

Die Vollständige Handlung

Ein zentrales Modell handlungsorientierter Ausbildung



Kurz zusammengefasst ...

Dieser Artikel stellt das Konzept der vollständigen Handlung als zentrales Modell handlungsorientierter und kompetenzorientierter Ausbildung vor. Einzelübungen schulen zwar gezielte Fertigkeiten, tragen aber nur begrenzt zur Entwicklung umfassender Handlungskompetenz bei. Vor diesem Hintergrund wird die vollständige Handlung als Modell dargestellt und ihre sechs Phasen differenziert beschrieben. An einem feuerwehrtechnischen Beispiel wird gezeigt, wie die Phasen als Struktur für Lernsituationen dienen können.



Link zur digitalen
Mediathek

Viele Ausbildungspläne gestalten den Übungsdienst als Abfolge von Einzelübungen: Knoten, Stiche und Bunde, tragbare Leitern stellen, Strahlrohre führen,

Funkübung und viele weitere. Jede Übung für sich genommen ist sinnvoll – im Einsatz zeigt sich jedoch, dass es mitunter gar nicht an den einzelnen Handgriffen fehlt, sondern an der Fähigkeit, eine komplexe Lage als Ganzes zu erfassen, das eigene Vorgehen zu planen, im Trupp zu handeln und das eigene Handeln kritisch auszuwerten. Ausbildungsinhalte sind vorhanden, aber sie greifen nicht immer als zusammenhängende Handlung ineinander.

Einzelübungen machen noch keine Handlungskompetenz.

Genau hier setzt das Modell der vollständigen Handlung an. In der Berufsbildung wurde in den letzten Jahrzehnten intensiv daran gearbeitet, Lernen nicht auf das Einüben von Teilfertigkeiten zu verkürzen, sondern Lernende vollständige Arbeitsaufgaben bearbeiten zu lassen (Straka, 2002). Eine

vollständige Handlung liegt dann vor, wenn eine Person oder ein Team eine Aufgabe von der Information über die Planung und Entscheidung bis zur Durchführung, Kontrolle und Bewertung eigenverantwortlich gestaltet (Bauer, Munz, Schrode & Wagner, 2011). Ziel ist es, nicht nur Wissen und Fertigkeiten, sondern berufliche Handlungskompetenz – also die Fähigkeit, in typischen und neuen Situationen sachgerecht, verantwortungsvoll und reflektiert zu handeln – zu entwickeln (Rauner, 2004).

Kompetenz umfasst ganz grundsätzlich immer ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen. Die vollständige Handlung bietet sich als didaktisches Modell an, in dem dieses Zusammenspiel sichtbar und planbar wird. Vollständige Handlungen im didaktischen Sinne werden üblicherweise in Form von Lernsituationen gestaltet. Sie stellen möglichst realitätsnahe Aufgaben, die sich an realen einsatzpraktischen Anforderungen orientieren.

Lernsituationen bilden den Gestaltungsrahmen, in dem Lernende realitätsnahe Situationen möglichst selbstständig als vollständige Handlung bearbeiten.

Ausgangspunkt der theoretischen Herleitung der vollständigen Handlung ist die arbeitspsychologische Handlungsregulationstheorie, wie sie insbesondere von Winfried Hacker und Walter Volpert entwickelt wurde (Hacker, 2005; Volpert, 1974). Handeln wird dort als zielgerichteter und bewusst regulierter Prozess verstanden, der sich über mehrere Ebenen einer Tätigkeit erstreckt. Diese Forschung zeigte unter anderem, dass die Art und Weise, wie praxisbezogenen Tätigkeiten gestaltet sind, erheblichen Einfluss auf Motivation, Lernmöglichkeiten und langfristige Kompetenzentwicklung hat.



Abbildung: Das Modell der vollständigen Handlung

Übertragen auf die Ausbildung heißt das: Wenn Lernen vor allem darin besteht, vorgegebene Einzelschritte auszuführen, dann werden Lernende eher zu Ausführenden von Anweisungen als zu eigenständig handelnden Personen mit wachsender Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Berufs- und wirtschaftspädagogische Ansätze haben diese Befunde der Arbeitspsychologie aufgegriffen und als Leitidee „Handlungsorientierung“ strukturiert und weiterentwickelt (Pätzold, 1995). Hierbei wurde die vollständige Handlung als didaktisches Strukturmodell gearbeitet, das beschreibt, wie Lernaufgaben aufgebaut sein sollten, damit sie

Handlungskompetenz wirksam entwickeln (Straka, 2002).

Die vollständige Handlung ist mehr als eine Methode – sie ist ein Leitbild moderner Berufsbildung.

Dieses Leitbild hat die berufliche Bildung geprägt. Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne wurden darauf ausgerichtet, dass Lernende nicht nur „richtig ausführen“, sondern – in Lernfeldern als didaktischer Abbildung beruflicher Handlungsfelder – zunehmend selbstständig planen, durchführen und kontrollieren.

In der Berufsbildungspraxis und -literatur wird die vollständige Handlung häufig als Regelkreis mit sechs Phasen beschrieben: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten (z. B. Straka, 2002; Bauer et al., 2011; Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2016). Diese Phasen sind idealtypisch, also in dieser Form theoretisch. In der Realität verlaufen Handlungen bekanntlich weniger geordnet, und Schleifen oder Parallelprozesse sind üblich. Dieser Realität gilt es didaktisch zu entsprechen. Insofern darf der Kreislauf der vollständigen Handlung nicht als starr und chronologisch verstanden werden: Zwischen den Phasen sind Sprünge, Rückkopplungen und Schleifen eher Regel als Ausnahme. Aus didaktischer Sicht hilft der Regelkreis Auszubildenden dennoch dabei, Lernprozesse zu strukturieren und sicherzustellen, dass Lernende nicht auf die reine Ausführung einer Tätigkeit reduziert werden.

Im Folgenden werden diese sechs Phasen erläutert und an einem feuerwehrtechnischen Beispiel illustriert. Ein Wohnungsbrand mit Menschenrettung soll hier dazu dienen, einen verständlichen Bezug zu schaffen. Das Beispiel ist keine taktische Detailvorgabe und insofern auch nicht als

Lernsituation zu verstehen, sondern illustriert lediglich, wie sich vollständige Handlungen didaktisch denken lassen. Taktische Regelwerke und örtliche Vorgaben bleiben davon unberührt.

Informieren – die Ausgangslage verstehen

Am Beginn einer vollständigen Handlung steht eine Situation, die verstanden und überblickt werden muss. Lernende müssen sich über die zu erfüllende Gesamtaufgabe, die vorgefundenen Rahmenbedingungen und die verfügbaren Ressourcen informieren.

Im Kontext des Beispiels bedeutet dies, dass die Lernenden die für ihre jeweilige Funktion bedeutsamen Informationen sammeln. Dies umfasst sowohl die Führungskraft der taktischen Einheit, die die Lage erkunden muss, als auch die Truppangehörigen, die ihre jeweiligen Tätigkeiten vorbereiten und mitdenken müssen. Die Lernenden sammeln anhand der Lageeinweisung oder selbst aktiv die von ihnen benötigten Informationen: Welche Zugänge sind möglich? Welches Material wird benötigt? Wo befindet sich der vermutete Brandraum? Welche Gefährdungen sind erkennbar? Welche Kräfte und Mittel stehen zur Verfügung?

Didaktisch bedeutsam ist, dass diese Phase nicht vom Ausbildenden „wegmoderiert“ wird. Lernende sollen die Lage selbst erfassen, aktiv Fragen stellen und Informationen einholen. So wird der Grundstein für eigenständiges Handeln gelegt.

Handlungsorientierung beginnt damit, dass Lernende sich selbst ein Bild von der Lage machen.

Planen – Vorgehen, Ressourcen und Rollen strukturieren

Auf die Informationsphase folgt die Planung. Die Lernenden entwickeln ein Vorgehen, legen Prioritäten fest, verteilen Aufgaben und

beachten dabei fachliche und sicherheitsrelevante Vorgaben. Planung bedeutet hierbei mehr als „reingehen“ oder das jeweils befohlene Mittel vorzunehmen. Sie umfasst das Nachdenken über Alternativen, Reihenfolgen und Ressourcen auf allen Ebenen.

Im Beispiel könnte die Gruppe begleitet, jedoch nicht konkret instruiert, erarbeiten: Wie sichern wir die Einsatzstelle? Wie kann die Wasserversorgung auf einer Verkehrsfläche sinnvoll sichergestellt werden? Welche Einsatzmittel werden von den einzelnen Trupps benötigt? Wo und wie kann der vorgehende Trupp seine Schlauchleitung effizient verlegen? Wie berücksichtigen wir den Eigenschutz?

Wichtig ist hierbei, dass diese Planung als eigenständiger Schritt erlebt wird und bewusst erfolgt. Lernende sollen Zeit haben, ihren Plan zu entwickeln und verständlich zu formulieren. Auszubildende können durch gezielte Fragen unterstützen, ohne die Lösung vorzugeben.

Entscheiden – einen Weg wählen und Verantwortung übernehmen

Planung braucht darauf aufbauende Entscheidungen. In der vollständigen Handlung ist die Entscheidungsphase der Moment, in dem aus möglichen Vorgehensweisen eine konkrete Handlungsabsicht entsteht (Straka, 2002). Didaktisch ist dies der Punkt, an dem Lernende Verantwortung übernehmen: Sie legen sich auf das aus ihrer Sicht geeignete Vorgehen fest.

Bezogen auf den exemplarischen Wohnungsbrand bedeutet dies, dass die Führungskraft der taktischen Einheit sich für eine der entwickelten taktischen und technischen Möglichkeiten entscheidet. Aber auch auf Ebene der Trupps sind Entscheidungen zu treffen: Verlegt der vorgehende Trupp seine Schlauchleitung über die



Treppe oder das Treppenauge? Werden Schlauchtragekörbe oder ein Schlauchpaket eingesetzt? Werden ein oder zwei Druckschläuche als Schlauchreserve benötigt?

Es zeigt sich deutlich, dass auf allen Ebenen – und nicht nur auf der Ebene der Führungskraft – aktiv Entscheidungen getroffen werden, wie das eigene Handeln konkret gestaltet wird.

Lernen heißt auch, Entscheidungen zu treffen – und nicht nur Instruktionen auszuführen.

Ausführen – den Plan in die Tat umsetzen

Die Ausführungsphase ist das, was in der Praxis oft im Mittelpunkt steht, nämlich die eigentliche Durchführung der Handlung. Für die Berufsbildung ist dabei zentral, dass Lernende nicht nur einzelne Handgriffe beherrschen, sondern das geplante Vorgehen aufrechterhalten, flexibel reagieren und im Team zusammenarbeiten (Burg, Pätzold & Wortmann, 2004).

Im Szenario des Wohnungsbrandes bedeutet dies, dass der Angriffstrupp sein Vorgehen entsprechend seiner Planung vorbereitet und durchführt. Er verlegt seine Angriffsleitung auf der Treppe und legt sich seine Schlauchreserve in Form eines Schlauchpakets vor der Wohnungstür bereit.

Die Auszubildenden beobachten das Vorgehen und greifen bei Gefahr oder sehr groben Fehlern ein, vermeiden aber so weit wie möglich steuernde Eingriffe.

Kontrollieren – eigenständiger Soll-Ist-Vergleich

Kontrolle ist innerhalb der vollständigen Handlung als mehr zu verstehen als „Hat's geklappt?“. Gemeint und beabsichtigt ist ein bewusster Soll-Ist-Vergleich der Lernenden: Passen die aktuell getroffenen Maßnahmen zur Lage? Sind die Maßnahmen wirksam,

oder muss umgeplant werden? Gibt es Warnsignale, die ein Abbrechen oder Anpassen erfordern? In der vollständigen Handlung gehört Kontrolle sowohl in die laufende Tätigkeit als auch an ihr Ende (Straka, 2002; BIBB, 2016).

Im Beispiel können Kontrollmomente auf allen dargestellten Ebenen liegen. Die Führungskraft bewertet laufend Rückmeldungen der Trupps und achtet auf Veränderungen der Lage. Trupps kontrollieren ihre Luftvorräte, Schlauchführung, Rückwegsicherung und Wasserabgabe. Wo nötig, werden Maßnahmen im Sinne der dargestellten Rückkopplungen und Schleifen angepasst. Beispiele wären die Anforderung von Verstärkung, das Antreten des Rückzugs oder die Nutzung alternativer Zugangswege.

Didaktisch sinnvoll ist es, Kontrollhandlungen innerhalb der Lernsituation durch bewusstes Handeln explizit durchzuführen und diese auch zu verbalisieren.

Bewerten und reflektieren – Lernen aus der Handlung

Die letzte Phase ist die Auswertung der Handlung durch die Lernenden. Dies sollte sowohl fachliche und taktische als auch persönliche Aspekte umfassen. Hier wird die Brücke zwischen dem konkreten Fall und der weitergehenden Kompetenzentwicklung für den Transfer auf vergleichbare Situationen gebaut. Reflektiert wird nicht nur das Ergebnis im Sinne von „Feuer aus“, sondern auch der konkrete Weg dorthin: Was war gut? Wo gab es Unsicherheiten? Was würden wir beim nächsten Mal anders machen?

Bezogen auf den Angriffstrupp, der zur Menschenrettung beim Beispiel des Wohnungsbrandes vorgegangen ist, könnte in der Reflexion sichtbar werden, dass das Verlegen der Schlauchleitung auf der Treppe und die

Schlauchreserve vor der Wohnungstür die Rettung der Person erschwert haben – und dass dies je nach Lage beim nächsten Mal effizienter gelöst werden sollte.

Ohne Reflexion bleibt die Erfahrung stumm – erst die Auswertung macht aus einer Übung eine Lernsituation, denn jeder Fehler ist auch eine Lern Gelegenheit.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist die vollständige Handlung so wirksam, weil sie mehrere Ebenen des Lernens verbindet. Sie fördert kognitive Prozesse wie Situationsanalyse, Planung, Problemlösen und Entscheiden, fordert die Anwendung praktischer Fertigkeiten und die Koordination von Körper und Technik im Raum (z. B. beim Verlegen einer Schlauchleitung) und bindet gleichzeitig personale sowie soziale Aspekte wie das Arbeiten im Trupp wirksam mit ein. Genau diese Verbindung ist für die Einsatzpraxis besonders relevant: Handeln unter Zeitdruck, in Teams, unter Unsicherheit und mit hohen Sicherheitsanforderungen ist nicht durch die Aneinanderreihung einzelner Tätigkeiten allein zu bewältigen.

Für die Feuerwehr ist insofern der Transfer entscheidend. Wenn Lernende nur Teilhandlungen kennen, geraten sie in neuen oder komplexeren Lagen schnell an ihre Grenzen. Wenn sie hingegen trainiert haben, eine Lage systematisch zu erfassen, ein Vorgehen zu planen, Entscheidungen zu verantworten, Maßnahmen umzusetzen, laufend zu kontrollieren und hinterher zu reflektieren, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie auch in unbekannten Situationen handlungsfähig bleiben und sich selbst stetig weiterentwickeln können.

Psychologisch betrachtet entspricht die vollständige Handlung dem natürlichen Lernweg vieler Menschen: Erfahrungen machen,

ausprobieren, Rückmeldungen beobachten, Schlüsse ziehen, beim nächsten Mal anders handeln. Das Modell macht diesen Zyklus bewusst und strukturiert ihn didaktisch (Bauer et al., 2011). Durch diese Strukturierung wird das Lernen im Ausbildungs- und Übungsdienst gezielt auf Kompetenzentwicklung hin geplant.

Das bedeutet: Die vollständige Handlung ist kein zusätzliches Modul, sondern ein Denk- und Strukturierungsmodell für Lernsituationen. Es hilft, Übungen und Ausbildungen so zu planen, dass Lernende möglichst häufig den ganzen Handlungsbogen durchlaufen, statt nur Teilhandlungen zu üben. Dies beginnt bei kleinen Handlungen wie einer Geräteeinweisung und reicht bis hin zur aufwendig simulierten Einsatzübung.

Wer Ausbildung plant, sollte in vollständigen Handlungen denken – nicht in isolierten Übungen.

Die vollständige Handlung ist das zentrale Element handlungsorientierter Ausbildungsgestaltung. Sie verbindet theoretische Modelle der Arbeits- und Lernpsychologie mit den Anforderungen der Berufs- und Einsatzpraxis. Für die Feuerwehrausbildung eröffnet sie die Möglichkeit, vorhandene Übungsformen weg von der reinen Abfolge von Einzelhandlungen hin zu ganzheitlich angelegten Lernsituationen weiterzuentwickeln, in denen Einsatzkräfte ihre Handlungskompetenz Schritt für Schritt aufbauen und vertiefen können.

Literatur

Bauer, H. G., Munz, C., Schrode, N., & Wagner, J. (2011). Die vollständige Arbeitshandlung (VAH): Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. R&W Verlag der Editionen.

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2016). Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA-Empfehlung Nr. 160 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan (Stand: 25. April 2016) [PDF].



https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160_Arbeits-hilfe.pdf

Burg, U. von der, Pätzold, G., & Wortmann, E. (2004). Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht (3. Aufl.). Projekt Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:2081>

Hacker, W. (2005). Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit (2., vollst. überarb. u. erg. Aufl.). Hans Huber.

Kremer, H.-H. (2003). Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept: Anforderungen an Lehrkräfte und Implementationserfahrungen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 4. https://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf

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.

Rauner, F. (2004). Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz (ITB-Forschungsberichte, 14/2004) [PDF]. Universität Bremen, Institut Technik und Bildung. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36604>

Straka, G. A. (2002). Handlungsorientierung und Lernfelder – viel Lärm um nichts? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98(2), 278–295. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/adf2f4a0-9769-444d-afc0-8ad5d0ee6c80/retrieve>

Volpert, W. (1974). Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 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.