

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 23 (2001)

Heft: 3

Artikel: In Beziehung zu sich selbst

Autor: Herzog, Walter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786649>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Varia

In Beziehung zu sich selbst

Relationales Denken in der Pädagogik

Walter Herzog

«Ich bin. Aber ich habe mich nicht.»

Ernst Bloch

In der Pädagogik dominiert ein Substanzdenken, das nach dem Eigentlichen und Wesentlichen einer Sache fragt. Dem wird ein relationales Denken entgegengesetzt, das in seiner anthropologischen Bedeutung erläutert wird. Der Mensch erscheint als ein Verhältniswesen, das in drei qualitativ verschiedenen Beziehungen steht: in Beziehung zu den Dingen, zu anderen und zu sich selbst. Ausgehend von zwei Beispielen wird die Bedeutung der Selbstbeziehung für die Analyse von Erziehung und Unterricht herausgearbeitet. In der Diskussion wird auf den Nutzen des relationalen Denkens für die Entwicklung einer post-technologischen Theorie pädagogischen Handelns hingewiesen.

In dem 1892, kurz vor seinem Tod erschienenen «Fundamentstück» schreibt der Lehrer und Herbartianer Friedrich Wilhelm Dörpfeld, der Erfolg der Schularbeit hänge «ganz und gar ab von der beruflichen Ausrüstung der Lehrpersonen». Diese Ausrüstung umfasse dreierlei, nämlich «[...] erstlich das, was wir Gesinnung und Charakter nennen, sodann die erforderliche allgemeine Bildung (wozu ... insonderheit auch die sichere Kenntnis des [...] Schulwissens gehört [...]) und endlich die möglichst genaue Bekanntschaft mit dem spezifisch Technischen des Lehr- und Erzieherberufs, also mit der Pädagogik nach Theorie und Praxis» (Dörpfeld, 1892, S. 263). Damit scheint die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dreifach bestimmt zu sein, nämlich in bezug auf die *Person* des Lehrers, in bezug auf die *Sache* und in bezug auf die *Methode*, mit der die Sache vermittelt werden soll. Doch die ersten beiden Erfordernisse, fährt Dörpfeld fort, «bilden [...] nichts Spezifisches des Schulamtes», denn sie gelten für alle Berufe. «Das Spezifische der schulamtlichen Ausrüstung» sei «einzig in der technisch-pädagogischen Befähigung zu suchen»; sie bilde «das unerlässlichste Erfor-

dernis», weil der Erfolg «vor allem von ihr» abhängt (Dörpfeld, 1892, S. 263). «Kurz: der notwendigste und für den vollen Erfolg entscheidende Bestandteil der beruflichen Ausrüstung der Lehrpersonen ist die technisch-pädagogische Befähigung» (Dörpfeld, 1892, S. 264).

Dörpfeld argumentiert mit dem *Besonderen* des Lehrerberufs, mit dem «Spezifischen des Schulamtes», um von da her zu einem Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gelangen. Was die «Schularbeit» zum Erfolg führe, sei die Ausrüstung des Lehrers mit jenen Qualifikationen, die das *Spezifische* seines Berufes ausmachen. Dieses Spezifische wird darin gesehen, dass der Lehrer «Fachmann für [den] Unterricht» oder «Fachmann für das Lernen» ist, wie es in unserer Zeit heisst (vgl. Beckmann, 1970, S. 231; Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, 1993, S. 9), also soll sich seine Ausbildung darauf konzentrieren. Das Besondere wird zum *Wesentlichen*, das Wesentliche zum *Eigentlichen* und das Eigentliche zum *Alleinigen*. Ein neueres Beispiel gibt Giesecke, bei dem es heisst, zunächst müsse sich die Schule «[...] besinnen auf ihre eigentümliche Aufgabe [...], also auf das, was *nur sie* [...] leisten kann und was weder die Familien noch die Massenkommunikation noch die Gleichaltrigen anzubieten vermögen» (Giesecke, 1985, S. 113). Dieses der Schule Eigentümliche sei das «Verfahren des systematischen, planmässigen *Unterrichts*» (Giesecke, 1985, S. 113). «Nur ein solcher Unterricht legitimiert eine Institution wie die Schule, die Menschen [...] aus ihren sonstigen Lebenszusammenhängen herauszulösen [...]» (Giesecke, 1985, S. 11). Während sich Dörpfeld unmittelbar zur «beruflichen Ausrüstung» des Lehrers äussert, hat Giesecke das Berufsfeld Schule vor Augen. In beiden Fällen erscheint die methodische Gestaltung des Unterrichts als Wesenskern des Lehrerberufs.

Professionalität scheint nur aus dem hervorgehen zu können, was für einen Beruf *eigentümlich* ist. Wenn die Schule einzigartig ist als «Ort des Unterrichts», dann sollen sich die Lehrerinnen und Lehrer darauf konzentrieren «[...] und alle anderen Anforderungen zurückweisen, die davon ablenken» (Giesecke, 1996a, S. 328). Aus der tiefen Krise, in der sich die pädagogischen Berufe gemäss Giesecke (1996b, S. 391) befinden, würden diese nur dann herausfinden, wenn sie sich zurückbesinnen auf die *Partikularität* ihres Auftrags: «[...] der Niedergang des Lehrerberufes wird kein Ende nehmen, solange dessen eigentümliche Professionalität nicht wiederentdeckt wird» (Giesecke, 1996a, S. 287). Das Eigentümliche dient dazu, ein Partikulares auszugrenzen und zum *Wesentlichen* zu komprimieren. Was Lehrkräfte tun, liegt in einer apriorischen *Seinsart* beschlossen, aus der emaniert, welcher Ausbildung sie bedürfen.

Wie überzeugend ist diese Argumentation? Was für ein Denkschema liegt ihr zugrunde? Kann sich ein Curriculum für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf *Wesensaussagen* gründen? Darf aus dem Spezifischen und Eigentümlichen eines Berufs das Einzige gemacht werden, dem in der Ausbildung Beachtung geschenkt wird? Ich will diesen Fragen nachgehen, indem ich zunächst nach der Logik des Substanzdenkens frage und als Alternative ein relationales Denken

empfehle (1). Dem essayistischen Charakter meiner Ausführungen entsprechend, werde ich danach zwei Beispiele geben (2), die ich nutzen möchte, um einige Konsequenzen des relationalen Denkens für die Pädagogik herauszuarbeiten (3). Abschliessend diskutiere ich die gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf eine post-technologische Theorie pädagogischen Handelns (4).

Vom Denken in Substanzen zum Denken in Relationen

Es ist aufschlussreich, der Beurteilung des «Eigentümlichen» des Lehrerberufs durch Dörpfeld und Giesecke Urteile von Lehrerinnen und Lehrern zur Seite zu stellen. Dabei hören wir, das dominierende Motiv für die Berufswahl sei die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, ihre berufsrelevanten Einstellungen seien vor allem erzieherischer Art, und ihre Berufszufriedenheit hänge mit ihrem pädagogischen Engagement zusammen (vgl. Herzog, 1997; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Littig, 1980, S. 236f.; Steltmann, 1980; Ulich, 1998). Zwar gilt dies nicht für alle Schulstufen gleichermassen, auch widersprechen diese Äusserungen den Aussagen von Dörpfeld und Giesecke nicht, doch setzen sie einen anderen Akzent. Lehrerinnen und Lehrer scheinen in einem starken Mass *paidotrop* zu sein, um die Formel von Caselmann (1953) zu gebrauchen, ohne dass ihnen deshalb das *Logotrope* abgesprochen werden könnte. Selbst Gymnasiallehrerinnen und -lehrer heben das Erzieherische ihres Berufs deutlich hervor (vgl. Herzog, 1989, S. 77f., 1997, S. 171ff.). Anders als die berufswissenschaftliche Literatur unterstellt, sehen Lehrerinnen und Lehrer das «Eigentümliche» ihrer Berufsarbeit nicht nur im Unterricht.

Doch letztlich stehen beide Auffassungen auf tönernen Füßen. Wir erliegen einer Form des Denkens, die auf die Aristotelische Lehre der Begriffsbildung zurückgeht. Danach wird eine Sache dadurch definiert, dass ihre nächsthöhere Gattung (das *genus proximum*) und der artbildende Unterschied (die *differentia specifica*) angegeben werden. Die Definition erfasst das *Wesen* eines Dinges, indem sie die Merkmale nennt, die ihm *konstitutiv* zukommen. In diesem Sinne wird der Mensch als vernünftiges Tier (*animal rationale*) definiert, womit sein Wesen in dem erscheint, was ihm allein zukommt, nämlich die Vernunft. Das «Andere» des Menschseins wird der Gemeinsamkeit mit den Tieren überantwortet, entwertet und verdrängt. Ein anderes Beispiel gibt die Bildungstheorie, die bei Clemens Menze behauptet, Bildung stelle den Menschen «[...] auf das ihm als Menschen Eigene: auf seine *Vernunft*» (Menze, 1983, S. 351). Es tut nichts zur Sache, dass hier erneut die Vernunft im Vordergrund steht. Ausschlaggebend ist, dass wiederum das Besondere (das *Eigene*) gesucht wird, um daraus das Wesentliche und *Einzig*e zu machen. Ausgeblendet wird das Allgemeine, das den Menschen mit anderen Lebewesen verbindet und eine Gemeinsamkeit bezeichnet, die von der Bildungstheorie nicht übergangen werden sollte.

Wer wie Aristoteles definiert, schafft sich eine Welt von Wesenheiten und Substanzen. In dieser Welt dominieren Dichotomien. Das Wirkliche wird gegen das Unwirkliche, das Wesentliche gegen das Unwesentliche und das Wertvolle gegen das Wertlose ausgespielt. Ein «Jargon der Eigentlichkeit» (Adorno, 1974) macht sich breit und schafft Fronten, die weniger in der Natur der Sache als vielmehr in unserer Art, über die Sache nachzudenken, liegen. Wie Ernst Cassirer schon vor Jahren gezeigt hat, ist die Aristotelische Logik an ontologische Annahmen gebunden. «Die Aristotelische Logik ist in ihren allgemeinen Prinzipien der getreue Ausdruck und Spiegel der Aristotelischen Metaphysik» (Cassirer, 1910/1980, S. 4).¹ Diese ist ausgerichtet an Dingen und Eigenschaften, aber nicht an Relationen. Was beharrt und überdauert, gilt als wesentlich, was sich verändert als akzidentiell. Die Logik unseres Denkens beinhaltet ein Weltbild, das zwar im Alltag immer wieder bestätigt werden mag, das uns aber in Schwierigkeiten versetzt, sobald wir versuchen, über *Beziehungen* nachzudenken.

Was not tut, ist ein Denken, das nicht von Substanzen und hierarchisch angeordneten Differenzen ausgeht, sondern von Unterscheidungen, aus denen *Relationen* hervorgehen. Was aber heisst relationales Denken? Ich möchte dies über eine selektive Auseinandersetzung mit vier Autoren erläutern, die auf ganz unterschiedliche Weise dazu beigetragen haben, das Substanzdenken zu überwinden: Jean Piaget, Helmuth Plessner, George Herbert Mead und Hans-Georg Gadamer.

Alle vier Autoren denken sich die Wirklichkeit *prozessual*. Sie sind orientiert an Evolution, Geschichte und Entwicklung.² Das «Sein» der Strukturen», heisst es bei Piaget, «(ist) ihre Strukturierung» (Piaget, 1968/1973, S. 134). Die «letzte Natur des Wirklichen» ist ein «ständiges Sich-in-Konstruktion-Befinden» (Piaget, 1968/1973, S. 66). Piaget hat gezeigt, wie im Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt die Gegenständlichkeit der Wirklichkeit allererst entsteht, indem sie konstruktiv erarbeitet wird. Etwas zu wissen heisst, die Wirklichkeit zu transformieren und an die Schemata der Transformation zu assimilieren. Dabei geht es nicht um ein beliebiges Eingreifen in die Wirklichkeit, da das Individuum mit der Widerständigkeit der Dinge rechnen muss. Es gibt eine *Assimilationsresistenz* der Objekte (Piaget, 1959, S. 43), die das Individuum zur Veränderung, d.h. zur *Akkommodation* zwingt. Die Relationalität von Subjekt und Objekt ist nicht aufhebbar, da sie eine körperliche Grundlage hat (vgl. Herzog, 1991, S. 199ff.). Deshalb wird der Mensch von den Dingen und Personen, die ihn umgeben, immer wieder von neuem betroffen. Diese Betroffenheit signalisiert eine Störung des organismischen Gleichgewichts, die zur Reäquilibration benötigt. Die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung des inneren Gleichgewichts in kompensatorischer Reaktion auf dessen Störung ist ein Charakteristikum von Leben überhaupt. «Erhaltung durch Transformation» könnte die Definition des lebenden Organismus sein (Piaget, 1967/1974, S. 36).

In ähnlichem Sinne versteht Plessner Lebewesen als zentrierte Organismen, die ein Verhältnis zur eigenen Grenze haben (vgl. Plessner, 1928/1981, S. 156).

Lebewesen bilden ein *Selbst*, wenn sie auch nicht über ein *Selbstbewusstsein* verfügen (vgl. Plessner, 1928/1981, S. 303ff.). Sich seiner selbst bewusst werden kann erst der Mensch, und zwar dank dessen, was Plessner seine *exzentrische Positionalität* nennt. Die exzentrische Bezugnahme auf sich selbst ist dem Menschen aber nicht aus eigener Kraft möglich, sondern nur dank seiner Bezogenheit auf andere. «Am anderen wir der Mensch seiner habhaft» (Plessner, 1974, S. 20). Wir erkennen uns in der Auseinandersetzung mit anderen. Deutlicher als Plessner hat dies Mead gesehen: «Das Selbst ist nicht etwas, das zuerst existiert und dann in Beziehung zu anderen tritt. Es ist sozusagen ein Wirbel in der gesellschaftlichen Strömung und somit immer [...] Teil dieser Strömung» (Mead, 1934/1973, S. 225).³ Das Selbst ist keine dinghafte Substanz, der Relationen lediglich *akzidentiell* zukämen, sondern in seiner ganzen *Art* relational.

In diesen Äusserungen klingen Gedanken der Hegelschen Bildungsphilosophie nach. Die Selbstwerdung des Menschen wird nicht als Weg in die Tiefe einer grenzenlosen *Innerlichkeit* gedeutet, sondern als Verausgabung an eine Welt, die erst durch ihre Widerständigkeit dem einzelnen zur Form verhilft. Bildung wird als dialektischer Prozess zwischen *Entäusserung* einer unbegriffenen Lebendigkeit und deren *Anerkennung* im Medium von Sprache und Kultur verstanden (vgl. Taylor, 1975/1997). Veränderung und Entwicklung sind an die Auseinandersetzung des Individuums mit den Dingen und Personen gebunden, die es umgeben. Deren Resistenz wird als Versagung, Widerspruch und Konflikt erlebt, was den Anreiz für Bildung schafft. Insofern sind die Ursachen für Entwicklungsprozesse nicht in der Einwirkung der Umwelt auf das Individuum, «[...] sondern in dessen Aktionen 'auf' die Umwelt zu suchen» (Piaget, 1974/1975a, S. 44). Die dabei benötigten Informationen über die Aussenwelt werden nicht aus den Gegenständen gewonnen, «[...] sondern [...] aus der Koordination der Aktionen, die das Subjekt auf die Objekte ausübt [...]» (Piaget, 1974/1975a, S. 44).⁴ Die Umwelt ist daher nie *Ursache*, sondern immer nur *Anlass* für Bildungsprozesse. Das hat auch Wilhelm von Humboldt gesehen, bei dem es heisst: «[...] alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Innren der Seele, und kann durch äussere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden» (Humboldt, 1903/1960, S. 25).

Piaget und Mead verstehen den Menschen als Verhältniswesen. Das gilt genauso für Gadamer, bei dem von der «Zusammengehörigkeit des Subjektiven und Objektiven» (Gadamer, 1975, S. 437) die Rede ist. Auch wenn Gadamer weniger den Menschen als die *Sprache* in ihrer Funktion der Erschliessung von Welt in den Vordergrund rückt, enthält seine Hermeneutik eine verborgene Anthropologie. Diese nimmt nicht zuletzt Stellung zu den *Grenzen* der Subjektivität. Der Mensch ist nicht in der Lage, seine epistemischen Leistungen *absolut* zu begründen, da er als Subjekt teilhat an dem Geschehen, dem das Erkenntnisobjekt zugehört. Deshalb gilt für Gadamer: «Das Verhältnis ist das primäre» (Gadamer, 1975, S. 435). Deutlicher noch wird die Nähe zum relationalen Denken im Falle von Gadamer's Begriff der *Erfahrung*, der dem Konzept der Ak-

kommodation sehr ähnlich ist. Erfahrungen machen uns *betroffen*. Sie enthalten ein Moment des Leidvollen, da sie uns mit den Grenzen unserer Subjektivität konfrontieren. Insofern unsere Erwartungen enttäuscht werden, vermögen wir uns allererst zu *sehen* (vgl. Gadamer, 1975, S. 337). Wie Plessner zu sagen wusste, ist der Schmerz das *Auge des Geistes* (Plessner, 1979, S. 239). Die Nähe von Körper (Schmerz) und Geist (Erkenntnis) kann uns nur bewusst werden, wenn wir in Relationen denken, nicht aber, wenn wir uns auf substantialisierte Dichotomien stützen.

Wie Piaget und Plessner vertritt Gadamer eine prozessuale Sicht des Menschen. Als Lebewesen vermag der Mensch nur solange zu existieren, wie er seine Lebensform *vollzieht*. Das Denken in Relationen überwindet die Festlegung des Menschen auf ein substanzhaftes Apriori. Darin folgt es der zeitlichen Logik der biologischen Evolutionstheorie (vgl. Herzog, 1999). Deren Analyseeinheit ist nicht das singuläre Lebewesen, sondern der Organismus in Relation zur Umwelt (vgl. Bateson, 1972/1985, S. 579f.). Was auf der evolutionären Ebene die Unauflösbarkeit der Organismus-Umwelt-Beziehung ist, bildet im Bereich der Erkenntnis die Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt. «Die Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt kann prinzipiell nicht aufgelöst werden [...]» (Piaget, 1950/1975b, S. 115). Insofern im relationalen Denken der *Prozess* als das «Zugrundeliegende» erscheint, können wir sagen: «Wirklichkeit zeigt sich uns in der Zeit» (Weizsäcker, 1992, S. 357).

Zwei Beispiele

Nach diesen Erläuterungen zum relationalen Denken komme ich auf die Frage nach der Definition der Lehrertätigkeit zurück. Entsprechend dem Versuchscharakter meiner Ausführungen, gehe ich nicht systematisch vor, sondern gebe zwei Beispiele, die es mir erlauben sollen, den Nutzen des relationalen Denkens für die Pädagogik aufzuzeigen. Dabei beschränke ich mich auf einen Ausschnitt aus dem Geflecht an Relationen, die das Lehrersein ausmachen, nämlich die Beziehung des Lehrers zu sich selbst.

Das erste Beispiel: Ich habe als noch junger Student während einiger Zeit in Zürich an einer Sekundarschule unterrichtet. In einer Geographiestunde bin ich mit dem konfrontiert worden, was in der einschlägigen Literatur «Disziplinprobleme» und «Unterrichtsstörungen» genannt wird. Es ging um Frankreich, und ich wollte den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe eines – wie ich glaubte – gut vorbereiteten Schemas den Grenzverlauf des Landes darlegen. Dies jedenfalls war meine didaktische Absicht, die ich mit Hilfe einer Wandkarte und der Wandtafel methodisch zu verwirklichen versuchte. Erfolgreich war ich nicht, denn die Stunde endete im Chaos. Die Schülerinnen und Schüler waren nicht bei der Sache, foppten sich gegenseitig, knallten Papierknäuel herum, und ich hatte wenigstens soviel begriffen, dass der Hauptakteur ein vorne links sitzender

Schüler war, den ich in der Pause ansprach. Natürlich wusste er, dass nicht anging, was er getan hatte; er wusste auch, dass er zur Schule kam, um etwas zu lernen und sich später in einem Beruf auszubilden; und er wusste ebenfalls, dass ich ihn hätte vor die Türe schicken können, wo ihm eine körperliche Strafe gewiss gewesen wäre, falls ihn der Vizerektor der Schule, der für solche Aktionen bekannt war, dort angetroffen hätte. Die Schülerinnen und Schüler wissen ziemlich genau, was sie zu tun und zu lassen haben, trotzdem stören sie den Unterricht. Weshalb?

Im Gespräch ist allmählich deutlich geworden, dass der Schüler von mir wollte, dass wir im Unterricht über Fragen der Sexualität sprechen, die ihn persönlich stark beschäftigten. Er wollte wissen, weshalb man ihm verbiete, sexuelle Beziehungen zu haben. Ich war ziemlich perplex. Nicht nur, dass ich während der Stunde nicht im entferntesten an so etwas gedacht hätte. Was mich verblüffte, war auch die Offenheit und Direktheit, mit der der Schüler vorbrachte, was ihn beschäftigte. Ich habe keine gute Vorstellung gegeben nach dieser ehrlichen und vertrauensvollen Selbstenthüllung des störenden Schülers, der sich mir im Gespräch auf eine Art und Weise offenbarte, auf die ich nicht vorbereitet war. Ich kann mich nicht mehr erinnern, was ich ihm geantwortet habe. Er hat aber sicher nicht jene Antwort erhalten, die er gebraucht hätte. Ich weiss nur noch, dass ich froh war, als ich mich in die schützende Geborgenheit des Lehrerzimmers zurückziehen konnte.

Soweit das erste Beispiel. Ich mag es nicht in seiner Tiefe ausloten, da ich dazu persönlicher werden müsste als ich mir im Rahmen dieses Beitrags erlauben möchte. Nur so viel: Das Beispiel stammt aus einer Zeit, als ich noch zu Hause wohnte, in einem Elternhaus, das in sexuellen Dingen nicht jene Offenheit zeigte, die man heute für normal annehmen darf.

Das zweite Beispiel: Als Privatdozent der Universität Zürich bin ich regelmässig in Vertretung des Pädagogischen Instituts zu praktischen Abschlussprüfungen von Kandidatinnen und Kandidaten des Höheren Lehramts aufgeboten worden. Die Prüflinge mussten jeweils eine 45-minütige Lektion halten. Ihre Schüler waren zumeist Studentinnen und Studenten des «Seminars für pädagogische Grundausbildung», d.h. angehende Grundschullehrkräfte. Das Beispiel, von dem ich berichten möchte, betrifft die Prüfung einer Kandidatin, die eine Lektion in Kunstpädagogik hielt. Ihre Aufgabe war: «In prägnanten Zügen soll das Lebensbild eines Künstlers (Malers, Musikers oder Dichters) skizziert und zu seinem Werk und seiner Epoche in Beziehung gesetzt werden.» Die Wahl der Kandidatin fiel auf die mexikanische Malerin Frida Kahlo, deren Werk stark geprägt ist von der Auseinandersetzung mit ihrem Lebensschicksal. Kahlo war die Tochter eines Ungarn und einer Mexikanerin. Sie stand in einem wechselvollen Verhältnis zu dem 20 Jahre älteren, vergleichsweise berühmteren Maler Diego Rivera, mit dem sie zweimal verheiratet war. Die Lektion der Kandidatin war ausgesprochen auf die Person der Künstlerin ausgerichtet. Sie schilderte eine innerlich ungefestigte, mit ihrer Identität kämpfende Person, die sich selbst in ih-

ren Bildern immer wieder in einer starken Gespaltenheit und Zerbrechlichkeit dargestellt hatte.

Die Darstellung der Malerin korrespondierte eigenartig mit dem Eindruck, den die Kandidatin auf mich machte. Eine erste Beobachtung war eine zerbrechliche Stimme, die über die ganze Lektion hinweg kaum je erstarkte. Eine zweite Beobachtung war eine sehr geringe Ausnutzung des Raumes. Die Lektion fand in einem Musikzimmer statt, mit einem Flügel, einem Hellraumprojektor und einem Videogerät vorne und einem Halbkreis mit Stühlen, auf denen die «Schülerinnen» und «Schüler» sassen, im Hintergrund – keine Pulte oder Tische. Die Kandidatin wagte sich höchstens bis an den Rand des Flügels vor und blieb die meiste Zeit in der Nähe des Hellraumprojektors, was vom Aufbau der Lektion her keineswegs zwingend war. Noch auffälliger war eine dritte Beobachtung: Die angehende Lehrerin lehnte sich die meiste Zeit, wenn sie nicht gerade den Hellraumprojektor oder die Videoanlage bediente, am Flügel an, als ob sie irgendwo Halt suchen wollte. Eine vierte Beobachtung betraf ihre Gestik: Ihre Armbewegungen gingen nicht von den Achseln aus, sondern hatten ihren Ursprung in den Ellbogen, die sie eng am Körper hielt, was einen sehr gehemmten Eindruck machte. Schliesslich eine fünfte Beobachtung: Die Lektion dauerte viel zu lange; statt der geforderten 45 Minuten beanspruchte die Kandidatin fast eine Stunde. Nun ist bekannt, dass Anfänger im Lehrerberuf ein irritiertes Zeitgefühl haben. Zu kalkulieren, wie lange die einzelnen Schritte einer Lektion dauern, zu merken, wie lange sie gedauert haben, und vor allem zu wissen, wie die Zeit bis zum Ende der Lektion noch genutzt werden kann, dies sind Dinge, die Lehrkräfte erst allmählich lernen. Doch in einer Prüfungslektion sollte sich zeigen, dass man wenigstens *etwas* davon gelernt hat. Der gelingende Abschluss einer thematischen Einheit ist ein wichtiger Indikator der professionellen Kompetenz einer Lehrkraft.

Die fünf Beobachtungen, so persönlich gefärbt sie sein mögen, stehen in einem auffallenden Verhältnis zum Inhalt, den die Kandidatin für ihre Probelektion gewählt hatte. Zwischen Frida Kahlo, ihrem Leben und ihrem Werk, und dem Auftritt der Kandidatin bestand eine eigenartige *Entsprechung*. Die Unsicherheit Kahlos, wie sie sich in deren Selbstporträts ausdrückte, spiegelte sich in der Unsicherheit der angehenden Lehrerin, wie sie sich in ihrem Verhalten zeigte. Das wäre nicht weiter von Belang, wenn sich daraus nicht Störungen im Unterrichtsablauf ergeben hätten, was aber der Fall war. So fehlte eine Reihe wichtiger Informationen biographischer Natur, die für das Verständnis dessen, was die Kandidatin in ihrer Lektion vermitteln wollte, unbedingt notwendig gewesen wären. Man könnte sagen, die Kandidatin habe es vergessen. Doch eine Lehrkraft, die so viel vergisst, was für den verständnisvollen Nachvollzug ihres Unterrichts wichtig ist, wäre ungeeignet für ihren Beruf. Persönlich glaube ich nicht, dass die Kandidatin «vergessen» hat; vielmehr hat sie sich mit ihrem Stoff übermässig identifiziert. Dadurch fehlte ihr die notwendige Distanz, um ihrer Lektion eine klare didaktische Form zu geben. Das eigene Selbst, das sich in

ihrem unsicheren Verhalten zeigte, und das Selbst der Frida Kahlo, wie es sich in ihren Werken darstellt, entsprachen sich. Indem die Kandidatin Leben und Werk von Frida Kahlo schilderte, gab sie einen Teil von sich selber preis, was sie daran hinderte, die Lektion störungsfrei aufzubauen.

Die beiden Beispiele zeigen, dass es Bedingungen der Lehrertätigkeit gibt, die weder fachlicher («Kenntnis des Schulwissens») noch methodischer Natur («Bekanntheit mit dem spezifisch Technischen des Lehr- und Erzieherberufs») sind, sondern im Verhältnis des Lehrers zu sich selbst liegen. Die Lehrkraft steht nicht nur in Relation zum Stoff, und sie hat nicht nur eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, sie ist immer auch auf sich selbst bezogen. Diese Relation zur eigenen Person kann ihr – genauso wie die beiden anderen Relationen – das Unterrichten erleichtern oder erschweren. Im Fall der Erschwerung haben wir es mit einer *Grenze der Erziehung* zu tun, «[...] die durch die seelischen Tatsachen im Erzieher gegeben ist [...]» (Bernfeld, 1925/1976, S. 142). Die Konfrontation mit dem Schüler kann nicht ausgehalten werden, wenn der Lehrer dabei auf Probleme stösst, die er selbst (noch) nicht bewältigt hat. Das Thema Sexualität, mit dem ich im ersten Beispiel konfrontiert wurde, ging mir zu nahe, als dass ich mich in der vom Schüler gewünschten Offenheit hätte darauf einlassen können. Ich verweigerte ihm jene Auseinandersetzung, die es ihm ermöglicht hätte, sein Problem zu bewältigen und seinem unterrichtsstörenden Verhalten ein Ende zu setzen. Die persönliche Unsicherheit liess die Kandidatin im zweiten Beispiel ein Thema wählen, das ihr ebenfalls zu nahe ging, so dass ihr die nötige Distanz zum Stoff fehlte, ohne die ein strukturierter Unterrichtsaufbau nicht möglich ist. Beide Beispiele verweisen auf Grenzen des pädagogischen Handelns, die in der Beziehung der Lehrperson zu sich selbst liegen.

Zur Ethik und Psychologie des Selbst

Was zeigen diese Beispiele in bezug auf den Nutzen des relationalen Denkens für die Pädagogik? *Erstens* wird ersichtlich, dass ein relationales Denken die reduktive Festlegung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern auf einen Wesenskern verbietet. Selbst wenn wir das Unterrichten zur einzig legitimen Aufgabe von Lehrpersonen erklären wollten, würde daraus nicht folgen, dass das Spezifische ihrer «schulamtlichen Ausrüstung» (Dörpfeld) einzig und allein in der «technisch-pädagogischen Befähigung» (Dörpfeld) liegt. Denn die methodische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist offensichtlich zurückgebunden an ihre *Selbstkompetenz*, d.h. an die Fähigkeit, die eigene Person in bezug auf den Unterricht zu reflektieren. *Zweitens* darf aus der Beziehung der Lehrkraft zu sich selbst nicht ihrerseits eine Wesensbestimmung gemacht werden. Denn «wesentlich» für das Verständnis des Lehrers ist nicht *eine* der drei Relationen, in denen er steht (Stoff, Schüler und Selbst), sondern das Geflecht der Relationen *insgesamt*. Für sich genommen ist die Beziehung des Lehrenden zu sich genauso

unwesentlich wie die anderen Beziehungen. Auf's Ganze gesehen kann sie jedoch von ausschlaggebender Bedeutung sein für die Qualität seiner Arbeit.

Wenn die Selbstbeziehung auf die «innere» Grenze der Erziehung verweist, dann könnte eine Forderung naheliegen, die schon verschiedentlich erhoben worden ist, nämlich die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten hätten sich einer Psychoanalyse zu unterziehen. Darum kann es aber nicht gehen. Angemahnt wird lediglich die *Aufmerksamkeit* der Lehrkraft für sich selbst. Die «Sorge um sich», wie es Michel Foucault (1984/1986) nennt, hat nichts mit der Entlarvung geheimer Wünsche oder der Aufdeckung verdrängter Erlebnisse zu tun. Sie ist die vernünftige Haltung eines Menschen, der darum weiss, dass seinem Tun Grenzen gesetzt sind. Wer um sich selber besorgt ist, der will sich nicht entgrenzen, sondern auf eine Weise zu sich finden, dass ihm eine effiziente und befriedigende Berufsarbeit möglich ist. Insofern ist die Beschäftigung mit sich selbst zunächst keine psychologische, sondern eine *ethische* Forderung.

Das ethische Moment der Selbstbeziehung wird besonders deutlich, wenn wir an die Vorbildwirkung pädagogisch Handelnder denken. Vorbilder lassen sich nicht erzwingen. Niemand kann sich als Person instrumentalisieren. Vorbild kann man nicht sein *wollen*, ganz im Gegenteil: «Man kann nur Vorbild sein, wenn man *nicht* Vorbild sein will» (Spranger, 1958/1969, S. 301 – Hervorhebung geändert, W.H.). Die Wirksamkeit eines Vorbildes ist nicht Ergebnis eines zweckhaften Tuns, sondern Ausfluss einer *Lebensform*. Zugespitzt liesse sich sagen, «[...] dass der Lehrer nicht in erster Linie auf seine Schüler wirkt durch das, was er *tut*, sondern durch das, was er *ist*» (Otte, 1994, S. 161). Wobei dieses Sein nicht substantiell zu verstehen wäre, sondern die Art und Weise bezeichnet, wie einer im Leben steht bzw. sein Leben führt.

Obwohl die Lehrkraft keinen Einfluss darauf nehmen kann, *ob* sie zum Vorbild gewählt wird oder nicht, vermag sie, *sofern* sie dazu auserkoren wird, pädagogisch höchst wirksam zu sein. Folglich ist sie im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit nicht einfach frei, zu tun und zu lassen was sie will. Die Tatsache, dass sie zum Vorbild gemacht werden *kann*, ist von moralischer Bedeutung. Einer Lehrerin, die im Unterricht auf die Gefahren des Rauchens hinweist und sich in der Pause ungeniert eine Zigarette um die andere ansteckt, kann zwar in *logischer* Hinsicht kein Fehler nachgewiesen werden, doch steht ihr Verhalten in einem *pragmatischen* Widerspruch, der moralisch eingeklagt werden kann (vgl. Groeben, 1981, S. 117ff.). Es ist *unangemessen*, von anderen etwas zu verlangen, was man nicht auch sich selber gegenüber geltend macht – abgesehen davon, dass es *unklug* ist, sich als Modell für ein Verhalten anzubieten, dem man entgegenwirken will. Die moralische Verbindlichkeit des Prinzips der Selbstanwendung ergibt sich daraus, dass der Lehrer nicht nur durch seine *Methode*, sondern auch durch seine *Person* Wirkungen erzeugt. Erich Stern hat dementsprechend gefordert: «[...] der Erzieher muss das lehren, was er lebt, und das leben, was er lehrt» (Stern, 1922, S. 210).

Der Anspruch der Selbstbezüglichkeit geht über den curricularen Bereich hinaus. Denn Lehrerinnen und Lehrer vermögen nicht nur bei expliziten Inhalten

exemplarisch zu wirken, sondern auch durch den Stil ihrer Lebensführung. Als Personen verkörpern sie unthematized bleibende Formen des Menschseins, die wahrgenommen werden, zu beeindrucken vermögen und zur Nachahmung einladen können. Aus ihrer potentiellen Wirksamkeit als Vorbilder erwachsen ihnen Pflichten gegenüber sich selbst. Sie können sich zwar pädagogisch nicht instrumentalisieren, doch tragen sie Verantwortung dafür, dass die Wirkungen, die ungewollt und unbemerkt von ihnen ausgehen, nicht unerwünscht sind. In den Worten von Jonas Cohn ist man als Erzieher aufgerufen, «[...] so zu sein, dass man als Vorbild wirken kann [...]» (Cohn, 1919, S. 209).

Vorbilder untergraben die Ideologie der Methode. Einem Kind zum Vorbild zu werden, «[...] entzieht sich aller Vorausberechnung, allen menschlichen Machenschaften und Planungen [...]» (Schweikert, 1969, S. 89). Insofern widersetzen sich Vorbilder der Reduktion von Erziehung und Unterricht auf das «Spezifische» der «technisch-pädagogischen Befähigung» (Dörpfeld). Wenn Nohl recht haben sollte, dann setzt alle Wirkung des Erziehers sogar voraus, dass in ihm selbst lebendig ist, was er im Zögling erzielen will. «Die Wirklichkeit seiner eigenen Existenz und Bildung ist wichtiger als alles Reden und alle Theorie, sie inspiriert und formt schweisgsam ohne alle Worte durch ihr blosses Dasein mit einer wunderbaren Gewalt» (Nohl, 1950, S. 709). Das dürfte übertrieben sein, erinnert aber an ein Moment pädagogischer Wirksamkeit, das methodisch uneinholbar ist.

Wenn der Lehrer wirkt, ohne zu wollen oder wollen zu können, dann steht nicht seine Unterrichtskompetenz zur Diskussion, sondern die Beziehung zu sich selbst. Diese kann für die pädagogische Berufspraxis von ausschlaggebender Bedeutung sein, obwohl sie keine *Besonderheit* des Lehrerberufs ausmacht. Wie marginal die Selbstbeziehung der Lehrkraft für die Ausübung ihres Berufs auch immer sein mag, sie kann plötzlich ins Zentrum der Erfolgsfaktoren pädagogischen Handelns rücken. Wer handelt, stösst früher oder später an die Grenzen seiner Handlungskompetenz. Dann aber sollte er fähig sein, sich so weit um sich zu sorgen, wie es seine berufliche Tätigkeit erforderlich macht.

Die Ethik gibt der Beziehung zu uns selbst *praktische* Bedeutung – wie ethische Fragen generell praktische Fragen sind. Im Umgang mit uns selbst sehen wir uns Ansprüchen ausgesetzt, die nicht eine *Selbsterkenntnis*, sondern eine *Selbstpraxis* begründen. Um uns vor überhöhten Ansprüchen zu schützen, bedarf die Selbstpraxis einer kritischen Instanz. Es wäre abwegig, von einem introvertierten Lehrer im Interesse der Belebung des Unterrichts mehr Extraversion zu fordern. Als körperlich gebundene Subjekte sind wir nicht in der Lage, uns eine *beliebige* Form zu geben. Jedes Handeln, auch das Handeln uns selbst gegenüber, steht unter einschränkenden Bedingungen. Der praktischen Selbstbeziehung ist daher eine *epistemische* zur Seite zu stellen, die die Ansprüche an uns selbst auf ihre Machbarkeit prüfen kann. «Sollen impliziert Können»: Nur was wir psychisch vermögen, kann moralisch von uns gefordert werden.

Die Klärung des Verhältnisses von Sollen und Können ist eine wichtige Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Was dabei gefordert ist, liesse sich – mit einem aus der Mode gekommenen Wort – *Psychohygiene* nennen. Dabei bietet die Pädagogik oftmals wenig Hilfe. Ihr Hang zum dichotomen Denken schürt den moralischem Rigorismus und lenkt von den Realbedingungen des Handelns ab. Angesiedelt im Reich des Eigentlichen, werden Erziehung und Unterricht mit masslosen Erfolgsaussichten versehen. Die Praktiker, die tagtäglich mit den *Grenzen* ihrer Wirksamkeit konfrontiert werden, fühlen sich von ihrer «Berufswissenschaft» im Stich gelassen. Um ihrer Aufgabe der Psychohygiene gerecht zu werden, müsste die Pädagogik die Lehrkräfte davor bewahren, im Strudel von Allmachtsphantasien und Ohnmachtsgefühlen ihre Handlungskompetenz zu verlieren. Dies würde voraussetzen, dass sie die pädagogischen Akteure als *Verhältniswesen* sieht, denen auferlegt ist, zwischen praktischer und epistemischer Selbstbeziehung ein Gleichgewicht zu finden. Worum es geht, kommt in einem Gebet der Anonymen Alkoholiker prägnant zum Ausdruck: «Gott schenke uns die Gelassenheit, die Dinge hinzunehmen, die wir nicht ändern können, den Mut, das Veränderbare zu verändern und die Weisheit, den Unterschied [zwischen beidem] zu erkennen» (zit. nach Bateson, 1972/1985, S. 432). Nur ein relationales Denken kann uns zu dieser Gelassenheit führen.

Ausblick auf eine Theorie pädagogischen Handelns

Was relationales Denken in der Pädagogik heissen könnte, ist im vorausgehenden versuchsweise erörtert worden. Formal ist nicht mehr als eine *illustrierende* Bearbeitung des Themas beansprucht worden. Kritisiert haben wir den «Jargon der Eigentlichkeit», der gerade in jüngster Zeit die pädagogische Diskussion wieder dominiert. Zwar ist viel von einem «neuen Denken» von Schule und Unterricht die Rede, doch bei genauerem Hinsehen entpuppt sich das neu Gedachte oft als Kehrseite von Altvertrautem. Wenn zum Beispiel Hartmut von Hentig ansetzt, die Schule und die Lehrerbildung «neu zu denken», dann findet er zu Aussagen, die sich nur gerade im Vorzeichen von denjenigen Gieseckes unterscheiden: Das Wesen der Schule liegt *nicht* im Unterricht, ihre Bestimmung ist *nicht* auf Wissensvermittlung beschränkt; vielmehr ist die Schule – in Anlehnung an Deweys «embryonic society» – ein Lebens- und Erfahrungsraum (vgl. Hentig, 1996, S. 31ff.). Bevor die Schule nicht in ihrem *Wesen* wieder hergestellt sei, könne es keine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung geben (vgl. Wyss, 1994, S. 13f.). Doch denken wir die Schule wirklich neu, wenn wir lediglich *eine* Wesensaussage durch eine *andere* ersetzen?

Der Hang zum Eigentlichen und Wesentlichen ist ein Symptom der «ontologischen Ermüdbarkeit» unseres Denkens, die uns nach möglichst einfachen Erklärungen suchen lässt (vgl. Günther, 1991, S. XX). Wir erklären durch Rückgriff auf ein substanzhaftes Wesen, das dem zu erklärenden Sachverhalt zugrunde

liegt. Die Kraft des Ursprungs bestimmt die Gültigkeit der Idee, die ihm entspringt. Insofern genügt es nicht, die Schule *neu* zu denken, sie muss auf *neue Art* neu gedacht werden. Die anthropologische Einsicht, zu der uns das relationale Denken verhilft, gilt auch für das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer. Als *Verhältniswesen* können sie nicht auf ein ihnen zugrunde liegendes Apriori reduziert werden. Vielmehr stehen sie in konstitutiven Beziehungen zu den *Sachen*, die sie vermitteln, zu den *Personen*, denen sie die Sachen vermitteln, und zu sich selbst als den Akteuren der Vermittlung. Was immer Lehrkräfte tun, es steht in einem Gefüge von Relationen, an denen die pädagogische Theorie ansetzen muss.

Die Unterscheidung von drei Beziehungsformen hat theoretisch weit reichende Konsequenzen. Denn die Sach-, die Sozial- und die Selbstbeziehung unterscheiden sich qualitativ voneinander und lassen sich *nicht* mit denselben theoretischen Mitteln bearbeiten (vgl. Günther, 1991; Klagenfurt, 1995). Weder unsere Beziehung zu anderen noch unser Verhältnis zu uns selbst kann mit dem Instrumentarium der zweckrationalen Vernunft, das auf *dingliche* Verhältnisse zugeschnitten ist, begriffen werden. Wo sich das Substanzdenken mit der einfachen Unterscheidung von Subjekt und Objekt begnügt, da erzwingt das relationale Denken eine dreiwertige Logik.

Um den Nutzen des relationalen Denkens für die Pädagogik abzuwägen, haben wir uns auf *eine* der drei Beziehungsformen beschränkt, nämlich die *Selbstbeziehung*. Begrifflich erscheint die reflexive Form humaner Verhältnismässigkeit als *Subjektivität*.⁵ Sie bildet einen *objektiven* Teil der Wirklichkeit, auch wenn sie gegenständlich nicht fassbar ist. Die qualitative Besonderheit der Subjektivität liegt darin, dass sie mit sich selbst *nicht* identisch ist (vgl. Günther, 1991, S. 141). Dies kann mit den Mitteln des Substanzdenkens nicht begriffen werden. Dem Substanzdenken entgeht die *aktionale* Struktur der Subjektivität, weshalb es nicht in der Lage ist, eine adäquate Theorie pädagogischen *Handelns* zu entwickeln. Pädagogisches Handeln schrumpft im Lichte der zweiwertigen Logik auf Technologie zusammen.

Mit dem Begriff einer nicht-substanzhaften (relationalen) Subjektivität kehren wir an den Anfang unserer Überlegungen zurück. Wir sind von der Behauptung Dörpfelds ausgegangen, wonach das «Spezifische der schulamtlichen Ausrüstung» des Lehrers «einzig in der technisch-pädagogischen Befähigung» liegt. Offensichtlich lässt sich eine solche Aussage nur im Horizont eines Denkens begründen, das die Lehrertätigkeit aus einem Wesensgrund hervorgehen lässt. Der Unterricht erscheint als Technologie, die von der Subjektivität des Lehrenden nicht tangiert wird. Demgegenüber führt das relationale Denken zu einem post-technologischen Verständnis von Erziehung und Unterricht, das die Beziehung des Handelnden zu sich selbst als unerlässliches Element einer pädagogischen Handlungstheorie ausweist.

Anmerkungen

- ¹ Ähnlich lautet die Kritik von Günther (1991). Wie C. F. von Weizsäcker bemerkt, wird die Gestalt unserer Ontologie, Logik und Grammatik wesentlich durch die Fasslichkeit des Räumlichen bestimmt. «Unser Denkstil ist an dem am leichtesten durchschaubaren Beispiel derjenigen Sachverhalte, die sich auf Dinge beziehen, orientiert» (Weizsäcker 1992, S. 670). Das sprachliche Schema von Subjekt und Prädikat entspricht der ontologischen Unterscheidung von Substanz und Akzidens. Zu den archaischen Wurzeln der «subjektivistischen Logik» des Substanzdenkens vgl. Dux 1982, insbes. S. 122ff.
- ² Das gilt für Plessner nur mit Einschränkungen, da er sich für Fragen der Evolution kaum interessiert hat.
- ³ Übersetzung unter Rückgriff auf das Original leicht geändert. Vgl. auch Herzog 1980 und Tugendhat 1979, insbes. S. 336ff.
- ⁴ Was heute unter Begriffen wie «Selbstorganisation» und «Autopoiese» diskutiert wird (gerade auch in bezug auf die Bildungstheorie: vgl. Lenzen 1997), ist schon von Piaget theoretisch ausgeschöpft worden.
- ⁵ Dabei dürfte klar sein, dass wir Subjektivität nicht als Synonym für Substanz verwenden, auch wenn dies in historischer Perspektive durchaus naheliegend wäre (vgl. Dux 1982, S. 122f.). Zur Kritik am Begriff des Subjekts qua Zugrundeliegendem vgl. z.B. Luhmann 1994.

Bibliographie

- Adorno, T. W. (1974). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie* (7. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1972/1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beckmann, H. K. (1970). Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In Klafki, W. et al., *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (S. 215-231). Frankfurt: Fischer.
- Bernfeld, S. (1925/1976). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1977). *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Caselmann, C. (1953). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Cassirer, E. (1910/1980). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik* (5. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cohn, J. (1919). *Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage*. Leipzig: Teubner.
- Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer [LCH] (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. O. O.
- Dörpfeld, F. W. (1892). *Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung*. Hilchenbach: Wiegand.
- Dux, G. (1982). *Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1984/1986). *Sexualität und Wahrheit, Bd. 3: Die Sorge um sich*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gadamer, H. G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Giesecke, H. (1996a). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1996b). Das «Ende der Erziehung». Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 391-403). Frankfurt: Suhrkamp.
- Groeben, N. (1981). Zielideen einer utopisch-moralischen Psychologie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 12, 104-133.
- Günther, G. (1991). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik* (3. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Hentig, H. von (1996). Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 17-38). Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. (1980). Antezedentien der Rolleninternalisierung. Eine begriffliche und empirische Analyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 240-261.
- Herzog, W. (1989). *Die Situation der Turn- und Sportlehrer*. (Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich, Bd. 2.) Thalwil: Edition Paeda Media.
- Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, W. (1997). Innenansichten des Unterrichts. Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes. In Grob, A. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen* (S. 169-188). Chur/Zürich: Rüegger.
- Herzog, W. (1999). Verhältnisse von Natur und Kultur. Die Herausforderung der Pädagogik durch das evolutionsbiologische Denken. *Neue Sammlung*, 39, 97-129.
- Humboldt, W. von (1903/1960). Über Religion. In ders., *Werke in fünf Bänden, Bd. 1* (S. 1-32). Hrsg. von Flitner, A. & Giel, K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern / Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klagenfurt, K. (1995). *Technologische Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 949-968.
- Littig, K. E. (1980). Berufszufriedenheit von Lehrern. Forschungsergebnisse und Forschungsschwerpunkte. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 4, 225-243.
- Luhmann, Niklas (1994). Die Tücke des Subjekts und die Frage nach den Menschen. In Fuchs, Peter & Göbel, Andreas (Hrsg.), *Der Mensch - das Medium der Gesellschaft?* (S. 40-56). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1934/1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Mit einer Einleitung hrsgg. von Charles W. Morris. Frankfurt: Suhrkamp.
- Menze, C. (1983). Bildung. In Lenzen, D. & Mollenhauer, K. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 350-356). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nohl, H. (1950). Die Bildung des Erziehers. *Die Sammlung*, 5, 705-712.
- Otte, M. (1994). *Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Eine Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1959). Apprentissage et connaissance. In ders. (Hrsg.), *Études d'épistémologie génétique, vol. 7* (S. 21-67). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1968/1973). *Der Strukturalismus*. Olten: Walter.
- Piaget, J. (1967/1974). *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt: Fischer.

- Piaget, J. (1974/1975a). *Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1950/1975b). *Die Entwicklung des Erkennens, Bd. 3*. Stuttgart: Klett.
- Plessner, H. (1974). Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung. In ders., *Diesseits der Utopie. Ausgewählte Beiträge zur Kulturosoziologie* (S. 9-22). Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1979). Mit anderen Augen. In ders., *Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge* (S. 233-248). Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1928/1981). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schweikert, O. (1969). *Pädagogik auf dem Wege. Vier Vorträge*. Zürich: Morgarten.
- Spranger, E. (1958/1969). Der geborene Erzieher. In ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 1* (S. 280-338). Hrsgg. von Gottfried Bräuer & Andreas Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 581-586.
- Stern, E. (1922). *Einleitung in die Pädagogik*. Halle: Niemeyer.
- Taylor, C. (1975/1997). *Hegel* (3. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (1979). *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90, 64-78.
- Weizsäcker, C. F. von (1992). *Zeit und Wissen*. München: Hanser.
- Wyss, H. (1994). Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den Jahreskongress der SGL/SSFE vom 19./20. November 1993 in Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 5-18.

Relation à soi: la pensée relationnelle en pédagogie

Résumé

La pédagogie est dominée par une pensée orientée sur l'essence et la substance d'une matière, d'un sujet. A l'opposé, le courant favorisant une approche relationnelle se propose de mettre en valeur l'importance anthropologique de la pensée. L'Homme est compris alors comme un être de communication, qui doit être capable d'établir des relations qualitatives de trois types: relations avec les choses, avec les autres et à soi-même. En se fondant sur deux exemples, l'importance de la relation à soi pour analyser les situations didactiques et pédagogiques est démontrée. Pour conclure, l'auteur présente les avantages de la pensée relationnelle pour développer une théorie post-technologique de l'action pédagogique.

In relazione con se stessi. Il pensiero relazionale nella pedagogia.

Riassunto

Nel discorso pedagogico prevale un pensiero sostanziale che si interroga al riguardo di ciò che è essenziale. A questo paradigma viene contrapposto e illustrato per la sua rilevanza antropologica un pensiero relazionale. L'uomo appare come un essere relazionale che si situa in tre ordini di rapporti: in rapporto alle cose, agli altri e a se stesso. Muovendo da due esempi si mostra l'importanza del rapporto con se stessi per l'analisi dell'educazione e dell'insegnamento. Infine l'autore discute l'utilità del pensiero relazionale per lo sviluppo di una teoria post-tecnologica dell'agire pedagogico.

In relation to oneself. Relational thinking in educational theory

Summary

Educational theory is dominated by a mode of thinking which asks for the essence of a matter. As an alternative, a relational mode of thinking is proposed and explained in its anthropological importance. Man is seen as a being who must handle three qualitatively different relationships: a relation to things, a relation to other (human) beings and a relation to himself. Utilizing two examples, the usefulness of the self-relationship as a scheme for the analysis of educational situations is shown. In conclusion, the benefits of relational thinking for the development of a post-technological theory of pedagogical action are pointed out.

