller%5D=Downloads&cHash=8434d7361e2a14837d7a9c2ced442e84)
- Kuhlmeier, W., & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In P. T. Tramm, M. Casper & T. Schrömer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 22. Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* [1. Auflage], 131–151). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (1. Aufl.). Thesis series. Innsbruck Univ. Press. [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/kompetenz\\_bildung\\_web.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf)
- Lee, H., & Pfeiffer, S. (2018). Zur Zukunft beruflich qualifizierter Facharbeit im Zeichen von Industrie 4.0. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung und Arbeit: Bd. 6. Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* [1. Auflage] 2019, S. 161–181). Springer VS.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 10.* Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In *The handbook of transformative learning*. Jossey-Bass, 2012.
- Rauner, F. (1988). Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In G. Heidegger, P. Gerds & K. Weisenbach (Hrsg.), *Campus-Forschung. Gestaltung von Arbeit und Technik: Ein Ziel beruflicher Bildung* (S. 32–50). Campus-Verl.
- Rauner, F. (1995). Gestaltungsorientierte Berufsbildung. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 49(35), 3–8.
- Rauner, F. (2023). *Grundlagen der modernen beruflichen Bildung: Mitgestalten der Arbeitswelt* (2. Auflage). <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763974542>
- Schmitt, M., & Rieke, A. (2024). Nachhaltige Entwicklung: Konzeptionelle Überlegungen zur Ausgestaltung eines interdisziplinären konsekutiven Masterstudiengangs. In S. Gandt, T. Schmohl, B. Zinger & C. Zitzmann (Hrsg.), *TeachingXchange: Bd. 7. Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption* (S. 29–44). wbv Publikation.
- Singer-Brodowski, M., & Kmínek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 115(2), 94–104. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART105388&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART105388&uid=frei)

- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Zimpelmann, E. (2024). Das Rad neu erfinden?!? Lehren der Berufspädagogik für eine zukunftsähnige und kompetenzorientierte Hochschulbildung. In A. Fallböhmer-Koob, A. Fuchs, K. Knopper & C. Schmitz (Vorsitz), *Kreidezeit?! Kompetenzentwicklung an Hochschulen für das 21. Jahrhundert*. University of Applied Sciences Kaiserslautern.
- Zurstrassen, B. (2009). Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. *GWP (Gesellschaft – Wirtschaft – Politik)*, 58(3), 437–448. <https://doi.org/10.3224/gwp.v58i3.8503>
- Zurstrassen, B. (2022). Innovation der beruflichen Bildung durch politisches Lernen am Beispiel von BBNE. In B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung: Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe* (S. 21–33). Wochenschau Verlag.