

Didaktisches Modell zur Förderung von Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung

Juliane Fuge^{1,*} & Marius Neukom^{2,**}

¹ Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

² Psychoanalytische Praxis

* Wismarsche Straße 405, 19055 Schwerin

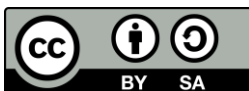
juliane.fuge@hdba.de

** Scheuchzerstraße 8, 8006 Zürich, Schweiz

info@mneukom.ch

Zusammenfassung: Die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Bestandteil von Selbstkompetenz ist in pädagogischen Berufen neben Sozial- und Fachkompetenz ein wichtiger Aspekt professioneller Handlungsfähigkeit. Sie ermöglicht Lehrpersonen den Aufbau von Vertrauen zu Schüler*innen, Eltern sowie Kolleg*innen, eine entwicklungsfördernde Beratung und individuelle Förderung im Unterricht sowie einen professionellen Umgang mit Lernbeeinträchtigungen, Störungen und schwierigen Gruppendynamiken. Zudem trägt sie zu grundlegender Selbstfürsorge und Stressbewältigung im Lehrberuf bei. Obwohl Selbstkompetenz ein anerkanntes Bildungsziel ist, wird sie in der ersten Ausbildungsphase der Lehrpersonenbildung kaum gefördert. Es mangelt bislang an einem einheitlichen Kompetenzverständnis sowie darauf bezogenen konsistenten Lehrkonzepten. Vor dem Hintergrund eines entwicklungspsychologisch und neurobiologisch fundierten Verständnisses von Selbstreflexion werden in dieser Arbeit die Bedingungen eines die Selbstreflexion fördernden Hochschulunterrichts umrissen und Unterrichtsformen und Instrumente für Hochschullehrende in ein grundlegendes didaktisches Modell integriert. Selbstreflexion wird als *Erleben und Verstehen von sich selbst in Beziehung zu anderen* konzeptualisiert, womit Vertrauensbildung, Beziehungsgestaltung, Selbsterfahrung sowie kommunikativer Austausch auf emotionaler Ebene in den Fokus gerückt werden. Wünschenswert ist die systematische Verankerung einer professionalisierten Förderung in universitären Curricula.

Schlagwörter: Selbstreflexion; Selbstkompetenz; Selbsterfahrung; Beziehungsgestaltung; Lehrpersonenbildung



1 Einleitung

In der beruflichen Bildung stehen Selbst- und Sozialkompetenz als Aspekte beruflicher Handlungskompetenz theoretisch gleichwertig neben Fachkompetenz (KMK, 2021). Doch obschon kaum angefochten wird, dass die Professionalität von Lehrpersonen ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit und selbstreflexives Wissen erfordert (Albers, 2019; Greutmann et al., 2020; Häcker, 2022a), sind diese Kompetenzen bislang kaum erforscht (Tenberg et al., 2022). Es fällt auf, dass in den bestehenden Modellen zur Förderung der Reflexionsfähigkeit in der Lehrpersonenbildung das Analysieren von Handlungssituationen und Problemen auf der Basis eines kognitiv-rational ausgerichteten, sozial-technokratischen Zugangs im Vordergrund steht (Jahncke, 2019; von Aufschnaiter et al., 2019). Das dynamische Zusammenspiel eigener Persönlichkeitsanteile und affektiver Zustände mit Beziehungs- und Gruppenprozessen wird dabei kaum berücksichtigt. Dementsprechend bleiben die Wahrnehmung und Regulation, das Verbalisieren und Verstehen von Gefühlen und Affekten sowie die professionelle (Mit-)Gestaltung von Beziehungen oftmals außen vor.

Selbstreflexion ist bislang nicht eindeutig definiert, weshalb mit ihr unterschiedliche Modelle und Strategien verbunden sind (Jahncke, 2019, S. 35ff.). Häcker (2022a) beschreibt sie als „soziale Praxis“ (Häcker, 2022a, S. 105), die sich im Miteinander zeigt und mit der Würdigung der Einzigartigkeit und Entwicklungsfähigkeit des Individuums sowie mit Respekt vor der Autonomie anderer einhergeht. Die begriffliche Unschärfe und das Fehlen einer einheitlichen theoretischen Fundierung führen in der Lehrpersonenbildung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Ausbildungsphase dazu, dass Selbstreflexion allenfalls punktuell, unsystematisch und wenig reflektiert praktiziert wird. Eine etablierte, wissenschaftlich fundierte Didaktik existiert bis dato nicht (Datler, 2003; Fuge, 2022; Häcker, 2022b; Hierdeis, 2016).

Angehende Lehrpersonen sind in Bezug auf den Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz weitgehend sich selbst überlassen, was angesichts ihrer Bedeutung in den Lehrberufen befremdlich anmutet. Zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte sind ein interdisziplinäres, wissenschaftlich fundiertes, rational nachvollziehbares Konzept von Selbstreflexion sowie darauf bezogene didaktische Formate, die sich pädagogisch begründen und wissenschaftlich erforschen lassen, unabdingbar. Nachfolgend werden im Anschluss an eine konzeptuelle Grundlegung von Selbstreflexion (Kap. 2 und 3) ein darauf bezogenes didaktisches Modell und dessen Umsetzung in der Hochschullehre (Kap. 4) sowie Qualitätskriterien (Kap. 5) vorgestellt.

2 Was ist Selbstreflexion?

Anknüpfend an die Arbeiten von Winnicott (2001) und Stern (2010) konzeptualisieren wir das Selbst als eine psychische Organisation, die an Intersubjektivität gebunden ist (Ermann, 2016). Die Vorstellungen, die eine Person von sich hat (Selbstkonzept), einschließlich der dazugehörigen Empfindungen (Selbstwert), sind das Resultat von fortlaufenden Interaktionen zwischen Menschen, die in emotional bedeutsamen Beziehungen zueinander stehen. Sowohl aktuelle psychodynamische Theorien (Altmeyer, 2004; Altmeyer & Thomä, 2021) als auch Befunde der empirischen Entwicklungspsychologie und Neurobiologie (Damasio, 2011; Fonagy et al., 2022) lassen kaum Zweifel offen, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion mit der Entstehung des „autobiografischen Selbst“ (Fonagy et al., 2022, S. 252) einhergeht.

Selbstreflexion bedingt die Fähigkeit, zwischen fremden und eigenen mentalen Zuständen zu unterscheiden. Sie basiert auf der Reifung des explizit-deklarativen Gedächtnisses, das mit rund vier Jahren zur vollen Funktionsfähigkeit gelangt (Ermann, 2016). Erst dann beginnen Kinder zu mentalisieren resp. im eigentlichen Sinn zu reflektieren,

das heißt, bei anderen Menschen „Wünsche, Emotionen, Intentionen und Überzeugungen“ (Fonagy et al., 2022, S. 132) wahrzunehmen und sie adäquat in Bezug zu eigenen Befindlichkeiten, Gefühlen etc. zu setzen. Damit dieser „interpersonale Interpretationsmechanismus“ (Fonagy et al., 2022, S. 132) entstehen kann, bedarf es sicherer und vertrauensvoller Bindungen zu Bezugspersonen (Bowlby, 2021), die dem Kind einerseits anerkennende, wohlwollende Rückmeldungen geben und andererseits auch belastende Emotionen wahrnehmen, prozessieren und verständnisvoll zurückspiegeln. Sie helfen ihm, sowohl die eigenen als auch die mentalen Zustände anderer Menschen zu dechiffrieren. Je besser dieser Austausch gelingt, desto besser lernt ein Kind sich selbst kennen und von anderen zu unterscheiden sowie die Auswirkungen eigener und fremder Emotionen, Intentionen und Überzeugungen vorausszusehen (Fonagy et al., 2022). In der Folge kann es seine eigene Individualität sowie seine Autonomie-, Abhängigkeits- und Bindungsbedürfnisse mit Rücksicht auf andere Menschen entwickeln. Der Fähigkeit, eigene und fremde mentale Zustände adäquat zu interpretieren, „kommt eine Schlüsselrolle bei der Verarbeitung von sozialer Erfahrung zu“ (Fonagy et al., 2022, S. 149).

Vor diesem Hintergrund ist Selbstreflexion an Intersubjektivität gebunden und eng verknüpft mit Beziehungsfähigkeit, Emotionsregulation und auch psychischer Gesundheit: Sie dreht sich um das *Erleben von sich selbst in Beziehung zu anderen* und basiert auf kommunikativen Austauschprozessen, in denen „bewusst und unbewusst Haltungen und Einstellungen, Erwartungen und Zielvorstellungen, Hoffnungen und Ängste, Rollenvorgaben [...] zum Tragen kommen“ (Ermann, 2016, S. 96).¹ Die damit verbundenen Wahrnehmungen von sich selbst und anderen, die insbesondere die Gefühlswelt miteinschließen, werden in der Selbstreflexion in einem fortlaufenden Prozess verbalisiert, ausgetauscht und so dem reflektierenden, mehr kognitiv gesteuerten Nachdenken (etwa im Kontext pädagogischen Handelns) zugänglich gemacht. Sie versetzt jeden Menschen in das „Dilemma der Selbstkenntnis“ (Lewkowicz & Neukom, 2019, S. 133) als eine Spannung zwischen Selbstvergewisserung und Selbstverunsicherung. Als eine Wechselwirkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitert sie nicht nur die Selbstkenntnis, sondern auch das individuelle Beziehungserleben unter Einschluss von Differenz und Uneinigkeit. Da sie Emotionalität zwingend miteinschließt, erübrigt es sich zu betonen, dass Selbstreflexion mit Empathie einhergeht und diese andauernd ausdifferenziert.

Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion werden im System der Familie angelegt (Fonagy et al., 2022; Schwarzer, 2018). In der Schule werden sie im Kontakt mit Peers und Lehrkräften weiter ausdifferenziert (Goschiniak & Henter, 2018), um in der Adoleszenz in einer vertieften Auseinandersetzung mit der Gesellschaft nochmals neu justiert zu werden (Böge, 2018). Im Erwachsenenalter ist Selbstreflexion für die Regulation familiärer, freundschaftlicher und intimer sowie kollegialer Beziehungen wie auch in der Übernahme von Verantwortung im Beruf wichtig. Tabelle 1 auf der folgenden Seite zeigt die mit Selbstreflexion verbundenen Entwicklungsziele in Familie, Schule und Hochschule sowie die Anforderungen an die jeweiligen Bezugspersonen.

¹ Die Autor*innen legen eine umfassende interdisziplinäre Konzeptualisierung von Selbstreflexion mit ihrer Verortung an Schulen und Hochschulen an anderer Stelle vor (Fuge & Neukom, 2024, in Vorbereitung).

Tabelle 1: Selbstreflexion in Familie, Schule und Hochschule (eigene Darstellung)

	Familie	Schule	Hochschule
Ziele in der Selbstentwicklung von	Kindern	Schüler*innen	Studierenden/angehenden Lehrpersonen
	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung des Selbst und des Selbstwerts • Bildung von Urvertrauen • Unterscheidung von Selbst und anderen • Erleben und zunehmendes Verbalisieren von Emotionen • Ausbildung der Mentalisierungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Selbst und des Selbstwerts in der Auseinandersetzung mit Peers und Lehrkräften • Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenz • Ausbildung von Respekt vor der Autonomie anderer • Ausbildung der Fähigkeit zu Empathie und Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von berufsbezogener Selbst- und Sozialkompetenz • Entwicklung einer differenzierten und reflektierten beruflichen Identität • Erlernen der professionellen Nutzung von Selbstreflexion • Integration von Selbstreflexion in die pädagogische Tätigkeit
Anforderungen an	Eltern	Lehrpersonen	Dozierende (zusätzlich zu Lehrpersonen)
	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Bindungssicherheit • Adäquates Eingehen auf emotionale Bedürfnisse • Spiegelung und Verbalisierung von eigenen und fremden Emotionen • Rollenmodell in Bezug auf wechselseitige Abstimmung von Bedürfnissen und Gefühlen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen aufbauen und Beziehungen (mit)gestalten • Förderung individueller Entwicklungsprozesse • Adäquater Umgang mit Lernbeeinträchtigungen • Professionelle Reaktion auf Störungen und schwierige Gruppendynamiken • Professionelle Nutzung von Selbstreflexion im Berufsalltag • Selbstreflexion im Dienst von Selbstfürsorge 	<ul style="list-style-type: none"> • Funktion als Rollenmodell in Bezug auf berufsbezogene Selbst- und Sozialkompetenz • Interdisziplinäres, wissenschaftlich fundiertes Konzept von Selbstreflexion • Systematische Integration und Förderung von Selbstreflexion im Hochschulunterricht • Entwicklung von spezifischen Unterrichtsformaten und Veranstaltungskonzepten

Dieses Verständnis von Selbstreflexion unterscheidet sich von der handlungs- und problemorientierten Reflexionsfähigkeit, die in der Lehrpersonenbildung vielfach gefordert und als „Mittel der Professionalisierung“ (Jahncke, 2019, S. 39) gesehen wird: Ausgangspunkt dieser Reflexionen sind Situationen, die in der Praxis als störend oder herausfordernd erlebt werden und in mehrstufigen Denkprozessen über (eigene) Verhaltensweisen und Handlungen vor dem Hintergrund persönlicher Stärken und Schwächen, Einstellungen, Wissensbestände und gesellschaftlicher Bedingungen analysiert werden (Jahncke, 2019, S. 43ff.). Dieses Vorgehen zielt darauf ab, Fachwissen und -methoden möglichst differenziert zu betrachten und in den Alltag zu transferieren. Dabei wird das Selbst nur bedingt in den Reflexionsprozess einbezogen: primär denkend, jedoch kaum

erlebend und fühlend. Dies steht im Widerspruch zu den erwähnten psychoanalytischen, entwicklungs- und neurobiologischen Befunden, in denen das Selbst eine eminent emotionsregulierende, soziale Funktion hat (Fonagy et al., 2022). Reflexion ohne diesen Einbezug ist typischerweise ergebnis- und lösungsorientiert und misst sich daran, inwieweit Probleme erkannt und mithilfe des neu erworbenen Wissens bewältigt werden können. Mit der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz hat dies wenig zu tun, weil der Einfluss persönlicher Bindungs- und Beziehungserfahrungen, die Emotionswahrnehmung und Affektregulation sowie das Beziehungserleben außen vor bleiben. Sie sind „bestenfalls Gegenstand der punktuellen Reflexion, nicht aber der sorgfältigen und tiefgehenden Bearbeitung“ (Datler, 2006, S. 5). Entsprechend setzen sich angehende und oft auch erfahrene Lehrpersonen nur wenig mit sich selbst auseinander. Sie können den Einfluss ihrer Biografie auf die aktuelle Beziehungsgestaltung kaum nachvollziehen (Faßhauer, 2001). Dies passt zu empirischen Studien, die belegen, dass studentische Reflexionen wenig selbstreflexive Elemente enthalten (Häcker, 2022b, mit weiteren Nachweisen). Häcker (2022b) kritisiert, dass es den Leser*innen nicht möglich sei, „die Entstehungskontexte der Reflexion induzierenden Seminarsituation angemessen differenziert, etwa auf ihre hochschuldidaktischen Spezifika hin einzuschätzen“ (Häcker, 2022b, S. 684). Offen bleiben somit relevante hochschuldidaktische Parameter wie die Einführung in (Selbst-)Reflexion, angestrebte Lernziele und Kompetenzen, Rahmenbedingungen, Seminarkultur und konkrete Aufgabenstellungen (Häcker, 2022b).

3 Selbstreflexion als soziale Praxis in den Lehrberufen

Auf mehreren Ebenen ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion für Lehrpersonen zur Erfüllung pädagogischer Aufträge relevant. In der pädagogischen Praxis wird der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung eine hohe Bedeutung zugemessen (Felten, 2020; Fischer & Richey, 2021; Miller, 2013; Prengel, 2019). Sie wird in Theorie und Praxis als „Boden pädagogischen Handelns, die Kernquelle aller Störungen und jedes pädagogischen Erfolgs“ (Baer & Koch, 2020, S. 45) angesehen. Ein beziehungs- und stärkenorientierter Lehrstil hat einen positiven Effekt auf die Lernmotivation, das fachliche Interesse und die Einstellung der Schüler*innen. Gleichzeitig wirkt er Disziplinproblemen sowie aggressivem Verhalten im Klassenraum entgegen (Helsper & Hummrich, 2014; Lehrmann-Grube, 2010; Looser, 2019). Dies bestätigt die (Meta-)Metaanalyse von Wang et al. (1993), in die über 90 Metaanalysen eingeflossen sind. Lehrkräfte können über die Anzahl und Qualität sozialer Interaktionen mit den Lernenden die Unterrichts Atmosphäre positiv beeinflussen, erwünschte Verhaltensweisen fördern und das Auftreten von Unterrichtsstörungen reduzieren (Wang et al., 1993). Die Beziehungsqualität beeinflusst auch das Selbstbild der Lernenden (Hattie & Zierer, 2019; Miller, 2011; Tausch & Tausch, 1998). Der „Teaching through Interactions“-Ansatz (Hafen et al., 2015; Hamre et al., 2013) erklärt Lernerfolg hinsichtlich fachlicher Leistungen über emotionale Unterstützung, soziale Einbindung, Ermöglichung selbstbestimmter Teilnahme, Abwesenheit destruktiver Machtausübung.

Selbstreflexion gemäß unserer Definition ist auf *Beziehung und Bezogenheit* angewiesen. Sie ermöglicht einen reflektierten Umgang mit unsicheren, unvorhersehbaren Interaktions- und Verhaltensweisen sowie schwierigen Gruppendynamiken. Sie dient dem Beziehungs- und Vertrauensaufbau zu Schüler*innen und Eltern, einer entwicklungsfördernden Einflussnahme im Unterricht sowie dem professionellen Umgang mit Lernbeeinträchtigungen. Sie regt zur Entwicklung neuer Verhaltens- und Umgangsformen an, die in den Dienst professioneller Tätigkeit gestellt werden können. Als bedeutsame Rollenmodelle sollten Lehrpersonen Selbstreflexion überzeugend vorleben, auf diese Weise bei Schüler*innen fördern und sie so in ihrer Selbstentwicklung und Individualität unterstützen (Baer & Koch, 2020, S. 85; Ramberg, 2018, S. 111). Selbstwahrnehmung und

Selbstfürsorge dienen zudem der professionellen Abgrenzung in pädagogischen Beziehungen und schützen vor Erschöpfungsdepressionen (Burnouts) (Schwarzer & Gingelmaier, 2021).

Im Rahmen eines designbasierten Lehr- und Forschungsprojekts hat Fuge (2022) für das Modul *Beratungsgespräche kompetent führen* ein gestaltpädagogisches Seminarkonzept entwickelt, das an der Universität Paderborn seit dem Wintersemester 2018/19 bis 2023 regelmäßig als Wahlpflichtmodul in wirtschaftspädagogischen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen angeboten wurde. In diesem wurden unterschiedliche Methoden erprobt und in Bezug auf die angestrebte Kompetenzentwicklung evaluiert. Der Entwicklungs- und Gestaltungsprozess wurde dokumentiert, wissenschaftlich begleitet und reflektiert. Er zeigt exemplarisch, wie Selbstreflexion innerhalb der Hochschullehre gelingen und zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen mit beruflichen Beratungssituationen verbunden und didaktisch umgesetzt werden kann (Fuge, 2022). Für die Weiterentwicklung dieses Konzeptes zur Etablierung einer Praxis der Selbstreflexion in der Hochschullehre erhielt Fuge im Jahr 2022 den Förderpreis der Universität Paderborn.² Tabelle 2 gibt einen Überblick über die dazugehörigen Kompetenzschwerpunkte (Methoden/Lernen, Sprache/Text sowie Ethik/Moral) auf den Ebenen Person, Gruppe und Beziehungsarbeit, die gezielt und fundiert in Lehrveranstaltungen integriert werden. Ihre Weiterentwicklung wird in einem weiteren Forschungsbeitrag anhand von qualitativen Daten analysiert und veranschaulicht.³

Tabelle 2: Schwerpunkte für die Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenz (eigene Darstellung)

	<i>Person</i>	<i>Gruppe</i>	<i>Beziehungsarbeit</i>
<i>Methoden-/Lernkompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion • Selbstwahrnehmung • Bewusstwerdung der eigenen Rolle in Gruppenkontexten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt- und Beziehungsfähigkeit • Fähigkeit zur teilnehmenden Beobachtung und Wahrnehmung von Gruppenprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenprozesse anleiten • Austausch moderieren • Beziehungs- und Gruppendynamiken erkennen und verstehen
<i>Sprach- & Textkompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • über sich selbst sprechen und schreiben • Gedanken und Gefühle mündlich und schriftlich verbalisieren • Glaubenssätze formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback und Kritik wertschätzend formulieren • Störungen ansprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Metakommunikation • Störungen und Konflikte bewältigen

² Das Seminarkonzept wird systematisch in weiteren Modulen erprobt und wissenschaftlich begleitet. Die gezielte Entwicklung und Integration von Selbsterfahrungseinheiten stellt ein Novum dar. Sie ist zugleich Teil eines Habilitationsprozesses.

³ Eine inhalts- und erzählanalytische Untersuchung von Lernprozessportfolios, in der es darum geht, wie Selbstreflexion gemäß der hier vertretenen Konzeption sprachlich abgebildet wird, befindet sich aktuell im Auswertungsprozess (Fuge, 2024, in Vorbereitung).

	<i>Person</i>	<i>Gruppe</i>	<i>Beziehungsarbeit</i>
<i>Ethisch-moralische Kompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> sich seiner Verantwortung, Überzeugung und Werte bewusst sein 	<ul style="list-style-type: none"> flexible Modulation der eigenen Selbstständigkeit und Verbundenheit im Dienst übergeordneter und organisationaler Ziele 	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsam Entscheidungen und Regeln auf Basis ethischer Überlegungen entwickeln

Da in der ersten Ausbildungsphase der Grundstein zur Entwicklung einer reflektierten, realitätsgerechten beruflichen Identität gelegt wird, ist es naheliegend, Selbstreflexion bereits im Studium gezielt zu fördern und sie als soziale Praxis auch institutionell zu verankern (Häcker, 2022a). Die „Anerkennung des konstitutiv dialogischen Charakters von Reflexion“ (Häcker, 2022a, S. 106) erfordert professionelle pädagogische Konzepte zur Gestaltung von Beziehungs- und Selbsterfahrungsräumen. Die *themenzentrierte Interaktion* nach Cohn (1988), die *Gestaltpädagogik* (Burow, 1988), die *psychoanalytische Pädagogik* (Hierdeis, 2016) und die *personenorientierte Gesprächsführung* (Rogers, 2014) schaffen einen wissenschaftlichen Rahmen, um eine psychodynamisch orientierte Selbstreflexion in einem didaktischen Modell zu konkretisieren. Sie ermöglichen, „dass berufsrelevante, biografische Erzählungen an die individuellen Passungsverhältnisse von Person und Rolle angeschlossen werden können“ (Reiser, 2005, S. 144).

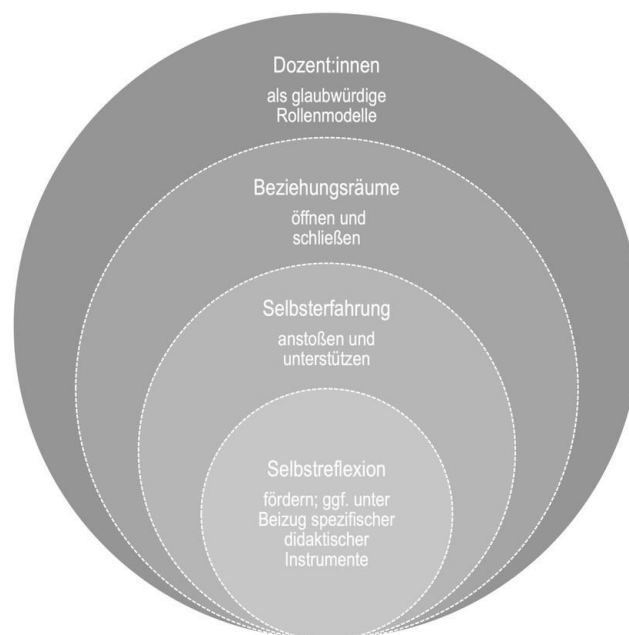


Abbildung 1: Einbettung von Selbstreflexion in den Hochschulunterricht (eigene Darstellung)

Die Einbettung von Selbstreflexion in den Hochschulunterricht bedarf spezifisch geschulter Dozent*innen (s. Tab. 1, rechts unten). Sie verlangt nach einer konsequenten didaktischen Abstimmung auf Intersubjektivität, wie sie die Abbildung 1 visualisiert: Dozent*innen müssen in Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenz an erster Stelle glaubwürdige Rollenmodelle sein. Sie müssen Beziehungsräume öffnen und schließen, in denen sich die Studierenden selbst erfahren können und für ihre eigenen Anteile an Beziehungsdynamiken sensibilisiert werden. Die angestoßene Selbsterfahrung bedarf der Verbalisierung und des Austauschs in der Gruppe, um ein tiefgehendes Verständnis

für sich selbst und andere zu erlangen. Hierfür gibt es spezifische didaktische Instrumente und Methoden, die in dieser Arbeit nachfolgend präsentiert werden (Kap. 4).

Dieses präzedenzlose, ganz auf die Praxis ausgerichtete Modell wurde über mehrere Jahre in thematisch unterschiedlichen Veranstaltungen an der Universität Paderborn (Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik) entwickelt und erprobt. In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen hochschuldidaktischen Konzepte zu den Elementen des Modells erläutert, Referenzen hergestellt und (empirische) Befunde vorgestellt.

4 Selbstreflexion in der Hochschullehre fördern

4.1 Dozent*innen als Rollenmodelle

Dozent*innen leiten innerhalb der Hochschullehre verschiedene Veranstaltungen bzw. Gruppen. Sie übernehmen qua ihrer Führungsrolle eine herausgehobene Position innerhalb der Gruppe ein, an der sich die Teilnehmenden orientieren (Geißler, 2016, S. 29). Kontinuierliche, stabile Gruppen erzeugen den Beziehungs-, Übungs- und Resonanzraum, der Lernen durch Austausch, stellvertretende Erfahrungen, emotionale Betroffenheit, aufrichtige Rückmeldungen und Reflexion ermöglicht (Miller, 2011, S. 58; Weigand, 2009, S. 215). Trotz ihrer exponierten Position und Leitungsfunktion sind Dozent*innen Teil der Gruppe. Als Rollenvorbild müssen sie vertrauenswürdig, beziehungsfähig, individuell auf Studierende bezogen sowie im Umgang mit Gruppendynamiken versiert sein und ihr eigenes Verhalten sowie die prägende Rolle früher Beziehungserfahrungen reflektieren, da diese das aktuelle Beziehungs- und Gruppengeschehen (unbewusst) beeinflussen (Baer & Koch, 2020, S. 72; Brocher, 2015, S. 38). In der Gruppe wird Beziehung erlebbar. Es werden unterschiedliche Bedürfnisse nach Zugehörigkeit (Wer ist drinnen? Wer ist draußen?), Macht (Wer ist oben? Wer ist unten?) und Intimität (Wer ist wem nah oder fern?) verhandelt. Diese beeinflussen die Emotionalität der Beteiligten und die Gruppendynamik. Zudem entwickelt sich eine Eigendynamik, die sich weder vorab berechnen noch wiederholen lässt. Ihre Einmaligkeit und Spontaneität macht sie für Selbsterfahrung und Selbstreflexion besonders nützlich (Geramanis, 2017).

Damit Studierende in einer Gruppe über persönliche Erfahrungen, Gefühle und Überzeugungen sprechen können, sind Dozent*innen in der Lehre gefordert, zu allen Teilnehmenden eine vertrauenswürdige Beziehung aufzubauen. Diese entwickelt sich durch ein aufrichtiges Auftreten und eine empathische Gesprächsführung (Rogers, 2014) sowie einen Unterrichtsstil, der von Kontroll- und Sanktionsmechanismen befreit ist (Cohn, 1988; Hechler, 2017). Je größer die Gruppe ist, desto schwieriger wird es für die Dozent*innen, zu allen Teilnehmenden eine Beziehung aufzubauen sowie das Gefühl emotionaler Zugehörigkeit und kontrollierbarer Nähe aufrechtzuerhalten (Geramanis, 2017, S. 47).

Explizit formulierte Kommunikationsregeln (bspw. wahrzunehmen, statt zu bewerten oder zu interpretieren) unterstützen neben dem fachlichen auch den persönlichen Austausch, den Zusammenhalt und die Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Wenn sie auf die Bedürfnisse und Lernziele der Gruppe abgestimmt sind, vermitteln sie auch Struktur und Orientierung. In der gemeinsamen Arbeit wird dazu angeregt, alles im Hier und Jetzt Erlebte, Wahrnehm- und Beobachtbare verbal auszudrücken, um es zum Gegenstand von Reflexion werden zu lassen. Dazu gehört auch das Ansprechen von Störungen und Konflikten, was oft ein Tabu ist, obwohl sie wertvolle Anlässe zur Selbstreflexion bieten (Cohn, 1988). Von der Gruppenleitung als Rollenmodell wird erwartet, die individuellen Erfahrungen mit dem Gruppenprozess und dem Thema der Veranstaltung auszubalancieren (Cohn, 1988, S. 115). Dazu gehört, den Zeitrahmen zu wahren, auf Emotionen, Einwände, Erfahrungen und Fragen der Teilnehmenden einzugehen sowie auf ausgewogene Redeanteile aller Beteiligten zu achten und Störungen zu thematisieren.

Unter diesen Voraussetzungen kann sich eine von Handlungs-, Leistungs- und Profilierungsdruck befreite sowie von Vertrauen und Wertschätzung getragene Lernumgebung entwickeln, die Studierenden eine selbstkritische Auseinandersetzung mit ihren gewohnten Verhaltensweisen, Gefühlen, Stärken, Schwächen sowie noch unverarbeiteten sozialen Erfahrungen ermöglicht.

4.2 Beziehungsräume öffnen und schließen

Die Beziehungen der Dozent*innen zu den Studierenden und diejenigen der Studierenden untereinander sind die Basis für Selbsterfahrung und Selbstreflexion. Sie bedürfen der Sicherheit und des Schutzes, weshalb es wichtig ist, die entsprechenden Beziehungsräume didaktisch sorgfältig in die Phasen „Anfang“, „Arbeit“ und „Beendigung“ zu gliedern und konsequent zu markieren. Die Studierenden sollen diejenigen Sequenzen, in denen „Beziehungslernen als Verhaltensänderung innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen durch Handeln und Erfahrung“ (Miller, 2011, S. 48) stattfindet, bewusst wahrnehmen und reflektieren lernen.

Anfang

Geißler (2016) stellt heraus, dass Anfangssituationen in Bildungsprozessen bedeutsam sind und in dem Wissen gestaltet werden sollten, dass sie nicht wiederholbar sind und die Beteiligten (noch) nichts verbindet. Sie sind geprägt von (unbewusster) Unsicherheit und Angst, denen sich auch erfahrene Dozent*innen nicht zu entziehen versuchen sollten. Die meisten Teilnehmenden verhalten sich zurückhaltend und beobachtend und orientieren sich an den Dozent*innen. Von ihnen werden Beziehungs- und Orientierungsangebote in sozialer, zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht erwartet, die Annäherung und Entwicklung von Vertrauen anregen (Geißler, 2016). Demzufolge sind die ersten Anweisungen am Anfang der Gruppenarbeit besonders wichtig. Neben Kennenlernspielen zu Beginn hat sich als Begrüßungsritual ein *Blitzlicht* bewährt, das in der themenzentrierten Interaktion zwar nicht so bezeichnet, jedoch in seiner Wirkung erklärt und mit möglichen Anleitungen vorgestellt wird (Cohn, 1988, S. 116). Die Fragen „*Mit welchem Gefühl sind Sie heute hier, und wo spüren Sie dies in Ihrem Körper?*“ regen zur Selbstwahrnehmung an. Alternativ kann man die Teilnehmer*innen auffordern, über das Thema nachzudenken und es mit eigenen Erfahrungen und Emotionen zu verbinden. Zur Unterstützung der Selbstfindung in der Gruppe ist es hilfreich, Erwartungen zu explizieren und Umgangsformen in Bezug auf die unterschiedlichen Rollen zu klären, um die Furcht vor Fremdheit, Enttäuschung oder Blamage zu beruhigen. Dem Ankommen und der Vertrauensbildung sollten in jeder Veranstaltung Zeit eingeräumt werden.

Arbeit

In der Arbeitsphase werden themenbezogene Aufgaben in *Einzel- und Partnerarbeit* sowie in *Kleingruppen* bearbeitet und anschließend im *Plenum* diskutiert und reflektiert. Sie enthalten *Leitfragen*, welche die Teilnehmenden anhalten, sich zunächst mit persönlichen Erfahrungen oder biografischen Episoden auseinanderzusetzen, die im weiteren Lernprozess aufgegriffen und unter Einbeziehung entsprechender Theorien und Ansätze analysiert werden. Bewährt haben sich verschiedene *Varianten des szenischen Spiels* (Häcker, 2022a; Scheller, 1998). Insbesondere *Rollenspiele*, wie sie zum Training sozialer Verhaltensweisen eingesetzt werden (Hautzinger, 2008), eignen sich gut für Selbsterfahrung. Sie ermöglichen die Erkundung eigener und fremder Gefühle sowie die Analyse von Beziehungsmustern und -dynamiken. In der Reflexionsphase üben sich die Studierenden darin, ihre Gefühle, Intentionen oder Überzeugungen zu verbalisieren, die Wirkung verbaler, non- und para-verbaler Kommunikation zu beobachten sowie Kritik auszusprechen, ohne das Gegenüber zu verletzen. Sie erfahren die Wirkung des aktiven Zuhörens und die Subjektivität des Erlebens.

Die Dozent*innen sollten darauf achten, dass die Studierenden bei ihrer eigenen Wahrnehmung bleiben und sich nicht in Rechtfertigungen, Interpretationen oder Erklärungen verlieren (Cohn, 1988, S. 116–117).

Beendigung

Die Gestaltung der Schlussituation entscheidet darüber, mit welchen Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen die Studierenden am Ende einer Veranstaltung den Seminarraum verlassen. Ein Blitzlicht zum Abschluss von Seminareinheiten gibt den Gruppenteilnehmer*innen Gelegenheit, den anderen mitzuteilen, was sie gelernt haben, was sie beeindruckt, überrascht oder gestört hat und welche (Selbst-)Erkenntnis sie mitnehmen oder welche Erfahrung sie im Seminarraum zurücklassen möchten. In Gruppen, in denen Persönliches preisgegeben und emotionale Situationen erlebt wurden, kommt dem Abschluss von Veranstaltungen besondere Bedeutung zu, weil in dieser Phase alle Interaktionen von Abschied, Angst vor Trennung und Trauer gefärbt sind. Sie werden von den Teilnehmenden unterschiedlich erlebt und aktivieren individuelle, tief verankerte, oft unbewusste Erinnerungen an Trennungssituationen. Mit der bewussten Gestaltung der Schlussituation kann sowohl diesen Gefühlen als auch den gemeinsamen Erlebnissen noch einmal Raum gegeben werden, und die Studierenden können erleben, wie sich Trennung und Abschied anfühlen und wie sie selbst und andere damit umgehen (Geißler, 2005). Neben dem emotionalen gibt es auch einen rationalen Abschluss, in dem der Veranstaltungsverlauf zusammengefasst und kritisch evaluiert wird. Für beides stehen unterschiedliche Feedbackmethoden zur Verfügung (z.B. Dainton, 2018).

Um den Abschluss und Abschied zu markieren und dessen emotionale Verarbeitung zu unterstützen, werden oft persönliche Schluss- und Abschiedsworte formuliert sowie Getränke und Speisen gereicht. Bei letzterem sollten die Dozent*innen den Übergang von der formalen Veranstaltung ins informelle Zusammensein achtsam gestalten und reflektieren und – um Rollenkonfusionen zu vermeiden – nicht zu stark verwischen.

Die nachfolgende Tabelle 3 fasst die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten und pädagogischen Intentionen zusammen.

Tabelle 3: Didaktische Gestaltung von Beziehungsräumen (eigene Darstellung)

Methoden	Pädagogische Intention	Reflexionsfokus
<i>Anfangssituationen bewusst gestalten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • miteinander in Kontakt treten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen • Beziehung
Kennenlernspiele, Blitzlicht	<ul style="list-style-type: none"> • sich kennenlernen • Vertrauen aufbauen • Beziehung und Bezogenheit erleben 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen: Unsicherheit, Angst
<i>Arbeitsphasen kollaborativ gestalten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnisse und Erfahrungen austauschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung
Einzel-, Partner-, Gruppen- & Plenumsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • von- und miteinander lernen • sich ausprobieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühlsdynamiken • Beziehungsmuster

Methoden	Pädagogische Intention	Reflexionsfokus
<i>Beendigungs- und Abschlusssituationen gestalten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnisse Revue passieren lassen • Bilanz ziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Erlebnisse • Emotionen rund um Abschied
Blitzlicht, Abschiedsrituale	<ul style="list-style-type: none"> • Abschied nehmen • Trauer erleben und verarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • erworbene Erkenntnisse und Fertigkeiten

4.3 Selbsterfahrung anstoßen und unterstützen

Selbsterfahrung in Therapie-, Beratungs- und Coaching-Ausbildungen ist trotz kontroverser Diskussionen zur Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen anerkannt und empirisch erforscht (Kämmerer et al., 2011). Sie stellt hier einen festen Ausbildungsbestandteil und Qualitätsstandard dar.

In der Lehrpersonenbildung bietet die Implementation von Selbsterfahrungseinheiten zukünftigen Lehrpersonen die Möglichkeit der Selbsterkundung im Kontakt mit anderen, die in der gleichen Lebensphase sind und das gleiche Ziel vor Augen haben. Im Fokus steht die Reflexion berufsbezogener biografischer Episoden und Erlebnisse, d.h. das eigene Erleben und darin eingelassene (belastende) Gefühle wie etwa Ungewissheit und Unsicherheit. Diese Selbsterfahrung dient der Herausbildung einer professionellen Identität (Bergner & Kurz, 2022). Sie eignet sich, um den Teilnehmer*innen u.a. eine Vorstellung davon zu vermitteln, was sie in berufsspezifischen Anforderungs- und Konfliktsituationen fühlen, wie sie reagieren (Hechler, 2017) und ihre berufliche Rolle gestalten können. Hierbei ermöglicht sie die Erforschung und Auseinandersetzung mit persönlichen Bedürfnissen und Motiven des eigenen Handelns (Garlichs, 1985, S. 366).

Da Gruppenselbsterfahrung oftmals mit Ängsten und diffusen Befürchtungen verbunden ist (Kämmerer et al., 2011), muss das Vertrauen in den Beziehungsräumen genügend etabliert sein, bevor Dozent*innen zur Selbsterfahrung einladen und diese in den Austausch von Selbst- und Fremdwahrnehmungen einbinden. Dazu werden die Studierenden ermutigt, ihre Gedanken, Gefühle und Fantasien in Bezug auf sich selbst und andere bewusst wahrzunehmen und zu offenbaren, Störungen an- und Kritik auszusprechen oder (neue) Kommunikations- und Verhaltensweisen auszuprobieren. Der Erfahrungsaustausch soll primär auf der Basis von Beziehungs- und Kommunikationssituationen geschehen, in die die Studierenden emotional involviert sind oder waren und in denen sie eine Verbindung zu beruflichen Handlungssituationen sehen.

Die systematisch angeleitete Auseinandersetzung erfolgt mittels Methoden, die den Studierenden unterschiedliche Zugänge zu ihrer Innenwelt ermöglichen. Neben assoziativen Zugängen haben sich narrative und kreative Zugänge bewährt (Häcker, 2022a), in denen persönliche Erlebnisse erzählt, aufgeschrieben, vorgelesen oder als Leporello oder Collage gestaltet und präsentiert werden. Ebenso eignen sich Rollenspiele oder das Bauen von Standbildern zur Selbsterfahrung (Scheller, 1998), wenn sie in einem für die Studierenden nachvollziehbaren thematischen Kontext stehen. Dozent*innen sind gefordert aktiv zu moderieren und zu vermitteln, indem sie das Erleben der Studierenden und die Gefühle in der Gruppe klärend in Worte fassen. Ein derart persönlicher Austausch kann nur funktionieren, wenn er in sichere Beziehungs- und möglichst angst- und bewertungsfreie Selbsterfahrungsräume, fernab von Leistungs- und Bewertungsdruck, eingebettet ist.

Die in der Tabelle 4 auf der folgenden Seite zusammengefassten Methoden zielen auf das Erleben und Erforschen der eigenen Gefühls- und Fantasiewelt ab.

Tabelle 4: Selbsterfahrung implementieren (eigene Darstellung)

Methoden	Pädagogische Intention	Reflexionsfokus
<i>Assoziativer Zugang</i> Fantasiereisen, Meditationsübungen	<ul style="list-style-type: none"> Entspannung und Trance als Zugang zur Innenwelt Verbalisierung von Erleben 	<ul style="list-style-type: none"> Gefühls- und Fantasiewelt
<i>Narrativer Zugang</i> Erlebnisse & (Fall-)Geschichten erzählen	<ul style="list-style-type: none"> Über ein Erlebnis erzählen und Resonanz erleben Selbstoffenbarung üben aktives Zuhören praktizieren 	<ul style="list-style-type: none"> Einbezug biografisch relevanter Ereignisse und Personen
<i>Kreativer Zugang</i> Gestaltung von Bildern, Leporellos, Postern, Collagen etc.	<ul style="list-style-type: none"> sich mit sich selbst auseinandersetzen sich anderen durch symbolische und ikonische Darstellungsformate zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> Selbst- und Fremderleben Perspektivenwechsel Beziehungs- und Gefühlsdynamiken
<i>Spielerischer Zugang</i> Rollenspiele, Bauen von Standbildern	<ul style="list-style-type: none"> Erleben und Handeln in simulierten oder vorgestellten Situationen non-verbale Kommunikation erleben und dechiffrieren 	<ul style="list-style-type: none"> Verhaltens- und Beziehungsmuster Glaubenssätze, Überzeugungen und Werte

4.4 Selbstreflexion fördern

Selbstreflexion lässt sich weder im Frontalunterricht noch mit bloßer Wissensvermittlung praktizieren. Auch kann sie nicht als Selbstzweck verfolgt werden. Sie muss sorgfältig geplant und an Themen angebunden werden, die in pädagogischen Kontexten Anlass zum Nachfühlen und Nachdenken über sich selbst in Beziehung zu anderen geben.

Es ist wichtig, vom Erleben, das heißt der Selbsterfahrung, auszugehen. Diese beginnt mit dem Beschreiben und Erzählen von selbst erlebten Situationen, um daran anschließend die eigenen Gefühle möglichst differenziert und nachvollziehbar zu verbalisieren. Erst in der Folge ist es indiziert, die (mutmaßlichen) Gefühle anderer sowie eigene und (mutmaßliche) fremde Wünsche, Bedürfnisse und Werte zu benennen. Dies ist der Beginn des Austauschs, Analysierens, Interpretierens und Urteilens. Dazu können und sollen eigene Fantasien, Assoziationen und auch Überzeugungen genutzt und neben diejenigen anderer gestellt werden. Auf dieser – in der Regel mehrdeutigen – Basis beginnt eine Reflexion der entsprechenden Situation oder Problemstellung unter dem Gesichtspunkt von Fachwissen und dem professionellen Rollen- und Handlungsverständnis. Sie führt in ein (gemeinsames) Verstehen von Verhalten, insbesondere von Gefühlen und Bedürfnissen, sowie zur Einschätzung von dessen Angemessenheit im Kontext professionellen pädagogischen Handelns. Erst zum Schluss ist es sinnvoll, über Entwicklungsfelder und Verhaltensalternativen zu diskutieren. Diese aufeinander aufbauenden Ebenen der Selbstreflexion sind in Abbildung 2 auf der folgenden Seite zusammengefasst. Sie dienen der Orientierung bei der Anleitung von Selbstreflexion als soziale Praxis. Sie helfen, zu vermeiden, dass zu schnell und unreflektiert geurteilt, intellektualisiert und Fachwissen eingebracht wird. Sie können auch beigezogen werden, um die Selbstreflexionsfähigkeit von Studierenden und Gruppen auf mündlicher oder schriftlicher Ebene einzuschätzen. Wir empfehlen nicht, sie als Bewertungsinstrument zu nutzen. Der Versuch, das Sprechen über Erleben und Gefühle objektiv zu bewerten, widerspricht der

oben dargelegten Sicht auf das Selbst, die Einzigartigkeit des Individuums und das Wesen von Selbstreflexion schlechthin.

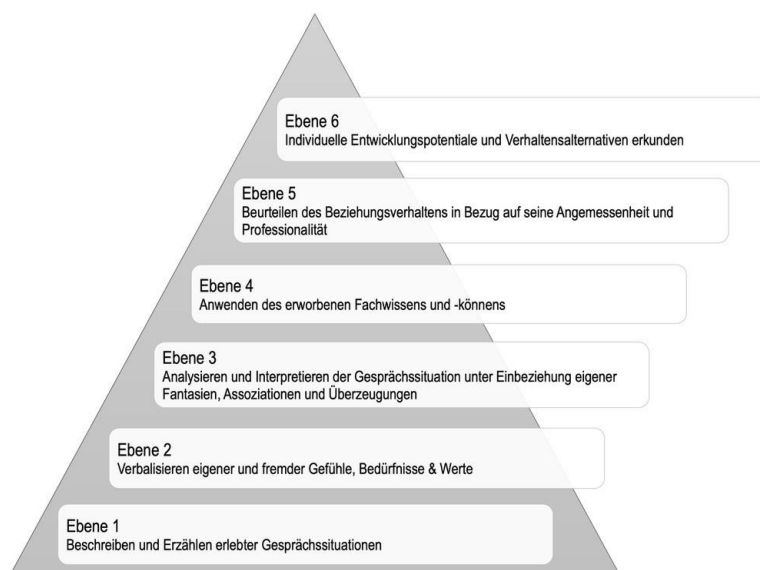


Abbildung 2: Ebenen der Selbstreflexion (eigene Darstellung)

Die themenzentrierte Interaktion nach Cohn (1988) ermöglicht nicht nur einen ausgewogenen Umgang mit Gruppensituationen, sondern dient auch der Strukturierung von Lehrveranstaltungen und Lernmaterial: Ausgehend von dem *Thema* (ES) werden in der *Gruppe* (WIR) Interaktions- und Kommunikationsprozesse organisiert, wodurch Gruppendynamiken und -normen erlebt und *individuelle Erfahrungen und Fragen* (ICH) aus der Lebenswelt eingebracht und vor dem Hintergrund beruflicher Anforderungen und Aufgaben zusammen reflektiert werden. In der Selbsterfahrung verbindet die individuelle Wahrnehmung und Erfahrung in Bezug auf die Gruppe das Thema mit Situationen und Problemen aus der persönlichen und beruflichen Lebenswelt (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Die Herausforderung im pädagogischen Handeln besteht darin, die Bezugspunkte ES, WIR und ICH bereits in der Gestaltung des Lehrmaterials sowie in der Planung, Durchführung und Reflexion von Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen sowie Unausgewogenheit zu erkennen und auszubalancieren. Hierfür können spezifische Instrumente wie Lern- und Reflexionsimpulse, Lernprozessportfolios, Entwicklungs- und Reflexionsgespräche (Fuge, 2022) nützlich sein.

Lern- und Reflexionsimpulse

Beispielsweise werden im Lernmagazin *Beziehungsräume verstehen, gestalten und reflektieren* (Sommersemester 2023) Lernziele, Inhalte sowie *Lern- und Reflexionsimpulse* unter Berücksichtigung der eben genannten Bezugspunkte aufeinander abgestimmt und den Studierenden sukzessive online zur Verfügung gestellt. In einer Rubrik namens *Think about you* werden sie zur Selbstreflexion eingeladen: Sie enthält Fragen, mit denen das Thema auf individuelle Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart bezogen wird. Eine weitere Rubrik mit dem Namen *Dive In* enthält Instruktionen für Interaktions- und Wahrnehmungsübungen, die in der Veranstaltung durchgeführt werden. Darüber hinaus enthält sie Fragen, die zum Erfahrungsaustausch und zur Selbstreflexion anregen, sowie Methoden, die Selbsterfahrung und -erprobung ermöglichen.

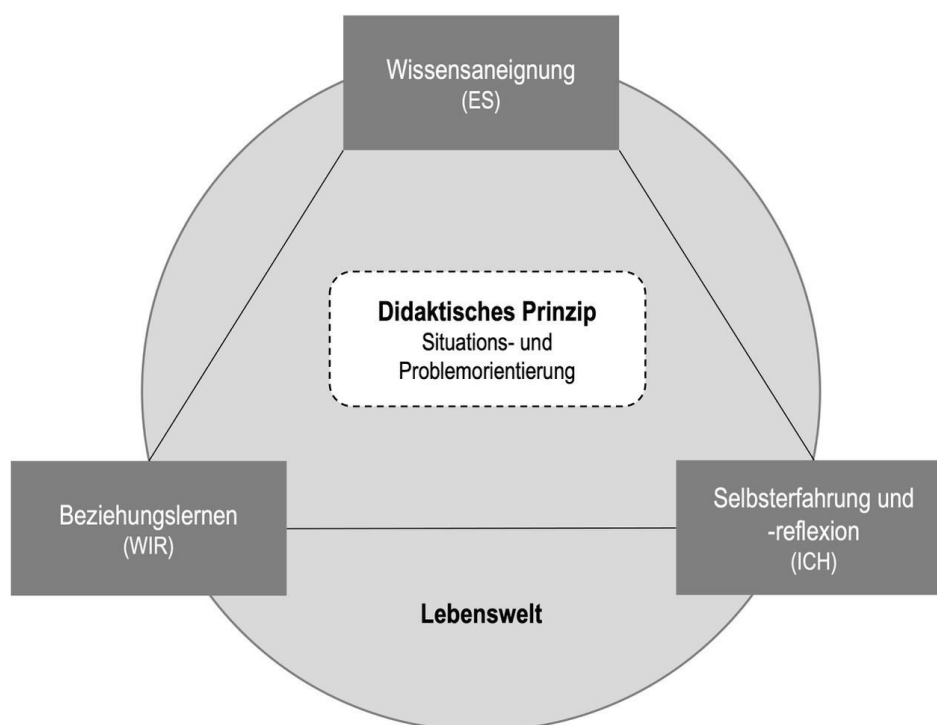


Abbildung 3: Kommunikations- und Interaktionsgestaltung in Anlehnung an die themenzentrierte Interaktion nach Cohn (1988)

Lernprozessportfolios

Wenn die Studierenden ihre Erfahrungen begleitend zur Veranstaltung in einem Lernprozessportfolio kontinuierlich dokumentieren und reflektieren, gibt dies den Dozent*innen wertvolle Einblicke in individuelle Lern- und (Selbst-)Reflexionsprozesse. Sie können auch als Alternative zu traditionellen Leistungsnachweisen in Form von Prüfungen genutzt werden. Gezielte Leitfragen, die zeitnah bearbeitet werden sollen, können helfen, die Wahrnehmung auf das eigene und vermutete Erleben des Gegenübers zu lenken. Die Portfolios sollen nicht nur abbilden, wie Studierende über ihr Erleben und ihre Gefühlswelt schreiben, sondern auch, wie die vermittelten Inhalte und Methoden rezipiert werden und welche pädagogische Wirkung der Selbsterfahrung in der Gruppe zugeschrieben wird, was die nachfolgenden Zitate exemplarisch veranschaulichen.⁴

Es hat gutgetan, den anderen von meinen Zukunftsängsten zu berichten und zu merken, dass ich nicht der einzige bin, dem es in der aktuellen Situation so geht. (Portfolio Nr. 2, S. 8)

Der Einstieg war eine gute Erinnerung dies auch wirklich zu tun. Im Laufe der Wochen fiel es mir zunehmend leichter in mich hineinzuhören und meine Emotionen zu verbalisieren. Ich konnte erkennen, welche Auswirkungen meine aktuelle Emotionslage und mein Energielevel auf meine Aufmerksamkeit und generelle Reflexionsfähigkeit haben. (Portfolio Nr. 3, S. 14)

Entwicklungs- und Reflexionsgespräche

Entwicklungs- und Reflexionsgespräche sind eine Kombination aus Impuls und Coaching-Gespräch. Sie können in laufenden Veranstaltungen stattfinden oder auch als Abschluss des Moduls genutzt werden. Ein Rollenspiel, eine These oder ein Impulsvortrag stellen den Ausgangspunkt dieses strukturierten, entwicklungsorientierten Einzel- oder Gruppengesprächs dar. Der*die Dozent*in agiert als Coach und

⁴ Die Lernprozessportfolios wurden im Wahlpflichtmodul „Beratungsgespräche kompetent führen“ im Zeitraum von 2018 bis 2023 von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher und -pädagogischer Studiengänge erstellt.

übernimmt die Gesprächsführung mit dem Ziel, die Studierenden in der Entwicklung eines professionellen Rollen- und Handlungsverständnisses zu unterstützen. Im Modul *Professionelle Gesprächsführung* werden erlebte oder konstruierte Gesprächssituationen in Rollenspielen präsentiert und anschließend den Ebenen der Selbstreflexion (vgl. Abb. 2) folgend diskutiert. Zur abschließenden Einschätzung der Kompetenzentwicklung wird eine zufällig gewählte Gesprächssituation in einem spontanen Rollenspiel gestaltet, das nicht bewertet wird. Im anschließenden Gespräch leitet der*die Dozierende die Selbstreflexion mithilfe der in Tabelle 5 aufgeführten Reflexionsfragen an. Mit Blick auf das emotionale Erleben und das Kommunikations- und Beziehungsverhalten werden Entwicklungspotentiale erkundet, die für den weiteren Professionalisierungsprozess relevant sind.

Tabelle 5: Exemplarische Reflexionsfragen im Entwicklungs- und Reflexionsgespräch (eigene Darstellung)

Selbstreflexionsebenen	Reflexionsfragen	Reflexionsfokus
Ebene 1 <i>Beschreiben & Erzählen erlebter Gesprächssituationen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • In welchem Kontext hat sich die Situation/Begegnung ereignet? • Wer war in welcher Rolle beteiligt? • Was genau haben Sie gesagt und getan? 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung
Ebene 2 <i>Verbalisieren eigener und fremder Gefühle, Bedürfnisse und Werte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt? • Wie haben Sie Ihr Gegenüber erlebt? • Welche Gefühle haben Sie bei sich und ihrem Gegenüber wahrgenommen? Woran haben Sie das gemerkt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen • Bedürfnisse • Werte
Ebene 3 <i>Analysieren und Interpretieren der Gesprächssituation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Ziele werden im Gespräch kommuniziert? • Nach welchen Glaubenssätzen handeln die Gesprächspartner*innen? • Was hat zur Störung/zum Missverständnis/Konflikt geführt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasien • Glaubenssätze • Überzeugungen • Gesprächsstruktur
Ebene 4 <i>Anwenden von Fachwissen und -können auf die Situation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wann und wie hätten Sie die Störung/den Konflikt ansprechen können? • Wie hätten Sie auf die Aussage Ihres Gegenübers empathischer reagieren können? • Welche Beziehungsmuster erkennen Sie? 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmuster • Beziehungsdynamik • Interventionen/Methoden

Selbstreflexionsebenen	Reflexionsfragen	Reflexionsfokus
Ebene 5 <i>Beurteilen des Beziehungsverhaltens in Bezug auf seine Angemessenheit und Professionalität</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Schätzen Sie Ihr Kommunikationsverhalten in der Situation vor dem Hintergrund Ihrer Rolle auf einer Skala von 1–6 ein. Begründen Sie! • Welche Verhaltensweisen wären angemessener gewesen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionelle Rolle • Situationsbewusstsein
Ebene 6 <i>Individuelle Entwicklungspotentiale und Verhaltensalternativen erkunden</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat sich in Ihrem Kommunikations- und Beziehungsverhalten verändert? Woran merken Sie das in Ihrem Alltag? • Woran möchten Sie weiterarbeiten? Wer könnte Sie dabei unterstützen? • Was ist Ihnen in der Situation schwergefallen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz- und Selbstentwicklung

Obzwar ein solcher Leitfaden Struktur und Orientierung gewährt, ist jedes Gespräch anders und lässt es sich nicht im Detail vorausplanen. Damit die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion in der Gesprächssituation aufrechterhalten und zugleich angeregt wird, müssen Dozierende den Antworten der Studierenden grundsätzlich offen gegenüberstehen sowie wohlwollend und empathisch darauf reagieren.

Jahncke (2019) präsentiert darüber hinaus weitere Instrumente zur Förderung der (Selbst-)Reflexion. Sie implizieren ein offeneres Verständnis von Selbstreflexion, als es hier vertreten wird. In *Lerntagebüchern* werden Lern- und Arbeitsprozesse dokumentiert und reflektiert. Die *Videografie* bietet sich für die Analyse und Reflexion des eigenen Unterrichts oder für Lehr- und Übungsstunden an. In *Wikis und Glossars* liegt der Fokus auf der selbstgesteuerten Er- und Überarbeitung fachbezogener Inhalte und deren Reflexion. Mit dem *forschenden Lernen* werden das wissenschaftliche Denken und Arbeiten praktiziert und reflektiert.

Die in der Tabelle 6 zusammengefassten didaktischen Methoden können begleitend zu oder am Ende von Lernprozessen eingesetzt und auch miteinander kombiniert werden.

Tabelle 6: Interventionen zur Anleitung und Förderung der Selbstreflexion im Lernprozess (eigene Darstellung)

Methoden	Pädagogische Intention	Reflexionsfokus
<i>Lern- und Reflexionsimpulse</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung anregen und Lernprozess strukturieren 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Erlebnisse, Gedanken und Gefühle
<i>Lernprozessportfolios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • individuellen Lernprozess dokumentieren und reflektieren, bei Bedarf mithilfe von Impulsen oder Leitfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion in Bezug auf Lern- und Handlungssituationen üben

Methoden	Pädagogische Intention	Reflexionsfokus
<i>Entwicklungs- und Reflexionsgespräche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturiertes Gespräch über eine erlebte, nachgespielte oder simulierte Gesprächssituation 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung üben • Verhaltens- und Beziehungsmuster (er)kennen • Handlungs- und Methodenwissen anwenden • Entwicklungspotentiale erkunden
<i>Lerntagebücher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gedanken, Gefühle und Herausforderungen beim Lernen über einen längeren Zeitraum wahrnehmen und schriftlich ausdrücken 	<ul style="list-style-type: none"> • Lern-, Arbeits- und Kooperationsverhalten beschreiben und verstehen
<i>Videografie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtssituationen im Nachgang analysieren und reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungs-, Fach- und Methodenwissen
<i>Glossars und Wikis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Erarbeitung von Fachbegriffen, Theorien und Methoden anhand von Beispielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Fachwissen
<i>Forschendes Lernen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Gestaltung eines Forschungsvorhabens 	<ul style="list-style-type: none"> • offene, suchende Haltung • wissenschaftliches Denken und Arbeiten

5 Qualitätskriterien für Selbstreflexion fördernden Unterricht

Die Bewertung der Selbstreflexion kann nur differenziert-kontextbezogen und in Bezug auf die angestrebten Kompetenzziele erfolgen (Häcker, 2022b). Selbstreflexion als soziale Praxis impliziert folgende Qualitätskriterien: Selbst- und Fremdevaluation, regelmäßige Supervision der Dozierenden sowie die wissenschaftliche Begleitforschung. Sie tragen sowohl zur Förderung als auch zur Einschätzung der pädagogischen Beziehungsarbeit, zur Selbstreflexion in Kommunikationssituationen, Unterrichtseinheiten und ganzen Veranstaltungen bei.

Selbst- und Fremdevaluation

Die Selbst- und die Fremdevaluation dienen der Selbstkontrolle und Rechenschaftslegung der Modulverantwortlichen. Selbstevaluation erfolgt durch die Studierenden im Anschluss an Selbsterfahrungseinheiten oder zum Abschluss von Modulen, vorzugsweise mittels offener Fragen oder der Fortführung von vorgegebenen Satzanfängen. Die Abbildung 4 auf der folgenden Seite liefert Beispiele für Evaluationsfragen.

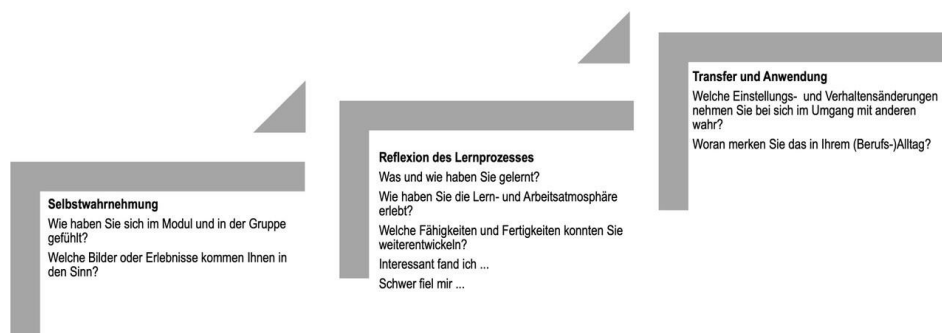


Abbildung 4: Evaluationsfragen für Studierende (eigene Darstellung)

Die Evaluation kann auch innerhalb des Feedbacks zur Lehre, im Lernprozessportfolio oder innerhalb von Entwicklungs- und Reflexionsgesprächen erfolgen. Die Rückmeldungen sollten sowohl in die Selbstreflexion der Dozierenden als auch die Weiterentwicklung der Lehrkonzepte einfließen.

Die Fremdevaluation erfolgt durch Expert*innen, die über eine fundierte psychodynamische Expertise und eine vielschichtige, langjährige Praxiserfahrung in unterschiedlichen beruflichen Kontexten verfügen. Als Expert*innen für Erleben und Emotionen im Kontext von Selbstreflexion bringen sie sich in die Hochschullehre und Begleitforschung ein. Sie begleiten die Dozierenden selektiv oder sichten schriftliche oder videografierte Dokumente. Vor dem Hintergrund ihres Fachwissens und ihrer Erfahrung geben sie Rückmeldung und schätzen das didaktische Vorgehen in Bezug auf die Interaktions- und Gruppendynamik sowie die angestrebte Selbstentwicklung und damit verbundene Chancen und Risiken ein.

Supervision

Supervision als „einschlägiges Format zur Reflexion professioneller Praxis“ (Rhein, 2022, S. 17) wird in vielen sozialen Handlungsfeldern zur Qualitätssicherung, Personal- und Kompetenzentwicklung eingesetzt (Hamburger & Mertens, 2017). In ihr werden der Umgang mit Gefühlen, Macht, Nähe und Distanz, Konflikten, schwierigen Teilnehmer*innen oder anspruchsvollen Gruppendynamiken thematisiert und das Selbst- und Fremdverstehen weiterentwickelt (Schmid, 1996; West-Leuer, 2017). In der professionellen Gestaltung von Beziehungen und im Umgang mit Lerngruppen sind die Dozent*innen zentrales Instrument, da sie sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit zur Verfügung stellen. Dies erhöht das Risiko, im Affekt zu handeln und in Dynamiken hineingezogen zu werden, in denen destruktive unbewusste Wünsche von Studierenden oder Organisationen befriedigt werden. Deshalb brauchen auch sie – ergänzend zum fachlichen und kollegialen Austausch – geschützte, berufs begleitende Reflexionsräume, in denen sie ihr Erleben und Verhalten unter Einbeziehung interdisziplinärer Expertise und Berücksichtigung institutioneller Bedingungen hinterfragen können.

Wissenschaftliche Begleitforschung

Das hier vertretene didaktische Modell zur Förderung der Selbstreflexion bedarf einer interdisziplinären Begleitung sowie wissenschaftlichen Evaluation, die sowohl die Umsetzung und Wirksamkeit belegen als auch die Weiterentwicklung fördern. Mittels qualitativer Analysen von Portfolios oder Aufzeichnungen von Reflexions- oder Gruppengesprächen lassen sich Forschung, Praxis und die Selbstreflexion der Dozent*innen unmittelbar verbinden. Hierfür bieten sich Inhalts- und Diskursanalysen (Flick et al., 2012) an, in denen Expert*innen aus Psychologie und Beratung zusammenarbeiten.

6 Fazit

Selbstreflexion als Angelpunkt von Selbst- und Sozialkompetenz ist anspruchsvoll zu konzeptualisieren, zu fördern und zu erforschen. Sie ist abhängig von Menschenbildern, Beziehungserfahrungen in Familie, Schule und Hochschule und damit von vornherein von *Subjektivität*, *Individualität* und *Emotionalität* geprägt. Grundsätzlich geht es darum, dass (angehende) Lehrpersonen über sich in Beziehung zu ihren Schüler*innen nachdenken und -fühlen, sich als Teil der Gruppe begreifen und die Wirkungen ihres Verhaltens nachvollziehen und verstehen lernen. Dementsprechend können sich die Erforschung von Selbstreflexion und ihre Implementierung in den pädagogischen Alltag nicht ausschließlich an Objektivität, Messbarkeit und Eindeutigkeit orientieren, sondern muss eine Vielfalt von möglichen Sichtweisen und Konzeptualisierungen integriert werden. Modellierungen von (Selbst-)Reflexion durch die empirische Bildungsforschung orientieren sich dagegen eher an Effizienz, Effektivität und Optimierung des pädagogischen Handelns (Häcker, 2022b). Obschon die meisten der hier präsentierten Theorien und Konzepte an Phänomenen ansetzen, die beobacht- und erlebbar sind, lassen sie sich nicht ohne weiteres objektivieren und empirisch absichern. Sie zielen nicht in erster Linie auf Eindeutigkeit oder Beweisbarkeit ab, sondern – basierend auf Erfahrung und Bewährung – auf Nachvollziehbarkeit, Angemessenheit und Zweckmäßigkeit.

Angesichts ihrer Relevanz erscheint es geboten, Selbstreflexion als soziale Praxis bereits in der ersten Ausbildungsphase gezielt zu verankern und mit den Herausforderungen pädagogischer Handlungsfelder zu verbinden. Vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie (Fonagy et al., 2022) ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion mit dem Ende des Studiums noch längst nicht abgeschlossen, sondern ihr Erwerb ein lebenslanger Lernprozess, der auf Erfahrung, Resonanz, Einfühlung und Wertschätzung angewiesen ist. Es braucht somit curricular verankerte Lehrveranstaltungen an Hochschulen, in denen Selbstreflexion erlernt, praktiziert und erforscht wird. Darüber hinaus sind Angebote wie Supervision, die Lehrpersonen im Schulalltag eine Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen ermöglichen und in ihrer pädagogischen Beziehungsarbeit unterstützen und gleichzeitig entlasten, wünschenswert. Häcker (2022b) betont die Bedeutung des organisationalen Kontextes für die Qualität der individuellen Reflexion: „Sie ist mitunter nur so ‚gut‘ wie die Reflexivität des jeweiligen lehr-lern-kulturellen Rahmens und die dort gewährte Unterstützung“ (Häcker, 2022b, S. 687). Insbesondere für (Hoch-)Schulleitungen ist es gewinnbringend, sich mit dem Thema der Reflexionsräume innerhalb der Organisationskultur auseinanderzusetzen und dezidiert an einer Verbesserung der Feedback- und Austauschkultur zu arbeiten. Dabei ist zu beachten, dass eine gut funktionierende Kultur gerade nicht auf schriftlichen und formalisierten Verfahren basiert, sondern primär auf persönlichem Austausch und offener Kommunikation aufbaut.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2019). Selbst-Reflexion im Lehramtsstudium. Auslegung – Bedeutung – Umsetzung. *Pädagogische Rundschau*, 73 (6), 603–612. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2019/00000073/00000006/art00003>
- Altmeyer, M. (2004). *Narzissmus und Objekt. Ein intersubjektives Verständnis der Selbstbezogenheit*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, M. & Thomä, D. (Hrsg.). (2021). *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse* (4. Aufl.). Klett-Cotta.
- Baer, U. & Koch, C. (2020). *Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen*. Verlag an der Ruhr.

- Bergner, A. & Kurz, G. (2022). Selbsterfahrung in der Ausbildung tiefenpsychologischer Psychotherapeuten. In G. Gödde, E. Püschel & S. Schneider (Hrsg.), *Psychodynamisch denken lernen* (S. 97–113). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837978216-97>
- Böge, M. (2018). Die Suche nach dem Selbst. In S. Gängelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 57–66). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.57>
- Bowlby, J. (2021). *Bindung als sichere Basis. Grundlage und Anwendung der Bindungstheorie* (5. Aufl.). Reinhardt.
- Brocher, T. (2015). *Gruppenberatung und Gruppendynamik* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07836-2>
- Burow, O.A. (1988). *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. modern.
- Cohn, R. (1988). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (8. Aufl.). Klett-Cotta.
- Dainton, N. (2018). *Feedback in der Hochschullehre*. Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838548913>
- Damasio, A. (2011). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. Siedler.
- Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen. Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 241–264). Psychosozial.
- Datler, W. (2006). *Affektregulation – Kognition – Verhalten. Kritische Anmerkungen über Leerstellen in der aktuellen Diskussion um „Standards der Lehrerbildung“*. Einführungsreferat in die Arbeitsgruppe 50 zum Thema „Professionalisierung und die Macht des Emotionalen – Prozesse der Affektregulation als vernachlässigte Felder der Lehrerbildung“. Internationaler Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Bildung – Macht – Gesellschaft“ in Frankfurt am Main am 22.03.2006. Unveröff. Manuskript.
- Ermann, M. (2016). *Der Andere in der Psychoanalyse. Die intersubjektive Wende* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030245-7>
- Faßhauer, U. (2001). *Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung. Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen*. Bertelsmann.
- Felten, M. (2020). *Unterricht ist Beziehungssache*. Reclam.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036886-6>
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.). Rowohlt.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2022). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (8. Aufl.). Klett-Cotta.
- Fuge, J. (2022). Beratungsgespräche kompetent führen. Ein gestaltpädagogisches Seminarezept zur Stärkung beratungsbezogener Kompetenzen in der beruflichen Lehrpersonenbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (1), 53–94. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0003>
- Fuge, J. (2024). *Wie Studierende der Wirtschaftswissenschaften über sich selbst reflektieren. Eine inhalts- und erzählanalytische Untersuchung von Lernprozessportfolios* (in Vorbereitung, Einreichung in 2025 geplant).
- Fuge, J. & Neukom, M. (2024). *Selbstreflexion im Dienst der Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenz. Eine interdisziplinäre Konzeptionalisierung für Praxis und Forschung* (in Vorbereitung, Einreichung in 2024 geplant).

- Garlichs, A. (1985). Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (3), 365–384. <https://doi.org/10.25656/01:14349>
- Geißler, K.A. (2005). *Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende*. Beltz.
- Geißler, K.A. (2016). *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte* (11. Aufl.). Beltz.
- Geramanis, O. (2017). *Mini-Handbuch Gruppendynamik*. Beltz.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499>
- Goschiniak, K. & Henter, M. (2018). Mentalisieren in der mittleren Kindheit. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 49–56). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.49>
- Greutmann, P., Saalbach, H. & Stern, E. (Hrsg.). (2020). *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Lernen – Lehren – Können*. Kohlhammer.
- Häcker, T. (2022a). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 94–114). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Häcker, T. (2022b). Qualitätskriterien für Reflexion. *Erziehung und Unterricht*, 172 (9–10), 679–689.
- Hafen, C.A., Hamre, B.K., Allen, J.P., Bell, C.A., Gitomer, D.H. & Pianta, R.C. (2015). Teaching through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35 (5–6), 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamburger, A. & Mertens, W. (Hrsg.). (2017). *Supervision in der Praxis – ein Überblick* (Supervision – Konzepte und Anwendungen, Bd. 2). Kohlhammer.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2019). *Kenne Deinen Einfluss! Visible Learning für die Unterrichtspraxis* (4. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Hautzinger, M. (2008). Verhaltensübungen – Rollenspiele. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual* (S. 319–322). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-75740-5_64
- Hechler, O. (2017). *Feinfühlig unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033845-6>
- Helsper W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.5>
- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024179-4>
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. Hampp. <https://doi.org/10.5771/9783957103468-154>
- Kämmerer, A., Kapp, F. & Rehahn-Sommer, S. (2011). Selbsterfahrung in der modernen Verhaltenstherapieausbildung. *Psychotherapeutenjournal*, 10 (2), 146–151.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i.d.F. vom 09.09.2021. KMK.

- Lehrmann-Grube, S.K. (2010). Die Beziehungsebene des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens und ihre Rückwirkung auf das Lehr-Lerngeschehen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 126–133). Klinkhardt.
- Lewkowicz, E.-M. & Neukom, M. (2019). *Kompetent führen. Betriebswirtschaftliche und psychodynamische Grundlagen für den Führungsalltag*. Schäffer-Poeschel.
- Looser, D. (2019). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungstiltheorie. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen, Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 100–112). Beltz Juventa.
- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik*. Beltz.
- Miller, R. (2013). *Frei von Erziehung, reich an Beziehung. Plädoyer für ein neues Miteinander*. Centaurus. <https://doi.org/10.1007/978-3-86226-989-1>
- Peterßen, W.H. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon*. Oldenbourg.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpbj>
- Ramberg, A. (2018). Mentalisierungsbasierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 107–119). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.107>
- Reiser, H. (2005). Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 133–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_8
- Rhein, R. (2022). Supervision in der Lehrer*innenbildung. Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 11–23. <https://doi.org/10.11576/pflb-5253>
- Rogers, C.R. (2014). *Die nicht-direktive Beratung* (14. Aufl.). Fischer.
- Scheller, I. (1998). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen.
- Schmid, P.F. (1996). *Personenzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch*. Junfermann.
- Schwarzer, N.-H. (2018). Mentalisieren in der frühen Kindheit. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 38–47). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666452499.38>
- Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2021). Gesund durch Nachdenken? Zur gesundheitserhaltenden Funktion von Selbstreflexion in der pädagogischen Disziplin und deren Förderbarkeit im Rahmen der universitären Ausbildung. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 67–78). Schneider Hohengehren.
- Stern, D. (2010). *Die Lebenserfahrung eines Säuglings* (10. Aufl.). Klett-Cotta.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie* (11. Aufl.). Hogrefe.
- Tenberg, R., Bergmann, B. & Lannert, C. (2022). Überfachliche Kompetenzen: Theorien – Erforschung – Schulische Handhabung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (1), 103–131. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0004>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Weigand, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis* (S. 209–257). Beltz.

West-Leuer, B. (2017). Supervision in der Schule. In A. Hamburger & W. Mertens (Hrsg.), *Supervision in der Praxis – ein Überblick* (Supervision – Konzepte und Anwendungen, Bd. 2) (S. 167–181). Kohlhammer.

Winnicott, D.W. (2001). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Psychosozial.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fuge, J. & Neukom, M. (2024). Didaktisches Modell zur Förderung von Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 76–98. <https://doi.org/10.11576/pflb-7327>

Online verfügbar: 29.07.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>