pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Fickler-Stang, Ulrike

Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz in der Hochschulbildung. Historische Entwicklungslinien mit dem Fokus auf psychodynamische Perspektiven

Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 15-26. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Fickler-Stang, Ulrike: Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz in der Hochschulbildung. Historische Entwicklungslinien mit dem Fokus auf psychodynamische Perspektiven - In: Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 15-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368497 - DOI: 10.25656/01:36849; 10.35468/6248-01

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368497
https://doi.org/10.25656/01:36849

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ulrike Fickler-Stang

Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz in der Hochschulbildung. Historische Entwicklungslinien mit dem Fokus auf psychodynamische Perspektiven

Abstract

Der vorliegende Beitrag versucht an einigen ausgewählten Beispielen, die historischen und theoretischen Entwicklungslinien professioneller Selbstreflexion im Kontext hochschulischer Bildung aus psychodynamischer Perspektive zu rekonstruieren. Ausgehend von den Anfängen der psychoanalytischen Pädagogik in Wien und Berlin nach dem Ersten Weltkrieg werden u.a. zentrale Konzepte von August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud nachgezeichnet, die den Gedanken der Selbstreflexion als pädagogisch-professionelle Notwendigkeit mitbegründeten. Nach 1945 führten überwiegend gruppenanalytische, balintorientierte sowie allgemein auf supervisorische Prozesse bezogene Ansätze diesen Diskurs fort und prägten die Professionalisierung pädagogischer Praxis nachhaltig. Gegenwärtig treffen im hochschulischen Kontext unterschiedliche Reflexionskonzepte aufeinander. Am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen ordnet der Beitrag Selbstreflexionskompetenz als eine mehrdimensionale Fähigkeit ein, die verschiedene affektive, intersubjektive und ethische Dimensionen verbindet. Abschließend werden Forschungsdesiderata und Entwicklungsnotwendigkeiten für eine reflexive Hochschuldidaktik skizziert, die emotionale und unbewusste Prozesse in das Studium integrieren.

Schlüsselwörter: Selbstreflexionskompetenz, psychoanalytische Pädagogik, historische Entwicklung, Gruppenanalyse, Professionalisierung

doi.org/10.35468/6248-01

1 Professionelle Selbstreflexion im Spiegel psychoanalytisch-pädagogischer Entwicklungslinien

Die Förderung professioneller Selbstreflexionskompetenzen im Hochschulstudium gehört zu den zentralen Herausforderungen pädagogischer Ausbildung – insbesondere im Bereich der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, aber auch in allgemeinpädagogischen Kontexten. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbands verweisen eindrücklich auf die Notwendigkeit, zukünftige Fachkräfte dazu zu befähigen, mit komplexen Beziehungskonstellationen, institutionellen Spannungen und zum Teil emotional hoch aufgeladenen unterrichtsbezogenen Arrangements professionell umgehen zu können. Selbstreflexionskompetenzen bilden dabei eine zentrale Grundlage professionellen pädagogischen Handelns, da sie die kritische Analyse eigener – bewusster wie unbewusster – Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in pädagogischen Beziehungen ermöglichen. Im Kontext der Ausbildung angehender Fachkräfte fungieren sie als strukturierendes Element von Professionalisierungsprozessen, indem sie die Entwicklung reflexiver Urteilsfähigkeit sowie die systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis anbahnen und unterstützen. Der Aufbau solcher Kompetenzen ist dabei explizit kein additiver Bestandteil des Curriculums, sondern bildet vielmehr einen zentralen Strang professionellen Handelns, insofern er es den Lernenden ermöglicht, sich selbst als handelndes, fühlendes und reagierendes Subjekt innerhalb sozialer Beziehungen und institutioneller Systeme zu verstehen (Zimmermann, Obens & Fickler-Stang, 2019).

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, die Bedeutung reflexiver Kompetenzen nicht nur in pädagogischen Settings, sondern in ausgewählten historischen Entwicklungslinien in den Blick zu nehmen. Diesem Vorhaben liegt die Annahme zugrunde, dass insbesondere mit der Entwicklung und Etablierung der psychoanalytischen Pädagogik schon früh – wenn auch noch nicht klar theoretisch konturiert – selbstreflexive Elemente eine zentrale Rolle spielten. Historisch betrachtet ist das Thema der Selbstreflexion eng mit der Psychoanalyse verbunden, die sich bereits in den 1920er- und 1930er-Jahren die Ideen der Psychoanalyse aus pädagogischer Perspektive zunutze machte (u. a. Fickler-Stang, 2025). „In der Psychoanalyse, so wie sie Freud vor gut hundert Jahren entworfen und immer wieder modifiziert hat, war schon immer ein aufklärerisches, selbstreflexives, gesellschaftskritisches Element enthalten. Die Psychoanalytische Pädagogik hat diese Tradition in den 20er und 30er Jahren [des 20. Jahrhunderts; Anm. der Verf.] sehr lebendig und ideenreich weiterentwickelt." (Kaufhold, 2001, S. 50)

Ziel des Beitrags ist es, insbesondere die Spezifik des selbstreflexiven Elements in der psychoanalytischen Pädagogik herauszuarbeiten, dessen Entwicklung exemplarisch nachzuzeichnen und vor der Folie rezenter hochschulischer Ausbildung und Lehre einzuordnen – sowohl in Professionalisierungsdiskurse als auch in disziplinäre Rahmungen und fachliche Zuständigkeiten. Dabei sind zwei Limitationen zu beachten: Zum einen geht es nicht um eine Zusammenschau aktueller Konzepte von Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz; hierfür sei auf Arbeiten verwiesen, die diese systematischer leisten als es eine historische Perspektive erlauben würde (u. a. Fuge & Neukom, 2024, 2025). Zum anderen handelt es sich um eine kursorische und exemplarische Auswahl von Entwicklungslinien, sodass eine umfassende historisch-systematische Rückschau nicht intendiert ist.

Gleichzeitig hat sich der Diskurs um Selbstreflexion in den letzten Jahrzehnten pluralisiert. Während psychoanalytisch orientierte Ansätze weiterhin die unbewussten, affektiven und relationalen Dimensionen betonen, rücken andere theoretische Schulen – etwa kognitiv-strukturelle oder systemisch-konstruktivistische Zugänge – stärker das Bewusste, Beobachtbare und kommunikativ Vermittelte in den Mittelpunkt. In der Hochschulbildung treffen

doi.org/10.35468/6248-01

diese Perspektiven aufeinander und erzeugen eine produktive, aber auch spannungsreiche Multidimensionalität, deren Komplexität sich weder theoretisch noch praktisch vollständig entflechten lässt. Dabei wird deutlich, dass der Begriff der Selbstreflexion im Verlauf der Jahrzehnte eine bemerkenswerte Wandlungsfähigkeit gezeigt hat – von einem primär psychodynamischen Verständnis hin zu einer multiperspektivischen, empirisch anschlussfähigen Kompetenzkonzeption. Zugleich stellt sich die Frage, ob durch die zunehmende Operationalisierung von Selbstreflexionskompetenz nicht auch der ursprüngliche Sinn einer existenziellen Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und seiner Beziehung zur Welt zumindest partiell verloren zu gehen droht.
Der Beitrag nimmt drei Schwerpunkte in den Fokus: Zu Beginn werden die psychoanalytischen Ursprünge professioneller Selbstreflexion in den 1920er- und 1930er-Jahren beleuchtet. Im Anschluss erfolgt der – überwiegend kursorische – Versuch, die Nachwirkungen und Transformationen dieser Ansätze nach 1945, insbesondere in gruppenanalytischen, supervisionsbezogenen und hochschuldidaktischen Kontexten nachzuzeichnen. Und schlussendlich widmet sich der vorliegende Beitrag den gegenwärtigen Diskursen um Selbstreflexionskompetenzen im hochschulischen Milieu und diskutiert die daraus resultierenden Perspektiven für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Das abschließende Fazit unternimmt den Versuch einer knappen Bilanz und formuliert Forschungs- und Entwicklungsaufgaben für die Zukunft einer reflexiven Hochschuldidaktik.

2 Psychoanalytische Ursprünge professioneller Selbstreflexion (1918–1945)

Die Entstehung professioneller Selbstreflexion im erziehungswissenschaftlichen Kontext lässt sich kaum verstehen, ohne auf die psychoanalytische Bewegung nach dem Ersten Weltkrieg zu blicken. In den 1920er-Jahren entstand in Wien und Berlin eine lebendige Szene psychoanalytisch orientierter Pädagog:innen, die erstmals systematisch das Verhältnis zwischen unbewussten Prozessen, Erziehung und professioneller Haltung reflektierten. Die Idee, dass Pädagog:innen nicht nur über Wissen und Methoden verfügen müssen, sondern über die Fähigkeit, ihre eigenen psychischen Anteile und Abwehrmechanismen in Beziehungssituationen wahrzunehmen und zu bearbeiten, kann – ohne Übertreibung – als revolutionär bezeichnet werden (u. a. Bernfeld, 1925/1973; Aichhorn, 1925/1988). In den folgenden Abschnitten soll an wenigen Beispielen skizziert werden, weshalb sich ein „gehaltvoller Blick zurück" auf die sogenannten Klassiker der psychoanalytischen Pädagogik auch in der Gegenwart noch lohnt (Fickler-Stang, 2021, S. 59)

2.1 Erziehung als Beziehungsarbeit

Mit August Aichhorns „Verwahrloste Jugend" (1925) und Siegfried Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" (1925) wurde der Gedanke begründet, dass pädagogisches Handeln untrennbar mit der inneren Welt des Erziehenden verbunden ist. Aichhorn arbeitete mit schwer erziehbaren Jugendlichen und entwickelte daraus eine Theorie, in der „Erziehung nur über Beziehung" möglich sei – eine Beziehung, die wiederum die unbewussten Erlebensanteile des Erziehers aktiviert. Er forderte, dass Pädagog:innen lernen müssten, diese Übertragungsprozesse zu erkennen und zu reflektieren, um nicht unbewusst destruktive Muster zu reproduzieren (Aichhorn, 1925/1988). Auch Siegfried Bernfeld (1925/1973) sah die Psychoanalyse als notwendige Ergänzung zur Pädagogik, um die „Grenzen der Erziehung" zu verstehen. Selbstreflexion bedeutete bei ihm die Einsicht in die eigenen Erziehungsideale und die gesellschaftlichen wie libidinösen Energien, die darin wirksam sind. Pädagogisches Handeln

wurde so im Grunde zu einem Akt kritischer Selbstaufklärung: Wer erzieht, muss sich seiner Motive, Wünsche und Projektionen bewusst werden. Mit ähnlichem Ziel betonte Anna Freud (1936/1978) in „Das Ich und die Abwehrmechanismen" die Bedeutung der Selbstreflexion für jede Form der professionellen Beziehung: Nur wer seine eigenen Abwehrstrategien erkenne, könne die der Kinder verstehen. Damit wurde Selbstreflexion nicht nur zur Voraussetzung pädagogischer Beziehungen, sondern ebenso für Verstehensprozesse kindlichen Verhaltens überhaupt. Otto Fenichel (1935) ergänzte diese Perspektive, indem er auf die Notwendigkeit hinwies, institutionelle Bedingungen und kollektive Abwehrmechanismen in pädagogischen Organisationen zu analysieren – ein Gedanke, der später für gruppenanalytische Ansätze zentral werden sollte.

2.2 Das Konzept der Übertragung, Gegenübertragung und die vorsichtige Etablierung der pädagogischen Selbstreflexion

Das Konzept der Übertragung – die Wiederholung früher Beziehungserfahrungen in neuen interpersonalen Kontexten – wurde durch Sigmund Freud (1912) primär für die therapeutische Situation entwickelt. Im Transfer in die Pädagogik erhielt es schon in den 1920er-Jahren u. a. durch Aichhorn und Bernfeld eine neue theoretische wie praktische Bedeutung: Erziehung wurde als Ort verstanden, an dem unbewusste Konflikte nicht nur auf Seiten der Kinder, sondern auch auf Seiten der Erziehenden reinszeniert werden. Beide sahen das Wissen um unbewusste Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse als notwendiges Fundament pädagogischen Handelns an und setzten dies konzeptionell auch in ihren praktischen Erziehungsversuchen im Kinderheim Baumgarten (Bernfeld) und in Oberhollabrunn (Aichhorn) um. Diese substanzielle Einsicht führte zur Forderung, zumindest in psychoanalytisch orientierten Kontexten, dass pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen reflektieren müssen (Mertens, 2023). „Das Fremde verstehen heißt zunächst einmal, das Fremde in sich selbst zu verstehen." (Möller, 2019, S. 80)
Damit verschob sich der Fokus pädagogischer Kompetenz: Nicht das Kind war das zentrale „Objekt" pädagogischer Arbeit, sondern die Beziehung zwischen Kind und Pädagog:innen war Analyse- und zugleich Interventionsort eines verstehenden Zugangs. Diese Beziehung wiederum wurde als wechselseitiger Spiegelprozess verstanden, der professionelle Selbstreflexion unbedingt notwendig machte. Bereits in den frühen psychoanalytischen Ausbildungsstätten wurde daher Selbsterfahrung – etwa in Form eigener Analyse oder Gruppensupervision – als zentraler Bestandteil der Professionalisierung eingeführt (Garlichs, 1984).

2.3 Von der individuellen zur sozialen Dimension: Pädagogik, Psychoanalyse und Gesellschaft

Die psychoanalytische Pädagogik der Zwischenkriegszeit verstand Selbstreflexion nicht als rein individuelle Übung, sondern als gesellschaftskritisches Projekt. Bernfeld (1929) und Redl (1932) betonten, dass die innere Arbeit am Selbst immer auch Arbeit an gesellschaftlichen Verhältnissen ist. Damit ist neben der gesellschaftlichen auch eine politische Dimension pädagogischen Handelns benannt. Professionelle Reflexion bedeutete, die eigenen Ideale, Normen und Machtbeziehungen kritisch zu hinterfragen. Diese sozialkritische Dimension wurde später u. a. in der Kritischen Theorie (Horkheimer, 1937; Adorno, 1951) wieder aufgenommen und im akademischen Kontext und darüber hinaus weiterentwickelt, so dass die psychoanalytische Selbstreflexion als Teil einer „emanzipatorischen Vernunft" verstanden wurde. Horkheimer und Adorno (u. a. 1947) verbanden die Kritische Theorie (Frankfurter Schule) mit der – vor allem freudschen – Psychoanalyse, weil sie in den Konzepten von Trieb, Autorität und Ich-Spaltung zentrale Mechanismen gesellschaftlicher Herrschaft erkannten, die nur

doi.org/10.35468/6248-01

durch Selbstreflexion sichtbar werden. Psychoanalytisch inspirierte Selbstreflexionsprozesse galten ihnen daher als notwendige Bedingung kritischer Theorie, da erst die Bewusstwerdung unbewusster wie gesellschaftlich vermittelter Anteile eine emanzipatorische Haltung ermöglicht.

2.4 Neue Institutionalisierungen psychoanalytisch fundierter Reflexion

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 und dem Anschluss Österreichs 1938 wurde einerseits die theoretisch-praktische Umsetzung psychoanalytischer Ideen und andererseits auch die Institutionalisierung und die damit verbundenen Prozesse der Professionalisierung der psychoanalytischen Pädagogik in weiten Teilen unterbrochen (Lockot, 2003). Viele ihrer Vertreter:innen – Aichhorn blieb zunächst in Wien, Bernfeld emigrierte nach Palästina und später in die USA, Federn und Redl in die USA – setzten ihre Arbeit im Exil fort. So entwickelten Fritz Redl (1943, 1951a) und Bruno Bettelheim (1943) in den USA in ihren frühen Schriften zur Kindererziehung praktische wie theoretisch psychoanalytisch fundierte Konzepte, die auf die emotionale Belastung und das Ohnmachtserleben pädagogischer Fachkräfte fokussierten – Themen, die heute im Kontext psychosozialer Erziehung und Förderung wieder eine absolut hohe Aktualität haben (Bräutigam, 2019). Die Fähigkeit, diese Affekte zu erkennen und zu mentalisieren, wird zunehmend als Grundbedingung pädagogischer Professionalität begriffen (u. a. Link et al., 2024).
Durch die bedrohlichen politischen Entwicklungen in Europa verschob sich das Zentrum psychoanalytischer Pädagogik vor allem in die USA und nach Großbritannien. Die dortigen Entwicklungen – etwa Bettelheims Arbeit im „Orthogenic School Program" (1950) oder Redls gruppenpädagogische Konzepte im „Pioneer House" (1951b) – legten u. a. den Grundstein für die spätere Rezeption gruppenanalytischer und supervisionsbezogener Ansätze im europäischen Hochschulkontext nach 1945 (Foulkes, 1948/2024). Die psychoanalytische Pädagogik überlebte in Bruchstücken und Fragmenten, aber letztlich doch mit nachhaltiger Wirkung: Ihre Kernidee, dass pädagogische Professionalität ohne Selbstreflexion – verstanden als Arbeit am Unbewussten – nicht denkbar ist, blieb erhalten. Bettelheim (1966) schrieb in seinem Aufsatz mit dem programmatischen Titel *Training the Child-Care-Worker in a Residential Center*:

> "Most of all, though, it is to recognize in ourselves those existential experiences that match theirs [die der Kinder; Anm. d. Verf.], which is often the most difficult task in becoming. That is, we must be able to translate each one of their experiences into a parallel one of our own. […] Then they are no longer alone in their struggle against an insensitive world. Because, through our experience together, we, at least, have become sensitive to their despair and can help them find ways first to escape it, and then to overcome it" (S. 705).

2.5 Nachwirkungen und Transformationen (1945–1980): Gruppen, Supervision und das hochschulische Milieu

Nach dem Zweiten Weltkrieg stand die psychoanalytische Pädagogik zunächst im Schatten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen und institutionellen Neuanfangs und zugleich aber auch mit der Unfähigkeit konfrontiert, nationalsozialistischen Erziehungsidealen in aller Distanzierung zu begegnen (u. a. Mitscherlich & Mitscherlich, 1967; Freimüller, 2007). Viele ihrer zentralen Vertreter:innen waren im Exil geblieben oder hatten den Kontakt zu deutschsprachigen Diskursen verloren, manche ganz bewusst aufgegeben. Ihre Arbeiten wurden in der Nachkriegs-Erziehungswissenschaft zunächst nur vereinzelt rezipiert (vgl. Garlichs, 1997). Dennoch entstanden in den folgenden Jahrzehnten neue Formen professioneller Selbstreflexion, die an psychoanalytische Grundgedanken anknüpften – insbesondere in Gruppensettings, in der Supervision und in der Hochschullehre.

Ein zentraler Impuls der Nachkriegszeit ging von der Gruppenanalyse aus. Der aus Deutschland stammende Psychoanalytiker S. H. Foulkes (1898–1976) entwickelte nach 1945 in Großbritannien mit der Group Analytic Society ein Modell, das unbewusste Prozesse nicht länger nur im Individuum, sondern im sozialen Feld der Gruppe verortete.

„Zurück zu unserem Thema, der psychotherapeutischen Gruppe im engeren Sinn. Auch sie hatte eine neue Bedeutung erhalten. Es gab keine bessere Gelegenheit, um all diese Erfahrungen herauszuarbeiten und über sie nachzudenken. Ich bezeichnete sie ganz informell als ‚Reflexionsgruppe', um sie von der ‚Funktions'- oder Aktivitätengruppe zu unterscheiden. Einmal mehr, nun aber auf höherer Ebene, hatte sie ihren eigenen, besonderen Platz gefunden: den der Vermittlung von intellektueller und emotionaler Einsicht in die tiefere individuelle, persönliche und zugleich allgemeinere und universale Bedeutung all dieser Turbulenzen des Lebens in der Gruppenumwelt und der Gruppe selbst" (Foulkes 1946/2024, S. 221).

Auch in seinem Werk *Group Analytic Psychotherapy* (1983) beschrieb Foulkes Gruppen als „soziale Mikrokosmen", in denen die Interaktionen der Mitglieder die psychischen Strukturen der Gesellschaft widerspiegeln (vgl. die Beiträge von Brandl, Dietrich sowie Becker & Wiesmann in diesem Band). Für die Pädagogik war dieser Gedanke mehr als wegweisend: Lernen und Professionalisierung wurden zunehmend als gruppendynamische Prozesse verstanden. Die Konzeptualisierungen der Gruppenanalyse verbanden psychoanalytische, sozialpsychologische und kommunikationstheoretische Ansätze, indem sie sowohl unbewusste Dynamiken im Sinne Freuds als auch gruppenbezogene Interaktionsmuster und Rollenbildungen systematisch einbezogen (u. a. Brown, 1986). Dadurch verstand man Gruppen nicht mehr nur als Ansammlungen einzelner Individuen, sondern als kommunikative Felder, in denen sich gesellschaftliche Normen, Beziehungsgestaltungen und unbewusste Prozesse wechselseitig strukturieren und therapeutisch nutzbar machen lassen (Brown, 1986). In Ausbildungskontexten wurden gruppenanalytische Methoden zur Reflexion professioneller Beziehungen genutzt – Studierende oder Fachkräfte lernten, ihre Position in Gruppenprozessen zu erkennen, Übertragungen wahrzunehmen und institutionelle Dynamiken zu verstehen (Kutter, 1983). Damit war diese kollektiv-reflexive Perspektive ein entscheidender Schritt: Selbstreflexion wurde aus der engen Fokussierung auf das Individuum gelöst und als intersubjektiver Prozess verstanden, der sich als fachliche Kompetenz in die (nicht nur) akademische Ausbildung von Fachkräften integrieren ließ.

Parallel zur Gruppenanalyse etablierte sich in den 1950er-Jahren die Praxis der Balintgruppen, die ursprünglich für Ärzt:innen entwickelt wurden, um in einem strukturierten Gruppensetting die emotionalen Dimensionen der Ärzt:innen-Patient:innen-Beziehung zu reflektieren (Balint, 1957/1990). In diesen Gruppen sollte die professionelle Haltung reflektiert und damit verbessert werden, indem unbewusste Übertragungen und Gegenübertragungen, Beziehungsmuster und kommunikative Schwierigkeiten gemeinschaftlich analysiert wurden. Balint betrachtete die Ärzt:innen-Patient:innen-Beziehung als emotionales Laboratorium, in dem Fachkräfte ihre Gegenübertragungen erkennen und bearbeiten können. Dieses Prinzip wurde bald auf soziale und pädagogische Berufe übertragen (Ekstein, 1969). In den dann vorrangig pädagogisch orientierten Balintgruppen diente die Analyse konkreter Beziehungssituationen als Medium der Professionalisierung: Lehrende und Studierende reflektierten, wie ihre emotionalen Reaktionen – u. a. Irritation, Ohnmacht, Fürsorge, Ärger – eigene und fremde unbewusste Beziehungsangebote und institutionelle Erwartungen spiegeln. Balintarbeit förderte so eine „affektive Selbstwahrnehmung", bei der Selbstverstehen jedoch kein Selbstzweck ist, sondern auf die bewusste Nutzung von Emotionen im professionellen Handeln zielt. Damit erhielt die pädagogische Selbstreflexion eine weitere neue methodische Gestalt: Sie wurde zur kollektiven Praxis im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, Emotion und Struktur (Dörr, 2023).

doi.org/10.35468/6248-01

Hinzu kommt parallel die Etablierung und Konturierung von unterschiedlichen supervisorischen Konzepten. In den 1960er Jahren verbreitete sich die psychoanalytische Supervision als verbindendes Element zwischen Selbsterfahrung, Theorie und Praxis. So definierten u. a. Ekstein (1969) und Kutter (1983) Supervision in pädagogischen Arrangements als professionellen Reflexionsraum, in dem das eigene Handeln im Licht unbewusster Beziehungsprozesse betrachtet wird. Ziel war nicht das Durcharbeiten zugrundeliegender eigener Konflikte, sondern die Erweiterung professioneller Handlungskompetenz durch die Reflexion eigener Anteile. Somit institutionalisierte sich mit Hilfe der Supervision die Idee der Selbstreflexion: Pädagog:innen lernten, ihre emotionalen und kognitiven Reaktionen zu beobachten, ohne macht- oder hilflos in ihnen verstrickt zu bleiben. Damit entstand im besten Fall eine professionelle Haltung, die persönliche Involviertheit ernst nimmt, sie aber zugleich analysierbar macht und damit als Grundlage für eine pädagogische Beziehungsarbeit zur Verfügung stellt (Gstach, Neudecker & Trunkenpolz, 2022).

3 Von der außeruniversitären Professionalisierung zur Integration der Selbstreflexion in die hochschulische Ausbildung

Die beschriebenen Entwicklungen bereiteten nicht zuletzt den Boden für spätere hochschulische Reflexionsformate – etwa fallbasierte Seminare, Gruppensupervisionen oder Selbsterfahrungsanteile in pädagogischen Studiengängen (u. a. Zimmermann et al., 2019; Kowalski et al., 2024). So erscheint die Hochschule auch als ein Raum innerer Bewegung, in dem sich neben kognitiven ebenso psychodynamische Lernprozesse entfalten, weil Studierende im Angesicht neuer sozialer und institutioneller Anforderungen mit unbewussten Konflikten, Rollenentwürfen und Abhängigkeitsdynamiken konfrontiert werden und diese in ein Wahrnehmen und Sprechen überführen können. Diese Prozesse beeinflussen Motivation, Selbstreflexion und Beziehungsgestaltung im akademischen Kontext und machen deutlich, dass Lernen immer auch emotional, interaktional und durch gruppendynamische Faktoren vermittelt ist (Kratz, Dlugosch & Heß, 2024).

Ab den späten 1960er-Jahren öffneten sich die Universitäten im Zuge der Studierendenbewegung und der Reformpädagogik mehr und mehr für erfahrungsbezogene Lernformen. Seminare zur Gruppendynamik, Selbsterfahrung und Fallarbeit wurden Teil der erziehungswissenschaftlichen und damit auch pädagogischen Ausbildung (Kade & Seitter, 2004). Dabei blieben psychodynamische Konzepte oft implizit: Viele Lehrende nutzten sie, ohne sie ausdrücklich auf die Psychoanalyse zurückzuführen. Die Idee, dass professionelles Handeln ohne Selbstreflexion nicht möglich sei, fand Anschluss an neuere Theorien wie Donald A. Schöns (1983) Konzept des *reflective practitioner* oder an Carl Rogers' (1961) humanistische Pädagogik. Während Schön vor allem die Reflexion über Handlungsprozesse betonte, fokussierte Rogers die authentische Begegnung als Bedingung pädagogischer Beziehung. Beide Ansätze erweiterten den psychoanalytischen Selbstreflexionsbegriff um handlungs- und kommunikationsorientierte Dimensionen. Damit wurde die Hochschule selbst zu einem Experimentierfeld professioneller Selbstreflexion – ein Ort, an dem theoretisches Wissen und persönliche Erfahrung, Institution und Subjekt, Forschung und Praxis aufeinandertreffen.

Damit unmittelbar verbunden gewann in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren die reflexive Hochschuldidaktik an Bedeutung, weil bildungspolitische Reformen, gesellschaftliche Demokratisierungsbestrebungen und neue sozialwissenschaftliche Erkenntnisse ein stärkeres Bewusstsein für die Wechselwirkung zwischen Lehren, Lernen und institutionellen Rahmenbedingungen schufen. Hochschuldidaktik wurde damit nicht mehr nur als Methodenlehre verstanden, sondern als ein kritisch-reflexiver Ansatz, der die subjektiven Erfahrungen der Lernenden, die Rolle der Lehrenden und die Machtverhältnisse innerhalb der Hochschule

systematisch in den Blick nahm. Jene Dekaden markierten den Übergang zu einer systematischeren Verankerung von Reflexionskompetenzen in der Hochschullehre und professionelle Selbstreflexion wurde zunehmend als Kernbestandteil pädagogischer Professionalität begriffen (Dewe & Otto, 1980; Helsper & Tippelt, 2011).
Nun rückte auch – auf akademisch institutionalisierter Ebene mehr als bisher – die Haltung der (angehenden) Pädagog:innen ins Zentrum der Analyse pädagogischer Prozesse; nicht zuletzt als Voraussetzung für eine pädagogische Praxis. Aus psychodynamischer Sicht wurde die pädagogisch-professionelle Haltung als Ergebnis kontinuierlicher innerer Arbeit verstanden – eines Prozesses, in dem Affekte, Werte und institutionelle Strukturen miteinander vermittelt werden (müssen). Hochschuldidaktisch zeigte sich dies in der Integration von Supervision, Praxisreflexion und biografischer Arbeit in Ausbildungscurricula, die – neben anderen Aspekten – die Grundlage für moderne Konzepte der „reflexiven Professionalisierung" bildeten.

4 Gegenwart und Perspektiven (1980–2025): Selbstreflexionskompetenz im Hochschulstudium

Seit den 1980er-Jahren ist das Thema der Selbstreflexion im pädagogischen und hochschuldidaktischen Diskurs zunehmend theoretisch und empirisch ausdifferenziert worden. Auch aktuell ist die wissenschaftliche, theoretische und praktische Auseinandersetzung schon fast als sonder- und/oder rehabilitationspädagogischer Topos (u. a. Bauer & Schmidt, 2025) zu verstehen. Der noch neuere Begriff der Selbstreflexionskompetenz wiederum markiert dabei den Versuch, Selbstreflexion als systematisch lehr- und lernbare Fähigkeit zu fassen, ohne ihre subjektive und emotionale Dimension zu verlieren (Schwarzer & Gingelmaier, 2021; Mientus, Klempin & Nowak, 2023).
Während die psychoanalytische Pädagogik Selbstreflexion primär als Arbeit am Unbewussten verstand, wurde sie im Zuge der Professionalisierungsforschung der 1980er- und 1990er-Jahre zunehmend als Bestandteil einer reflexiven Handlungstheorie konzipiert (Dewe & Otto, 1980; Helsper, 2016). Der Fokus verschob sich von der intrapsychischen zur handlungspraktischen und vor allem auch zur strukturellen Ebene: Reflexion bedeutete nun auch, das eigene Handeln in hoch komplexen, teils widersprüchlichen Praxissituationen zu verstehen, zu analysieren und zu verändern. Psychodynamische Ansätze verloren dabei nie ganz ihre Bedeutung, sondern wurden in integrative Modelle überführt, die Selbstreflexion als Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen begreifen. Kratz und Zimmermann (2024) setzen sich kritisch damit auseinander, ob die im Professionalisierungsdiskurs mannigfaltig erhobene Forderung nach „Habitusreflexivität" tatsächlich die psychoanalytische Prämisse eines affektiven Selbstverstehens ersetzen kann. In eine ähnliche Richtung argumentierten Kösel et al. (2022, S. 16): „Die Auseinandersetzung mit Reflexion bewegt sich zwischen Notwendigkeiten und Unsicherheiten und ist insofern in einem Nährboden angesiedelt, in dem günstige Bedingungen vorherrschen, dass Reflexion zu einem Mythos werden kann".
Es lässt sich schlussfolgern: Die Herausforderung bleibt, zwischen kognitiver Reflexion (Wissen über Handeln) und emotionaler Selbstreflexion (Erkennen der eigenen Affekte und Übertragungen) auszubalancieren – ein Spannungsfeld, das bis heute den Kern pädagogischer Professionalität bildet (Rauh in diesem Band). Damit kann auch die Hochschullehre als ein Raum emotionaler und institutioneller Auseinandersetzung verstanden werden, weil sich hier individuelle Erfahrungen, Leistungsanforderungen und strukturelle Erwartungen verdichten und wechselseitig beeinflussen (Kreuzer & Albers, 2021).
Gerade in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zeigt sich, dass Selbstreflexionsprozesse häufig mit Irritation, Verunsicherung oder Ohnmacht einhergehen. Bräutigam

doi.org/10.35468/6248-01

(2019) hat gezeigt, dass pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit belasteten Klient:innen oft zwischen Selbstwirksamkeitsverlangen und Ohnmachtserleben oszillieren. Diese Dynamik ist auch im Studium präsent: Wenn Studierende lernen, herausfordernde Beziehungssituationen zu verstehen, begegnen sie zugleich ihren eigenen (narzisstischen) Wünschen und Grenzen. Hochschulen stehen daher vor der Aufgabe, geschützte Reflexionsräume zu schaffen, in denen Studierende mit ihren emotionalen Reaktionen arbeiten können, ohne bewertet zu werden. Dies kann durch Selbsterfahrungsanteile, Supervisionsseminare oder reflektierende Teamarbeit geschehen – Elemente, die heute in vielen Studiengängen der Sozialen Arbeit, Sonderpädagogik und Psychologie implementiert sind (u. a. Mientus, Klempin & Nowak, 2023).

5 Perspektiven, Forschungsdesiderata und Entwicklungsaufgaben

Die kursorische Rekonstruktion ausgewählter historischer Entwicklungslinien zeigt, dass Selbstreflexion in pädagogischen Professionen nie bloß ein methodisches Instrument, sondern immer ein anthropologisches und ethisches Prinzip mit emanzipativem Anspruch war und ist. Von den frühen psychoanalytischen Pädagog:innen bis zu aktuellen hochschuldidaktischen Ansätzen lässt sich der Gedanke nachzeichnen, dass professionelle Kompetenz nicht ohne Selbsterkenntnis und nicht ohne die Fähigkeit zur eigenen Affektregulation entstehen kann. Selbstreflexion ist damit sowohl ein Prozess der Selbstbildung als auch zugleich ein Schutz vor einer möglichen Instrumentalisierung pädagogischer Beziehungen in pädagogisch (krisenhaften) Situationen.

Für die Hochschullehre ergeben sich daraus mindestens drei zentrale Folgerungen. Erstens sollte Selbstreflexion in Curricula nicht als Zusatzqualifikation, sondern als konstitutiver Bestandteil pädagogischer Professionalisierung früh verankert werden. Das erfordert strukturell gesicherte Reflexionsräume – etwa durch Supervision, Selbsterfahrungsanteile oder fallorientierte Seminare –, in denen Studierende ihre inneren Reaktionen, Irritationen und Abwehrmechanismen wahrnehmen und vorsichtig deuten können. Zweitens bedarf es einer Forschungsperspektive, die die psychodynamischen Dimensionen des Lernens und Lehrens ernster nimmt als bisher. Bislang dominiert vor allem in der empirischen Bildungsforschung ein überwiegend kognitivistisches Verständnis von Reflexion, während affektive, unbewusste und relationale Prozesse weitgehend ausgeblendet bleiben. Hier liegt ein zentrales Desiderat zukünftiger Hochschulforschung. Erste vielversprechende Ansätze dazu liegen bereits vor (Kratz, Dlugosch & Heß, 2024). Und drittens muss eine reflexive Hochschuldidaktik die Ambivalenz zwischen Standardisierung im positiven Sinne einerseits und Subjektivität andererseits produktiv austarieren und aushalten. Die auch hochschulisch unverkennbare Kompetenzorientierung der „Bologna"-Strukturen darf nicht zu einer Reduktion des pädagogischen Selbstverständnisses in der Professionalisierung angehender Pädagog:innen führen. Vielmehr gilt es, den psychoanalytischen Grundgedanken – dass Lernen immer auch ein emotionales Geschehen ist – wieder stärker zu integrieren.

Gerade in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, wo Studierende sich auf komplexe und konflikthafte Beziehungssituationen vorbereiten (müssen), ist Selbstreflexion keine bloße akademische Übung, sondern eine Form beruflicher Entwicklung und nicht zuletzt auch professioneller Ethik. Sie schützt – grob skizziert – davor, unbewusste Konflikte auf Kinder und Jugendliche zu übertragen, und ermöglicht eine Haltung der Resonanz und Responsivität. In diesem Sinne ist Selbstreflexion mehr als ein Kompetenzziel – sie ist ein Bildungsprozess im eigentlichen Sinne: die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Subjektivität, seiner Geschichte und seiner Verantwortung im pädagogischen Handeln.

„Professionelle sind, so scheint es, auf Selbstreflexion angewiesen, je unbestimmter und voraussetzungsreicher die Handlungssituation erscheint, um mit dieser Selbstreflexion den individuellen Umgang mit [...] Spannungsfeldern ordnen zu können, welcher eben oft erst für diese Handlungsunsicherheit sorgt. [...] Herausforderungsvoll bleibt jedoch die Frage, ob diverse Ansätze zur Reflexion, z. B. von Theorie-Praxis-Konzepten, Studierenden helfen können, auftretende Spannungsfelder verstehen und bewältigen zu können" (Kösel et al. 2022, S. 11).

Literatur

Adorno, T. W. (1951). Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp.

Aichhorn, A. (1988/1925). Verwahrloste Jugend. Suhrkamp.

Balint, M. (1990/1957). Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Klett-Cotta.

Bauer, A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (2025). Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Klinkhardt.

Bernfeld, S. (1929). Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. In U. Herrmann, W. Datler & R. Göppel (Hrsg.), Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse. Werke, Band 5 (S. 167–171). Psychosozial.

Bernfeld, S. (1973/1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp.

Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38(4), 417–452. https://doi.org/10.1037/h0061208.

Bettelheim, B. (1950). Love is Not Enough: The Treatment of Emotionally Disturbed Children. Free Press.

Bettelheim, B. (1966). Training the Child-Care-Worker in a Residential Center. American Journal of Orthopsychiatry, 36 (4), 694-705. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1966.tb02322.x.

Bräutigam, B. (2019). „Sagen Sie mir, was ich tun soll." Ohnmachtserfahrungen und Selbstwirksamkeitsverlangen, zwei Antagonisten im Erziehungsprozess. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hrsg.), Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen (S. 197-210). Budrich.

Brown, D. (1986). Dialogue for Change. Group Analysis, 19(1), 25-38. https://doi.org/10.1177/0533316486191004

Dewe, B. & Otto, H.-U. (1980). Über den Zusammenhang von Handlungspraxis und Wissensstrukturen in der öffentlichen Sozialarbeit. Neue Praxis, 10, 127-160.

Dörr, M. (2023). Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz" im Kontext pädagogischer Professionalität. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), Entgrenzungen: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 273-284). Budrich.

Ekstein, R. (1969). Concerning the Teaching and Learning of Psychoanalysis. Journal of the American Psychoanalytic Association, 17 (2), 312-332. https://doi.org/10.1177/000306516901700202

Fenichel, O. (1935). Über Erziehungsmittel. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, 9(2), 117-126.

Fickler-Stang, U. (2021). Dissoziale Kinder und Jugendliche – Plädoyer für eine pädagogische Verantwortung und den gehaltvollen Blick zurück. In B. Ahrbeck, M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 28 (S. 59-90). Psychosozial-Verlag.

Fickler-Stang, U. (2025). Eine kleine Erzählung über die Anfangsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In M. Dörr & M. Kratz (Hrsg.), EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online.

Foulkes, S.H. (2024/1946). Über Gruppenanalyse. In D. Nitzgen (Hrsg.), S.H Foulkes – Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse (S. 207-222). Psychosozial.

Foulkes, S. H. (1983). Introduction to Group-Analytic Psychotherapy. Routledge.

Foulkes, S. H. (2024/1968). Über gruppenanalytische Psychotherapie. Studies in the Social Integration of Individuals and Groups. In D. Nitzgen (Hrsg.), S.H Foulkes – Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse (S. 255-260). Psychosozial.

Freimüller, T. (2007). Der versäumte Abschied von der Volksgemeinschaft. Psychoanalyse und „Vergangenheitsbewältigung". In J. Danyel, J.-H. Kirsch & M. Sabrow (Hrsg.), 50 Klassiker der Zeitgeschichte (S. 66-70). Vandenhoeck & Ruprecht.

Freud, A. (1978/1936). Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer.

doi.org/10.35468/6248-01

Freud, S. (1912). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In Gesammelte Werke, Bd. 8. Fischer.

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

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

Garlichs, D. (1984). Balintgruppenarbeit mit Lehrern. supervision, 5, 43-66.

Garlichs, A. (1997). Selbsterfahrung und Professionalisierung. In R. Haubl & G. Lamott (Hrsg.), Handbuch Gruppenanalyse (S. 285–298). Quintessenz.

Gstach, J., Neudecker, B. & Trunkenpolz, K. (Hrsg.) (2022). Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler. Springer VS.

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 50–62). Klinkhardt.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. https://doi.org/10.25656/01:7084.

Horkheimer, M. (1937). Traditionelle und kritische Theorie. Zeitschrift für Sozialforschung, 6(2), 245–294.

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1947). Dialektik der Aufklärung. Querido.

Kade, J. & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 326-341. https://doi.org/10.25656/01:4813.

Kaufhold, R. (2001). Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. Psychosozial-Verlag.

Kösel, St., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (2022). Mythos Reflexion. In St. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.) (2022), Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit (S. 7-32). Budrich.

Kowalski, M., Leuthold-Wergin, A., Fabel-Lamla, M., Frei, P. & Uhlih, B. (Hrsg.) (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Klinkhardt.

Kratz, M., Dlugosch, A. & Heß, M. (Hrsg.) (2024). Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Psychosozial-Verlag.

Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30 (S. 119–140). Psychosozial-Verlag.

Kreuzer, T. & Albers, S. (Hrsg.) (2021). Selbstreflexion. Schneider.

Kutter, P. (1983). Psychoanalytische Supervisions-Gruppen an der Hochschule. Psyche 37(3), 237-253.

Link, P.-C., Behringer, N., Turner, A., Kreuzer, T. & Schwarzer, N.H. (2024). Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lockot, R. (2003). Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Psychosozial-Verlag.

Mertens, W. (2023). Szene und szenisches Verstehen. Wo Übertragung und Gegenübertragung sich verweben. Psyche – Z Psychoanal, 77 (9/10), 824–848. https://doi.org/10.21706/ps-77-9-824.

Mientus, L., Klempin, Ch. & Nowak, A. (Hrsg.) (2023). Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung. Universitätsverlag.

Mitscherlich, A. & Mitscherlich, M. (1967). Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. Piper.

Möller, H. (2019). Ethnopsychoanalytische Zugänge in der Beratung von Organisationen. In M. Lohmer & H. Möller (Hrsg.), Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung (S. 68-90). Kohlhammer.

Redl, F. (1932). Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, 6 (11/12), 523-532.

Redl, F. (1943). Group Psychological Elements in Discipline Problems. American Journal of Orthopsychiatry, 13 (1), 77-81. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1943.tb05979.x

Redl, F. (1951a). The Concept of Ego Disturbances and Ego Support. American Journal of Orthopsychiatry, 21(2), 273-284. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1951.tb06101.x.

Redl, F. (1951b). Controls from Within: Techniques for the Treatment of the Aggressive Child. Free Press.

Rogers, C. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. Basic Books.
Schwarzer, H. N. & 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. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), Selbstreflexion (S. 67-78). Schneider.
Zimmermann, D., Obens, K. & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1, 116-137. https://doi.org/10.25656/01:25187.

Autorin

Fickler-Stang, Ulrike, Prof. Dr.
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung; Pädagogik in Zwangskontexten; psychoanalytische Pädagogik
E-Mail: ulrike.fickler-stang@ifs.uni-hannover.de

doi.org/10.35468/6248-01