

Helmwart Hierdeis

Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität

Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck
am 26. 10. 09

1. Annäherung

Ein paar Szenen aus einer Zeit, als die Pädagogik noch angewandte Philosophie war, haben sich in unser Gedächtnis eingegraben, weil sie exemplarisch für zeitüberdauernde Ideen stehen. Zu ihnen zählt die von Platon in seinem Dialog „Menon“ beschriebene, in der Sokrates in einem Gespräch mit einem Sklavenjungen sein mäeutisches Prinzip demonstriert: Sein Gegenüber „entdeckt“ vor den Augen und Ohren der Umstehenden den Lehrsatz des Pythagoras, der, wie Sokrates voraussetzt, schon als eingeborene Idee in ihm verborgen war und nur durch geschicktes Fragen ins Bewusstsein geholt werden musste (Platon 1957, Bd. II, 7 ff). Die zweite Szene, die mir vor Augen steht, hat mit der ersten zu tun. Nur blickt der Philosoph diesmal in sein eigenes Inneres. Platon lässt im „Symposion“ einen Begleiter des Sokrates erzählen, wie er mit dem Philosophen am späten Abend zu einem Gastmahl gegangen sei. Sokrates sei aber plötzlich draußen im Hof eines Nachbarhauses stehen geblieben, um nachzudenken oder um seinem Daimon, seiner inneren Stimme, der Stimme Gottes in ihm, zu lauschen (Platon 1957, Bd. II, 203 ff).

Der Blick ins Selbst des Anderen und der Blick ins eigene Selbst stehen seitdem für die Haltung des Pädagogen. Sein Geschäft ist ein Beziehungsgeschäft, und es kann sinnvoll nur betrieben werden, wenn bei der Erfüllung der pädagogischen Aufgabe das Eigene im Blick bleibt.

In der „Selbstreflexion“ richte ich, um die Analogie zum physikalischen Reflexionsvorgang zu bemühen, das Licht meiner Vernunft auf mich selbst und erhalte in der Rückspiegelung Informationen über mich. Ich stelle fest: da gibt es mich und das Andere (Menschen, Objekte, Kultur, „Welt“); da gibt es mich in einer Vielfalt als Beobachtenden, Wahrnehmenden, Denkenden, Erinnernden, Wollenden, Fühlenden, Lust und Schmerz Empfindenden, Bedürftigen, Lernenden, Handelnden, Phantasierenden; da gibt es mich als Geschlecht, als Körper im Raum; da gibt es mich in der Zeit: mit einer Vergangenheit, mit der Fiktion einer Gegenwart, mit der Vision einer Zukunft; da gibt es mich als einen, der Zusammenhänge sucht und Erfahrungen ordnet; als einen, der inneren Aufträgen folgt, ohne zu wissen warum; der sich Normen von außen unterwirft, um sein soziales Leben sichern; es gibt mich als Abhängigen von Natur und Gesellschaft mit dem Bedürfnis nach Spielräumen; es gibt mich in der Spannung zwischen Bewusstem und Unbewusstem usw. Die Philosophie würde diesen Prozess der Zusammenstellung von Facetten eine reflexive Selbstvergegenwärtigung der Person nennen (Herder Phil. Wb. 1958, 136).

Die Aufforderung des Delphischen Orakels „Erkenne dich selbst“ ist in der westlichen Kultur zum Auslöser einer zweieinhalb Jahrtausende dauernden Anstrengung der Menschen geworden, sich selbst zu verstehen. Sie beschränkte sich allerdings weitgehend auf die Philosophie (vgl. Deserno 2002, 650 ff unter Bezug auf Ritter/Gründer 1995). Die Pädagogik hat davon kaum etwas mitbekommen, und das Wenige auch erst in der jüngeren Vergangenheit. Eine Ausnahme sehe ich bei Johann Friedrich Herbart, der schon 1802 in seinen „Ersten Vorlesungen über Pädagogik“ meinte, angehende Pädagogen sollten, bevor sie sich mit Theorien befassten, erst einmal ihre eigene Erziehungsgeschichte in Augenschein nehmen (1982, Bd. 1, 122), und der 1806 in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ forderte, über

der Ordnung des Wissens nicht zu vergessen, dass der Mensch „seiner selbst inne“ werden müsse (1982, Bd.2, 23). – Aber diese Interdependenz haben selbst seine Schüler übersehen oder vergessen, so sehr waren sie auf die Wissensvermittlung fixiert (vgl. Hierdeis 1989, 245 ff).

Dass wir in der Lage sind, unserer Selbsterkenntnis trickreich Grenzen zu setzen, damit sie unsere narzisstischen Bedürfnisse befriedigt und damit nicht weh tut, wissen wir erst seit Sigmund Freud. Er übernimmt aus dem Deutschen Idealismus (bei Herbart hat er nicht nachgelesen) eine Form der Erkenntnisgewinnung über die eigene Person, in der das Selbst sich im ändern sucht und entdeckt (vgl. Deserno 2002, 652 f). Nur akzentuiert er sie auf seine Weise: Wie der Mensch sich in der Beziehung zu anderen Menschen erfährt, wird für ihn zum Mittel einer reflexiven Introspektion. In ihr entdeckt er die eigene Innenwelt und darin wiederum den Kontinent des Unbewussten, der sich mit dem Verstand, also mit den traditionellen Mitteln der Selbsterkenntnis, nicht ausleuchten lässt (Deserno 2002, 656). Selbsterkenntnis im Sinne Freuds ist Selbstbeobachtung und Selbstanalyse.

2. Zum theoretischen Umfeld der „Selbstreflexion“

Was hat das Vorangegangene mit der universitären Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen zu tun, gar mit einer selbstreflexiven Professionalisierung?

Die Geschichte der Universität ist eine Geschichte der spekulativen, später der empirischen Welterkenntnis, aber zu keiner Zeit eine Geschichte intendierter Selbsterkenntnis, auch wenn die Hohen Schulen im Zeitalter des Neuhumanismus gelegentlich so taten, als sei das „Erkenne dich selbst!“ ihr Programm, und auch wenn die Neuzeit weniger aus Überzeugung denn aus Nostalgie (siehe den Eingangsbereich der Innsbrucker Universität) das Zitat nicht gelöscht hat (vgl. Rathmayr/Walter 2009, 457 ff). Sofern es bei der Erforschung der Welt überhaupt um den Menschen geht, ist er Objekt unter anderen Objekten. Was der einzelne über sich selbst, d. h. über seine „Wirklichkeit“ sagen könnte, ist für anthropologische Theorien belanglos. Als die Belletristik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Antwort auf den Rationalismus der Aufklärung „empfindsam“ wird, entwickelt die Wissenschaft für diese literarische Subjektivität kein Gegenstück. Aber immerhin hat Johann Friedrich Herbart zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen Gesinnungsgenossen. Wilhelm von Humboldt formuliert einen Bildungsbegriff, in dem es nicht nur um funktionales Wissen geht, sondern auch um die innere Bereicherung der Subjekte; und seine Preußische Universität von 1809 soll in erster Linie diesem Ziel dienen. Damit ist Selbsterkenntnis zwar immer noch nicht wissenschaftlich legitimiert, aber mit der Frage, was der Mensch braucht, um im vollen Sinne Mensch zu sein, ist ein erster Schritt in diese Richtung getan (von Humboldt 1969, Bd. I; Bd. IV).

Der Begriff „Selbstreflexion“ taucht erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf, und er hat dann nur noch wenig mit Selbstvergegenwärtigung im philosophischen Sinne zu tun. Vielmehr ist er zu dieser Zeit Ausdruck eines Desiderats in der Entwicklung der Wissenschaften, besonders der Human- und Sozialwissenschaften, damit auch der Pädagogik. Ich skizziere die meiner Einschätzung nach wesentlichen Impulse, die zu sozialwissenschaftlichen Vorstellungen von Selbstreflexion geführt haben. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, den ganzen Horizont abzugehen. So lasse ich Niklas Luhmanns Theorie der „Selbstreferenz“ (vgl. Luhmann 1987, 25 ff) und die literaturwissenschaftlichen Theorien zur „Selbstthematization“ (vgl. Hahn/Kapp, Hg. 1987) außer acht, desgleichen die soziologischen Überlegungen zum Zusammenhang zwischen „Selbstthematization und Identität“ (Hahn 1987, 9 ff). Aber es ist bemerkenswert, dass sie in Deutschland entstehen,

und das in einer Zeit, in der sich das Selbst besonders fragwürdig geworden zu sein scheint. Ob das mit den vorangegangenen kollektiven Erfahrungen der Selbsttäuschung und Selbstentfremdung in Deutschland zu tun hat, wäre eine eigene Untersuchung wert.

2.1 Alltagstheorie

Aus der Besorgnis heraus, dass das herrschende rationalistische Wissenschaftsverständnis, demzufolge wissenschaftliche Erkenntnis formalisiert, logisch und mathematisiert zu fassen wäre, die alltäglichen Sinnstrukturen reduzieren und in den Human- und Sozialwissenschaften zu einer Ausblendung der Lebenswelt führen könnte, wandten sich Phänomenologen, Sozialphilosophen und Soziologen (unter ihnen z. B. Edmund Husserl, Max Scheler und Max Weber) schon in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der „alltäglichen Lebenswelt“ zu. Sie verstanden darunter jenen „Wirklichkeitsbereich ...“, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet“, d. h. den er als „fraglos“ oder „unproblematisch“ erlebt (Schütz/Luckmann 1979, I, 25; vgl. Hierdeis/Hug 1992, 47 f). In diesem Zusammenhang fanden seit den 70er Jahren nicht nur Alltagskultur, Alltagssprache und Alltagstheorien besondere Beachtung, sondern auch Darstellungen der Subjektivität (Boothe 2004, 9), letztere sowohl in der Form literarischer autobiographischer Texte als auch in der Gestalt alltäglicher Lebensgeschichten. Was sie an Erfahrung, Sinn- und Lebensdeutung, Selbst- und Weltsicht einzelner Menschen boten, ließ einen konkreteren Blick in das Innenleben der Gesellschaft zu und gestattete es, narrative Selbstinszenierungen als Modelle der Kommunikation zu verstehen. Schließlich war es auch Sigmund Freud zu verdanken, dass die Erinnerung an Lebensgeschichten und ihre Präsentation im Rahmen von Therapien über die „Kur“ hinaus eine solche Bedeutung erlangten.

2.2 „Aus Geschichten lernen“

Gleichfalls in den 70er Jahren entstand innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft aus der Einsicht heraus, dass eine pädagogische Theorie, die auf die Gesellschaft Einfluss nehmen will, in die falsche Richtung geht, „wenn sie nicht den Anschluss im Subjekt sucht“ (Baacke/Schulze 1984, 7), ein neues Forschungsfeld. Seine Vertreter waren davon überzeugt, dass man „aus Geschichten lernen“, d. h. über deren Analyse zu einem vertieften sozialwissenschaftlichen Verständnis von Erziehung gelangen könne (vgl. ebd.). Als wichtigstes inhaltliches Kriterium für relevante Texte galt, dass sich in ihnen die Erziehungserfahrungen, Bildungsprozesse und Lebensläufe einzelner Menschen spiegelten. Unter diesem Gesichtspunkt wurden Autobiographien, Biographien, Tagebücher, biographische Interviews, Dokumente oder Briefe ebenso bedeutsam wie Romane, Gedichte oder fiktive Kindheitsgeschichten. Die Forschungsfrage lautete: Steckt in diesen subjektiven Erzählungen etwas Allgemeines? Kann der forschende Interpret in ihnen also etwas finden, was seinem Anspruch an Intersubjektivität und Regelhaftigkeit entgegen kommt? Die positive Antwort darauf war an die paradigmatische Vorentscheidung gebunden, das Allgemeine und Regelhafte nicht nomothetisch, sondern im Sinne objektiver und damit plausibler Zusammenhänge verstehen zu wollen. Dies vorausgesetzt, lag der Sinn von Erzählungen darin, dass sie dem Forscher die Möglichkeit boten, Einsichten in komplexe, pädagogisch bedeutsame Situationen und ihre historischen Kontexte zu gewinnen und Phänomenen zu begegnen, die in der empirischen Forschung bisher unbeachtet geblieben waren. „Erzählende Texte helfen uns“, schrieb Dieter Baacke, „diejenigen Elemente des *Alltags* zu entdecken, die ihn mitkonstituieren, ohne auffällig in Erscheinung zu treten“ (1984, 24; Hvh. D. B.). Als Bereicherung für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft galten auch ihre

heuristischen Funktionen und die in ihnen angelegte mögliche Rückbindung von Theorien an die Praxis.

2.3 Selbstreflexion der Wissenschaft und Selbstreflexion als Wissenschaft

Der Blick auf die Fruchtbarkeit von Erzählungen für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung passte in das veränderte Verständnis von Wissenschaft, das die Frankfurter Schule entwickelt hatte: zu Theodor W. Adornos Neubestimmung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses in der Forschung und vor allem zu Jürgen Habermas' Szientismusvorwurf an die empirischen Wissenschaften. In seiner eigenen Metatheorie hatte er die Forderung nach „*Selbstreflexion der Wissenschaften*“ (1973, 91; Hvh. J. H.) erhoben und eine an Freuds Sinnkritik orientierte „Selbstreflexion als Wissenschaft“ (1973, 262) gefordert. Diese Neuorientierung begründete er damit, „dass sich das Subjekt des Forschungsprozesses auf dem Boden einer Subjektivität bildet, die als solche über den transzendentalen Rahmen instrumentalen Handelns hinausgreift“ (1973, 178). Das sollte grundsätzlich gelten, gleichgültig welchem Paradigma der jeweilige Forscher sich verpflichtet sah. „Selbstreflexion“ hieß in diesem Zusammenhang, die Eingebundenheit des Forschers in Gesellschaft und Kultur methodisch zu erschließen. Das galt besonders für die Vertreter der hermeneutischen Wissenschaften:

„Der Interpret kann sich, gleichviel ob er es mit zeitgenössischen Objektivationen oder mit geschichtlichen Überlieferungen zu tun hat, von seiner hermeneutischen Ausgangslage nicht abstrakt lösen. Er kann den offenen Horizont der eigenen Lebenspraxis nicht einfach überspringen und den Traditionszusammenhang, durch den seine Subjektivität gebildet wird, nicht schlichtweg suspendieren, um in den subhistorischen Lebensstrom einzutauchen, der die genießende Identifikation aller mit allen erlaubt. Gleichwohl ist Sachlichkeit des hermeneutischen Verstehens in dem Maße zu erreichen, als das verstehende Subjekt über die kommunikative Aneignung der fremden Objektivationen sich selbst in seinem eigenen Bildungsprozess durchschauen lernt. Eine Interpretation kann die Sache nur in dem Verhältnis treffen und durchdringen, in dem der Interpret diese Sache *und zugleich* sich selbst als Momente des beide gleichermaßen umfassenden und ermöglichenden objektiven Zusammenhangs reflektiert“ (1973, 227 f; Hvh. J. H.).

Die Generierung selbstreflexiven Wissens wurde von da an zum Programm für die Beschäftigung mit „Objektivationen“ der sozialen Wirklichkeit. Und weil, wie Johann August Schülein hervorhob, „Lernprozesse selbstreflexiver Art den Staus quo der Identität“ berühren (1986, 10), konnte selbstreflexive wissenschaftliche Arbeit stets auch als eine Weise der Selbstbildung angesehen werden (vgl. Ziehe 1975 Bd. 2).

2.4 Selbstreflexive Hochschuldidaktik

Das selbstreflexive Wissenschaftsverständnis blieb nicht ohne Auswirkungen auf hochschuldidaktische Konzepte und damit auf berufliche Selbstverständnisse. Das galt besonders für die Vorbereitung auf pädagogische Professionen. Friedrich Thiemann, der als einer der ersten die Auseinandersetzung mit erzählter Schulerfahrung in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern einbezog, begründete dies damit, dass es darum gehe, „die Subjekte ... als Träger biographischer Erfahrungen, welche den Stoff der Wirklichkeit enthalten“, in die Wissenschaft einzuführen (1985, 19). Gudrun Schiek wurde im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit von Studierenden der Pädagogik noch deutlicher:

„Da der Pädagoge realiter sein/ihr eigenes Arbeitsinstrument ist, geht es um die persönliche und berufliche Qualifikation dieser Person. Wenn er/sie seine/ihre im Laufe der eigenen Sozialisation erlittenen Beschädigungen nicht unbesehen an die Nachgeborenen weiterreichen will, darf er oder sie sich gegenüber sich selber nicht wie ein Analphabet verhalten bzw. das eigene Selbst nicht wie einen unentdeckten Kontinent mit sich herumschleppen“ (Schiek 1997, 1309 f).

Während bei Habermas „Selbstreflexion“ den Kern seiner *Wissenschaftskritik* markierte, wurde sie in der Folge, besonders unter dem Druck der 68er-Bewegung, zum entscheidenden Kriterium der *Vermittlungskritik* (vgl. Hierdeis 1997, 88 f). Beides verbindend, entwickelten Helmut Knüppel und Johann Wilhelm (1987, 266 ff) einen Katalog „selbstreflexiver Kompetenzen“. Sie lassen den subjektbezogenen Umgang mit Theorien ebenso erkennen wie die Offenheit für persönliche Veränderungen im Prozess der Theorieaneignung und für die Entwicklung einer theoretisch reflektierten beruflichen Identität. Als die wichtigsten Aspekte sahen sie an: die soziale Integration der theoretischen Kompetenz; das Erkennen des Bezugs von unterschiedlichen Theorieansätzen und Wertmustern zur eigenen Person und Situation; das Begreifen eigener Befindlichkeit in der Gesellschaft; das Vergewissern eigener Interessen; die kritische Auseinandersetzung mit verdinglichtem Alltagsbewusstsein, mit Gewohnheiten und Unabänderlichkeiten; die Infragestellung bisheriger Interpretationen; die Fähigkeit und den Mut zum Probehandeln; die Ausbildung einer erneuerten (beruflichen) Identität; die Auseinandersetzung mit der Berufsethik und die Grundlegung einer beruflichen Identität bzw. Berufsperspektive (1987, 175).

2.5 Psychoanalytische Selbstreflexion

Die aktuellste Anregung kam von Seiten der psychoanalytischen Bildungstheorie. Schon Habermas hatte, wie bereits angedeutet, die Selbstreflexion als Akt und Prozess von Bildung verstanden, weil sich in ihr das „Interesse an Emanzipation“, d. h. an einem erfolgreichen kommunikativen und instrumentellen Handeln und an dem dafür notwendigen Wissen zur Geltung bringe (1973, 295, 260). Mit seinem Schlüsselbegriff schlug er aber auch die Brücke zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. In seiner Würdigung Sigmund Freuds als dem ersten, der „Selbstreflexion als Wissenschaft“ (1973, 262 ff) begriffen und methodisch betrieben habe, grenzte er dessen sinnkritische „Tiefenhermeneutik“ (der Begriff war ihm von Alfred Lorenzer nahe gelegt worden) von der textkritischen Hermeneutik der Geisteswissenschaften ab. In ihr sah er eine Methode, mit deren Hilfe sich der Sinn verzerrter, lückenhafter, „für das Subjekt selbst unzugänglich“ (1973, 266) gewordener lebensgeschichtlicher Texte erfassen ließ und die dazu beitrug, den Sinn solcher Auslassungen und Entstellungen aufzudecken. In diesem Sinne war *tiefenhermeneutische Arbeit* an selbstthematizierenden Erzählungen *Bildungsarbeit*. Freud hatte mit anderen Worten Analoges gesagt. Schließlich war die „talking cure“ für ihn eine Art „Nacherziehung“ (GW VIII, 3 ff; GW V, 25; vgl. Hierdeis/Walter 2008, 5 ff). Es ist daher nur konsequent, dass es gerade psychoanalytisch orientierte Erziehungswissenschaftler waren, die in eigener Theoriearbeit und in ihrer universitären wie literarischen Theorievermittlung biographischen Erzählungen und dem biographischen Erzählen einen besonderen Stellenwert einräumten (vgl. Hierdeis, Hg. 2006). Mit Hilfe von Zeugnissen, Beschreibungen und Fiktionen fremder Lebensgeschichten ließen sich Konfrontationen mit den Biographien der Rezipientinnen und Rezipienten anbahnen und tiefenhermeneutische Prozesse in Gang setzen – mit dem Ziel, das Verworrene, Verborgene und Unbewusste in den Selbstdarstellungen ins Bewusstsein zu heben und damit das Wissen über die eigene Person zu vertiefen. *Bildung durch Selbstthematizierung* war die praktische Seite dieses Prozesses. Aber sie warf auch einen theoretischen Gewinn ab: Am Fall der eigenen Lebensgeschichte (wie am Beispiel anderer) und der tiefenhermeneutischen Aufklärung über sie konnte paradigmatisch „menschliches Leben überhaupt ... erschlossen“ werden (Bittner 1993, 618; vgl. ;Gudjons/Wagner-Gudjons/Pieper 2008). Die Chancen der Selbstreflexion waren also erst dann umfassend genützt, wenn diese Rückbindung ans Allgemeine und damit an die Theorie erfolgt war. „Autobiographisches in systematischer Absicht“ umschrieb Günther Bittner das Ziel und den Sinn dieses Vorgehens (1997, 269 ff). Damit schließt sich der Argumentationskreis.

3. Selbstreflexives Pädagogikstudium

Mit diesem Rekurs auf die Theorieentwicklung habe ich – die Alteingesessenen am Institut werden das an den in ihnen aufsteigenden Erinnerungen gemerkt haben – auch auf das Theorieverständnis und die Theorievermittlung an diesem Institut Bezug genommen. Ich bin altersbedingt und zumindest in meinen öffentlichen Äußerungen zunächst geneigt, meine eigene Geschichte an diesem Institut bzw. die Geschichte des Instituts zu meiner Zeit etwas zu vergolden – schon um mich gegen immer noch umlaufende Abwertungen (durch auswärtige Evaluatoren und durch jene am Institut und in der Fakultät, die in ihrem Kielwasser mitgeschwommen sind) zu wappnen. Aber meine Erfahrungen mit der Selbstreflexion waren in der Tat durchaus ambivalent. Zunächst: Selbstreflexives Theoretisieren und eine selbstreflexive Theorievermittlung waren mir bereits vertraut, bevor ich 1981 nach Innsbruck kam. Wer will, kann das an meinem Buch „Basiswissen Pädagogik“ von 1980 nachprüfen. Aber in Innsbruck gab es zu dieser Zeit als Nachwirkung der kurzen Horst-Rumpf-Periode (1972 – 1975) und immerhin über eine sechsjährige Vakanz des Rumpf-Lehrstuhls hinweg, getragen von Vertretern des „Mittelbaus“ wie Bernhard Rathmayr, Hans Jörg Walter, Peter Gstettner, Peter Seidl, Dietmar Larcher und Eva Köckeis-Stangl, eine Selbstreflexionskultur, die mit Kritischer Theorie im Sinne der Frankfurter Schule und mit Psychoanalyse geladen war. Von ersterer hatte ich eine Ahnung, von letzterer nicht. Die selbstreflexive Theoriearbeit kreiste um zwei zentrale Fragen:

1. *Wer bin ich als Subjekt und Objekt der Theorien, mit denen ich im Studium zu tun habe?*
2. *Wer bin ich als Subjekt und Objekt meiner Lebensgeschichte?*

Der *erste* Fragenkreis führte zu einer *Aufwertung subjektiver Erfahrung gegenüber wissenschaftlicher Erfahrung sowie subjektiven Denkens und Wissens gegenüber wissenschaftlicher Methodologie und Systematik*. Als Ideal schwebte uns vor, die theoretischen Brücken zu finden und über sie zu überprüfbareren Aussagen zu kommen – etwa in dem Sinne, wie es die Vertreter der narrativen Pädagogik sich vorgestellt hatten. Die Realität sah häufig anders aus: Selbstbetroffenheit und Wissenschaftskritik entwickelten bei den Studierenden einen so starken Sog, dass vielfach die Selbstkritik und der vorurteilsfreie Umgang mit „der“ Wissenschaft auf der Strecke blieben. Und etliche Lehrende am Institut (ich schließe mich gar nicht aus) fühlten sich geneigt, die Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten zu pädagogisieren und dabei ihre Ansprüche an überprüfbare Forschungswege und Forschungsergebnisse zurückzustellen. Die Kritik daran innerhalb und außerhalb des Instituts war also zumindest teilweise berechtigt.

Der *zweite* Fragenkreis führte zu neuen didaktischen Formen: zu Selbsterfahrungsgruppen, Erzählgruppen zu Sozialisationserfahrungen, Reflexionsgruppen zu Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern, zu selbstreflexiven Theorieangeboten und Prüfungen usw. Wer sich auf die Spuren dieser Geschichte der Selbstreflexion unter universitären Bedingungen begeben möchte, kann sich die Studienführer der 80er Jahre ansehen, dazu die Studienordnungen, die Dissertation von Gottfried Redolfi über die Geschichte des Instituts zwischen 1945 und 1981 (Redolfi 1990), die Habilitationsarbeiten von Bernhard Rathmayr und Hans Jörg Walter, die Publikationen von Theo Hug zu seinem vierjährigen Projekt „Theorievermittlung und Theorieaneignung am Institut für Erziehungswissenschaften“ (1990; 1991; 1996), den von mir herausgegebenen Band mit Aufsätzen zum Erzählen von Hans Jörg Walter (2006), dazu die Studienmaterialien für die Fernuniversität Hagen, die ich selbst („Fremdheit als Ressource“ 2005), mit Theo Hug unter dem Titel „Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien“ (als Buch erschienen 1992) und mit Herbert Bickel („Anthropologie und Mobilität“ 1998) publiziert habe. Wer will, kann als

Kontrast dazu die kritischen Kommentare von Jürgen Oelkers und Fritz Oser anlässlich der Evaluation 2002 nachlesen oder im Bd. II. der Untersuchung von Wolfgang Brezinka zur Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten insbesondere die Passagen, in denen es am Innsbrucker Institut um die Zeit unter Horst Rumpf, Rudolf Weiss, Ilse Wieser und meiner Person geht (Brezinka 2003).

Meine Kritik am selbstreflexiven wissenschaftlichen Output der Studierenden drückt nur einen Teil der von mir angesprochenen ambivalenten Gefühle aus. Ich habe 1986 angeregt, die Lehrenden des Instituts möchten sich doch einmal gegenseitig erklären, was ihre theoretischen Konzepte mit ihren Biographien zu tun hätten (gleichsam als interner Grundkurs in wissenschaftsbezogener Selbstreflexion) – und ich blieb dann der einzige, der das tat (unter dem Titel „Von einer unkritischen zur Kritischen Theorie“; Hierdeis 1987). Und als ich im Jahr 2002 anlässlich meines Abschieds von der Universität einen Preis von 5000 Euro aussetzte für eine Diplomarbeit oder Dissertation zum Thema „Selbstreflexion als Element der Bildung durch Wissenschaft“, fand sich innerhalb von zwei Jahren kein Interessent. Dass Evaluatoren aus dem Ausland, aus ganz anderen Theorietraditionen kommend, den selbstreflexiven Anteilen im Innsbrucker Pädagogikstudium den Garaus machen wollten, war irgendwie noch zu verstehen, umso mehr als sie damit dem ökonomisch verkürzten Bildungsverständnis der Universitätsspitze entgegenkamen. Dass aber selbst Pädagogikstudenten in ihren Rückmeldungen zu selbstreflexiven Lehrveranstaltungen forderten, man solle mit der Selbstreflexion aufhören und ihnen Lehrangebote machen, aus denen sie wirklich etwas lernen könnten, rührt sehr viel tiefer an das Problem, weil es zeigt, dass sich nun einerseits eine Studentengeneration für Pädagogik zu interessieren begann, die unter einem erhöhten Effektivitätsdruck stand oder für die Wissenschaft mit der eigenen Person nichts zu schaffen hatte, und dass andererseits das „Projekt Selbstreflexion“ von Seiten der Lehrenden nicht mehr überzeugt, vielleicht sogar asymmetrisch (als ausschließliche Forderung an Studierende), jedenfalls nicht mehr inspiriert und kreativ genug vertreten wurde. Die aktuellen Studienpläne am Institut für das Bachelor- und Masterstudium sind diesem Trend gefolgt und können damit eine selbstreflexive Theorievermittlung nicht mehr legitimieren.

4. Selbstreflexion und pädagogische Professionalität

In seiner Abschiedsvorlesung vom Frühjahr 2009 unter dem Titel „Pädagogische Professionalität“ hat der Paderborner Pädagoge Eckard König folgende sechs „Merkmale“ professionellen Handelns in pädagogischen Feldern vorgestellt (2009):

1. Professionell handeln heißt, reflektiert handeln.
2. Professionell handeln heißt, auf der Basis eines theoretischen Rahmens handeln
3. Professionell handeln heißt, die Situation methodisch geleitet diagnostizieren
4. Professionell handeln heißt, auf der Basis „bewährter“ Interventionsmethoden handeln
5. Professionell handeln heißt, bewährte Interventionsmethoden in subjektive Strategien transformieren
6. Professionell handeln heißt, verantwortlich auf der Basis von Werten handeln

König spricht hier – so meine Annahme – von einem Subjekt, das in einer deutlich umrissenen Interventionssituation frei reflektieren, überlegen, diagnostizieren, transformieren und handeln kann. Dahinter steckt vielleicht die Denkfigur eines Beraters, eines Mediators oder einer ambulanten Super Nanny, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie es immer mit überschaubaren Einzelfällen zu tun haben, aber mit Sicherheit kein professioneller Pädagoge in irgend einem pädagogischen Feld. Professionelles Handeln ist zum einen

entwicklungsbegleitendes, d. h. längerfristiges Handeln (mit schwer bestimmbareren Grenzen zum Verhalten), zum andern Handeln in Organisationen. Damit unterliegt es institutionalisierten Regeln, mit denen die Intentionen und die Praxis des professionellen Pädagogen kollidieren können und in der Tat häufig genug kollidieren. Das Problem wird von König nicht benannt. Ansonsten hätten spätestens zwischen die 5. und 6. Maxime zwei weitere Maximen eingeschoben werden müssen, des Inhalts: „Professionell handeln heißt, die Kontinuität der Interventionen beachten“ (was Kurskorrekturen aus besserer Einsicht nicht ausschließt) und „Professionell handeln heißt, die eigenen Handlungsstrategien mit den Strategien anderer Pädagogen in der Organisation absprechen“. Weil die Situationen so komplex sind, können pädagogische Institutionen nur als selbstreflexiv lernende Organisationen erfolgreich handeln. Und wie steht es mit Königs fünfter Maxime, die verlangt, dass bewährte Interventionsmethoden in subjektive Strategien transformiert werden sollten? Um sie zu stützen, führt er vier Argumente an:

Zum *ersten* verweist er auf Johann Friedrich Herbart's Begriff „pädagogischer Takt“, den dieser so erklärt: „Nun schiebt sich aber ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung ... Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl.“ Das heißt, so übersetzt König, unsere Erfahrung bildet ein Gefühl aus, auf dessen Basis wir schneller und sicherer entscheiden können, als wenn wir wissenschaftliche Ergebnisse technisch umsetzen wollen.

Zum *zweiten* bezieht sich König auf die These von Luhmann und Schorr vom „Technologiedefizit der Pädagogik“. Es rührt ihnen zufolge daher, dass sich das, was als gelungene Erziehung oder Bildung bezeichnet wird, nicht exakt genug operationalisieren lässt, um daraus entsprechend genaue Maßnahmen abzuleiten. So handelten Pädagogen, wenn sie Probleme lösen mussten, in der Regel nach „rudimentären Kausalplänen“.

Das *dritte* Argument holt sich König bei dem Professionalisierungstheoretiker Bernd Duwe, der davon spricht, dass wissenschaftliches Wissen für den Praktiker den Status von hilfreichen, aber nicht hinreichenden Vorkenntnissen besitzt. Erst in der konkreten Deutung einer Situation lasse sich ein angemessenes Wissen entwickeln.

Zum *vierten* verweist König auf die neurophysiologischen Untersuchungen zur „emotionalen“ oder „intuitiven“ Intelligenz. Erfolgreiches Handeln sei in vielen Fällen intuitives Handeln, wobei in die Intuition sowohl bisherige Erfahrungen als auch allgemeines Wissen über Zusammenhänge eingingen.

Königs Fazit: Alle diese Ansätze laufen darauf hinaus, dass für professionelles Handeln zwar bewährte Methoden hilfreich sind; aber sie müssen erst in das subjektive Wissen darüber transformiert werden, womit ich in der konkreten Situation zu rechnen habe, damit sie das Handeln intuitiv leiten können.

So sehr König sich von Lutz Rössners Auffassung distanziert, der professionelle Pädagoge sei ein Sozialingenieur, so sehr läuft sein eigener Maximenkatalog auf ein sozialtechnologisches Handeln hinaus. Dass pädagogisches Handeln sich nicht allein auf abgrenzbare und daher in Grenzen definierbare Problemsituationen bezieht, sondern sich in einer Unzahl von alltäglichen Interaktionen äußert; dass es gemeinsame Situationsanalysen zwischen Pädagogen und Kindern/Heranwachsenden/Klienten ... geben könnte; dass der Pädagoge möglicherweise unbewusst mit pädagogischem Handeln seine Ich-Schwäche kompensiert; dass er vielleicht randvoll mit kränkenden Sozialisierungserfahrungen ist, die er im Handeln abregieren will; dass er in aktuellen Situationen die pädagogischen Handlungsstrategien seiner eigenen Erzieher fortsetzen kann; dass Gefühle angemessenes Handeln auch blockieren können, ja dass sie die Rezeption von wissenschaftlich überprüfem Handlungswissen

unmöglich machen können, womit der Erwerb wissenschaftlichen Wissens folgenlos bleibt – das alles kommt in dieser Professionalisierungstheorie für Pädagogen nicht vor.

Praktische Pädagogik ist in erster Linie Beziehung und dann erst Handlung. Und pädagogische Beziehungen, in denen es um die Befähigung zur Selbstbildung geht (ich fülle den Bildungsbegriff an dieser Stelle nicht auf, weil mein Bildungsverständnis nachgelesen werden kann) sind nur fruchtbar, wenn der Pädagoge, wie eingangs gesagt, mit dem Blick auf den Anderen sich selbst im Blick behält, im Wissen darüber, dass beide Beziehungspartner ihre „Dunkelstellen“ haben. Martin Gerspach drückt die dazu gehörenden „Anforderungen an pädagogische Fachkräfte“ so aus (1998, 27):

1. Sie sollen anderen zuhören und sich in sie hineinversetzen können sowie aus der Auswertung ihrer eigenen Alltagserfahrungen Verstehensansätze entwickeln;
2. sie sollen die eigenen Emotionen im beruflichen Kontext verstehen und als Reflexionsansätze nutzen;
3. sie sollen ihre Emotionen und Eindrücke im Austausch mit anderen sinnvoll einbringen können, damit sie ‚Motor‘ eines ‚förderlichen Dialogs‘ sind;
4. sie sollen über eine institutionelle Reflexivität verfügen, mit deren Hilfe sie in angemessener ‚Abstinenz‘ jene vertiefte Beziehungsreflexivität fruchtbar machen können, ohne doch die Grenzen ihrer professionellen Rolle zu verletzen.“

Wie der Ort beschaffen sein muss, an dem eine so geartete Professionalität entstehen kann, wäre hier im Haus zu überlegen. Dabei muss das Rad nicht neu erfunden werden. Theo Hug hat 1996 in seinem Buch „Diskursive Feldforschung“ eine genaue und kritische Beschreibung der Lehre am Institut unter methodologischen Gesichtspunkten geleistet, die genügend Anhaltspunkte für eine Fortsetzung des „Projekts Selbstreflexion“ böte – mit den Modifikationen, die zeigen, dass man aus Erfahrungen klug werden kann. Ich habe die Hoffnung, dass sich das Institut zunächst in seinem zur Überarbeitung anstehenden Leitbild zu einer selbstreflexiven Professionalisierung bekennt. Dass deren Umsetzung selbstreflexive Universitätslehrer voraussetzt, sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt – als „Moral von der Geschichte“. Leider verfügen Wissenschaftler aufgrund ihrer Theorieorientierung über die besten Voraussetzungen, sich vor einem selbstreflexiven Zugang zu ihrer Profession zu schützen; denn sie können immer viele gute Gründe dafür anführen, warum Begriffe (z. B. des Selbst, der Reflexion) zuerst restlos geklärt sein müssen, bevor sich aus ihnen praktische Konsequenzen ableiten lassen. Die Psychoanalyse erkennt dahinter Anzeichen einer Abwehr, gegen die allerdings auch die Vertreter dieser Zunft nicht immun sind. Sie neigen, wie schon Freud beobachtet hatte, dazu, „Abwehrmechanismen anzuwenden, die ihnen gestatten, Folgerungen und Forderungen der Analyse von der eigenen Person abzulenken ... , sodaß sie selbst bleiben, wie sie sind“ (1999, Bd. XVI, 57 ff).

Ich schließe mit zwei Hinweisen. Der erste greift noch einmal das Thema uneingelöster Selbstreflexivität auf: Gudrun Schiek, deren Buch über die „Rückeroberung der Subjektivität“ (1982) hier im Hause einmal Kultstatus besaß, gab 1988 eine Sammlung von Briefen heraus, die Studierende (unaufgefordert) an sie geschrieben hatten und in denen sich, wie die Herausgeberin bemerkt, das persönliche „unbedingte Interesse“ der Professorin an den Studierenden spiegelt (1988, 3). Horst Brück sieht in seinem Vorwort diese Briefe als Zeugnisse einer durch das Pädagogikstudium „aktualisierten lebensgeschichtlichen Erfahrung von Betroffenen“ (1988, VII) an, die keinen anderen Weg gefunden habe, sich zur Sprache zu bringen:

„Daß dies in der so vereinzelt wie ‚privaten‘ Form von persönlichen Briefen geschieht, wirft kein gutes Licht auf die öffentlichen Formen der universitären Pädagogik. Sie muß sich mindestens fragen lassen, ob sie nicht den Kern ihres Faches übersieht und übergeht, ob sie nicht die Fragen scheut, die Antworten zurückweist oder missachtet, die den gewöhnlichen Lauf ihrer Geschäfte stören könnten: Nicht etwa, weil sie nicht zur Sache gehören (denn sie kommen oft äußerst unsachlich daher!), sondern weil sie die Geschäfte mit der Folge irritieren könnten, dass das Studium der Pädagogik wirklich zu seiner Sache kommen würde.

Es könnte sein, dass die meisten Hochschulpädagogen (...) die Angst vor der Stummheit ihrer Studenten (...) in der Weise bewältigen, dass sie ihnen die Antwort abzwacken, die sie hören wollen und vertragen können. – Aber offenbar gibt es nicht nur die Angst vor dem Schweigen der Betroffenen, sondern ebenso wohl die vor ihrem Reden: wenn sie nämlich nicht das sagen, was sie sagen sollen, sondern das, was sie wirklich zu sagen haben“ (1988, VII).

Der zweite Hinweis soll noch einmal verdeutlichen, wie ich das selbstreflexive Selbstverständnis des wissenschaftlichen Pädagogen sehe. Seine Formulierung überlasse ich hier allerdings Günther Bittner: In seiner Abschiedsvorlesung vom 11. 2. 2006 (2006, 87 ff) greift der Würzburger Erziehungswissenschaftler auf Jean Pauls Figur eines „Professor(s) der Selbargeschichte“ zurück (um die herum der Dichter sein eigenes Leben beschreiben wollte), um dann an der eigenen Geschichte als Wissenschaftler und Universitätslehrer zu demonstrieren, wie auch unter universitären Bedingungen die „individuelle Lebenserfahrung“ zum „Material“ der „wissenschaftlichen Analyse“ werden kann (2006, 93) – gleichsam als These zur Antithese „der“ Wissenschaft. Was mir an diesen Überlegungen so zusagt, ist – neben der originellen historisch-literarischen Fundsache – die spürbare Lust Bittners, für sich eine lebbarere Synthese zu finden und andere zu ermutigen, sich auf die Suche danach zu machen. Denn sie bleibt in selbstreflexiven Prozessen weder Studierenden noch Lehrenden erspart.

Literatur

Baacke, D. (1984): Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme der Erschließung von Geschichten. In: D. Baacke/Th. Schulze (Hg.): a. a. O., 11 ff

Baacke, D./Schulze, Th. (Hg.) (1984): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, 2. Aufl.

Bittner, G. (1993): Die Insider und Outsider der Pädagogik. In: neue sammlung 4/1993

Bittner, G. (1997): Autobiographisches in systematischer Absicht. Eine Rede an mich selbst mit 60 Jahren. In: G. Bittner/V. Fröhlich (Hg.): Lebens-Geschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Kusterdingen: Servicecenter Fachverlage, 269 ff

Bittner, G. (2006): „Professor der Selbargeschichte“. In: ders. (Hg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg: Königshausen und Neumann, 87 ff

Boothe, B. (2004): Der Patient als Erzähler in der Psychotherapie. Gießen: Psychosozial-Verlag

Brezinka, W. (2003): Pädagogik in Österreich. Bd. II. Geschichte des Faches an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck. Wien: Akademie der Wissenschaften

Deserno, H. (2002): Selbstanalyse. In: W. Mertens/B. Waldvogel (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, 2.Aufl., 650 ff

Freud, S. (1999): Über Psychotherapie. GW V. Frankfurt/M.: Fischer, 11 ff

Freud, S. (1999): Über Psychoanalyse. GW VIII. Frankfurt/M.: Fischer, 3 ff

Freud, S. (1999): Über das psychoanalytische Ausbildungssystem. GW XVI. Frankfurt/M.: Fischer, 57 ff

Gerspach, M. (1998): Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart: Kohlhammer

- Gudjons, H./Wagner-Gudjons, B./Pieper, M. (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Habermas, J. (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt: Suhrkamp
- Hahn, A. (1987): Identität und Selbstthematization. In: A. Hahn/V. Kapp (Hg.): a. a. O., 9 ff
- Hahn, A./Kapp, V. (Hg.) (1987): Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Herbart, J. Fr. (1982): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). Die erste Vorlesung. In: W. Asmus (Hg.): Johann Friedrich Herbart: Kleiner Pädagogische Schriften. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Aufl., 121 ff
- Herbart, J. Fr. (1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: W. Asmus (Hg.), Bd. 2, a. a. O.
- Herders kleines philosophisches Wörterbuch (1958). Freiburg: Herder-Verlag
- Hierdeis, H. (1981): Basiswissen Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Bd. I. Erziehungstheorie. Landsberg: Moderne Verlagsgesellschaft, 2. Aufl.
- Hierdeis, H. (1987): Von einer unkritischen zur Kritischen Theorie. Skizze eines Denkweges. In: H. F. Paffrath (Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 97 ff
- Hierdeis, H. (1989): Anmerkungen zu Tuiskon Zillers Lehre vom erziehenden Unterricht. In: Matreier Gespräche (Hg.): Walter Hirschberg 85 Jahre. Interdisziplinäre Kulturforschung. Wien: Jugend&Volk, 245 ff
- Hierdeis, H. (1997): Selbstreflexion in der LehrerInnenbildung. Überlegungen und Erfahrungen. In: E. Glumpler/H. S. Rosenbusch (Hg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85 ff
- Hierdeis, H. (1998): Anthropologie und Mobilität (unter Mitarbeit von Herbert Bickel). Studienbrief für die FernUniversität Hagen
- Hierdeis, H. (2005): Fremdheit als Ressource. Probleme und Chancen Interkultureller Kommunikation. Innsbruck: studia (Studienbrief für die FernUniversität Hagen 2003)
- Hierdeis, H. (Hg.) (2006): Hans Jörg Walter: Erzählen. Psychoanalytische Reflexionen. Wien: LIT-Verlag
- Hierdeis, H./Hug, Th. (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl. (Studienbrief für die FernUniversität Hagen 1990)
- Hierdeis, H./Walter, H. J. (Hg.) (2008): Bildung – Beziehung – Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hug, Th. (Hg.) (1990): Die soziale Wirklichkeit der Theorie. Beiträge zur Theorievermittlung und –aneignung in der Pädagogik. München: Profil
- Hug, Th. (Hg.) (1991): Erziehungswissenschaft als Lebensform. Theoretische und erfahrungsreflexive Beiträge zur Hochschuldidaktik und Wissenschaftsforschung. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag
- Hug, Th. (1996): Diskursive Feldforschung. Methodologie und Empirie am Beispiel hochschuldidaktischer Projektarbeiten. Innsbruck-Wien: Österreichischer Studienverlag
- Humboldt, W. v. (1969): Theorie der Bildung des Menschen. Werke in 5 Bänden. Bd. I. und IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2. Aufl.
- Knüppel, H./Wilhelm, J. (1986): Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Weinheim: Beltz-Verlag
- König, E. (2009): Pädagogische Professionalität. Abschlussvorlesung an der Universität Paderborn vom 3. April 2009 (Unveröffentl. Typoskript)
- Luhmann, N. (1987): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: A. Hahn/V. Kapp (Hg.): a. a. O., 25 ff
- Platon (1957): Sämtliche Werke, Bd. II. Reinbek: Rowohlt

- Rathmayr, B./Walter, H. J. (2009): Die Beherrschung des Wissens. Universitäre Lehre als Arena gesellschaftlicher Wahrheitsgefechte. In: H. Reinalter (Hg.): Anno neun. 1809 – 2009. Kritische Studien und Essays. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 439 ff
- Redolfi, G. (1990): Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck nach 1945. Diss. Innsbruck
- Ritter, J./Gründer, K. (1995): Selbsterkenntnis. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 9. Basel: Schwabe, 406 ff
- Schiek, G. (1982): Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt/M.: Campus
- Schiek, G. (1988): Die Innenseite des Lehrbetriebs. „Liebe Frau Professor ...!“ Briefe von Studierenden an ihre Hochschullehrerin. Baltmannsweiler: Schneider
- Schiek, G. (1997): Selbsterfahrung. In: H. Hierdeis/Th. Hug (Hg.) (1997): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 4, Baltmannsweiler: Schneider, 5. Aufl., 1304 ff
- Schiek, G. (1997): Selbstreflexion. In: H. Hierdeis/Th. Hug (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider, 5. Aufl., 1311 ff
- Schüle, J. A. (1986): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Gießen: Focus, 2. Aufl.
- Schütz, A./Luckmann, Th. (1979/1984): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Thiemann, Fr. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ziehe, Th. (1975): Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Teil 2: Selbstreflexion als emanzipatorische Aneignung von Subjektivität. Frankfurt/Köln: Europäische Verlagsanstalt

Eine erweiterte und weniger auf das Innsbrucker Institut für Erziehungswissenschaften bezogene Fassung dieses Vortragstextes findet sich in: Helmwart Hierdeis (2010): Selbstreflexive Lehrerbildung. In: Rolf Göppel/Annedore Hirblinger/Heiner Hirblinger/Achim Würker (Hg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen & Farmington Hill: Verlag Barbara Budrich, 175-197.