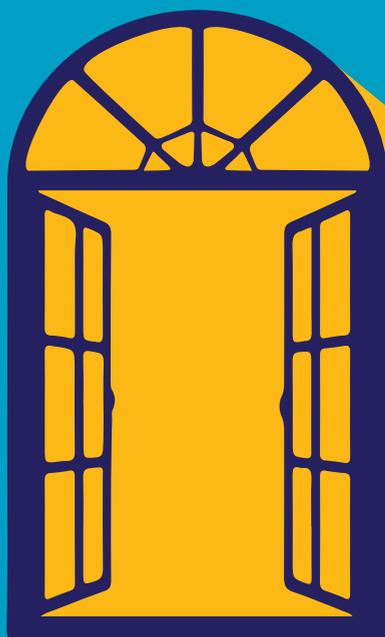


Marcus Mesch und Annika Meisel

# LEHR-LERNPROZESSE MIT DEM MODELL DER VOLLSTÄNDIGEN HANDLUNG GESTALTEN



Ein Beitrag zur  
Didaktik der  
Sozialpädagogik

**Lehr-Lernprozesse  
mit dem Modell  
der vollständigen Handlung  
gestalten**

## **Reihe „Unterricht gestalten“**

Die Reihe **Unterricht gestalten** versammelt im Bereich der Schulpädagogik konkrete Lehrmethoden und Handreichungen sowie Impulse für die Gestaltung des eigenen Unterrichts. Dazu gehören sowohl konkrete Fachdidaktiken als auch übergeordnete Themen.

Die Reihe ist stark auf die Unterrichtspraxis fokussiert und richtet sich an Lehrende aller Schulformen.



Weitere Informationen finden Sie auf  
[https://www.wbv.de/schulpaedagogik/  
buchreihen/unterricht-gestalten.html](https://www.wbv.de/schulpaedagogik/buchreihen/unterricht-gestalten.html)

Marcus Mesch und Annika Meisel

# Lehr-Lernprozesse mit dem Modell der vollständigen Handlung gestalten

Ein Beitrag zur Didaktik der Sozialpädagogik



## Unterricht gestalten, Band 2

2022 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2022

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlaggestaltung: Barbara Mugalu

Bestellnummer: I70131  
ISBN (Print): 978-3-7639-7013-1  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7034-6  
DOI: 10.3278/I70346

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>Einleitung</b> .....	11
<b>1 Fachtheoretische Einleitung</b> .....	13
<b>2 Demokratische Vorannahmen</b> .....	21
<b>3 Emotionaler Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess über Lernsituationen</b> ....	29
<b>4 Kompetenzorientierung</b> .....	35
<b>5 Das erweiterte Modell der vollständigen Handlung</b> .....	39
5.1 Einstieg mithilfe von Lernsituationen .....	40
5.2 Phase 1: Die Reflexionsphase .....	42
5.3 Phase 2: Perspektivwechsel .....	44
5.4 Phase 3: Fachwissenschaftliche Vertiefung .....	48
5.4.1 Reflexion des fachwissenschaftlichen Vorwissens .....	50
5.4.2 Erarbeitung von neuen fachwissenschaftlich begründeten Fähigkeiten und Fertigkeiten .....	52
5.5 Phase 4: Leitziel(e) formulieren .....	55
5.6 Phase 5: Planen und Entscheiden .....	60
5.7 Phase 6: Durchführen/Präsentieren .....	63
5.8 Phase 7: Bewerten, Beurteilen, Reflektieren .....	67
<b>6 Beispielhafte Umsetzung</b> .....	75
6.1 Lernsituation Beteiligung in der Kita .....	76
6.2 Thematische Einordnung der Lernsituation .....	78
6.3 Unterrichtssequenz entlang der Phasen des erweiterten Modells der vollständigen Handlung .....	81
<b>7 Abschließende Bemerkung</b> .....	89
<b>Literatur</b> .....	91



# Vorwort

Im Zuge unserer fortwährenden Auseinandersetzungen mit Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen im sozialpädagogischen und politischen Kontext lehnen wir uns regelmäßig aus dem Fenster des jeweiligen Unterrichtsraumes, bestrebt, frischen Wind hereinzulassen, mit den Schüler\*innen frische Luft zu atmen, gemeinsam den Ausblick zu genießen und neue Perspektiven zu suchen.

Sicherlich, wer Fenster öffnet, sich womöglich zu weit hinauslehnt, geht ein Risiko ein, wird sichtbar. Außerdem beeinflusst das gesellschaftliche Klima stärker das Unterrichtsgeschehen, das ansonsten nur als Zugluft durch den Türspalt dringt, wenn es draußen allzu derbe stürmt. Sobald das Fenster geöffnet wird, ist zumeist nicht absehbar, aus welcher Richtung der gesellschaftliche Wind in den Unterrichtsraum weht, ob dieser die Schüler\*innen erfasst oder nur die Lehrkraft aufwirbelt. Manche Bö rauscht am Schulgebäude gänzlich vorbei, andere lassen den regelmäßig neu gestrichenen Putz von der Hauswand bröckeln. Unter dem Einfluss der sich drehenden und teilweise starken Winde wird gelegentlich das ganze teilsanierte Schulsystem durcheinandergewirbelt.

Es sind stürmische Zeiten. Das gesellschaftliche Klima erhitzt sich in mehrfacher Hinsicht und Abkühlung scheint nicht in Sicht. Insbesondere gesellschaftliche Großwetterereignisse verdeutlichen, dass vielerorts witterungsangemessene Ausrüstung fehlt. (Angehende) Lehrkräfte und (angehende) sozialpädagogische Fachkräfte stehen gleichermaßen knietief in den steigenden Fluten gesellschaftlicher Herausforderungen.

Während insbesondere Schüler\*innen allzu oft schutz- und machtlos im Regen stehen, reagiert die Erwachsenenwelt auf die anwachsende Flut vielfach mit Schockstarre, hilflosem Fatalismus, Ignoranz, verzweifelterm und verquerem Widerstand, der Suche nach Ersatzreligionen, mit der Einnahme von Opiaten aus der Konsum- und Warenwelt oder unglaublich hassgeladenen Vernichtungsfantasien, welche nicht mehr nur die (a)sozialen Medien überschwemmen. Die demokratischen und zivilgesellschaftlichen Pole schmelzen und lassen die Flut weiter steigen.

Einige Familien finanzieren ihrem Nachwuchs bereits Rettungsboote oder wetterfeste Bunkeranlagen. Andere Familien übergeben dem Nachwuchs gänzlich ungeeignete, ideologische Schwimmflügel oder Regenschirme, die nur noch zynisch Sicherheit vorgaukeln. Andere suchen in den Fluten nach Schuldigen, während wieder andere mit den Sprösslingen hilflos in den Fluten strampeln oder sich mit ihnen an den Opiate-Anker klammern, der sie gemeinsam noch tiefer absinken lässt.

Wer aber beteiligt sich daran, den gesellschaftlichen Klimawandel zu stoppen?!

Wie kann der gesellschaftliche Klimawandel gestoppt werden?

Wie reagieren angehende Lehrkräfte auf die Flut der auch persönlichen Herausforderungen?

Welche Rolle spielen sozialpädagogische Fachkräfte? Halten sie den Regenschirm für die, die es nicht mehr können, oder helfen sie Hilfsbedürftigen ins Rettungsboot?

Welche klimaverändernde Kraft steckt hinter der Lehrkraft und der sozialpädagogischen Fachkraft?

*... doch genug vom Wetter, über das alle reden ...*

Vielleicht konnten wir bereits ausreichend emotional provozieren, um Neugier auf das eigentliche Thema zu entfachen: das Modell der vollständigen Handlung als Methode und Verfahren, um eine demokratische und sozialpädagogische Haltung als zentralen Aspekt sozialpädagogischer Handlungskompetenz zu vermitteln.

Dieses Buch ist das vorläufige Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem didaktischen Modell der vollständigen Handlung vor dem Hintergrund übergeordneter Fragen:

- ▶ Wie kann es gelingen, Menschen auf eine sozialpädagogische Tätigkeit, verstanden als Menschenrechtsprofession im demokratisch verfassten Staat, mit den Mitteln des Unterrichts vorzubereiten?
- ▶ Wie lässt sich eine sozialpädagogische und demokratische Haltung vermitteln, um das Abgleiten in die (pädagogische) Barbarei so weit als möglich verhindern zu helfen?

Wir gehen von folgenden Annahmen aus:

- Bildungs- und Lernprozesse vollziehen sich nicht nur kognitiv (Wissen), sondern gleichsam durch Handeln (Können) und Haltung. Außerdem werden diese durch und von Emotionen initiiert, begleitet oder verhindert, insbesondere durch das Neugier auslösende Neue, Irritierende, das Auseinandersetzung und Diskurs provoziert und die Relevanz eines Themas unterstreicht.
- Bildungs- und Lernprozesse vollziehen sich nur freiwillig und individuell oder gar nicht.
- Bildungs- und Lernprozesse hinterfragen vermeintliche Gewissheiten und stellen insoweit immer eine Provokation und besondere Herausforderung dar.
- Bildungs-, Lehr- und Lernprozesse vollziehen sich bestmöglich unter den Bedingungen wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung.
- Bildungs-, Lern- und Lehrprozesse werden durch Noten verhindert, wenn keine Aussicht auf Erfolg bzw. „schlechte“ Noten am unveränderlichen Ende eines Bildungs-, Lern- und Lehrprozesses stehen.

- Bildungs- und Lehrprozesse vollziehen sich entlang wissenschaftlicher Verfahren, verbunden mit dem Ziel, sich und den anderen empathisch zu verstehen.
- „Der Lernende ist wichtiger als die Lehre“.<sup>1</sup>

Das Unterrichtsgeschehen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse systematisch zu beobachten, zu evaluieren und neu auszurichten, schulische Lehr- und Lernprozesse und das eigene schulische Handeln, fortwährend kritisch zu hinterfragen und zu optimieren, darf nicht darin münden, einer instrumentellen Vernunft zum Sieg zu verhelfen, welche sich zumindest potenziell gegen den Faktor Mensch und damit gegen die Menschlichkeit richtet.

Die Konkretisierung der vollständigen Handlung vor dem Hintergrund der sozialpädagogischen Tätigkeit und Ausbildung, verbunden mit dem Ziel, eine demokratische und gleichsam sozialpädagogische Haltung zu vermitteln, rückt insbesondere die Relevanz von Emotionen in den Fokus.

Es geht eben nicht darum, Schüler\*innen in der Schule oder Klient\*innen im sozialpädagogischen Arbeitsfeld effektiver und zweckrationaler in Humankapital zu verwandeln und somit von sich selbst und der Gattung Mensch zu entfremden. Vielmehr wird das empathische Verstehen des jeweils anderen als wesentlicher Kern der sozialpädagogischen Beruflichkeit, der sozialpädagogischen demokratischen Haltung in den Fokus gerückt. Die Bereitschaft, verschiedene Perspektiven anzuerkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, in Dialog und Diskurs zu treten sowie die Übernahme verschiedener, auch fachtheoretischer, Perspektiven bildet die zentrale Voraussetzung für eine demokratisch verfasste Gesellschaft und eine sozialpädagogische Tätigkeit.

Das von uns erweiterte Modell der vollständigen Handlung eignet sich im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis sowohl für den Unterricht als auch für die sozialpädagogische Praxis. Das Vorgehen innerhalb der Phasen kann insbesondere für Fallbesprechungen, für Fallsupervision, für die metakognitive Auseinandersetzung, für die kollegiale Beratung oder für die Reflexion und Planung pädagogischer Prozesse etc. nutzbringend Anwendung finden. Das Modell vermittelt Handlungssicherheit in herausfordernden Situationen, bspw. auch im Umgang mit verhaltensoriginellen Klient\*innen.

Wir danken allen, die uns bestärkt oder konkret dabei unterstützt haben, dieses Buch zu schreiben und zu veröffentlichen, in erster Linie unseren Familien.

Besonderer Dank gilt wbv Media, in persona Frau Leppert, der wir diese Veröffentlichung verdanken, und Frau Peters, die unser Manuskript bis zur Veröffentlichung begleitet und Änderungen inspiriert hat.

Danken möchten wir insbesondere auch dem Team um Frau Stolz von der Stadtbibliothek Ratzeburg, das insbesondere dem Autor jede Publikation besorgen konnte und kleineren Verspätungen der Rückgabe wertschätzend und verständnisvoll begegnete.

---

1 Brecht, Bertold: Gesammelte Werke, Band 20, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1967, S. 46.



# Einleitung

Die vollständige Handlung stellt ein Modell dar, welches handlungsorientierten Unterricht, das Lernen und Lehren entlang von Lernsituationen, Kompetenzorientierung und selbstgesteuertes Lernen miteinander verbindet. Mit dem vorliegenden Buch legen die Autor\*innen ein erweitertes Modell der vollständigen Handlung dar, welches vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse den Unterricht in der Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädagogik ausbildungsspezifisch weiterentwickelt und konkretisiert. Im Fokus steht hierbei die didaktische Frage: Wie kann Haltung vermittelt werden?

Die Frage deutet bereits an, dass sich die sozialpädagogische Tätigkeit mit einer politischen Haltung verbindet und in einer konkreten pädagogischen/politischen Praxis mündet. Die politische Ebene der sozialpädagogischen Praxis bewusst zu machen, gehört zu den wesentlichen Aspekten der erweiterten vollständigen Handlung. Dieser Aspekt verbindet sich mit dem Wahrnehmen einer möglichen inhumanen pädagogischen Praxis.

Die Initiierung und Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen sollte hiernach nicht nur auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet sein, nicht nur auf die berufliche Qualifizierung von Humankapital. Die pädagogische Tätigkeit zielt vielmehr auf die Veränderung der Gesellschaft, weswegen es zwingend erforderlich erscheint, über diesen Anspruch in der pädagogischen Praxis immer wieder neu nachzudenken. Im Sinne des § 1, SGB VIII gilt es, dazu beizutragen, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ Vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen, wie insbesondere dem Klimawandel, erscheint es dringlicher denn je, über die politische Dimension und gesellschaftliche Verantwortung der Pädagogik nachzudenken und die pädagogische Praxis immer wieder neu vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Herausforderungen auszurichten. Die Autor\*innen sind insoweit parteiisch, als dass sie einem pädagogischen Ideal anhängen, das sich gegen die Ausbeutung von Mensch und Natur richtet, und sich der Vermittlung einer den Menschenrechten verpflichteten sozialpädagogischen Haltung verpflichtet fühlen.

Diese verbindet sich mit dem Ziel einer Gesellschaft, in der jeder Mensch „ohne Angst verschieden sein kann“<sup>2</sup>. Es wäre hiernach bspw. unzureichend, Kompetenzen für den praktischen Umgang mit von Armut betroffenen Kindern zu vermitteln, ohne ihre Perspektive einnehmen zu können und ihre Lebenslage und Lebenswelt empathisch zu verstehen. Es erscheint auch wenig hilfreich, sich über entsprechende Verhältnisse nur zu empören. Vielmehr greifen alle Ebenen ineinander: 1.) das WISSEN um die gesellschaftlichen Verhältnisse (Makroebene), den sozialpädagogischen Um-

---

2 Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Berlin und Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001, S. 185.

gang mit den jeweiligen Klient\*innen (Mesoebene) und die Lebenswelten (Mikroebene), 2.) die sozialpädagogische HALTUNG, die zu einer Empörung führt und in einer vertiefenden Auseinandersetzung mündet und 3.) das Können im Hinblick auf das Eruiere von Handlungsmöglichkeiten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene.

# 1 Fachtheoretische Einleitung

Wie BAUER et al. darlegen, geht das Modell der vollständigen Handlung „auf arbeitswissenschaftliche Bemühungen“ zurück, „insbesondere solche, die sich der kritischen Auseinandersetzung mit den tayloristischen Arbeitsstrukturen („repetitive Teilarbeit“) und dem Thema der ‚Humanisierung der Arbeitswelt‘ verpflichtet fühlten.“<sup>3</sup> Das Modell orientiert sich an der Frage, „was der Mensch in seiner Arbeit – und den sich in der heutigen Arbeitswelt so vielfältig verändernden Arbeitsanforderungen – können muss, und wie er diese Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben kann.“<sup>4</sup> Bezugnehmend auf die Handlungsregulationstheorie, welche in den 1970er Jahren von den Arbeitspsychologen Winfried Hacker und Walter Volpert entwickelt wurde, werden Arbeitshandlungen in Handlungsphasen eingeteilt.<sup>5</sup> Es erfolgt eine „phasenbezogene Ausdifferenzierung“ des Lehr-Lern-Prozesses, da „aufeinander folgende Handlungs- und Lernschritte“ „für das didaktische Handeln von Lehrern und Ausbildern“ ausdifferenziert werden, um gleichsam allen Beteiligten „Handlungssicherheit“ zu vermitteln.<sup>6</sup> Bezugnehmend auf „den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik“<sup>7</sup> formuliert SCHELLEN: „Zwischen der sichtbaren Arbeitstätigkeit und den dahinter stehenden, nicht zu beobachtenden Denkvorgängen besteht eine Lücke. Diese Lücke verspricht die Handlungsregulationstheorie in einem ersten Ansatz zu schließen. Sie will Antworten auf die Frage geben, was es zu bedenken bzw. zu erlernen gilt, wenn eine bestimmte Arbeitstätigkeit auszuführen ist.“<sup>8</sup>

Lehr-Lern-Prozesse werden entlang des Modells der vollständigen Handlung durch eine „Arbeitsaufgabe“, eine „komplexe Aufgabenstellung“ initiiert.<sup>9</sup>

Im Kontext der Sozialpädagogik wären diese komplexen Aufgabenstellungen insbesondere Lernsituationen in Form von Beschreibung beruflicher Herausforderungen. Da der emotionalen Ansprache besondere Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, Lernsituationen als Film-/Dokumentationsauszug darzustellen und nicht nur schriftlich darzulegen. Die Schüler\*innen könnten im medienpädagogischen Kontext motiviert werden, entsprechende Filmsequenzen selbst zu produzieren, gleichsam um die beruflichen Herausforderungen zu reflektieren.

Im Hinblick auf die politische Bildung bilden kontrovers diskutierte Themen oder gesellschaftliche Herausforderungen den Ausgangspunkt für die nachfolgende Bearbeitung. Die Aufhänger für den Lehr-Lern-Prozess können Auszüge aus sozialen

---

3 Bauer, Hans G., Claudia Munz, Nicolas Schrode & Jost Buschmeyer: Die vollständige Arbeitshandlung (VAH). Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung, Nordstrand: R & W Verlag, 2015, S. 4.

4 Bauer et al., 2015, S. 4.

5 Vgl. Bauer et al., 2015, S. 5.

6 Bauer et al., 2015, S. 5.

7 Schelten, Andreas: Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik, in: Pädagogische Rundschau 56, Nr. 6, 2002, S. 621.

8 Schelten, Andreas, 2002, S. 621.

9 Vgl. Schelten, Andreas, 2002, S. 623.

Medien oder der Boulevard-Presse sein, auch populistische Äußerungen, die darauf ausgerichtet sind, „Meinungsmache“, im Sinne einer emotionalen Ansprache, zu betreiben. Der Lehr-Lern-Prozess setzt somit bewusst an Punkten an, wo jene Emotionen sind, die es im weiteren Prozess zu regulieren gilt. Politische und sozialpädagogische Bildung darf und sollte provozieren, das vermeintlich Unaussprechliche aussprechen, um es im anschließenden Prozess zu versachlichen. Die Aufklärung über psychologische und rhetorische Manipulationstechniken geht einher mit der Wahrnehmung und Reflexion eigener emotionaler Reaktionen. Es bietet sich an, mit entsprechenden Techniken zu experimentieren, bspw. im Rahmen medienpädagogischer Projekte.

Gleichsam um Neugier zu provozieren, sollte die Lernsituation, die Problemstellung authentisch lebensweltnah sein, vergleichbar komplex, wenig eindeutig, wobei die Komplexität im Laufe der Lehr-Lern-Prozesse zunehmen kann. Das problemorientierte bzw. problembasierte Lernen erscheint vor dem Hintergrund einer teilweise extrem komplexen pädagogischen Praxis überaus sinnvoll, wie auch das Lernen mithilfe von Dilemma-Situationen.

Die Lernsituationen können, wie auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hervorhebt, „so konzipiert sein, dass sie von mehreren Auszubildenden erledigt werden können. Das fördert den Teamgeist und die betriebliche Zusammenarbeit.“<sup>10</sup>

Auf der anderen Seite gilt es, im Gruppenprozess individuelle Zugänge zu ermöglichen, um Bildungs- und Lernprozesse, die immer individuell oder inexistent sind, überhaupt zu ermöglichen. Die Schüler\*innen sind aufgefordert, im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis entlang der im SGB VIII, § 1 fokussierten Erziehungsziele eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig ihren individuellen Lernprozess zu gestalten.

Die Individualisierung geht einher mit einer Spezialisierung. Schüler\*innen sollen die Möglichkeit erhalten, individuelles „Expertenwissen“, bspw. im Hinblick auf ein konkretes Arbeitsfeld oder einen pädagogischen Ansatz, zu erwerben, verbunden mit jenen Handlungskompetenzen, die für eine Zusammenarbeit im Lehr-Lern-Prozess erforderlich sind.<sup>11</sup> Die Darlegung des eigenen Expert\*innenwissens, die Zusammenarbeit, das Zusammenwirken von unterschiedlichen Expert\*innen ermöglicht die Realisierung von optimalen Lehr-Lern-Prozessen.<sup>12</sup> Lernen vollzieht sich bestmöglich im Austausch der Expert\*innen, durch das gemeinsame „[Ü]berlegen und [N]achdenken“<sup>13</sup>. Die Lehrkraft initiiert Bildungsprozesse, provoziert Reflexion und Auseinandersetzung, moderiert, begleitet, überprüft, ob die jeweiligen Aspekte fachtheoretisch und fachpraktisch nachvollziehbar dargestellt werden und, sofern nicht, wie dies erreicht werden kann.

---

<sup>10</sup> Bundesinstitut für Berufsbildung: Didaktische Prinzipien der Ausbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, [online] [https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/practice\\_examples/sonstiges/ag\\_e-commerce\\_kap.%202.2.5\\_Didaktisches\\_Prinzip.pdf](https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/practice_examples/sonstiges/ag_e-commerce_kap.%202.2.5_Didaktisches_Prinzip.pdf) [19.09.2019], S. 2.

<sup>11</sup> Vgl. Sloman, Steven & Philip Fernbach: Wir denken, also bin ich. Über Wissen und Wissensillusionen, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2019, S. 21.

<sup>12</sup> Vgl. Sloman & Fernbach, 2019, S. 15 f.

<sup>13</sup> Sloman & Fernbach, 2019, S. 33.

Um Lehr-Lern-Prozesse bestmöglich entlang der Erkenntnisse der Kognitionsforschung zu initiieren, gilt es gleichsam zu berücksichtigen, dass das menschliche Gehirn in erster Linie jenes Wissen abspeichert, welches sich mit einem individuellen Gebrauchswert verbinden lässt.<sup>14</sup> Fachtheoretisches Denken und fachpraktisches Handeln sollten folglich eng miteinander verknüpft werden. Es gilt, im Unterricht die Zeit einzuräumen, die Relevanz von fachtheoretischen Aspekten in Verbindung mit individuellem Handeln, privat und/oder beruflich, zu entdecken und sich hierüber auszutauschen. Das Durchdenken von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen, im Kontext von Erfahrungen und fachtheoretischem Vorwissen, erscheint vor dem Hintergrund der Kognitionsforschung äußerst förderlich.<sup>15</sup> Die Schüler\*innen müssen erfahren, dass ihr Wissen geeignet ist „Wandel und Veränderung“ zu verstehen, „einschätzen zu können, was“ im Hinblick auf die Lernsituation „als Nächstes beziehungsweise was in der Zukunft geschehen“<sup>16</sup> könnte. Sie müssen durchdenken, wie die für sie „bekannten Faktoren und Mechanismen Ursachen für neue Wirkungen sein können.“<sup>17</sup> Entlang der erweiterten vollständigen Handlung gilt es zu berücksichtigen, dass das menschliche Gehirn permanent darauf ausgerichtet ist, „Handlungsmöglichkeiten zu finden“ und aus allen Informationen „das Nützlichste, Effektivste“ herauszufiltern.<sup>18</sup> Gleichsam wird bei der Bearbeitung neuer Lernsituationen darauf geachtet, dass auf Vorwissen zurückgegriffen wird, da das Gehirn einen Abgleich „mit relevanten vergangenen Situationen oder Erlebnissen“ vornimmt, „um festzustellen, welche Aktion oder Reaktion jeweils angemessen und wirkungsvoll ist.“<sup>19</sup>

Entlang der Kompetenzorientierung gilt es, Können, Haltung und Wissen zusammenzuführen, bzw. in ihrer Bedeutung als gleichwertig und sich wechselseitig beeinflussend im Lehr-Lern-Prozess zu berücksichtigen. Es reicht nicht, nur einen der Aspekte in den Unterrichtsfokus zu stellen, da, wie Pestalozzi bereits erkannte, Hand, Kopf und Herz eine Einheit bilden.<sup>20</sup> Fachtheorie ohne Praxisbezug, Praxis ohne fachtheoretische, wissenschaftliche Grundlage ist gleichsam unprofessionell, wie auch Haltung und Kritik ohne Wissen und Können. Die Relevanz des Lernorts Praxis erfährt entlang des Modells eine Aufwertung, wobei die Schule die für Bildungsprozesse erforderliche Muße, somit bewertungsfreie Denkräume schaffen sollte, um Reflexionsprozesse initiieren und begleiten zu können.<sup>21</sup> Im Rahmen der Bearbeitung der Lernsituation entlang der vollständigen Handlung gilt es als wesentliches Element, Raum und Zeit zu geben, darüber nachzudenken: „Was hat all das mit mir zu tun?“ Wobei diese Frage sowohl im Hinblick auf die Beruflichkeit als auch das Privatleben beantwortet werden kann.

---

14 Vgl. Sloman & Fernbach, 2019, S. 25.

15 Vgl. Sloman & Fernbach, 2019, S. 80.

16 Sloman & Fernbach, 2019, S. 80 f.

17 Sloman & Fernbach, 2019, S. 80 f.

18 Sloman & Fernbach, 2019, S. 72.

19 Sloman & Fernbach, 2019, S. 72.; Dazu: Vgl. Banaji Mahzarin R. & Anthony G. Greenwald: Vor- Urteile: Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können, München: dtv Verlagsgesellschaft, 2015, S. 23.

20 Vgl. Prange, Klaus: Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 1. Von Plato bis Hegel, Stuttgart: Kohlhammer, 2008, S. 191 f.

21 Dazu: Richter, Helmut: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1998, S. 20.

Die Schüler\*innen werden in den einzelnen Phasen aufgefordert, ihr Vorwissen zu aktivieren, vielfältige Varianten aus verschiedenen Perspektiven sowie unter Berücksichtigung verschiedener Fachtheorien und im Hinblick darauf, was für alle in der jeweiligen Lernsituation „angemessen und wirkungsvoll“ sein könnte, zu durchdenken. Im Fokus steht hierbei in erster Linie die kognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln. Sich selbst und sein Handeln im Handeln des jeweils anderen zu erkennen, aber auch Unterschiede zu beschreiben, ist wesentlich für den Reflexionsprozess.

Im Prozess der Bearbeitung erwerben die Schüler\*innen praxisrelevante Kompetenzen. Das strukturierte Vorgehen stellt bereits eine wichtige Handlungskompetenz dar, welche bspw. vor dem Hintergrund von Fallbesprechungen und kollegialer Beratung fachpraktisch relevant ist.

Die schrittweise Bearbeitung der Lernsituationen stellt sicher, dass Lernprozesse kompetenzfokussiert konkretisiert werden, somit überhaupt erst „lernbar gemacht“<sup>22</sup> und somit auch „sichtbar gemacht“ werden können, was vor dem Hintergrund der Forschungserkenntnisse von HATTIE von besonderer Bedeutung ist.<sup>23</sup>

Am Ende der Lehr-Lern-Prozesse steht ein neues oder ein verändertes Verhalten der Schüler\*innen, eine neue oder veränderte Form der Wahrnehmung/Bewertung, die wahrnehmbare, „sichtbare“ Veränderung im Handeln der Schüler\*innen. SCHELLEN formuliert hierzu:

„Zu einem Wahrnehmen und Denken kommt ein Tun hinzu. Wahrnehmen und Denken kann zwar in der Berufsschule anwendungsorientiert auf eine Berufsarbeit außerhalb der Schule bezogen sein [...], [es] wird aber erst zur vollständigen Handlung, wenn beides in ein Tun umgesetzt wird. [...] Die Trias Wahrnehmen, Denken, Tun wird in einem handlungsorientierten Unterricht in vielfachen Zyklen durchlaufen.“<sup>24</sup>

Als vollständig wird der Prozess eingestuft, wenn „alle die von der Planung über die Ausführung bis zur Kontrolle notwendigen Teilschritte einer Tätigkeit“<sup>25</sup> abgearbeitet wurden.

Folgende Phasen der vollständigen Handlung werden – beziehend auf HACKER – ausbildungsunabhängig beschrieben: „Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten.“<sup>26</sup>

Auch das BIBB bezieht sich auf diese Phasen und formuliert hierzu, dass auf der Basis von „konstruierte[n] Lern- und Arbeitsaufgaben“, „bei den Auszubildenden die Fähigkeit“ vermittelt wird, „selbstständig, selbstkritisch und verantwortlich die im Betrieb anfallenden Arbeitsaufträge zu erledigen.“<sup>27</sup>

22 Schellen, 2002, S. 623.

23 Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006.

24 Schellen, 2002, S. 622.

25 Bauer et al., 2015, S. 5.

26 Bauer et al., 2015, S. 5.; Hacker, Winfried: Allgemeine Arbeits- und Ingenierpsychologie – Psychologische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten, Berlin: Hans Huber Verlag, 1973.

27 Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 1.

Vor dem Hintergrund einer sozialpädagogischen Ausbildung, die sich, wie auch die politische Bildung, nicht auf technische Kompetenzen reduzieren lassen kann, sondern immer auch verschiedene Haltungen, Motive und Perspektiven wie auch Emotionen berücksichtigen muss, lässt sich das Modell der vollständigen Handlung nach Einschätzung der Autor\*innen nur einsetzen, wenn es eine Erweiterung bzw. Konkretisierung erfährt.

Bei der Konzeption von Lernsituationen und dem Unterrichten entlang der vollständigen Handlung ist es besonders wichtig, nicht nur die zweckrationale Optimierung von professionellem Handeln zu fokussieren, welches normative wie auch emotionale Aspekte ausspart und hierdurch den Eindruck vermittelt, dass sozialpädagogisches Handeln unpolitisch, emotionslos und technisch sei und sich unabhängig vom politischen System vollziehe.

Die Debatte um Sekundärtugenden hat u. a. gezeigt, dass sich die politische Bildung, aber auch die sozialpädagogische Ausbildung, nicht auf die unkritische Vermittlung von Kompetenzen reduzieren lassen darf.

Eine unkritische Optimierung des Humankapitals verbietet sich gleichsam vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Pluralität von Haltungen und Menschenbildern die Grundlage sozialpädagogischer Tätigkeiten im demokratischen Staat bildet und die Beziehung und der Umgang mit Emotionen wie auch mit unterschiedlichsten Lebenswelten eine besondere Rolle spielt. Werte, Normen und Emotionen sowie deren Reflexion erfahren im pädagogischen Prozess und in politischen Diskursen eine wahrscheinlich größere Relevanz als beim Brötchenbacken, weswegen eine Weiterentwicklung bzw. Konkretisierung der vollständigen Handlung insbesondere diesen Aspekten Rechnung tragen muss.

Wie nachfolgend begründet wird, erweitern die Autor\*innen die vollständige Handlung im Hinblick auf die sozialpädagogische Berufsausbildung und schulische politische Bildung. Hierbei orientieren sie sich an der Verlaufsstruktur von KÜLS und den von ihm beschriebenen Phasen: 1.) Problem erfassen und analysieren, 2.) Fachwissenschaftliche Vertiefung, 3.) Ziele formulieren, 4.) Planen und Entscheiden, 5.) Ausführen und Durchführen, 6.) Präsentieren und Dokumentieren und 7.) Bewerten, Reflektieren und Evaluieren.<sup>28</sup> Die Modellerweiterung hebt die besondere Bedeutung von Emotionen und Vorurteilen hervor, weswegen die Phasen 1. Reflexion und 2. Perspektivwechsel vorangestellt werden. Hiernach folgen die Autor\*innen den „klassischen Phasen“ der vollständigen Handlung, konkretisieren diese aber vor dem Hintergrund der sozialpädagogischen Ausbildung und politischen Bildung.

Der Unterricht entlang der vollständigen Handlung ist im Kontext der Ausbildung ziel- und handlungsorientiert, auf einen Lernprozess fokussiert, an dessen vorläufigen Ende ein neues Verhalten oder eine Neubewertung der in der Lernsituation beschriebenen Situation steht. Die vollständige Handlung fokussiert den Kompetenzerwerb und mündet in der sozialpädagogischen Praxis und/oder idealerweise im poli-

---

28 Vgl. Küls, Holger: Handlungs- und lernfeldorientierter Unterricht, in: Rainer Jaszus & Holger Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht*, Stuttgart: Holland + Josenhans Verlag GmbH & Co, 2010, S. 130 f. sowie Küls, Holger, Petra Moh, Margreth Pohl Menninga: *Lernfelder Sozialpädagogik*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2004, S. 289–292.

tischen Handeln. Es wird davon ausgegangen, dass pädagogisches Handeln immer auch politisches Handeln ist. In der sozialpädagogischen Berufsausbildung werden keine Patentrezepte vermittelt, sondern insbesondere unter dem Aspekt Haltung Selbst- und Sozialkompetenz gefördert, um mit Unsicherheiten professionell und demokratisch umgehen zu können.

Mit der Kompetenzorientierung verbindet sich das Ziel, dass die Schüler\*innen befähigt werden, berufliche Herausforderungen zu durchdenken, empathisch zu verstehen und handlungsfähig werden. Die normative Ausrichtung als Menschenrechtsprofession geht noch einen Schritt weiter und hebt die Bedeutung verschiedener Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) des pädagogischen Handelns im demokratisch verfassten Staat hervor.

Die Voraussetzung des Handeln-Könnens ist die Vermittlung fachtheoretischen Wissens.<sup>29</sup> Im Rahmen der vollständigen Handlung steht die selbstgesteuerte Problemlösung in Form der Erarbeitung von Handlungsoptionen im Vordergrund. Um die Schüler\*innen in ihrem Lernprozess zu unterstützen, ist die „instruktionale Bereitstellung von Fachwissen“<sup>30</sup> wichtig, um gezielt Fachwissen zu vermitteln, welches den Schüler\*innen bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen hilft. Der digitalen Informationsbeschaffung und der Kompetenz zur Einordnung seriöser, wissenschaftlicher Quellen, kommt hierbei gleichsam besondere Bedeutung zu. Das fachtheoretische Wissen stellt keinen Selbstzweck dar, sondern ist vor allem insofern relevant, als dass es die Basis für die Entwicklung einer reflektierten und professionellen Haltung und eines entsprechenden Handelns bildet. Auf der Grundlage der eigenen Haltung, der reflektierten fachpraktischen Erfahrungen und dem fachtheoretischen Wissen können die Schüler\*innen beruflich verantwortungsvoll und professionell agieren. Der Kompetenzerwerb wird aber im schulischen Kontext nicht abgeschlossen. Es wird vielmehr – einem Idealbild folgend – ein Fundament aus Kompetenzen errichtet, auf dem sich die weitere Professionalisierung vollziehen kann.

Da sich die angestrebte Handlungskompetenz der Schüler\*innen auf das sozialpädagogische Handeln bezieht, gilt es nicht nur, Fach-, Sach- und Methodenkompetenz in den Unterrichtsfokus zu stellen, sondern gleichsam, und dies wurde mit der Weiterentwicklung der vollständigen Handlung versucht, insbesondere die Selbst- und Sozialkompetenz herauszufordern. Der Einstieg über Lernsituationen, welche die Auseinandersetzung mit Emotionen und Vorurteilen provozieren, ist von besonderer Bedeutung und leitet über zum Aspekt der Reflexion. Für den emotionalen Einstieg eignen sich, wie dargelegt wird, Beiträge aus der Boulevardpresse oder den sozialen Medien, insbesondere aus dem populistischen Kontext. Die anschließende Reflexionsphase sollte in einem bewertungsfreien Kontext erfolgen, um so weit als möglich sozial erwünschtes Verhalten, welches Reflexion verhindert, nicht noch zu unterstützen.

---

<sup>29</sup> Vgl. Schelten, 2002, S. 622.

<sup>30</sup> Küls, 2010, S. 141.