



Integrative Förderung von kritischem Denken und Gestaltungskompetenz (in der Berufspädagogik)

Gestaltungsorientierte Berufsbildung als Anreicherung des hochschuldidaktischen Diskurses

EIKE ZIMPELMANN

Zusammenfassung

Der Beitrag knüpft an Forderungen nach einem *Bildungsverständnis* für Hochschulen an, das Kompetenzorientierung integriert. Hierfür wird der ursprünglich in den 1980er-Jahren in der Berufspädagogik entwickelte Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung herangezogen, der Überlegungen im BNE- und Future Skills-Diskurs bereits vorweggenommen hat. Es wird gezeigt, wie in diesem Ansatz kritisches Denken und Gestaltungskompetenz gefördert werden. Dabei geht es im Kern um die Ausrichtung an Arbeitsprozessen im Berufsfeld, wobei Gestaltungsspielräume und Rahmenbedingungen explizit zu reflektieren und zu nutzen sind. Im Beitrag werden Möglichkeiten und Kriterien für die didaktische Umsetzung aufgezeigt. Zum Abschluss wird aufgezeigt, welche Kernkriterien für eine erfolgreiche Übertragung zu beachten wären.

Schlüsselwörter: Gestaltungsorientierte Berufsbildung; kritisches Denken; kritische Bildungstheorie; Gestaltungskompetenz; Nachhaltigkeits- und Demokratiebildung

Integrative Stimulation of Future-/Design Competence and Critical Thinking in Vocational Pedagogy

Design-oriented VET as Enrichment for Discourses of University Didactics

Abstract

This article refers to demands for the development of a new concept for *Bildung* at Universities that includes the emphasis on competences in university education. For this purpose, the concept of design-oriented VET (german: “gestaltungsorientierte Berufsbildung”) is consulted. This approach has forestalled considerations in the discourses on ESD (education for sustainable development) and Future Skills. The article shows how critical thinking and design competencies/skills are stimulated in this approach. Main aspect is to use real work processes in the vocational field as a basis for learning processes and to critically reflect the design possibilities and the surrounding conditions. In addi-

tion, the design possibilities have to be used by the learners. The article shows possibilities and criteria for a didactical implementation of this approach in traditional VET. In the end, it is shown, which core criteria have to be taken into account to transfer this approach to university didactics.

Keywords: Design-oriented VET; Democracy education; Education for sustainable development (ESD); critical thinking

1 Einleitung

Spätestens seit der Bologna-Reform stehen alle Hochschulen¹ vor der Aufgabe, Studierende für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren. Daraus ergeben sich unterschiedliche Problemlagen und Fragestellungen für die Hochschuldidaktik, die für die klassische berufliche Bildung² bereits in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bearbeitet wurden – immerhin sind Fragen der Berufsbildung die zentralen Gegenstände dieser Disziplinen.³

So stehen Hochschulen nun (verstärkt⁴) in einem Spannungsfeld, das sich – zusammenfassend formuliert – auf die Frage bezieht, ob und ggf. wie sich Bildung (kritisches Denken, Emanzipation) einerseits und Ausbildung (auch unter den Begriffen Qualifizierung oder Employability behandelt) andererseits zusammenführen lassen und wo ggf. Schwerpunkte zu setzen seien (vgl. dazu z. B. David, 2019, S. 85; Kergel & Heidkamp-Kergel, 2019, S. 154). David (2019, S. 86, 2019, S. 94) plädiert für die Entwicklung eines Bildungsbegriffs für Hochschulen, der Kompetenzziele und kompetenzorientierte Lehre mit einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch verbindet. Insbesondere über (didaktische) Möglichkeiten zur Förderung kritischen Denkens wird breit diskutiert (Balzer et al., 2024, S. 175).⁵ Zudem wird in der Hochschuldidaktik erörtert, wie durch die hochschulische Lehre zur gesellschaftlichen Transformation beigetragen werden und wie man Studierende auf den rasanten gesellschaftlichen und technologischen Wandel vorbereiten kann. (z. B. Gandt et al., 2024, S. 7; Ruge & Merkt, 2024, S. 179)

Ähnliche Diskurse spielten sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ab. Gerade die Frage nach dem Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung (= Qualifizierung) wurde dort spätestens seit dem frühen 20. Jahrhundert verhandelt und es gab diverse Verschiebungen in den Schwerpunktsetzungen (Zimpelmann, 2019). In den 1980er-Jahren wurde in der Berufspädagogik – damals vor allem mit Blick auf die produzierende Industrie – der Ansatz der „gestaltungsorientierten Berufsbildung“ entwickelt (zur Historie dieses Ansatzes vgl. die Ausführungen von Vollmer 2024). Dabei geht es darum, Auszubildende zur aktiven (Mit-)Gestaltung von Arbeit, Technik und Gesellschaft zu befähigen, statt sie nur an bestehende oder prognostizierte Anforderungen anzupassen. Gerade Letzteres wird bisweilen auch den Hochschulen mit Blick auf die Employability-Thematik/Kompetenzorientierung vorgeworfen (vgl. z. B. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2019, S. 154). Die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung impliziert die kritische Reflexion der Rahmenbedingungen von Arbeit und Technik im gesellschaftlichen Kontext (Fischer, 2000, S. 45). Davids (2019, S. 85, 2019, S. 86) Plädoyer für die Entwicklung eines Bildungsbegriffs für Hochschulen, der Kompetenzziele und kompetenz-

1 Gemeint sind damit alle Lehrinstitutionen des akademischen Systems, also Universitäten, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften et cetera.

2 Mit dem Terminus „klassische berufliche Bildung“ ist in diesem Beitrag das staatlich institutionalisierte nicht-akademische „berufliche Bildungssystem“ gemeint, welches sich einerseits aus den beruflichen Schulen (von der Berufsvorbereitung über die Berufsschule bis hin zu Technischem Gymnasium sowie Weiterbildungen zu Techniker:innen/Fachwirt:innen und Meister:innen) und andererseits der betrieblichen Ausbildung zusammensetzt.

3 Damit wird im Sinne des Plädoyers von Elsholz und Schütz (2024, S. 8) ein engerer Bezug zwischen Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung hergestellt.

4 Tatsächlich ist die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten in einigen akademischen Disziplinen (z. B. Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften, Lehramt) keine vollständige Neuheit – wenngleich sie in dieser Konsequenz und vor allem mit der kompetenzorientierten Wende zumindest an den Universitäten neu ist.

5 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass es weitere Themen- und Diskursüberschneidungen zwischen Hochschuldidaktik und Berufs- (und Wirtschafts-) Pädagogik gibt, die aber nicht Gegenstand dieses Beitrags sind.

orientierte Lehre mit einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch verbindet, wurde damit bereits für die berufliche Bildung bearbeitet.

Damit wird auch die Frage beantwortet, wie man auf den gesellschaftlichen und technologischen Wandel vorbereiten kann: nämlich dadurch, dass man die Lernenden zur Mitgestaltung befähigt (Rauner, 2023, S. 142). Ausgangspunkte bilden dabei die Grundannahmen, dass

1. Technikentwicklung ein sozialer Prozess ist und nicht naturgesetzlich abläuft (Gerds, 1988, S. 59),
2. der Wandel von Arbeit und Arbeitsorganisation sich nicht deterministisch von Technikentwicklung ableiten lässt, sondern auch hier Gestaltungspotenziale bestehen (Heid, 2018, S. 86–87) und
3. es keine ökonomischen Sachzwänge gibt, die nur eine einzige Lösung zulassen. Vielmehr sind im Rahmen der kapitalistischen Wirtschaftsweise unterschiedliche Formen von Arbeitsorganisation sinnvoll denk- und umsetzbar. (Heidegger, 2001, S. 144–145)

Andernorts habe ich bereits die Anschlussfähigkeit dieses Ansatzes an die Diskurse um BNE und Future Skills aufgezeigt (Zimpelmann, i. E., 2024) (vgl. zu BNE auch Vollmer und Kuhlmeier 2024). Es lohnt sich also, die auf dieser Basis gewonnenen Erkenntnisse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den hochschuldidaktischen Diskurs einzubeziehen, was in diesem Beitrag partiell geleistet werden soll.⁶ Mit Blick auf die gebotene Kürze für diesen Beitrag wird dabei nur auf einen Teilaspekt, nämlich die didaktische Umsetzung fokussiert.⁷

Dafür wird zunächst kurz dargelegt, welche zentralen didaktischen Prinzipien für kompetenzorientierte Lehre in der Berufspädagogik als notwendig angesehen werden (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird beschrieben, wie kompetenzorientierte Lehre gestaltungsorientiert gestaltet bzw. angereichert werden kann (Kapitel 3). Am Ende des Beitrags (Kapitel 4) werden diese Aspekte noch einmal konkret in Bezug zur Hochschuldidaktik gesetzt und Konsequenzen für die Hochschuldidaktik abgeleitet.

2 Didaktische Umsetzung kompetenzorientierter Lehre in der klassischen beruflichen Bildung

Die folgenden Punkte wurden vom Autor in ähnlicher Form bereits andernorts ausgeführt (Zimpelmann, 2024, S. 37–38):

In der klassischen beruflichen Bildung gilt **Handlungsorientierung** als zentrales didaktisches Prinzip (Pahl, 2013, S. 86), sprich: Die Lernenden sollen selbst etwas tun, statt nur passiv Wissen zu rezipieren. Dabei ist der Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden eine **vollständige Handlung** mit den Phasen Planen, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten durchlaufen (Becker & Spöttl, 2008, S. 91; Pahl, 2013, S. 32–33). Zentraler Bezugspunkt des Unterrichts sollen dabei Lernsituationen sein, die auf für den jeweiligen Beruf **bedeutsamen und typischen Arbeitsaufgaben** basieren (Becker, 2010, S. 474f.; Becker & Spöttl, 2024, S. 732). Die Unterrichtsinhalte und ihre Strukturierung leiten sich also aus der beruflichen Arbeit ab und nicht aus einer akademischen Disziplin (Rauner, 2023, S. 194). Dabei wird der **Selbststeuerung der Lernenden** eine hohe Bedeutung beigemessen, sprich: Lernende sollen selbstständig und selbstorganisiert lernen und handeln, während die Lehrkräfte vor allem als bei Problemen ansprechbare Personen anwesend sind (Pahl, 2013, S. 86).

⁶ Eine umfassende Einordnung oder auch nur Beschreibung der gestaltungsorientierten Berufsbildung würde deutlich mehr Platz benötigen als er hier zur Verfügung steht.

⁷ Zur bildungstheoretischen Fundierung vgl. z. B. Heidegger (1997).

3 Integration von Gestaltungspotenzialen in kompetenzorientierte Lehre

Die Förderung von kritischem Denken und die Entwicklung von Gestaltungskompetenz werden im hier diskutierten Ansatz dadurch gefördert, dass durch die Lernenden Abwägungsprozesse durchlaufen und Entscheidungen getroffen werden müssen. Dafür ist es essenziell, dass die – wie in Kapitel 2 beschrieben umgesetzten – Lernsituationen eine Situationsbeschreibung beinhalten, die – wie in der beruflichen Arbeit⁸ üblich – mehrere Lösungsmöglichkeiten zulässt und nicht auf eine einzige richtige Lösung zugeschnitten ist (Rauner, 2023, S. 312). Dazu bedarf es entsprechender *offener* Formulierungen in den Aufgabenstellungen für die Lernenden, die auch Entscheidungsspielräume bieten (Rauner, 2023, S. 233–234). Das unterscheidet eine gestaltungsorientierte Lehre von einer auf Anpassungsqualifizierung ausgerichteten Verwendung der Projektmethode (Rauner, 2023, S. 224).

Hier deutet sich bereits an, dass Lernende (ebenso wie Fachkräfte) Gestaltungsspielraum in ihrer alltäglichen Arbeit haben. Dies wird insbesondere dadurch untermauert, dass oftmals Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen divergierenden Anforderungen existieren. Die Fachkräfte können (und müssen) hier eine Abwägung treffen, die in die eine oder andere Richtung gehen kann. Dazu müssen sie die Zusammenhänge und Hintergründe des in der Lernsituation adressierten Arbeitsprozesses kennen und sie gegeneinander abwägen (Rauner, 2023, S. 36, 2023, S. 163). Sprich: Hier können sie aus eigener Schwerpunktsetzung heraus mitgestalten. Berufliche Arbeit beinhaltet demnach von sich aus bereits *Möglichkeiten* zur aktiven (Mit-)Gestaltung und damit auch emanzipatorische Aspekte.

Damit diese Möglichkeiten von den Lernenden auch genutzt werden, ist es im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts notwendig, kritisch über die Rahmenbedingungen der beruflichen Praxis nachzudenken und die Gestaltungspotenziale aktiv zu adressieren und bewusst zu machen. Gerade in der Berufsschule wird dabei Raum für die kritische Reflexion der beruflichen Arbeit gesehen (Rauner, 2023, S. 163–164).

Zunächst einmal ist den Lernenden klarzumachen, *dass sie überhaupt Gestaltungsmöglichkeiten haben* und es nicht die eine richtige Lösung gibt. Rauner (2023, S. 164–165) schlägt vor, das COMET-Kompetenzmodell (s. Abbildung 1) zu verwenden und es inkl. der einzelnen Kompetenzdimensionen mit den Lernenden durchzusprechen. Dadurch sollen die Erwartungen transparent gemacht werden. (Rauner, 2023, S. 332) Wie im Kompetenzmodell ersichtlich wird, stellt die „Ganzheitliche Gestaltungskompetenz“ das höchste Niveau beruflicher Kompetenz dar und zielt ergänzend zu den anderen Kompetenzniveaus darauf ab, Umwelt- und Sozialverträglichkeit mit zu berücksichtigen sowie kreative neue Lösungen zu entwickeln, d. h. aus dem üblichen Vorgehen im Berufsfeld auszubrechen.

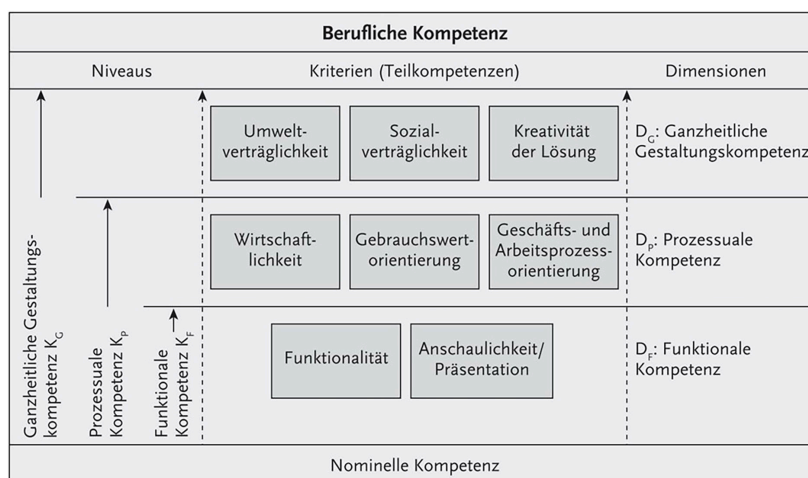


Abbildung 1: COMET-Kompetenzmodell (Rauner, 2023, S. 627)

8 Zur Klarstellung: „Berufliche Arbeit“ meint die Ausgestaltung und Organisation des beruflichen Arbeitens in der beruflichen Praxis, „berufliche Bildung“ bezeichnet darauf bezogene Qualifizierungs- und Bildungsprozesse.

Auf einer zweiten Ebene geht es darum, *Gestaltungspotenziale in der beruflichen Arbeit zu identifizieren*. Dabei geht es auch darum, dass die Lernenden verstehen, warum bestimmte Dinge so sind wie sie sind (z. B. wieso Arbeit und Technik so und nicht anders gestaltet sind) und welche alternativen Möglichkeiten es gäbe. (Rauner, 2023, S. 148) Dadurch wird Arbeitsgestaltung und Technologie die Selbstverständlichkeit genommen und die Arbeits- und Lebensbedingungen der Lernenden werden kritisch hinterfragt, wodurch die soziale Gestaltbarkeit aufgezeigt wird. Zudem werden – durch die Lernenden – alternative Möglichkeiten der Gestaltung von Arbeit und Technik entwickelt.

Um diese Ausführungen ein wenig konkreter zu machen, sei ein Beispiel aus dem Beruf Kfz-Mechatroniker:in genannt: Hier wurde z. B. damit gearbeitet, dass Auszubildende in der Berufsschule eine alternative TÜV-Prüfung entwickelt haben, die anschließend sogar von TÜV-Verantwortlichen sehr positiv eingeschätzt wurde. (Rauner, 2023, S. 317)

Gleichwohl sind die Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten im Arbeitskontext bisweilen gering (Rauner, 2023, S. 147), z. B. wenn konkrete Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen vorgegeben werden. So konnte der von den Auszubildenden entwickelte alternative TÜV aufgrund rechtlicher Regelungen von den Verantwortlichen nicht übernommen werden. Damit ist eine dritte Ebene angesprochen, nämlich die *Partizipation der Lernenden als Bürgerin bzw. Bürger*. Die gestaltungsorientierte Berufsbildung will insofern hierzu beitragen, als sie aus einer beruflichen und arbeitsprozessorientierten Perspektive heraus politische Dimensionen adressiert. So kann bei Neuerungen im Berufsfeld der Blick auf gesellschaftliche Auswirkungen geworfen werden wie z. B. Arbeitsplatzverlust in bestimmten Branchen vs. suffizienteres und ressourcenschonenderes Wirtschaften oder auch neue Gesetze mit Auswirkungen auf das Berufsfeld (wie z. B. Heizungsgesetz, Verbrennerverbot, ...) in ihren Hintergründen und Auswirkungen adressiert werden. (Rauner, 2023, S. 146–147)

Zum Abschluss der Bearbeitung der Lernaufgabe erfolgt – als bedeutsamer Schritt – die Reflexion bzw. Bewertung des eigenen Vorgehens (entsprechend dem Modell der vollständigen Handlung). Rauner (2023, S. 293) schlägt hierfür eine Präsentation des Projekts und der Ergebnisse, das Anfertigen einer Projektdokumentation, eine Reflexion des Lernerfolgs sowie eine Bewertung des Projektverlaufs und der Arbeitsergebnisse und die Ableitung von Konsequenzen für zukünftige Lern- und Arbeitsaufgaben vor. Dabei sollte m. E. nochmals auf das Kompetenzmodell Bezug genommen und dieses als Basis für die Beurteilung verwendet werden. Zudem ist die (Selbst-)Reflexion der Lernenden durch ergänzende Rückmeldungen aus der Klasse und von der Lehrkraft zu ergänzen, um weitere Reflexionsanlässe zu bieten.

Insgesamt sind also folgende Reflexions- und Gestaltungsebenen zu adressieren:

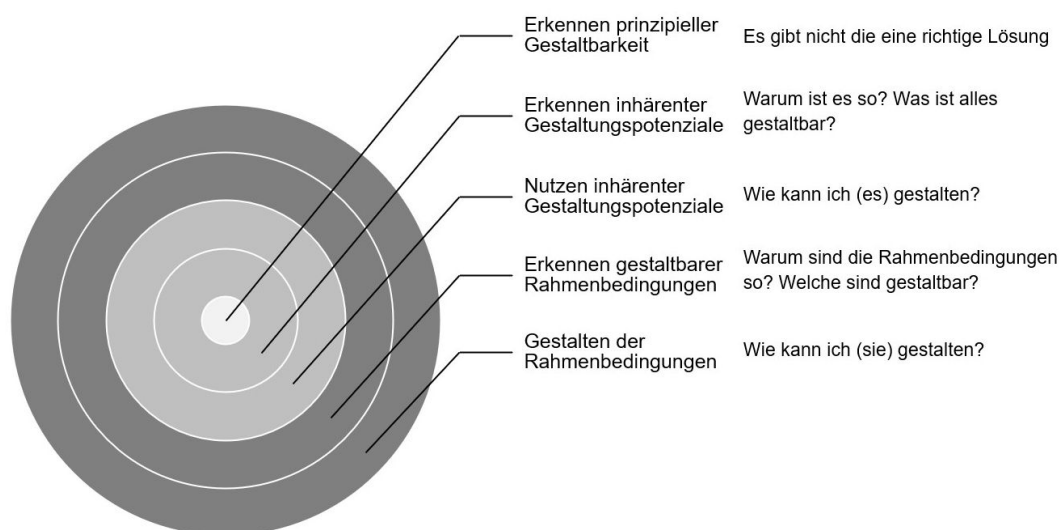


Abbildung 2: Reflexions- und Gestaltungsebenen (eigene Darstellung)

4 Fazit und die Frage der Übertragung auf die Hochschullehre

Eingangs wurden Forderungen und Überlegungen im hochschuldidaktischen Diskurs angesprochen, die hier nochmals aufgegriffen werden sollen.

Der Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung liefert für die klassische berufliche Bildung das, was David für die Hochschule fordert: einen Bildungsbegriff, der Kompetenzziele und kompetenzorientierte Lehre mit einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch verbindet. Auch liefert der Gestaltungsansatz Antworten auf die Frage, wie durch Lehre zur gesellschaftlichen Transformation beigetragen werden und wie man Lernende auf den rasanten gesellschaftlichen und technologischen Wandel vorbereiten kann. Bleibt die Frage der Übertragbarkeit auf die Hochschullehre.

Der Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung bietet durchaus Potenzial, um in die Hochschullehre übertragen zu werden. Notwendig wären dafür im Wesentlichen

- die Ausrichtung der Lehre an den Arbeitsprozessen der Tätigkeiten, auf die das jeweilige Studium vorbereiten soll,
- eine entsprechende offene Aufgabenformulierung, die im entsprechenden Berufsfeld auch auftreten kann und Gestaltungspotenziale vorsieht,
- die Reflexion der beruflichen Arbeit und der darin inkorporierten Gestaltungspotenziale auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse,
- die Nutzung von Gestaltungspotenzialen im Rahmen der Lehre.

Inwiefern dies gelingen mag – oder von Vertreterinnen und Vertretern der hochschulischen Wissenschaftsdisziplinen überhaupt gewünscht ist –, wird sich zeigen müssen.

Literatur

- Balzer, N., Bellmann, J. & Ehlers, E. (2024). Kritik üben. Gesprächspraktiken des Gegenwirkens in der Hochschullehre. *die hochschullehre*, 10(15), 174–187. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL2415W>
- Becker, M. (2010). Berufliche Fachrichtung Fahrzeugtechnik. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 461–476). W. Bertelsmann Verlag.
- Becker, M. & Spöttl, G. (2008). *Berufswissenschaftliche Forschung: Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 2*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05511-5>
- Becker, M. & Spöttl, G. (2024). Berufsdidaktische Ansätze und die Bedeutung von Arbeitsprozessbezügen. In G. Spöttl & M. Tärre (Hrsg.), *Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung* (S. 731–746). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44727-4_57
- David, L. (2019). Mündige Bürger*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. Kritische Hochschullehre: Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 81–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_4
- Elsholz, U. & Schütz, J. (2024). Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung: Eine Annäherung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (1. Auflage, S. 5–21). wbv Publikation.
- Fischer, M. (2000). Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern: Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In J.-P. Pahl, F. Rauner & G. Spöttl (Hrsg.), *Bildung und Arbeitswelt: Bd. 1. Berufliches Arbeitsprozesswissen: Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften* (1. Aufl., S. 31–48). Nomos Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11783-4>
- Gandt, S., Schmohl, T., Zinger, B. & Zitzmann, C. (2024). Ansätze des co-kreativen Lernens in der Hochschulbildung. In S. Gandt, T. Schmohl, B. Zinger & C. Zitzmann (Hrsg.), *TeachingXchange: Bd. 7. Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption* (S. 7–16). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976225>

- 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. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung und Arbeit: Bd. 6. Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* [1. Auflage] 2019, S. 85–98). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_5
- 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). W. Bertelsmann Verlag.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2019). Der kritische Dialog: Überlegungen zur akademischen Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. Kritische Hochschullehre: Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 152–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_8
- Pahl, J.-P. (2013). *Makromethoden - rahmengebende Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren* (4., aktualisierte und erw. Aufl.). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“, von Jörg-Peter Pahl / Franz Ferdinand Mersch*: Bd. 2. Schneider Hohengehren.
- Rauner, F. (2023). *Grundlagen der modernen beruflichen Bildung: Mitgestalten der Arbeitswelt* (2. Auflage). wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763974542>
- Ruge, J. & Merkt, M. (2024). Das Potenzial communitybasierter Ansätze als hochschuldidaktische Praxis zur Förderung organisationalen Lernens an Hochschulen. In S. Gandt, T. Schmohl, B. Zinger & C. Zitzmann (Hrsg.), *TeachingXchange: Bd. 7. Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption* (S. 177–190). wbv Publikation.
- Vollmer, T. (2024). Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In G. Spöttl & M. Tärre (Hrsg.), *Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung* (S. 505–514). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44727-4_39
- Vollmer, T. & Kuhlmeier, W. (2024). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung unter didaktischen Gesichtspunkten – der Hamburger Ansatz einer BBnE-Didaktik. In G. Spöttl & M. Tärre (Hrsg.), *Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung* (S. 649–660). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44727-4_51
- Zimpelmann, E. (i. E.). Wiederentdeckung der gestaltungsorientierten Berufsbildung im Rahmen von BNE und Future Skills.
- Zimpelmann, E. (2019, Dezember). Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern - eine historische Analyse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (37). http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann_bwpat37.pdf
- Zimpelmann, E. (2024). Das Rad neu erfinden?!? Lehren der Berufspädagogik für eine zukunftsfähige und kompetenzorientierte Hochschulbildung. In A. Fallböhrer-Koob, A. Fuchs, K. Knopper & C. Schmitz (Vorsitz), *Kreidezeit?! Kompetenzentwicklung an Hochschulen für das 21. Jahrhundert. University of Applied Sciences Kaiserslautern*.

Autor

Eike Zimpelmann. Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Schulpädagogik und Didaktik (ISD), Karlsruhe, Deutschland; Orcid-ID: <https://orcid.org/0009-0007-5633-8210>;
E-Mail: eike.zimpelmann@kit.edu



Zitiervorschlag: Zimpelmann, E. (2025). Integrative Förderung von kritischem Denken und Gestaltungskompetenz (in der Berufspädagogik). *Gestaltungsorientierte Berufsbildung als Anreicherung des hochschuldidaktischen Diskurses. die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2564W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!