

Selbstreflexion zur Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenz

Eine interdisziplinäre Konzeptualisierung für die
pädagogische Praxis und Forschung

Juliane Fuge^{1,*} & Marius Neukom²

¹ Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

² Psychoanalytische Praxis

* Kontakt: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit,
Wismarsche Straße 405, 19055 Schwerin
Mail: juliane.fuge@hdba.de

Zusammenfassung: Selbst- und Sozialkompetenz sind zentrale Facetten beruflicher Handlungskompetenz und unverzichtbare Bildungsziele in der Lehrpersonenbildung. Ihre Entwicklung setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus, die jedoch in der Ausbildung wenig professionalisiert, kaum curricular verankert und unzureichend erforscht ist. Ein Kernproblem besteht in der unscharfen wissenschaftlichen Definition. Dieser Beitrag präsentiert eine interdisziplinäre Konzeptualisierung von Selbstreflexion, die aktuelle Befunde aus Neurobiologie, Kognitionswissenschaften, Säuglingsbeobachtung, Emotions- und Psychotherapieforschung integriert. Sie stellt nicht die Selbstkenntnis, sondern die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung ins Zentrum. Daraus ergeben sich praxis- und forschungsrelevante Folgerungen für die Entwicklung didaktischer Modelle und Erforschung der Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Konzeptualisierung wird systematisch mit neun wissenschaftlichen Beiträgen zur Förderung der Selbstreflexion in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung in Deutschland in Beziehung gesetzt.

Schlagwörter: Selbstreflexion; Selbstwahrnehmung; Emotionsregulation; Selbstkompetenz; Sozialkompetenz



1 Einführung

In praktisch allen Lebensbereichen genießt Selbstreflexion hohes Ansehen und gilt als Schlüsselkompetenz in der „Sinngesellschaft“ (Precht, 2022, S. 477). Je mehr Gestaltungsfreiheit Menschen in ihrem Leben haben, desto wichtiger wird die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen und mit den eigenen Emotionen umzugehen (Precht, 2022, S. 477). Doch was genau ist Selbstreflexion, und wie kann sie gefördert werden? Die operationalisierte psychodynamische Diagnostik OPD-3 (Arbeitskreis OPD, 2024, S. 205) definiert Selbstreflexion als Fähigkeit, „den Blick auf die eigene Person zu richten“ und sie realitätsgerecht wahrzunehmen, innere Prozesse zu verbalisieren und Rückmeldungen von anderen angemessen einzuordnen. Dabei entstehen oft neue Erkenntnisse.

Diese Fähigkeit ist individuell unterschiedlich ausgeprägt, erfordert sozialen Austausch und ist eng mit der Entwicklung des Selbst verbunden. Daher bietet es sich an, die Konzeptualisierung von Selbstreflexion auf den Boden der Entwicklung des Selbst und der Selbstwahrnehmung zu stellen. In der pädagogischen Professionalisierung scheint dieser Ansatz noch nicht so konsequent verfolgt worden zu sein.

Der Beitrag erläutert zunächst die Bedeutung von Selbstreflexion innerhalb der pädagogischen Professionalisierung (Kap. 2). Sodann wird das Selbst als duales Konzept bestimmt, in dessen Zentrum die Emotionsregulierung steht (Kap. 3 und 4). Darauf aufbauend folgt eine Definition von Selbstreflexion, die emotionale und kognitive Prozesse integriert, und differenzierte Folgerungen zur Förderung von Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz erlaubt (Kap. 5). Vor diesem Hintergrund wird erörtert, wie Selbstreflexion in der pädagogischen Forschung repräsentiert ist (Kap. 6). Abschließend wird diskutiert, warum die Professionalisierung der Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung notwendig ist (Kap. 7).

2 Selbstreflexion in der pädagogischen Professionalisierung

In pädagogischen Handlungsfeldern gilt (Selbst-)Reflexion als Ausdruck professionellen pädagogischen Handelns (Häcker, 2022; Helsper, 2021). Die Übergänge zwischen Selbst-, Themen- und Handlungsreflexion sind in der Praxis fließend. Sie dienen der Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenzen, der Verbindung von Theorie und Praxis, der Überwindung von Subjektivität sowie der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung (Häcker, 2022). Reflexion fungiert auch als notwendiges Korrektiv zu routinierten Handlungsabläufen (Tiefel, 2004, S. 116–117).

Im aktuellen professionstheoretischen Diskurs werden die Begriffe Reflexion und Selbstreflexion häufig synonym verwendet, um einen rück- bzw. selbstbezüglichen Modus des Denkens professionell Handelnder zu beschreiben (u.a. Jahncke, 2019). Es mangelt an einer grundbegrifflichen Klärung, wissenschaftlichen Fundierung und einer daraus abgeleiteten differenzierten didaktischen Konzeptualisierung dieser Reflexionsprozesse (Fuge & Neukom, 2024; Hradská, 2022). Reflexion dient primär der Analyse pädagogischer Situationen und Beziehungen, wobei subjektives Erleben, Gefühle und individuelle Beziehungserfahrungen oft unberücksichtigt bleiben (Unger, 2022, S. 168).

Selbstreflexion wird als Schlüsselkompetenz betrachtet, um mit offenen, widersprüchlichen Situationen sowie den gestiegenen pädagogischen Anforderungen infolge gesellschaftlicher Veränderungen umzugehen (Hradská, 2022, S. 217). Sie gehört neben Fach- und Methodenkompetenz zum beruflichen Bildungsauftrag in Schulen (KMK, 2021) und stellt ein zentrales Ziel in der Lehrpersonenbildung dar. Die Kultusminister*innenkonferenz (KMK, 2021, S. 15–16) definiert die einzelnen Kompetenzfacetten wie folgt:

- Fachkompetenz: Die „Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“.

- Methodenkompetenz: Die Fähigkeit zu einem strukturierten, planvollen Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen.
- Selbstkompetenz: Die „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln“. Dazu zählen Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und die Entwicklung eigener Wertvorstellungen.
- Sozialkompetenz: Die „Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen.“

Lehrkräfte benötigen in allen vier Kompetenzbereichen professionelle Handlungskompetenzen sowie Reflexionsfähigkeit, um Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler*innen angemessen zu begleiten. Selbstreflexion erweitert dabei insbesondere die Selbst- und Sozialkompetenz. Offen bleibt, wie Selbstwahrnehmung als grundlegende Voraussetzung für Selbstreflexion entsteht und ob Selbstreflexion ohne Konzept des Selbst wissenschaftlich fassbar ist.

3 Neurobiologische und psychologische Grundlagen des Selbst

Die folgende Konzeptualisierung des Selbst integriert aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus Neurobiologie, Kognitionswissenschaft, Philosophie des Geistes, Säuglingsbeobachtung sowie Emotions- und Psychotherapieforschung. Sie beschreibt das Selbst als einen dynamischen, neurobiologisch-emotional-kognitiven Prozess, der Bewusstsein und Selbstwahrnehmung ermöglicht (Damasio, 2011, S. 36ff.; Feldman Barrett, 2023, S. 508ff.; LeDoux, 2023, S. 244ff.; Solms, 2023, S. 54ff.).¹ William James (1890) unterschied erstmals zwischen zwei Aspekten des Selbst: dem „Me“ als Objekt der Erfahrung und dem „I“ als Subjekt der Erfahrung:

- Das „Me“ umfasst bewusste Selbstzuschreibungen (Damasio, 2011; Woźniak, 2018), z.B. Charaktereigenschaften, Herkunft, Fähigkeiten, die Selbstkenntnis ermöglichen. Das Selbst als Objekt ist dem (Nach-)Denken leicht zugänglich und wurde daher von der Wissenschaft stets favorisiert. Seine Entwicklung beschreibt Piaget (2016) als kognitiven Prozess, der eine zunehmend akkurate Wahrnehmung der unbelebten, objektivierbaren, physikalischen Welt ermöglicht.
- Das „I“ ist der erlebende, mentale Akteur, eng verbunden mit Subjektivität, Emotionalität und Bewusstsein. Bis zur Jahrtausendwende wurde es kaum erforscht (Fonagy et al., 2022, S. 211ff.; Woźniak, 2018, S. 8ff.). Das Selbst als Subjekt ist ein „ganz privates Erlebnis“ (Damasio, 2011, S. 74), das durch die Verarbeitung körperlich-affektiver Zustände im „Protoselbst“ (ebd., S. 202ff.) und deren Integration im „Kern-Selbst“ (ebd., S. 214ff.) entsteht. Die daraus entstehende Figur – das „autobiografische Selbst“ (ebd., S. 223ff.) – basiert auf sich bildenden Gefühlen von Kontinuität, Kohärenz und Handlungsmacht. Erst das autobiografische Selbst verfügt über „einen Wissenden“ (ebd., S. 35), der die Wahrnehmung der eigenen Person gedanklich weiterbearbeiten und damit Selbstreflexion betreiben kann. In diesem dynamischen Prozess wird das Selbst somit

¹ Zur Erleichterung des Nachvollzugs wird die nicht-pädagogische Fachliteratur auch in Paraphrasen mit exakten Seitenangaben zitiert.

„unter dem Gesichtspunkt autobiografischen Wissens“ fortwährend „von Gefühlen und einer Erzählvorrichtung des Gehirns zusammengestückelt“ (ebd., S. 34–35).

Der Selbstprozess als Ganzer basiert auf körperlichen Vorgängen, die zwischen Hirnstamm und Präfrontalem Cortex verarbeitet werden (Damasio, 2011, S. 203ff.; LeDoux, 2023, S. 232ff.; Solms, 2023, S. 54ff.). Dabei arbeitet das Gehirn „zu jedem einzelnen Zeitpunkt global, es tut dies aber auf anatomisch differenzierte Weise“ (Damasio, 2011, S. 255). Das Selbst ist somit hirnanatomisch nicht lokalisierbar. Allerdings gibt es kein Selbst ohne ein Wissen (oder Fühlen), wie es ist, zu sein („Qualia“; Chalmers, 1995; Nagel, 2023, S. 11; Solms, 2023, S. 220ff.). Dieses Bewusstsein ermöglicht es, „den Geist unmittelbar zu erleben, aber der Vermittler dieses Erlebnisses ist ein Selbst, und das ist kein äußerer, zuverlässiger Beobachter, sondern ein innerer, unvollkommen konstruierter Informant“ (Damasio, 2011, S. 189). Seine Basis liegt im Körpererleben und in der Gefühlswelt (ebd., S. 267ff.; Solms, 2023, S. 220ff.). Daher hat sich Descartes mit seinem Postulat „Ich denke, also bin ich“ («cogito, ergo sum»; Descartes, 1641/2009) geirrt. Zutreffender wäre es, zu sagen: „Ich fühle, also bin ich“ (Damasio, 2000). Diese Erkenntnisse überwinden die strikte Trennung von Körper und Seele (den Descartes’schen Dualismus) zugunsten einer zunehmend fundierten und elaborierten neurobiologisch-psychologischen Konzeptualisierung des Geistes (mind), der aus dem Körper heraus entsteht (z.B. LeDoux, 2023).

Empirische Befunde der Säuglingsforschung stützen die neurobiologisch fundierte Konzeptualisierung des Selbst als Subjekt (Fonagy et al., 2022, S. 83ff.; Stern, 2023);² Frühkindliche Bindungserfahrungen (Bowlby, 2024, S. 97ff.) und zwischenmenschliche Affektabstimmung (Fonagy et al., 2022, S. 188ff.; Stern, 2020, S. 198ff.) sind der Ausgangspunkt der Entwicklung von Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl. Sie formen nicht-bewusste Beziehungsmuster, die im implizit-prozeduralen Gedächtnis abgelegt und als sogenanntes „implizites Beziehungswissen“ (Ermann, 2016, S. 85) lebenslanglich prägend sind für das Selbst- und Beziehungserleben wie auch das Denken. Sie fördern (oder hemmen) die Selbstwahrnehmung, Emotionsregulierung (s. unten), Lern- und Beziehungsfähigkeit sowie die Begabung, Handlungsspielräume zu nutzen. Die Selbstgefühle in Bezug auf Urheberschaft (Handlungsmacht, Selbstwirksamkeit oder Agency), Kontinuität und Kohärenz (Fonagy et al., 2022, S. 210ff.; Stern, 2020, S. XIff.) ermöglichen es Individuen, die subjektiv erlebte Stimmigkeit eines inneren oder äußeren Ereignisses in Bezug auf die eigene Person abzuschätzen und als Referenz für seine Lebens- und Beziehungsgestaltung zu nutzen (Plassmann, 2021). Das „autobiografische“ oder „narrative Selbst“ (Fonagy et al., 2022, S. 252ff.; Stern, 2020, S. XVIIff.) geht mit Bewusstsein für die eigene Geschichte und Identität einher und entsteht mit der Reifung des explizit-deklarativen Gedächtnisses. Das heißt, Kinder können sich selbst und andere erst ab etwa vier Jahren als geistige Wesen mit Gefühlen, Wünschen, Absichten und Werten wahrnehmen (Theory of mind; Fonagy et al., 2022, S. 34ff.). Gleichwohl wird Selbstreflexion wesentlich strukturiert durch das individuell geformte und dem Bewusstsein nicht verfügbare implizite Beziehungswissen.

Die Tabelle 1 fasst die Charakteristika des Selbst aus den Perspektiven des Me und des I zusammen.

² Die Autor*innen legen eine umfassende interdisziplinäre Konzeptualisierung der Selbstentwicklung und ihrer Bedeutung für Selbstreflexion im pädagogischen Kontext an anderer Stelle vor (Fuge & Neukom, 2026, i.Vorb.).

Tabelle 1: Eigenschaften des Selbst aus dualer Perspektive (eigene Darstellung)

	Selbst als Objekt von Erfahrung („Me“)	Selbst als Subjekt von Erfahrung („I“)
<i>Leitgedanke</i>	„Ich denke, also bin ich“	„Ich fühle, also bin ich“
<i>Neurobiologische Verortung</i>	Basierend auf dem explizit-deklarativen Gedächtnis.	Hauptsächlich basierend auf dem implizit-prozeduralen Gedächtnis.
<i>Selbstkompetenz</i>	Selbstkenntnis zur eigenen Person gehörende Geistesinhalte und Eigenschaften	Selbstwahrnehmung Die Fähigkeit zu fühlen, wie es ist, zu sein. Das Selbst als mentaler, autobiografischer Akteur.
<i>Selbstentwicklung</i>	Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Piaget, 2016), welche die Ausbildung von Intelligenz, als Fähigkeit, logisch zu urteilen, zu planen und gezielt zu handeln, ermöglichen.	Entwicklung von Subjektivität, Emotionalität und Bewusstsein (Damasio, 2011; Stern, 2020): Das sich über das Proto- und Kern-Selbst kontinuierlich entwickelnde kohärente, handlungsmächtige autobiografische Selbst, das zu Emotionsregulierung, Bindung und Individualität fähig ist.

Emotionen und Beziehungen spielen im Selbstprozess eine zentrale Rolle und müssen folglich in die Konzeptualisierung von Selbstreflexion integriert werden. Doch wie werden Emotionen aus wissenschaftlicher Sicht definiert?

4 Emotionsregulierung als Schlüsselfunktion des Selbst

Emotionen wurden (wie das Selbst als Subjekt) lange von der Wissenschaft vernachlässigt. Mit dem Aufschwung der Neurobiologie hat sich dies in den vergangenen dreißig Jahren gründlich verändert (Damasio, 1999, 2011; Feldman Barrett, 2023; Kelter et al., 2014; LeDoux, 2023; Panksepp, 1998; Plassmann, 2019; Solms 2023; Solomon, 2008). Bisher fehlt jedoch ein einheitlicher Sprachgebrauch (Arbeitskreis OPD, 2024, S. 112ff.). Nachfolgend wird Emotion als Oberbegriff verwendet, der sich in Affekte und Gefühle unterteilt (Damasio, 2000):

- Affekte dienen der Homöostase und beeinflussen sämtliche kognitiven und mentalen Prozesse. Sie sind jedoch dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich (Damasio, 2011; Feldman Barrett, 2023, S. 138ff.; Woźniak, 2018). Das Gehirn ist stetig bestrebt, mittels Zustandsmessungen und Probabilitäts-Prädiktions-Einschätzungen einen „physiologischen Normbereich“ (Solms, 2022, S. 142) aufrechtzuerhalten. Dabei bilden Affekte die zentralen Informationen. Sie können teilweise als Aktivierung oder Stimmung wahrgenommen werden (Feldman Barrett, 2023, S. 138; s. unten). Wissenschaftlich werden sie gewöhnlich im „affektiven Circumplex“ (ebd., S. 140) anhand ihrer Valenz (angenehm-unangenehm) und ihres Arousal (aktivierend-desaktivierend) erfasst. Einige Forscher*innen stehen dafür ein, dass es eine begrenzte Anzahl angeborener und eindeutig erkennbarer Basisaffekte (wie Angst, Freude, Wut, Traurigkeit, Ekel) gibt, die sowohl Mensch als auch einige Tierarten erleben (Panksepp, 1998; Solms, 2023;

S. 98ff.). Diese Auffassung ist allerdings umstritten (Feldman Barrett, 2023; Fonagy et al., 2022, S. 100ff.; LeDoux, 2023, S. 266).

- Gefühle dagegen gehen per Definition mit Bewusstsein einher. Sie können, müssen aber nicht zwingend von körperlichen Empfindungen begleitet sein (Feldman Barrett, 2023). Gefühle repräsentieren die affektiven, körperlich-sensorischen Zustände symbolisch, wobei die Verbindung zwischen Bezeichnetem (Affekt) und Zeichen (Gefühl) nicht festgeschrieben, sondern willkürlich ist (Nöth, 2000, S. 336). Auf mentaler Ebene können sie in relativer Unabhängigkeit vom Körper und Affekt prozessiert und insbesondere mit hoher Effizienz zwischenmenschlich ausgetauscht werden. Sie sind emergente Phänomene multipler neuronaler Netzwerke und daher nicht eindeutig in einer bestimmten Hirnregion lokalisierbar (Degenerationseffekt; Feldman Barrett, 2023, S. 51). Dies stellt die klassische Auffassung, dass es Grundgefühle (im Sinne von „emotionalen Fingerabdrücken“; ebd., S. 22ff.) mit charakteristischen genetischen, physiologischen, gestischen, mimischen oder auch verbalen Merkmalen gibt, in Frage. Gefühle sind vielmehr Ergebnisse eines fortlaufenden sozialen Aushandlungsprozesses und damit eine „soziale Realität“ (ebd., S. 84), die dem kulturellen Wandel unterliegt und sich entlang kreativer, spielerischer und explorativer Prozesse vollzieht.

Die Bildung von Gefühlen aus Affekten hat eine spannungsregulierende Funktion. Sie entwickelt sich in den ersten Lebensjahren im Zuge der oben skizzierten Ausbildung des Selbst als Subjekt: Sie ist in zwischenmenschliche Austauschprozesse (Bindung und Affekt Abstimmung) eingebettet und entwickelt sich lebenslanglich.

Die Tabelle 2 fasst die Unterschiede zwischen Affekt und Gefühl zusammen.

Tabelle 2: Emotion, Affekt und Gefühl (eigene Darstellung)

	Emotion	
	Affekt	Gefühl
<i>Definition</i>	- Sensorische, körperliche Zustände, die als Aktivierung oder Stimmung wahrnehmbar sind (Arousal und Valenz).	- Repräsentanzen von Affekten: distinkte Wahrnehmungen/Vorstellungen, die mit körperlichen Empfindungen einhergehen können.
<i>Funktion</i>	- homöostatische Motivsysteme oder „Basisaffekte“ (Arbeitskreis OPD, 2024, S. 109ff.; Panksepp, 1995)	- soziale Motivsysteme/Konstruktionen/Realitäten (Feldman Barrett, 2023; LeDoux, 2023)
<i>Wahrnehmung</i>	- nicht-bewusst	- bewusst
<i>Entstehung</i>	- angeboren	- erlernt
<i>Auftreten</i>	- in Menschen und Tieren	- spezifisch menschlich; sprachgebunden

Emotionen dienen dem „Lebensmanagement“ (Damasio, 2011, S. 47ff.). Sie entstehen, wenn ein Organismus ein Ereignis als für sein Überleben bedeutsam beurteilt: nicht-bewusst in Form von Affekten, bewusst in Form von Gefühlen (Arbeitskreis OPD, 2024, S. 112). Sie verbinden Kognition, Bewusstsein und Denken und ermöglichen es, sich in der Welt zu orientieren und das Wohlbefinden von sich und anderen zu regulieren. Ihre

Intentionalität und Bewertungsfunktion geht mit einer Reaktionsbereitschaft einher (Solomon, 2008). Sie verleihen bestimmten Handlungsmustern Vorrang und sind Basis von Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit (Kelter et al., 2014, S. 238). Deshalb sind sie aufs Engste mit Motivation (Antrieb) und Motivsystemen (Beweggründe, aus denen heraus wir handeln) verbunden. Sie bilden das Fundament der kognitiven sowie sozio-emotionalen Entwicklung und sind essenziell für die Ausbildung von Individualität und Identität.

Die Fähigkeit, Affekte als Gefühle wahrzunehmen, ist ein bedeutsamer Teil von Emotionsregulierung (s. unten). Sie verlangt nach Affekttoleranz, d.h., die mit Affekten einhergehende Aktivierung auszuhalten und die Energie statt (nur) durch Handlungen, auch mittels mentaler Aktivitäten (Erleben, Fühlen und Denken) abzubauen. Fonagy et al. (2022, S. 104) konzeptualisieren dies als „mentalisierte Affektivität“: Sie ermöglicht Menschen, „sich der eigenen Affekte [Gefühle; die Verf.] bewusst zu sein und den Affektzustand gleichzeitig aufrechtzuerhalten“ (Fonagy et al., 2022, S. 104). Je entwickelter das Selbst als Subjekt ist, desto differenzierter kann eine Person Situationen, Gefühlszustände, Handlungsimpulse und Motive erleben, wahrnehmen, interpretieren und verstehen. Und um so besser kann sie intrinsisch motivierte Leistungen erbringen, Empathie entwickeln und Selbstreflexion betreiben.

Emotionen bilden das Zentrum des Selbst als Subjekt. Von einem selbstreflektierten Individuum darf folglich erwartet werden, dass es Verantwortung für seine Gefühle trägt, denn mit ihrer Hilfe kann es seine Affekte zu einem gewissen Grad steuern (Feldman Barrett, 2023, S. 378ff.). Die dazugehörige Fähigkeit, Gefühle präzise zu identifizieren, voneinander zu unterscheiden und zu benennen, bezeichnet Feldman Barrett (2023) als „emotionale Granularität“ (S. 25). Fühlen ist allerdings mehr als Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte. Aufgrund seines fluiden, flüchtigen Charakters ereignet es sich als innere Bewegung (vgl. sog. Vitalitätsaffekte; Stern, 2020, S. 83ff.), die mit unwillkürlich auftauchenden Vorstellungen, insbes. Erinnerungen, einhergeht. Gefühle manifestieren sich in (Alltags-)Erzählungen und Erinnerungen. Sie sind daher ein zentrales Medium, das Emotionalität transportiert, reguliert und prozessiert sowie das Selbst konturiert (Boothe, 2011; Damasio, 2011, S. 306–307; LeDoux, 2023, S. 282ff.).

Da Emotionen intrapsychisch ausbalanciert werden müssen, ist die Emotionsregulierung (Fonagy et al.; 2022; Arbeitskreis OPD, 2024, S. 307; Plassmann, 2021)³ zentral für das Selbst. Sie ermöglicht es, sich als ein Subjekt („I“) zu erleben, das sich realitätsgerecht als Objekt („Me“) wahrnehmen und in der Folge über sich selbst nachdenken kann.

In der Tabelle 3 wird eine Auswahl von Ausdrucksformen gelingender Emotionsregulierung, die im unmittelbaren zwischenmenschlichen Austausch relevant sind, präsentiert und knapp erläutert. Als sozio-emotionale Fähigkeiten sind sie zugleich Ausdruck von Selbst- und Sozialkompetenz. Im Kontext pädagogischer Professionalisierung unterstreichen sie, dass Fachkräfte nur dann vertrauensvolle Beziehungen gestalten, Nähe und Distanz modulieren, Spannungen deeskalieren sowie Lern- und Entwicklungsprozesse gezielt fördern können, wenn sie einen reflektierten Umgang mit ihren Gefühlen sowie das sensible Erfassen emotionaler Befindlichkeiten und mentaler Zustände anderer erlernt haben. Professionelle Lehrtätigkeit verlangt überdies während des gesamten Arbeitslebens ein aktives Pflegen und Anpassen der Emotionsregulierung.

³ Obschon in der Fachsprache der Begriff „Affektregulierung“ dominiert (z.B. Fonagy et al., 2022), wird hier das Wort „Emotionsregulierung“ verwendet, um die Unterscheidung zwischen Affekt und Gefühl aufrechtzuerhalten zu können. Im angelsächsischen Raum steht „affect“ i.d.R. für das, was hier als Emotion bezeichnet wird, während Gefühle als „emotional feelings“ bezeichnet werden.

Tabelle 3: Ausdrucksformen gelingender Emotionsregulierung (eigene Darstellung)

Affekttoleranz	Mentale Kapazität für das Erleben angenehmer und unangenehmer Emotionen (Plassmann, 2019, S. 36)
Impulskontrolle	Standfestigkeit gegenüber dem mit Emotionen einhergehenden Handlungsdruck zugunsten von Nachdenken und mentalem Probehandeln (erfordert Frustrationstoleranz)
Affektive Mentalisierung	Introspektives Erleben von Gefühlen unter Aufrechterhaltung des Affektzustands (Fonagy et al., 2022, S. 104)
Subjektivität	Bewusstes Zulassen des persönlichen, sozial erworbenen und biografisch determinierten Charakters von Gefühlen
Vertrauen	Das Gefühl, sich auf sich selbst und andere verlassen zu können (inkl. der Fähigkeit, die eigene Glaubwürdigkeit aufrechtzuerhalten und diejenige anderer zuverlässig einzuschätzen)
Verantwortungsübernahme	Bereitschaft und Fähigkeit, als mündiges Individuum die Verantwortung für das eigene Handeln, Fühlen und Erleben zu tragen (Feldman Barrett, 2023, S. 269ff., 378ff.)
Emotionale Granularität	Ausdifferenzierungsgrad des verbal-narrativen Gefühlsausdrucks (Feldman Barrett, 2023, S. 25, 216f., 314ff.)
Empathie	Einfühlsames Eingehen auf das Erleben anderer unter sicherer Differenzierung eigener und fremder Emotionen
Abschätzung von Auswirkungen	Kompetente Beurteilung des unmittelbaren Einflusses unterschiedlicher emotionaler Qualitäten (inkl. Valenz und Arousal) auf Wahrnehmung, Denken, Kommunikation und soziales Verhalten
Affektabstimmung	Fähigkeit, sich mit anderen Menschen emotional zu verbinden (synchronisieren) und zu verständigen (Stern, 2020, S. 198ff.)
Beziehungserleben	Wahrnehmung von Zusammenhängen zwischen Bindungs- und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Gefühls- und Selbsterleben sowie Mitmenschen und Interaktionen (Bowlby, 2024; Fonagy et al. 2022; Stern, 2020)
Mentalisierung	Berücksichtigung eigener und fremder Gefühle, Wünsche, Motive und Werte beim Entscheiden, Kommunizieren und Handeln sowie im Verstehen anderer Personen und Antizipieren ihrer Reaktionen (Fonagy et al., 2022)

An dieser Stelle kann der zwischenmenschliche Umgang mit Emotionen nicht vertieft werden. Entscheidend ist, dass Fühlen, Wahrnehmen und Denken einander bedingen und in zwischenmenschliche Austauschprozesse – die „intersubjektive Matrix“ (Stern, 2023, S. 80) – eingebettet sind. Sie haben die Struktur eines fortlaufenden, bewussten und unbewussten Dialogs, der mit äußeren oder vorgestellten Figuren geführt wird. Sie sind davon bestimmt, wie zuverlässig, vertrauensvoll und angstfrei Menschen aufeinander bezogen sind. Weil „unser mentales Leben (...) ein gemeinsames Produkt unserer selbst und anderer Psychen“ (Stern, 2023., S. 82) ist, ereignen sie sich buchstäblich zwischen

den Menschen. Das ist auch die Ursache für das emotional aufwühlende „Dilemma zwischen Selbstvergewisserung und Selbstverlust“ (Neukom, 2024, S. 46), das unmittelbar mit Selbstreflexion einhergeht.

5 Selbstreflexion als duales Konzept

Jedes Individuum muss zuerst sich selbst erleben und erfahren können („I“), um sich in der Folge als ganze Person mit Gefühl und Verstand („Me“) wahrzunehmen zu können. Die Fähigkeit zu reflexiver Selbstwahrnehmung entwickelt sich in den ersten Lebensjahren im emotionalen Austausch mit familiären sowie pädagogischen Bezugspersonen. Diese prägen die Selbstentwicklung, Selbstwahrnehmung, Selbstsicherheit, den Selbstwert und die soziale Kompetenz. Da Selbstreflexion untrennbar mit Emotionsregulierung und Beziehungen verbunden ist, erscheinen pädagogische Ansätze, die dies ignorieren, als fragwürdig.

5.1 I- und Me-Reflexion

Die Dualität des Selbst legt es nahe, auch Selbstreflexion dual zu konzipieren: Einerseits als I-Reflexion, die die Entwicklung des Selbst als Subjekt und damit eine differenzierte Selbstwahrnehmung fördert, und andererseits als Me-Reflexion, die das Erkennen des Selbst als Objekt und damit die Selbstkenntnis erweitert:

- I-Reflexion bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben, den Bedürfnissen, Wünschen, Gefühlen und persönlichen Werten. Sie fördert Emotionsregulierung, Selbstwirksamkeit und Selbstfürsorge sowie Identitätsentwicklung, indem sie Fragen nach dem eigenen Fühlen, Werden und der Beziehung zu anderen aufwirft: Was fühle ich in einer bestimmten Situation? Wie bin ich zu der Person geworden, als die ich mich erlebe? Was bedeuten mir andere Menschen und wer bin ich für sie? Sie hilft, sich selbst als fühlendes und mitfühlendes Wesen differenziert wahrzunehmen und zu erleben. Mit ihrer Hilfe lernt das Individuum, Beziehungen zu gestalten, intrinsische Motivation, Selbstfürsorge und eine eigene Identität auszubilden.
- Me-Reflexion dagegen betrachtet das Selbst als Objekt im Kontext von Wissen und Handlungen. Sie unterstützt analytisches Denken, Verstehen, Beurteilen sowie die Anwendung von Wissen auf neue Handlungssituationen unter Einbezug der eigenen Person und Rolle. Sie ist mit Fragen verbunden wie: Mit was für einer Situation bin ich konfrontiert? In welcher Position befinde ich mich? Wie wende ich mein Wissen an? Sie tendiert zu einem vernunftgesteuerten, an Objektivität und Zielen orientierten Handeln.

Beide Reflexionsarten sind essenziell für die Entwicklung des Selbst und somit unabdingbarer Bestandteil von Lernprozessen. Sie erlauben die Ausbildung fundierter Urteile und Handlungsstrategien, die im Kontext eigener und fremder Bedürfnisse, Wünsche und Werte stehen und die Autonomie anderer miteinschließen.

Die Abbildung 1 illustriert die hier vorgelegte wissenschaftliche Fundierung von Selbstreflexion, die auf Gehirnleistungen basiert, die aus einer Wechselwirkung von Körper und Geist (mind) bestehen.

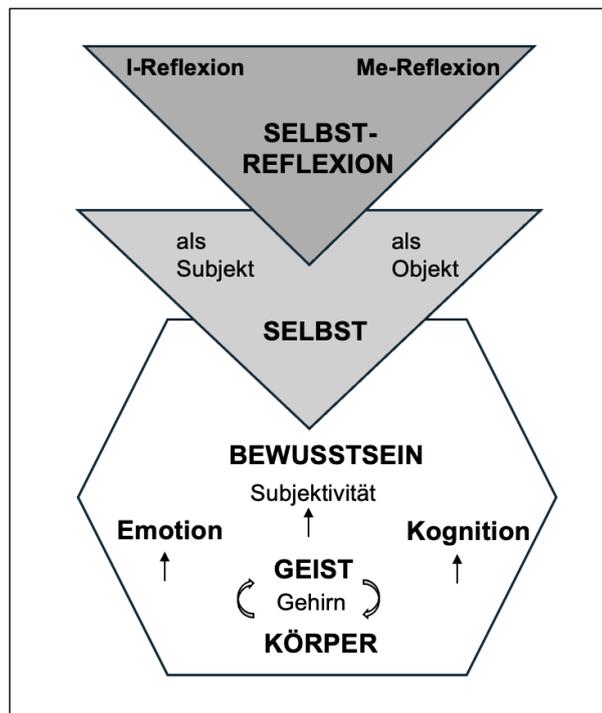


Abbildung 1: Selbstreflexion als duales Konzept (eigene Darstellung)

5.2 Übertragung in den Bildungskontext

Im Bildungskontext dient I-Reflexion der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz, während Me-Reflexion primär die Fach- und Methodenkompetenz stärkt. Sie stehen nicht im Gegensatz, sondern bilden Pole eines Kontinuums, dessen Fundament die Selbstwahrnehmung und damit das Selbst als Subjekt bildet.

Fuge und Neukom (2024) entwickelten hierzu ein didaktisches Modell, das Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung systematisch integriert. Es bezieht sich auf Situationen, „die in pädagogischen Kontexten Anlass zum Nachfühlen und Nachdenken über sich selbst in Beziehung zu anderen geben“ (Fuge & Neukom, 2024, S. 87) und fokussiert die Gestaltung lern- und entwicklungsförderlicher Beziehungen, die Emotionsregulierung im Unterricht, den Umgang mit Heterogenität und gruppenspezifischen Prozessen sowie Konflikten in Schulklassen. Die Vermittlung des dazu nötigen pädagogischen und psychologischen Fachwissens folgt ergänzend.

Eine Übersicht zum dualen Charakter der Selbstreflexion im Bildungskontext bietet Tabelle 4.

Tabelle 4: Unterscheidung von Me-Reflexion und Selbstreflexion im Bildungskontext (eigene Darstellung)

Eigen-schaften	Selbstreflexion	
	I-Reflexion	Me-Reflexion
<i>Defini-tion</i>	<p>Ausdifferenzierung der Selbst-wahrnehmung</p> <p>Entwicklung von Emotionalität, Individualität und Identität. Sich selbst in Beziehung zu anderen erleben und verstehen. Den Blick auf die eigene Person richten und wahrnehmen, was für ein Mensch (Subjekt) man ist, und welche Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Ziele und Werte das eigene Erleben prägen. Dies umfasst die Fähigkeit, Gefühle auszudrücken sowie Rückmeldungen anderer zu reflektieren, anzunehmen, zu relativieren oder bewusst abzulehnen.</p>	<p>Erweiterung der Selbstkenntnis</p> <p>Wahrnehmen und Explorieren des Selbst als ein Objekt in der Welt und innerhalb von Ursache-Wirkungs-Beziehungen: Analysieren, Verstehen und Beurteilen von Wissen über die eigene Person; Verbinden, Anwenden und Übertragen von pädagogischem, psychologischem und beratungsbezogenem Fachwissen.</p>
<i>Leitfra-gen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie fühle ich mich? - Wie bin ich zu der Person geworden, als die ich mich erlebe? - Was bedeuten mir andere Menschen und wer bin ich für sie? 	<ul style="list-style-type: none"> - In welcher Situation/Position/Rolle befinde ich mich? - Wie gehe ich vor? - Wie wende ich mein Wissen und meine Fähigkeiten an?
<i>Fokus</i>	<ul style="list-style-type: none"> - eigene und fremde Gefühle, Wünsche, Motive, Absichten - Werte und Überzeugungen als Ausdruck von Haltungen - Beziehung und Beziehungsregulation 	<ul style="list-style-type: none"> - akademisches Wissen und Methoden - zielorientiertes Planen und Handeln - Ergebnisevaluation
<i>Pädago-gisches Vorge-hen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Erzeugung von unmittelbarem, bedeutungsvollem Erleben im Unterricht durch Selbsterfahrungsübungen - Aufforderung zum Explizieren und Austauschen von Gefühlen, die als soziale Konstruktionen behandelt werden - Raum öffnen für nicht bewertendes Erzählen, Diskutieren und Austauschen - Biographiearbeit, spielerische, narrative und kreative Methoden und Medien (Geschichten, Bilder, Musik, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissensvermittlung - Memorieren, Wiedergeben und reflektiertes Anwenden von Fachwissen - Trainieren und Üben von Methoden und Techniken - Bewertung anhand objektiver Kriterien

<i>Eigen- schaften</i>	Selbstreflexion	
	Fähigkeit, den Blick auf die eigene Person zu richten	
	I-Reflexion	Me-Reflexion
<i>Entwick- lungsori- entier- te Lernziele (s. Kap. 2)</i>	Selbst- und Sozialkompetenz - Erfahren und Erleben von sich selbst und anderen in Beziehungen - Emotionsregulierung (s. Tab. 3) - Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten - Fähigkeit, mit zwischenmenschlichen Konflikten umzugehen - Psychische Gesundheit, (Selbst-)Fürsorge, Resilienz, Stressbewältigung Ausbau von Individualität, Individuation und Respekt vor der Autonomie anderer	Fach- und Methodenkompetenz - Auseinandersetzung mit Ursache-Wirkungs-Beziehungen unter Einbezug der eigenen Person - rationales, logisches und lösungsorientiertes Denken und Handeln - Aneignung und Anwendung von fachlichem Wissen und Können - zielorientiertes, sachgerechtes, methodengeleitetes und selbstständiges Problemlösen und Beurteilen von Ergebnissen

6 Selbstreflexion in der pädagogischen Forschung und Praxis

Die Forschungsliteratur zu Selbstreflexion im pädagogischen Feld ist vielfältig, heterogen und unübersichtlich. Nachfolgend werden die Befunde einer systematisierten Untersuchung von neun einschlägigen, wissenschaftlichen Beiträgen präsentiert und ins Verhältnis zur soeben entwickelten Konzeptualisierung gestellt.

6.1 Auswahl, Methodik und Befunde

Die Literaturrecherche erfolgte über das Fachportal Pädagogik sowie die Literaturdatenbank FIS Bildung unter Verwendung der Schlagworte „Selbstreflexion“, „biografische Selbstreflexion“ und „psychodynamische Selbstreflexion“. Für den Bereich der Lehrpersonenbildung wurden insgesamt 90 potenziell relevante Treffer identifiziert. Davon führten lediglich neun den Begriff „Selbstreflexion“ im Titel. Diese Auswahl zeigt die weite Verbreitung, aber auch die begriffliche Unschärfe und Mehrdeutigkeit des Begriffs.

Obwohl davon auszugehen ist, dass auch Studien ohne expliziten Titelbezug relevante Inhalte zur Selbstreflexion enthalten, wurden bewusst nur Beiträge gewählt, die sich offensichtlich mit der Förderung von Selbstreflexion beschäftigen und den Begriff explizit – bereits im Titel – thematisieren. Ziel war es, die Konzeptualisierung und Verwendung des Begriffs sowie die ihm zugeschriebenen Funktionen im pädagogischen Diskurs genauer zu untersuchen.

Die Auswahl der neun analysierten Studien erfolgte auf Grundlage nachfolgender Kriterien.

- Sie enthält den Begriff Selbstreflexion im Titel.
- Sie wurde innerhalb der letzten sechs Jahre veröffentlicht.
- Sie bezieht sich auf die erste Phase der Lehrpersonenbildung in Deutschland.
- Sie steht als PDF-Dokument zur Verfügung.

Die begrenzte Anzahl der Beiträge sowie die spezifische Auswahlstrategie schränken die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Die Analyse erlaubt keine umfassende Aussage über den gesamten Forschungsstand, bietet aber einen fokussierten Einblick in zentrale

Tendenzen der begrifflichen und konzeptionellen Verwendung von Selbstreflexion in der deutschen Lehrpersonenbildung.

Zunächst werden die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen zusammengefasst, unter denen Selbstreflexion in lehramtsbezogenen Studiengängen praktiziert wird: Zum einen dient Selbstreflexion der systematischen Begleitung und Reflexion praktischer Erfahrungen. Sie findet in Begleitveranstaltungen zu den Schulpraktika statt (Albers, 2020; Kreuzer & Turner, 2024; Thümmler, 2020). Zum anderen steht sie im Dienst persönlicher Weiterentwicklung und Förderung überfachlicher Kompetenzen, die in außercurricularen Veranstaltungen punktuell vermittelt werden (Behringer et al., 2023; Kleine et al., 2024). Thümmler (2020) und te Poel (2023) verknüpfen die Selbstreflexion mit Themen regulärer Lehrveranstaltungen. Te Poel (2023) entwickelte spezifische Materialien und Aufgabenstellungen, die sie im Seminar erprobte und deren Ergebnisse sie wissenschaftlich auswertete. Holle (2023) untersuchte in Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen zu Beginn des Studiums die Bereitschaft und Fähigkeit der Studierenden zur Selbstreflexion mithilfe eines Online-Self-Assessments.

Die Inhaltsanalyse erfolgte mittels einer deduktiven Kategorienbildung nach Mayring (2003). Basierend auf der hier entwickelten Konzeptualisierung von Selbstreflexion wurden folgende Kategorien/Fragen verwendet:

- 1) Definition: Welches Verständnis von Selbstreflexion liegt der Studie zugrunde?
- 2) Selbstkonzept: Auf was für ein Konzept des Selbst beziehen sich die Autor*innen?
- 3) Emotionen: Welche Rolle spielen Emotionen? Wie und wann werden Gefühle thematisiert?
- 4) Pädagogisches Vorgehen: Welche professionellen Ansätze, Methoden, Medien und Sozialformen werden angewandt, um Selbstreflexion in der Hochschullehre anzuleiten und zu fördern?
- 5) Kompetenzentwicklung: Welche kompetenzorientierten Lernziele sollen durch Selbstreflexion gefördert werden? Welcher Kompetenzfacette lassen sich diese Fähigkeiten/Fertigkeiten zuordnen (vgl. Kap. 2)?

Die ersten drei Kategorien fußen auf den zuvor begründeten Postulaten, dass Selbstreflexion eine wissenschaftliche fundierte, interdisziplinäre Konzeptualisierung sowie ein ebenso fundiertes Konzept des Selbst und von Emotionen benötigt. Die aus der Analyse resultierende Auswertungstabelle ist zu umfangreich, um hier abgebildet werden zu können.⁴ Nachfolgend werden die Befunde zusammengefasst:

- 1) Die Suche nach Definitionen von Selbstreflexion erweist sich als unergiebig. Vielfach wird sie als selbsterklärend behandelt oder tautologisch als Reflexion über sich selbst oder das Selbst bestimmt. Einige Autor*innen ersetzen sie durch andere Begriffe wie „Kompetenzreflexion“ (Kleine et al., 2024), „Habitusreflexion“ (te Poel, 2023) oder „Praxisreflexion“ (Kreuzer, 2021). Man kann davon ausgehen, dass die Studien ganz unterschiedliche, kaum vergleichbare Phänomene und soziale Praktiken beforschen.
- 2) Noch unergiebig ist die Suche nach wissenschaftlich fundierten Konzepten des Selbst. Sie fehlen durchwegs oder sind vage formuliert (Albers, 2020; Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024).
- 3) Emotionen spielen in sieben Studien eine explizite Rolle. In ihnen werden Gefühle in Befindlichkeitsrunden, durch persönliche Betroffenheit oder beim Teilen von Erfahrungen verbalisiert und thematisiert. Wie genau, bleibt offen. Keine

⁴ Die Tabelle kann bei den Autor*innen angefordert oder online abgerufen werden unter: https://ilias.hdba.de/ilias.php?baseClass=ilrepositorygui&cmdNode=z0:ol&cmdClass=ilObjFileGUI&cmd=sendfile&ref_id=446708

Studie bezieht sich auf eine elaborierte, wissenschaftlich fundierte Emotionstheorie. In zwei Studien (Holle, 2023; Kleine et al., 2024; Markert, 2019) scheinen Gefühle überhaupt keine Rolle zu spielen.

- 4) Das pädagogische Vorgehen wird in zwei Studien durch den berufsbiografischen Professionalisierungsansatz sowohl legitimiert als auch begründet (Behringer et al., 2023; te Poel, 2023). Andere Studien stützen sich auf professionelle Konzepte wie die themenzentrierte Interaktion, die psychoanalytische Pädagogik und die mentalisierungsbasierte Pädagogik (Albers, 2020; Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024). Diese gehen davon aus, dass frühere Beziehungserfahrungen die gegenwärtige Gestaltung von Beziehungen beeinflussen. Studierende analysieren vor diesem Hintergrund eigene und fremde Interaktions- sowie Kommunikationsmuster. Zu den eingesetzten Methoden zählen die Interaktionsanalyse (Thümmler, 2020), die Tavistock-Methode zur systematischen Beobachtung (Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024), verschiedene Ansätze der Fallarbeit (Albers, 2020; Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024; te Poel, 2023) sowie die Biografiearbeit (Behringer et al., 2023; Markert, 2019). Der (Selbst-)Reflexionsprozess wird durch Leitfragen (Kleine et al., 2023; Thümmler, 2020) und Aufgabenstellungen (te Poel, 2023) initiiert, strukturiert und unterstützt. Dabei werden u.a. eigene pädagogische Beziehungen reflektiert und dokumentiert. Die bevorzugten Sozialformen umfassen selbstständig organisierte Kleingruppenarbeit (Kleine et al., 2023; Thümmler, 2020; te Poel, 2023) sowie den Austausch in Work-Discussion-Groups (Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024). Als Medien kommen Filmausschnitte, Kunstwerke (Kreuzer & Turner, 2024) sowie Fallschilderungen (Albers, 2020; Kreuzer & Turner, 2024) zum Einsatz. Eine Studie hebt die Bedeutung eines Lern- und Arbeitsjournals zur Dokumentation und Reflexion praktischer Erfahrungen hervor (Albers, 2020). Zwei Studien betonen die Notwendigkeit einer vertrauensvollen, sicheren Lernatmosphäre, die durch gemeinsam vereinbarte Arbeitsregeln – wie Wahrung der Vertraulichkeit und Verzicht auf Leistungsdruck – gefördert wird (Behringer et al., 2023; Markert, 2019). Die Lehrperson übernimmt eine moderierende und anleitende Rolle, ohne sich inhaltlich in die Reflexionsprozesse einzubringen. Markert (2019) beschreibt ihr Verhalten als interessiert und zugewandt, jedoch zugleich vorsichtig und zurückhaltend (S. 124).
- 5) In acht Studien werden sozial-kommunikative und selbstbezogene Fähigkeiten adressiert, die sich der Selbst- und Sozialkompetenz zuordnen lassen. Albers (2020), Behringer et al. (2023) und Markert (2019) bewegen sich ausschließlich im Feld von Selbst- und Sozialkompetenz; Kleine et al. (2024) ausschließlich im Feld von Fach- und Methodenkompetenz. Die anderen Studien integrieren Wissen und Können in sozialen Situationen so in die Selbstreflexion, dass eine umfassende Kompetenzentwicklung angestrebt wird: Die Studierenden lernen simultan, pädagogische Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven systematisch zu betrachten, zu analysieren und mithilfe von Fachwissen zu verstehen bzw. zu reflektieren.

6.2 Diskussion und Desiderata

Die Analyse der neun Studien illustriert exemplarisch die im Kapitel 2 angedeuteten Mängel in den Konzeptualisierungen, der pädagogischen Umsetzung und empirischen Erforschung von Selbstreflexion.

Konzeptualisierungen: Wenig überraschend wird in allen Studien bekräftigt, dass die Fähigkeit zu Selbstreflexion Ausdruck pädagogischer Professionalität ist. Doch obwohl sich alle in ihrem Titel auf Selbstreflexion beziehen, liefern sie keine nachvollziehbaren, interdisziplinären und wissenschaftlich fundierten Definitionen. Die Notwendigkeit zur

Selbstreflexion wird primär professionstheoretisch und normativ begründet (Behringer et al., 2023; te Poel, 2023). Bezüge zu empirischer Forschung gibt es kaum, und Interdisziplinarität beschränkt sich – mit Ausnahme des Mentalisierungskonzepts (Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024) – auf Populärpsychologie („Inneres Kind“; ebd.) und Psychoanalyse der 70er Jahre (Bewusstmachung von unbewussten Motiven und Übertragungen; Albers, 2020; Thümmler, 2020). Die Gleichsetzung des Selbst mit dem „Inneren Kind“ (Kreuzer, 2021; Kreuzer & Turner, 2024) ist wissenschaftlich unbefriedigend. Formulierungen wie „psychischer Anteil einer Person“ und „psychische Repräsentanz mit bewussten und unbewussten Anteilen“ (Albers, 2020, S. 184) greifen auf eine psychoanalytisch geprägte Begrifflichkeit zurück, die aus heutiger Sicht erklärungsbedürftig erscheint. Für eine praxisorientierte Anschlussfähigkeit wäre eine präzisere und theorieübergreifend verständlichere Begriffswahl wünschenswert.

Pädagogische Umsetzung: Die mangelnde theoretische Fundierung führt in der Praxis dazu, dass die auf das Selbst bezogenen Reflexionsprozesse wenig differenziert gestaltet sind. Die angewandten Reflexionspraktiken beziehen sich überwiegend auf das Selbst als Objekt und damit Me-Reflexion. Keine Studie befasst sich ausdrücklich mit der Wahrnehmung und Regulierung von Gefühlen, Bedürfnissen und Überzeugungen im pädagogischen Geschehen oder der Ausbildung berufsbezogener Identität. Das Selbst als Subjekt und die Entwicklung der Selbstwahrnehmung werden nirgends thematisiert; I-Reflexion findet nur implizit statt. Es mangelt an kohärenten didaktischen Vorgehensweisen, mit denen die Funktion und Wirkung der Emotionen sowohl kognitiv als auch fühlbar vermittelt werden. Es überwiegt die schriftliche (Selbst-)Reflexion, die durch Leitfragen angestoßen wird. Die Studierenden sollen Verhaltensweisen beobachten, dokumentieren, analysieren. Narrative, assoziative oder spielerische Zugänge, die Erinnerungen und Gefühle evozieren, bleiben außen vor. Im Rahmen von Einzelarbeit (te Poel, 2023) oder gar standardisierten Self-Assessments (Holle, 2023) erhalten die Studierenden keine Resonanz aus Beziehungen/Gruppen. Sie bleiben mit ihren Gedanken und Gefühlen allein. Der Austausch in Peer-Gruppen (Kleine et al., 2024; Markert, 2019) leidet unter der Abwesenheit des Dozierenden, da vielen Studierenden die Erfahrung sowie kommunikativen und sozio-emotionalen Fähigkeiten fehlen, um in ein Gespräch über Gefühle eintreten zu können. Thümmler (2020) zeigt, dass Studierende besonders in emotional anspruchsvollen Situationen Schwierigkeiten haben, andere Perspektiven einzunehmen, sich einzufühlen, Gefühle zu benennen und Verhalten von Gefühlen zu unterscheiden. Behringer et al. (2023) stellen fest, dass eine fehlende Vertrauensbasis und Unsicherheiten in der Gruppe, Schamgefühle und Überforderung auslösen und die Reflexionsfähigkeit behindern können. Rolle und Funktion der Dozent*innen werden kaum thematisiert, obschon sie für die Herstellung einer vertrauensvollen und angstfreien Lernumgebung verantwortlich sind. Angebote zur Selbstreflexion sind zeitlich eng begrenzt und finden sporadisch statt. Selbstreflexion sollte jedoch systematisch in das Curriculum und den Professionalisierungsprozess integriert, sowie an pädagogische Themen angebunden und mit adäquaten Bewertungsformaten versehen werden. Hierfür sind elaborierte didaktische Ansätze, die emotionale und kognitive Lernprozesse verbinden, wünschenswert (Fuge & Neukom, 2024).

Empirische Erforschung: Die beschriebenen konzeptuellen Mängel führen zu einem Defizit an validen und reliablen Instrumenten zur Erfassung und Beschreibung von Selbstreflexion. Die quantitativ ausgerichtete Forschung versucht, Selbstreflexion und deren Wirkung mit Hilfe von standardisierten Selbsteinschätzungen in Online-Self-Assessments objektiv zu messen (Holle, 2023). Dies steht im Widerspruch zum subjektiven Charakter des Selbst und von Emotionen. Die emotionale und soziale Dimension von Selbstreflexion ist bislang kaum erforscht.

Die Konzeptualisierung von Selbstreflexion als Teil von Selbst- und Sozialkompetenz – wie sie etwa in den KMK-Bildungsstandards (2021) vorgenommen wird – steht in

einem grundlegenden Spannungsverhältnis zum prozesshaften, nicht vollständig operationalisierbaren Wesen von Subjektivität, Erleben und Fühlen. Während Kompetenzen in der Regel als beobachtbare und überprüfbare Dispositionen beschrieben werden, entzieht sich Selbstreflexion – insbesondere im Sinne der „I“-Reflexion – der objektiven Messung. Dies wirft die Frage auf, inwieweit Selbstreflexion im engeren Sinne überhaupt als Kompetenz beschrieben oder gar gelehrt und geprüft werden kann. Vielmehr erscheint es angemessen, Selbstreflexion als bildungsrelevante Fähigkeit zu begreifen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Subjektivität, Beziehungserfahrung und professionellem Anspruch entfaltet. Die Zuordnung zu Selbst- und Sozialkompetenz ist sinnvoll, bedarf aber einer konzeptionellen Differenzierung, um zu vermeiden, dass tiefgreifende persönliche Lernprozesse auf beobachtbare Performanz reduziert werden.

Nötig sind qualitative und designbasierte Forschungsansätze, welche neben Erprobung und Evaluation auch die Entwicklung von Lernkonzepten und -materialien als Teil des Forschungsprozesses verstehen und dokumentieren. Sie sollten Individualität und Subjektivität in unterschiedlichen Lernsettings sowie die Gestaltung der pädagogischen Beziehung in Lehrveranstaltungen abbilden und auch das Auftreten von Dozierenden sowie deren Umgang mit Bewertungsanforderungen und gruppenspezifischen Prozesse berücksichtigen.

7 Fazit

Im pädagogischen Kontext gilt Selbstreflexion als Ausdruck von Professionalität. Daher werden didaktische Konzepte zur Förderung der Selbstreflexion selten kritisch hinterfragt, weshalb ihre Herausforderungen und Grenzen im Professionalisierungsprozess oft unbedacht bleiben. Häcker (2022) warnt davor, dass Reflexion bestehende Überzeugungen und Vorurteile unbewusst verstärken, intellektualisierte Rationalisierungen als Selbstreflexion erscheinen oder das Bedürfnis nach Bestätigung und Harmonie überwiegen kann. Zudem besteht die Gefahr, dass die Vermittlung von Kommunikationstechniken mit der Förderung einer tatsächlich reflexiven, empathischen Haltung verwechselt wird (S. 99). Die Analyse bestehender Studien offenbart Defizite in der wissenschaftlichen Fundierung, empirischen Erforschung und pädagogischen Umsetzung von Selbstreflexion. Dieser Beitrag präsentiert eine interdisziplinäre Konzeptualisierung, die als Basis für kohärente didaktische Modelle dienen kann. Weil Emotionen aller Wahrnehmung und allem Verhalten zugrunde liegen, müssen sie in Lehrveranstaltungen bewusst erfahrbar gemacht und reflektiert werden. Und da Me-Reflexion nur auf dem Boden ausreichender und damit *vorausgehender* I-Reflexion funktionieren kann, bedarf die Lehrpersonenbildung curricular verankerter, berufsbezogener Beziehungs- und Selbsterfahrungsräume, in denen Letzteres systematisch angeleitet wird (Fuge & Neukom, 2024).

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 183–195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>
- Arbeitskreis OPD (Hrsg.). (2024). *OPD-3. Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik. Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung* (2., korr. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/86348-000>
- Behringer, N., Langenickel, R. & Link, P.-C. (2023). „Ich habe meine Eltern idealisiert. Und ich habe sie praktisch von ‘nem Thron gehoben“. Biografische Selbstreflexion als Initialzündung individueller Professionalisierung. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofman & J. Hokema (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen* (S. 143–158). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.6445834.10>
- Boothe, B. (2011). *Das Narrativ. Biographisches Erzählen im psychotherapeutischen Kontext*. Schattauer.
- Bowlby, J. (2024). *Bindung als sichere Basis. Grundlage und Anwendung der Bindungstheorie* (6. Aufl.). Reinhardt.
- Chalmers, D.J. (1995). Facing Up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2 (3), 200–219.
- Damasio, A. (2000). *Ich fühle, also bin ich: die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Paul List.
- Damasio, A. (2011). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. Siedler.
- Descartes, R. (1641/2009). *Meditationen*. Felix Meiner.
- Ermann, M. (2017). *Der Andere in der Psychoanalyse. Die intersubjektive Wende* (2. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030245-7>
- Feldman Barrett, L. (2023). *Wie Gefühle entstehen. Eine neue Sicht auf unsere Emotionen*. Rowohlt.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2022). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (8. Aufl.). Klett-Cotta.
- Fuge, J. & Neukom, M. (2024). Didaktisches Modell zur Förderung von Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 6 (1), 76–98.
- Fuge, J. & Neukom, M. (2026, i. Vorb.). *Selbstentwicklung und Selbstreflexion im Kontext von Schule und Hochschule*.
- Häcker, T. (2022). 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>
- Holle, J. (2023). Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, 4), S. 89–97. Universitätsverlag.
- Hradská, I. (2022). Bildungstheoretische Perspektiven auf Reflexion, Haltung und Professionalisierung. In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 216–244). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.12>
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. Rainer Hampp. <https://doi.org/10.5771/9783957103468-154>

- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10538-000>
- Kelter, D., Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2014). *Understanding Emotions* (3. Aufl.). John Wiley & Sons.
- Kleine, S.M., Sohlau, S., Seifert, A. & Buhl, H.M. (2024). Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 73–89. <https://doi.org/10.11576/hlz-6392>
- Kreuzer, T.F. (2021). Zur Befähigung emotionaler Teilhabe aller. Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und in der Beratung. *Pädagogische Rundschau*, 75, 437–451.
- Kreuzer, T.F. & Turner, A. (2024). Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studiengangphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 74–87). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6051-05>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- LeDoux, J.E. (2023). *The Four Realms of Existence. A New Theory of Being Human*. Belknap Press. <https://doi.org/10.2307/jj.6695537>
- Markert, J. (2019). Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systematischen Methode des Lebensfluss-Modells. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8, (4), 118–132. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i4.08>
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Nagel, T. (2023). *What Is it Like to Be a Bat? Wie ist es, eine Fledermaus zu sein*. Reclams Universal-Bibliothek.
- Neukom, M. (2024). *Narzissmus im Arbeitsleben. Selbstbezogenheit verstehen statt stigmatisieren*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666400285>
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik* (2. Aufl.). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03213-3>
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195096736.01.0001>
- Piaget, J. (2016). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Beltz.
- Plassmann, R. (2019). *Psychotherapie der Emotionen. Die Bedeutung von Emotionen für die Entstehung und Behandlung von Krankheiten*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837974881>
- Plassmann, R. (2021). *Das gefühlte Selbst. Emotionen und seelisches Wachstum in der Psychotherapie*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978131>
- Precht, R.D. (2022). *Freiheit für alle. Das Ende der Arbeit, wie wir sie kannten*. Goldmann.
- Solms, M. (2023). *The Hidden Spring. Warum wir fühlen, was wir sind*. Klett-Cotta.
- Solomon, R.C. (2008). *True to Our Feelings. What Our Emotions Are Really Telling Us*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368536.001.0001>
- Stern, D. (2020). *Die Lebenserfahrung eines Säuglings* (12. Aufl.). Klett-Cotta.

- Stern, D. (2023). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag* (6. Aufl.). Brandes u. Apsel.
- te Poel, K. (2023). Die Reflexion berufsfeldbezogener habitueller Dispositionen angehegender Lehrpersonen: Materialien zu einem Mehr-Schritt-Reflexionsverfahren zwischen rekonstruktiver Kasuistik und Selbstreflexion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 34–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6632>
- Thümmler, R. (2020). Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: *ESE*, 2 (2), 184–193. <https://doi.org/10.35468/5819-14>
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne* (Biographie und Profession, Bd. 3). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80921-6>
- Unger, T. (2022). Reflexion ist kein echtes Korrektiv. Argumente für eine erlebensorientierte Auseinandersetzung mit der antinomischen Verfasstheit professionellen Handelns. In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 167–182). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2w61b12.9>
- Woźniak, M. (2018). “I” and “Me”: The Self in the Context of Consciousness. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01656>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fuge, J. & Neukom, M. (2025). Selbstreflexion zur Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenz. Eine interdisziplinäre Konzeptualisierung für die pädagogische Praxis und Forschung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 243–262. <https://doi.org/10.11576/hlz-7943>

Eingereicht: 18.03.2025 / Angenommen: 30.06.2025 / Online verfügbar: 25.07.2025

ISSN: 2625–0675



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>

English Information

Title: Self-Reflection to Expand Self- and Social Competence. An Interdisciplinary Conceptualization for Educational Practice and Research

Abstract: Self-competence and social competence are central facets of professional competence and indispensable educational goals in teacher education. Their development requires the ability for self-reflection, which is, however, not very professionalized in training, hardly anchored in the curriculum and insufficiently researched. A key problem is the lack of a clear scientific definition. This article presents an interdisciplinary conceptualization of self-reflection that integrates current findings from neurobiology, cognitive science, infant observation, emotion and psychotherapy research. It does not focus on self-knowledge, but on the ability for self-awareness. This results in practical and research-relevant conclusions for the development of didactic models and research into the professionalization of teachers. The conceptualization is systematically related to nine empirical studies on the promotion of self-reflection in the first phase of teacher training in Germany.

Keywords: self-reflection; self-perception; affect regulation; self-competence; social competence