

Zum Dogma der vollständigen Handlung

Hartmut Hannemann

Abstract

Die vollständige Handlung stammt aus der betrieblichen Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich. Bei der Anwendung im Berufsschulunterricht kann sie als didaktische Klammer über Arbeits- und Geschäftsprozesse hinweg dienen. Wird sie jedoch dogmatisch angewandt, führt sie zu einer problematischen Unterrichtspraxis, weil andere didaktische Ansätze und methodische Vorgehen verdrängt werden. Der Autor plädiert für die Verschränkung von Handlungs- und Fachsystematik. Je mehr neben Handlungswissen auch fachsystematisches und kontextuelles Wissen für eine berufliche Handlungskompetenz benötigt wird, umso geringere Bedeutung besitzt die vollständige Handlung. Wird sie trotzdem strikt verfolgt, wird der Lernprozess erschwert.

The complete action framework originates from vocational training in the industrial-technical sector. When applied in vocational school instruction, it can serve as a didactic framework that spans work and business processes. However, if applied dogmatically, it leads to problematic teaching practices because it supplants other didactic approaches and methodological strategies. The author advocates for the integration of action-based and subject-specific systems. The more subject-specific and contextual knowledge—in addition to action-based knowledge—is required for professional competence, the less significance the complete action sequence holds. If it is nevertheless strictly followed, the learning process becomes more difficult.

Schlagwörter: *Berufliche Didaktik, Vollständige Handlung, Berufliche Bildung, Lernfeldunterricht*

1 Einleitung

Mitte der 90er Jahre wurde berufliche Handlungskompetenz als zentrales Ziel der beruflichen Bildung explizit in dualen Ausbildungsplänen und Rahmenlehrplänen benannt (KMK 1996, 2007, 2011, 2017). Entsprechend sollen im berufsbezogenen Lernfeld-Unterricht komplexe Lernsituationen, die aus beruflichen Handlungssituationen abgeleitet werden, die Ausgangs- und Bezugspunkte des Unterrichts sein (Bader 2003; Lindemann 2013). Mit dem Prinzip der Handlungsorientierung rückte speziell die vollständige Handlung immer stärker als didaktisches Prinzip in den Mittelpunkt. Dies zunächst nur im Bereich der gewerblich-technischen Berufe, später auch in den anderen Berufsfeldern, wie Wirtschaft und Verwaltung oder Sozialpädagogik. Heute ist die vollständige Handlung in allen Rahmenplänen das leitende Grundprinzip und soll quasi die Handlungsorientierung gewährleisten.

Die Verwendung des Prinzips der vollständigen Handlung im Unterricht wird in diesem Aufsatz nicht in Frage gestellt, jedoch werden Grenzen der Verwendbarkeit und Gefahren benannt, die eine Fokussierung auf die vollständige Handlung besitzt. Der Autor sieht dabei die Gefahr der Überbetonung der vollständigen Handlung im berufstheoretischen Unterricht, wenn es z. B. in einem Rahmenlehrplan heißt: „Lernen vollzieht sich in vollständigen Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen“ (KMK 2023, S. 6). Erschwerend kommt hinzu, dass die Phasen einer vollständigen beruflichen Handlung Ähnlichkeiten mit der Zielstellung eines möglichst selbstständigen Lernens besitzen, also mit einer Lernhandlung. Dies sollte jedoch nicht verwechselt werden.

Es geht dabei weniger um die vollständige Handlung als große didaktische Klammer über eine komplexe Lernsituation für Arbeits- und Geschäftsprozesse hinweg, sondern vielmehr um die Verwendung der vollständigen Handlung in jeder Unterrichtsstunde

(auch Dilger 2011, S. 14.) So ist im Berliner berufsbildenden Vorbereitungsdienst die vollständige Handlung bei jedem Unterricht vorzusehen und alle Unterrichtsphasen sind den Phasen der vollständigen Handlung zuzuordnen. Gleiches erfährt man an etlichen Schulen. Mit dem dogmatischen Primat der vollständigen Handlung im Lernfeldunterricht wird zugleich dem Situationsprinzip des curricularen Relevanzdreiecks (Reetz 1984) gegenüber dem Wissenschaftsprinzip und dem Persönlichkeitsprinzip eine übermächtige Position eingeräumt. Es wird vernachlässigt, dass alle beruflichen Themen innerhalb von Lernfeldern neben einer Handlungssystematik auch einer Fachsystematik zugeordnet werden können, und Lernprozesse entsprechende spezifische fachdidaktische Zugänge benötigen, damit die gedankliche Durchdringung gelingt.

2 Die vollständige Handlung im Betrieb

Das Modell der vollständigen Handlung beschreibt ursprünglich die für die Bewältigung einer arbeitsaufgabenbezogenen Arbeitstätigkeit notwendigen (Teil)Handlungen. Hintergrund ist die (psychische) Handlungsregulationstheorie der Arbeitspsychologen Hacker und Volpert aus den 70er Jahren, mit der man tayloristischen Arbeitsprozessen eine humanere Arbeitsgestaltung gegenüberstellen und den Produktionsfaktor Arbeit aufwerten wollte (Bauer et al. 2015, S. 4 f.). Dies ging einher mit Veränderungen der Arbeitsprozesse, wie sie etwa Kern & Schumann (1984) beschrieben haben. Entsprechende Bedeutung bekamen Kontrolle, Bewerten und Reflektieren von Arbeitshandlungen. „Als ‚vollständig‘ betrachtet wurde eine Handlung dann, wenn sie alle die von der Planung über die Ausführung bis zur Kontrolle notwendigen Teilschritte einer Tätigkeit umfasst“ (Bauer et al. 2015, S. 5, Hervorheb. i. O.).

Sieht man die vollständige Handlung als „allgemeines Prozessmodell menschlichen Handelns“ (ebd.) an, dann lässt es sich auch auf das Lernen des Arbeitshandelns übertragen. Durchläuft ein:e erfahrener:r Facharbeiter:in die einzelnen Schritte der vollständigen Arbeitshandlung zur Lösung einer gestellten Aufgabe, dann ergibt es Sinn, dass ebenso ein:e Auszubildende:r zum Lernen der vollständigen Arbeitshandlung diese Phasen durchläuft, wobei der bzw. die Auszubildende sich Informationen beschaffen und aneignen muss, über die der bzw. die ausgebildete Facharbeiter:in grundsätzlich bereits verfügt.

Aufgrund der Herkunft ist die vollständige Handlung dem betrieblichen Teil der Ausbildung zuzuordnen, speziell in Verbindung mit der Leittextmethode. Die Leittextmethode wurde in die betriebliche Ausbildung mit dem Ziel eingeführt, die Auszubildenden zu größerer Selbstständigkeit zu führen. Es kann sich vor allem um produktbezogene, tätigkeitsbezogene oder arbeitsplatzbezogene Leittexte handeln (Ott 2000, S. 202). Folglich beziehen sich viele Quellen auf die betriebliche Bedeutung und Verwendbarkeit der vollständigen Handlung, so wie auch Bauer et al. (2015) in ihrem Heft zur vollständigen Arbeitshandlung ausschließlich den betrieblichen Ausbildungskontext aufzeigen.

3 Kritik am Konzept der vollständigen Handlung bei der Übertragung auf den Berufsschulunterricht

Als Mitte der 90er Jahre die Handlungsorientierung als didaktische Vorgabe in die Rahmenlehrpläne aufgenommen wurde und entsprechend der Theorieunterricht in der Berufsschule stärker an den beruflichen Anforderungen der Praxis ausgerichtet werden sollte, wurde die vollständige Handlung sukzessive als Vorgehensweise vorgegeben. Vor allem die KMK-Handreichungen (2011) für die Erstellung von Rahmenlehrplänen und daran orientierte neuere Rahmenlehrpläne benennen die vollständige Handlung explizit und fordern die konkrete Ausführung von Handlungen und nur ersatzweise das gedankliche Nachvollziehen: „Mit der didaktisch begründeten praktischen Umsetzung – zumindest aber der gedanklichen Durchdringung – aller Phasen einer beruflichen Handlung in Lernsituationen wird dabei Lernen in und aus der Arbeit vollzogen“ (KMK 2016, S. 5). Entsprechend „orientiert sich [der Unterricht; Anm. d. Verf.] prioritär an handlungssystematischen Strukturen“ (ebd.). Dies gaben frühere Rahmenlehrpläne nicht vor, wenn

es hieß: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Spuren miteinander verschränkt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen“ (KMK 1999, S. 6).

Aus der Priorisierung der vollständigen Handlung und des Situationsprinzips im Lernfeldunterricht an der Berufsschule ergeben sich Problembereiche und Kritikpunkte.

3.1 Vollständige Handlungen sind im Berufsschulunterricht selten vollständig

Mit gutem Grund wird die vollständige Handlung in der betrieblichen Ausbildung angewendet, denn i. d. R. kann nur dort eine Handlung wirklich vollständig sein und ein bewertbares Handlungsprodukt erzeugen. Nur beim Durchführen, Kontrollieren und Bewerten zeigt sich, ob Informieren, Planen und Entscheiden tragfähig waren. Insofern ist die Berufsschule, die traditionell die Aufgabe hat, die Praxis theoretisch zu durchdringen und zu systematisieren, nicht auf die vollständige Handlung ausgerichtet. Genau genommen ist die Berufsschule für die Informations- und die Planungsphase sowie das Reflektieren, Strukturieren und Systematisieren zuständig. Selbstverständlich soll sich Berufsschulunterricht im Sinne der Handlungsorientierung an beruflichen Aufgaben orientieren und anwendbares Wissen für die berufliche Praxis aufbauen. Schülerinnen und Schüler sollen berufliche Handlungsvollzüge begreifen und Handlungssystematiken verstehen. Sie benötigen für die berufliche Handlungskompetenz aber weiterhin einen Wissensbestand, aus dem sie situationsbezogen das abrufen können, das sie für die Bewältigung einer konkreten Arbeitsaufgabe benötigen. Lernende fordern Einordnungsraster und Kriterien, aufgrund derer sie Problemstellungen analysieren, sich Informationen beschaffen und Entscheidungen treffen können (Lindemann 2016, S. 108). Berufsschulunterricht hat die originäre Aufgabe, über konkrete Arbeitshandlungen hinaus den Blick auf theoretische Hintergründe, weitergehende Aspekte und zukünftige Entwicklungen zu richten, auch wenn diese in der konkreten Lernsituation nicht benötigt werden. Stommel & Stommel (1998, S. 8) haben schon früh darauf hingewiesen, dass Berufsschulunterricht vor allem handlungsorientiert sein muss, also dazu führen soll, dass später in der beruflichen Praxis kompetent gehandelt werden kann. Dazu muss nicht im Unterricht permanent gehandelt werden. Es geht im Berufsschulunterricht um „das Nichtoffensichtliche, das Grundlegende, das Hintergründige, das Prinzipielle, Strukturelle, das Handlungsorientierende bzw. ... das Orientierungswissen“ (ebd.; Hervorheb. i. Orig.).

Die vollständige Handlung ist immer dort sinnvoll einsetzbar, wo Ziel des Unterrichts die Herstellung eines realen Produkts als Lernergebnis ist, das für sich genommen nach Kriterien auf seine Tauglichkeit bewertet werden kann, genauso wie es in der betrieblichen Praxis erwartet werden würde. Dann führt Unterricht über die Informations-, Planungs- und Entscheidungsphasen hinaus und ermöglicht die Ausführung, Kontrolle und Bewertung der Tätigkeit und des Produkts. Möglich ist dies, wenn Werkstätten in der Schule vorhanden sind, also bspw. in den gewerblich-technischen Berufsfeldern.

Schon schwieriger wird die Durchführung der vollständigen Handlung bei Gegenständen, die ein- oder angebaut werden müssten, mit den entsprechenden Tätigkeiten, wie Terrasse fliesen, Dach bauen, Wände ziehen. Dies wird kaum in der Schule stattfinden können, umso mehr ist hier eine enge Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten erforderlich. Als Beispiel mag ein Lehr-Lern-Arrangement mit Lernsituationen und Lernaufgaben im gärtnerischen Bereich dienen (Haß 2011). So überzeugend das Arrangement und erfolgreich der Unterricht sein mögen, verbleiben Ausführen, Kontrollieren und Bewerten im Fiktiven. Das eigentliche Produkt der Dachbegrünung kann im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts nicht erstellt werden, so dass es Ersatzprodukte gibt wie Zeichnungen, Pflanzplan usw. (Haß 2011, S. 9). Das Arrangement ist handlungsorientiert, aber der angestrebte Kompetenzerwerb kann sich erst später in der Praxis zeigen. Die Berufsschule hat die Aufgabe, Planungsprodukte mit den Lernenden zu erarbeiten, wie Zeichnungen, auf deren Basis dann Produkte erstellt werden könnten. Es erscheint jedoch überhöht, dieses unterrichtliche Vorgehen ohne praktische Verwirklichung als vollständige Handlung zu bezeichnen.

Bereits im KOMET-Projekt wurde darauf hingewiesen, dass der schulische Unterricht nur die betrieblichen Erfahrungen aufgreifen soll und bedeutsame berufliche Arbeitssituationen zuvor real erlebt und erfahren werden müssen. Die Berufsschule ist für die anknüpfende Verallgemeinerung und Systematisierung des beruflichen Wissens zuständig. Es reicht nicht aus, „das berufliche Lernen auf der Grundlage von fiktiven Lernsituationen als Aufhänger für die fachkundliche Bildung zu gestalten“ (Hessisches Kultusministerium 2009, S. 37). Basis ist eine betriebliche vollständige Handlung und deren theoretische Durchdringung im Berufsschulunterricht.

Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung sowie bei den Berufen der personennahen Dienstleistungen, also den sozialen Berufen, können vollständige Handlungen grundsätzlich nur fiktiv sein, sieht man von Schülerfirmen ab. Im wirtschaftsbezogenen Lernfeldunterricht werden für betriebliche Arbeitsprozesse häufig vollständige Handlungen konstruiert. Jedoch können die Abläufe und Entscheidungen nicht an der Realität gemessen werden, sondern nur im Vergleich mit anderen fiktiven Abläufen und Entscheidungen, z. B. innerhalb einer Lerngruppe. Meist entscheidet die Lehrperson, wie tragfähig einzelne Handlungsschritte in der Berufspraxis sein könnten. Dies spricht nicht gegen die gedankliche Durchdringung von Arbeits- und Geschäftsprozessen, aber betriebswirtschaftliche Realität gibt es im Berufsschulunterricht nicht.

In verschiedenen Berufsfeldern werden häufig fiktive Kundenkontakte und -gespräche geplant und simuliert, dies sind Aufgaben mit hohem Aufforderungscharakter für Schülerinnen und Schüler. Sie können Argumente sammeln, für die Fachwissen benötigt wird, und sie können lernen, Argumente in eine vernünftige Reihenfolge zu bringen und vorzutragen. Kundengespräche können jedoch nur ansatzweise simuliert werden, denn die Unwägbarkeiten eines realen Kundengesprächs lassen sich in der Schule nicht wirklich nachbilden, z. B.: lässt sich der emotionale Zustand von Kunden schwer simulieren. Die Vorbereitung fiktiver Kundengespräche ist eine didaktisch sinnvolle Unterrichtssequenz, die simulierte Durchführung eine wichtige Festigung, aber auch hier muss dies nicht in den Ablauf einer vollständigen Handlung gepresst werden.

Die vollständige Handlung bleibt auch im Unterricht der sozialen Fächer wie Sozialpädagogik und Psychologie fiktiv, weil sich erworbene Fähigkeiten und vor allem Einstellungen und Haltungen erst noch der Realität stellen müssen. Es geht im Unterricht um ein Handlungsrepertoire, das zukünftige Erzieher:innen, Pädagogen und Pädagoginnen usw. erwerben. Dazu müssen sie sich mit einschlägigen Theorien als Handlungsbasis und deren mögliche, situationsgerechte Umsetzung beschäftigen.

Als erstes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass die vollständige Handlung als Konkretisierung von Handlungsorientierung immer dann ihre Berechtigung hat, wo - wie in der betrieblichen Ausbildung - alle Phasen wirklich durchlaufen werden können. Die vollständige Handlung ist nur vollständig, wenn sie alle Elemente enthält, die auch in der Realität anzutreffen sind. Im Regelfall werden in der Berufsschule Ausführen, Kontrollieren und Bewerten nicht praktisch durchführbar sein, und es wird beim Informieren, Planen und Entscheiden bleiben.

3.2 Das Situationsprinzip hat oft wenig Zukunftsbedeutung

Wenn Schelten (2002) schreibt, dass es beim handlungsorientierten Unterricht um eine konsequente Ausrichtung auf das „Handeln-Können in der beruflichen Praxis“ (S. 622) geht und deshalb der Blick der Berufstheorie auf die Handlungsanforderungen gerichtet sein sollte, dann ist dies ein eher gegenwartsbezogener Blick. In Zeiten hohen Modernisierungsdrucks in der Wirtschaft sind zukünftige Anforderungen schwer einzuschätzen. Soll aus diesen Gründen der Unterricht zugleich zukunftsbezogen sein, müssen jene Wissensgrundlagen hervorgehoben werden, die voraussichtlich Bestand haben werden, ganz im Sinne von Klafkis Zukunftsbedeutung. Allerdings sind wir dann schnell bei weniger konkret aktuell handlungsbezogenem Wissen und Können. Schelten (2002, S. 625) warnt selbst davor, dass handlungsorientierter Unterricht zu stark final auf die Lösung

der Arbeitsaufgabe gerichtet ist und damit das Verfahrenswissen (über-)betont wird. Andere Wissensarten wie Faktenwissen, Begründungswissen und kontextuelles Wissen dürfen nicht vernachlässigt werden (ebd.), damit das erworbene Wissen und Können auch transfer- und zukunftsfähig sind. Dies ist die Hauptaufgabe der Berufsschule im Vergleich zu betrieblichen Lernorten. Dies betonen auch Meyser & Uhe (2006, S. 31) mit dem Hinweis, dass es in der Berufsschule „weniger um die Schulung der Fertigkeiten geht“. Allerdings konstatieren sie dazu widersprüchlich, dass die Lernorte Betrieb und Berufsschule gemeinsame Aufgaben besitzen und die Aufteilung in ‚praktische Erfahrungen‘ (Betrieb) und ‚systematische Vermittlung‘ (Berufsschule) überholt seien (ebd., S. 32), so dass sich die Frage aufdrängt, weshalb dann überhaupt zwei Lernorte erforderlich sein sollen.

Zweites Zwischenfazit ist, dass nicht jegliche Unterrichtsphasen dem Lernen von Handlungsvollzügen dienen dürfen, sondern dass ausgehend davon, auch der Vermittlung der erforderlichen fachlichen Wissensbasis, die über heutige Arbeits- und Geschäftsprozesse hinaus voraussichtlich Zukunftsbedeutung haben wird, genügend Raum eingeräumt wird.

3.3 Das Prinzip der vollständigen Handlung darf nicht die Verschränkung von Handlungs- und Fachsystematik behindern

Im Berufsschulunterricht sollen Arbeitsvorgänge handlungssystematisch aufbereitet und das Vorgehen in mögliche Teilhandlungen zerlegt werden. Eine kognitiv-theoretische Durchdringung von Arbeitsvorgängen und Geschäftsprozessen ist geradezu die Hauptaufgabe beruflicher Schulen. Das unterrichtliche Vorgehen sollte jedoch nicht überhöht werden und zu einem dogmatischen Methodenmonismus führen, der sämtlichen Unterricht in vollständige Handlungen hineinpresst. In etlichen Unterrichtsentwürfen liest man dann bei Gruppenarbeitsphasen, in denen Texte gelesen und als Plakat zusammengefasst werden z. B.: planen, entscheiden, ausführen. Dabei handelt es sich um eine Informationsphase und das Erstellen eines Plakates soll das Gelernte tiefer durchdringen und festigen. Es ist ein Lernprodukt, jedoch kein Produkt im Handlungskreis der vollständigen Arbeitshandlung (Nur bei Mediengestaltern, bei denen die Plakaterstellung zur beruflichen Handlungskompetenz gehört, wird man Bezüge herstellen können.). So schreibt Dilger (2011, S. 14): „Zur Gestaltung des Handlungsablaufes werden von den Lehrerinnen und Lehrern in den Bildungsgängen verschiedene Vorgehensweisen gewählt: mehrheitlich dominiert die Grundidee der vollständigen Handlung als Orientierungsmuster. Ein Teil der Lehrerteams beziehen sich an einzelnen Standorten dabei auf ein festliegendes Handlungsschema (z. B. 6-stufig: Orientieren, Informieren, Planen, Durchführen, Bewerten, Reflektieren) und gestalten den Handlungsablauf jeder Lernsituation anhand dieses Handlungsschemas, was für bestimmte Problemformulierungen in den Lernsituationen mechanisch wirkt“. Die vollständige Handlung ist aber nicht für jede Problemart der richtige Handlungsablauf in einer Lernsituation (ebd.). Die vollständige Arbeitshandlung stellt das Situationsprinzip ins Zentrum des Unterrichts, deshalb sollen Lernsituationen Ausgangspunkt des Unterrichts sein. Dies darf jedoch nicht das curriculare Relevanzdreieck negieren, das Wissenschaftsprinzip und Persönlichkeitsprinzip als genauso relevante didaktische Prinzipien des Unterrichtens ansieht (Reetz 1984).

Für den kaufmännischen Bereich zeigt Tramm, dass durch die starke Betonung des Situationsprinzips zu wenig Wert auf die Beachtung der Wissensbasis gelegt wird und hat deshalb den Begriff der Kompetenzdimensionen in die wissenschaftliche Debatte eingeführt (Tramm 2009). „Mit Wissensbasis ist nicht etwa ein Vorwissen gemeint, das propädeutisch dem ‚eigentlichen‘ Kompetenzerwerb vorangeht. Gemeint ist vielmehr das den Kompetenzen immanente Wissen, aus dem heraus die mentalen Leistungen generiert werden, die den konkreten Handlungen zugrunde liegen“ (Tramm & Naeve-Stoß 2016, S. 59, Hervorheb. i. O.).

Tramm konstatiert, dass durch die Reduzierung der unternehmerischen Geschäftsprozessperspektive auf operative Arbeitsprozesse und die starke Fokussierung darauf letztlich „die Perspektive der Entwicklung beruflicher Kompetenzen über die Lernfelder

hinweg aus dem Blick zu geraten [droht]“ (Tramm 2009, S. 78). Er sieht es als problematisch an, dass der Blick sehr auf das Prozesswissen verengt wird und dass es einen „eher punktuellen und fragmentarischen“ Zugriff auf systematisches Wissen“ (Tramm 2009, S. 82) gibt und das systemische Umfeld der Tätigkeiten und die relevante Wissensbasis vernachlässigt werden (ebd.). Als Folge wird Handlungs- und Fachsystematik getrennt, obwohl es eigentlich im Sinne von beruflicher Handlungskompetenz zusammengehört. Die vollständige Handlung als leitendes Unterrichtsprinzip fördert jedoch stark die Herausbildung von kleinschrittigen, arbeitsprozess- und verfahrensorientierten Unterrichtssequenzen.

Tramm schlägt eine prozessübergreifende curriculare Sicht vor, bei der eine Matrix durch situationsorientierte, prozessorientierte Analyse und wissenschaftsorientierte Analyse entsteht (Abb. 1).

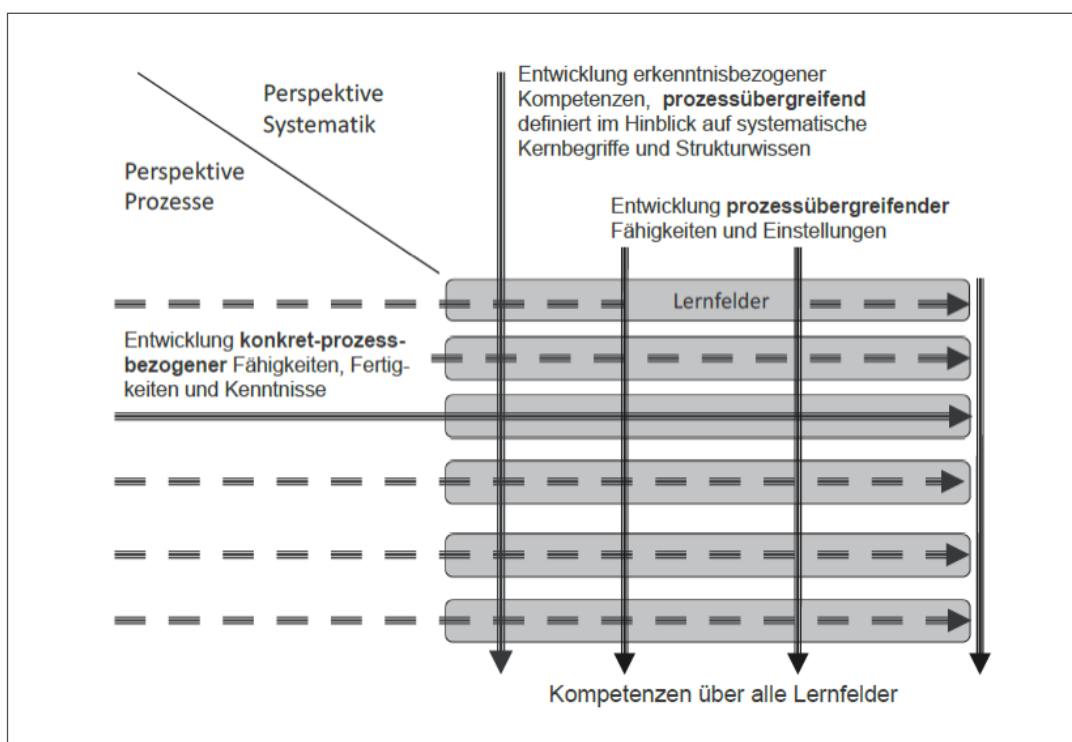


Abb. 1: Prozessbezogene und prozessübergreifende Kompetenzen im Lernfeldcurriculum Quelle: Tramm (2009, S. 90)

Als Ergebnis der curricularen Analyse des Berufes Büromanagementkauffrau/-mann vor dem Hintergrund des curricularen Relevanzdreiecks und um „einer Zerstückelung lernfeldbezogener Lernprozesse entgegenzuwirken“ (Tramm & Krille 2013, S. 10), wurden zu den 13 Lernfeldern für den Berufsschulunterricht acht eher fachsystematische Kompetenzdimensionen definiert und ausdifferenziert, die die Wissensbasis für die berufliche Handlungskompetenz beschreiben. Mit Kompetenzen verknüpft sind dabei auch Einstellungen und Werthaltungen. Das Situationsprinzip mit berufsspezifischen Lernsituationen wurde mit dem Wissenschaftsprinzip und den in den Domänen innewohnenden Kompetenzen verzahnt, die zusammengeführt die berufliche Handlungskompetenz ergeben sollen.

Je mehr grundlegendes Wissen zur Bearbeitung von Lernsituationen erforderlich ist und je mehr berufliche Handlungskompetenz auf anderen Wissensgrundlagen als Handlungswissen, nämlich auf fachsystematischem und kontextuellem Wissen, auf Begriffen, auf dem Verständnis von Zusammenhängen, auf Werthaltungen und Einstellungen usw. basiert, umso geringere Bedeutung hat die vollständige Handlung. Umso bedeutsamer

ist die Verzahnung von Fach- und Handlungssystematik und die Herausstellung überdauernder Kompetenzdimensionen. Erforderlich sei eine Verschränkung der handlungssystematischen Perspektive mit der vertikalen Perspektive der berufsspezifischen Kompetenzdimensionen, so dass die „Entwicklung von Fachkompetenzen und deren Reorganisation in der jeweiligen Fachsystematik eine prominente Funktion“ erhält (Casper 2016, S. 4).

Für die gewerblich-technische Berufsausbildung mahnt Riedl (2015, S. 8) „eine lernförderliche Balance zwischen Situations- und Fachbezug“ an. Riedl benennt als „grundlegende Bezugsfelder für Lehr-Lern-Prozesse gemäß dem Lernfeldkonzept [...] die Domäne als übergreifender, fachlicher Kontext sowie die konkrete Situation, die sich an beruflichen Arbeitsprozessen ausrichtet. Die Lern- und Arbeitsstrategien der Lernenden müssen die unterschiedlichen Bezugsfelder in Beziehung zueinander setzen und eine Verallgemeinerung von situativ erworbenem Wissen sowie die Anwendung von fachwissenschaftlichen Inhalten auf konkrete Situationen ermöglichen“ (ebd., S. 9).

Als drittes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass ein Berufsschulunterricht zu kurz greift, der das Situationsprinzip über die anderen curricularen Prinzipien stellt bzw. diese verdrängt. Besteht ein Lernfeld aus einer oder mehreren vollständigen Handlungen, in die andere unterrichtliche Vorgehen eingebaut sind, ist dies kein Widerspruch. Findet Unterricht jedoch komplett in kurzgreifenden vollständigen Handlungen statt, würde nicht nur das Qualifikationsziel der Berufsschule nicht erreicht werden, sondern auch ihr bildungspolitischer Auftrag verfehlt. Insofern ist der arbeits- und geschäftsprozessübergreifende Erkenntnis- und Kompetenzentwicklungsprozess der Lernenden herauszustellen. Dies verlangt die kluge Verzahnung berufstypischer Handlungssituationen als Ausgangspunkte und Problemstellungen mit fachsystematischen Kenntnissen als Wissensbasis.

3.4 Vollständige Handlungen verdrängen die Fachdidaktiken

Die eben angemahnte unterrichtliche Vielfalt hat ihre Basis in den unterschiedlichen Fachwissenschaften und ihren spezifischen didaktischen und methodischen Zugängen. Verengt man den Lernfeldunterricht auf ausschließlich arbeitsprozessbezogenes Vorgehen, wird man dies weitgehend in der vollständigen Handlung abbilden können. Erweitert man den Lernprozess jedoch auf eine systematische Wissensbasis, um zusätzliche Problemstellungen, um weitergehende Bezüge und das Umfeld der Handlungssituationen, um Werthaltungen und Einstellungen, reicht die vollständige Handlung nicht aus, weil sie nur in ihrem spezifischen Anwendungsbereich Erkenntnisprozesse ermöglicht.

So könnte man eine komplexe berufstypische Handlung wie ein Verkaufsgespräch im Einzelhandel in Teilschritte entsprechend einer vollständigen Handlung zerlegen. Dabei liegt jedem Schritt dieser beruflichen Handlung Wissen zugrunde. Wissensbasis ist hier: Warenkunde, Verkaufsraumgestaltungsprinzipien, Kundentypen, Gesprächsregeln und Verkaufspsychologie, Unternehmensziele, Kriterien erfolgreicher Beratungen und vieles mehr. Bei der Durchführung der vollständigen Arbeitshandlung einer Fachkraft wird es sicherlich immer wieder Erweiterungen und Vertiefungen der Wissensbasis geben, aber wie ist es bei Auszubildenden, die die Wissensbasis erst aufbauen müssen? Lernen sie (ausschließlich) über relevante Berufshandlungen oder erhalten sie den Input für die Wissensbasis oft besser durch Lesen, Lehrvorträge, Filme, Erklärvideos? Die Wissensbasis kann, muss aber nicht in einer nochmaligen vollständigen Handlung erworben werden, sondern es bieten sich auch andere Vorgehensweisen an. Insofern ist das Lehr-Lern-Arrangement der vollständigen Handlung eher eine methodische Großform, in die andere methodische Vorgehen eingebaut werden können. Auch andere Großformen wie Planspiel und Rollenspiel enthalten solche Phasen und Einschübe, wenn zusätzliches Wissen erforderlich ist oder erworben werden soll. Die Wissensbasis muss dann strukturiert aufgebaut werden. So könnten Grundsätze der Verkaufspsychologie in einem Lehrvortrag, Verkaufsraumgestaltungsprinzipien und Kundentypen fragend-entwickelnd oder Unternehmensziele mit einem Gruppenpuzzle vermittelt und erarbeitet werden. Die Wissensbasis enthält dann auch Aspekte und Fakten, die über die Lernsituation

hinausgehen und fachsystematisch angelegt sind. Es sind also auch Stoffauswahlentscheidungen zu treffen.

Die einzelnen Themen und Themengebiete haben i. d. R. eigene fachdidaktische Zugänge. Bei Durchsicht der Literatur zu den verschiedenen Fachdidaktiken kann man feststellen, dass vor allem die Fachdidaktiken für den beruflichen Technikunterricht die vollständige Handlung aufnehmen. Die anderen Fachdidaktiken behandeln die vollständige Handlung nur als eine Möglichkeit (z. B. Speth & Berner 2016; Mathes 2020 für den Wirtschaftslehre-Unterricht). Dies verwundert nicht, denn Klieme u. a. haben 2003 in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards ausgeführt: „Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung“ (Klieme et al. 2009, S. 75). Die Kompetenzen zielen auf Wissen und Können, also auf die Anwendung des Wissens in unterschiedlichen Situationen ab. Je abstrakter und umfangreicher die Wissensbasis für den Kompetenzerwerb ist, umso stärker werden die Fachdidaktiken und -methodiken zu berücksichtigen sein. Einige Beispiele:

Sollen im kaufmännischen Lernfeldunterricht betriebswirtschaftliche Entscheidungen getroffen werden, sind zuvor die Entscheidungsgrundlagen zu betrachten und auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen, wie bei der Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen verschiedener Handlungsalternativen wie z. B. bei Kauf oder Leasing. Die Abwägung geschieht dann von Fall zu Fall anhand von Kosten und anderen Kriterien, die im Unterricht durchdacht und durchgerechnet werden, um zu einer beruflichen Handlungskompetenz zu gelangen. Hier greifen bewährte fachdidaktische Vorgehen und fachbezogene Grundkategorien wie das Denken in Entscheidungsalternativen, Maßnahmen zur Risikobegrenzung und das Kostendenken (Rölke, Rößler & Hannemann 2026).

Bei rechtlich akzentuierten Themen geht es um die Schaffung eines Verständnisses für die rechtlichen Grundlagen eines Themengebietes und die Basis für berufliches Handeln. Rechtsvorschriften sind bei vielen beruflichen Vorgängen zwingend zu beachten, darüber hinaus sind für berufliches Handeln wirtschaftliche, pädagogische oder moralische Aspekte wie Kundenbindung, Kulanz, Umgang mit Kunden usw. für das Handeln bedeutsam. Rechtskundlicher Unterricht ist oft fallbezogen angelegt, und es empfiehlt sich induktives oder deduktives Vorgehen. Letztlich geht es um die Lösung eines exemplarischen Einzelfalls auf der Basis grundlegender Rechtskenntnisse, die transferfähig sind.

Sofern volkswirtschaftliche Themen im Lernfeld-Unterricht behandelt werden, ist die vollständige Handlung als didaktisches Prinzip kaum anwendbar, weil es kein bewertbares und richtiges Handeln gibt. Es geht um volkswirtschaftliche Vorgänge, die von einer Vielzahl von unabhängigen Akteuren gestaltet werden, so dass selbst Experten Entwicklungen nicht vorhersehen können. Im Unterricht sollen anhand von Modellbetrachtungen gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge verdeutlicht und die Rolle des Staates in der Wirtschaft mit ihren gewollten oder ungewollten Wirkungen beleuchtet werden. Es geht um Beurteilungskompetenz als Bürger und Verbraucher. Hierfür sind oft politikdidaktische Ansätze für den Erkenntnisprozess tragfähig (siehe z. B. Janssen 2015). Folglich ist der Unterricht problemorientiert, eine vollständige Handlung wird nicht benötigt.

Der Unterricht in sozialen Berufen soll ein Handlungsrepertoire vermitteln, das zukünftige Erzieher, Pädagogen usw. in der Berufspraxis anwenden können. Ein Großteil des Unterrichts wird dabei für den Aufbau fachsystematischen Wissens benötigt, eingebettet in berufliche Lernsituationen, jedoch unter Nutzung spezifischer fachdidaktischer Lernmethoden. So bei den Gesundheits- und Pflegeberufen, bei denen es einen spezifisch pflegedidaktischen Zugang zum Lernen gibt und in denen aus Arbeits- und Geschäftsprozessen abgeleitete vollständige Handlungen „nur einen Teil des pflegerischen Handelns abbilden“ (Walter 2015, S. 3). Auch beim Innovationsvorhaben „Kompetenzorientierte Fachdidaktik Sozialpädagogik“ wird statt der vollständigen Handlung die spezifische Fachdidaktik der Sozialpädagogik betont (Baden et al. 2013, S. 13).

Als viertes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass durch das Primat der vollständigen Handlung die Gefahr besteht, Lerninhalte und Kompetenzen immer innerhalb von vollständigen Handlungen zu vermitteln und die spezifischen Fachdidaktiken zu ersetzen. Erkenntniszuwachs kann über induktives, deduktives, analytisches oder systematisierendes Vorgehen, durch These und Antithese usw. erfolgen bzw. gefördert werden. Die vollständige Handlung verhindert unter Umständen den Einsatz der jeweiligen Fachdidaktik und den lernpsychologisch besten Zugang zum Wissen und Können.

4 Vollständige Handlung und Lernhandlungen

Die vollständige Handlung hat vielleicht auch deshalb im Berufsschulunterricht eine dominante Position erhalten, weil sie mit einer anderen (idealtypischen) Handlung wechselt, nämlich mit der Lernhandlung. Beim Lernen und im Unterricht existieren wiederkehrende Vorgehensweisen. Unabhängig von allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern wird letztlich von der Lehrperson geplant, wie die Lernenden Erkenntnisse gewinnen und der Lernerfolg wird gemessen. Man könnte also von einer vollständigen Lernhandlung sprechen (Haas 2015, S. 158ff.). Werden Teile des Vorgehens des Lernens im Sinne von Selbststeuerung und lebenslangen Lernens an die Lernenden übertragen, sind die Lernenden zunehmend selbst für ihr Lernen verantwortlich. Dies ist z. B. das Anliegen von Haas (2015) in seinem Buch zum selbstorganisierten Lernen im Unterricht und sollte längerfristiges Ziel aller Lehrpersonen sein.

Im Optimalfall sollten sich die Lernenden ihre Ziele und Arbeitsprozesse selbst setzen, planen und überprüfen können, wobei für Haas (2015, S. 159) die Arbeitsziele für das Lernen nicht den Lernzielen im traditionellen Sinne entsprechen. Tramm (2007, S. 105 f.) hat darauf hingewiesen, dass Selbstständigkeit im Lernfeldunterricht nicht automatisch eintritt, wenn Unterricht weniger lehrerzentriert gestaltet wird. Vielmehr müssen Selbstorganisation und Selbstständigkeit entwickelt werden. Im Rahmen institutionellen schulischen Lernens wird immer wieder neu auszuloten sein, wie viele und welche Teile an die Schülerinnen und Schüler übertragen werden können.

Wie zu sehen ist, enthält die vollständige Lernhandlung Elemente, die auch die vollständige Arbeitshandlung beinhaltet. Dies führt zu möglichen Überdeckungen und damit zu Verwechslungen. Die Unterscheidung wurde vorgenommen, um die vollständige Handlung nicht mit Lernhandlungen zu verwechseln und nicht beides für dieselbe zu halten. Im Unterricht sollten Schülerinnen und Schüler möglichst oft - abhängig von ihrem Kompetenzstand - selbstgesteuert lernen. Dies gilt auch, wenn der Lerngegenstand das Erlernen einer vollständigen Arbeitshandlung ist. Bei anderen Lerngegenständen greifen unabhängig von der angestrebten Selbstständigkeit die spezifischen Fachdidaktiken und -methodiken.

5 Zusammenfassung: Die Bedeutung der vollständigen Handlung für den Unterricht

Die vollständige Handlung stammt aus dem Bereich der betrieblichen Ausbildung und findet dort ihre grundlegende Anwendung. Bei der Übertragung auf Unterricht in der Berufsschule hat die vollständige Handlung ihre Berechtigung als didaktische Klammer über Arbeits- und Geschäftsprozesse hinweg. Eine wirkliche Übertragung ist jedoch nur dort möglich, wo eine vollständige Handlung komplett durchführbar ist, wo also z. B. Werkstätten vorhanden sind. I. d. R. wird die Durchführung, Kontrolle und Bewertung im Unterricht der Berufsschule weitgehend fiktiv bleiben müssen. Sie kann auf dieser fiktiven Grundlage jedoch Handlungsabläufe sichtbar machen.

Berufliche Handlungskompetenz verbindet eine Vielzahl von Kompetenzen. Dazu gehört eine strukturierte Wissensbasis, die aus fachsystematischen wie handlungssystematischen Teilen besteht. Im Unterricht sind berufliche Situationen und Handlungen Ausgangs- und Bezugspunkte des Lernens. Der Kompetenzaufbau geschieht nach jeweils geeigneten fachdidaktischen Prinzipien. Die vollständige Handlung ist eine von ihnen. Die Verabsolutierung der vollständigen Handlung in den schulischen Rahmenlehrplänen

bedeutet konsequent umgesetzt nichts anderes als die Verdrängung anderer fachdidaktischer Herangehensweisen und Vorgehen oder die Zusammenlegung der Lernorte Betrieb/überbetriebliche Bildungsstätte und Schule. Außerdem fokussiert sie zu sehr auf aktuelle Handlungsbezüge und vernachlässigt die Zukunftsbedeutung. Die vollständige Handlung als dominantes Unterrichtsprinzip ist folglich dort abzulehnen, wo sie fachlich und fachdidaktisch nicht geeignet ist und den Weg zum erfolgreichen Lernen verstellt.

6 Literatur

- Baden u. a. (2013). Innovationsvorhaben „Kompetenzorientierte Fachdidaktik Sozialpädagogik“ Verfügbar unter http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2bbs-kuels/files/Kompetenzorientierte_Fachdidaktik_2013.pdf (01.02.2017)
- Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. Die berufsbildende Schule 55, 7–8.
- Bauer, H. G., Munz, C., Schrode, N., & Wagner, J. (2015). Die Vollständige Arbeitshandlung (VAH) – Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. 2. Auflage. Reihe: Berufliche Handlungskompetenz. R & W Verlag
- Casper, M. (2016). Schulübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf „Kaufmann/-frau für Büromanagement“. bwp@ 31, 1–26. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf (12.12.2016).
- Dilger, B. (2011). Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. bwp@ 20, 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf (19.11.2011)
- Haas, U. (2015). Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Beltz
- Haß, D. (2011). Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der gärtnerischen Berufsausbildung durch die Anwendung des Lernfeldkonzepts. bwp@ Spezial 5, 1–17. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft01/hass_ft01-ht2011.pdf (26.09.2011).
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009). Berufliche Kompetenzen messen: Das Projekt KOMET der Bundesländer Bremen und Hessen. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung.
- Janssen, B. (2015). Methodenorientierte Politikdidaktik. Analyse- und Planungsmethoden für Lehr- und Lernwege. Wochenschau Verlag.
- Kern, H., & Schumann, M. (1984). Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. C. H. Beck
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- KMK (Hrsg.) (1996, 2007, 2011, 2017). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

KMK (Hrsg.) (1999). Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1999)

KMK (Hrsg.) (2016). Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Graveur und Graveurin, Metallbildner und Metallbildnerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2016)

KMK (Hrsg.) (2023). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann und Industriekauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.12.2023)

Lindemann, H.-J. (2013). Die Lern- und Arbeitsaufgabe. In: Lern- und Arbeitsaufgaben sowie Projekt- und Arbeitsaufgaben in der Lernfeldarbeit. In H.-J. Lindemann (Hrsg.), Regionale Fortbildung der beruflichen und zentral verwalteten Schulen, S. 5–26. Berlin

Lindemann, H.-J. (2016). Qualitätsmanagement in Organisationen der Aus- und Weiterbildung. In B. Mahrin (Hrsg.), Wertschätzung, Kommunikation, Kooperation. Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit, S. 92–113. Universitätsverlag.

Mathes, C. (2020). Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. 10. Auflage (1. Auflage 1998). Verlag Europa-Lehrmittel.

Meyser, J., & Uhe, E. (2006). Handelnd lernen in der Bauwirtschaft. Handreichung für die Ausbildung. 3., erweiterte Auflage. Konstanz: Christiani

Ott, B. (2000). Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 2., überarbeitete Auflage. Cornelsen Verlag.

Reetz, L. (1984). Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn

Riedl, A. (2015). Unterricht im Lernfeldkonzept an beruflichen Schulen – aktuelle Herausforderungen und Realisierung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Handlungsfelder und Grundprobleme. Berufsbildung konkret, Bd. 13. Schneider Verlag Hohengehren

Rölke, S., Rößler, S. & Hannemann, H. (2026, im Druck). Lernstrukturen im wirtschaftsbezogenen Unterricht. Der Einfluss des Lerninhalts auf die Unterrichtsgestaltung. utb.

Schelten, A. (2002). Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. Pädagogische Rundschau 56(6), 621–630.

Speth, H. & Berner, St. (2016). Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. 11. Auflage. Merkur Verlag

Stommel, A. & Stommel, M. (1998). Kritik des handlungsorientierten Unterrichts. Vom Lehren in Zeiten der Leere, Bd. 1. Winklers Verlag

Tramm, T. (2007). Im Lernfeld selbstständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In F.-W. Horst, J. Schmitter & J. Tölle (Hrsg.), Lernarrangements wirksam gestalten, S. 104–138. Eusl.

Tramm, T. (2009): Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, systemischer Perspektive und prozessübergreifender Kompetenzentwicklung im lernfeldstrukturierten Berufsschulunterricht. In K. Wilbers, H. Pongratz & T. Tramm (Hrsg.), *Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht*, S. 77–101. Nürnberg.

Tramm, T., & Krille, F. (2013). Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. *bwp@ 24*, 1–24. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (11-12-2013).

Tramm, T., & Naeve-Stoß, N. (2016): Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In A. Dietzen, R. Nickolaus, B. Rammstedt & R.

Walter, A. (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. *bwp@ Spezial 10*, 1–22. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf (19.11.2015).

7 Autorenangaben

Hartmut Hannemann
seminar-hannemann@berlin.de