



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Handeln als Prinzip des Menschen“

Mögliche Parallelen und Beziehungspunkte der pädagogischen
Grundgedanken von Benner und des Modells „OPMA“ von
Chapparo und Ranka aus der Ergotherapie

Verfasserin

Christiana Leuthner, BSc

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	4
1.1 Einführung in den Problembereich.....	4
1.2 Relevanz des Themas, Gliederung.....	5
1.3 Forschungsstand.....	8
1.3.1 Stand der Forschung in der Pädagogik.....	8
1.3.1.1 Ursprung und aktuelle Sichtweisen.....	8
1.3.1.2 Abgrenzung der Pädagogik.....	11
1.3.2 Stand der Forschung in der Ergotherapie.....	14
1.3.2.1 Entstehung der Ergotherapie.....	14
1.3.2.2 Grundlagen der Ergotherapie.....	14
1.3.2.3 Aufgaben und Handlungsbereiche.....	16
1.3.3 Mögliche Berührungspunkte der Disziplinen Pädagogik und Ergotherapie.....	17
1.3.3.1 Diagnose.....	17
1.3.3.2 Schaffung optimaler Bedingungen.....	18
1.3.3.3 Tätigkeitsfelder.....	18
1.3.3.4 Die Hand.....	21
1.4 Identifizierung der Forschungslücke.....	21
1.4.1 Forschungsfragen, Methode.....	22
 2. DIETRICH BENNERS GRUNDGEDANKEN ZUM PÄDAGOGISCHEN DENKEN UND HANDELN.....	 25
2.1 Gedanken zu einer Allgemeinen Pädagogik.....	25
2.1.1 Die Möglichkeit einer Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.....	27
2.1.2 Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Praxis.....	28
2.1.3 Begriff „Praxis“ bei Benner.....	29
2.1.4 Berufstätigkeit und Praxis.....	31
2.2 Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns.....	33
2.2.1 Entstehung der konstitutiven Prinzipien.....	33
2.2.2 Das Prinzip der Bildsamkeit.....	35
2.2.3 Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit.....	36
2.2.4 Die regulativen Prinzipien.....	38

2.2.5 Das Prinzip der pädagogischen Transformation.....	41
2.2.6 Das Prinzip einer nicht- hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis.....	42
2.2.7 Zusammenfassung der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns.....	43
2.3 Die Handlungsdimensionen der pädagogischen Praxis.....	43
2.3.1 Erste Dimension.....	44
2.3.2 Möglichkeiten und Grenzen der ersten Dimension.....	46
2.3.3 Zweite Dimension.....	48
2.3.4 Problemgeschichtliche Hinweise.....	49
2.3.5 Möglichkeiten und Grenzen der zweiten Dimension.....	51
2.3.6 Voraussetzungen der zweiten Dimension.....	52
2.3.7 Vier Stufen des Unterrichts.....	53
2.3.8 Dritte Dimension.....	54
2.3.9 Problemgeschichtliche Hinweise.....	55
2.3.10 Schwierigkeiten und Möglichkeiten der dritten Dimension.....	55
2.3.11 Voraussetzungen der dritten Dimension.....	57
2.3.12 Zusammenfassung der Handlungsdimensionen.....	60
2.4 Gedanklicher Rückblick und kritische Positionen zu Benners Überlegungen.....	61

3. “OCCUPATIONAL PERFORMANCE MODEL” (AUSRALIA) VON

CHAPPARO UND RANKA.....	65
3.1 Kernannahmen.....	66
3.2 Struktur und Konstrukte.....	67
3.2.1 Konstrukt 1 – Handlungsfähigkeit.....	69
3.2.2 Konstrukt 2 – Handlungsrollen.....	70
3.2.3 Konstrukt 3 – Handlungsbereiche.....	71
3.2.4 Konstrukt 4 – Handlungskomponenten.....	73
3.2.5 Konstrukt 5 – Kernelemente.....	76
3.2.6 Konstrukt 6 – Externe Umwelt.....	78
3.2.7 Konstrukt 7 – Raum.....	79
3.2.8 Konstrukt 8 – Zeit.....	79

4. GRUNDGEDANKEN ZUM PÄDAGOGISCHEN DENKEN UND HANDELN VON DIETRICH BENNER – MODELL „OPMA“ VON CHAPPARO UND RANKA AUS DER ERGOTHERAPIE.....	81
4.1 Allgemeine Überlegungen zu den Begriffen „Handlung“ und „handeln“	82
4.1.1 Handeln als Notwendigkeit.....	82
4.1.2 sinnvolles und willentliches Handeln zur Selbstbestimmung.....	82
4.1.3 gesellschaftlicher Kontext und Umwelteinflüsse.....	83
4.1.4 Handlungsbereiche.....	85
4.1.5 Handlungskomponenten.....	86
4.1.6 Zusammenfassung und Diskussionspunkte.....	87
4.2 Spezielle Überlegungen zu Parallelen und Relationsverhältnissen.....	88
4.2.1 Handlungsprinzipien.....	88
4.2.2 Handlungsdimensionen.....	89
4.2.3 Zusammenfassung und Diskussionspunkte.....	92
4.3 Handlungsfähigkeit.....	92
4.3.1 Zusammenfassung und Diskussionspunkte.....	93
5. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	94
5.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	94
5.1.1 Begriffe „Handlung“ und „handeln“	94
5.1.2 Grundprinzipien und Grundgedanken.....	94
5.1.3 An- und Abgrenzung.....	95
5.2 Resümee.....	96
5.2.1 Fazit.....	96
5.2.2 Ausblick.....	97
LITERATURVERZEICHNIS.....	98
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	101
ANHANG – LEBENS LAUF.....	102
ANHANG – KURZZUSAMMENFASSUNG.....	104
ANHANG – EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG.....	106

1. Einleitung

1.1 Einführung in den Problembereich

Einer der derzeit aktuell zentralen Inhalte in der Pädagogik beschäftigt sich mit der An- und Abgrenzung von anderen Wissenschaften. Angesichts der Tatsache dass sich pädagogische Themen auch in anderen Disziplinen wieder finden, bedarf es einer Auseinandersetzung mit Leitbegriffen welche die Pädagogik als Wissenschaft ausmachen und eine sichtbare Abgrenzung zu anderen Praxen ermöglichen. Prange geht davon aus, „dass jede Wissenschaft ihren Leitbegriff oder das Ensemble ihrer leitenden Begriffe eindeutig auszuweisen hat.“¹

Nachdem sich in der Pädagogik eine Hinwendung zum sozialwissenschaftlichen Bereich vollzieht, gewinnt das Handeln als solches mehr an Gewicht und kann zum sinnstiftenden Faktor in diesem Paradigmenwechsel werden.

Die An- und Abgrenzung ist auch in anderen Disziplinen, wie der Ergotherapie gegenwärtig. Da die Ergotherapie laut MTD- Gesetz² zu den Gesundheitswissenschaften zählt und demzufolge der Medizin zuzuschreiben ist, beschäftigen sich Studierende im Rahmen der Ergotherapieausbildung mit medizinischem Faktenwissen. Es ist jedoch eine Entwicklung zu erkennen, die den ergotherapeutischen Blick weitet und zu einer allgemeineren Sichtweise hinführt. ErgotherapeutInnen stellen den Menschen und seine Handlungsfähigkeit ins Zentrum der aktuellen Diskussion, da diese die Legitimierung der Disziplin darstellt.³ Und weil die Handlung das zentrale Element der Ergotherapie aufzeigt, reicht die medizinische Perspektive alleine nicht aus und muss somit durch eine handlungstheoretische Betrachtungsweise ergänzt beziehungsweise erweitert werden. Die Ergotherapie kann jedoch aufgrund ihres relativ kurzen Bestehens nicht auf eine sehr lange Erfahrungsgeschichte zurückblicken und bezieht sich somit in

¹ Vgl. Prange 2005, S. 12

² „MTD“ bedeutet medizinisch- technischer Dienst

³ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 14

wissenschaftstheoretischen Fragen und im konkreten Fall in handlungstheoretischen Fragestellungen auf Bezugswissenschaften, wie die Pädagogik. Im Rahmen des Studienplans „Ergotherapie“ sind unter anderen die Module „Handeln des Menschen“ und „Bezugswissenschaften“ enthalten, welche bereits pädagogische Themen und Fragestellungen integrieren. Außerdem gibt es eine eigene Vorlesung das Fach der „Pädagogik“ betreffend.⁴

Während meiner Studienzeit der Studienrichtungen „Bildungswissenschaften“ und „Ergotherapie“ wurde ich auf diese Thematik aufmerksam, so konnte ich im Laufe meiner Ausbildung immer wieder gegensätzliche und vor allem überschneidende Beziehungspunkte feststellen, sowohl allgemeine Relationsverhältnisse der Disziplinen als auch Auffassungen, die konkret die Handlungsperspektive betreffen.

Wenn es scheinbar wirklich so viele Übereinstimmungen gibt, kommt es dann nicht zum Identitätsverlust der einzelnen Disziplinen? Wo liegen die Möglichkeiten und Chancen der jeweiligen Seiten und wo können sich Beide treffen ohne sich zu konkurrenzieren?

Folglich gilt es die Legitimierung beider Disziplinen, die Handlungsfähigkeit betreffend aufzuzeigen.

1.2 Relevanz des Themas

Die handlungstheoretische Perspektive nimmt sowohl in der Pädagogik als auch in der Ergotherapie heute einen großen Platz ein und begründet somit die Aktualität dieser Auseinandersetzung. So wird der Mensch in der Pädagogik als umfassendes Ganzes gesehen und ist in all seinen Handlungen in eine soziale Situation eingebettet. Er lebt im Rahmen einer Gesellschaft und ist auf soziale Interaktion und Beziehungen angewiesen. Durch die immer größere Ausdifferenzierung der Pädagogik in unterschiedliche Teildisziplinen und

⁴ Vgl.: <http://www.fhwn.ac.at/desktopdefault.aspx?pageid=911>, <http://www.fh-campuswien.ac.at/studium/gesundheit/bachelor/ergotherapie/studienplan/> 01.09.2012

Handlungsfelder existieren unterschiedliche theoretische Betrachtungsweisen. Klassische professionstheoretische Positionen⁵ werden ergänzt durch biographische Zugänge und handlungsorientierte Betrachtungsweisen.⁶ Die Ergotherapie erweitert wie bereits erwähnt die medizinische Perspektive durch eine handlungstheoretische Sichtweise aus den Bezugswissenschaften, denn der Mensch wird in der Ergotherapie stets in Verbindung mit einer Handlung betrachtet. Das „Handeln“ wird als Grundbedürfnis des Menschen gesehen und stellt somit das zentrale Element der Disziplin dar.⁷

Die Auseinandersetzung mit den Beziehungspunkten und Relationsverhältnissen der Pädagogik und der Ergotherapie aus handlungstheoretischer Perspektive kann für beide Disziplinen eine Bereicherung darstellen. Aufgrund der Jahrhunderte alten Erfahrungen der Pädagogik könnten mögliche historisch bedingte Defizite in der Theoriegeschichte der Ergotherapie ausgeglichen werden. Die Ergotherapie bietet hingegen der Pädagogik ein konkretes Aktionsfeld für die Handlungstheorie und könnte sie so stärker in den sozialwissenschaftlichen Kontext rücken welchem sich die moderne Pädagogik immer mehr verpflichtet fühlt.⁸

Im Hinblick auf den Studienplan „Ergotherapie“, welcher unter anderen die Module „Handeln des Menschen“ und „Bezugswissenschaften“ sowie eine eigene Vorlesung zum Fach „Pädagogik“ enthält,⁹ ist die Thematik dieser Arbeit bedeutsam und die Erkenntnisse können als Ergänzung gesehen werden sowie zu der Entwicklung, das pädagogische Verständnis noch ausführlicher in die Ausbildung zu integrieren, beitragen.

Zusätzlich ist das Thema auch für die pädagogische beziehungsweise ergotherapeutische Praxis relevant, denn es finden sich Handlungsfelder wie

⁵ Systemtheoretische, machttheoretische, strukturtheoretische und interaktionistische Positionen

⁶ Vgl. Combe 2005, S. 7, siehe Kapitel 1.3.1.1

⁷ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 14

⁸ Siehe Kapitel 1.3.1.1

⁹ Vgl.: <http://www.fhwn.ac.at/desktopdefault.aspx?pageid=911>, <http://www.fh-campuswien.ac.at/studium/gesundheit/bachelor/ergotherapie/studienplan/> 01.09.2012

beispielsweise die Schule, wo sowohl PädagogInnen als auch ErgotherapeutInnen tätig sind und kooperieren.

Gliederung

Das *erste Kapitel* soll in die Thematik einführen und den aktuellen Forschungsstand der beiden Disziplinen Pädagogik und Ergotherapie aufzeigen. Hierzu werden sowohl die Ursprünge als auch aktuelle Sichtweisen dargestellt, die zu ersten Berührungspunkten der beiden Disziplinen führen. Die Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen von Pädagogik und Ergotherapie führt zur Identifizierung der Forschungslücke sowie zur Darstellung der Forschungsfrage und Methode.

Im *zweiten Kapitel* liegt der Fokus auf relevanten Überlegungen aus Dietrich Benners Modell zu einem Grundgedanken pädagogischen Denkens und Handelns. Nach der Darstellung Benners Gedanken zur Allgemeinen Pädagogik erfolgt die Beschreibung der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns sowie der Handlungsdimensionen.

Das ergotherapeutische Modell „Occupational Performance Model (Australia)“ von Chapparo und Ranka wird im *dritten Kapitel* vorgestellt. Zuerst werden die Kernannahmen des Modells „Das menschliche Handeln“, die „Handlungsfähigkeit“ sowie der „Mensch als sich selbstorganisierendes System“ beschrieben. Weiters folgt die Darstellung der acht Konstrukte welche die Struktur des Modells bilden.

Im *vierten Kapitel* werden relevante Überlegungen von Benner sowie von Chapparo und Ranka im Hinblick auf den „Handlungsbegriff“ beschrieben und diskutiert.

Die Darstellung der Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen sowie ein Resümee mit Fazit und Ausblick der Arbeit sind schließlich die Inhalte des *fünften Kapitels*.

1.3 Forschungsstand

1.3.1 Stand der Forschung in der Pädagogik

1.3.1.1 Ursprung und aktuelle Sichtweisen

Mit einer kurzen bruchstückhaften Darstellung sollen einerseits die Ursprünge der Pädagogik als geisteswissenschaftliche Disziplin und andererseits die Bandbreite aktueller möglicher Sichtweisen der Pädagogik als Handlungswissenschaft aufgezeigt werden.

Von etwa 1920 bis zum Nationalsozialismus und später bis in die 1960er Jahre war die Geisteswissenschaft die führende theoretische Ausrichtung der Pädagogik. Das Programm der Geisteswissenschaften ist eng mit Wilhelm Dilthey verbunden, welcher jene in starker Entgegensetzung zu den Naturwissenschaften definiert.¹⁰ Bei Dilthey ist in jedem Erlebbareren der Wert des Lebens enthalten. Gegenwärtig treten Zwecke auf von denen die Natur nichts weiß.¹¹ Ihr Gegenstand entsteht erst durch ein besonderes Verhalten des Menschen, welches jedoch nicht von außen an ihn herantritt, sondern in seinem Wesen fundiert ist. Erst wenn der Erlebnischarakter, also das lebendige Gefühl zurücktritt hinter das abstrakte Auffassen, können im physischen Sinn Gesetze entstehen. Die daraus resultierende Ordnung „wird dann dem Mensch zum Zentrum der Wirklichkeit“.¹²

In den Geisteswissenschaften, sowie die Pädagogik eine ist, müssen menschliche Zustände erlebt werden. „Nur seine Handlungen, seine fixierten Lebensäußerungen, die Wirkungen derselben auf andere belehren den Menschen über sich selbst; so lernt er sich nur auf dem Umweg über sich selber kennen.“¹³ Wie der Mensch einmal war und sich zu dem entwickelte was er ist, erfährt er daraus wie er handelte. Es geht um das Verstehen. Wir verstehen unser Leben und das von Anderen nur, „indem wir unser erlebtes

¹⁰ Vgl. Wirth 2008, S. 109

¹¹ Vgl. ebd. S. 112

¹² Ebd. S. 113

¹³ Ebd. S. 117

Leben hineintragen in jede Art von Ausdruck eigenen und fremden Lebens.“¹⁴ Die Geisteswissenschaften sind fundiert in diesem Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen. So hält Dilthey in seinen Worten zur Einführung in die Geisteswissenschaften fest, dass eine Wissenschaft dann der Geisteswissenschaft angehört, wenn ihr Gegenstand dem Menschen durch das Verhalten zugänglich wird, das im Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen begründet ist.¹⁵

„Während bis in die 60er Jahre hinein Vorstellungen wie Disziplin, Pflichterfüllung, Gehorsam, Leistung, Ordnung usw. im Mittelpunkt standen, hat sich“ danach „so etwas wie ein Wertewandel [...] ergeben: Sogenannte „Selbsterfahrungswerte“ wie Emanzipation, Autonomie, Selbstverwirklichung, Selbststeuerung, Kritikfähigkeit etc. werden betont.“¹⁶ Der Mensch wird als umfassendes Ganzes gesehen und ist in all seinen Handlungen in eine soziale Situation eingebettet. Er lebt im Rahmen einer Gesellschaft und ist auf soziale Interaktion und Beziehungen angewiesen.

Zusätzlich führte die immer größere Ausdifferenzierung der Pädagogik in unterschiedliche Teildisziplinen und Handlungsfelder zu unterschiedlichen theoretischen Betrachtungsweisen, die durch spezialisierte Autoren vertreten werden. Klassische professionstheoretische Positionen¹⁷ werden ergänzt durch biographische Zugänge und handlungsorientierte Betrachtungsweisen.¹⁸

Zur Frage nach dem Theorie- Praxis Verhältnisses verweist Benner mit seiner Formulierung der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns¹⁹ auf eine Möglichkeit einer Einheit der beiden Ebenen durch eine handlungstheoretische und problemgeschichtliche Perspektive hin, wobei andere Autoren solch einer Einheit bereits eine endgültige Absage erteilt haben.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. ebd. S. 118

¹⁶ Gudjons 1994, S. 64

¹⁷ Systemtheoretische, machttheoretische, strukturtheoretische und interaktionistische Positionen

¹⁸ Vgl. Combe 2005, S. 7

¹⁹ Siehe Kapitel 2.2

Ein Vertreter eben dieser Strömung ist Caruso mit der Auffassung, dass beide Positionen, Theorie und Praxis getrennt voneinander existieren sollten. Mit seinem Blick auf die „Pluralisierung der Vermittlung und die Ausdehnung der Referenz“²⁰ sieht er in einer „Theorie der Differenz“ die „Chance einer besseren Eigenentwicklung der beiden Ebenen.“²¹ Caruso plädiert somit für eine Entkoppelung und auf diese Weise Entlastung von den artfremden Einflüssen und Zumutungen der anderen Bereiche.

Einen Schritt weiter gehen noch Dewe, Ferchhoff und Radtke, die zwischen Wissen und Praxis die Profession als Dritte Größe aufzeigen.²² So gelangen sie in ihrer Auseinandersetzung zu einem dreistufigen Modell um das Paradoxon der Transformation²³ bewältigen zu können. Sie problematisieren und rekonstruieren Überlegungen zu Konzepten der Wissenstransformation und beschäftigen sich mit den Verschiedenheiten zwischen Wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen sowie mit Erklärungsversuchen, wie diese aufeinander wirken.

Während die Autoren im Rahmen der Ab- und Ausgrenzungsthematik einerseits für eine dritte Größe zwischen Wissenschaft und Praxis und andererseits für eine strikte Trennung beider Seiten plädieren, versucht Dietrich Benner durch eine Rückbesinnung auf eine Notwendigkeit, die Frage nach einer Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns neu zu stellen. Aufgrund des gespannten Verhältnisses in allen Annäherungen der Erziehungswissenschaft zu den pädagogischen Handlungsfeldern spricht er bereits von einem „Identitätsverlust der Pädagogik in Theorie und Praxis.“²⁴ Wenn sich die Disziplin mehr auf die Forderungen der Praxis konzentrieren würde als für die theoretische Wissensgewinnung, würde sie die Erkenntnisproduktion der Wissenschaft vernachlässigen. Wenn sich die Pädagogik hingegen mehr der Wissenschaft annähert, würde die pädagogische Praxis ihre Individualität einbüßen. Denn sobald der Blick auf die

²⁰ Caruso 1998, S. 461

²¹ Ebd. S. 463

²² Vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 80

²³ Unter Transformation wird die Unwandelbarkeit von theoretischem in praktisches Wissen verstanden.

²⁴ Benner 1995, S. 283

Wahrheitsfindung und Begründbarkeit gerichtet wird, werden Überlegungen zur Praxis hinten angestellt. Wobei sich die Praxis üblicherweise an der Zweckmäßigkeit und Bedeutung pädagogischen Handelns im Kontakt mit den KlientInnen orientiert.²⁵

Zusammenfassend betrachtet existieren unterschiedliche Überlegungen und Vorschläge zur aktuellen An- beziehungsweise Ausgrenzungsthematik. Mit Dewe/Rechhoff/Radtke und Caruso wurden exemplarisch unterschiedliche Sichtweisen aufgezeigt. Mit dem dritten hier genannten Zugang von Dietrich Benner, der eine Möglichkeit sieht sich handlungstheoretisch mit der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns zu befassen, werde ich mich in dieser Arbeit ausführlich auseinandersetzen, da Denken und Handeln in der Ergotherapie stets eine untrennbare Größe bilden und sich somit am Deutlichsten in diesem Modell Überschneidungsebenen aufzeigen lassen können.

1.3.1.2 Abgrenzung der Pädagogik

In diesem Kapitel soll das Abgrenzungsproblem der Pädagogik mit Klaus Prange diskutiert werden, der die Pädagogik explizit von Therapie unterscheidet und wesentliche Aspekte liefert, die für die erste Darstellung möglicher Parallelen und Beziehungspunkte von Pädagogik und Ergotherapie relevant sind.²⁶

Im Rahmen der Abgrenzungsthematik geht Klaus Prange erstens davon aus, „dass die „Erziehung“ das maßgebende Thema der Disziplin ist, die als Erziehungswissenschaft bezeichnet wird und zweitens davon, dass jede Wissenschaft ihren Leitbegriff oder das Ensemble ihrer leitenden Begriffe eindeutig auszuweisen hat.“²⁷

²⁵ Ebd. S. 86

²⁶ Siehe Kapitel 1.3

²⁷ Prange 2005, S. 12

Prange meint, dass es in der Erziehungswissenschaft immer wieder zu einer Überfütterung von auswärtigen Begriffen kommt und die zentralen Begriffe vernachlässigt werden. Er bezieht sich auf Werner Loch, der das Problem bereits vor einem Vierteljahrhundert beschrieben hat und äußert, es gäbe heute aus anderen Sozialwissenschaften übernommene Theorien zum Erziehungsprozess, aber keine Theorie der Erziehung. Wenn es beispielsweise um Fragen des Lernens geht, haben die Psychologen das Wort, geht es um Inhalte des öffentlichen Unterrichts, sind die Fachvertreter gefragt und wenn es um Zielsetzungen und der Moral der Erziehung geht, greift die Philosophie oder Theologie oder sogar die Politik ein. Dass die theoretischen Überlegungen jedoch auch in systematischer Hinsicht auf die behandelten Fragen der Bereichspädagogen zurückgreifen, ist nicht erkennbar.²⁸ Prange kritisiert auch die Zusammenarbeit der BereichspädagogInnen und der Allgemeinen PädagogInnen, da erstere nicht auf die Begriffe der Allgemeinen Pädagogik zurückgreifen, sondern sich eigene Definitionen von Erziehung zurechtlegen. Außerdem ist die Sache der Erziehung vielen VertreterInnen dieses Faches zur Nebensache geworden und so wiederholt sich die schwache Grenzstärke der Disziplin Pädagogik in den Bereichspädagogiken.²⁹

Fragt man nach den Aufgabenbereichen der Pädagogik, so verrät bereits das anfängliche Zitat von Prange, dass aus seiner Perspektive die Erziehung und die Operationen des Erziehens das Zentrale in der Pädagogik sind. Der Erziehungsprozess bringt viele Hürden mit sich, welche es gilt in der Pädagogik zu erfassen. Hierzu zählen auch Übergänge, einerseits von der Kindheit ins Erwachsenenleben und andererseits kleine und teilweise plötzliche Übergänge vom Nicht- Können zum Können sowie vom Nicht- Wissen zum Wissen. „Wir Pädagogen sind Lotsen für Übergänge, als Eltern, als Lehrer und selbst noch, wenn auch auf andere Weise, als Lehrer des Erziehens.“³⁰

Prange beschreibt aus seiner Sicht die Schwierigkeiten mit dem Ausdruck „Erziehung“, welcher allen bekannt ist und zu den gängigen Erfahrungen gehört

²⁸ Vgl. ebd. S. 14

²⁹ Vgl. ebd. S. 15 - 16

³⁰ Ebd. S. 169

die jeder gemacht hat. Diese Erfahrungen und das Wissen reichen in den meisten Fällen für das alltägliche Leben aus, ohne Studium und Wissenschaft. „So wie man auch isst und trinkt, ohne sich erst Kenntnisse der Ökotröphologie zu verschaffen.“³¹ Erst wenn beispielsweise unglückliche Umstände das Lernen erschweren, reicht die durchschnittliche Erziehungserfahrung nicht mehr aus und es folgt eine genauere Beschäftigung mit dieser Thematik. Wenn das Erziehen von Fachpersonal übernommen wird, bedarf es einer begrifflichen Klärung im Hinblick auf die wissenschaftliche Kommunikation. Und mit dieser Klärung ist die Pädagogik noch lange nicht am Ende angelangt, denn es ist „die Frage nach der Form des Erziehens, auf die dann die besonderen Fragen nach den Zielen und Aufgaben, den Inhalten und institutionellem Gestalten der Erziehung zu beziehen sind.“³² Das Wissen über das tatsächliche Lernen und Leiten sowie über Erziehungs- und Unterrichtspraktiken ist noch viel zu gering, weder im Einzelfall noch in Hinsicht auf Schulklassen. Und das Alltagswissen sei hierfür nicht ausreichend, ganz gleich wie nahe jedem Menschen das Thema Erziehung stehe. Prange ist somit der Ansicht, dass die zentralen Themen der Pädagogik, im Zusammenhang mit Erziehung und Lernen, im Mittelpunkt des Forschens stehen sollten.³³ Heranwachsende sollen sich auch mit Themen beschäftigen die sie auf die Anforderungen im späteren Leben vorbereiten.³⁴

Zusammenfassend vertritt Prange innerhalb der An- und Abgrenzungsdiskussion der Pädagogik folgenden Standpunkt. Die Erziehung ist das Hauptthema der Pädagogik und ihre Aufgaben sind die Auseinandersetzung und Erforschung der zentralen Begriffe und Themen im Zusammenhang mit dem Erziehungsprozess.

³¹ Ebd. S. 7

³² Ebd. S. 22

³³ Vgl. Keisinger 2003, S. 146

³⁴ Vgl. Prange, Strobel- Eisele 2006, S. 17

1.3.2 Ergotherapie

1.3.2.1 Entstehung der Ergotherapie

Verfolgt man die Geschichte der Ergotherapie in Europa so sind nach dem ersten Weltkrieg Zeichen einer Weiterentwicklung zu erkennen. Unter der Führung des deutschen Psychiaters Simon (1924) kam es in Gütersloh von psychiatrischer Seite aus zur aktiven Behandlung seelisch Kranker. Sie wurden in Werkstätten, Haus- und Landwirtschaft nützlich beschäftigt, dadurch von ihren abnormen Erlebnissen abgelenkt und allmählich wieder in den sogenannten Raum, aus dem sie sich infolge ihrer Krankheit entfernt haben, zurückgeführt. Hermann Simon aus Deutschland (1867- 1947) hat 1924 in einem grundlegenden Werk („aktivere Krankenhausbehandlung in der Irrenanstalt“) die Arbeitstherapie als einen wesentlichen Faktor angesehen. Er wollte eine sogenannte „Erziehungstherapie“, wobei es an Differenzierung zwischen Beschäftigung und Beschäftigungstherapie mangelte. Die PatientInnen sollten den Rhythmus aus dem Leben beibehalten, vor allem Pünktlichkeit. In den Anstalten gab es bestimmte Leistungsgruppen und Grundsätze. In weiterer Folge wurde 1930 eine Ergotherapie- Schule in England gegründet. Im Jahr 1969 kam es zur Gründung des Berufsverbandes und 1992 trat das MTD Gesetz in Kraft.³⁵

1.3.2.2 Grundlagen

Der Beruf Ergotherapeut/-in zählt zu den Berufen der medizinisch- technischen Dienste (MTD), welche ein Teilbereich der medizinischen Gesundheitsberufe sind. „Unter einem Gesundheitsberuf ist ein auf Grundlage des Kompetenztatbestandes "Gesundheitswesen" (Art. 10 Abs. 1 Z 12 B-VG) gesetzlich geregelter Beruf zu verstehen, dessen Berufsbild die Umsetzung von Maßnahmen zur Obsorge für den allgemeinen Gesundheitszustand der Bevölkerung umfasst. Darunter sind Tätigkeiten im Rahmen der Gesundheitsversorgung zu verstehen, die unmittelbar am beziehungsweise unmittelbar oder mittelbar für den Menschen zum Zwecke der Förderung,

³⁵ Vgl. Steindl 2009

Erhaltung, Wiederherstellung oder Verbesserung der Gesundheit im ganzheitlichen Sinn und in allen Phasen des Lebens erbracht werden.“³⁶

Das Berufsbild der Gesundheitsberufe weist medizinische Tätigkeiten auf und definiert als Bezugswissenschaft die Medizin. Zu den medizinischen Gesundheitsberufen gehören unter anderen die Berufe: MTD (medizinisch technischer Dienst), Arzt, Diplomierte Gesundheits- und Krankenpflegepersonen oder Pflegehelfer. Die Ergotherapie ist ein Teilbereich der medizinisch technischen Dienste und wird im MTD Gesetz folgendermaßen definiert:

„Der ergotherapeutische Dienst umfasst die eigenverantwortliche Behandlung von Kranken und Behinderten nach ärztlicher Anordnung durch handwerkliche und gestalterische Tätigkeiten, das Training der Selbsthilfe und die Herstellung, den Einsatz und die Unterweisung im Gebrauch von Hilfsmitteln einschließlich Schienen zu Zwecken der Prophylaxe, Therapie und Rehabilitation; ohne ärztliche Anordnung die Beratungs- und Schulungstätigkeit sowohl auf dem Gebiet der Ergonomie als auch auf dem Gebiet des allgemeinen Gelenkschutzes an Gesunden.“³⁷

Diesen Definitionen zufolge dürfen ErgotherapeutInnen nur nach ärztlicher Anordnung arbeiten und haben die Aufgabe Kranke und Behinderte zu behandeln. Ohne ärztliche Verordnung dürfen ErgotherapeutInnen ausschließlich beratend tätig sein.

Diesen rechtlichen Grundlagen stehen jedoch Auffassungen bedeutender ErgotherapeutInnen gegenüber, welche Aufgaben und Handlungsbereiche aufzeigen die das aktuelle Aktionsfeld dominieren.

³⁶ Skiczuk 2005, S. 24

³⁷ Bundeskanzleramt Österreich 2011

1.3.2.3 Aufgaben und Handlungsbereiche

Es folgen nun stellvertretend die Überlegungen einflussreicher ErgotherapeutInnen zu den Aufträgen und Bestimmungen von Berufsangehörigen.

Mary Law legt den Fokus der Ergotherapie auf die Partizipation. Sie meint, dass teilzuhaben wichtig ist für die menschliche Entwicklung und die gelebte Erfahrung eines jeden Menschen. Durch die Partizipation eignen wir uns Fertigkeiten und Kernkompetenzen an. Es entstehen Lebensgemeinschaften, wir fühlen uns verbunden mit Anderen und finden einen Zweck und Sinn im Leben. „Occupational therapy focuses on enabling individuals and groups to participate in everyday occupations that are meaningful to them, provide fulfillment, and engage them in everyday life with others. Our focus is on enhancing participation.“³⁸ Die Ergotherapie hat nach Law die Aufgabe, Individuen und Gruppen zu aktivieren an, für sie wichtigen Tätigkeiten teilzuhaben und diese sinnvollen Aktivitäten auch gemeinsam mit Anderen auszuführen. Der Hauptfokus liegt dabei auf der Förderung von Partizipation.

Die Tätigkeit „occupation“ ist auch bei Nelsons Diskussion über die Ausrichtung der Ergotherapie ein ganz zentraler Aspekt. Er beschäftigt sich mit der Art und der Ausführung einer Tätigkeit. Bei Nelson geht es eben darum, dass Menschen ein Grundbedürfnis haben, nämlich zu handeln und tätig zu sein. Die Art und Ausführung einer Tätigkeit ist individuell, von Mensch zu Mensch verschieden. Zusätzlich korreliert eine Tätigkeit nach Nelson auch immer mit der Umwelt. Menschen werden in ihren Handlungen immer von der Umwelt beeinflusst. Die Ergotherapie ist nach Nelson dafür zuständig, Menschen dabei zu unterstützen ihren Aktivitäten nachzugehen. Denn tätig sein ist ein Grundbedürfnis.³⁹

Ein sich stetig ausbreitender Bereich der Ergotherapie ist die Pädiatrie. Kinder und Jugendliche und deren im Alltag auftretenden Probleme welche in weiterer

³⁸ Law 2002, S. 640

³⁹ Vgl. Nelson 1987, S. 633f

Folge die Handlungsfähigkeit beeinträchtigen, nehmen einen immer größeren Platz ein. Hierzu zählen Probleme in der Erziehung oder beim Lernen in der Schule sowie bei der Interaktion mit Gleichaltrigen. Im Rahmen der Ausbildung zum Ergotherapeut/zur Ergotherapeutin wird das Thema Erziehung auch anhand unterschiedlicher Aussagen von PädagogInnen, wie beispielsweise Jean Jacques Rousseau oder Kant besprochen. Rousseau geht es um die natürliche Erziehung, im Sinne eines verminderten Eingriffs in die Erziehung. Dabei sollen hemmende äußere Bedingungen beseitigt werden, welche die natürliche Entfaltung der kindlichen Individualität hemmen könnten.⁴⁰ Diese These besteht noch heute, allerdings gibt es auch eine nachvollziehbare Gegenmeinung. Kant vertritt die Ansicht, dass der Mensch nur Mensch werden kann durch Erziehung. Er ist das Produkt seiner Erziehung.⁴¹

1.3.3 Mögliche Berührungspunkte der Disziplinen Pädagogik und Ergotherapie

1.3.3.1 Diagnose

Um erfolgreich pädagogisch handeln zu können wird eine „Diagnose der Situation“ benötigt, eine Art pädagogische Feldforschung. Es sollen Informationen über Erwartungen, die Einschätzung der Lernfähigkeit und vorhandene technische Mittel, eingeholt werden. In der Ergotherapie werden diese Informationen, welche von Giesecke in der Pädagogik als „Diagnose der Situation“ beschrieben werden, in der Anamnese erhoben. Die Anamnese ist ein Erstgespräch in dem alle wichtigen Informationen über den Klienten oder die Klientin eingeholt werden und auch eine Beziehung zur Klientin oder dem Klienten hergestellt werden soll. Um den Zustand zu verbessern muss vorher der Ist- Status erhoben werden. Darum ist dieser Schritt einer der Wichtigsten im ergotherapeutischen Prozess.⁴²

⁴⁰ Vgl. Winfried 2005, S. 457

⁴¹ Vgl. Koller 2009, S. 30

⁴² Hagedorn 2000, S. 12

1.3.3.2 Schaffung optimaler Bedingungen

Zusätzlich zur Diagnose der Situation ist es die Aufgabe der PädagogInnen günstige Bedingungen herzustellen unter welchen erziehen oder lernen optimal stattfinden können und die Schüler eigene Ziele setzen und realisieren können. Es geht auch darum ein gutes Klima zu schaffen um beispielsweise Beratung gut annehmen zu können. In dieser Vorgangsweise sind Aspekte der Klientenzentrierung, auf dessen Basis die Ergotherapie handelt, zu finden. Nach dem Konzept der „Klientenzentrierung“⁴³ stehen KlientInnen im Mittelpunkt der Therapie und werden als Experten über sich und ihre Einschränkungen anerkannt. Sie sollten sich somit selbst Ziele für die Therapie setzen können. Die TherapeutInnen sind Spezialisten auf ihrem Gebiet und arbeiten in partnerschaftlicher Weise mit den KlientInnen zusammen. Auch ist es ihre Aufgabe günstige Bedingungen, die den KlientInnen zum Therapieerfolg verhelfen, einzurichten.

1.3.3.3 Tätigkeitsfelder

PädagogInnen leiten Kinder und Jugendliche aber auch Erwachsene in unterschiedlichen Bereichen. Ein Tätigkeitsfeld ist die Erziehung. PädagogInnen beschäftigen sich intensiv mit der Erziehung, sie haben sozusagen das Kindsein wissenschaftlich studiert, kennen die Entwicklungsphasen von Kindern und sind „Kindfachleute.“⁴⁴ Auch die ErgotherapeutInnen kennen die Entwicklungsphasen von Kindern und arbeiten sehr oft mit Kindern und Jugendlichen die Probleme in den Bereichen Entwicklung, Alltag oder Freizeit haben. Im Fachbereich Pädiatrie kommen Eltern mit ihren Kindern beispielsweise bei Aufmerksamkeitsproblemen, Hyperaktivität oder Kommunikationsproblemen mit Eltern und LehrerInnen, zur Ergotherapie.

Giesecke beschreibt unterschiedliche Berufstätigkeiten von PädagogInnen. Er teilt diese in drei Hauptgruppen, nämlich Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik einschließlich Jugendarbeit und Erwachsenenbildung.

⁴³ Thelma Sumsion 2002, S. 35

⁴⁴ Vgl. Giesecke 1987, S.9

Bezugnehmend auf die Schulpädagogik und den Aufgaben von LehrerInnen ist er der Meinung, dass die soziale Kompetenz, die Fähigkeit des Beibringens immer wichtiger wird. Er spricht von einem weit verbreiteten Phänomen unter Grundschul- und GesamtschullehrerInnen, nämlich die „Sozialpädagogisierung der Schule“. „Die Ursachen liegen auf der Hand: Nicht wenige Kinder kommen heute gestört in die Schule, zeigen Arbeits-, Konzentrations- und Disziplinschwächen, können dem Unterricht nicht hinreichend folgen.“⁴⁵ Zu den schwierigsten Aufgaben von LehrerInnen gehört es, individuell für SchülerInnen eine produktive Balance zwischen Fordern und Fördern zu finden. Jedoch sind LehrerInnen nicht für Probleme oder Einschränkungen von SchülerInnen spezialisiert. Eine individuelle Betreuung wäre während des Unterrichts auch gar nicht möglich ohne die anderen SchülerInnen zu vernachlässigen.

ErgotherapeutInnen sind in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Einschränkungen in der Schule oder im Alltag kompetent. Oft wird die Therapie gemeinsam mit den Eltern oder überhaupt bei den KlientInnen zuhause durchgeführt. Es ist auch möglich, dass ErgotherapeutInnen die Kinder in den Unterricht begleiten um bei vorhandenen Problemen in der Schule, Vorort an den vereinbarten Zielen zu arbeiten. Ziele können beispielsweise sein, SchülerInnen besser in die Klassengemeinschaft zu integrieren, sie individuell zu betreuen und zu fördern damit auch sie den Standard der anderen SchülerInnen leisten können. Ein weiterer wichtiger Punkt ist auch die Entlastung der PädagogInnen. Wenn ErgotherapeutInnen mit dem Kind während des Unterrichts arbeiten, sollte eine gute Kooperation mit dem Lehrkörper bestehen.⁴⁶ Die Aufgaben müssen klar verteilt sein und ErgotherapeutInnen und LehrerInnen sollen sich gegenseitig als Unterstützung erleben. Sofern dies der Fall ist, können ErgotherapeutInnen regelmäßig ein Feedback an die LehrerInnen liefern und Tipps geben, die den Umgang mit Besonderheiten oder bestimmten Defiziten des Schülers oder der Schülerin erleichtern. Zusätzlich sind hier auch Informationen über diverse Hilfsmittel ein wichtiger Punkt. Die Schule ist somit ein Bereich mit dem sich sowohl die Pädagogik als auch die

⁴⁵ Ebd. S.133

⁴⁶ Vgl. Becker, Steding- Albert 2006, S. 128

Ergotherapie stark auseinandersetzt und eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten bestehen.

Im Bereich Sozialpädagogik zählen zu den wesentlichen Aufgaben von SozialpädagogInnen Kinder sowie auch Erwachsene zu informieren, beraten, arrangieren und animieren. Beispielsweise im Hinblick auf Angebote unterschiedlicher Ausbildungswege. Die Ergotherapie beschäftigt sich auch mit sozialen Belangen von KlientInnen und deren Problemen in diesem Zusammenhang. Beratung sowie gemeinsame Informationssuche über unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten sind mögliche Inhalte einer Therapieeinheit.

Der dritte beschriebene Bereich von Giesecke ist die Freizeitpädagogik. Hier sind Abläufe arrangieren und Partizipation die Schlagwörter. Für viele Menschen ist es aus unterschiedlichsten Gründen schwierig ein Theater zu besuchen, in einen Sportverein zu gehen oder sich mit Freunden zu treffen, „für sie kann die geschickte und animierende Hilfe eines Freizeitpädagogen sehr hilfreich sein.“⁴⁷ Da die Ergotherapie den Menschen ganzheitlich betrachtet, ist der Bereich Freizeit natürlich auch ein Handlungsfeld mit dem sie sich auseinandersetzt. KlientInnen mit Problemen im Handlungsfeld Freizeit wird geholfen bereits durchgeführte Aktivitäten wieder auszuführen oder neue Aktivitäten zu beginnen.⁴⁸

Zusätzlich zählen auch Übergänge zum Aufgabenbereich von PädagogInnen. Prange beschreibt einerseits Übergänge von der Kindheit ins Erwachsenenleben und andererseits viele kleine und teilweise plötzlich auftretende Übergänge vom Nicht- Können zum Können sowie vom Nicht-Wissen zum Wissen.⁴⁹ Übergänge sind immer eine Herausforderung und oftmals auch mit Problemen verbunden, mit welchen sich die Ergotherapie auseinandersetzt. Beispielsweise stehen Alltagsprobleme oft mit Übergängen in Verbindung, aber auch Entwicklungsdefizite können Übergänge erschweren.

⁴⁷ Giesecke 1987, S. 145

⁴⁸ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 22

⁴⁹ Vgl. Prange 2005, S. 169

ErgotherapeutInnen versuchen gemeinsam mit den KlientInnen daran zu arbeiten, dass sie Übergänge trotz Schwierigkeiten oder Einschränkungen gut bewältigen können.

1.3.3.4 Die Hand

Zuletzt möchte ich noch auf einen besonders interessanten Aspekt hinweisen, nämlich die Betrachtung der Hand. Die Hand hat für Prange in der Erziehung eine grundlegende Bedeutung. Sie wird als sinndarstellendes Organ von sozialen Beziehungen gesehen. Beispielsweise geben sich Menschen die Hand als Zeichen der Freundschaft oder erheben die Hände zur Abwehr von Gefahr. Eltern nehmen ihre Kinder an der Hand, um sie festzuhalten, zu schützen oder auch zu stärken. Menschen arbeiten mit Anderen Hand in Hand oder unternehmen etwas auf eigene Hand.⁵⁰ Die Hand ist somit „ein Instrument und Bedeutungsträger in einem. Ohne Hand könnten wir nicht erziehen, so Prange.“⁵¹

In der Ergotherapie ist die Hand ein wesentlicher Bestandteil. Einige TherapeutInnen haben sich ausschließlich auf die Handtherapie spezialisiert. Zur Ausführung nahezu jeder Alltagshandlung ist der Einsatz der Hände bedeutend. Auch das Spüren erfolgt über die Hände und des Weiteren ist das Zusammenwirken der linken und rechten Hand in der Ergotherapie ein großes Thema.

1.4 Identifizierung der Forschungslücke

Aus der bisherigen Darstellung ist ersichtlich, dass sowohl die Pädagogik als auch die Ergotherapie versuchen, sich von anderen Praxen abzugrenzen um ihre Anerkennung innerhalb der Wissenschaften zu stärken. Deutlich wird auch, dass es in manchen Feldern allgemeine Berührungspunkte beziehungsweise Relationsverhältnisse gibt. Zu den Aufgaben von PädagogInnen und

⁵⁰ Vgl. Ebd. S. 68 - 69

⁵¹ Ebd. S. 69

ErgotherapeutInnen gehören die Ermittlung des Ist- Status sowie die Schaffung optimaler Bedingungen. Zusätzlich sind sowohl PädagogInnen als auch ErgotherapeutInnen in den Bereichen Erziehung, Schule, Freizeit und im sozialen Bereich tätig. Auch Beratung und Unterstützung bei Übergängen zählen zum Aufgabengebiet beider Disziplinen. Auffallend ist auch, dass für beide Bereiche, Pädagogik und Ergotherapie, die Hand symbolisch als auch tätigkeitsbezogen große Bedeutung hat.

Da die Handlungsperspektive von Seiten der Pädagogik und der Ergotherapie Übereinstimmungen und Überschneidungen zu verheißen schienen, habe ich mich dazu entschieden den „Handlungsbegriff“ in den Mittelpunkt meiner Betrachtungen zu stellen. Darum sollen in der vorliegenden Arbeit zwei ausgewählte Modelle zum „Handlungsbegriff“ besonders auf Parallelen und Relationsverhältnisse untersucht werden. Das handlungstheoretische Verständnis der Ergotherapie wird mit dem Modell „Occupational Performance Modell“ (Australia) von Chapparo und Ranka diskutiert, da dieses eines der aktuellen Modelle der Disziplin darstellt dessen leitende Kernannahmen die „Menschen als Handlungswesen“ sowie die „Handlungsfähigkeit des Menschen“ sind. Von Seiten der Pädagogik werde ich mich mit Dietrich Benners Überlegungen zum pädagogischen Denken und Handeln beschäftigen. Der Autor ist für diese Auseinandersetzung geeignet weil er eine Möglichkeit sieht, sich handlungstheoretisch der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns hinzuwenden und in seinen Überlegungen Theorie und Praxis nicht versucht voneinander zu trennen. Denn die Ergotherapie versteht Denken und Handeln niemals separat voneinander, sondern stets zusammengehörig. Zusätzlich kann mit Benner gezeigt werden, wie umfangreich und komplex pädagogisches Handeln ist.

1.4.1 Forschungsfragen

Um sich mit dem leitenden Forschungsthema: „Handeln als Prinzip des Menschen“ - Mögliche Parallelen und Beziehungspunkte der pädagogischen Grundgedanken von Benner und des Modells „OPMA“ von Chapparo und

Ranka aus der Ergotherapie auseinandersetzen zu können, ist es zweckmäßig dieses in vier Bereiche beziehungsweise Fragestellungen zu gliedern:

Bereich 1) Wie beschreiben Dietrich Benner in der Pädagogik und Chapparo und Ranka in der Ergotherapie ihr Verständnis des Begriffs „Handeln“ und „Handlung“?

Bereich 2) Gibt es Parallelen beziehungsweise Relationsverhältnisse zwischen der pädagogischen Denkweise nach Dietrich Benner und den ergotherapeutischen Überlegungen von Chapparo und Ranka?

Bereich 3) Was bedeutet es handlungsfähig zu sein und wann ist ein Mensch nach Benner beziehungsweise Chapparo und Ranka handlungsfähig?

Bereich 4) Was kann aus den Erkenntnissen zur An- und Abgrenzung der Disziplinen beschrieben werden?

Diese vorgenommene Reihenfolge der Bereiche ist nicht zufällig. In einer ersten Auseinandersetzung soll das allgemeine Verständnis der Autoren zum Handlungsbegriff dargestellt werden um auf dessen Basis spezielle Überlegungen zu Parallelen und Relationsverhältnissen aufzeigen zu können sowie zur Handlungsfähigkeit des Menschen gelangen zu können. Letztlich sollen aus den Erkenntnissen mögliche Rückschlüsse auf die An- und Abgrenzungsthematik beschrieben werden.

Zu den angeführten Fragestellungen sollen methodisch auf textanalytisch-hermeneutischer Basis Antworten gefunden werden. Es soll demzufolge durch Verstehen und sachgerechtes Auslegen der Modelle von Benner und Chapparo und Ranka im Hinblick auf ihr Verständnis zum „Handlungsbegriff“ die wissenschaftliche Wahrheitsfindung stattfinden. Für die Auswahl der Literatur war entscheidend, dass der „Handlungsbegriff“ eindringlich in den Blick genommen wird.

Angesichts der methodischen Aufbereitung wird in der vorliegenden Arbeit folgendermaßen vorgegangen:

Zuerst erfolgt die Darlegung relevanter Textabschnitte der Modelle um den Kontext aufzuzeigen, in welchem die Autoren dem „Handlungsbegriff“ begegnen. Dies ist notwendig um dadurch auch zu einem Verständnis der jeweils vorherrschenden Orientierungen zu gelangen. Im Anschluss werden jene Stellen herausgearbeitet, gegenübergestellt und diskutiert, die für die Bezugnahme auf die Forschungsfragen wesentlich sind. Abschließend erfolgt eine Darstellung der gewonnen Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen.

Die Beantwortung der Forschungsfragen muss jedoch als exemplarische also als nicht vollständige Zusammenfassung einzelner Sichtweisen verstanden werden. Die Ergebnisse stellen die Überlegungen einer Perspektive aus der Pädagogik und einer aus der Ergotherapie zum „Handlungsbegriff“ dar. Ziel dieser Arbeit ist es, die Überlegungen von Dietrich Benner aus der Pädagogik und Sichtweisen von Chapparo und Ranka aus der Ergotherapie zum „Handlungsbegriff“ vorzustellen sowie Auslegungen sichtbar zu machen um allgemeine Tendenzen und Auffassungen der Disziplinen im Bezug zur Handlungsfähigkeit aufzuzeigen und diskutierbar zu machen.

2. Dietrich Benners Grundgedanken zum pädagogischen Denken und Handeln

2.1. Gedanken zu einer Allgemeinen Pädagogik

Zu Beginn erscheint es mir wichtig Dietrich Benners Überlegungen von der Schwierigkeit, Notwendigkeit und Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik darzustellen, um auf dessen Basis seinen Gedankengang zum pädagogischen Handeln verstehen zu können.

Dietrich Benner verfasste eine „systematisch- problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“. Warum „systematisch- problemgeschichtlich“? Benner beschreibt sehr ausdrücklich was die Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens sind und aus welchen Gründen diese Entwicklung scheitern kann. Die Verfassung einer allgemeinen Pädagogik kann misslingen, weil sie von niemandem ernst genommen wird beziehungsweise von den Adressaten der Erziehungswissenschaft nicht akzeptiert wird oder keinerlei Anerkennung findet. Natürlich, so Benner, ist die Achtung einer Allgemeinen Pädagogik nicht nur von ihren Adressaten abhängig, sondern auch davon, „welche Bedeutung sie selbst ihrer Arbeit an einem pädagogischen Grundgedanken beimisst und wie sie diese konzipiert.“⁵² Eine Allgemeine Pädagogik im Sinne eines übergreifenden pädagogischen Grundgedankens der pädagogischen Berufe und Teildisziplinen, wie beispielsweise die Allgemeine Schulpädagogik, Allgemeine Sozialpädagogik oder Allgemeine Wirtschaftspädagogik, begünstigt immer wieder einen Streit, da sich diese Teildisziplinen zwar als Allgemeine Pädagogik verstehen, jedoch jeweils auf ein besonderes Berufsfeld ausgerichtet sind und in ihrem eignen Feld spezialisiert sind. Für die Teildisziplinen der Pädagogik ist es diesen Erläuterungen zufolge nicht relevant über einen gemeinsamen pädagogischen Grundgedanken zu verfügen. Großes Interesse an einem solchen pädagogischen Grundgedanken ist auch von Adressaten der Erziehungswissenschaften nicht gegeben, meint Benner.⁵³

⁵² Benner 2010, S.6

⁵³ Ebd. S. 7

Die Frage nach dem Wesentlichen des Pädagogischen bezieht sich somit nicht auf Allgemeines sondern „auf eine universelle Grundstruktur des Pädagogischen, durch die sich pädagogische Sachverhalte und Problemstellungen von anderen unterscheiden und abgrenzen lassen.“⁵⁴ Benner geht nach diesen einleitenden Überlegungen davon aus, dass sich eine Allgemeine Pädagogik weder aus eigener Kraft definieren, noch im Rückgriff auf traditionelle Auffassungen rekonstruieren lässt, noch der Auseinandersetzung bereichspädagogischer Handlungsmuster überlassen werden kann. Daraus ergibt sich die Frage worin der Anspruch liegt die Erfassung eines Grundgedankens pädagogischen Denkens und Handelns zu diskutieren. Benner geht davon aus, dass die Notwendigkeit nicht anders als „in Auseinandersetzung mit den geschichtlich vorgegebenen Fragen nach der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns diskutiert werden“⁵⁵ kann.

Die Schwierigkeit sich heute über pädagogische Praxis und Pädagogik als Wissenschaft zu verständigen liegt mitunter darin, dass sich bereits innerhalb der Pädagogik unterschiedliche Handlungsfelder und Einzeldisziplinen ausdifferenziert haben. Zu den „Erziehungswissenschaften“ zählen verschiedene Bereichs- oder Regionalpädagogiken, sowie auch pädagogische Einzelwissenschaften, wie zum Beispiel Berufs-, Kunst-, Musik-, Freizeit-, Sport-, Moral- oder Religionspädagogik, Schulpädagogik, Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Bildungsökonomie, pädagogische Soziologie und pädagogische Psychologie. Weiters werden pädagogische Berufe unterschieden wie Kindergärtner, Vorschulerzieher, Schul- und Sozialpädagoge, Berater, Weiterbildner und viele mehr. Die pädagogische Praxis hat sich in unterrichtende, prüfende, beratende und helfende Tätigkeiten geteilt. Nach dieser Darstellung ergibt sich für Benner die Frage, ob ein allgemeiner pädagogischer Grundgedanke bei diesem breitgefächerten Feld überhaupt formulierbar ist.⁵⁶

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd. S.8

⁵⁶ Ebd. S. 16

Zusätzlich beschäftigt sich Benner mit dem Gedanken, dass pädagogische Berufe und Einzelwissenschaften möglicherweise auf einen gemeinsamen pädagogischen Grundgedanken gar nicht angewiesen sind. Denn viele Entscheidungen werden ohnehin nicht von pädagogischen Gesichtspunkten entschieden, so werden beispielsweise Fragen von Heranwachsenden wo und wie gelernt wird nicht von pädagogischen, sondern politischen oder fachspezifischen Gesichtspunkten beantwortet oder die Art und Anzahl der Unterrichtsfächer ist politisch reglementiert. All dies zeigt, dass es zwar „pädagogische Handlungsformen und Berufe, nicht aber ein allgemein anerkanntes, diese leitendes und verbindendes pädagogisches Denken, Wissen und Können gibt.“⁵⁷ Eine Allgemeine Pädagogik, welche für Fragen allgemeiner Art zuständig ist, welche von Einzeltätigkeiten nicht geklärt werden können, erweist sich als sinnlos, da diese Fragen weder die pädagogische Praxis noch die Disziplinen betreffen. Ebenso findet eine Allgemeine Pädagogik, deren Aussagen für die gesamte Erziehungswissenschaft gelten, aufgrund der Arbeitsteilung in Einzeldisziplinen keine Adressaten mehr. Benner schlussfolgert daraus, dass die Notwendigkeit für die Formulierung eines pädagogischen Grundgedankens „keineswegs aus der fehlenden Systematik der Erziehungswissenschaft und der nicht vorhandenen Einheit der pädagogischen Praxis abgeleitet werden kann. Denn diese kommen [...] durchaus ohne Allgemeine Pädagogik aus.“⁵⁸

2.1.1 Die Möglichkeit einer Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns

Benner sieht dennoch eine Möglichkeit sich heute mit einer Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns auseinanderzusetzen „durch Rückbesinnung auf eine Notwendigkeit [...], die den pädagogischen Einzelhandlungen und den Disziplinen der Erziehungswissenschaft präreflexiv zugrunde liegt.“⁵⁹ Er ist der Meinung, dass „von der im menschlichen Handeln selbst fundierten Notwendigkeit“ ausgegangen werden muss um einen

⁵⁷ Benner 2010, S. 17

⁵⁸ Ebd. S. 18

⁵⁹ Ebd.

pädagogischen Grundgedanken formulieren zu können und die Frage nach der Grundstruktur pädagogischer Praxis neu stellen zu können. Diese Notwendigkeit lässt sich für Benner weder geschichts- und sozialwissenschaftlich noch hermeneutisch oder in transzendentaler Reflexion nachweisen, jedoch widmet sich Benner dieser Thematik handlungstheoretisch und problemgeschichtlich.⁶⁰

2.1.2 Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Praxis

Benner definiert drei Voraussetzungen um einen pädagogischen Grundgedanken entwickeln zu können. Erstens, dass es eine „pädagogisches Denken und Handeln fundierende, selbst aber nicht reflexiv fundierbare Notwendigkeit gibt“, zweitens dass „dieser Notwendigkeit Bedeutung für die Prüfung des Wahrheitsgehalts pädagogischer Aussagen und die Beurteilung der Dignität pädagogischer Praxis zukommt“, und drittens, dass sich „die Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns im Hinblick auf jeweils geschichtlich vorgegebene Frage- und Problemstellungen in der Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens auslegen lässt.“⁶¹

Benner bezieht sich bei seiner Entwicklung auf ein „praxeologisches Verständnis“ von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft, also auf nichts grundsätzliches Neues, sondern auf die Frage nach einer vernünftigen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis. Die menschliche „Koexistenz“, das menschliche Zusammenleben ist durch sechs Grundphänomene bestimmt, Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Religion und Erziehung. Diese Phänomene stehen in einem komplexen Zusammenhang, „jede Veränderung in einem Bereich menschlicher Praxis, ist für alle anderen Bereiche folgenreich.“⁶² Sie bilden „als gesellschaftlich notwendige Formen menschlicher Praxis [...] das Fundament, auf dem die Menschheit ihre eigene Existenz erhält und hervorbringt.“⁶³ Die sechs Phänomene formen also eine Basis des menschlichen Daseins, stehen

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Ebd. S. 19

⁶² Ebd. S.22

⁶³ Ebd. S. 23

aber in keiner Harmonie zueinander. In Benners Entwurf einer systematischen und problemgeschichtlichen Allgemeinen Pädagogik geht es somit darum, die grundlegende Bedeutung aufzuzeigen, „die einem universell gefassten Praxisbegriff im Rahmen der Vergewisserung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns zukommt.“⁶⁴

2.1.3 Begriff „Praxis“ bei Benner

Benner beschäftigt sich intensiv mit dem Begriff „Praxis“ im Zusammenhang mit dem Menschen und seinem Tun. Er beschreibt unterschiedliche Bedeutungen von Praxis, wie beispielsweise den von Platon bevorzugten Begriff von Praxis, welcher das „freie Handeln in und gemäß der Sitte“⁶⁵ bezeichnet. Hierzu zählt er das gemeinsame politische Handeln im Raum der Polis und auch die Freundschaft zwischen einzelnen Menschen. Benner spricht von einem engen und weiteren Begriff der Praxis, wobei von Praxis nur im Hinblick auf Tätigkeiten des Menschen gesprochen wird, nicht im Zusammenhang mit der außermenschlichen Natur. Einerseits hat der Menschen die Möglichkeit willentlich tätig und handelnd etwas hervorzubringen. Andererseits sind Handlungen für den Menschen auch eine Notwendigkeit weil er aus der Praxis Rückmeldungen bekommt und so Erfahrungen macht. Das Ausschlaggebende im Unterschied von außermenschlicher Natur und Tätigkeiten des Menschen, ist das willentliche Handeln. Nur Menschen sind im Stande Handlungen willentlich durchzuführen, denn der Mensch ist das „einzige Wesen, das auf seine Weise nicht „fertig“, nicht „perfekt“ ist und gerade deshalb vor der Aufgabe und Notwendigkeit steht, handelnd tätig zu werden.“⁶⁶

Abschließend kommt Benner zu folgendem Schluss. Die beiden Merkmale, die Imperfektheit als unveränderbarer Mangelcharakter und die Imperfektheit als Lernfähigkeit, umschreiben gemeinsam das, was unter menschlichem Handeln zu verstehen ist und ergeben somit einen für Benner vorläufigen Begriff von Praxis. Eine Tätigkeit wird als Praxis bezeichnet, wenn sich der Mensch vor der

⁶⁴ Ebd. S. 26

⁶⁵ Ebd. S. 27

⁶⁶ Ebd. S. 30

Tätigkeit in Not oder Imperfektheit befindet, er diese Not ändert, aber die Imperfektheit selbst nicht aufhebt und wenn dem Menschen eine Bestimmung gegeben wird, die durch seine eigene Tätigkeit erschaffen wird. Diese Merkmale des Praxisbegriffs treffen für alle Grundphänomene menschlicher Koexistenz, Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Religion und Erziehung, zu.⁶⁷

Der Mensch existiert als Wesen, dass durch die eigene Praxis seine Bestimmung sucht und findet. Benner sagt, dass sich diese Tatsache leichter fassen lässt, „wenn wir die menschliche Existenz als eine leibliche, freie, geschichtliche und sprachliche Praxis begreifen und die Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit unserer Existenz auf die beiden fundamentalen Merkmale menschlicher Praxis hin auslegen.“⁶⁸ Der Mensch ist kein fertiger Organismus, welcher sich stets selbst erhält, und auch keine Maschine. Er kann sich selbst und Anderes nur aufgrund seiner „leiblichen Verfasstheit“ spüren, wahrnehmen, bemerken und verstehen. Der Mensch unterscheidet sich von anderen Lebewesen dadurch, „dass er sinnlich nur wahrzunehmen vermag, was er leiblich artikuliert, und leiblich nur artikulieren kann, was er sinnlich hervorbringt.“⁶⁹ Der Mensch ist demzufolge keine Maschine, welche durch Impulse oder Steuerungsmechanismen gesteuert wird. Er ist ein Organ der menschlichen Praxis, durch ihn erfahren wir die Welt als „personale und sächliche Andersheit.“⁷⁰

Unser Leib ist auf „keine bestimmte Praxis spezialisiert, sondern auf Leiberfahrungen und Leibartikulationen ausgerichtet.“⁷¹ So können wir zu Mitmenschen und Dingen die eine materiale Naturbasis haben in Beziehungen treten. Die anatomische Struktur unseres Körpers lässt einen aufrechten Gang zu und ermöglicht uns somit anderen von Angesicht zu Angesicht zu begegnen und Nähe und Ferne zu bestimmen und in Beziehung zu setzen. Als einen höchst zentralen Körperteil beschreibt Benner die Hände des Menschen. Sie sind einerseits ein Werkzeug zu handwerklicher Tätigkeit und Bearbeitung der

⁶⁷ Vgl. Ebd. S. 31f

⁶⁸ Ebd. S. 35

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Ebd. S. 36

Natur und andererseits gleichzeitig ein Organ anderer Praxen. Wir Menschen arbeiten nicht stets mit unseren Händen sondern gebrauchen sie ebenfalls zum Gruß oder können beispielsweise durch einen Händedruck eine Abmachung oder ein Versprechen bekräftigen. Zusätzlich können wir durch das Auflegen unserer Hände auch eine segnende Handlung ausführen.⁷²

Die zuvor beschriebenen Formen menschlicher Praxis stehen in einem nicht hierarchischen Wechselverhältnis. Benner beschreibt eine „zweifache Gefährdung der Praxis: die Gefährdung des Primats der menschlichen Gesamtpraxis und die Gefährdung der Praxis überhaupt.“⁷³ Wird eine Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis im Sinne der gleichrangigen Bedeutsamkeit aller Praxisbereiche angestrebt, dann vermittelt diese Wechselbeziehung über die Freiheit, Sprachlichkeit, produktive Leiblichkeit und Geschichtlichkeit der menschlichen Praxis. Wird hingegen einer Praxis oder einer Gruppe ein Vorrang eingeräumt, dann kommt es zu einer Gefährdung des Primats der menschlichen Gesamtpraxis. Die zweite Gefährdung der Praxis resultiert aus der „Grundintention neuerlicher Wissenschaft, alles Zufällige in Gesetzmäßiges zu überführen und alles Besondere unter allgemeine Regeln zu bringen.“⁷⁴ Nicht nur für die Natur werden Gesetze und Regeln aufgestellt, sondern auch für die menschliche Praxis.

2.1.4 Berufstätigkeit und Praxis

Aufgrund der fortschreitenden Verwissenschaftlichung der menschlichen Tätigkeiten ist für Benner einerseits eine Rückbesinnung auf das Verhältnis von Umgang und Wissen und andererseits eine Unterscheidung zwischen Berufstätigkeit und Praxis notwendig. Tätigkeiten innerhalb einfacher Praxisbereiche sind ohne Ausbildung lernbar und durchführbar und müssen nicht arbeitsteilig organisiert werden. Hingegen verlangen Tätigkeiten innerhalb professionalisierter Praxisbereiche nach einer verwissenschaftlichten Ausbildung und werden in dafür vorgesehenen Institutionen ausgeführt und

⁷² Vgl. ebd. S. 36f

⁷³ Ebd. S. 44

⁷⁴ Ebd. S. 47

arbeitsteilig organisiert. Benner unterscheidet hier im Sinne des Verhältnisses zwischen Umgang und Wissen drei unterschiedliche Formen von Wissen, Umgangswissen, Professionswissen und wissenschaftliches Wissen. Das wissenschaftliche Wissen bezeichnet das Wissen der Wissenschaften und das Professionswissen ist das Wissen derjenigen, die in verwissenschaftlichten Berufen beschäftigt sind. Das Umgangswissen beschreibt Formen, welche ausschließlich im Umgang erlernt und auf bestimmte Situationen appliziert werden können.⁷⁵

Dieser Beschreibung zufolge kommt Umgangswissen auch ohne die beiden anderen Wissensformen aus. Professionswissen ist allerdings nicht ohne wissenschaftliches Wissen möglich. Die Unterscheidung zwischen Berufstätigkeit und Praxis verdeutlicht Benner am Beispiel der Medizin. Die medizinische Praxis umfasst auch Bereiche einer gesunden Lebensführung. Professionelle Medizin hat die Aufgabe, Menschen so zu beraten, dass die Klienten Formen eines gesunden Lebens auch ohne ein ständiges medizinisch professionelles Betreuungsverhältnis praktizieren können. Beispielsweise bei nicht heilbaren Krankheiten geht es besonders darum, dass die KlientInnen ein Selbstverhältnis zu ihrer Krankheit entwickeln.⁷⁶

Auf Grundlage der allgemeinen Überlegungen von Benner zum Begriff „Praxis“ kann fest gehalten werden, dass der Mensch seine Bestimmung erst durch die Praxis gewinnt. „Die Bestimmtheit, die der Mensch im Erziehungsprozess erlangt, wird [...] durch die pädagogische Praxis selbst produziert.“⁷⁷ Die pädagogische Praxis besitzt keine eigene, von den anderen Praxisbereichen wie beispielsweise der Arbeit, unabhängige Notwendigkeit. Sie kann nur als eigene Praxisform anerkannt werden, wenn sie trotzdem die anderen Praxen nicht ausschließt.

⁷⁵ Vgl. ebd. S 50

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 55

⁷⁷ Ebd. S. 56

2.2 Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Benner versteht hier unter Prinzipien Grundbegriffe für pädagogisches Denken und Handeln. Er stellt bereits bekannte Prinzipien vor, „welche pädagogische Professionen mit dem Anspruch der pädagogischen Praxis konfrontieren und das Selbstverhältnis dieser Praxis einschließlich ihrer Beziehungen zu anderen Praxen thematisieren.“⁷⁸

Vorerst werden die konstitutiven Begriffe Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit erläutert. Diese wurden Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts von der bürgerlichen Pädagogik und Philosophie fixiert. Benner spricht von einer pädagogischen Praxis die so alt ist wie der Mensch. Die beiden anderen Prinzipien sind regulative Prinzipien, die erst nach der Formulierung der ersten beiden Prinzipien erfolgte. Sie beziehen sich auf die Stellung der „pädagogischen Praxis im Rahmen der ausdifferenzierten menschlichen Gesamtpraxis.“⁷⁹

2.2.1 Entstehung der konstitutiven Prinzipien

Das Prinzip der Bildsamkeit und das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, sind im Zusammenhang mit der Gleichheitsfrage entstanden. Die Frage nach der Gleichheit und Ungleichheit der Individuen sowie die Frage nach der Anlagen- und Umweltdetermination wurden damals erst von der bürgerlichen Gesellschaft erkannt. Die bürgerliche Gesellschaft wollte über die individuelle Leistungsförderung und Leistungsfähigkeit eine Aufhebung der Standesschranken und somit eine Gleichheit der Individuen anstreben. Dies führte jedoch zu einem vielseitigen Problem. Nachdem auch nach der Einführung der Demokratie sowie eines öffentlichen Ausbildungssystems die Ungleichheit der Menschen nicht verschwand, kam es zu Versuchen diese Ungleichheit der Menschen wissenschaftlich zu klären. Bis heute versuchen die Psychologie, Biologie und Soziologie diese Frage, ob die Leistungsfähigkeit der Menschen umweltdeterminiert oder anlagendeterminiert ist, zu beantworten und

⁷⁸ Ebd. S. 58

⁷⁹ Ebd. S. 61

bis heute gibt es auf diese Frage zwei Positionen, die im Streit miteinander liegen. Auf der einen Seite steht die pädagogisch- naive Position, welche die anlagenmäßige Gleichheit aller Individuen vertritt. Sie geht davon aus, dass durch „die Aufhebung der Standesschranken und Herstellung von Chancengleichheit“ ihre Prämisse, dass alle Menschen gleich sind bestätigt wird. Auf der anderen Seite befindet sich die politisch- pragmatische Position, welche von einer anlagenbedingten Ungleichheit ausgeht. Auch sie nimmt an, dass durch „die Aufhebung der Standesschranken und Herstellung von Chancengleichheit“ gezeigt werden kann, wie ungleich die Menschen wirklich sind.⁸⁰

Einen anderen Zugang zu diesem Thema wählt die Pädagogik durch die Entwicklung der konstitutiven Prinzipien. Benner ist der Meinung, dass sich von diesen beiden Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns Denk- und Handlungsmöglichkeiten bestimmen lassen, die der anlagen- und umweltdeterminierten Diskussion über Gleichheit und Ungleichheit theoretisch und praktisch überlegen sind. Denn die moderne bürgerliche Pädagogik von Rousseau über Kant, Humboldt, Herbart und Schleiermacher, hat gezeigt, „dass die Grundbegriffe einer Anlagen- und Umweltdetermination nicht Grundbegriffe einer handlungstheoretisch argumentierenden Lehre vom Menschen sind.“⁸¹ Rousseau kam zu dem Schluss, dass wir aus prinzipiellen Gründen nicht wissen können, „was uns unsere Natur zu sein erlaubt“⁸² Schleiermacher verkörperte die Annahme, dass die Diskussion um die Gleichheitsfrage unentschieden ist. Als Begründung führte er aus, „dass sich Eigentümlichkeiten von Menschen immer erst nach vorausgegangenem individuellen und interaktivem Handeln zeigen. Wäre in der vorausgegangen Praxis anders gehandelt worden, so hätten sich auch andere Bestimmtheiten gezeigt.“⁸³ Die Bestimmtheit eines Menschen, wie er sich entwickelt und was aus ihm wird, sind nämlich nie unmittelbar genetisch oder umweltbestimmt, sondern durch die gesellschaftliche und individuelle Praxis hervorgebracht.

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 62f

⁸¹ Ebd. S. 67

⁸² Rousseau 1762/1979, S. 46

⁸³ Benner 2010, S. 67

Menschen handeln miteinander in unterschiedlichen Situationen und entwickeln sich durch diese Handlungen. Sie sind auch von bereits vergangenen Handlungen geprägt, welche wiederum zukünftige Handlungen hervorrufen. Darum wird die Bestimmtheit des Menschen durch ihre Handlungen, durch die gesellschaftliche und individuelle Praxis hervorgerufen.

Auf Anlagen- oder Umweltdetermination darf demzufolge nur in pathologischen Grenzfällen geschlossen werden. Für bestimmte Krankheiten sind genetische Veränderungen verantwortlich. Diese beeinflussen natürlich gewissermaßen auch das Handeln des Menschen.⁸⁴

Seit diesen pädagogischen Erklärungen, ist die Bestimmung des Menschen nicht anagedeterminiert und nicht umweltdeterminiert. Der Mensch soll seine Bestimmung selbst hervorbringen und er selbst gestaltet durch sein Tun die Umwelt mit. Daraus ergibt sich, dass aus Sicht der Pädagogik anstelle der Anlagendetermination das Prinzip der Bildsamkeit und anstelle der Umweltdetermination das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit besteht.⁸⁵

2.2.2 Das Prinzip der Bildsamkeit

Benner verweist zu Beginn auf Herbart, der folgende Aussagen tätigt: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.“⁸⁶ Mit dem Begriff Bildsamkeit meinte Herbart die Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit und keine anlagenbedingte Determination. Die Sittlichkeit ist für Herbart der „ganze Zweck des Menschen und der Erziehung“. Für ihn ist die Sittlichkeit nicht nur ein Bereich menschlichen Handelns sondern ausschlaggebend zur Teilnahme an der menschlichen Gesamtpraxis. Der Begriff der Bildsamkeit meint keine vorgegebene genetische Prägung des Menschen und auch keine vorgegebene Determination der Heranwachsenden nach Bedingungen der Umwelteinflüsse. Benner definiert das Prinzip der Bildsamkeit als „Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als eine

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Vgl. ebd. S. 70

⁸⁶ Ebd.

individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbedingter oder umweltbedingter Determinanten negiert.“⁸⁷

Als Bildsamkeit wird also die dem Menschen zugeschriebene Fähigkeit bezeichnet, zu lernen und Bildung zu erwerben. Menschen sollen aufeinander zugehen und auch positiv auf die Erziehungsbedürftigen einwirken, so dass diese an dem Aufbau ihrer Bestimmtheit mitwirken können. Menschen sind nämlich als bildsam aufgrund pädagogischer Interaktionen zu betrachten. Durch die Interaktion bilden sie sich und ihre Bestimmtheit aus. Im Hinblick auf die Erziehung bedeutet dies, dass die ErzieherInnen die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden stets interaktiv anerkennen sollten.

Die bloße Anerkennung der Lernfähigkeit des Zu- Erziehenden reicht jedoch nicht aus. Der lernfähige Heranwachsende muss selbsttätig etwas hervorbringen.

2.2.3 Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Das zweite Prinzip steht im unmittelbaren Zusammenhang zum ersten Prinzip.

„Der Zu- Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache nur finden, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess aufgefordert wird. Und umgekehrt ist eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit nur möglich, sofern sie die pädagogische Interaktion von der Kategorie der Bildsamkeit her begreift.“⁸⁸

Der Heranwachsende kann demzufolge nach Benner seine Bestimmung nur innerhalb einer Handlung, einer pädagogischen Interaktion finden. Zusätzlich

⁸⁷ Ebd. S. 71

⁸⁸ Ebd. S. 78f

muss er im Rahmen dieser Handlung zu selbstständiger Teilnahme angeregt werden. Nur bildsame Wesen können durch pädagogische Interaktion zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden und die pädagogische Interaktion kann das Prinzip der Bildsamkeit nur bestätigen, indem sie die Heranwachsenden zur Selbsttätigkeit auffordert. So wie das erste Prinzip in diesem soeben erläuterten Verhältnis zu verstehen ist, ist auch das zweite Prinzip verhältnismäßig zu betrachten. Es zeigt, wie Einwirkungen durch die pädagogische Interaktion, also als Fremdaufforderungen, mit den Einflüssen in der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden zusammenhängen.

Benner spricht hier von einer Wechselwirkung zwischen „leiblicher Rezeptivität“ und „Spontanität“ und beschreibt diese Wechselwirkung als Freiheit menschlicher Praxis. Rezeptiv ist eine Fähigkeit Wirkungen zu empfangen und durch den Einfluss von Gegenständen Vorstellungen über diese zu erhalten. Ein Kind ist sozusagen prinzipiell empfänglich und erhält durch den Eindruck von einem Gegenstand eine gewisse Vorstellung über diesen. Zusätzlich handelt das Kind dann spontan, von sich aus, aus freier Entscheidung und krabbelt beispielsweise zu einem Gegenstand. Durch diese Freiheit die der Wählende, in diesem Beispiel das Kind besitzt, macht es Erfahrungen, welche es über sich selbst und auch über den Gegenstand erfährt. Erfahrungen, die in einem solchen Handlungsprozess gemacht werden sind immer ein Teil des Lernens und der Bildung. In einer solchen Handlung können neue Erfahrungen an bereits gewonnene Erfahrungen anschließen und zurückliegende Erfahrungen durch neue erweitert werden. Benner schreibt hierzu: „Eine pädagogische Interaktion, die um Leiblichkeit, Freiheit und Geschichtlichkeit der menschlichen Praxis weiß, interpretiert Lernen darum als eine Wechselwirkung des Lernenden mit sich selbst und der ihm interessierenden Welt, in der dieser Takt von Rezeptivität und Spontanität, Leiden und Tun, Passivität und Aktivität tätig ist.“⁸⁹

Trotz alledem ergeben sich bei Benner im Hinblick auf die zwei Prinzipien Schwierigkeiten. Es wäre möglich, dass das Prinzip der Bildsamkeit verlangt,

⁸⁹ Ebd. S. 82

den Heranwachsenden als jemanden anzuerkennen der er vielleicht gar nicht ist, beziehungsweise, dass das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit von dem Zu- Erziehenden etwas fordert was er gar nicht kann. Benner spricht damit die Wichtigkeit des richtigen Zeitpunktes an, damit es im Erziehungsprozess zu keiner Unter- oder Überforderung kommt. Die Erziehung setzt immer dort ein wo der Zu- Erziehende eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit bedarf. Erziehung endet dort wo die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in eine Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit übergeht. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Aufforderung zur Selbsttätigkeit stets zu Beginn des Erziehungsprozesses steht, denn wir Menschen sind ja bis zu unserem Tode lernfähig und können somit auch im hohen Alter in eine Situation gelangen, wo wir Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit benötigen. Die pädagogische Praxis ist stets eine Aufforderung des Heranwachsenden zu etwas, dass dieser noch nicht kann. Die pädagogische Praxis hat somit ihr eigenes Ende zum Ziel, denn die Aufforderung selbsttätig zu sein schließt immer ein Nicht- Können voraus.⁹⁰

Für Dietrich Benner sind diese Schwierigkeiten, erstens die Mitte zwischen Unter- und Überforderung und zweitens den richtigen Zeitpunkt für die Übergabe der pädagogischen Autorität an den Zu- Erziehenden zu finden, mit den bisher beschriebenen Prinzipien nicht lösbar. Darum beschreibt er zwei weitere Prinzipien, welche helfen sollen, die Probleme zu lösen. Er erweitert seine Überlegungen durch den gesellschaftlichen Aspekt.

2.2.4 Die regulativen Prinzipien

Wie können gesellschaftliche Einflüsse die pädagogische Praxis mitgestalten? Diese Frage stellt den Ausgangspunkt von Benners Auseinandersetzung mit den regulativen Prinzipien dar. Er bezieht sich darauf, „wie die durch pädagogische Interaktion zu fördernde Selbstbildung der Heranwachsenden gesellschaftlich so zu konzipieren ist, dass die sich in ihrer Individualität durchaus voneinander unterscheidenden Einzelnen sich gegenseitig als Gleiche anerkennen und an der menschlichen Gesamtpraxis partizipieren

⁹⁰ Vgl. ebd. S. 91

können.“⁹¹ Es gilt einen Weg zu finden, Lernprozesse, welche pädagogisch gefördert werden sollten, mit den Anforderungen der Gesellschaft bestmöglich abzustimmen. Es sollte dabei weder das Lernen in der Familie und in pädagogischen Einrichtungen mit fremden Anforderungen oder Zwängen konfrontiert werden, noch der Gesellschaft in pädagogischen Einrichtungen Subjekte nahegebracht werden, welche den außerhalb der pädagogischen Einrichtungen geforderten Kompetenzen nicht entsprechen. Seit die pädagogische Interaktion in schulischen Institutionen beziehungsweise in sozial- und berufspädagogischen Einrichtungen, ausgegrenzt von den anderen Praxisbereichen stattfindet, gibt es diese pädagogischen Abstimmungsprobleme zwischen den Bereichen menschlichen Handelns und der Erziehung.

Im Rahmen dieser Problematik führt Benner die beiden gegensätzlichen Positionen, die pädagogisch- naive Position und die politisch- pragmatische Position an. Während die pädagogisch- naive Position die Meinung vertritt, das Bildungs- und Erziehungssystem von den Bereichen menschlicher Praxis abzukoppeln, steht die politisch- pragmatische Position für eine Anbindung der beiden Systeme an die anderen Bereiche menschlicher Praxis und deren Anforderungen. Die pädagogisch- naive Position versucht mit ihren Argumenten die konstitutiven Prinzipien anzuerkennen und den gesellschaftlichen Anforderungen durch die Ansiedelung der pädagogischen Praxis in außergesellschaftliche Räume auszuweiten. In diesem sozusagen gesellschaftsfreien Raum sollen ErzieherInnen, LehrerInnen und SchülerInnen zusammenleben und die SchülerInnen sollen zu neuen Menschen herangebildet werden, sie sollen gebildet und partizipationsfähig sein. Mit dieser Methode kann der Mensch, der ja nach dem Prinzip der Bildsamkeit von Natur aus lernfähig ist, durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit durch die ErzieherInnen, ohne Einflüsse der Gesellschaft gebildet werden. Diese pädagogisch- naive Position stammt von Fichte (1808), der die Auslagerung der pädagogischen Praxis auch als pädagogische Provinz bezeichnet, wo die neuen, mündigen Menschen gebildet werden sollen. Jedoch sehen Kritiker

⁹¹Ebd. S. 94

hierbei die Gefahr, dass das erzieherische Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Zu- Erziehenden verkürzt wird und eigenständiges pädagogisches Handeln stattfindet, welches es gesellschaftlich gar nicht geben kann. Eine Abgrenzung der Erziehungspraxis bedeutet nicht eine Befreiung der Pädagogik von allen gesellschaftlichen Einflüssen. Die Pädagogik ist nämlich nicht immer eine Erneuerung, sondern immer auch eine Reproduktion der Gesellschaft. Die Gesellschaft gibt uns stets Bedingungen vor unter welchen wir handeln können. Somit lässt sich das Problem, durch die Auslagerung der pädagogischen Praxis nicht lösen.⁹²

Die Vertreter der politisch- pragmatischen Position hingegen wissen natürlich, dass die interaktive Seite von der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Praxis nicht trennbar ist. Außerdem hätten die Vertreter dieser Position bereits eine Antwort auf die noch unbeantworteten Fragen nach dem richtigen Zeitpunkt für das Ausbleiben der Autorität sowie die Mitte zwischen Unter- und Überforderung. Die Abgabe der Autorität ist nämlich durch die Reihenfolge der Institutionen, welche die Kinder durchlaufen, also vom Kindergarten über die Schule bis hin zur Ausbildungsstätte vorgegeben. An diese Institutionen geben die Eltern ihre Autorität schrittweise ab, bis die Heranwachsenden volljährig sind. Das Problem des Findens der richtigen Mitte zwischen Über- und Unterforderung löst die politisch- pragmatische Position durch die im traditionellen Schulsystem vorzufindende Gliederung in niedere und höhere Schultypen und den unterschiedlichen Leistungsstufen in Einheitsschulen. Die politisch- pragmatische Position stellt mit diesem Lösungsweg die pädagogische Praxis in den Dienst der Gesellschaft.⁹³ Dadurch werden die Grundbegriffe Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit „suspendiert und die relative Autonomie und Besonderheit pädagogischen Denkens und Handelns einem als gegeben unterstellten Korrespondenzverhältnis von Begabungen und Berechtigungen geopfert [...]“.⁹⁴

⁹² Vgl. ebd. S. 95ff

⁹³ Vgl. ebd. S. 99f

⁹⁴ Ebd. S. 100

Schließlich bieten beide Positionen keinen brauchbaren Lösungsweg. Auf der einen Seite steht die politisch- pragmatische Position, welche die pädagogische Praxis ganz in den Dienst der Gesellschaft stellt und dabei die Individualität, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit vernachlässigt. Auf der anderen Seite steht die pädagogisch- naive Position, die pädagogische Provinz, welche die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und Selbsttätigkeit berücksichtigt, jedoch die gesellschaftliche Komponente völlig ausklammert. Es bedarf daher weiterer Grundbegriffe. Diese müssen nach Benner „Auskunft darüber geben, wie das Verhältnis der pädagogischen Praxis zu den anderen Bereichen menschlichen Handelns so gedacht werden kann, dass pädagogische Praxis als gesellschaftliche Praxis real möglich ist.“⁹⁵

2.2.5 Das Prinzip der pädagogischen Transformation

Die pädagogische Transformation kann auf zweifacher Weise erfolgen, nämlich durch didaktische Transformationen oder durch gesellschaftspädagogische Transformationen. Didaktische Transformationen versuchen gesellschaftliche Anforderungen lehr- und lernbar zu machen und diese in Lernprozesse des Unterrichts zu integrieren. Gesellschaftspädagogische Transformationen versuchen Anforderungen nicht ausschließlich in den Unterricht zu integrieren, sondern diese auch im außerunterrichtlichen Raum gesellschaftlicher Interaktion zu logisch folgernden Aufgaben zu transformieren. Damit werden Gegenständen zu einer „intergenerationellen Verständigung“ erhoben.

Das Prinzip der pädagogischen Transformation überprüft die gesellschaftlichen Anforderungen und Bedingungen des Lernens. Es fragt danach, wie gesellschaftliche Anforderungen in pädagogisch legitime Anforderungen überführt werden können, so dass die Interaktion nach den konstitutiven Prinzipien möglich wird. Diese Art von Überprüfung kann sich einerseits auf die Anforderungen und ihre Lern- und Lehrbarkeit sowie andererseits auf die Bedingungen ihrer Anerkennung beziehen.⁹⁶

⁹⁵ Ebd S. 100f

⁹⁶ Vgl. ebd. S. 108

Benner veranschaulicht dies am Beispiel der Verkehrserziehung. Die Verkehrserziehung findet im Schulunterricht statt. Im Sinne der gesellschaftspädagogischen Transformation werden Zebrastreifen oder Fahrradwege errichtet. Nach dem regulativen Prinzip der Transformation soll der Sinn der Verkehrserziehung in der Schule nicht darin liegen, die Eltern zu entlasten, etwa gemeinsam mit ihren Kindern Fahrrad zu fahren. Verkehrsunterricht ist nur sinnvoll, wenn in diesem Beispiel die Tätigkeit Fahrrad fahren, auch gemeinsam ausgeführt wird. Beides zusammen, also Zebrastreifen und Fahrradwege auf der einen Seite und gemeinsames Fahrradfahren auf der anderen Seite, stellen sicher, dass Verkehrserziehung in einem pädagogisch legitimen Sinne möglich ist. Wenn das Prinzip der Transformation beachtet wird, ist Verkehrserziehung mehr als eine Anpassung der Zu- Erziehenden an Regeln und mehr als eine Verlagerung der Lernprozesse in Provinzen, nämlich eine Möglichkeit Heranwachsende zur selbsttätigen Mitwirkung an einer intergenerationellen Praxis aufzufordern. Der Gebrauch der Verkehrserziehung muss sich auch in außerschulischen Handlungen erweisen. Unterricht ist nur dann sinnvoll, wenn die Kinder das Gelernte auch in Handlungen ausführen, umsetzen und so Erfahrungen sammeln. Wenn Kinder in der Schule theoretisch lernen wie das Fahrradfahren funktioniert und welche Regeln sie im Verkehr beachten müssen, sie in der Praxis aber niemals Fahrrad fahren, dann hat die Verkehrserziehung Benners Beschreibungen zufolge keinen Sinn.⁹⁷

2.2.6 Das Prinzip einer nicht- hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis

Benner sagt, dass alle Praxen der menschlichen Gesamtpraxis gleich wichtig sind. Die Frage, wie die Einflüsse und Anforderungen von der Gesellschaft an das Handeln der Menschen zu beurteilen sind, ist nicht ausschließlich eine Frage der Pädagogik, sondern stellt sich beispielsweise auch für die sittliche, religiöse oder politische Praxis. Das vierte Prinzip des pädagogischen Denkens und Handelns verbindet die pädagogische Praxis mit allen anderen Praxen.

⁹⁷ Vgl. ebd. S. 108f

Benner meint es könne eine Anerkennung der Forderungen aus den einzelnen Praxisbereichen nur dann gelingen, wenn kein Bereich vor den anderen einen Primat beansprucht und alle Gebiete, die Aufgabe gesellschaftliche Beeinflussungen in praktisch legitime zu überführen, achten. Eine Vorrangstellung der Wissenschaft soll begrenzt werden und die Philosophie hat die Aufgabe, das Verhältnis der Einzelpraxen zueinander neu zu ordnen. Dies ist jedoch keine Aufgabe der Pädagogik, sondern der Gesamtpraxen wie Politik, Religion, Kunst, Wirtschaft und Pädagogik. Darum geht Benner auch in seinem Buch auf dieses Prinzip nur begrenzt ein.⁹⁸

2.2.7 Zusammenfassung der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Die Prinzipien von Benner stellen allgemeine Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns dar. Sie sind hilfreich um theoretische sowie auch praktische Fragen pädagogischen Handelns zu diskutieren. Die konstitutiven Prinzipien beziehen sich nicht nur auf die Heranwachsenden, sondern auch auf ErzieherInnen. Das Prinzip der Bildsamkeit bezieht sich auf die grundsätzlich vorhandene Lernbereitschaft des Menschen. Der Mensch soll unterstützt werden um selbsttätig an seiner Entwicklung mitwirken zu können. Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verdeutlicht die Einwirkung und Hinführung zum selbsttätigen Handeln. Die beiden regulativen Prinzipien beschäftigen sich mit den gesellschaftlichen Einflüssen. Das Prinzip der Transformation beschreibt die Überführung gesellschaftlicher Anforderungen in pädagogische Anforderungen. Das vierte Prinzip des pädagogischen Denkens und Handelns verbindet die pädagogische Praxis mit allen anderen Praxen.

2.3 Die Handlungsdimensionen der pädagogischen Praxis

Benner unterscheidet drei Handlungsdimensionen der pädagogischen Praxis.

⁹⁸ Vgl. ebd. S. 116ff

2.3.1 Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige

Benner beschreibt die bereits bestehenden gegensätzlichen Positionen, die autoritäre und die antiautoritäre Weise pädagogischen Handelns. Die Antiautoritäre Erziehung meint, dass es in der Erziehung der Heranwachsenden keine Autoritäten geben soll. Die Autoritäre Erziehung hingegen meint, dass nur Meinungen der Erwachsenen oder der Gesellschaft vernünftig sind und verlangt von Kindern, sich den Erwachsenen zu unterwerfen beziehungsweise anzupassen an bereits bestehende Vernünftigkeiten der Wirklichkeit. Benner versucht nun im Rahmen der bereits beschriebenen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns Möglichkeiten und Grenzen einer legitimen Ausübung von Macht oder Gewalt genauer zu bestimmen.

Für diese Bestimmung bezieht er sich auf unterschiedliche Wissenschaftler, beginnend bei Aristoteles, die sich mit der pädagogischen Praxis auseinandergesetzt haben. Aristoteles unterscheidet die Dimensionen Gewöhnung und Unterweisung. Für ihn stellt die pädagogische Praxis eine begründete politische Tätigkeit Regierender gegenüber Regierten dar. Die Regierenden sollen die Heranwachsenden freien Bürger mittels Gewöhnung und Unterweisung in die Ordnung der menschlichen Tätigkeiten einführen und somit zur Erhaltung der Politik beitragen.⁹⁹ Diesen Gedankengang von Aristoteles versuchte Hegel zu erneuern und definierte die Pädagogik als Kunst, die Menschen sittlich zu machen und sie sollen zu Bürgern eines Staates von guten Gesetzen erzogen werden. Hegel meinte wie auch schon Aristoteles, dass die Gewöhnung dem Unterricht vorausgeht.¹⁰⁰ Jedoch war die Sitte für Hegel „die auf individuelle Konkurrenz und Machtsteigerung ausgerichtete neuzeitliche bürgerliche Gesellschaft und die diese überwölbende Rechtsordnung des modernen Staats.“¹⁰¹ Auch Kant beschäftigte sich mit diesem Thema und der Frage, wie Freiheit mit Zwang im Rahmen der Erziehung zu vereinbaren sei. Er nennt die Gewöhnung, welche dem Unterricht vorausgeht, Disziplinierung. Seinen Ideen zufolge, sollte das Kind von Beginn

⁹⁹ Vgl. ebd. S. 113

¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. 214

¹⁰¹ Ebd. S. 214

an in allen Stücken frei sein. „Heranwachsende sollen lernen ihre Bestimmung zur Freiheit wahrzunehmen, um für sich selber Regeln aufzustellen [...], solche die die eigene Freiheit mit der Freiheit anderer zusammenbringt.“¹⁰² Weiter müsse man dem Kind zeigen, dass es seine Bedürfnisse nur erreichen könne, wenn es auch andere ihre Bedürfnisse erreichen lasse. Das Kind muss außerdem merken, dass ihm ein Zwang auferlegt wurde, der es zu seiner eigenen Freiheit führt um nicht von Anderen abhängig zu sein.¹⁰³

Folglich beschreibt als erster Aristoteles Gewöhnung und Unterweisung als pädagogische Dimensionen einer politisch- regierenden Praxis. Diese Dimensionen sollten die Heranwachsenden in die vorgegebene Ordnung der Politik einführen. Seit dem Verlust dieser Ordnung entwickelten sich durch die moderne bürgerliche Gesellschaft statt zwei, drei Dimensionen pädagogischen Denkens und Handelns. Die Handlungsform pädagogischer Disziplinierung Unmündiger durch Mündige, die didaktische Handlungsform einer unterrichtlichen Unterweisung und die Handlungsformen einer Einführung der nachwachsenden Generation in ausdifferenzierte gesellschaftliche Handlungsfelder und Tätigkeiten.¹⁰⁴ „In der Transformation der beiden älteren Dimensionen pädagogischen Handelns als eine auf Gewöhnung und Unterweisung beruhenden regierenden Praxis in die drei Dimensionen disziplinierender, unterrichtlicher und den Übergang ins gesellschaftliche Leben begleitender Tätigkeiten liegt nach Herbart die Revolution modernen pädagogischen Denkens und Handelns.“¹⁰⁵ Benner bezieht sich nun bei der folgenden Auseinandersetzung auf Herbart, der die drei Dimensionen der Erziehung, Kinderregierung, Erziehung durch Unterricht und Einführung ins Handeln beschreibt.

Mit dem Begriff Kinderregierung, meint Herbart die von Kant beschriebene Disziplinierung. Den Begriff Regierung übernimmt er von Aristoteles, jedoch bestimmt er den Begriff so, „dass die an die Sitte gewöhnenden und die

¹⁰² Prange 2008, S. 218

¹⁰³ Vgl. Benner 2010, S. 216ff

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 218f

¹⁰⁵ Ebd. S. 219

unterrichtlichen Handlungsdimensionen nicht mehr Momente einer allumfassenden regierenden Tätigkeit sind, sondern als zweite und dritte Dimension [...] hinzutreten.“¹⁰⁶ Unter Unterricht als zweite Dimension versteht Herbart eine Handlungsform, die den zwischenmenschlichen Umgang der Zu-Erziehenden und die Welterfahrung zur „Vielseitigkeit des Interesses“ erweitert.¹⁰⁷ Auf diese beiden Dimensionen wird später noch genauer eingegangen.

2.3.2 Möglichkeiten und Grenzen der ersten Dimension

Um auf den Begriff der Kinderregierung und die Dimension der pädagogischen Praxis als regierendes Gewaltverhältnis zurückzukommen, beschreibt Benner zwei Regeln, welche Herbart ernannte. Die erste Regel besagt, dass durch regierende Maßnahmen kein Ziel beim Kind zu erreichen ist, sondern stets Ordnung zu schaffen sei. Die zweite Regel sieht vor, regierende Maßnahmen nur dann auszuüben, wenn sich beim Kind Spuren eines echten Willens zeigen. Gewalt darf laut Herbart nur in Grenzsituationen erfolgen. Die Unterdrückung des kindlichen Willens ist nur dann erlaubt, wenn dadurch uneinsichtiges Handeln verhindert wird.¹⁰⁸ Pädagogische Gewalt muss dann gestoppt werden, wenn sich Spuren vom Kind selbst artikulierten Willens bemerkbar machen. Die Legitimation der pädagogischen Gewaltausübung Herbarts ist in den konstitutiven Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns fundiert. Wenn pädagogisches Handeln von Kindern durch Gewalt festgelegt werden würde, würde dies gegen das Prinzip der Bildsamkeit verstoßen. Gewalt ist kein Mittel um die Zu-Erziehenden zur Selbsttätigkeit aufzufordern. Gewalt verlangt von Heranwachsenden die Unterwerfung des eigenen Willens unter einen fremden vernünftigen Willen. Pädagogische Handlungen, die Gewalt einsetzen sind nach Herbart moralisch und pädagogisch nicht erlaubt. Pädagogische Erziehung sollte so erfolgen, dass Kindern beispielsweise ein Hammer so weggenommen wird, dass sie an uneinsichtigem Handeln gehindert werden und gleichzeitig erfahren, dass sie in anderen Situationen ohne Unterstützung

¹⁰⁶ Ebd. S. 221

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Vgl. Herbart 1806/1965, S. 30ff

auch Erfahrungen mit Spielzeug machen. Herbart spricht von erlaubten pädagogischen Drohungen, die auf Gefahren hinweisen. Dieses Hinweisen auf Gefahren kann dazu führen, dass Zu- Erziehende den erwachsenen Bezugspersonen eine bestimmte Autorität zuerkennen, im Sinne einer regierenden Ausübung pädagogischer Macht. Diese Autorität kann allerdings nicht autoritär eingefordert werden, sondern nur aus freier Wahl zuerkannt werden. Wenn die Heranwachsenden ein gewisses Vertrauen zu den Erziehenden aufgebaut haben, kommt es zu einer solchen natürlichen Anerkennung. Vergleichbares gilt auch für die Liebe. Kinder, die liebevoll anerkannt werden, bringen den Erwachsenen eine positive Zuneigung entgegen. Wenn jedoch in Beziehungen Gewalt dauerhaft ausgeübt wird, beeinflussen und begrenzen diese gesellschaftlichen Einwirkungen legitimes pädagogisches Handeln. Dies zeigt sich in den regulativen Prinzipien. Beispielsweise kann eine Wohnung so eingerichtet sein, dass Heranwachsende sich und die Einrichtung durch ihr Handeln in Gefahr bringen. Dies könnte nur verhindert werden wenn die Einrichtung verändert werden würde. Kinder sollen durch ihre Handlungen Bedürfnisse entwickeln können, welche sich von den Bedürfnissen der Erwachsenen unterscheiden. Erwachsene müssen ihre Bedürfnisse von denen der Kinder abgrenzen und so den Kindern auch vermitteln, dass auch sie die Bedürfnisse untereinander abstimmen.¹⁰⁹

Gewaltverhältnisse finden jedoch nicht bloß in der Familienerziehung statt, sondern sind auch in professionellen Handlungsfeldern wie beispielsweise im Kindergarten, Schulen, Heimen oder im Strafvollzug zu finden. Jedoch darf Gewaltausübung die Beteiligten nur am Handeln hindern aber keine positiven Zwecke im Motivationshorizont derer verfolgen. Beispielsweise dürfen Straftäter im Strafvollzug durch Gewalt keine positiven Zwecke verfolgen, sondern ausschließlich an der Begehung weiterer Straftaten gehindert werden sowie die Gewaltdimensionen in die beiden anderen Dimensionen pädagogischen Handelns übergeführt werden, in eine bildende Aufklärung durch Unterricht und Anleitung zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis. Strafen dürfen Menschen nicht schlechter machen als sie waren. Gewalt soll nur dann

¹⁰⁹ Vgl. Benner 2010, S. 221 - 229

erfolgen, wenn die Heranwachsenden dadurch zur Mitwirkung an Lernprozessen, über erziehenden Unterricht und sie zur Befähigung zum Eintritt ins gesellschaftliche Leben herbeiführt. Wann und wo pädagogisches Handeln als Gewaltverhältnis beendet werden soll, liegt in der Verantwortung derer, die diese Gewalt ausüben.¹¹⁰

2.3.3 Zweite Dimension: Pädagogische Praxis als erziehender und bildender Unterricht

Um zu klären, was unter pädagogischer Praxis als erziehender und bildender Unterricht zu verstehen ist, beschreibt Benner drei Unterscheidungen. Einerseits ist wichtig zu erwähnen, dass nicht jeder Unterricht Schulunterricht ist. Zu dem Begriff Unterricht gehört alles was jemand tut oder erleidet, wie zum Beispiel beim Lesen eines Buches, während eines informativen Gesprächs oder beim Ansehen einer lehrreichen Fernsehsendung. Wenn jemand jedoch in eine pädagogische Interaktion tritt, also mit Hilfe eines anderen lernt, handelt es sich um Unterricht im Sinne der zweiten Dimension pädagogischen Handelns. Unterrichtliche Lernprozesse finden nicht ausschließlich im Blickfeld alltäglicher Welterfahrung und zwischenmenschlicher Verhaltensweisen statt, denn sie können dieses Umgangs- und Erfahrungslernen auch überschreiten und künstlich erweitern. Diese Form von Unterricht passiert nicht in Alltagshandlungen, sondern geschieht über didaktische Handlungen. Der Erfolg dieses künstlich herbeigeführten Unterrichts wird mit Hilfe von Prüfungen kontrolliert. Die Frage, die sich Benner jedoch hier stellt ist, wie Heranwachsende mit solch einem Unterricht auf im Leben auftretende Ernstsituationen außerhalb des Unterrichts vorbereitet werden können. Künstlich erteilter Unterricht kann nämlich den Übergang in außerschulische Situationen stets unterstützen, jedoch nicht vollziehen. Die Aufgabe der dritten Dimension pädagogischen Handelns nach Benner ist somit, „den Übergang in ein selbst verantwortetes individuelles, interindividuelles und intergenerationelles Handeln“¹¹¹ herbeizuführen. Lernprozesse sollen in

¹¹⁰ Ebd. S. 229ff

¹¹¹ Benner 2010, S. 233

alltägliche Erfahrungen und Handlungen eingeführt werden. Es sollen nicht bloß Wissensbestände vermittelt werden, sondern der Umgang mit dem Gelernten soll im Zuge der Ausführung von Handlungen eingeübt werden. Als Beispiel erwähnt Benner die Tätigkeit „Zähne putzen“. Durch die Ausführung der Tätigkeit selbst sammeln Heranwachsende Erfahrungen. Da die Aufsicht durch die Erwachsenen von Zeit zu Zeit reduziert wird, übernehmen die Zu-Erziehenden irgendwann selbstständig die Verantwortung ihrer Zahnpflege.¹¹²

2.3.4 Problemgeschichtliche Hinweise

Das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Unterricht ist nicht ganz so einfach zu fassen. Aristoteles hat bereits Bedingungen genannt unter denen Unterricht möglich ist. Erstens streben Menschen nach Aristoteles von Natur aus nach Wissen. Zweitens muss es für Unterricht immer einen geben der den Unterricht erteilt und einen der unterrichtet wird. Ohne Vorwissen von beiden Seiten, LehrerInnen und SchülerInnen, ist Unterricht nicht möglich. Drittens sind nur LehrerInnen im Stande zu lehren. Aristoteles unterscheidet Erfahrene von Künstlern. Er meint, dass Erfahrene nur über das Was und nicht über das Warum Bescheid wissen und darum die Erfahrenen auch nicht lehren können. Sie haben ihr Wissen aus der Erfahrung gewonnen. Künstler sind hingegen weiser, denn sie wissen über die Ursachen und können somit ihr Wissen weiter vermitteln. Lehren können somit nur diejenigen, die den Weg von dem Erfahrungswissen zum Ursachenwissen bereits gegangen sind und somit Heranwachsende auf diesem Weg unterstützend begleiten können. Neben dieser Form des Unterrichts erläutert Aristoteles auch eine zweite Form des Lehrens und Lernens, die der „Bildung praktischer Klugheit dient.“¹¹³ Sie bezieht sich auf ein „Sich- Wissen“ und macht die Fähigkeit eines Menschen aus, selbstständige Entscheidungen zu treffen und an der Konferenz über gemeinsame Aufgaben mitwirken zu können. Die praktische Klugheit ist auf das zweckmäßige Handeln selbst ausgerichtet und es muss in sich selbst sinnvoll sein. Für Aristoteles hat der Aufstieg von der Erfahrung zum Wissen seinen

¹¹² Vgl. ebd. S. 231ff

¹¹³ Ebd. S. 238

Zweck in sich selbst, wie beispielsweise in den Disziplinen Mathematik oder Psychologie. Der Aufstieg von der Gewöhnung zur praktischen Philosophie erreicht seinen Sinn hingegen über eine Rückkehr ins Handeln. Die aristotelische Ansicht, dass Lernen immer von einem Vorwissen der Lernenden ausgeht und das Unterrichts an diese Erfahrungen anknüpfen muss um erfolgreich zu sein, hat bis heute lange Gültigkeit.¹¹⁴ „Sie liegt auch dem neuzeitlichen Modell des Wissens, Lehrens, Lernens und Unterrichtens zugrunde.“¹¹⁵

Um die Problemstellung im neuzeitlichen Modell zu erklären, beschreibt Benner die von Kant als „Revolution der Denkart“ bezeichnete „Veränderung der Naturforschung durch Einführung einer rechnenden Naturwissenschaft.“¹¹⁶ Diese gelangt nicht über die Erfahrung zum Wissen, sondern konstruiert hypothetisch Gesetze über Naturerscheinungen, die sie in Experimenten überprüft und anschließend ordnet. Somit erfolgt Lernen nicht durch Nachahmung sondern durch Fragen. Neuzeitliche Wissenschaft erfolgt nicht von der Erfahrung zum Wissen, sie schafft eine Ordnung der Weltgegebenheiten, welche Erfahrungen zulassen, die sonst gar nicht möglich wären. Benner beschreibt hier wieder ein Beispiel aus der Medizin. Erfahrene MedizinerInnen kennen Heilmittel, wissen aber nicht warum sie wirken. MedizinerInnen im wissenschaftlichen Sinne wissen, dass die Ursache der Gesundheit der Menschen in den Selbstheilungskräften und den Selbsterhaltungskräften der Natur liegt und dass Heilmittel wirken, indem sie diese Kräfte der Natur stärken. In der modernen Medizin geht die Entwicklung von Medikamenten auf eine hypothetische Erklärung von Krankheiten zurück. Der Arzt im modernen Sinn weiß um die kausale Begründung der Krankheiten und wie Medikamente eingesetzt und ihre Wirkung überwacht werden muss. In der antiken Wissenschaft kam die Erfahrung vor dem Wissen. In der neuzeitlichen Wissenschaft ist der erste Schritt das Wissen über die Konstruktion von Medikamenten und erst später folgt die Erfahrung, die

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 234ff

¹¹⁵ Ebd., S. 240

¹¹⁶ Ebd.

anschließend an die Theorie in der Praxis gemacht wird.¹¹⁷ „Der wesentliche Unterschied zwischen antiker und neuzeitlicher Wissenschaft verdeutlichte Kant, indem er Leistungen auf einen Aktus der Spontanität gründete, der die Mannigfaltigkeit von Weltgegebenheiten in eine vom Menschen entworfene synthetische Ordnung bringt.“¹¹⁸

Demzufolge kann festgehalten werden, dass nach den Überlegungen von Aristoteles das Wissen durch die Erfahrung kommt. Bei Kant eignen sich Menschen über Überprüfungen und Ordnungen hypothetischer Gesetze Wissen an.

2.3.5 Möglichkeiten und Grenzen der zweiten Dimension

Herbart hat die aristotelische Konzeption des erziehenden und bildenden Unterrichts erweitert. Er hat einerseits die Welterfahrung durch Wissenschaft und Kunst und andererseits den zwischenmenschlichen Umgang durch Politik und Religion ergänzt. Heranwachsende sollen lernen, zwischenmenschliche Probleme nicht im engeren Sinn zu betrachten, sondern diese auch als politische Schwierigkeiten zu deuten und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die menschliche Praxis auch religiöse Motivationshorizonte kennt.¹¹⁹ Zur Welterfahrung sollte nicht nur der wissenschaftliche Weltbegriff als rational angesehen werden, sondern auch die moderne Kunst. Unterricht soll somit den „vorwissenschaftlichen Erfahrungshorizont der Heranwachsenden zu Wissenschaft und Kunst und den alltäglichen Horizont ihres Umgangs mit Menschen zu Politik und Religion erweitern.“¹²⁰ Die Lernenden sollen hierbei lernen, aus einem „sechsfach strukturierten, vielseitigen Interesse heraus zu denken und zu handeln.“¹²¹ Ein weitläufigeres Interesse der Heranwachsenden, welches über die Erfahrung und den Umgang hinausgeht, soll dadurch gefördert werden. Ein weiteres Ziel dieses Unterrichts ist es die nachwachsende Generation zur Mitarbeit an einer menschlichen Gesamtpraxis

¹¹⁷ Vgl. Benner 2010, S. 240ff

¹¹⁸ Ebd. S. 243

¹¹⁹ Ebd. S. 249

¹²⁰ Ebd. S. 249

¹²¹ Ebd. S. 250

zu motivieren. Der moderne Unterricht soll Menschen bilden, „die in theoretischen und praktischen Fragen urteilsfähig sind“ und die Heranwachsenden nicht im aristotelischen Sinn zu Wissenden und Regierenden erziehen.¹²² Der Unterricht soll fächerübergreifend erfolgen. Als Beispiel führt Benner in seinem Werk eine thematisch zentrierte Unterrichtseinheit an, in welcher SchülerInnen zum selbstgewählten Thema Licht Arbeitsprozesse durchführten, sowohl in der Schule als auch zuhause oder in der Freizeit. Das Ziel eines jeden Unterrichts ist es die SchülerInnen von Themen so zu begeistern, dass sie sich auch außerhalb des Unterrichts damit beschäftigen und somit Erfahrungen im Handeln selbst sammeln. In den Arbeitsprozessen zum Thema Licht können beispielsweise die Fächer Physik, Geschichte, Deutsch, Musik, Kunst, Religion und Naturkunde enthalten sein. Solch ein erworbenes gefächertes Wissen hat besondere Relevanz für die Orientierung im Alltag. Hiermit soll gezeigt werden, wie didaktische Transformationen durchgeführt werden können, so dass im Unterricht verschiedene Wissensformen verknüpft und in Beziehung gebracht werden können.¹²³

2.3.6 Voraussetzungen der zweiten Dimension

Voraussetzungen für erziehenden Unterricht differenziert Benner in methodische, thematische und institutionelle Strukturen. Erziehender Unterricht zeichnet sich in methodischer Hinsicht dadurch aus, dass alles Lernen von bereits erworbenem Wissen ausgeht. Der Aneignungsprozess ist rezeptiv und spontan. In einer Erweiterung des Umgangs- und Erfahrungslernenen können hypothetische Aussagesysteme nur angeeignet werden, wenn die Methode des Lernens, den Sachzusammenhang als Aufgabe hervorbringt. Die Methode wird damit „gegenstandskonstitutiv“. Der Lernende eignet sich Wissen hierbei nicht mithilfe seines Vorwissens an, sondern dadurch, dass er nach einem Vermittlungszusammenhang fragt, wie zum Beispiel nach einem geschichtlichen Zusammenhang. Als wichtiges Mittel beschreibt Benner die Sprache. Ohne pädagogische Interaktion ist erziehender und bildender

¹²² Vgl. ebd. S. 251

¹²³ Vgl. ebd. S. 253ff

Unterricht nicht möglich.¹²⁴ Auch sollen die Erziehenden von ihren Erziehern mit Fragen konfrontiert werden, welche den Heranwachsenden neue Weltzugänge eröffnen und die früher erworbenen ergänzen und ausweiten. „In methodischer Hinsicht ist erziehender Unterricht sprachliche Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in Auseinandersetzung mit Weltinhalten [...] darum lautet die methodische Grundfrage erziehenden Unterrichts [...]: Wie können Lernende zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen so aufgefordert werden, dass die Wirkung der Aufforderung [...] über die durch sie provozierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zustande kommt.“¹²⁵ Ein thematisch bildender Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass der Lerngegenstand so strukturiert wird, dass die Heranwachsenden ein Selbstverhältnis zu ihm entwickeln können. Dies ist jedoch bloß unter fächerverbindenden Perspektiven möglich.

Schließlich zeigt sich, dass Lernen oder Aneignung von Wissen nicht ausschließlich methodisch oder thematisch erfolgen kann. Somit muss Lernen nach Benner in institutioneller Hinsicht erfolgen. Unterricht muss an die Erfahrungen anknüpfen aber zugleich müssen Vorerfahrungen reflektiert und erweitert werden. Dies beschreibt er durch die nun folgenden vier Stufen des erziehenden und bildenden Unterrichts.

2.3.7 Vier Stufen des erziehenden und bildenden Unterrichts

Benner gliedert erziehenden und bildenden Unterricht in vier aufeinanderfolgende Stufen mit spezifischen Blickwinkeln und Inhalten. In institutioneller Hinsicht ist diese Stufenordnung dadurch gekennzeichnet, dass vorausgehende Stufen in den nachfolgenden wirksam bleiben und erweitert werden. Die vier Stufen werden nun kurz erläutert. Erstere ist die Basisstufe des Lernens, dabei handelt es sich um die Bildung der Sinne sowie die Entwicklung elementarer Kommunikation und Muttersprache. Aufgaben dieser Stufe sind die Verknüpfung von sinnlicher, interaktiver, sprachlicher

¹²⁴Vgl. Benner 2010, S. 281

¹²⁵Ebd. S. 282

Weltaneignung und Kommunikation. Es folgt ein Blickwechsel zwischen den Sinnen, zwischen Spontanität und Rezeptivität sowie Selbst und Welt. Die zweite Stufe, die Elementarstufe des Unterrichts bezieht sich auf die Inhalte wie zum Beispiel Schreiben, Lesen, Rechnen oder Sachkunde, und es geht hauptsächlich darum mit dem Medium der Schrift umzugehen. Von gesprochener Sprache kommt es immer mehr zu schriftlicher Kommunikation. Die dritte Stufe ist die Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden. Inhalte sind Mutter- und Fremdsprache, Mathematik oder Religion und die Aufgaben sind an die Schriftsprache gebunden. Es geht um die Erweiterung von Erfahrungslernen und Lernformen um Formen weit entfernt von der Einheit von Leben und Lernen. Letztlich beschreibt Benner die vierte Stufe, die Schulstufe wissenschaftspropädeutischer Wissens- und Reflexionsformen. Die Inhalte dieser Stufe sind, die Einführung in elementare Wissenschaftsbereiche und ausdifferenzierte Handlungsfelder. Es geht um die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Denk- und Reflexionsformen, wobei die handlungstheoretische Form für diese Diskussion relevant ist. Es geht in dieser Stufe um den Übergang von alltäglichen zu wissenschaftlichen sowie ausdifferenzierten praktischen Weltverhältnissen und Reflexionsformen.¹²⁶

2.3.8 Dritte Dimension: Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder

Rückblickend auf die bisher beschriebenen Dimensionen, kann festgehalten werden, dass die erste Dimension die Grenzen pädagogischer Gewalt beachtet und versucht durch Macht die Heranwachsenden an uneinsichtigem Handeln zu hindern, die zweite Dimension das Selbst- Denken und Urteilen Lernender durch erziehenden Unterricht fördert. Die dritte Dimension hat das Ziel, dass Heranwachsende ohne pädagogische Unterstützung individuell und gesellschaftlich tätig werden und aus eigener Motivation handeln.¹²⁷

¹²⁶ Vgl. Benner 2010, S. 284f

¹²⁷ Vgl. ebd. 291

2.3.9 Problemgeschichtliche Hinweise

Im Sinne der dritten Dimension sollen sich Handelnde eigene Ziele und Aufgaben setzen, selbstständig Beziehungen und Verbindungen eingehen und andere so wie sich selbst in selbstverantwortetem Handeln als Person anerkennen. Diese Aufforderung beruht darauf, dass Erwachsene über ihre Kinder, sobald sie volljährig sind, keine Rechte mehr haben und diese in ihrer Persönlichkeit anerkennen. Das Ende der Erziehung sollte jedoch nicht zu einem allgemein geltenden Zeitpunkt stattfinden, sondern fließend erfolgen. Die Heranwachsenden sollen während des gesamten Erziehungsprozesses freie und mitwirkende Personen sein. Es ist jedoch eine schwierige Aufgabe Heranwachsende, welche in rechtlicher Hinsicht noch nicht mündig sind, im pädagogischen Handeln als vollständig Freie anzuerkennen. Die pädagogische Praxis kann den Eintritt Zu- Erziehender ins gesellschaftliche Leben selbsttätig nicht regulieren.

Benner versucht diese Schwierigkeiten zu lösen, indem alle pädagogischen Professionen, durch die drei Dimensionen des Handelns miteinander verbunden werden und nicht mehr in regierende, unterrichtende und helfende Berufe unterschieden werden. Wenn eine solche Verbindung der pädagogischen Praxis mit anderen gesellschaftlichen Praxisformen erfolgt, kann individuell ein Übergang von pädagogischen in außerpädagogische gesellschaftliche Situationen durchgeführt werden. Gesellschaftliche Handlungsfelder müssen sich öffnen um eine Mitwirkung der Heranwachsenden zu erlauben und das Ende der pädagogischen Praxis zu sichern.¹²⁸

2.3.10 Schwierigkeiten und Möglichkeiten

Der Übergang vom pädagogischen ins gesellschaftliche Handeln ist bis heute sehr schwierig. Dies hängt auch mit der neuzeitlichen Differenz von rechtlicher und pädagogischer Mündigkeit zusammen.¹²⁹ Schleiermacher hat darüber gesagt, dass sobald der Mensch mündig wird, die pädagogische Einwirkung

¹²⁸ Vgl. ebd. S. 296

¹²⁹ Vgl. ebd.

aufhört und es in ein Zusammenwirken beider übergeht. Die Rechtsgleichheit kann vom Staat über alle Bürger gesetzlich fixiert werden, indem sie auf ein bestimmtes Alter festgelegt wird. Was jedoch nicht durch Gesetze festgesetzt werden kann, ist die pädagogisch zu fördernde Mündigkeit im Gebrauch dieser Freiheiten. Schleiermacher löst dieses erziehungstheoretische Problem indem er sagt, dass das Ende der pädagogischen Praxis nicht am Ende der Erziehung eintritt, sondern der Endpunkt im Laufe der Zeit allmählich verschwindet. Dies kann allerdings nur dann gegeben sein, wenn die Gesellschaft dafür sorgt, dass der Heranwachsende bereits vor der staatlich festgesetzten Volljährigkeit schrittweise an der menschlichen Gesamtpraxis mitwirken kann. Unabhängig davon welchen Beruf die Menschen wählen, sollen sie beispielsweise auch pädagogisch, politisch, religiös oder ethisch tätig werden.

Hierbei ergibt sich nach Benner eine zweite Frage, nämlich eine bildungstheoretische Frage danach, worin denn jene menschliche Gesamtpraxis besteht, in die sich die pädagogische Praxis aufheben soll.¹³⁰ Weder die Praxisformen der vorbürgerlichen noch die der bürgerlichen Gesellschaft liefern Grundorientierungen für die Beteiligung der Heranwachsenden an der menschlichen Gesamtpraxis. Die vorbürgerlichen Praxisformen waren standesspezifische und dadurch gekennzeichnet, dass in ihren Lebensformen beispielsweise Pädagogik, Ethik, Arbeit, Politik und Religion eine Einheit bildeten. Die Freiheiten der Rechtsmündigen und die Differenz von rechtlicher und pädagogischer Mündigkeit gab es jedoch nicht. In der modernen bürgerlichen Gesellschaft existieren diese Freiheiten, wie die der Geselligkeit, der Berufsauswahl oder der Religionsausübung. Jedoch kennt man keine Berufe die alle Bereiche der menschlichen Gesamtpraxis vereinen. „Die professionellen Einzeltätigkeiten in der bürgerlichen Gesellschaft erkennen [...] die Freiheiten einer allgemeinen Rechtsmündigkeit an, ohne jedoch bildungstheoretisch legitimierte Orte menschlicher Gesamttätigkeit zu sein.“¹³¹

¹³⁰ Vgl. ebd. S. 297f

¹³¹ Ebd. S. 299

Die „Mitgesamttätigkeit“ ist heute nur in einem ganz bestimmten Verständnis möglich. Sie muss in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht zwei Voraussetzungen erfüllen. Sie muss eine generationenübergreifende Öffentlichkeit sein, an der Heranwachsende stückweise partizipieren können und gleichzeitig allen Bereichen der menschlichen Gesamtpraxis Gehör verschaffen. Heranwachsende müssen in die Formen öffentlicher Kommunikation eingeführt werden. Sie sollen durch Partizipation individuell und gesellschaftlich handeln lernen. Die gesellschaftliche Aufgabe der dritten Dimension ist es demzufolge, dafür zu sorgen, dass die bereits vorherrschende Öffentlichkeit erhalten bleibt und sich ihre Möglichkeiten zur öffentlichen Kommunikation erweitert werden.¹³²

2.3.11 Voraussetzungen der dritten Dimension

Benner beschreibt nun auch für die dritte Dimension pädagogischen Handelns Voraussetzungen der pädagogischen Praxis im Übergang zur menschlichen Gesamtpraxis. Die Aufgabe der dritten Dimension ist es, aus eigener Motivation und Einsicht, selbstverantwortlich politisch, pädagogisch, religiös, ethisch, ökonomisch und ästhetisch tätig zu werden. Das Ende der pädagogischen Interaktion im Übergang zur menschlichen Gesamtpraxis ist nur das Ende der Erziehung und nicht das Ende der pädagogischen Praxis. Auch wenn die Heranwachsenden nicht mehr zur Erziehung bedürftig sind, sollen sie pädagogisch tätig sein. Die pädagogische Praxis ist für den gesamten Bildungsprozess konzipiert und soll in der dritten Dimension allmählich ihr Ende finden, wenn die Zu- Erziehenden aus eigener Motivation beginnen in Bereichen der pädagogischen Gesamtpraxis tätig zu werden.¹³³

Benner setzt sich noch genauer mit den Voraussetzungen für eine „gelingende Aufhebung der pädagogischen Praxis in intergenerationelles Handeln“ auseinander. In methodischer Hinsicht beschreibt Benner das Handeln der Heranwachsenden als den Gegenstand der pädagogischen Praxis.

¹³² Vgl. Benner 2010, S. 299f

¹³³ Ebd. S. 301

Aufforderungen zur Selbsttätigkeit beziehen sich auf Selbst- und Weltverhältnisse im Handeln. Es gibt somit im Sinne des erziehenden Unterrichts nicht mehr Lehrende, sondern Handelnde, die sich aufgrund ihres bereits erworbenen Wissens dementsprechend verhalten und ihren Einsichten handelnd folgen oder nicht. Auf ein solches Selbst- und Weltverhältnis kann nur Einfluss genommen werden, wenn berücksichtigt wird, dass es sich um Einwirkungen auf den Motivationshorizont der Heranwachsenden handelt, welcher sich im gegenwärtigen sowie im zukünftigen Handeln weiterentwickeln wird. In diesem Sinne muss der Lehrende, der pädagogisch Handelnde eben selbst Handelnder, welcher, genauso wie der Heranwachsende, vor der Aufgabe steht sich im Handeln mit anderen zu verständigen.¹³⁴

Die Verständigung im Handeln ist hierbei auf die Entwicklung des Motivationshorizontes gerichtet. Herbart hat vier individuelle Formen und Techniken beschrieben, die sich auf das Selbstverhältnis der Handelnden zum eigenen Motivationshorizont und die Genese dieses Selbstverhältnisses beziehen. Der Motivationshorizont kann im Rückblick auf vergangene Handlungen beurteilt werden. Weniger gut kann er im Vorblick auf künftiges Handeln begutachtet werden. Benner beschreibt in diesem Zusammenhang den Begriff der Entwicklung praktischer Handlungskompetenz, welchen Herbart begründet hat. Er begreift das Handeln als Prinzip der Menschwerdung.¹³⁵

Was darunter genau zu verstehen ist, wird in Bezugnahme auf die Freiheit, Leiblichkeit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit menschlicher Praxis erläutert. Frei ist der Motivationshorizont im Handeln weil er im Handeln selbst entstanden ist. Leiblich ist dieser insofern, dass die vergangenen Aspekte des Wollens und Nicht- Wollens sowie die des Könnens und Nicht- Könnens im Leib als dem Organ menschlicher Praxis präsent sind. Sprachlich ist der Motivationshorizont, da dessen Genese erinnert, beurteilt und durch Beratung beeinflusst werden kann. Letztendlich ist der Motivationshorizont im Handeln

¹³⁴ Vgl. Benner 2010, S. 303

¹³⁵ Vgl. ebd. S. 303f

auch geschichtlich, da er durch das Handeln auch verändert oder erweitert werden kann.¹³⁶

Herbart nennt hierzu vier Stufen der Erziehung im Übergang zu selbstverantwortlichem Handeln, welche ich nun kurz darstellen werde. Die erste Stufe besagt, dass Heranwachsende das vergangene Handeln sowie deren Folgen vergegenwärtigen, reflektieren und überprüfen sollen. Als Erziehungsmaßnahme nennt Herbart die haltende Erziehung. In der zweiten Stufe geht es bereits um die Beurteilung des schon erworbenen Motivationshorizontes. Die Heranwachsenden sollen, die in ihrem Motivationshorizont vorgegebenen Wahlmöglichkeiten mit einer „Wärme fürs Gute“ selbstständig beurteilen. Diese Verständigung nennt Herbart bestimmende Erziehung. Im Rahmen der dritten Stufe der Erziehung, welche Herbart als regelnde Erziehung beschreibt, sollen die Heranwachsenden, im Vorblick auf künftiges Handeln, Entwürfe konkreter Handlungen entwickeln. Im Übergang zum selbsttätigen Handeln, hebt sich die pädagogische Praxis als Verständigung im Handeln auf. Sie akzeptiert, dass die Heranwachsenden ihren Handlungsentwurf selbstständig wählen und im „Kampf“ und „Selbstnötigung“ umsetzen. Diese vierte Stufe nennt Herbart unterstützende Erziehung.¹³⁷

Alle vier von Herbart formulierten Stufen der Erziehung kennen die Verantwortlichkeit der Heranwachsenden an. Es wird versucht den Rückblick auf Vergangenes mit dem Vorblick auf Zukünftiges so zu verbinden, dass Heranwachsende unabhängig werden und die Freiheit bekommen mit sich selbst und Anderen ohne pädagogische Unterstützung zurechtzukommen.¹³⁸

Ergänzend beschreibt Benner aus der Sicht der thematischen Grundstruktur, dass Heranwachsende im Übergang zu selbstverantwortlichem Handeln nicht nur ihr eigenes Selbstverhältnis zu ihrem Motivationshorizont begutachten sollen, sondern sich auch gleichzeitig einen Motivationshorizont in ihrem

¹³⁶ Vgl. ebd. S. 304

¹³⁷ Vgl. ebd. S.304f

¹³⁸ Vgl. ebd. S. 305

Bildungsprozess aneignen, welcher ihnen dann erlaubt, in allen Bereichen der menschlichen Gesamtpraxis tätig zu werden. Es soll kein Bereich der menschlichen Gesamtpraxis dominieren. Eine Einseitigkeit im Handeln hat Herbart „Geisteskrankheit“ genannt. Diese kann nur durch die Weckung eines vielseitigen Interesses und die Förderung einer öffentlichen Kommunikation verhindert werden.¹³⁹

Somit besteht bei Benner eine Voraussetzung in der Berücksichtigung und Anerkennung des Selbstverhältnisses der Heranwachsenden im eigenen Motivationshorizont. Zusätzlich besagt die zweite Voraussetzung, dass durch die Förderung des Interesses sowie öffentliche Kommunikation kein Bereich menschlicher Gesamtpraxis dominieren soll.

Als dritte Voraussetzung beschreibt Herbart, dass sich die pädagogische Praxis wirklich in intergenerationelles Handeln aufheben kann. Darum muss öffentliche Kommunikation und selbsttätiges Handeln im gesellschaftlichen Leben bei Kindern gemeinsam mit Erwachsenen gegeben sein. Dies ist jedoch in pädagogischen Institutionen nur möglich wenn Kinder und Jugendliche dort auch Zeit haben zum eigenen Nachdenken. Das individuelle und gemeinsame Handeln kann selbstverständlich nur zu einem geringen Teil innerhalb pädagogischer Einrichtungen stattfinden. Die eigentliche Bewährung findet das menschliche Handeln in einer jenseits der Schule sich vollziehenden intergenerationellen Praxis. Aus institutionstheoretischer Hinsicht ist es für den Erfolg der dritten Dimension wichtig, dass es Partizipationsmöglichkeiten an allen Praxisformen und auch im gesellschaftlichen Zusammenleben und Interagieren der Menschen gibt.¹⁴⁰

2.3.12 Zusammenfassung der Handlungsdimensionen

Benner unterscheidet drei Handlungsdimensionen, welche gemeinsam für alle pädagogischen Tätigkeiten eine Strukturierung pädagogischen Handelns

¹³⁹ Vgl. ebd. 306f

¹⁴⁰ Vgl. ebd. S. 307f

darstellen sollen. Die erste Dimension bezeichnet er als „Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige“. Gewalt soll nur ausgeübt werden um den Menschen an uneinsichtigem Handeln zu hindern. Die zweite Dimension nennt Benner die „Pädagogische Praxis als erziehender- und bildender Unterricht“. Die Aufgabe dieser Dimension ist es, „den Übergang in ein selbst verantwortetes individuelles, interindividuelles und intergenerationelles Handeln“¹⁴¹ herbeizuführen. Letztlich soll die dritte Dimension, die „Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder“, den Menschen gut auf die Mitwirkung an einer Gesamtpraxis vorbereiten und ihn ermutigen, aus eigener Motivation und Einsicht, selbstverantwortlich politisch, pädagogisch, religiös, ethisch, ökonomisch und ästhetisch tätig zu werden. Dies kann nur gelingen, wenn Heranwachsende bereits während des gesamten Erziehungsprozesses in die Formen öffentlicher Kommunikation eingeführt werden. Sie sollen durch Partizipation individuell und gesellschaftlich handeln lernen.

2.4 Gedanklicher Rückblick und kritische Positionen zu Benners Überlegungen

Benner beschäftigt sich einleitend mit einer Hinführung und auch Begründung für seine handlungstheoretisch problemgeschichtliche Hinwendung und Auseinandersetzung mit einem Grundgedanken pädagogischen Denkens und Handelns. Aufgrund der Sachlage, dass Benner durch eine Rückbesinnung auf eine Notwendigkeit, welche den pädagogischen Einzelhandlungen und Disziplinen präreflexiv zugrunde liegt, die Möglichkeit festlegt sich mit pädagogischem Denken und Handeln zu beschäftigen, positioniert er sich neben anderen Autoren wie beispielsweise Caruso oder Dewe/Ferchhoff/Radtke, welche hingegen versuchen die Abgrenzungsproblematik entweder durch eine zusätzliche Komponente zwischen Denken und Handeln oder durch die scharfe Trennung von Denken und Handeln zu lösen.¹⁴² Benner weist auch auf einen Identitätsverlust der

¹⁴¹ Benner 2010, S. 233

¹⁴² Siehe Kapitel 1.3.1.1

Pädagogik zwischen Denken und Handeln hin, wenn beide Seiten getrennt voneinander existieren sollen. Somit stehen für ihn Denken und Handeln stets in einem Wechselverhältnis, denn einerseits muss Wissenschaft theoretisch sein um hinsichtlich der Wahrheitsfindung effektiv etwas hervorzubringen und andererseits ist es das sich im Handeln, im täglichen Tun im Rahmen einer Gesellschaft Herausbildende, das den Menschen ausmacht. Was in der Praxis stattfindet kann eine Theorie kaum festlegen, denn im Handeln treffen unterschiedliche Einflussfaktoren wie die Gesellschaft und Umwelt auf den Menschen und er handelt in diesem Aktionsfeld selbstständig.

Ein Wechselverhältnis zwischen Denken und Handeln ist auch in der Ergotherapie erkennbar, denn durch den deontologischen Zugang der Disziplin, findet Denken immer im Bezug auf eine Handlung statt. Denken und Handeln können stärker als in Benners Überlegungen als Einheit erfasst werden, weil Denken ausschließlich in Beziehung mit Alltagshandlungen erfolgt, selbst innerhalb wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen zur Wahrheitsfindung, bleibt der Handlungsbezug erhalten. Die Pädagogik kann sich auch getrennt von der Praxis mit Fragen beispielsweise zur Erziehung oder zum Lernen beschäftigen, während sich die Ergotherapie im Rahmen ihrer Diskussion stets in einem Handlungskontext befindet.

Benners Begriff der „Praxis“ besagt, dass nur Menschen im Unterschied zur außermenschlichen Natur die Fähigkeit besitzen handelnd tätig zu werden. Somit bezieht sich Benner deutlich auf menschliches Handeln, welches durch die Imperfektheit als unveränderbarer Mängelcharakter und die Imperfektheit als Lernfähigkeit gemeinsam gesehen wird. Insofern ist der Mensch unvollkommen und dadurch auch lernfähig, aus Handlungen lernt der Mensch und eignet sich Wissen an, aber seine Unvollkommenheit wird dadurch nicht aufgelöst. Auch die Ergotherapie betrachtet den Menschen als ein Handlungswesen, und geht sogar noch einen Schritt weiter indem sie sich über die Imperfektheit hinaus mit Menschen beschäftigt, dessen grundlegende Unvollkommenheit von der Benner ausgeht, durch Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten beeinflusst wird.

Innerhalb der Beschäftigung mit den Prinzipien¹⁴³ als Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns schreibt Benner, dass die Bestimmtheit des Menschen durch die gesellschaftliche und individuelle Praxis hervorgebracht wird. Der Mensch entwickelt sich also im interaktiven Handeln unterschiedlicher Situationen. Dadurch grenzt sich Benner von der Diskussion zur Anlagen- und Umweltdetermination ab, wobei er darauf hinweist, dass in speziellen Fällen, sowie im Falle einer Krankheit beispielsweise durch genetische Veränderungen von Anlage- und Umweltdetermination gesprochen werden darf. Dies bedeutet, dass Benner einerseits von einer Determination des Menschen spricht, welche sich im Rahmen der gesellschaftlichen und individuellen Handlungen entwickelt, aber andererseits im Falle einer Krankheit auch von einer Anlagen- und Umweltdetermination ausgeht. Hierbei stellt sich die Frage wie sehr es im speziellen Fall der Krankheit um eine sich im gesellschaftlichen individuellen Handeln entwickelnde Determination gehen kann, welcher die Tatsache der Krankheit an sich zugrunde liegt. Denn der Mensch entwickelt sich, obwohl er durch seine Krankheit beeinträchtigt ist, innerhalb der Gesellschaft sowie im individuellen Handeln. Diese Diskussion führt natürlich in das spezielle Handlungsfeld der Ergotherapie, welche sich zum Großteil mit der Handlungsfähigkeit beeinträchtigter Menschen beschäftigt. Sie sieht den Menschen trotz anlage- oder umweltbedingter Krankheiten im gesellschaftlichen und individuellen Handlungskontext und geht trotzdem von einer Determination innerhalb dieser Felder aus.

Aufgrund der Tatsache, dass sich Benners Handlungsdimensionen speziell auf die pädagogische Praxis als erziehenden und bildenden Unterrichts beziehen, können aus dieser Darstellung nur wenige Ausschnitte im Zusammenhang mit den Forschungsfragen nach Parallelen und Relationsverhältnissen zu dem ergotherapeutischen Modell von Chapparo und Ranka herangezogen werden.¹⁴⁴ Allerdings können wesentliche Aspekte für die Arbeit von ErgotherapeutInnen und deren ergotherapeutische Praxis diskutiert und aufgezeigt werden.

¹⁴³ Siehe Kapitel 4.2.1

¹⁴⁴ Siehe Kapitel 4.2.2

Benner formuliert Voraussetzungen unter welchen Lernen erfolgen kann und beschreibt nach einer Darstellung der methodischen und inhaltlichen Hinsicht, die institutionelle Hinsicht, welche er innerhalb seiner Überlegungen als eine sehr bedeutende Sichtweise erachtet. Er bezieht sich hierbei auf Herbart und nennt die „Vier Stufen des erziehenden und bildenden Unterrichts“,¹⁴⁵ welche für ErgotherapeutInnen speziell im Handlungsfeld Pädiatrie eine Wissenserweiterung darstellen können. Einerseits können die Inhalte der einzelnen Stufen ErgotherapeutInnen helfen den Entwicklungsbeziehungsweise Kenntnisstand von Kindern einzuordnen und diese in der Therapie in der jeweiligen Stufe abzuholen. Andererseits kann aus der beschriebenen Tatsache, dass vorausgehende Stufen in nachfolgenden Stufen wirksam bleiben auf einen wichtigen Aspekt hingewiesen werden, nämlich, dass Inhalte aus früheren Stufen, welche beispielsweise durch Beeinträchtigungen nur teilweise erlernt werden konnten, auf die Inhalte der nachfolgenden Stufen Einfluss nehmen. Auch die „Vier Stufen der Erziehung im Übergang zu selbstverantwortlichem Handeln“¹⁴⁶ können für ErgotherapeutInnen ergänzend gesehen werden. Das Ziel dieser Stufen ist, durch die Reflexion und Beurteilung vergangener Handlungen zukünftige Handlungsentwürfe selbstständig entwickeln zu können. Heranwachsende sollen dadurch unabhängig werden und individuell sowie in Interaktion mit Anderen ohne pädagogische Unterstützung zurechtkommen. In der Ergotherapie geht es unter Anderem auch darum, dass Menschen innerhalb unterschiedlicher Handlungen unabhängig werden und ohne ergotherapeutische Unterstützung ihren Alltag bewerkstelligen können.

¹⁴⁵ Siehe Kapitel 2.3.7

¹⁴⁶ Siehe Kapitel 2.3.11

3. Occupational Performance Model (Australia) von Chapparo und Ranka

Das Ziel der Ergotherapie ist die Selbstständigkeit im Alltag sowie die Handlungsfähigkeit des Menschen. Diese gilt es in der Therapie individuell wiederzuerlangen. ErgotherapeutInnen stützen ihre Arbeit auf unterschiedliche Modelle. Ich habe mich in meiner Diplomarbeit für das Modell „OPM-Occupational Performance Model (Australia)“ von Chris Chapparo und Judy Ranka entschieden, da dieses Modell sehr aktuell ist und sich intensiv mit der Handlungsfähigkeit auseinandersetzt.

Es wurde an der Universität in Sydney 1986 im Rahmen der Curriculums-Strukturierung für die Ausbildung von ErgotherapeutInnen entwickelt und erst 1997 fertiggestellt. Das „OPMA“ ist das einzige derzeit existierende Modell, welches einerseits die zielgerichtete Aktivität des Menschen und die Vielschichtigkeit der Ausführung von Handlungen sowie andererseits auch die ergotherapeutische Praxis darstellt und in allen unterschiedlichen Fachbereichen angewendet werden kann. Somit ist es laut Chapparo und Ranka ein zukunftsorientiertes Konzept für das 21. Jahrhundert, welches auch zum Ziel hat die Ergotherapie und deren individuelle Denkweise berufsfremden Personen näher zu bringen.¹⁴⁷

Viele ErgotherapeutInnen sowie auch Lehrende arbeiten nach diesem Modell. „Das OPM bietet eine hilfreiche Struktur zur Therapieplanung, hilft bei komplexen therapeutischen Aufgabenstellungen Prioritäten zu setzen und verstärkt die klientenzentrierte Sichtweise.“¹⁴⁸ Das Modell soll zum Einen erleichtern, das Zentrale in der Ergotherapie „das Handeln des Menschen“ aus ergotherapeutischer Sicht zu entwickeln, zum Anderen wird es in unterschiedlichen Fachbereichen zur Strukturierung des Unterrichts verwendet und der therapeutische Prozess wird systematisch mit Hilfe dieses Modells erarbeitet und dokumentiert. Es dient demzufolge als Grundlage und Theorie für die ergotherapeutische Praxis. So zitieren die Autoren Chapparo und Ranka in

¹⁴⁷ Vgl. Marotzki 2002

¹⁴⁸ Chapparo & Ranka 2004, S. 8.

ihrem einführenden Kapitel Kant „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.“¹⁴⁹

3.1 Kernannahmen

Dem Modell „OPMA“ liegen drei wichtige Kernannahmen zugrunde.

Die erste Annahme betrifft das menschliche Handeln. Menschliche Aktivität sollte immer ein bestimmtes Ziel verfolgen, denn nur dann kann der Mensch durch die Ausführung der Handlung Freiheit und Selbstbestimmung erleben. „Durch die zielgerichtete Aktivität erfährt der Mensch Realität, Kontrolle, Autonomie, Kompetenz und zeitliche Organisation. Gleichzeitig tritt er durch das Handeln in Kontakt zu den Mitmenschen und seiner Umgebung.“¹⁵⁰ Zusätzlich muss der Mensch den zielgerichteten Prozess der Handlung aktiv gestalten. Er beteiligt sich an Handlungen entweder durch ein inneres Bedürfnis, aus einer intrinsischen Motivation heraus, also beispielsweise durch einen entsprechenden Wunsch, oder aufgrund externer Faktoren, die durch die Umwelt initiiert werden. Das erste Prinzip menschliches Handeln besagt, dass Menschen durch zielgerichtetes Handeln aktiv am Prozess zur Schaffung einer eigenen Handlungsidentität teilnehmen.¹⁵¹

Die zweite Annahme bezieht sich auf einen sehr zentralen Begriff in diesem Modell, nämlich die Handlungsfähigkeit. Diese wird oft als Endprodukt einer Handlung dargestellt. Unter Handlungsfähigkeit wird aber weit mehr verstanden als das bloße Tun beziehungsweise das Endergebnis einer Handlung. Die Handlungsfähigkeit schließt auch mit ein, wie eine Handlung erfolgt, also wie jemand unter bestimmten Voraussetzungen reagiert oder einen Zweck erfüllt. Damit bezieht der Begriff auch das Wissen über die Planungsphasen mit ein genauso wie durch die Handlung hervorgerufene Gefühle. „In diesem Modell wird daher angenommen, dass „Performanz“ über das „Tun“ hinausgeht und

¹⁴⁹ Ebd. S. 9

¹⁵⁰ Chapparo & Ranka 1997, S. 2

¹⁵¹ Vgl. ebd. 2004, S. 14

das „Wissen“ und „Sein“ mit einschließt.“¹⁵² Es konzentriert sich auf die lebenslange Beziehung zwischen Person und Umwelt, welche durch das Handeln aktiviert wird.¹⁵³

Letztlich wird von Chapparo und Ranka eine dritte Annahme angeführt, welche besagt, dass der Mensch ein sich selbst organisierendes System ist. Dieser Annahme liegt zugrunde, dass der Mensch aus komplexen und multidimensionalen Subsystemen besteht. Diese Subsysteme werden im Occupational Performance Model als Konstrukte bezeichnet und hier in einem späteren Abschnitt genauer beschrieben. Sie stehen in einem ständigen Austausch zueinander und der Mensch, als selbstorganisierendes System, reagiert mit gewissen Verhaltensmustern auf die Subsysteme. Jede kleine Veränderung in einem Bereich hat Auswirkungen auf eine Vielzahl anderer Bereiche. Durch den ständigen Austausch der einzelnen im Modell angeführten Konstrukte und deren gegenseitige Beeinflussung wird deutlich, dass das daraus resultierende Verhalten im Rahmen einer zielgerichteten Aktivität ein dynamischer Prozess ist.¹⁵⁴

3.2 Struktur und Konstrukte

Nun möchte ich kurz auf die Struktur des Occupational Performance Model Australia von Chapparo und Ranka eingehen und anschließend einen Überblick über die acht Konstrukte¹⁵⁵ geben.

Die im OPMA beschriebenen acht Konstrukte stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander und sind nicht hierarchisch angeordnet. Innerhalb der Konstrukte beschreiben die Autoren Elemente, welche nicht ausschließlich alleine existieren. Die schematische Trennung der Elemente innerhalb eines Konstrukts ist eine künstliche und der Übergang zwischen den einzelnen

¹⁵² Ebd. S. 15

¹⁵³ Vgl. West 1984

¹⁵⁴ Ebd. 2004, S. 15

¹⁵⁵ Unter „Konstrukte“ werden Subsysteme des Menschen verstanden. Der Mensch stellt ein sich selbstorganisierendes System dar. Vgl. Chapparo und Ranka 2004, S.15

Elementen ist fließend. Alle Konstrukte und deren einzelne Elemente, alles Spüren, Planen, Ausführen und Reagieren, also die zielgerichtete Aktivität, ist eingebettet in Raum und Zeit. Es wird als ein interaktives System bezeichnet, dessen Elemente und auch Konstrukte in einem ständigen Wechselspiel stehen. Ständig erlebt der Mensch in diesem System interne und externe Reize und als Reaktion auf diese Reize entsteht Handlungsfähigkeit. Neben den Einflüssen Raum und Zeit wird ein weiteres Konstrukt beschrieben, nämlich die Umwelt. Hier unterscheiden die Autoren Chapparo und Ranka zwischen einer internen und externen Umwelt.

In der nachfolgenden Abbildung werden alle acht Konstrukte des Occupational Performance Model (Australia) dargestellt. Die Pfeile verdeutlichen das Zusammenwirken aller Konstrukte.

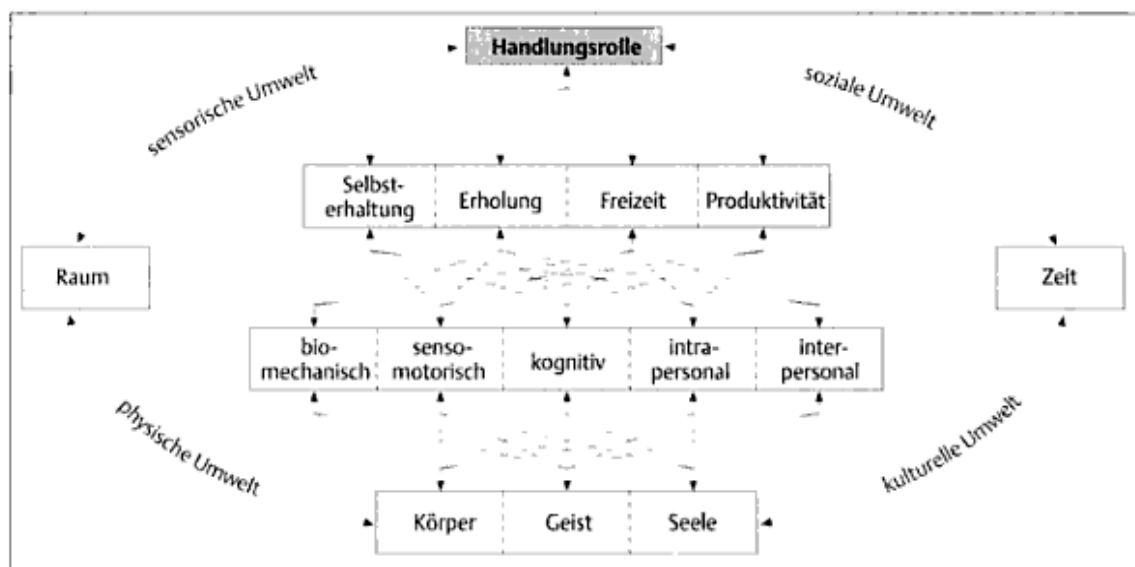


Abbildung 1: Occupational Performance Model (Australia) (Scheepers et al. 2000, S. 118)

Auflistung der acht Konstrukte des Modells „OPMA“:

Handlungsfähigkeit

Handlungsrollen

Bereiche der Handlungsfähigkeit: Selbsterhaltung, Produktivität, Freizeit, Erholung

Komponenten der Handlungsfähigkeit: biomechanisch, sensomotorisch, kognitiv, intrapersonal, interpersonal

Kernelemente: Körper, Geist, Seele

Umwelt: sensorisch, sozial, physisch, kulturell

Raum

Zeit

Die acht Konstrukte des Modells sollen das ergotherapeutische Denken transparenter machen und unabhängig von Alter des Klienten, sozio- kulturellen Hintergrund und Fachbereich, die Komplexität von Handlungsfähigkeit sowie die Vielfalt der Interventionsmöglichkeiten aufzeigen. Die Konstrukte können einerseits verwendet werden um Handlungen zu beschreiben oder andererseits um den Handelnden selbst zu beschreiben.¹⁵⁶

Ich werde folglich auf alle Konstrukte eingehen, da nach Chapparo und Ranka jedes Subsystem für die Handlungsfähigkeit des Menschen ausschlaggebend ist. Im anschließenden Kapitel werden relevante Passagen der Konstrukte gemeinsam mit den relevanten Überlegungen von Dietrich Benner zum pädagogischen Denken und Handeln im Hinblick auf die Forschungsfrage bearbeitet.

3.2.1 Konstrukt 1 – Handlungsfähigkeit

Die Handlungsfähigkeit ist der zentrale Begriff dieses Modells. Sie ist in der schematischen Darstellung nicht angeführt, weil sie sich aus dem gesamten Schema zusammensetzt. Die Handlungsfähigkeit wird von Chapparo und Ranka wie folgt definiert:

„Occupational Performance oder Handlungsfähigkeit ist die Fähigkeit, Rollen, Handlungsabläufe, Handlungsschritte wahrnehmen zu wollen, ins Gedächtnis zu rufen, zu planen und durchzuführen; zum Zweck der Selbsterhaltung,

¹⁵⁶ Vgl. Chapparo & Ranka, 2004, S. 17

Produktivität, Freizeit, Erholung, als Reaktion auf Anforderungen der internen und/oder externen Umwelt.“¹⁵⁷

Wir Menschen sind demnach dazu fähig Abläufe und Schritte einer Handlung sowie die Rollenverteilungen innerhalb der Aktivität wahrzunehmen und können diese auch planen und durchführen. Unsere Handlungen sind auch Reaktionen auf interne und externe Reize der Umwelt und dienen einem Bereich der Handlungsfähigkeit zu denen Chapparo und Ranka die Selbsterhaltung, die Produktivität, die Freizeit und die Erholung zählen. Somit ist jede zielgerichtete Aktivität, welche in individuellen Bezug zum Leben eines Menschen steht, eine Handlung. Zur Durchführung einer Handlung sind das Erwerben, der Erhalt und die Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit unbedingt notwendig.

3.2.2 Konstrukt 2 – Handlungsrollen

Bevor ich mich mit dem Begriff der Handlungsrollen auseinandersetze, möchte ich kurz den Begriff Rolle hervorheben, welcher in diesem Modell der soziologischen Literatur entnommen ist und sich auf die Autoren Jackson (1972) und Sarbin & Allen (1986) bezieht. Rolle definiert sich als „eine Summe von Verhaltensweisen, die gewisse sozial anerkannte Funktionen haben und für die es einen akzeptierten Regelkodex gibt.“¹⁵⁸ Durch unser Verhalten werden uns demzufolge Rollen zugeschrieben, welche in der Gesellschaft allgemein gültig sind und akzeptiert werden. Für diese Rollen existieren bestimmte Normen, nach welchen sie definiert werden und sich die Handelnden auch verhalten sollen. Wir erlangen im Laufe des Lebens viele unterschiedliche Handlungsrollen in den verschiedenen Lebensbereichen. Diese können sich einerseits schnell ändern, wie beispielsweise die Rolle des Patienten, andererseits gibt es Rollen auf die sich jeder Mensch lange vorbereiten kann und Rollen die lange bestehen, wie zum Beispiel die Handlungsrolle der Mutter oder des Pensionisten. Handlungsrollen sind auch immer mit bestimmten Erwartungen und Aufgaben sowohl von Seiten der Gesellschaft und der Umwelt

¹⁵⁷ Ebd. 1997, S. 4

¹⁵⁸ Christiansen & Baum 1991, S. 857

als auch mit Wertvorstellungen der Handelnden selbst verbunden. Veränderungen von Rollen erfolgen aufgrund von Erfahrungen, Alter oder Lebensumstände, freiwillig oder durch äußere Einflüsse.

Weiters sind Handlungsrollen bei Chapparo und Ranka eng verbunden mit den Dimensionen Wissen, Tun und Sein. Das Wissen bezeichnet ein kognitives Verständnis für erwartete oder gewollte Handlungsrollen. Es führt dazu, dass ein Mensch Vorstellungen von den Mustern seiner Handlungsfähigkeit bekommt, die von der soziokulturellen, physischen und sensorischen Umwelt erwartet und anerkannt werden. Der Prozess des Tuns ist die physische Umsetzung, also die konkrete Umsetzung einer Aktivität in der Umwelt. Die dritte Dimension, das Sein, bezieht sich auf Aspekte der Rollenidentität. Diese können intrapersonal, von dem Handelnden selbst und seiner eigenen Wertschätzung, oder sozio- emotional, im Umgang mit Anderen und durch deren Wertschätzung sein.¹⁵⁹

Als sehr relevanten Aspekt nennen Chapparo und Ranka im Zusammenhang mit den Handlungsrollen noch die unbedingte persönliche Beachtung einer Ausgewogenheit zwischen erforderlichen, notwendigen Handlungsrollen und freiwillig gewählten Handlungsrollen.¹⁶⁰

Das Ziel jeder ergotherapeutischen Intervention ist immer der Erhalt der individuell angestrebten und erforderlichen Handlungsrollen.

3.2.3 Konstrukt 3 – Handlungsbereiche

Chapparo und Ranka unterscheiden in ihrem Modell vier Handlungsbereiche in welchen Handlungen stattfinden können.

Der erste Bereich ist der der *Selbsterhaltung*. Dazu zählen Handlungen, die der eigenen Gesundheit und dem Wohlbefinden dienen. Es sind einerseits

¹⁵⁹ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 19

¹⁶⁰ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 20

gewohnheitsmäßige Aktivitäten, welche in der Ergotherapie als Aktivitäten des täglichen Lebens bezeichnet werden. Dazu zählen beispielsweise die Körperpflege oder Essen und Trinken. Andererseits zählen aber auch nur gelegentlich anfallende Handlungen, wie der Weg zur Bank oder die Einnahme von Medikamenten zu den Handlungen der Selbsterhaltung.¹⁶¹

Ein weiterer Bereich in diesem Modell ist der der *Produktivität*. Hierzu zählen alle Aktivitäten, die erforderlich sind, um für den eigenen Lebensunterhalt und auch den von Familienangehörigen und der Gemeinschaft sorgen zu können. Dies erfolgt durch die Produktion von Gütern oder Dienstleistungen und stellt bei Erwachsenen der Beruf dar. Bei Kindern und Jugendlichen ist der Bereich *Produktivität* die Schule oder der Kindergarten.¹⁶²

Die *Freizeit* ist auch ein wichtiger Bereich in dem Modell. „Freizeit-Spielhandlungen sind solche Aktivitäten, die zum Zweck der Unterhaltung, der Kreativität und des Feierns durchgeführt werden.“¹⁶³ Dazu werden aber auch sportliche Aktivitäten wie Fitness oder andere Hobbies gezählt, welche zum Wohlergehen beitragen.¹⁶⁴

Der vierte Bereich, den die Autoren in ihrem Modell dargestellt haben, ist die *Erholung*. Damit sind gezielte Aktivitäten der Nicht- Aktivität gemeint. Als Beispiele werden Lesen, Fernsehen, Yoga, Spazieren gehen, ein Bad nehmen aber auch das Schlafen genannt.¹⁶⁵

Somit kann festgehalten werden, dass jede Aktivität und auch Nicht- Aktivität einem in diesem Modell beschriebenen Handlungsbereich zugeordnet werden kann. So wie der Autor Wasclawick bereits 1969 bereits sagte: „Man kann nicht Nichthandeln.“¹⁶⁶ Besonders wichtig ist auch, dass ein stetiger Ausgleich zwischen den Handlungsbereichen besteht. Jeder Mensch muss einen

¹⁶¹ Vgl. ebd. S. 22

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Ebd. 1997, S. 7

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁶⁶ Wasclawick, 1969, 2000, S. 51

individuellen Weg finden, um keinen Bereich zu vernachlässigen. Um ein gesundes Wohlbefinden zu erhalten und zu stärken ist es wichtig sowohl Aktivitäten des täglichen Lebens, Aktivitäten der Produktivität sowie Handlungen aus dem Bereich Freizeit und Erholung durchzuführen. Natürlich ist dies nicht immer einfach, da bestimmte Handlungen im Leben verpflichtend sind und darum bedarf es auch einer guten Einteilung. Wilcock nennt dieses in der Ergotherapie sehr relevante Phänomen „occupational balance“. Er weist darauf hin, dass es im Leben immer einen Ausgleich zwischen verpflichtenden und freiwillig gewählten Handlungen geben muss, zwischen erholenden und anstrengenden.¹⁶⁷

3.2.4 Konstrukt 4 – Handlungskomponenten

Aufbauend auf die Handlungsbereiche kann allgemein zwischen zwei Perspektiven unterschieden werden. Einerseits die Fähigkeiten, welche der Mensch mitbringt um eine zielgerichtete Handlung durchzuführen und andererseits die Anforderungen, welche die Aktivität an die handelnde Person stellt. So existieren Handlungen, von welchen die meisten Menschen annehmen würden, dass sie leicht zu bewältigen sind, wie beispielsweise die Aktivität Einkaufen. Andere Handlungen, wie eine Autoreparatur verlangen dem Handelnden bestimmte Kenntnisse ab um diese durchführen zu können. Der Blick auf die Komponenten der Handlungsfähigkeit kann entweder aus der Perspektive des Ausführenden im Sinne einer Verhaltensanalyse oder aus der Perspektive der durchgeführten Aktivität im Rahmen einer Tätigkeitsanalyse erfolgen. Hier knüpfen in der Ergotherapie die meisten Beobachtungs- und Begutachtungsverfahren und auch Therapiekonzepte und Methoden an.¹⁶⁸

Nun eine kurze Darstellung der fünf Komponenten.

Die *biomechanische Komponente* beschreibt aus der Perspektive der Handelnden das Zusammenwirken einzelner Körperstrukturen, welche während einer Tätigkeit aktiv sind. Dazu gehören zum Beispiel das Bewegungsausmaß,

¹⁶⁷ Vgl. Wilcock, 1998

¹⁶⁸ Vgl. Pagitz & Steinkogler 1997

die Muskelkraft oder die Greiffunktion aber auch die Ausdauer und der Kreislauf. Aus Sicht der vollzogenen Tätigkeit liefert die biomechanische Komponente Informationen über Größe, Dimension, Gewicht und Örtlichkeit von Objekten. Dadurch kann beispielsweise auf die körperlichen Voraussetzungen einer Person für die Durchführung einer bestimmten Greiffunktion geschlossen werden. Die Objekte geben Auskunft darüber wie weit ein Gegenstand vom Handelnden entfernt ist und wie weit dessen Hände geöffnet werden müssen um den Gegenstand ergreifen zu können.¹⁶⁹

Die *senso- motorische* Aktivität bezieht sich, wie der Name bereits sagt, auf das Wechselspiel von sensorischer Reizaufnahme und motorischer Reaktion. Betrachtet man diese Komponente aus der Perspektive der Ausführenden, dann bezieht sie sich auf die motorische Aktivität, welche auf einen sensorischen Reiz hin erfolgt. Hingegen bedeutet das erwähnte Wechselspiel aus der Perspektive der Aufgabe, das Wahrnehmen und Verarbeiten von Sinneseindrücken mit den sieben Sinnessystemen.¹⁷⁰

Eine weitere Komponente der Handlungsfähigkeit bei Chapparo und Ranka ist die *kognitive Komponente*. Diese bezeichnet alle mentalen Prozesse, die während der Durchführung einer Handlung ablaufen. Für die Planung und Ausführung einer Aktivität sind folgende Bereiche des kognitiven Systems verantwortlich: Wahrnehmung, Gedächtnis, Konzentration, Aufmerksamkeit, Orientierung, Lernfähigkeit und Urteilsvermögen.¹⁷¹

Die *intrapersonale Komponente* beschreibt einerseits alle innerpsychischen Vorgänge, welche in einer Person während einer Handlung ablaufen, wie unter anderem Laune, Emotionen, Affekt, Selbstwert, Abwehrmechanismen oder Affekt. Andererseits sind mit intrapersonal auch jene Aspekte gemeint, die von der Tätigkeit ausgehen und beim Handelnden interne Prozesse auslösen, wie Wertschätzung, Befriedigung und Motivation.¹⁷²

¹⁶⁹ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 28f

¹⁷⁰ Vgl. ebd. S. 29

¹⁷¹ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 29

¹⁷² Vgl. ebd.

Folglich bezieht sich die *interpersonale Komponente* auf die Wechselbeziehung zwischen Handelnden und der sozialen Umgebung. Durch die soziale Interaktion werden stets sowohl der Handelnde als auch die ihn umgebenden Personen beeinflusst. Das Handeln in einer Familie, im Freundeskreis sowie in einer Gesellschaft verlangt bestimmte Fähigkeiten, wie Kommunikation, Teilen, Empathie und Kooperation.¹⁷³

Die fünf Komponenten der Handlungsfähigkeit stehen in einem ständigen Wechselverhältnis zueinander und sollen beim Ablauf einer Handlung gleichwertig behandelt werden. Natürlich sind je nach Aktivität beispielsweise einmal mehr die senso- motorische und anderenfalls mehr die kognitive Komponente gefordert. Jede zielgerichtete Handlung besteht aus einer Vielzahl an Handlungsschritten. Diese verlaufen nach Chapparo und Ranka in folgender Abfolge, zuerst die Handlungsteilschritte, dann die Handlungsschritte und zuletzt der Handlungsablauf. Als Handlungsteilschritte werden die kleinsten notwendigen Aktionen einzeln bezeichnet, die aneinandergereiht einen Handlungsschritt ergeben. Dies wird am Beispiel „Aus einer Tasse trinken“ erläutert. Die für diesen Handlungsschritt notwendigen Handlungsteilschritte sind, den Arm nach der Tasse ausstrecken; die Tasse ergreifen; die Tasse umfassen, aufheben und zum Mund führen und zuletzt aus der Tasse trinken. In diesen Schritten sind bereits vier der zuvor beschriebenen Komponenten enthalten, die biomechanische Komponente (das Bewegungsausmaß des Armes oder die Muskelkraft), die senso- motorische Komponente (das Gehirn gibt den Impuls um den Arm zu strecken), die kognitive Komponente (Wissen über die Reihenfolge, zuerst nach der Tasse greifen und diese umfassen und dann erst mit den Fingern Druck ausüben und zugreifen) und die intrapersonale Komponente (Befriedigung, Durst löschen). Eine Sequenz dieser Handlungsteilschritte, welche gesamt einen gewissen Zweck verfolgen, sind Handlungsschritte. Das Ergreifen einer Tasse alleine ergibt noch keine zielgerichtete und sinnvolle Aktivität. Die Aneinanderreihung der soeben

¹⁷³ Vgl. ebd. S. 29f

genannten Teilschritte ergibt einen Handlungsschritt. Die Abfolge mehrerer Handlungsschritte bezeichnet einen Handlungsablauf.¹⁷⁴

Handlungsabläufe sind immer als Reaktion auf innere oder äußere Auslöser zu verstehen und enden dann, wenn das Ziel der Handlung erreicht wurde. Einige Abläufe erfordern immer gleichbleibende Handlungsschritte und Handlungsteilschritte wie zum Beispiel die Handlung „Zähne putzen“, welche als Routinehandlung bezeichnet wird. Anders ist dies bei flexiblen Handlungsabläufen, bei welchen jeder sehr individuell handeln kann. Eine weitere Einteilung erfolgt nach Chapparo und Ranka in regelmäßige und sporadische Abläufe, wobei mit regelmäßig immer wiederkehrend, mit der Zeit automatisch gemeint ist und mit sporadisch individuell und abwechselnd.¹⁷⁵

Allgemein kann festgehalten werden, dass Handlungsteilschritte, Handlungsschritte und Handlungsabfolgen von Alter, Lebensumstände und Umweltfaktoren mitbestimmt werden. Aufgrund veränderter kognitiver oder physischer Voraussetzungen können Handlungsabläufe in ihrer gesamten Komplexität oft nicht ausgeführt werden. In solchen Fällen ist es die Aufgabe der Ergotherapie gemeinsam mit den KlientInnen die Handlungsfähigkeit zu verbessern, wiederzuerlangen oder Umweltanpassungen vorzunehmen.

3.2.5 Konstrukt 5 – Kernelemente

Chapparo und Ranka nennen drei Kernelemente, Körper, Geist und Seele, welche nicht voneinander getrennt werden können, sondern immer eine Einheit bilden. Ihr Zusammenspiel ist der Schlüssel zu körperlicher und geistiger Gesundheit und Wohlbefinden.

Das Kernelement *Körper* ist definiert „als alle greifbaren physischen Elemente der menschlichen Struktur.“¹⁷⁶ „Das Element Geist wird als der Kern unseres bewussten und unbewussten Intellektes definiert, er bildet die Basis für unsere

¹⁷⁴ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 22ff

¹⁷⁵ Vgl. ebd. S. 24f

¹⁷⁶ Chapparo & Ranka 2004, S. 32

Fähigkeit des Verstehens und Begründens.“¹⁷⁷ Das Element Seele wird frei beschrieben als ein Gefühl der Harmonie des Menschen selbst sowie zwischen sich, der Natur und Anderer. Es sucht innere Überzeugung, Hoffnung und Sinn.¹⁷⁸

Handlungsfähig zu sein bedeutet demzufolge, einen der Handlung entsprechenden Körper, mit den notwendigen Bewegungsmöglichkeiten und dem Wissen über beispielsweise Kraft oder Armlänge zu haben. Auch ein funktionierender Geist, als Voraussetzung zum Planen, Wiederholen, Automatisieren und Adaptieren einer Handlung, und eine intakte Seele, die aufgrund ihrer inneren Überzeugung und Hoffnung den Sinn des Handelns ausmacht und erweitert, sind erforderlich um handlungsfähig zu sein. Die Seele wird von den Autoren in allen Konstrukten immer wieder erwähnt, denn die innere Befriedigung und Zufriedenheit über den Abschluss einer Handlung ist zusätzlich zum eigentlichen Sinn der Aktivität der Grundstein für das menschliche Dasein.¹⁷⁹

E. Trueblood schreibt „der Verlust der Sinngebung ist möglicherweise die größte persönliche und gemeinschaftliche Krise, die im täglichen Leben auftreten kann. [...] was ist schlimmer für Männer und Frauen, als dazu verurteilt zu sein, nicht gebraucht zu werden, nichts am Leben beitragen zu können und dass dieses Leben ohne bleibende Bedeutung sein wird?“¹⁸⁰ Trueblood verdeutlicht mit seiner Aussage, dass die Handlungsfähigkeit den Menschen im Leben einen Sinn zuschreibt. Zielgerichtete sinnvolle Handlungen sind zwingend notwendig für das menschliche Dasein. Durch sie erleben die Menschen Zufriedenheit, Wohlbefinden und Bedeutsamkeit.

Eine möglichst vollständige Übereinstimmung der drei Kernelemente, Körper – Geist – Seele, bildet die Voraussetzung für Handlungsfähigkeit. Somit kann auf

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Vgl. ebd. S. 34f

¹⁷⁹ Vgl. ebd. 1997, S. 12

¹⁸⁰ Trueblood 1951, S. 49

eine Störung in irgendeinem dieser Elemente, der Verlust der Handlungsfähigkeit folgen.

3.2.6 Konstrukt 6 – Externe Umwelt

Im Occupational Performance Model wird die externe Umwelt in vier, sich gegenseitig beeinflussende Gebiete gegliedert.

Die *physische Umwelt*, ist jene die am Greifbarsten ist. Sie beeinflusst den Umfang von Handlungen und bildet somit die physische Grenze einer Aktivität. Diese betrifft beispielsweise die nähere Umgebung, wie eine Handlung in der Stadt oder am Land.¹⁸¹

Die *sensorische Umwelt* beschreibt Eigenschaften wie Warm oder Kalt, Laut oder Leise. Von ihr sind jene Informationen am Wichtigsten, die für das Überleben entscheidend sind.¹⁸²

Unter den Begriff *soziale Umwelt* fallen die Familie und Freunde sowie die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht aber auch zu einer Gruppe oder einem Verein. Mit dem Zugehörigkeitsgefühl einher gehen immer Erwartungen, die die jeweilige Gemeinschaft an den Menschen stellt.¹⁸³

Zur *kulturellen Umwelt* zählen die Gebräuche, der Glauben, das jeweilige Wertesystem, die Idealen und auch das Bildungsniveau einer Gesellschaft.¹⁸⁴

Die externe Umwelt wirkt sich auf die Handlungsfähigkeit eines Menschen aus und auch umgekehrt wird die Umwelt durch das Handeln beeinflusst. Oft sind es scheinbar ganz einfache Handlungen, welche unsere Umwelt verändern können. Beispielsweise die schnell durchgeführte Aktivität „den Lichtschalter betätigen“ verändert die physische Umwelt, aus einer finsternen Umgebung wird

¹⁸¹ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 36f

¹⁸² Vgl. ebd. S. 37

¹⁸³ Vgl. ebd.

¹⁸⁴ Vgl. ebd. S 38

plötzlich ein heller Raum. Dies wirkt sich natürlich folglich auf die Handlungsfähigkeit aus, denn im dunklen Raum ist es viel schwieriger zu handeln als in einem beleuchteten Raum. Ein Beispiel aus dem Bereich soziale Umwelt, erleben Menschen auch nahezu täglich. Die bloße Anwesenheit von verschiedenen Personen nimmt großen Einfluss auf unser Handeln. Denn mit bestimmten Menschen werden auch bestimmte Handlungen verbunden, wie beispielsweise mit Familienmitgliedern die Handlung Familienessen oder mit Mitgliedern im Sportverein die Aktivität Tennisspielen verbunden werden könnte.

Es gäbe unzählig viele Beispiele um das Zusammenspiel von Umwelt und Handlungsfähigkeit zu zeigen und je nach dem auf welche Person es sich bezieht, würden sich aus jedem allgemein beschriebenen Beispiel wiederum unzählige auf die Person bezogene neue Beispiele beschreiben lassen.

3.2.7 Konstrukt 7 – Raum

Raum wird von Chapparo und Ranka im OPMA „als eine Ausdehnung in alle Richtungen definiert, in der sich alle materiellen Gegenstände befinden oder diese gebildet werden.“¹⁸⁵ Der Mensch selbst ist ein Objekt im externen Raum. Er besitzt aufgrund seiner Fähigkeit zur räumlichen Wahrnehmung und dem Spüren von Bewegung ein körpereigenes Raumempfinden.

3.2.8 Konstrukt 8 – Zeit

Als letztes Konstrukt wird in diesem Modell das Konstrukt *Zeit* definiert. Es ist ein System, welches aufeinander folgende Ereignisse miteinander verbindet. Es wird auch hier zwischen einer physikalischen, messbaren Zeit und einer gefühlten Zeit unterschieden, wobei die Zeiteinteilung wiederum von kulturellen Einflüssen geprägt ist. Jede Handlung besteht immer aus einem kognitiven Planungsteil und einer biomechanischen Bewegung. Sie erfolgt immer in einem Raum und einer bestimmten zeitlichen Abfolge. Sogar automatisierte

¹⁸⁵ Chapparo & Ranka 2004, S. 39

Handlungen sind nach den Aussagen der Autoren in einer logischen Abfolge gespeichert. Folgedessen ist jeder Vorgang ohne Zeit nicht erlebbar.¹⁸⁶

¹⁸⁶ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 44

4. Grundgedanken zum pädagogischen Denken und Handeln von Dietrich Benner – Modell „OPMA“ von Chapparo und Ranka aus der Ergotherapie

In diesem Kapitel meiner Diplomarbeit erfolgt die Bearbeitung und Diskussion relevanter Überlegungen von Dietrich Benner im Rahmen seiner Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns und Chapparo und Rankas im Occupational Performance Model (Australia), um Antworten auf die in Kapitel 1.4.1 beschriebenen Forschungsfragen zu finden. Die Bearbeitung erfolgt anhand der vier formulierten Fragestellungen beziehungsweise Bereiche, wobei der letzte Bereich erst im Kapitel 5.1.3 ausführlich behandelt wird. Dieser beschäftigt sich nämlich mit der Frage, was aus den Erkenntnissen der Auseinandersetzung zur An- und Abgrenzungsthematik beschrieben werden kann, und kann somit erst nach dieser Diskussion beantwortet werden:

Bereich 1 - Allgemeine Überlegungen zu den Begriffen „Handlung“ und „handeln“

- a - Handeln als Notwendigkeit
- b - sinnvolles und willentliches Handeln zur Selbstbestimmung
- c - gesellschaftlicher Kontext und Umwelteinflüsse
- d - Handlungsbereiche
- e - Handlungskomponenten

Bereich 2 - Spezielle Überlegungen zu Parallelen und Relationsverhältnissen

- a - Prinzipien
- b - Dimensionen

Bereich 3 - Überlegungen zu dem Begriff „Handlungsfähigkeit“

4.1. Allgemeine Überlegungen zu den Begriffen „Handlung“ und „handeln“

4.1.1. Handeln als Notwendigkeit

Benner besinnt sich bei seiner Entwicklung einer Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns auf eine Notwendigkeit. Er ist der Meinung, dass „von der im menschlichen Handeln selbst fundierten Notwendigkeit ausgegangen werden muss.“¹⁸⁷ Diese Notwendigkeit zu handeln wird nicht vom Menschen selbst hervorgebracht, denn sie ist mit der eigenen Existenz gegeben. Benner meint somit, dass in unserem Dasein die Notwendigkeit zu handeln bereits besteht.

Auch die Autoren Chapparo und Ranka gehen davon aus, dass der Mensch ein Handlungswesen ist, dessen Lebensaufgabe darin besteht tätig zu sein. Handlungen begleiten den Menschen täglich, ohne sie könnte der Mensch nicht existieren.¹⁸⁸

Demzufolge kann festgehalten werden, dass beide Autoren von einer allgemein bestehenden Notwendigkeit von Handlungen ausgehen.

4.1.2 sinnvolles und willentliches Handeln zur Selbstbestimmung

Beide Autoren setzen sich jedoch noch intensiver mit dem Begriff Handlung auseinander und beschreiben, wie Handlungen beschaffen sein könnten und was sie hervorbringen.

Aus ergotherapeutischer Sicht sollte eine Handlung immer sinnvoll und zielgerichtet sein. Chapparo und Ranka bezeichnen jede zielgerichtete und sinnvolle Aktivität, welche in individuellem Bezug zum Leben eines Menschen steht, eine Handlung die zum Erleben von Freiheit und Selbstbestimmung führt.

¹⁸⁷ Benner 2010, S. 18

¹⁸⁸ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 14

„Durch die zielgerichtete Aktivität erfährt der Mensch Realität, Kontrolle, Autonomie, Kompetenz und zeitliche Organisation.“¹⁸⁹

Benner spricht vom „willentlichen Handeln“ und schreibt in seiner Auseinandersetzung auf dem Weg zu einem pädagogischen Grundgedanken, dass nur Menschen im Stande sind willentlich zu handeln. Er unterscheidet den Menschen von der außermenschlichen Natur als das „einzige Wesen, das auf seine Weise nicht „fertig“, nicht „perfekt“ ist und gerade deshalb vor der Aufgabe und Notwendigkeit steht, handelnd tätig zu werden.“¹⁹⁰ Benner hält in Bezug auf die Selbstbestimmung fest, dass der Mensch seine Bestimmung aufgrund seiner Unfertigkeit erst durch eigenes Handeln finden und entwickeln muss. Im Rahmen seiner Diskussion verweist er auch auf Schleiermacher, der im Zuge der Auseinandersetzung mit der Gleichheitsfrage, darauf hinweist, „dass sich Eigentümlichkeiten von Menschen immer erst nach vorausgegangenen individuellen und interaktivem Handeln zeigen. Wäre in der vorausgegangenen Praxis anders gehandelt worden, so hätten sich auch andere Bestimmtheiten gezeigt.“¹⁹¹

Somit kann gezeigt werden, dass nach Chapparo und Ranka der Handelnde während der Durchführung einer Handlung Selbstbestimmung erlebt und erfährt und auch nach Benner die Menschen ihre Bestimmung im Handeln finden und entwickeln. Menschen sind nicht gleich, denn sie entwickeln sich individuell im interaktiven Handeln. Beide Seiten sprechen außerdem von sinnvollen, willentlichen Handlungen.

4.1.3 gesellschaftlicher Kontext und Umwelteinflüsse

Der Mensch ist ein Handlungswesen, welcher seine Bestimmtheit im interaktiven Handeln erfährt. Mit diesem Gedanken erweitert Benner die bisherige Diskussion um den Aspekt der Gesellschaft. Er verwendet hierbei für den Begriff Handlung auch den Ausdruck pädagogische Interaktion. Durch das

¹⁸⁹ Ebd. 1997, S. 2

¹⁹⁰ Benner 2010, S. 30

¹⁹¹ Ebd. S. 67

gemeinsame Handeln, durch die pädagogische Interaktion in unterschiedlichen Situationen, entwickeln sich die Menschen und bilden ihre Bestimmtheit aus. Die Menschen handeln in einer Gesellschaft, welche ihr Tätig sein natürlich auch beeinflusst und ihnen Bedingungen vorgibt.¹⁹²

Der Umweltaspekt wird bei Benner in Bezug auf die Anlage-Umweltdetermination¹⁹³, aus welcher sich in weiterer Folge die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handeln ergeben, erwähnt und besagt, dass der Mensch durch sein Tun die Umwelt mitgestaltet. Benners Ausführungen zufolge ist die Bestimmtheit eines Menschen, wie er sich entwickelt und was aus ihm wird, nicht unmittelbar genetisch oder umweltbestimmt, sondern durch die gesellschaftliche und individuelle Praxis hervorgebracht. Auf Anlagen- oder Umweltdetermination darf nur in pathologischen Grenzfällen geschlossen werden. Menschen könnten als anlage- oder umweltbestimmt beschrieben werden, wenn sich durch genetische Veränderungen Krankheiten bilden.¹⁹⁴

Menschliches Handeln „beinhaltet ebenso die Interaktion zwischen Menschen und ihrer Umwelt.“¹⁹⁵ Diese Aussage stammt aus den Annahmen von Chapparo und Ranka die dem „Occupational Performance Model Australia“ zugrunde liegen. Hier wird einerseits auf den gesellschaftlichen Aspekt, wie auch bei Benner hingewiesen. Menschen sind soziale Wesen die in Interaktion mit Anderen bestimmte Handlungsrollen zugeschrieben bekommen. Andererseits wird die Interaktion mit der Umwelt betont. Für die Ergotherapie ist der Einflussfaktor Umwelt wichtig, da oft die Umgebung dafür mitverantwortlich ist, dass ein Mensch seine Handlungen nicht durchführen kann. Bei speziellen Einschränkungen müssen in der Ergotherapie gemeinsam mit den KlientInnen Umweltanpassungen durchgeführt werden und aus diesem Grund ist es notwendig die Umwelt gut erfassen zu können. Die von Chapparo und Ranka im „OPMA“ dargestellte Einteilung des Begriffs „Externe Umwelt“ in eine physische, sensorische, soziale und kulturelle Umwelt, soll TherapeutInnen

¹⁹² Vgl. ebd. 2010, S. 67

¹⁹³ Siehe auch Kapitel 2.4

¹⁹⁴ Vgl. Benner 2010, S. 67

¹⁹⁵ Chapparo & Ranka 2004, S. 14

diese Ermittlung erleichtern. Die Umwelt wirkt sich auf das Handeln des Menschen aus und umgekehrt wird die Umwelt durch das menschliche Handeln beeinflusst.¹⁹⁶

Die Erweiterung des menschlichen Handelns durch die Aspekte Gesellschaft und Umwelt wird in beiden Disziplinen diskutiert. Sowohl Benner als auch Chapparo und Ranka sprechen von interaktivem Handeln, welches zur Selbstbestimmung führt. Deutlich zu erkennen ist auch, dass der Umweltaspekt in der Ergotherapie eine wesentlich größere Rolle einnimmt als bei Benner. Er weist jedoch im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Anlage-Umweltdetermination auf pathologische Grenzfälle hin.

4.1.4 Handlungsbereiche

Handlungen sind sinnvolle, willentliche Aktivitäten, welche in Interaktion mit der Gesellschaft und der Umwelt erfolgen. Im Zusammenhang mit dem interaktiven Handeln beschreiben die Autoren in ihren Überlegungen Phänomene beziehungsweise Bereiche des menschlichen Handelns.

Chapparo und Ranka unterscheiden in ihrem Modell vier Handlungsbereiche, die Selbsterhaltung, Produktivität, Freizeit und Erholung. Jede Handlung kann einem dieser Bereiche zugeordnet werden. Aus Anordnungen von Handlungen aus den unterschiedlichen Handlungsbereichen setzen sich Verhaltensmuster zusammen, welche dem Menschen Handlungsrollen zuschreiben. Durch das Handeln innerhalb einer Gesellschaft werden an den Menschen, im Zusammenhang mit seinen Rollen, bestimmte Erwartungen gestellt.¹⁹⁷

Bei seiner Entwicklung einer Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns beschreibt Dietrich Benner allgemeine sechs Grundphänomene, welche das menschliche Zusammenleben bestimmen. Die Phänomene Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Religion und Erziehung stehen in einem komplexen

¹⁹⁶ Vgl. ebd. S. 37f

¹⁹⁷ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 21f

Zusammenhang. „Jede Veränderung in einem Bereich [...], ist für alle anderen Bereiche folgenreich.“¹⁹⁸ Diese Phänomene bilden eine Basis des menschlichen Daseins, stehen aber in keiner Harmonie zueinander. „Vielmehr bilden Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion als gesellschaftlich notwendige Formen menschlicher Praxis in ihrer vielfältigen Vermitteltheit das Fundament, auf dem die Menschheit ihre eigene Existenz erhält und hervorbringt.“¹⁹⁹

Die Grundphänomene Arbeit und Erziehung von Benner könnten dem Handlungsbereich Produktivität der Ergotherapie zugeordnet werden, während Politik und Kunst in die Bereiche Produktivität oder Freizeit fallen. Religion und Ethik sind nicht eindeutig zuzuordnen.

4.1.5 Handlungskomponenten

Um in den Handlungsbereichen tätig sein zu können benötigt der Mensch die im „OPMA“ erläuterten fünf Komponenten, die biomechanische, sensorische, kognitive, intrapersonale und interpersonale Komponenten. Diese stehen in einem ständigen Wechselverhältnis und werden beim Ablauf einer Handlung gleichwertig behandelt. Jedoch wird in der Ergotherapie der Hand, welche zu den biomechanischen Komponenten zählt, besondere Beachtung geschenkt. Durch den Verlust der Hände, verliert der Mensch einen Großteil seiner Handlungsfähigkeit.

Bei Benner steht der Körper weniger stark im Mittelpunkt seiner Überlegungen. Dennoch ist in seinen allgemeinen Überlegungen eine Parallele zu erkennen. Er spricht von einer menschlichen Existenz als eine „leibliche, freie, geschichtliche und sprachliche Praxis“. Seine Beschäftigung mit dem Menschen im Vergleich zu einer Maschine verweist auf folgenden Unterschied. Der Mensch kann sich selbst und Anderes nur aufgrund seiner „leiblichen Verfasstheit“ spüren, wahrnehmen, bemerken und verstehen. Er unterscheidet

¹⁹⁸ Benner 2010, S. 22

¹⁹⁹ Ebd. S. 23

sich von den anderen Lebewesen dadurch „dass er sinnlich nur wahrzunehmen vermag, was er leiblich artikuliert, und leiblich nur artikulieren kann, was er sinnlich hervorbringt.“²⁰⁰ Der Mensch ist somit keine Maschine. In diesem Zusammenhang erwähnt Benner die anatomische Struktur des menschlichen Körpers, welche einen aufrechten Gang zulässt und somit ermöglicht mit Anderen in Beziehung zu treten. Weiter beschreibt Benner die zentrale Funktion und unterschiedliche Verwendung der Hände. Sie können als Werkzeug beim handwerklichen Tun, zum Händedruck als Gruß oder zur Bekräftigung einer Abmachung verwendet werden. Durch das Auflegen können sie auch eine segnende Handlung ausführen.²⁰¹

Im „OPMA“ sind die Komponenten, welche notwendig sind um Handlungen durchzuführen, sehr zentral. Dies zeigt sich durch die detaillierte Gliederung. In Benners Darstellung findet der Begriff weniger Platz. Dennoch verweist Benner auf die anatomische Struktur des Menschen, welche im Occupational Performance Model Australia als biomechanische Komponente bezeichnet wird. Beide Seiten beschreiben die Hände als zentralen Körperteil des Menschen.

4.1.6 Zusammenfassung und Diskussionspunkte

Zusammenfassend besagen die Erkenntnisse des ersten Bereichs, dass sowohl Benner als auch Chapparo und Ranka von einer allgemein bestehenden Notwendigkeit von Handlungen ausgehen. Menschen sind nicht gleich, denn sie entwickeln sich individuell im interaktiven Handeln und finden dadurch ihre Bestimmung. Beide Seiten sprechen außerdem von sinnvollen, willentlichen Handlungen. Innerhalb der Handlungsbereiche und Handlungskomponenten können nur Relationsverhältnisse gezeigt werden, da beide Disziplinen von ihrem Verständnis ausgehen.

²⁰⁰ Ebd. S. 35

²⁰¹ Vgl. ebd. S. 36

4.2 Spezielle Überlegungen zu Parallelen und Relationsverhältnissen

4.2.1 Handlungsprinzipien

Benner stellt Prinzipien vor, welche als Grundbegriffe des pädagogischen Denkens und Handelns zu verstehen sind. Die „konstitutiven Prinzipien“, das Prinzip der Bildsamkeit und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, bezeichnen eine dem Menschen zugeschriebene Fähigkeit zu lernen und Bildung zu erwerben und die Notwendigkeit der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Zusätzlich zu diesen beiden Prinzipien beschreibt Benner auch „regulative Prinzipien“. Das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse meint Folgendes. Didaktische Transformationen versuchen gesellschaftliche Anforderungen lehr- und lernbar zu machen und diese in Lernprozesse des Unterrichts zu integrieren. Gesellschaftspädagogische Transformationen versuchen diese Anforderungen auch im außerunterrichtlichen Raum gesellschaftlicher Interaktion zu logisch folgernden Aufgaben zu transformieren.²⁰² Unterricht ist demnach nur sinnvoll, wenn die gelehrten Inhalte aus der gesellschaftlichen Praxis stammen und die Lernenden zur Mitwirkung aufgefordert werden. Zusätzlich sollen die Inhalte vom Lernenden auch beim Handeln in der Praxis umgesetzt werden um den Erfahrungshorizont zu erweitern.

Im Occupational Performance Model Australia beschreiben die Autoren drei Elemente, nämlich Tun – Wissen – Sein, welche zentral für das Handlungsverständnis der Ergotherapie sind. Das Wissen bezeichnet ein kognitives Verständnis. Der Prozess des Tuns ist die physische Umsetzung einer Aktivität. Die dritte Dimension, das Sein, bezieht sich auf Aspekte wie Zufriedenheit und Erfüllung und können intrapersonal, von dem Handelnden selbst und seiner eigenen Wertschätzung, oder sozio- emotional, im Umgang mit Anderen und durch deren Wertschätzung erfüllt werden.²⁰³

²⁰² Vgl. Benner 2010, S. 106

²⁰³ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 19

Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns von Benner und den Elementen der Ergotherapie von Chapparo und Ranka, führt zu folgenden Beziehungen und Verhältnissen. Das erste Prinzip Benners besagt, dass der Mensch bildsam beziehungsweise lernfähig ist. Vergleichsweise kann dafür im „OPMA“ das Element „Wissen“ stehen, welches die kognitiven Fähigkeiten, wie beispielsweise die Fähigkeit zu lernen oder etwas zu planen meint. Das zweite Prinzip pädagogischen Handelns, die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, also zum selbsttätigen Tun könnte mit dem Element „Tun“ von Chapparo und Ranka gemeinsam stehen. Pädagogisches Handeln kann nach dem dritten Prinzip Benners nur erfolgen wenn gesellschaftliche Anforderungen an den pädagogischen Prozess gestellt werden. In der Ergotherapie soll eine ähnliche Vorgangsweise gewählt werden. Ergotherapeutisches Handeln erfolgt aus Anforderungen des Klienten heraus, diese können vom Klienten selbst oder von seiner Gesellschaft oder Umwelt gestellt werden. Liegt solch eine Vorgegebenheit nicht vor, erfolgt auch kein ergotherapeutischer Prozess. Diese Tatsache beschreiben Aspekte des Elements „Sein“, das zum Beispiel für den persönlichen Sinn einer Aktivität für KlientInnen steht. Liegen Anforderungen der KlientInnen vor, werden diese in ergotherapeutische Lernprozesse eingeführt und die KlientInnen werden zur Mitwirkung aufgefordert. „Das Modell kann verwendet werden, um [...] über Aktion oder Nichtaktion zu entscheiden.“²⁰⁴

4.2.2 Handlungsdimensionen

Benner unterscheidet drei Handlungsdimensionen, welche gemeinsam für alle pädagogischen Tätigkeiten eine Strukturierung pädagogischen Handelns darstellen sollen. Da sich diese jedoch teilweise sehr speziell auf die pädagogische Praxis im Rahmen des erziehenden und bildenden Unterrichts beziehen, können nur beschränkt Relationsverhältnisse zum ergotherapeutischen Modell beschrieben werden. Jedoch beschäftigt sich Benner innerhalb der zweiten Dimension „Pädagogische Praxis als erziehender- und bildender Unterricht“, wo er von einer Form des Unterrichts

²⁰⁴ Ebd. S. 13

spricht welche nicht in Alltagshandlungen sondern über didaktische Handlungen erfolgt, mit der Frage wie sich Heranwachsende auf ein Leben außerhalb vorbereiten können. Somit gelangt er zur dritten Dimension „Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder“ und beschreibt den „Übergang in ein selbst verantwortetes individuelles, interindividuelles und intergenerationelles Handeln.“ Hier sollen Lernprozesse in alltägliche Erfahrungen und Handlungen eingeführt werden. Es sollen nicht bloß Wissensbestände vermittelt werden, sondern der Umgang mit dem Gelernten soll im Zuge der Ausführung von Handlungen eingeübt werden. Als Beispiel erwähnt Benner die Tätigkeit „Zähne putzen“. Durch die Ausführung der Tätigkeit selbst sammeln Heranwachsende Erfahrungen. Da die Aufsicht durch die Erwachsenen von Zeit zu Zeit reduziert wird, übernehmen die Zu-Erziehenden irgendwann selbstständig die Verantwortung ihrer Zahnpflege. Zusätzlich weist Benner auf die Wichtigkeit hin, das sich Heranwachsende und SchülerInnen auch außerhalb pädagogischer Einrichtungen mit den Inhalten und Themen auseinandersetzen sollen. Denn nur durch einen fließenden Übergang von pädagogischen in außerpädagogische gesellschaftliche Situationen kann das Ziel, Handelnde sind aus eigener Motivation ohne pädagogische Unterstützung individuell und gesellschaftlich tätig, erreicht werden. Dies kann nur gelingen, wenn Heranwachsende bereits während des gesamten Erziehungsprozesses in die Formen öffentlicher Kommunikation eingeführt werden. Sie sollen durch Partizipation individuell und gesellschaftlich handeln lernen.²⁰⁵

Sowie bei Benner die Überführung der Heranwachsenden zu selbstverantwortlichem eigenständigen Handeln eine wichtige Aufgabe darstellt, ist dies durchaus auch eine relevante Aufgabe der Ergotherapie. Die einzelnen Konstrukte aus dem „OPMA“ helfen den TherapeutInnen gemeinsam mit den KlientInnen herauszufinden, in welchem Bereich Beeinträchtigungen liegen beziehungsweise was diese benötigen um selbstständig handeln zu können. Nachdem sich TherapeutInnen und KlientInnen bewusst sind, was die Anforderungen für ein selbstständiges Handeln sind, werden Alltagstätigkeiten

²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 300f

in einem vorerst geschützten Raum, dem Therapieraum geübt. TherapeutInnen und KlientInnen setzen sich interaktiv mit sowohl den theoretischen als auch den praktischen Elementen der Anforderungen auseinander. Das Gelernte sollen KlientInnen anschließend in ihren Alltag integrieren können. Ihre Erfahrungen sollen ihnen helfen, langsam selbstständig Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen.²⁰⁶ Als Beispiel einer solchen Alltagstätigkeit kann sehr wohl die Tätigkeit „Zähne putzen“ gewählt werden, die in der Ergotherapie sehr häufig geübt wird. Sowohl bei Kindern mit Beeinträchtigungen als auch bei Erwachsenen beispielsweise nach einem Schlaganfall entstehen häufig Schwierigkeiten bei Tätigkeiten der Selbstversorgung wie „Zähne putzen“ eine ist. Beim Üben dieser Tätigkeit wird wie soeben erläutert, theoretisches Wissen in der Ausführung der Tätigkeit versucht um zu setzen, um Erfahrungen zu sammeln, die dann im selbstständigen Alltag eingesetzt werden können.

Um KlientInnen den Übergang in den Alltag zu erleichtern, versuchen ErgotherapeutInnen bereits während des ergotherapeutischen Prozesses die Tätigkeiten, welche im Therapieraum geübt werden auch in den realen Raum der KlientInnen einzuführen. Zum Beispiel führen die TherapeutInnen die Tätigkeit „Zähne putzen“ gemeinsam mit den KlientInnen bei ihnen zuhause durch oder führen die Tätigkeit „Einkaufen“ in den individuellen Alltag der KlientInnen ein, indem sie mit ihnen gemeinsam in den nächstgelegenen Supermarkt gehen. Wenn Kinder oder Jugendliche Schwierigkeiten im Schulalltag haben, finden Therapieeinheiten teilweise auch in der Schule statt.

Somit konnten einerseits Relationsverhältnisse von Chapparo und Ranka im Bezug zur dritten Dimension Benners „Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder“ aufgezeigt werden und andererseits konnte auf die Schule als Handlungsbereich hingewiesen werden, in welchem sich PädagogInnen und ErgotherapeutInnen treffen können.

²⁰⁶ Vgl. Chapparo & Ranka 2004, S. 13

4.2.3 Zusammenfassung und Diskussionspunkte

Innerhalb der Auseinandersetzung konnten Benners Prinzipien zum pädagogischen Denken und Handeln teilweise mit den Elementen des ergotherapeutischen Modells von Chapparo und Ranka in Bezug gebracht werden. Im Hinblick auf die Handlungsdimensionen konnten wenige Relationsverhältnisse aufgezeigt werden, da sich Dietrich Benner hierbei sehr auf spezielle Aspekte des Unterrichts im Rahmen des pädagogischen Verständnisses bezieht. Dennoch konnten mittels Benners dritter Dimension Parallelen aufgezeigt werden und das Tätigkeitsfeld „Schule“ welches eindeutig zur Pädagogik zählt als ein Handlungsfeld aufgezeigt werden, in welchem sich PädagogInnen und ErgotherapeutInnen treffen können. Auf diesen interessanten Aspekt wird jedoch in Chapparo und Rankas Modell nicht expliziter eingegangen.

4.3 Handlungsfähigkeit

Die Auseinandersetzung mit den Dimensionen pädagogischen und ergotherapeutischen Handelns führt mich nun zum Ziel des Handelns beider Disziplinen. Wie bereits die dritte Dimension Benners „Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder“ sagt, ist das Ziel des pädagogischen Handelns, dass der Mensch aus eigener Motivation und Einsicht, selbstverantwortlich politisch, pädagogisch, religiös, ethisch, ökonomisch und ästhetisch tätig wird. Dies kann nur gelingen, wenn Heranwachsende bereits während des gesamten Erziehungsprozesses in die Formen öffentlicher Kommunikation eingeführt werden und durch Partizipation individuell und gesellschaftlich handeln lernen. Durch pädagogisches Handeln sollen die Menschen eine praktische Handlungskompetenz entwickeln, welche das Handeln als Prinzip der Menschwerdung begreift.²⁰⁷ Das Ziel ist somit durch pädagogisches Handeln unterstützend eine allgemeine selbstständige Handlungsfähigkeit zu erlangen.

²⁰⁷ Vgl. Benner 2010, S. 300f

In der Ergotherapie wird die Erlangung der Handlungsfähigkeit als Grundbedürfnis des Menschen bezeichnet und somit macht sie auch das Ziel des ergotherapeutischen Handelns aus. Ergotherapeutisches Handeln soll dem Menschen zu allgemeiner, individueller Handlungsfähigkeit führen. In Chapparo und Rankas Modell ist die Handlungsfähigkeit darum auch der Überbegriff, welcher über allen Konstrukten steht.

„Occupational Performance oder Handlungsfähigkeit ist die Fähigkeit, Rollen, Handlungsabläufe, Handlungsschritte wahrnehmen zu wollen, ins Gedächtnis zu rufen, zu planen und durchzuführen; zum Zweck der Selbsterhaltung, Produktivität, Freizeit, Erholung, als Reaktion auf Anforderungen der internen und/oder externen Umwelt.“²⁰⁸

Folglich geht es darum, fähig zu sein Handlungen wahrzunehmen, zu planen und durchzuführen. Weiter wird in dieser Definition nochmalig auf die Handlungsbereiche und die Umwelt hingewiesen.

4.3.1 Zusammenfassung und Diskussionspunkte

Zusammenfassend kann somit sowohl aus pädagogischer als auch aus ergotherapeutischer Sicht festgehalten werden, dass das Handeln als Prinzip der Menschwerdung gesehen wird und dass beide Disziplinen im Rahmen ihrer Aufgabenbereiche und Verständnisse den Menschen zur Erlangung seiner individuellen Handlungsfähigkeit unterstützen.

²⁰⁸ Chapparo & Ranka 1997, S. 4

5. Darstellung der Ergebnisse

Die Auseinandersetzung mit Benners pädagogischen Grundgedanken zum pädagogischen Denken und Handeln und dem Modell „Occupational Performance Model (Australia)“ von Chapparo und Ranka aus der Ergotherapie zeigt Berührungspunkte, parallele Problematiken sowie Relationsverhältnisse auf.

5.1 Beantwortung der Forschungsfragen

5.1.1 Begriffe „Handlung“ und „handeln“

Wie beschreiben Dietrich Benner in der Pädagogik und Chapparo und Ranka in der Ergotherapie ihr Verständnis der Begriffe „Handeln“ und „Handlung“ und „Handlungsfähigkeit“?

Beide Disziplinen gehen von einem Grundbedürfnis des menschlichen Handelns aus und haben das Ziel den Menschen auf dem Weg zum selbsttätigen Handeln zu unterstützen. Handlungen sollen primär sinnvoll und willentlich sein und finden innerhalb eines gesellschaftlichen Kontexts statt. Außerdem bezeichnen beide Disziplinen die Hände als ein wesentliches Merkmal des Handelns.

5.1.2 Grundprinzipien und Grundgedanken

Gibt es Parallelen beziehungsweise Relationsverhältnisse zwischen der pädagogischen Denkweise nach Dietrich Benner und den ergotherapeutischen Überlegungen von Chapparo und Ranka?

Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns von Benner und den Elementen der Ergotherapie von Chapparo und Ranka zeigten, dass beide von einer Bildsamkeit des Menschen ausgehen, welcher im Tun zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden soll. Pädagogisches Handeln kann nach Benner nur erfolgen wenn gesellschaftliche Anforderungen

an den pädagogischen Prozess gestellt werden. Das ergotherapeutische Handeln orientiert sich ebenfalls an Anforderungen, welche ihre KlientInnen stellen beziehungsweise an Anforderungen die von der Gesellschaft oder Umwelt gestellt werden.

Parallelen zeigen sich auch teilweise innerhalb der spezifischen Aufgaben von PädagogInnen und ErgotherapeutInnen, wobei in speziellen Bezugsbereichen nur von Relationsverhältnissen ausgegangen werden kann da gewissermaßen das Gleiche in einer Disziplin nur sofern dem Gleichen in der anderen Disziplin entspricht als es im jeweiligen System verstanden werden kann. Somit konnten einerseits Relationsverhältnisse von Chapparo und Ranka im Bezug zur dritten Dimension Benners „Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder“ aufgezeigt werden und andererseits konnte auf die Schule als Handlungsbereich hingewiesen werden, in welchem sich PädagogInnen und ErgotherapeutInnen treffen können.

5.1.3 An- und Abgrenzung

Was kann aus den Erkenntnissen zur An- und Abgrenzung der Disziplinen beschrieben werden?

Die An- und Abgrenzung betreffend liefert die Auseinandersetzung mit den beiden ausgewählten Modellen aus handlungstheoretischer Perspektive ein gemeinsames Grundverständnis vom Handeln des Menschen innerhalb der Gesellschaft. Jedoch grenzen sich beide Seiten voneinander ab indem sie jede Handlung aus ihrem bestimmten Blickwinkel betrachten. So konnte beispielsweise der Handlungsbereich Schule als Aktionsfeld definiert werden in welchem sowohl PädagogInnen als auch ErgotherapeutInnen tätig sind, jedoch werden beide Richtungen den Heranwachsenden aus der eigenen pädagogischen beziehungsweise ergotherapeutischen Perspektive beobachten. Die gemeinsamen Möglichkeiten und Chancen eines miteinander Agierens liegen darin, dass sich die jeweiligen Disziplinen nicht

konkurrenzieren, sondern aus ihrem Bereich heraus das Dienliche zur Sache beitragen.

5.2 Resümee

5.2.1 Fazit

Wie in der anfänglichen Diskussion zur An- und Abgrenzung beschrieben wurde, gehört die Ergotherapie den Gesundheitswissenschaften an und versucht sich durch Aufgabenbereiche welche im MTD- Gesetz festgelegt sind, von anderen Bereichen abzugrenzen. Aktuell steht jedoch die Handlungsfähigkeit im Zentrum der Ergotherapie, weil diese das zentrale Element ausmacht. Die medizinische Sichtweise wird somit durch die handlungstheoretische Betrachtungsweise ergänzt beziehungsweise erweitert. Aufgrund des relativ kurzen Bestehens der Disziplin greift die Ergotherapie in wissenschaftstheoretischen Fragen und im konkreten Fall in handlungstheoretischen Fragestellungen auf Bezugswissenschaften, wie die Pädagogik zurück.

Auch in der Pädagogik ist der handlungstheoretische Ansatz aktuell. Nachdem sich in der Pädagogik eine Hinwendung zum sozialwissenschaftlichen Bereich vollzieht, gewinnt das Handeln als solches mehr an Gewicht und kann zum sinnstiftenden Faktor in diesem Paradigmenwechsel werden.

Mit dieser Diplomarbeit wurde versucht, anhand zwei ausgewählter Modelle Beziehungspunkte und parallele Annahmen zum „Handlungsbegriff“ zu identifizieren. Nach einer allgemeinen Vorstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Disziplinen, erfolgten die Auseinandersetzung mit den Modellen sowie deren relevanten Passagen im Hinblick auf die Forschungsfragen.

Die Ergebnisse zeigen parallele Gedanken zum Handlungsbegriff, sowie Relationsverhältnisse innerhalb der Disziplinen auf. Zusätzlich konnten gemeinsame Handlungsbereiche aufgezeigt werden.

5.2.2 Ausblick

Das Ergebnis der Diplomarbeit hat interessante Erkenntnisse erbracht, die sowohl für die Pädagogik als auch für die Ergotherapie relevant sind.

Die Erkenntnisse der Arbeit könnten als Ergänzung des Studienplans der „Ergotherapie“ gesehen werden. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Ergotherapie vom der medizinischen zur handlungstheoretischen Sichtweise und deren Hinwendung zu ihren Bezugswissenschaften wie der Pädagogik, sollen die Ergebnisse der Arbeit den pädagogischen Anteil hervorheben und zu dieser Entwicklung beitragen.

Aufgrund der Jahrhunderte alten Erfahrungen der Pädagogik könnten mögliche historisch bedingte Defizite in der Theoriegeschichte der Ergotherapie ausgeglichen werden. Die Ergotherapie könnte der Pädagogik hingegen ein konkretes Aktionsfeld für die Handlungstheorie bieten und könnte sie so stärker in den sozialwissenschaftlichen Kontext rücken welchem sich die moderne Pädagogik immer mehr verpflichtet fühlt.²⁰⁹

Zusätzlich liefert die Arbeit Erkenntnisse für die pädagogische beziehungsweise ergotherapeutische Praxis, denn es finden sich Handlungsfelder wie beispielsweise die Schule, wo sowohl PädagogInnen als auch ErgotherapeutInnen tätig sind und kooperieren. Aufgrund der aufgezeigten gemeinsamen Grundauffassung zum Handeln, könnte auf eine zukünftig noch intensivere Kooperation von PädagogInnen und ErgotherapeutInnen hingewiesen werden.

²⁰⁹ Siehe Kapitel 1.3.1.1

LITERATURVERZEICHNIS

Becker, H., Steding- Albert, U. (2006): Ergotherapie im Arbeitsfeld Pädiatrie. Thieme: Stuttgart.

Benner, D. (1995): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Band 1, Dresden: Klett-Verlag für Wissen und Bildung, S. 283-300.

Benner, D. (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa Verlag: Weinheim und München.

Benner, D. (2011): Bildungstheorie und Bildungsforschung: Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Schöningh.

Benner, D. (2008): In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Beitrag zu Jürgen Oelkers 60. Geburtstag. Universität Halle.

Caruso, M. (1998): Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. In: Neue Sammlung 4, S. 445-464.

Chapparo, Chris, Ranka, Judy (2004): Occupational Performance Model (Australia). Darstellung der Theorie Beispiele aus der Praxis. Schulz- Kirchner Verlag: Idstein

Chapparo, C.J. & Ranka, J. (1997): The Occupational Performance Model (Australia). Monograph 1. Lidcombe: Occupational Performance Networks. S. 1-23.

Christiansen, C., Baum, C. (Eds.) (1991): Occupational therapy: overcoming human performance deficits. Thorofare, NJ: Slack, Inc., S. 3-44.

Combe, A. (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, Alfred/Pollheimer, Kluas (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Verlag Brüder Hollinek: Purkersdorf, S 7-16.

Dewe, B, Ferchhoff, W., Radkte, F.O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.

Nelson, D.L. (1988): Occupation Form and Performance. American Journal of Occupational Therapy, Volume 42, Number 10, S. 633-641.

Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Juventa Verlag: Weinheim und München.

Gudjons, H. (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. 4. Julius. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Hagedorn, R. (2000): Ergotherapie: Theorien und Modelle. Die Praxis begründen. Thieme: Stuttgart, New York.

Herbart, J.F. (1806/1965): Allgemeine Pädagogik. In: Idem: Pädagogische Grundschriften, hrsg. Von W. Asmus, vol. 2, Küpper: Düsseldorf, München. S. 20-60.

Herbart, J.F.: Die erste Vorlesung über Pädagogik. – In: Benner, Dietrich (Hrsg.) (1997): Johann Friedrich Herbart. Weinheim: Dt. Studien – Verlag, S. 43-46.

Koller, H.C. (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, W. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

Kühne- Bertram, G., Lessing, H.U., Steenblock, V. (2008): Mensch und Kultur. Klassische Texte der Kulturphilosophie. Siebert: Hannover.

Law, M. (2002): Participation in the occupations of everyday life, 2002 Distinguished Scholar Lecture. American Journal of Occupational Therapy, 56, S 640–649.

Pagitz, I., Steinkogler, D. (1999): Das Occupational Performance Model und das Bieler Modell – Eine Gegenüberstellung zweier Modelle der Ergotherapie. Diplomarbeit. Wien.

Prange, K (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.

Prange, K. (2008): Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 1, W. Kohlhammer: Stuttgart.

Prange, K. (2003): *Wozu Pädagogik?* In: Florian Keisinger u. a. (Hrsg.): *Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte*, Frankfurt a. M./New York, S. 144-150.

Rousseau, J.J. (1762/1979): Emile oder Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die einsamen. Nach der Übersetzung von A. und D. Leube, hrsg. Von S. Schmitz, Winkler: München. S. 30-50.

Scheepers, C., Steding- Albrecht, U., Jehn, P., (Hrsg.) (2000): Ergotherapie – Vom Behandeln zum Handeln. Georg Thieme Verlag: Stuttgart.

Steindl, C. (2009): Geschichte der Ergotherapie. Unveröffentlichtes Unterrichtsskriptum, Fachhochschule Wiener Neustadt.

Trueblood, E. (1951): The life we prize. Print: Dublin.

Watzlawick, P., Beaven, J., Jackson, D. (2000): Menschliche Kommunikation. Mental Research Institute, Palo Alta, California.

Weigel, R. (2002): In: Marotzki U. (Hrsg.): Ergotherapeutische Modelle praktisch angewandt. Das Occupational Performance Model (Australia). Springer Verlag: Berlin – Heidelberg.

Wilcock, A. (1998): An occupational perspective of health. Slack. Incorporated Thorofare. S. 231-240.

Winfried, B. (2005): Wörterbuch der Pädagogik, Kröner.

Wirth, U. (2008): Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Online- Quellen:

Bundeskanzleramt Österreich: MTD-G.: § 2 Abs. 5: Abgerufen am 10.11.2011 von www.ris.bka.gv.at/

Skiczuk: BMG 2011. Abgerufen am 10.11.2011 von [http://www.bmg.gv.at/home/Schwerpunkte/Berufe/., 5;,, S. 24.](http://www.bmg.gv.at/home/Schwerpunkte/Berufe/.,5;,,S.24)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Scheepers, C., Steding- Albrecht, U., Jehn, P., (Hrsg.) (2000): Ergotherapie – Vom Behandeln zum Handeln. Georg Thieme Verlag: Stuttgart.

ANHANG – LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name:	Christiana Leuthner
Geburtsdatum:	25.09.1986
Anschrift:	2241 Schönkirchen- Reyersdorf, Hauptstrasse 7 christiana.leuthner@gmx.at
Familienstand:	ledig
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Ausbildung:

1993 – 1997	Besuch der Volksschule Schönkirchen-Reyersdorf
1997 – 2005	Besuch des Konrad- Lorenzgymnasiums Gänserndorf Abschluss der Reifeprüfung
2005 - 2012	Diplomstudium Pädagogik an der Hauptuniversität Wien
2009 - 2012	Bachelorstudium Ergotherapie an der Fachhochschule Wiener Neustadt Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

Wissenschaftliche Tätigkeiten

2008 – 2010	Wissenschaftliches Praktikum in der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik an
-------------	---

der Universität Wien, Forschungsprojekt „Wiener
Kinderkrippen Studie“

Sonstige Tätigkeiten

2005	Aerobic- und Fitnesstrainerin am Universitätssportinstitut Wien
2005 - 2012	Tanzinstruktion und Betreuung an den jährlichen Trainingswochen. "Verein OMV Gymnastics Gänserndorf"
2008	Praktikum im Krankenhaus der Barmherzigen, Abteilung: Ergotherapie und Psychologie
2010 – 2012	Tanzinstruktion in der Tanzschule Kern- Theissl Graz
Seit 2010	Profitänzerin in den Lateinamerikanischen Tänzen und in den Standardtänzen, Mitglied PTVÖ

Sonstige Qualifikationen:

Sprachkenntnisse:	Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch
EDV- Kenntnisse:	Word, Excel, Power Point

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der An- und Abgrenzung der Disziplinen Pädagogik und Ergotherapie. Angesichts der Tatsache, dass die Pädagogik eine Hinwendung zum sozialwissenschaftlichen Bereich vollzieht, gewinnt das Handeln als solches mehr an Gewicht und kann zum sinnstiftenden Faktor in diesem Paradigmenwechsel werden. Auch in der Ergotherapie stehen aktuell handlungstheoretische Fragestellungen im Mittelpunkt, welche die ursprüngliche medizinische Perspektive erweitern. In diesem Zusammenhang wird im Rahmen dieser Arbeit der Frage nach Parallelen und Beziehungspunkten der Disziplinen Pädagogik und Ergotherapie im Sinne des „Handlungsbegriffs“ nachgegangen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden vorerst allgemeine Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt. Danach folgte die Darlegung und Bearbeitung relevanter Textpassagen aus folgenden ausgewählten Modellen: Dietrich Benner -Grundgedanken zum pädagogischen Denken und Handeln, „Occupational Performance Model Australia“ von Chapparo und Ranka aus der Ergotherapie. Die Ergebnisse präsentieren parallele Gedanken zum Handlungsbegriff, sowie Relationsverhältnisse innerhalb der Disziplinen. Zusätzlich konnten gemeinsame Handlungsbereiche aufgezeigt werden.

Abstract

This thesis deals with the demarcation and abutment of the disciplines education and occupational therapy. Due to the fact that education is currently giving a turn to the social sciences, the action as such gains more importance and can be a meaningful factor during this paradigm shift. Nowadays the occupational therapy focuses on theoretical issues to expand the medical perspective. In this context, the question of this paper concentrates on connections between the disciplines education and occupational therapy in relation to the term “action”. To answer the research question the paper shows first of all general similarities and differences. Accordingly the thesis presents

relevant passages from the following models: Dietrich Benner – basic ideas of the educational mental activity and acting, „Occupational Performance Model Australia“ from Chapparo and Ranka. The results present connections with the term “action” and show relationships within the disciplines. In addition joint areas of actions could be pointed out.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Reyersdorf, _____ Datum _____ Unterschrift