

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik der Zukunft
– Zukunft der Didaktik?!

Erwachsenenbildung

vhs Hessischer
Volksbildungsrat

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Erik Haberzeth

Menschliches Arbeitsvermögen und didaktisches Handeln

aus: Didaktik der Zukunft – Zukunft der Didaktik?! (HBV2601W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 10 - 20
DOI: 10.3278/HBV2601W002

In diesem Beitrag wird das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung als Arbeitshandeln betrachtet. Gelingendes Arbeitshandeln, so zeigt es arbeitssoziologische Forschung, greift auf rational begründbares, explizites, oft wissenschaftliches Wissen zurück, speist sich aber zugleich auch aus subjektgebundenen menschlichen Handlungsqualitäten. Ein auf dieser Basis entwickeltes Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale fordert die didaktische Forschung dazu auf, stärker als bislang das faktische, sich in der Praxis realisierende didaktische Handeln in den Blick zu nehmen und damit zu einer Erweiterung des Verständnisses kompetenten didaktischen Handelns beizutragen.

This article looks at didactic practice in adult education as a work practice. Successful work practices, as shown by sociological research on work, draw on rationally justifiable, explicit, often scientific knowledge, but also feed on subject-related human qualities of action. A tier model of human potential for action developed on this basis calls on didactic research to focus more strongly than before on actual didactic action carried out in practice, and thus to contribute to a broader understanding of competent didactic practice.

Schlagnote: Didaktisches Handeln; Arbeitshandeln; Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale; didaktische Forschung; Didactic practice in adult education; work practice; tier model of human potential for action; didactic research
Zitiervorschlag: Haberzeth, Erik (2026). *Menschliches Arbeitsvermögen und didaktisches Handeln*. Hessische Blätter für Volksbildung, 76(1), 10-20. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2601W002>



Menschliches Arbeitsvermögen und didaktisches Handeln

ERIK HABERZETH

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung als Arbeitshandeln betrachtet. Gelingendes Arbeitshandeln, so zeigt es arbeitssoziologische Forschung, greift auf rational begründbares, explizites, oft wissenschaftliches Wissen zurück, speist sich aber zugleich auch aus subjektgebundenen menschlichen Handlungsqualitäten. Ein auf dieser Basis entwickeltes Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale fordert die didaktische Forschung dazu auf, stärker als bislang das faktische, sich in der Praxis realisierende didaktische Handeln in den Blick zu nehmen und damit zu einer Erweiterung des Verständnisses kompetenten didaktischen Handelns beizutragen.

Stichwörter: Didaktisches Handeln; Arbeitshandeln; Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale; didaktische Forschung

Abstract

This article looks at didactic practice in adult education as a work practice. Successful work practices, as shown by sociological research on work, draw on rationally justifiable, explicit, often scientific knowledge, but also feed on subject-related human qualities of action. A tier model of human potential for action developed on this basis calls on didactic research to focus more strongly than before on actual didactic action carried out in practice, and thus to contribute to a broader understanding of competent didactic practice.

Keywords: Didactic practice in adult education; work practice; tier model of human potential for action; didactic research

1 Didaktisches Handeln als Arbeitshandeln

In diesem Beitrag wird das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung unter dem Blickwinkel des Konzepts des Arbeitshandelns betrachtet. Dieses arbeitssoziologische Konzept rückt die Arbeitenden selbst in den Mittelpunkt der Erforschung und Gestaltung von Arbeit und fragt danach, wie sie ihre Arbeit ausführen und psychisch regulieren und was mit welcher Absicht getan wird (Böhle 2010, S. 152–157). Dabei wird das Arbeitshandeln inzwischen in einem erweiterten Sinn theoretisiert und empirisch untersucht (Böhle 2010, S. 157–166). Insbesondere wird, wenn es um gelingendes Arbeitshandeln gerade auch bei Ungewissheiten und Unwägbarkeiten geht, der Stellenwert subjektgebundener Handlungsqualitäten betont, etwa der Fähigkeiten zur umfassenden sinnlichen Wahrnehmung, zum spürenden Empfinden, zu bildhaften Assoziationen und emotionalen Impulsen. Diese werden als Elemente des Arbeitshandelns nicht nur wie seit jeher erkannt, sondern als wichtige und systematische Elemente zunehmend anerkannt und als komplementär betrachtet zu einem planmäßig-rationalen, vornehmlich wissenschaftsbasierten beruflichen Handeln.

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung auf der Mesoebene der Planung wie auf der Mikroebene der Lehre ist angesichts der vorherrschenden interpersonellen und planerisch-organisatorischen Arbeitslogik in hohem Maße durch Ungewissheiten und Unwägbarkeiten geprägt (Thomann, Honegger 2021). Folgerichtig betont Gieseke schon seit Langem (Gieseke 2000), dass das berufliche Handeln der Programmplanenden, bei dem es sich im Kern um eine konzeptionelle, inhaltlich-didaktische Tätigkeit handelt, breiter zu denken und nicht auf seine planmäßig-rationalen Elemente zu reduzieren sei. Zugespitzt wurde diese Auffassung in der Metapher vom „Planer als Seismograph“ (Gieseke 2000, S. 330), der in einem stark kommunikativ-interpretativ geprägten beruflichen Agieren Bildungsbedürfnisse und -themen aufspürt. Freide (2020) schließt daran an und stellt erste Überlegungen zu einer praxistheoretischen Deutung des Planungshandelns an, wobei insbesondere implizit-praktisches Wissen, das körperlich-material rückgebunden ist, betont wird. Faulstich sprach in dieser Hinsicht schon vor langer Zeit von auf „schweigendem Wissen“ beruhenden Kompetenzen der Arbeitenden (Faulstich 1998, S. 103), die durch Ganzheitlichkeit, Sinnlichkeit und Erfahrung gekennzeichnet sind.

Der vorliegende Beitrag reiht sich in diese Bemühungen ein, den Fokus auf didaktisches Handeln als Arbeitshandeln in einem erweiterten Sinn zu richten. Absicht ist, ein auf arbeitssoziologischer und -psychologischer Basis entwickeltes Modell unterschiedlicher Ebenen des menschlichen Arbeitsvermögens (Umbach et al. 2020, Kap. 3) in die erwachsenenpädagogische Diskussion einzubringen und erste Überlegungen dazu anzustellen, welchen Nutzen es für didaktische Forschung und für bildungspraktische Reflexionen des didaktischen Handelns haben kann. Das Modell ermöglicht es und fordert die didaktische Forschung dazu auf, noch stärker als bislang das faktische didaktische Handeln in den Blick zu nehmen und die didaktisch Handelnden als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Arbeit zu begreifen. So kann es gelingen, sich tatsächlich realisierendes didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung in einem

erweiterten Sinn sichtbar und damit diskutierbar zu machen und auf diese Weise zu einer Erweiterung des Verständnisses kompetenten didaktischen Handelns beizutragen. Ein solcher Zugang stellt eine wichtige Ergänzung zu Ansätzen in der Erforschung von Arbeit dar, die sich im Wesentlichen auf den Standpunkt externer Beobachtung und den damit verbundenen Vorstellungen erwünschter Arbeitshandlungen stützen. Diese nehmen weniger Handlungen und Tätigkeiten als vielmehr Aufgaben und Anforderungen in den Blick und formulieren auf dieser Basis anforderungsbezogene Kompetenzmodelle, die aber in der Gefahr stehen, schwer fassbare, aber wesentliche berufliche Handlungsqualitäten zu übersehen (z. B. GRETA, Strauch et al. 2019; kritisch zum kompetenzorientierten Professionsmodell Nittel 2024).

2 Arbeitshandeln als Untersuchungsgegenstand in der didaktischen Diskussion

Es liegt nahe, didaktisches Handeln als Kern des pädagogischen Handelns in der Bildungspraxis unter dem Aspekt des Arbeitshandelns zu betrachten. Gleichwohl werden arbeitssoziologische und -psychologische Erkenntnisse zum Arbeitshandeln bislang kaum genutzt. In jüngerer Zeit lassen sich aber Ansätze verstärkter Bemühungen in diese Richtung feststellen, zumindest im Hinblick auf das mesodidaktische Handeln auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung. So haben Elsholz, Klusemann und Schütz (2025) eine empirische Studie zu „New Work und New Learning des Bildungspersonals“ vorgelegt. Gefragt wird danach, wie sich Strukturen und Inhalte des Arbeitens und Lernens für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung im Zuge der digitalen Transformation verändern. Erkannt werden eine Vervielfältigung von Kommunikations- und Kollaborationsformen, eine Flexibilisierung von Arbeitszeit und -ort, eine Veränderung von Führungsarbeit sowie „Transformationen der Angebots- und Programmplanung“ (Elsholz et al. 2025, S. 71). Im Ergebnis wird festgehalten, dass „das Arbeiten des Bildungspersonals zentrale Merkmale von New Work trägt“ (Elsholz et al. 2025, S. 74): eine agile und selbstverantwortliche Arbeitsweise, stetiges Lernen und permanente Anpassungen an Veränderungen. Die Autorin und die Autoren heben einen „offenen Suchprozess“ hervor (Elsholz et al. 2025, S. 73), in dem sich das Personal bewegt.

Freide (2020) thematisiert zwar Programmplanung nicht explizit als Arbeitshandeln, theoretisiert sie aber unter Rückgriff auf Praxistheorien, die den Blick auf alltägliche Praktiken und damit auch Arbeitspraktiken richten. Es wird auf Reckwitz Bezug genommen, der primär die Materialität und Körperlichkeit des Handelns betont. Mit dieser theoretischen Brille soll „das Handeln der Planenden als durch ein praktisches Wissen und Verstehen hervorbrachte, in den Körpern der Planenden ebenso wie in Programmen verankerte und durch eine implizite Logik zusammengehaltene Praktik analytisch fassbar“ werden (Freide 2020, S. 229). Auch wenn eine relative Offenheit der Programmplanung konstatiert sowie Innovationen für möglich gehalten werden, werden offenbar doch primär Routinen angenommen, die weniger vom Individuum

explizit erdacht und gewollt sind als vielmehr durch die Körper der Planenden und die Artefakte bestimmt. Programmplanung sei demnach „eine auf implizitem Wissen basierte, routinisiert und gleichzeitig kontextspezifisch sich vollziehende Praktik“ (Freide 2020, S. 231).

Gieseke (2022) erörtert jüngst den Begriff der Tätigkeit und versucht, ihn für die Erwachsenenbildung zu erschließen. Dabei bezieht sie sich auf die arbeitssoziologischen Arbeiten von Böhle (2017a) und sein Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns. Sie konstatiert, dass die „wechselwirkenden Prozesse zwischen Kognitionen und Emotionen langsam als wirksame Größen im Handlungsvollzug erkannt“ werden (Gieseke 2022, S. 42). So kann die Komplexität des Arbeitshandelns angemessener als bislang systematisch erfasst werden. Gestützt wird damit ein schon vor Längerem formuliertes Konzept des Programmplanungshandelns (Gieseke 2000), das von kognitiv reduzierten, instrumentellen und linearen Vorstellungen Abstand nimmt, nämlich von solchen, dass man sich im Zyklus von Planung, Durchführung und Bewertung ein Ziel setzt und es eher linear und schematisch verfolgt. Unter Rückgriff auf den Handlungsbegriff von Joas heißt es hingegen: „Dieser zielt nicht nur auf das Erreichen eines bestimmten Ziels als Ausdruck des subjektiven Willens, sondern bezieht das Bewältigen der Situation durch Wahrnehmung, Wissen und Kommunizieren, Sensibilität und Rezeptivität mit ein. Hinzu kommt darüber hinaus Gelassenheit als grundsätzliche Handlungsdimension, ebenso eine Beziehungsfähigkeit, eine einheitliche Erdung“ (Gieseke 2019, S. 58). Es wird demnach eine Komplexität notwendiger Fähigkeiten angenommen. Eine wesentliche empirische Grundlage hierfür bildet immer noch die Studie von Gieseke (2000), in der der konkrete berufliche Alltag detailliert systematisiert wurde und die dazu führte, dass der Programmplanungsprozess begrifflich als sukzessives Angleichungshandeln gefasst werden konnte, wobei der Kern in einer seismografischen Kompetenz besteht.

Die genannten Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich in einer offenen Weise dem faktischen Arbeitshandeln zuwenden, auch wenn empirische Analysen z. T. noch ausstehen scheinen (Freide). Es werden für die Analyse des Arbeitshandelns keine anforderungsbezogenen Kompetenzmodelle wie etwa das GRETA-Modell (Strauch et al. 2019) herangezogen und von einem Außenstandpunkt her überprüft, inwiefern einzelne Kompetenzanforderungen erfüllt werden. Auf diese Weise vermeiden sie es, wie es Nittel in seiner Kritik eines kompetenzorientierten Professionalisierungsverständnisses formuliert, „eher zur Verengung und ganz und gar nicht zur Erweiterung des Verständnisses gegenüber jenen Personen bei(-zutragen, E. H.), welche tagtäglich die mühevollen Arbeit verrichten“ (Nittel 2024, S. 35). Eine solche Erweiterung kann auch deshalb möglich werden, weil in den Arbeiten das menschliche Handlungsvermögen ganzheitlicher theoretisch in den Blick genommen wird.

3 Erweiternde Konzepte: Ebenen der Handlungsregulation und subjektivierendes Arbeitshandeln¹

Hieran anschließend könnte es nun weiterführend sein, das menschliche Handlungsvermögen unter Rückgriff auf arbeitssoziologische und -psychologische Theoriebestände noch vertiefter zu theoretisieren und die entsprechenden Überlegungen auf didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung zu beziehen. Auf diese Weise könnte didaktisches Handeln und die dabei zum Tragen kommenden menschlichen Potenziale genauer fass- und empirisch analysierbar sowie einer bildungspraktischen Reflexion zugänglich gemacht werden.

Ebenen der Handlungsregulation

Die arbeitspsychologische Handlungsregulationstheorie bietet durch ihre Systematik der „psychischen Sachverhalte, die zur Erfüllung einer Arbeitsaufgabe durch den Arbeitenden (...) wirksam werden“ (Hacker 2005, S. 174), einen Zugang, um Arbeitshandeln in einer größeren Komplexität zwischen Körperlichkeit und Rationalität fassbar zu machen. Während die kognitive Psychologie lange grob zwischen automatischen bzw. automatisierten Prozessen einerseits und bewusst kontrollierten Prozessen andererseits unterschied, schlägt die jüngere Arbeitspsychologie eine analytische Differenzierung verschiedener Ebenen der Handlungsregulation vor, die sich zudem hinsichtlich ihrer Bewusstseitsgrade unterscheiden. Demnach können Handlungen auf sensomotorischer, automatisierter Ebene (z. B. Handlungen am Fließband), auf wissensbasierter, sprachlich-begrifflicher Ebene (z. B. Autofahren, Eingeben von abgelesenen Ziffern in eine Tastatur) oder weitreichender auf bewusster, intellektueller Ebene reguliert werden. Letztere Ebene umfasst ein Spektrum von eher einfachen bis zu komplexen verallgemeinernd-abstrahierenden Denkleistungen (z. B. Problemlösen in dynamischen Umgebungen).

Ein Problem des Regulationskonzepts ist, dass es eine Hierarchisierung nahelegt – von einfachen motorischen bis hin zu weitreichenden geistigen Handlungsvollzügen. Damit besteht aber die Gefahr, dass Elemente des Handelns bzw. menschliche Potenziale, die in prinzipiell jeglichen (beruflichen) Anforderungssituationen integriert zum Tragen kommen, aus dem Blick geraten und in ihrer Bedeutung für gelingendes Handeln und in ihrer Reichweite nicht gesehen oder verschätzt werden. Vermieden werden kann dies durch einen Rückgriff auf die arbeitssoziologische Debatte und dabei insbesondere auf das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns.

Subjektivierendes Arbeitshandeln

Schon in den 1980er-Jahren wurde die bedeutsame Rolle von körperlich-sinnlicher Wahrnehmung, von Gefühl und Gespür, von Erfahrung und situativem Handeln auch und gerade unter hochautomatisierten Arbeitsbedingungen entdeckt (Böhle 2010,

¹ Die Ausführungen in den Abschnitten 3 und 4 basieren zentral auf Kapitel 3 in Umbach, Haberzeth, Böving und Glaß (2020).

S. 158–160). Diese Elemente des Arbeitshandelns, die dem bis dato geltenden arbeitssoziologischen Verständnis von vorzugsweise planmäßig-rationalem Arbeitshandeln widersprachen, wurden im Konzept des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Handelns begrifflich gefasst und somit nicht mehr nur als Abweichung oder Residualkategorie, sondern als eigenständige Handlungsform etabliert (Böhle 2010, S. 160–162). Planmäßig-rationales, objektivierendes Handeln greift auf rational begründbares, explizites, oft wissenschaftliches Wissen und entsprechende Regeln zurück. Die Umwelt wird als ein Objekt wahrgenommen und behandelt. Subjektivierendes Handeln orientiert sich hingegen an subjektgebundenen Erfahrungen, an Empfinden und Erleben. Empirisch vielfach bestätigt wird festgestellt, „dass menschliches Arbeitsvermögen auf der Fähigkeit sowohl zu objektivierendem als auch zu subjektivierendem Handeln beruht und beides zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen notwendig ist“ (Böhle 2017b, S. 278). Die beiden Begriffe meinen unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit der Welt, d. h. ihrer Wahrnehmung, ihres Erkennens sowie ihrer praktischen Gestaltung. Das subjektivierende Handeln wird in vier Dimensionen näher charakterisiert (Böhle 2017b, S. 279): Die *Vorgehensweise* ist erstens dialogisch-explorativ und -interaktiv. Nicht schon vorab, sondern im Prozess des Handelns selbst werden Lösungen eruiert und Ziele modifiziert oder überhaupt erst konkret festgelegt. Zweitens ist das Vorgehen mit einer spürenden, *sinnlichen Wahrnehmung* verbunden. Im Fokus der Wahrnehmung stehen dabei nicht die eindeutig fassbaren Informationen, sondern vielmehr diffuse Informationsquellen (z. B. Atmosphäre, Gesichtsausdruck, Geräusche). Drittens ist das *Denken* wahrnehmungs- und verhaltensnah und weniger analytisch und formalisierend. Dem entspricht ein assoziatives und bildhaftes Denken. Daraus resultiert, dass die *Beziehung zum Arbeitsgegenstand* auf Nähe und Verbundenheit statt auf analytische Distanz beruht. Entsprechend werden Objekte der Umwelt als bzw. wie Subjekte wahrgenommen.

4 Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale

Bei beiden skizzierten Konzepten lässt sich erkennen, dass der Begriff des Arbeitshandelns zu einer erweiterten analytischen Kategorie wird, die es möglich machen kann, berufliches und damit auch didaktisches Handeln und dessen Veränderungen in einer umfassenderen Form zu betrachten und zu beschreiben. Dabei wird gerade auch das sinnlich wahrnehmende, empfindende Subjekt beachtet, insbesondere von der Forschungsgruppe um Böhle (2017a). Die Arbeitspsychologie bietet eine analytische Differenzierung verschiedener Ebenen bzw. Modi des Handelns, die auf unterschiedliche menschliche Handlungspotenziale verweisen, die bei Arbeitshandlungen aktiviert werden können. Damit wird gerade auch das Verhältnis zwischen systematischem und körperlichem Wissen genauer beschreibbar. Die Arbeitssoziologie enthierarchisiert das Verhältnis unterschiedlicher Zugänge zur Welt (bspw. planungsgeleitet vs. dialogisch-explorativ) und verweist insbesondere auf die zentrale Bedeutung subjektgebundener Handlungsqualitäten für gelingende Arbeitsprozesse.

Das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns bietet mit seinen vier unterschiedlichen Dimensionen einen praktikablen Kategorienrahmen für empirische Untersuchungen. Entsprechend wird es für die Analyse ganz unterschiedlicher Arbeitsbereiche (Montage, Flugverkehr, Pflege, Frisörhandwerk etc.) eingesetzt und insbesondere dazu genutzt, die zentrale Rolle menschlicher Arbeitskraft bei immer vorhandenen Unwägbarkeiten in Arbeitsprozessen deutlich zu machen (Böhle 2017a, S. 35–838). Hierbei droht aber die Gefahr von Vereinseitigungen, wenn die Analysen primär damit beschäftigt sind, empirisch allein die Bedeutung des subjektivierenden Arbeitshandelns nachweisen zu wollen. Vor diesem Hintergrund wurde ein die beiden Konzepte integrierendes Analyse- und Reflexionsschema in der Form eines Ebenenmodells entwickelt (Umbach et al. 2020, Kap. 3), um Arbeitshandeln in seiner Komplexität und dessen Veränderungen subjektbezogen betrachten und untersuchen zu können. Daraus ergibt sich eine Systematik von drei analytischen Ebenen (siehe Abbildung 1), wobei die beiden Pfeile mögliche Verschiebungen von abzurufenden Handlungspotenzialen zwischen und auf den Ebenen andeuten sollen, die im Wandel von Arbeit hervortreten mögen. Dabei ist wichtig, die Annahme hervorzuheben, dass die Subjekte selbstbestimmt über den Einsatz ihrer Potenziale verfügen und in ihrem Handeln kreativ Spielräume für die Bewältigung der sich stellenden Aufgaben nutzen bzw. schaffen.

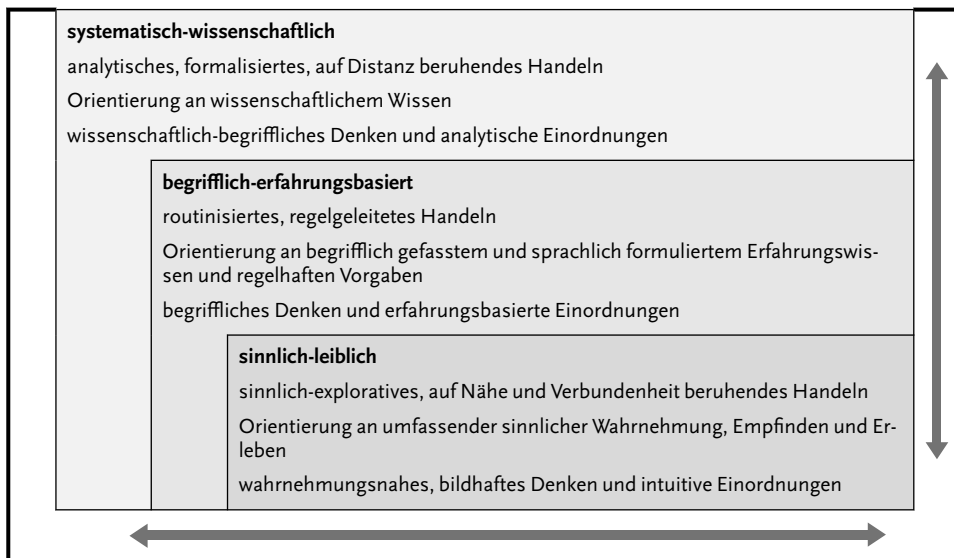


Abbildung 1: Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale (Quelle: Umbach et al. 2020, S. 46, modifiziert)

Auf der *sinnlich-leiblichen Ebene* basiert das Handeln auf subjektgebundenem Erfahren, Empfinden und Erleben. Die Beziehung zur Umwelt ist nicht durch Distanz, sondern durch Nähe, Verbundenheit und Empathie gekennzeichnet. Entsprechend spielen das ganzheitliche sinnliche Wahrnehmen (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen), das Empfinden und das Spüren eine wichtige Rolle. Das Denken ist wahrnehmungs-

nah und weniger analytisch und formalisierend. Dem entspricht ein assoziatives und bildhaftes Denken. Eine wesentliche Rolle beim Handeln spielen auch verinnerlichte, körperlich-sinnliche Erfahrungen und ein „schweigendes“ Körperwissen. Die Orientierung an diesen subjektgebundenen Potenzialen resultiert in einem sinnlich-explorativen Handeln, dessen Bezugspunkt der Einzelfall, die je konkrete Situation darstellt. Die sinnliche Erfahrungsebene umfasst Aspekte menschlicher Potenziale, die nicht zwangsläufig bewusst sind, womit auch die Schwierigkeit verbunden ist, sie sprachlich zu fassen und zu kommunizieren (Umbach et al. 2020, S. 150–152).

Auf der *begrifflich-erfahrungsbasierten Ebene* des Arbeitsvermögens hingegen basiert das Handeln auf begründbarem, explizierbarem Wissen, ohne sich dabei jedoch auf wissenschaftliches Wissen zu beziehen. Dieses Handlungselement stellt eine wichtige subjektive Leistung dar, da es das intuitive und spontane Handlungspotenzial der sinnlichen Ebene einzuhegen und zu begrenzen vermag. Im Handeln wird auf Regeln Bezug genommen, zugleich ermöglicht ein subjektives Erfahrungswissen, auch als ein sich über die Zeit aufbauender Erfahrungsschatz, über ein regelhaftes Handeln hinaus aktiv zu werden und damit für gelingende Abläufe zu sorgen. Die begrifflich-erfahrungsbasierte Ebene stellt die Grundlage für eine routinisierte Handlungsfähigkeit bezogen auf einen umgrenzten Kreis von Fällen dar.

Auf der *systematisch-wissenschaftlichen Ebene* orientiert sich das Arbeitshandeln an explizierbarem, abstraktem und formalisiertem Wissen, das wissenschaftsbezogen ist und demnach auf Gesetzmäßigkeit, Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit beruht. Das Wissen und die entsprechenden Regeln sind damit systematisiert und objektiviert. Die Orientierung an systematischem, wissenschaftlichem Wissen resultiert in einem analytischen und formalisierten Handeln, das auf Distanz beruht.

5 Nutzung des Modells in didaktischer Forschung und für bildungspraktische Reflexionen

Das Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale wurde bislang dazu genutzt, Veränderungen von Arbeitsanforderungen und -handlungen in zwei ausgewählten Wirtschaftszweigen, nämlich in der Logistik und im Einzelhandel empirisch zu untersuchen (Umbach et al. 2020, Kap. 5–7). Dabei konnte sehr detailliert nachgezeichnet werden, welche menschlichen Potenziale beansprucht werden und wo sich insbesondere Verschiebungen zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischer Analyse im Arbeitshandeln zeigten (Umbach et al. 2020, S. 147–156). Auf der sinnlich-leiblichen Ebene etwa wurde eine hohe Bedeutsamkeit und eine vielfältige Ausdifferenzierung emotionaler Bezüge in der Arbeit deutlich. So ist eine durch hohe Automatisierung in der Hafenlogistik gegebene Monotonie und damit einhergehende Unterforderung bei gleichzeitig hoher Prozessverantwortung emotional stark fordernd. Ebenso kommen durch veränderte Tätigkeits- und Rollenprofile im Zuge der Einführung von Self-Checkout-Kassen im Einzelhandel neue Aspekte emotionaler Beanspruchung hinzu. Als Folge dessen haben in beiden Branchen berufliche Emotions- und Gefühlsarbeit einen

hohen Stellenwert. Zugleich ist selbst an Einfacharbeitsplätzen ein Überblicks- und Prozesswissen im Hinblick auf technische, aber auch auf soziale Zusammenhänge gefragt, das notwendige systematische Analysen von Arbeitssituationen als wesentlichen Anteil des Arbeitshandelns ermöglicht.

Im Hinblick auf die Erforschung und die bildungspraktische Reflexion didaktischen Handelns kann der mögliche Nutzen des Modells und des damit verbundenen theoretischen Zugangs zumindest in folgender Hinsicht gesehen werden:

Mikrobetrachtung didaktischen Handelns auf Planungs- und Leherebene: Mit dem Zugang werden bisherige Bemühungen aufgegriffen (s. Abs. 2), das faktische didaktische Handeln in einem erweiterten Sinn in den Blick zu nehmen. In diesem Sinn ist das Modell nicht anforderungsbezogen definiert, sondern es systematisiert – arbeitsbereichsübergreifend – menschliche Handlungspotenziale. Entsprechend wird nicht primär von Arbeitsanforderungen ausgegangen, die etwa über eine Befragung von Verbandsvertreterinnen und -vertretern erhoben werden, sondern es wird versucht, möglichst nah an die Subjekte als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Arbeit und ihre Handlungen zu kommen und das in den Blick zu bekommen, was die Handelnden tun und – so die Annahme – prinzipiell kompetent ausführen. Gieseke's Studie (2000) zum mesodidaktischen Handeln auf der Programm- und Angebotsebene und ihre detaillierte Hinwendung zu Arbeitshandlungen sowie ihre Anerkennung der Dignität der Praxis ist hier nach wie vor beispielgebend. Nittels Forderungen im Zuge seiner Kritik an Kompetenzmodellen (2024) gehen in die gleiche Richtung. Das Ebenenmodell bietet ein Kategoriengerüst, um eingebrachte und notwendige Fähigkeiten systematischer, unvoreingenommener und kleinteiliger zu erfassen, sichtbar zu machen und Verschiebungen abzubilden. Dies kann für die Mesebene der Planung vorgenommen werden, die schon relativ intensiv beforscht wird und die von einer Komplexität auch von subjektgebundenen Fähigkeiten geprägt ist, aber auch Wandlungsprozessen unterliegt. Genauso kann der Ansatz aber auch auf die Mikroebene der Lehre bezogen werden, auf der Arbeit stark durch Anforderungen einer Situativität und Teilnehmendenorientierung bestimmt ist, die nur bedingt durch analytisches und formalisiertes Handeln, das auf Distanz beruht, zu bewältigen sind.

Erfassung erweiterten didaktischen Arbeitshandelns: Ein wesentlicher Hintergrund der Mikrobetrachtung ist die Einsicht, dass Arbeits- und Anforderungsanalysen in ihrer Aussagekraft begrenzt sind, wenn sie vom Standpunkt externer Beobachtung (Verbandsvertreter, Wissenschaftlerinnen etc.) und den damit verbundenen Vorstellungen anfallender und vollzogener Arbeitstätigkeit erfolgen. Wie gerade die arbeitssoziologische Forschung zeigt, beinhalten Arbeitshandlungen subjektgebundene, schwer fassbare Handlungsqualitäten, die gleichwohl für gelingende Arbeitsabläufe unerlässlich sind. Entsprechend beruhen viele Tätigkeiten auf „schweigendem Wissen“, das nicht vollständig von außen einseh- und erfassbar ist (Faulstich 1998, S. 103). Es geht also darum, wie Gieseke es formuliert, „auch das kommunikative, empfindende, lernende Subjekt im Blick (zu) haben“ (Gieseke 2022, S. 42) und es zu Wort kommen zu lassen. Einstweilen kann die empirisch zu überprüfende Annahme formuliert werden, dass kompetentes meso- wie mikrodidaktisches Handeln komplex ist,

d. h.: Im kompetenten Umgang mit pädagogischen Einzelfällen verbindet sich sinnliches, begrifflich-erfahrungsbasiertes und wissenschaftliches Wissen. Letzteres ermöglicht einen Abstand der Handelnden zur unmittelbaren Arbeitsaufgabe und kann zu neuen Perspektiven und erweiterten Handlungsmöglichkeiten führen. Für gelingende und auch innovierende Arbeitsprozesse ist aber eine Handlungskompetenz notwendig, die es ermöglicht, den Einzelfall auf der Basis von Erfahrungswissen umfassend sinnlich wahrzunehmen und auszuwerten (Umbach et al. 2020, S. 177). Dieser Gedanke findet sich schon in den Begriffsbestimmungen von Gieseke von Professionalität allgemein (Gieseke 2018, S. 1054) und von Programmplanungshandeln im Besonderen (Gieseke 2019, S. 58; s. auch oben), wobei hier vor allem an die Begriffe Wahrnehmung, Wissen, Sensibilität und Rezeptivität zu denken ist.

Der insgesamt dargestellte personal- bzw. subjektbezogene Zugang zum didaktischen Handeln versteht sich als komplementär zu anforderungsbezogenen Zugriffen, die stark auf Aufgaben und Anforderungen an Arbeitsplätzen gerichtet sind und die mit Kompetenzmodellen arbeiten, die von wissenschaftlicher Seite entwickelt wurden. Der Ertrag könnte darin liegen, in den Blick zu bekommen, wie die didaktisch Handelnden situativ ihre eigenen Potenziale für die Lösung sich konkret stellender Aufgaben nutzen, wie also Kompetenz lebendig wird.

Literatur

- Böhle, F. (2010). Arbeit als Handeln. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 151–176). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92247-8_5
- Böhle, F. (Hrsg.) (2017a). *Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14983-3_13
- Böhle, F. (2017b). Subjektivierendes Arbeitshandeln. In H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie* (S. 278–281). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845276021-278>
- Elsholz, U., Klusemann, S., Schütz, J. (2025). *Auf der Suche!? New Work und New Learning des Bildungspersonals*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763978298>
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung*. Verlag Franz Vahlen.
- Freide, S. (2020). Programmplanung als pädagogische Praktik. *Der pädagogische Blick*, 28 (4), 228–237. <http://dx.doi.org/10.3262/pb2004228>
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52
- Gieseke, W. (2019). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak, *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 52–63). wbv Publikation.

- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Bitter GmbH & Co.
- Gieseke, W. (2022). Begriffsfeld: Tätigkeit. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel & M. Stimm, *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. (S. 37–44). Peter Lang.
- Hacker, W. (2015). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2. Aufl.). Huber.
- Nittel, D. (2024). „Versammelte Skepsis!“ – Kritische Anmerkungen und Nachfragen zum Bildungsbericht 2022. <https://doi.org/10.25656/01:30504>
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. www.die-bonn.de/id/37005
- Thomann, G., Honegger, M. (2021). *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit*. hep.
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H., Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/6004593w>

Autor

Erik Haberzeth, Prof. Dr., Inhaber der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 9th of October 2025.