

Ursprünge und Geschichte der Handlungsorientierung

Vom Stoffinput zur Handlungskompetenz – kurze Geschichte eines Leitprinzips



Kurz zusammengefasst ...

Dieser Artikel skizziert die historischen und bildungspolitischen Wurzeln handlungsorientierter Ausbildung in Deutschland. Er zeigt in Kürze, wie arbeitspsychologische Forschung, berufspädagogische Konzepte und bildungspolitische Entscheidungen seit den 1970er Jahren zu dem heute etablierten Leitprinzip der Handlungs- und Kompetenzorientierung in der Berufsbildung beigetragen haben. Im Zentrum stehen die vollständige Handlung, der Paradigmenwechsel hin zu handlungsorientiertem Unterricht und die Verankerung von Handlungskompetenz in zentralen Dokumenten. Auf dieser Grundlage lässt sich verstehen, warum die stärkere Orientierung an vollständigen Handlungen auch für die Ausbildung in der Feuerwehr ein zukunftsfähiger Ansatz ist.



Link zur digitalen
Mediathek

Der Begriff *Handlungsorientierung* ist kein pädagogisches Modewort, sondern entstammt der psychologischen Handlungstheorie und der Arbeitspsychologie der

1970er Jahre. Walter Volpert und Winfried Hacker entwickelten Modelle, die menschliche Arbeit als zielgerichtete, bewusste und regulierte Tätigkeit verstehen, bei der Menschen ihre Arbeit planen, ausführen, überwachen und aus den Ergebnissen lernen (Hacker, 1978; Volpert, 1974). Anstelle eines Bildes vom „ausführenden Arbeiter“ steht der Mensch als aktiv handelndes Subjekt im Mittelpunkt. Aus diesen Arbeiten entstand in der Folge die Vorstellung der vollständigen Handlung. Sie beschreibt berufliche Tätigkeiten typischerweise als eine Abfolge der Phasen „Informieren“, „Planen“, „Entscheiden“, „Ausführen“, „Kontrollieren“ und

„Bewerten“ der Ergebnisse. Diese Struktur wurde zu einem Kernkonzept, an dem sich später didaktische Modelle und Ausbildungsordnungen orientieren sollten, weil sie die Realität vieler Arbeits- und Geschäftsprozesse wesentlich besser abbildet als isolierte Einzeltätigkeiten (Brötz & Behling, 2009; Pätzold, 1992).

Handeln zu lernen bedeutet, vollständige Aufträge zu planen, durchzuführen und auszuwerten – nicht nur Einzelschritte zu üben.

In den 1970er und 1980er Jahren wurden traditionelle, stark fachsystematisch aufgebaute Lehrpläne in der beruflichen Bildung zunehmend kritisiert, da sie zwar Stoff vermittelten, aber reale Arbeitsprozesse und berufliche Problemstellungen zu wenig berücksichtigten. Berufs- und wirtschaftspädagogische Stimmen, unter anderem Günter Pätzold, forderten deshalb einen Wechsel von einer reinen Stofforientierung hin zu



einem Lernen, das sich an beruflichen Situationen, Aufgaben und Problemen orientiert und Lernende zu eigenständigem Handeln befähigt (Pätzold, 1992, 1995).

Handlungsorientierung meint in diesem Verständnis nicht nur mehr praktische Anteile in der Ausbildung, sondern eine systematische didaktische Ausrichtung an der beruflichen Handlung. Unterricht soll so gestaltet werden, dass Lernende vollständige Aufgaben bearbeiten, Entscheidungen treffen, mit anderen zusammenarbeiten, Ergebnisse reflektieren und Verantwortung übernehmen können. Methoden wie Projekte, Fallbeispiele, Lehr- und Lernaufgaben sowie Lernsituationen, entwickelten sich als Möglichkeiten diese Ideen umzusetzen.

Handlungsorientierung bedeutet, Lernen konsequent von beruflichen Situationen und nicht vom Inhaltsverzeichnis des Fachbuchs her zu denken.

Parallel zu diesen fachwissenschaftlichen Entwicklungen veränderte sich auch der bildungspolitische Rahmen der beruflichen Bildung. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurde berufliche Handlungsfähigkeit als zentrales Ziel der Berufsausbildung rechtlich verankert. Berufliche Bildung soll demnach die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die für eine qualifizierte Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt erforderlich sind, und damit auf eine umfassende Handlungsfähigkeit vorbereiten.

Wesentlich für die Verbreitung handlungsorientierter Konzepte waren die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen“ der Kultusministerkonferenz. Sie beschreiben die Aufgaben der Berufsschule ausdrücklich im Aufbau von Handlungskompetenz und etablierten eine Strukturierung der Rahmenlehrpläne nach

Lernfeldern. Diese orientieren sich an vollständigen beruflichen Handlungen und Arbeitsprozessen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2011). In diesem Zusammenhang wird Handlungskompetenz in der Folge als die Verbindung von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz beschrieben. Spätere Auslegungen erfassen Methoden-, kommunikative und Lernkompetenz als immanente bzw. querschnittliche Dimensionen, die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz innewohnen (Pätzold, 2006; KMK, 2011).

Die Orientierung an der vollständigen Handlung fand auch Eingang in Ausbildungsordnungen und Prüfungen. Für viele Berufe wurden Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen so umgestaltet, dass sie als zusammenhängender Handlungsablauf zu bewältigen sind, anstatt nur isolierte Arbeitsschritte oder Faktenwissen abzufragen (Brötz & Behling, 2009).

Spätestens durch die Handreichungen der KMK und die Modernisierung der Ausbildungsordnungen ist Handlungsorientierung zum verbindlichen Leitprinzip der Berufsbildung geworden.

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und seinem nationalen Gegenstück, dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), wurde europaweit bzw. deutschlandweit ein Referenzrahmen geschaffen, der Abschlüsse vergleichbar macht und den Kompetenzbegriff zu einem zentralen Bezugspunkt bildungspolitischer Betrachtungen erhebt. Der Deutsche Qualifikationsrahmen versteht Kompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Wissen und die eigenen Fertigkeiten sowie soziale und personale Fähigkeiten in Berufs- und Lebenssituationen verantwortungsvoll zu nutzen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Qualifikationen werden auf acht Niveaustufen beschrieben, die sich an

Lernergebnissen orientieren, also an dem, was jemand tatsächlich kann, nicht daran, wo oder wie lange gelernt wurde.

Für die berufliche Bildung bedeutet dies eine deutliche Stärkung der Ergebnis- und Handlungsorientierung. Ausbildungsziele werden nicht mehr primär als zu behandelnde Themen beschrieben, sondern als Kompetenzen, die Lernende in typischen beruflichen Situationen zeigen sollen. Handlungsorientierter Unterricht, vollständige Handlungen und Lernsituationen wurden damit zentrale didaktische Mittel, um diesen kompetenzorientierten Anforderungen zu entsprechen (Pätzold, 2006).

Gesetzgebung und Bildungspolitik rücken den Kompetenzgewinn ins Zentrum moderner Ausbildung.

Diese Entwicklungen machen deutlich, dass Handlungsorientierung in der Berufsbildung das Ergebnis einer langen fachlichen und bildungspolitischen Entwicklung ist. Aus arbeitspsychologischen Modellen vollständiger Handlungen ist ein didaktisches Konzept handlungsorientierten Unterrichts entstanden. Dieses Konzept ist in Gesetzen, Handreichungen und Rahmenlehrplänen der beruflichen Bildung verankert und durch den Deutschen Qualifikationsrahmen mit einem kompetenzorientierten Steuerungsinstrument verbunden worden.

Für die Ausbildung in der Feuerwehr bedeutet dies, dass handlungs- und kompetenzorientierte Ansätze auf ein etabliertes Fundament zurückgreifen können und das Prinzip insofern vielen Lernenden bereits vertraut ist. Eine stärkere Ausrichtung der Ausbildung auf vollständige Handlungen, Lernsituationen und die Entwicklung von Handlungskompetenz kann an bewährte

Konzepte aus der Berufsbildung anknüpfen, muss sie aber wo erforderlich in Teilen an die Anforderungen oft ehrenamtlich geprägter Einsatzpraxis anpassen. Wer die historischen und theoretischen Linien kennt, kann die Ziele neuer Ausbildungsordnungen besser nachvollziehen und handlungsorientierte Ausbildung in der eigenen Feuerwehr gezielt gestalten und weiterentwickeln.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011.

Brötz, R., & Behling, M. (2009). Werkzeugkasten zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38(3), 44–47.

Hacker, W. (1978). Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie: Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Hans Huber.

Kultusministerkonferenz. (2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Pätzold, G. (Hrsg.). (1992). Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Pätzold, G. (1995). Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Auf dem Wege vom Lernen nach dem Paradigma des Bewirkens zum Lernen nach dem Paradigma der Praxis?! Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91(6), 573–590.

Pätzold, G. (2006). Berufliche Handlungskompetenz. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 72–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Volpert, W. (1974). Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln: Pahl-Rugenstein.

Bearbeitungsvermerk

Dieser Beitrag wurde inhaltlich und illustrativ mit Unterstützung von künstlicher Intelligenz (KI) erstellt. Er wurde von den Autorinnen und Autoren fachlich geprüft, angepasst und freigegeben.