

# Selbstbezüglichkeit im Pädagogikunterricht

Autor(en): **Aregger, Kurt**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **4 (1982)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786494>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Selbstbezüglichkeit im Pädagogikunterricht

## Ein Vorschlag zur Erhellung einer Bedingung didaktischen Handelns

Kurt Aregger

*Unterricht über Erziehung beinhaltet einen Gegenstand, der im Leben eines jeden erwachsenen Lernenden und Lehrenden Bedeutung hatte. Die Frage steht im Zentrum, ob solche – auf sich selbst bezogenen – Erinnerungen, Anschauungen und Erwartungen als didaktische Kategorie erfasst und im Unterricht hilfreich gemacht werden können. Die Analyse von Besonderheiten der Erziehung und von Komponenten der Selbstbezüglichkeit werden in einem praktischen Exkurs für Lehrerausbildung und -fortbildung konkretisiert.*

### 1. Thematische Abgrenzung und erste Fragestellung

Unter Selbstbezüglichkeit wird hier die Art und Weise verstanden, wie etwas geistig, gemüts- haft oder körperlich Wahrgenommenes (z. B. eine Erkenntnis, eine Situation oder ein körperlicher Reiz mit ihren Bedeutungsgehalten) in Verbindung gebracht werden kann mit dem (wahrnehmenden) Individuum. Dieser Bezug von Bedeutungsgehalten zum Selbst kann einzelne oder mehrere Seinsbereiche betreffen, z. B. Geist, Leib, Gemüt; Sinne, Sprache, Aktivität, Zeit usw.

Wird in der Didaktik nach der Selbstbezüglichkeit des Lern- bzw. Lehrgegenstandes auf den Lernenden und Lehrenden gefragt, so treten verschiedene Begriffe in den Vordergrund, die je nach Argumentationsweise in der didaktischen Auseinandersetzung ihren Platz mehr oder weniger gut halten konnten. Zum Beispiel: Lebensnähe, Anschauung, Gelegenheitsunterricht, Erfahrungslernen, Entwicklungsgemässheit. Aus didaktischen Ueberlegungen zum Pädagogikunterricht sind in diesem Sinne etwa noch zu erwähnen: Selbstreflexion, Selbsterfahrung, politisierende Unterrichtsprozesse, Praxisbezug. Unabhängig davon, ob solchen Begriffen «nur noch historische Bedeutung» zukommt und ob sie für die didaktische Lehre und Forschung längst als überholt bezeichnet werden (für die ersten fünf vgl. Popp 1972, 52-53), sollen sie hier für eine erste abgrenzende begriffliche Erfassung der Selbstbezüglichkeit Verwendung finden:

Bei der Selbstbezüglichkeit handelt es sich

- nicht um ein künstlich eingeführtes Verhältnis zwischen Unterricht und «Leben» (Petzelt 1964, 131),
- nicht um die Oeffnung von Tür und Tor für einen Gelegenheitsunterricht («Tummelplatz alles mehr oder minder Zufälligen»; Petzelt 1964, 129),
- nicht um den ausschliesslichen Einbezug der räumlichen Umwelt in das Lernen (Heimatprinzip),
- nicht um den Fehlschluss von individuellem Erfahrungslernen (1) auf allgemeingültige Erkenntnis (Loser 1971, 136),
- nicht nur um die Berücksichtigung der Lebens Epoche der Lernenden (Prinzip der Entwicklungsgemässheit),
- nicht um «dogmatische Ausschliesslichkeit und Intoleranz» und somit auch nicht um Korruption der «Disponibilität und . . . Mündigkeit» des Lehrers (Popp 1972, 52 und 53).

Selbstbezüglichkeit im Pädagogikunterricht ist auch nicht identisch mit

- «politisierenden Unterrichtsprozessen», welche nach Jürgen Meier und Pieschl (1978, 890-891) – im Sinne einer kritischen Sozialwissenschaft – die durch Selbstreflexion gegebenen Möglichkeiten zur Verbesserung «gesellschaftlicher Praxis» umfassen.

1 Erscheint in: Aregger K., Hubler P., Landwehr N. (Hrsg.): Bedingungen didaktischen Handelns. Weinheim 1981. (Beltz)

Und ein weiterer Gesichtspunkt soll die abgrenzende Fassung der Begriffsbedeutung von «Selbstbezüglichkeit» vorläufig abschliessen:

- Selbstbezüglichkeit ist nicht identisch mit dem in der Didaktik der Lehrerbildung strapazierten Begriff des Praxisbezuges, der oft am Kriterium der Umsetzbar-, Anwendbar- oder Handhabbarkeit gemessen und dadurch in seiner Bedeutung verkürzt wird.

Die negativen Abgrenzungsversuche dürften deutlich gemacht haben, dass es sich bei der Selbstbezüglichkeit um *mehr* als um ein in eine Handlungsanweisung ausmündendes «didaktisches Prinzip» handeln muss. Die vorerst interessierende *Frage* ist umfassend zu stellen: Ist Selbstbezüglichkeit ein beschreibbarer Bedingungsfaktor didaktischen Handelns in der Lehrerbildung, insbesondere im Fach Pädagogik?

Die Erörterung dieser Frage führt zuerst zu einer fachdidaktischen Analyse des Pädagogikunterrichts: Es werden didaktische Merk-Würdigkeiten identifiziert und in Hinsicht auf Selbstbezüglichkeit beschrieben. Im zweiten Schritt wird eine zusammenfassende Skizzierung der Ergebnisse gegeben, um so einen Rahmen zu erhalten für die Behandlung praktischer Probleme der Unterrichtsgestaltung im Schlusskapitel.

## **2. Didaktische Merk-Würdigkeiten des Pädagogikunterrichts unter dem Aspekt der Selbstbezüglichkeit**

In Abhebung von anderen Forschungs- und Lehrgebieten konzentriert sich die Pädagogik auf eine anthropologische Grundkategorie, die Erziehung: Jeder Mensch bedarf der Erziehung und ist durch sie in seinem Denken, Fühlen, Wollen und Handeln beeinflusst. In dieser Aussage liegt der Ansatzpunkt der weiteren Überlegungen:

- a) Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung wird für Personen gestaltet, die seinen Gegenstand, «das Erzieherische», *im voraus* in verschiedenen Formen, Kontexten, Intensitätsgraden und Wirkungsweisen *erlebt haben* (als Erzieher oder als Zu-Erziehender).
- b) Im Pädagogikunterricht selber *erleben* alle Beteiligten eine Ausbildungs- oder Fortbildungssituation, die viel an «Pädagogischem» enthalten kann.
- c) Der Pädagogikunterricht soll zudem zur pädagogischen *Lebensbewältigung* in der *künftigen* Berufsausübung beitragen als Verstehenshilfe, Orientierungshilfe, Förderung der Handlungskompetenz und als Persönlichkeitsbildung (2).

Diese zeitlich gegliederte Aufzählung führt eine erste didaktische Besonderheit ein: Der Pädagogikunterricht *trägt* durch die Beteiligung wie auch als Unterricht im Sinne einer pädagogischen Situation *wesentliche Teile des «Anschauungsobjektes»* (oder Gegenstandes) *in sich*. Der Gegenstand des Pädagogikunterrichts wird in der Wissenschaftsdisziplin Pädagogik erforscht und beschrieben. Diese liefert Systematisierungsansätze, durch die jede Aktualisierung von Erfahrung (z.B. im Sinne von a und b) kaum eine Orientierungslosigkeit im Ausmaße eines sogenannten Gelegenheitsunterrichts erreichen kann.

Die Aktualisierung des im Unterricht liegenden Pädagogischen wird deutlicher, wenn die Zeitlichkeit näher betrachtet wird. Damit wird eine zweite didaktische Besonderheit umrissen: Im Pädagogikunterricht wird die Selbstbezüglichkeit durch *drei Zeiten* geprägt, die die Beteiligten *aktualisieren* können: vergangene Erfahrung wird als Erinnerung, gegenwärtige Erfahrung als Anschauung und zukünftige Erfahrung als Erwartung präsent.

- a) Die erste Vergegenwärtigung kann als lebensgeschichtliche Re-präsentation (im Sinne von Klafki 1964, 449–452) der Beteiligten verstanden werden.

- b) Die zweite Vergegenwärtigung – die Erfassung der Gegenwart als Anschauung – betrifft die aktuelle Situation. Das heisst: Der unmittelbar geschehende Pädagogikunterricht, die «pädagogische Situation», wird zum Objekt des Unterrichts gemacht. Dies kann in unterschiedlichen Ausprägungen erfolgen, etwa vom kurzen Bewusstmachen «auch wir stehen jetzt und hier in einer pädagogischen Situation, die nach ähnlichen Gesetzmässigkeiten verläuft wie . . .» bis hin zur umfassenden Situationsanalyse mit der Grundfrage «Welche Bedingungen beeinflussen unser jetziges Handeln?» Das Charakteristikum dieser Art von Vergegenwärtigung ist, dass das Betrachtungsobjekt mit dem Kontext *laufend geschaffen* wird: Das Medium (die Situation als Informationsträger) fällt zeitlich und inhaltlich fast mit dem Objekt (ein oder mehrere Aspekte der pädagogischen Situation als Gegenstand des Pädagogikunterrichtes) zusammen. Dieses Beinahezusammentreffen von Medium und Inhalt führt kaum zu einer vollumfänglichen Deckungsgleichheit, denn vor der Objektivierung einer Situation und der dadurch gegebenen Ermöglichung des wahrnehmenden, auseinandersetzens und systematisierenden Zugriffs muss die Situation gegeben sein (zeitliche Differenz). Zudem sind Objektivierung wie auch Auseinandersetzung auf Abstraktion der erlebten komplexen Wirklichkeit angewiesen (inhaltliche Differenz). Dennoch dürften tatsächliche Situation (als Quelle der Informationen) und bewusste Erfassung derselben sowohl zeitlich als auch inhaltlich näher beieinanderliegen als dies bei einer lebensgeschichtlichen Vergegenwärtigung von Pädagogischem der Fall ist; denn hier liegt die «Ernstsituation» längere Zeit zurück. Die ständige Ablösung und das enge Aneinanderrücken von Situationsschaffen und -analysieren führt sicherlich einzelne Parallelen in sich zum Geschehen in sogenannten Erfahrungsgruppen. Differenzen allerdings sind gegeben durch den hier gewählten Kontext des Pädagogikunterrichtes mit Fachsystematik einerseits und der Lehrerbildung mit Aus- und Fortbildungsaufgaben andererseits. Zudem ist diese fachdidaktische Besonderheit hier immer als eine unter mehreren zu sehen.
- b) Um die eingeschlagene Betrachtungsweise des Vergegenwärtigens von «Gegenwärtigem» in ihrem systematischen Anspruch zu stärken, ist vorerst eine Abgrenzung angezeigt: Es wird hier nicht einfach der «Erlebnispädagogik» insgesamt das Wort geredet, die sich vor allem durch Erlebnismethoden wie ästhetisches Erleben und Gestalten, Erzählen, Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier konkretisiert. Der hier skizzierte Grundgedanke liegt näher bei der Bildungsauffassung von Peter Petersen in der Ueberlegen, Philosophieren, Anschauen, Wahrnehmen und Sichversenken bildende Formen sind. Diese würden hier zur Erforschung der aktuellen pädagogischen Situation ihren sinnvollen Einsatz finden. Noch zutreffender scheint hier die «Erzieherische Aufklärung» zu sein, wie sie Flechsig et al. (1978, 155–156) erwähnen im Sinne von «didaktischer Aufklärung» durch «Lernen durch Lehren». Eine Verbindung zu allgemein-didaktischen Ansätzen liegt aber auch bezüglich «Entdeckendem oder Aktivem Lernen» oder überhaupt in bezug auf «Wirklichkeitser-schliessung durch Unterricht» vor. Und gerade mit dem Begriff der «Wirklichkeitser-schliessung» wird eine Grenze der didaktischen Systematisierung des vorliegenden Problems der «Selbstbezüglichkeit» durch Vergegenwärtigung angezeigt: Gliederungsmöglichkeiten von pädagogischen Situationen sind so vielfältig wie die Wirklichkeit selbst. Und damit tritt die Frage nach induktivem oder deduktivem Vorgehen im Fachunterricht auf, die hier nicht weiter besprochen wird.
- c) Die dritte Vergegenwärtigung heisst: *Antizipation von Zukünftigem* in der Form von Erwartungen. Es wird hier eine (noch) nicht Wirklichkeit gewordene pädagogische Situation konstruiert. Der auf Anhub vermutete grosse Freiraum der Selbstbestimmung wird in der Praxis der Lehrerbildung oft stark eingeschränkt, sei es durch die Ausrichtung auf «Verwendung» oder besser: die Schaffung einer «pädagogischen Situation» in einem gebe-

nen Kontext (Übungsgruppe, Praktika, eigene Klasse) oder durch einen weiter gefassten aber doch auch Grenzen setzenden Realitätsbezug der pädagogischen Auseinandersetzung, in dem Utopien keinen Platz finden. Der pädagogische Erkenntnis- und «Erfahrungsgewinn» wird hier also nicht an erlebtem Pädagogischem gemacht, sondern an erwartetem Erleben. Solche Erwartungen oder pädagogische Prospektionen sind ihrerseits durch die vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen bestimmt, wobei die letzten beiden Formen, die Retro- und Inspektion, hier als mehr oder weniger unbewusste Wirkgrößen in den Hintergrund gerückt werden.

Mit den erwähnten Arten der Vergegenwärtigung ist eine weitere Besonderheit verbunden: *Lernende und Lehrende tauschen streckenweise die Rollen bzw. üben die gleichen aus*. Das heisst konkret: Wenn eine Lerngemeinschaft im Pädagogikunterricht Pädagogisches mittels Rückschau, Anschauung und Ausblick auf eigenes Leben vergegenwärtigt, so wird der Lehrende die Fachsystematik (Mythos des Lehrenden?) zugunsten der «Situation» zeitweise zurückstecken und die Rolle des Lernenden übernehmen. Ein anderer Aspekt des *Rollenhüpfens* fällt bei der Betrachtung des Lernenden auf: Er verhält sich in einem Fall als Informationsaufnehmer, Informationsvermittler (Vergegenwärtigungen) und als Handelnder (nicht nur als voraussehender Analytiker), als Lehrer. (In diesem Zusammenhang kann die eingangs erwähnte Selbstreflexion verbunden mit auf Veränderung abzielenden politisierenden Unterrichtsprozessen aufgeführt werden, wie sie Juergenmeier und Pieschl (1978) beschrieben haben.)

Zusätzlich zur Zeitlichkeit der Vergegenwärtigung von Pädagogischem kann die Herkunft bzw. Gewinnung des Unterrichtsgegenstandes als fachdidaktischer Aspekt betrachtet werden. Im Vordergrund stehen *Eigen- und Fremdbetrachtungen*, und diese können sehr vielseitig sein. Erstens können sie nach der oben beschriebenen Zeitlichkeit geordnet werden. Zweitens ist die Art des Beteiligtseins von Beobachtern für die Gegenstandserschliessung bedeutsam. Und drittens sind die *leitenden Interessen* von «Beobachtungsberichten» zu erfassen (Schilderung von Erlebnissen, Beobachtungen; Situationsbeschreibungen aus Erziehungsromanen oder von Anhängern einer bestimmten pädagogischen Idee; Fallbeschreibungen als Veranschaulichung von theoretischen Erkenntnissen; theoretische Abhandlung mit Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit). Damit tritt das Ausmass der «*Aufbereitetheit*» von Informationen in den Fragehorizont, und es wird eigentlich zum *Gegenpol der Selbstbezüglichkeit*; denn hier könnte direkt die Frage nach der Fremdbezüglichkeit gestellt werden.

Die bisherigen Untersuchungen dürften deutlich gemacht haben, dass die hier zu analysierende Selbstbezüglichkeit im Fach Pädagogik nicht einfach als eine Neuauflage des Anschauungsunterrichtes gesehen werden kann (vgl. dazu Aepli 1976, 17–18). Wenn auch sogenannte Lebensnähe und Erlebnisnähe mitwirken, so bedeutet Selbstbezüglichkeit mehr als methodisch geschicktes Hereinholen von Phänomenen ins Unterrichtsgeschehen. Mit Selbstbezüglichkeit werden Fragen nach der *Relevanz eines Gegenstandes im eigenen Leben* zu thematisieren versucht, etwa im Sinne von *Selbstreflexion* und *Bewusstmachung*. «Selbstreflexion» und «Bewusstmachung» ziehen induktive und deduktive Verfahren der Problemerkhellung nach sich.

Mit diesem aktiven Aspekt der Selbstbezüglichkeit kann die Motivationslage der am Unterricht Beteiligten in die Diskussion eingeführt werden. Hierzu soll eine Behauptung vorderhand ausreichen: Selbstbezüglichkeit und Motivation stehen in einem intensiven Bedingungsverhältnis.

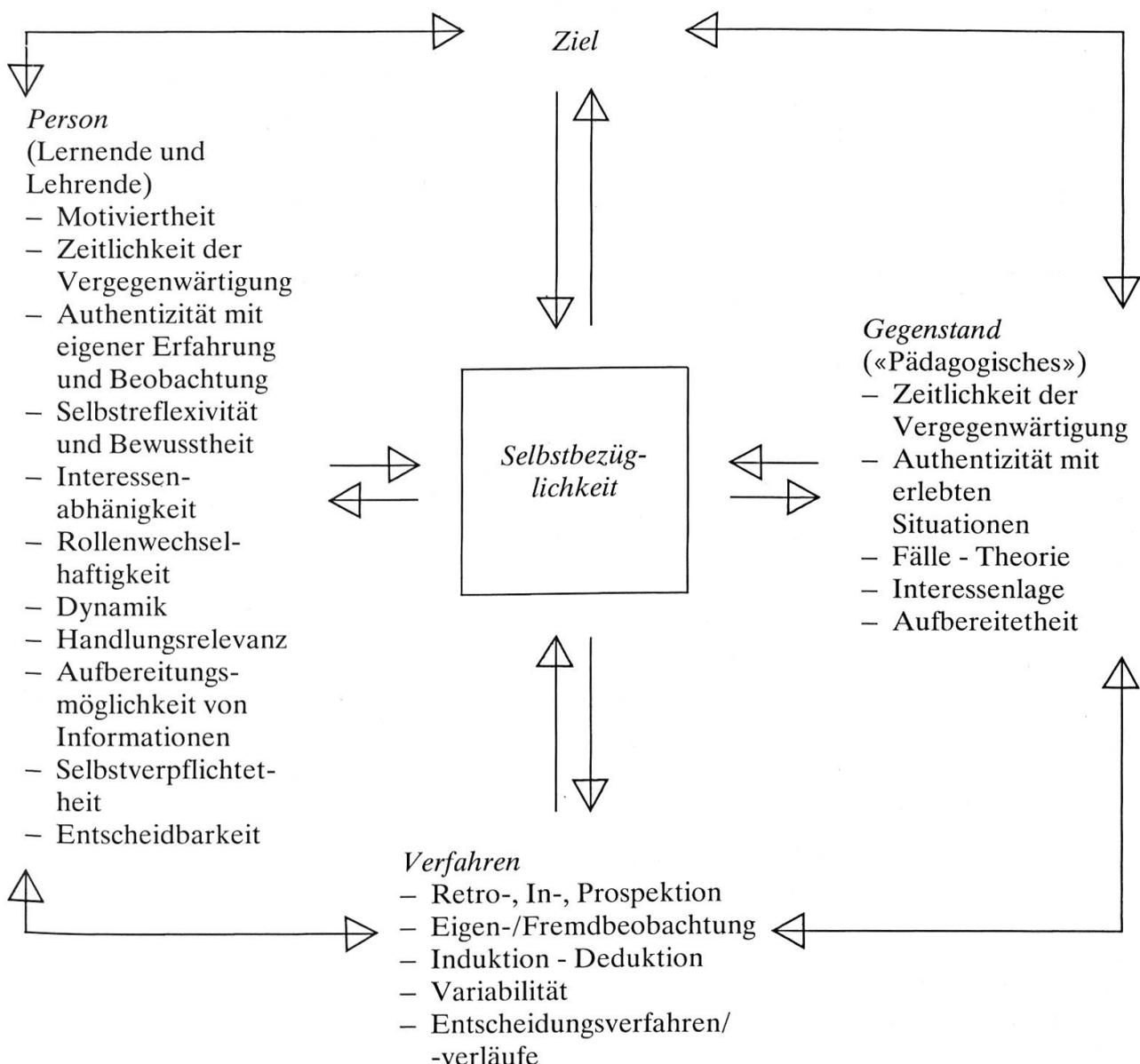
Wird die Selbstbezüglichkeit als Bedingung didaktischen Handelns untersucht, so geht aus den bisherigen Überlegungen hervor, dass das im Unterricht zur Diskussion stehende Pädagogische in grossem Masse abhängig ist von der Eigenaktivität, Eigenverantwortung sowie

Eigensteuerung und Gruppenregulierung aller Beteiligten (Dynamik!). In der praktischen Konsequenz weiterverfolgt heisst das: Der Pädagogikunterricht kann der Spezifika seines Gegenstandes wegen durch eine grosse *Variabilität* bezüglich der Ziele, Inhalte, Verfahren, Medien und Ergebnisse geprägt sein (4).

Am Ende des Kapitels 1 ist die Frage gestellt worden, ob «Selbstbezüglichkeit» ein beschreibbarer Bedingungsfaktor didaktischen Handelns in der Lehrerbildung, insbesondere im Fach Pädagogik, sei. Nach der Identifizierung und Beschreibung einiger fachdidaktischer Besonderheiten der Pädagogik in der Lehrerbildung kann diese Frage vorläufig bejaht werden. Die bisherige Analyse hat zu Merkmalen oder Merk-Würdigkeiten geführt, die in der vorgestellten Ausprägung nicht ohne weiteres auf andere Disziplinen übertragbar sind; am ehesten könnten sie für andere sozialwissenschaftliche Unterrichtsgebiete zutreffen.

Die folgende Zusammenfassung soll die ermittelten Besonderheiten in einen weiteren Rahmen der Betrachtung stellen.

*Komponenten der Selbstbezüglichkeit im Implikationszusammenhang*



### 3. Zusammenfassender Ueberblick: Skizzierung von Komponenten der Selbstbezüglichkeit und zweite Fragestellung

Im Kapitel 2 sind fachdidaktische Besonderheiten des Pädagogikunterrichtes herausgeschält worden, indem in lockerer Folge personen-, gegenstands- und verfahrensorientiert untersucht wird. Und solche Orientierungspunkte können zur Erhellung von Komponenten beitragen: Die folgende Skizze enthält Komponenten zu den Orientierungspunkten (oder Grundkategorien des Unterrichts) «Ziel», «Person», «Gegenstand» und «Verfahren».

Selbstbezüglichkeit im Pädagogikunterricht wird hier untersucht als die Art und Weise sowie das Ausmass der Vereinbarkeit (Kompatibilität) des Unterrichtsgegenstandes mit den Erinnerungen, Anschauungen (Situation) und Erwartungen der Teilnehmer bezüglich pädagogischer Situationen.

In Kapitel 2 und 3 lag das Augenmerk auf einer ersten Phänomenerschliessung, die ansatzweise geleistet werden konnte. Sie soll hier vorläufig ausreichen, um einem zweiten Interesse zu folgen, einem praktischen. Die Frage heisst: *Kann Selbstbezüglichkeit als didaktische Kategorie in die Vorbereitung von Veranstaltungen im Fach Pädagogik einbezogen werden?*

Das folgende Kapitel 4 untersucht diese Fragestellung im Sinne eines praktischen Exkurses. Zuerst werden einige handlungsleitende Kriterien formuliert, um die erkenntnisleitenden Interessen des heuristischen Vorgehens zu markieren. Nach der illustrierenden Beschreibung dieser Verfahrensweise wird eine vorläufige Beantwortung der obenstehenden zweiten Frage vorgelegt.

### 4. Praktischer Exkurs: Interessen – Konkretisierung – Ausblick

In diesem Kapitel liegen praktische Fragen im Vordergrund. Sie sollen aber auf der Grundlage der vorausgegangenen Phänomenanalyse erörtert werden und folgenden (praktischen) Kriterien genügen: Die hier zur Diskussion stehenden Veranstaltungen im Fach Pädagogik, in denen Selbstbezüglichkeit zu untersuchen ist, betreffen *Erwachsene* der Lehrerausbildung und -fortbildung. Die didaktische und veranstaltungspraktische Abklärung der Selbstbezüglichkeit soll die *Transparenz* der Veranstaltungsziele unterstützen, *Mitbestimmung* bei der Gestaltung ermöglichen und Aufschlüsse über Aspekte einer Art «*a-priori-Motivationslage*» der Beteiligten geben. Die weiteren Ueberlegungen konzentrieren sich auf die Vorbereitung von Veranstaltungen. Und die vorbereitenden Ueberlegungen und Analysen sollen für Lehrende und Lernende verkräftbar sein. Schliesslich wird davon ausgegangen, dass die Veranstaltungsthemen und -ziele in groben Zügen entweder durch *Rahmenpläne* oder durch vorausgegangene «*Schwachstellenanalysen*» (für die Lehrerfortbildung vgl. Widmer 1979, 23) gegeben sind. Trotz solcher Vorgaben beschränkt sich die didaktische Auseinandersetzung mit der Selbstbezüglichkeit nicht auf methodische Aspekte (Unterrichtsverfahren) der Veranstaltung.

Um in Richtung Praxiserhellung einen Schritt tun zu können, ist nun Selbstbezüglichkeit zu konkretisieren; denn Lehrende und Lernende sollen sich darüber verständigen können. Als Verständigungsbasis wird im folgenden die *Informationsquelle* zur unterrichtlichen Erfassung von Pädagogischem gewählt. Das heisst, die praktische Frage für Lehrende und Lernende lautet: Welche Informationsquellen sollen erschlossen werden in der Veranstaltung x zum Thema y mit den Zielen z?

Selbstverständlich – und diese Relativierung ist stets zu beachten – wird für diese Fragestellung kaum eine empirisch-analytisch saubere und zugleich für jede Aus- und Fortbildungsveranstaltung gültige Verfahrensweise den Implikationszusammenhang operational erfassen und zu unterrichtspraktischen Handlungsweisen führen können. Trotz dieser Einschränkung oder positiv gesagt: trotz dieses Freiraums wird im folgenden ein Vorgehen aufgezeigt, das den zu

Beginn dieses Kapitels erwähnten Kriterien entsprechen soll, also unterrichtspraktisch ausgerichtet ist.

Zusätzlich zur systematischen Verständigungsbasis (die Informationsquellen) ist eine thematische bzw. inhaltliche zu schaffen, die als Kontext eine weitere Grundlage für didaktische Entscheidungen bildet. Hier wird zur Illustration des Problems «Selbstbezüglichkeit» als Veranstaltungsthema «Das Lehrer-Schüler-Verhältnis» gewählt. Es könnte in der Aus- und Fortbildung von Lehrern auf das Programm gesetzt werden.

Nach diesen «praktischen» Vorentscheidungen können nun *Informationsquellen* gesucht werden für die unterrichtliche Bearbeitung des Themas «Das Lehrer-Schüler-Verhältnis». Das Ergebnis kann z.B. sein, teilnehmerorientiert formuliert:

- a) Persönliche Erfahrungen aus *meiner eigenen Erziehung*,
- b) Persönliche Erfahrungen aus *meiner Erziehtätigkeit*,
- c) Eigene Erfahrungen aus *Beobachtungen fremder Situationen*,
- d) Persönliche Erfahrungen *in der Veranstaltung*, in der *ich selbst* «Schüler» bin,
- e) *Beschreibungen* von Fällen und von Erlebnissen nicht *anwesender Personen*,
- f) *Textstellen* aus Erziehungsromanen,
- g) *Beispiele aus pädagogischen Konzepten* wie Herbartianismus, Arbeitsschule, Erlebnispädagogik, Gesamtunterricht usw.
- h) *Systematische Abhandlungen* des Themas in pädagogischen Lehrbüchern.

Diese acht Informationsquellen sollen im folgenden kommentiert werden, und zwar unter Einbezug der Ausführungen über die Selbstbezüglichkeit in den Kapiteln 2 und 3.

Die *Informationsquellen* a, b und c betreffen Erfahrungen aus dem eigenen Leben, die von den Betroffenen individuell gesammelt wurden. Es sind vorwiegend Erinnerungen an Alltagserfahrungen (vgl. Kapitel 2). Der Punkt d beinhaltet Erfahrungen aus der aktuellen «pädagogischen» Situation, welche durch die Betroffenen mitgestaltet wird. Die weiteren drei Punkte (e, f und g) enthalten Erfahrungen aus dem Leben anderer Personen. Die Berichte sind unterschiedlich systematisiert und zielorientiert.

Die letzte Informationsquelle (h) betrifft «systematische Abhandlungen des Themas», welche durch eine oder mehrere Fachautoritäten verfasst sind und dadurch auch subjektive Prägungen tragen. Allerdings ist zu vermerken, dass diese letzte Informationsquelle in der Veranstaltung ein *deduktives Vorgehen* nahelegt, während mit a bis g ein *induktiver Ausgangspunkt* gesetzt wird. Die konkreten Verfahren in der Unterrichtsgestaltung (Lektüre, Film, Diskussion, Beobachtung, Referat; Einzel-, Partner-, Gruppen-, Klassenarbeiten usw.) aber sind durch keine der acht Informationsquellen eindeutig festgelegt.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist das *Mass der Aufbereitetheit* von Informationen (vgl. Kapitel 3 unter «Gegenstand»): Die Informationen aus den Quellen a bis d müssen durch die Beteiligten für die Veranstaltung aufbereitet werden und sind somit noch formbar. Die Quelle e (Fallbeschreibungen und Erlebnisberichte von nichtanwesenden Personen) schränkt diesen Freiraum ein, während bei den Quellen f bis h vollends aufbereitete Informationen zur Grundlage der Veranstaltung gemacht werden. Mit dem Ausmass der Aufbereitetheit ist das Gegenstück zum Ausmass der *Authentizität* der Informationsquellen *bezüglich persönlicher Lebensgeschichte* der Beteiligten angesprochen. Die Selbstbezüglichkeit als didaktische Kategorie erschöpft sich aber nicht in der Retro- und Inspektion, sondern hat – insbesondere in der Aus- und Fortbildung von Lehrern – ebenso in der *Prospektion* zu wirken. Das heisst: Selbstbezüglichkeit wird durch Ziele, Personen, Gegenstände und Verfahren konstituiert und kann vor keiner Veranstaltung vollends antizipiert werden. Als didaktische Kategorie aber kann sie in

dieser oder jener Konkretisierungsform bei der Planung von unterrichtlichen Veranstaltungen erhellend einbezogen werden, ohne dass dadurch bereits gesicherte Anhaltspunkte über Motiviertheit der Teilnehmer oder Effizienz der Veranstaltung ermittelt werden können.

#### ANMERKUNGEN

- (1) Vgl. für den Pädagogikunterricht Derbolav (1965, 125).
- (2) Vgl. «Rahmenplan der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung», Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, vom 13. Dezember 1979 und die Kompetenzbereiche des Lehrers, die (nach Widmer 1979, 10–18) durch Lehrerfortbildung erweitert werden sollen.
- (3) Ein weiterer und ergänzender Aspekt liegt in den «Bedingungen eines Transfers von der Ausbildungs- in die Anwendungssituation» (vgl. Widmer 1979, 19–26).
- (4) Zum Verhältnis von Planbarkeit und Variabilität von Unterricht vgl. Gloeckel (1977).

#### LITERATUR

- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart: Klett, 1976, 6.
- Derbolav, J.: Pädagogik als Lehrplan an der Höheren Schule. Das Studienseminar 1965, 10, 116–132.
- Flehsig, K.-H. et al.: Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttingen, 1978.
- Gloeckel, H.: Die Planbarkeit des Unterrichts. In: Hacker, H., Poschardt, D. (Hrsg.): Zur Frage der Lehrplanung und Unterrichtsgestaltung. Hannover, 1977, 13–36.
- Juergenmeier, H.G., Pieschl, W.: Pädagogikunterricht und Selbstreflexion. Zeitschrift für Pädagogik 1978, 6, 889–898.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem der Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weinheim, 1964, 4.
- Loser, F.: Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der Anschauung und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: Roehrs, H. (Hrsg.): Didaktik. Frankfurt a.M., 1971, 131–150.
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br., 1964, 3.
- Popp, W.: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Dohmen, G. et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München, 1972, 2, 49–60.
- Widmer, K.: Fortbildung als Beitrag zu einer umfassenden Handlungskompetenz des Lehrers. In: Weibel, W. (Hrsg.): Lehrerfortbildung – Variante CH. Zürich und Aarau, 1979, 7–28.

#### **La référence à soi dans l'enseignement de la pédagogie – Contribution à l'élucidation de la problématique du processus didactique**

*L'enseignement privilégié, par rapport à l'éducation, tel est l'objet qui eut son importance dans la vie de tout apprenant adulte et de tout enseignant. Je pose alors une question fondamentale: des souvenirs, des visées, des attentes peuvent-ils être érigés en catégorie didactique et apporter leur concours à l'enseignement? L'analyse de certaines particularités de l'éducation et de composantes de la référence à soi est exemplifiée par des considérations pratiques concernant la formation initiale et continue des enseignants.*

#### **Self-reference in the teaching of pedagogy – A proposal to clarify a condition underlying didactical actions**

*Teaching education concerns a subject of importance to every adult who learns or teaches. The question is, whether certain personal memories, opinions and expectations can be utilized successfully in teaching. The analysis of certain particular aspects of education and of components of the concept of self-reference will be illustrated by considering practical considerations in teacher training.*