

Gabriel Flepp, Mònica Feixas

Mehr als nur ein Bewertungsraster

Der Reflective Companion als Impulsgeber
für eine transformative Hochschullehre

Reflexion gilt im Hochschulbereich als essenziell, um die Qualität der Lehre nachhaltig zu verbessern und tiefgreifende Lernprozesse zu fördern.¹ Besonders Dozierende stehen häufig vor der Herausforderung, Reflexion klar, strukturiert und zielgerichtet in ihre Lehrpraxis zu integrieren – wenn sie dies tun, fällt es ihnen aber oft schwer, sie ausreichend systematisch zu evaluieren. King weist darauf hin, dass klare Strukturen und geeignete Beurteilungsformate notwendig sind, um tiefere Reflexionsprozesse sowohl bei Dozierenden als auch bei Studierenden anzuregen.²

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des CAS (Certificate of Advanced Studies) Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich

1 Vgl. King & Kitchener, 2004; Ash & Clayton, 2009.

2 Vgl. King, 2002.

(PH Zürich) der Reflective Companion (RC) entwickelt.³ Die Weiterentwicklung des RC wurde im Rahmen des Projekts LernLabor Hochschuldidaktik für Digital Skills (LeLa) sowie durch die darin verankerte Arbeitsgruppe Educational Design unterstützt, in der die einzelnen Projektvorhaben wiederholt diskutiert, weitergedacht und durch fachlichen Austausch sowie strukturelle Ressourcen mitgetragen wurden.

Der CAS Hochschuldidaktik ist ein akademisches Weiterbildungsprogramm im Umfang von zehn ECTS-Punkten und etwa einem Jahr Dauer, das darauf abzielt, bei Dozierenden zentrale pädagogische Kompetenzen zu fördern. Im Mittelpunkt stehen die Grundlagen einer wirksamen und qualitätsvollen Hochschullehre sowie die Entwicklung einer engagierten Lehr- und Lernkultur. Mit dem Erwerb des Zertifikats weisen die Teilnehmenden nach, dass sie über die hochschuldidaktischen Kompetenzen verfügen, um bedeutungsvolles Lernen zu fördern, und mit Schlüsselkonzepten innovativer und nachhaltiger Hochschullehre vertraut sind.

Der RC wurde ursprünglich speziell als Bewertungsraster und strukturierter Leitfaden für die schriftliche Selbstreflexion und Evaluation der Texte der Teilnehmenden dieses Programms konzipiert.⁴ Er unterstützt Dozierende dabei, systematisch über Veränderungen im Design ihrer Lehr- und Lernaktivitäten zu reflektieren, ihre Entscheidungen zu Methoden, Inhalten und Erfahrungen zu begründen und diese evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Der RC folgt einem differenzierten Reflexionsmodell, das von einer deskriptiven über eine reflexive bis hin zu einer transformativen Ebene reicht, auf der grundlegende Überzeugungen hinterfragt und langfristige Veränderungen angestrebt werden.

Inzwischen hat sich gezeigt, dass der RC über den ursprünglichen CAS-Kontext hinaus vielseitig einsetzbar ist – z. B. in Peer-Feedback-Prozessen, in der Fremdbeurteilung sowie bei der Integration von generativen KI-Tools. Damit richtet sich der RC inzwischen sowohl an Lehrende als auch an Studierende, die Reflexionen, beispielsweise im Rahmen von Abschlussarbeiten oder Portfolios, vertiefen möchten.

3 Für ein gutes Verständnis des RC empfehlen wir unseren Beitrag in der Publikation *Bildung, Praxistransfer und Kooperation. Kompetenzentwicklung für die Hochschullehre in Netzwerken* (vgl. Feixas & Flepp, 2024) oder den Leitfaden zum Tool (vgl. Feixas et al., 2024; <https://tiny.phzh.ch/reflective-companion>) zu lesen.

4 Vgl. Feixas et al., 2020.

Der vorliegende Beitrag erläutert die verschiedenen Anwendungsszenarien des RC und diskutiert zukünftige Perspektiven, insbesondere im Hinblick auf die Potenziale und Herausforderungen einer zunehmend KI-gestützten Reflexionspraxis in der Hochschuldidaktik.

Der Reflective Companion „in a nutshell“

Kurz gesagt unterstützt der RC Lehrende dabei, ihre Praxis im Hochschulkontext systematisch zu analysieren und weiterzuentwickeln. Er wurde speziell für schriftliche Reflexionsaufgaben wie Portfolios entwickelt und hilft Lehrenden, ihre Lehrphilosophien, Methoden und Erfahrungen bewusster zu reflektieren.⁵ Der RC versteht sich dabei nicht nur als Bewertungsraster, sondern vor allem als strukturierter Leitfaden, der die Lehrenden Schritt für Schritt durch den Reflexionsprozess führt.

Ein zentrales Merkmal des RC besteht darin, verschiedene Reflexionstiefen zu unterscheiden (Abb. 1). Ausgehend von einer ersten, eher deskriptiven Ebene werden die Lehrenden auf einer reflexiven Ebene dazu angeregt, ihr Handeln zu hinterfragen und mögliche Zusammenhänge zu erkennen.

Raster zur Selbstreflexion in Portfolios im Hochschulkontext			Reflexionsstufe
deskriptiv-präreflektierend	reflektierend	transformativ-kritisch reflektierend	
3. Entwicklungsziele, Konzeption und Durchführung der Intervention/en			
3.1 Entwicklungsziele			Reflexionstiefe 1. deskriptiv-präreflektierend 2. reflektierend 3. transformativ-kritisch reflektierend
Du nennst und beschreibst die eigenen Entwicklungsziele , die du dir gesetzt hast und während des Lehrgangs erreichen möchtest.	Du erläuterst die eigenen Entwicklungsziele , die du dir gesetzt hast, sowie die Art und Weise , wie du sie während des Lehrgangs erreichen möchtest (Hypothesen/Fragen die du anhand deiner Intervention überprüfen/klären möchtest).	Du erläuterst die eigenen Entwicklungsziele , die du dir gesetzt hast, sowie die Art und Weise , wie du sie während des Lehrgangs erreichen möchtest und begründest, warum diese wichtig sind . Das heisst, du zeigst systematisch und präzise auf, welche Hypothesen/Fragen du mit der/den Intervention/en überprüfen/klären möchtest und setzt diese in einen grösseren Kontext (Bewegungsgründe, Zusammenhänge).	
			deskriptiv-präreflektierend
			reflektierend
			transformativ-kritisch reflektierend
3.2. Thema/Themen (Gezielt ausgewählt und machbare Hochschulthemen für die Intervention/en)			
Du identifizierst und beschreibst Themen für die didaktischen Intervention/en , die für deine Lehre von Bedeutung sind.	Du identifizierst Themen für die Intervention/en und erläuterst die Auswahl der didaktischen Intervention/en , die für dich von pädagogischer Bedeutung sind, und begründest warum die Themen gezielt ausgewählt und umsetzbar sind.	Du begründest die Thementauswahl der didaktischen Intervention/en, die für dich von pädagogischer Bedeutung sind, mit theoretischen Referenzen oder eigenen Daten und erforscht sie mit ausreichender Präzision, um eine stringente Analyse zu entwickeln.	
Du lieferst eine oberflächliche Erklärung , warum das Thema oder die Themen ausgewählt wurden.	Du erläuterst die Wahl der Themen auf klare und theoretisch fundierte Weise und zeigt ein umfassendes Verständnis von Lernen als Ausgangspunkt für eine Intervention.	Du erläuterst die Wahl der Themen auf klare und theoretisch fundierte Weise und zeigt ein tiefes Verständnis des Lernens mit theoretischen Referenzen als Ausgangspunkt für eine Intervention.	
			transformativ-kritisch reflektierend

ABB. 1: Screenshot aus dem Reflective Companion als Beispiel der Reflexionstiefen

5 Vgl. Feixas & Flepp, 2024.

Auf einer transformativen Ebene geht es schliesslich darum, eigene Überzeugungen grundlegend zu überdenken und daraus längerfristige Veränderungen für die Lehrpraxis abzuleiten.

Auf diese Weise verbindet der RC Theorie und Praxis, indem er bestehende Konzepte aus der Erwachsenenbildung – wie z. B. die Reflexionsebenen oder das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – in eine gut anwendbare Form überführt.

Weitere wichtige Bausteine sind die vier verschiedenen Dimensionen, die jeweils einen spezifischen Fokus haben:

1. Lehrbiografie. Lehrtätigkeit in den vergangenen Jahren
2. Lehr-Lern-Philosophie. Verständnis des Lehrens und Lernens in der Hochschulbildung, einschliesslich z. B. der Motivation für das Lehren, der Rolle(n) als Lehrende(r), der Rolle der Studierenden, der bevorzugten Methoden, der Rolle des Feedbacks und der Interaktion, der Kommunikation und Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden
3. Entwicklungsziele, Konzeption und Durchführung der Lehrintervention/en
4. Abschliessende Reflexion und Selbsteinschätzung des Gelernten; Aufzeigen eines sich entwickelnden Selbstverständnisses des eigenen Lehr- und Lernprozesses, das auf früheren Erfahrungen aufbaut, um auf neue und herausfordernde Situationen zu reagieren

In einer Lehrbiografie reflektieren Lehrende ihre bisherigen Aktivitäten und Ziele, um ein klares Bild von ihrer eigenen Entwicklung zu erhalten. Eine Lehr- und Lernphilosophie fasst zentrale Werte und Überzeugungen zusammen: Welche Rolle haben die Studierenden? Wie wird Lernen organisiert? Welche Bedeutung kommt Feedback zu? Bei der Planung und Durchführung von Lehrinterventionen geht es darum, konkrete Projekte zu entwickeln, umzusetzen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse auszuwerten. Am Ende dieses Prozesses steht eine abschliessende Reflexion, in der die Lehrenden ihre Erfahrungen zusammenfassen und überlegen, welche Konsequenzen sich daraus für die zukünftige Lehrpraxis ergeben.

Diese Dimensionen können einzeln oder in Kombination genutzt werden. Diese Flexibilität hat dazu beigetragen, dass sich der RC in ganz unterschiedlichen Disziplinen und Lehrsettings erfolgreich einsetzen liess, ohne seinen Charakter als strukturierter Reflexionsbegleiter zu verlieren.

Anwendung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Der RC kann auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden, um Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren und zu beurteilen. Grundsätzlich unterscheiden wir vier Arten:

1. Selbst-Beurteilung
2. Peer-Beurteilung
3. Fremd-Beurteilung
4. KI-Beurteilung

Jede dieser Formen entspricht unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielen. Im Folgenden wird erläutert, wie diese vier Formen angewendet werden können und welche Erfahrungen damit gemacht wurden.

Selbst-Beurteilung: An der PH Zürich dient das Portfolio in erster Linie als Instrument der Selbstreflexion. Im Rahmen des CAS Hochschuldidaktik wird das Konzept bereits im ersten Modul vorgestellt. Die eigentliche Einführung des RC erfolgt jedoch erst im Modul „Assessment“ als Beispiel für ein Raster zur Beurteilung der Reflexivität in schriftlichen Texten und Portfolios. Dabei werden die theoretischen Grundlagen sowie die unterschiedlichen Logiken hinter den Reflexivitätsstufen und -dimensionen erläutert.

Den Teilnehmenden wird empfohlen, den RC zu verwenden, sobald sie etwa zwei Drittel ihres Portfolios verfasst haben, um die Qualität ihrer Reflexion zu überprüfen. Teilnehmende, die den RC konsequent genutzt haben, berichten von deutlich mehr Klarheit über ihre Lernziele, mehr Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Literatur, einer verbesserten Argumentationsstruktur und insgesamt einer tieferen Reflexion ihrer Lehrpraxis.⁶ Der RC ist besonders hilfreich für die Selbstevaluation, da er kritisches Denken fördert und die individuelle Entwicklung unterstützt.

Peer-Beurteilung: Ein weiteres wesentliches Element des CAS-Programms ist das strukturierte Peer-Feedback. Hier wird auf den RC zurückgegriffen, um den Austausch zwischen den Teilnehmenden zu steuern und gegenseitig blinde Flecken aufzudecken. Ein besonders guter Anwendungsfall ist die

6 Vgl. Feixas et al., 2020.

gemeinsame Weiterentwicklung der individuellen Lehr- und Lernstrategien. Zunächst verfassen die Teilnehmenden im Modul „Lernziele und Unterrichtsmethoden“ eine Version des Designs einer authentischen oder zu optimieren den Lehr-Lern-Intervention, welche die Kursleitenden kommentieren oder ‚befeedbacken‘ wird. Nach etwa einem halben Jahr – im Zuge der Zwischenbilanz im CAS – wird die aktualisierte Version erneut diskutiert.

Im Peer-Feedback nutzen die Teilnehmenden den RC gezielt, um ihre Lern- und Lehrstrategie zu vertiefen. Sie überprüfen, ob sie tatsächlich zu einem veränderten Rollenverständnis oder zu einer neuen Sichtweise des Lehrens und Lernens gelangt sind. Darüber hinaus tauschen sie Entwürfe des Portfolios aus und diskutieren geplante Interventionen. Auf diese Weise bildet sich eine systematische Form des kollegialen Austauschs aus, bei dem Diskussionen zielgerichtet bleiben und die Reflexion in die Tiefe geht.

Fremd-Beurteilung: Neben der Selbst- und Peer-Beurteilung kann der RC auch als Grundlage für eine Beurteilung durch Expertinnen und Experten dienen. Ein Beispiel dafür liefert die Universität Pompeu Fabra (UPF) in Barcelona, wo im Rahmen eines hochschuldidaktischen Online-Programms Portfolios mithilfe des RC beurteilt wurden. Die Teilnehmenden verfassten jeweils eine Lehrbiografie und Lehr-Lern-Philosophie, setzten sich intensiv mit grundlegenden hochschuldidaktischen Konzepten auseinander und schrieben abschliessend eine persönliche Reflexion.

An der UPF wurde der RC an die spezifischen Gegebenheiten des Kurses angepasst⁷ und durch ein mehrstufiges Schema bzw. eine angepasste Rubrik ergänzt, die neben den deskriptiven, reflexiven und transformativen Reflexionsebenen auch eine Qualitätsebene berücksichtigte. Auf dieser Qualitätsebene erfolgte die Beurteilung, wie kohärent die Argumentation war, ob relevante theoretische Bezüge hergestellt und konkrete Konsequenzen für die eigene Lehrpraxis abgeleitet wurden. Diese Kombination aus Rubrik und qualitativem Feedback bot einen gemeinsamen flexiblen Bewertungsrahmen, der in unterschiedlichen Fachdisziplinen anwendbar war und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrstrategie förderte.

Gleichzeitig bot das Schema genügend Flexibilität, um individuelle Erfahrungen und Kontexte zu berücksichtigen. Es zeigte sich, dass der RC in dieser erweiterten Form nicht nur eine strukturierte Fremdbewertung ermöglichte,

7 Vgl. <https://tiny.phzh.ch/reflective-companion>.

sondern auch zu einer deutlich vertieften Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrstrategien führte.

KI-Beurteilung: Generative KI-Tools wie ChatGPT bergen ein erhebliches Potenzial, die Reflexionsprozesse der Lernenden wirksam zu unterstützen, sofern sie nach geeigneten Kriterien und strukturierten Anweisungen eingesetzt werden. Sie ermöglichen den Lehrenden auch, effektiv formatives Feedback zu den Arbeiten der Studierenden zu geben. Während der Gebrauch von KI-Tools zahlreiche Möglichkeiten zur Verbesserung der Reflexion und der formativen Beurteilung bietet, ergeben sich zugleich mehrere pädagogische Herausforderungen. Lernenden können KI-generierte Texte schnell Entwürfe oder strukturelle Verbesserungsvorschläge liefern und damit helfen, Schreibblockaden zu überwinden oder alternative Sichtweisen und Gegenargumente aufzuzeigen. Für Lehrende ermöglicht KI ein schnelleres und effizienteres Feedback, das jedoch auf Kosten der Personalisierung und Tiefe gehen kann.

Moon betont, dass authentische Reflexion tief in persönlichen Erfahrungen und individuellen Denkprozessen verwurzelt ist.⁸ KI-Systeme verfügen jedoch nicht über eine menschenähnliche Kognition, sondern generieren Texte auf Basis statistischer Sprachmuster. Diese Texte sind zwar oft sprachlich flüssig und strukturell korrekt, weisen aber häufig nicht die kritische Tiefe und persönliche Resonanz auf, die für eine authentische Reflexion entscheidend sind.⁹ Eine ausschliessliche Abhängigkeit von KI-generiertem Feedback kann daher zu oberflächlichen Reflexionsergebnissen führen und damit tiefergehende Lernziele gefährden.

Die Autor:innen dieses Artikels haben den RC experimentell im Kontext der KI-gestützten Beurteilung eingesetzt, indem sie ChatGPT zur Generierung von Rückmeldungen auf vollständig anonymisierte Reflexionsportfolios verwendeten.

Die sorgfältig formulierten Prompts führten zunächst zu inspirierenden und neuen Impulsen für die Beurteilenden. Allerdings erwiesen sich die Antworten in den meisten Fällen als eher oberflächlich, allgemein und ohne tieferen persönlichen Bezug oder kontextspezifische Relevanz. Trotz mehrerer iterativer Anpassungen der Prompts, die zu sprachlich anspruchsvolleren und strukturell kohärenteren Rückmeldungen führten, blieben die Ergebnisse in

8 Vgl. Moon, 1999.

9 Vgl. Bender et al., 2021.

Bezug auf Tiefe, Personalisierung und Kontextsensitivität hinter den Anforderungen an eine effektive Reflexion zurück.

Unsere Erfahrung zeigt, dass generative KI-Tools zwar die ersten Phasen des Reflexionsprozesses und des formativen Feedbacks sinnvoll unterstützen können, für nachhaltiges und tiefgreifendes reflexives Lernen aber eine sorgfältige menschliche Begleitung notwendig ist, um authentisches Engagement und persönlichen Bezug sicherzustellen.

Selektive Nutzung und weitere Anwendungsszenarien in der Aus- und Weiterbildung

Der RC bietet vielfältige Ansätze zur systematischen Reflexion von Lehr- und Lernprozessen – sowohl in fokussierten Einzelbereichen als auch in breiteren Anwendungsszenarien der Aus- und Weiterbildung. Einerseits können einzelne Dimensionen des RC, wie die Entwicklung einer fundierten Lehr-Lern-Philosophie oder die Planung und Evaluation von Lehrinterventionen, Lehrende und Lernende dabei unterstützen, ihre pädagogischen Überzeugungen und didaktischen Ansätze strukturiert zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Andererseits eröffnet der RC Perspektiven für den Einsatz in SOTL-Projekten, wissenschaftlichen Abschlussarbeiten oder innovativen Lehrentwicklungsprogrammen, in denen sich nicht nur individuelle Reflexionsprozesse, sondern auch die Qualität und Wirksamkeit ganzer Lehrkonzepte evaluieren lassen.

Die Lehr-Lern-Philosophie als reflektive Praxis: Ein zentrale Analyse-Dimension des RC ist die Lehrbiografie, in der eine Person ihre bisherigen Erfahrungen, beruflichen Stationen und Erkenntnisse reflektiert. Daran schließt sich in der Regel die Lehr-Lern-Philosophie an, in der die Lehrenden ihre pädagogischen Überzeugungen und Grundhaltungen darlegen. Diese Dimension eignet sich besonders für Weiterbildungsprogramme und Workshops, da sie die Lehrenden dazu anregt, das eigene Rollenverständnis, die Bedeutung von Feedback und die Beziehung zu den Studierenden zu hinterfragen und neu zu formulieren.¹⁰ Häufig sind solche Überzeugungen nur implizit vorhanden, was die Entwicklung einer wirklich reflektierten Lehrphilosophie

10 Vgl. Brookfield, 2017.

erschwert. Der RC schafft hier Abhilfe, indem er den Prozess strukturiert und durch Verweise auf relevante Theorien oder Modelle eine wissenschaftliche Fundierung ermöglicht. Die theoretischen Grundlagen des RC sind in unseren bisherigen Publikationen¹¹ dokumentiert.

Ein Beispiel: Im Rahmen des Projekts LernLabor Hochschuldidaktik für Digital Skills (LeLa) konnten die Teilnehmenden der Weiterbildung Educational Encounter¹² ihre Lehr-Lern-Philosophien aufschreiben, in visueller oder schriftlicher Form präsentieren und anschließend Feedback von Kolleg:innen und Dozierenden einholen. Die Visualisierungen wurden besonders geschätzt, da sich damit komplexe pädagogische Ansätze für andere verständlich darstellen lassen.¹³ Durch die Kombination von schriftlichen Texten, Peer-Diskussionen und theoretischer Verankerung (RC) entwickelten die Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für ihre persönlichen pädagogischen Positionen und lernten, diese im fachlichen Austausch zu vertreten.

Der RC als Rahmen für die Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Lehr-Lern-Interventionen: Der RC bietet eine strukturierte Methode zur Planung, Implementierung und Evaluation von Lehr- und Lerninterventionen in der Hochschullehre. Durch die Förderung systematischer Reflexion unterstützt er Lehrende dabei, ihre didaktischen Entscheidungen zu hinterfragen, evidenzbasiert zu begründen und zielgerichtet weiterzuentwickeln.

Die Dimension des RC, die sich auf die Intervention bezieht, ist unter „3. Entwicklungsziele, Gestaltung und Umsetzung der Intervention(en)“ zusammengefasst:¹⁴

- 3.1 Persönliche Entwicklungsziele
- 3.2 Themen (bzw. Konzepte),
- 3.3 Planung und Durchführung der Intervention(en)
- 3.4 Analyse der Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Intervention
- 3.5 Einschränkungen, Herausforderungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Intervention(en)
- 3.6 Bezüge zu hochschuldidaktischen Theorien und Ansätzen

11 Vgl. Feixas et al., 2020; Feixas et al., 2024 und Feixas & Flepp, 2024.

12 Vgl. Blume, 2024.

13 Vgl. Hay et al., 2008.

14 Vgl. Feixas et al., 2024.

Lehrende, die ihre Lehrinnovationen empirisch untersuchen und in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen wollen, z. B. im Rahmen eines SoTL-Projekts, können sich bei der Formulierung klarer Forschungsfragen und der Auswahl geeigneter empirischer Methoden an den Dimensionen des RC orientieren. Er regt dazu an, systematisch Evidenz zu sammeln – sei es durch Feedbackbögen, Leistungsdaten, Dokumentenanalyse, oder qualitative Interviews (bzw. andere qualitative Forschungsmethoden) – und die gewonnenen Erkenntnisse kritisch zu analysieren. Diese systematische Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Fragestellungen und wissenschaftlicher Evidenz trägt dazu bei, neues Wissen über effektives Lehren und Lernen zu generieren¹⁵, wozu auch der RC beitragen kann.

Nachhaltige Lehrentwicklung durch gezielte Reflexion: Qualitativ hochwertige Lehre ist das Ergebnis kontinuierlicher Reflexion und bewusster Weiterentwicklung von Lehrkonzepten und -methoden. Der RC bietet dafür einen klar strukturierten Rahmen, in dem Lehrende ihre pädagogischen Überzeugungen kritisch überprüfen und sicherstellen können, dass ihre Strategien den aktuellen Anforderungen entsprechen. Gleichzeitig schafft der RC Raum, um innovative Ansätze, wie z. B. hybride Lernformate oder den Einsatz KI-gestützter Methoden, systematisch zu planen, umzusetzen und die jeweiligen Ergebnisse zu dokumentieren und auszuwerten.

Durch die regelmässige Analyse von Schwierigkeiten und Erfolgen in Bildungs- und Innovationsprojekten gewinnen Lehrende wertvolle Erkenntnisse. Sie bilden eine solide Grundlage für die zukünftige Weiterentwicklung der Lehre. Insbesondere interdisziplinäre Lehrkooperationen profitieren von diesem reflektierten Vorgehen, da der RC es ermöglicht, gemeinsame Lehransätze zu evaluieren, Stärken gezielt auszubauen und Schwächen frühzeitig zu erkennen. So kann er die Lehrenden dabei unterstützen, die Qualität und Effektivität ihrer Lehrstrategien kontinuierlich zu verbessern und eine nachhaltige, kompetenzorientierte und partizipative Lehrkultur an den Hochschulen zu etablieren.

Bachelor- oder Masterarbeiten: Auch Studierende können vom RC profitieren, wenn er als ergänzendes Reflexions- und Bewertungsinstrument in Abschlussarbeiten zum Einsatz kommt. Während bei Bachelor- und Masterarbeiten häufig die inhaltliche und methodische Entwicklung im Vordergrund

15 Vgl. Felten, 2013.

steht, ermöglicht der RC die kritische Reflexion des gesamten Forschungsprozesses. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, ihre methodischen und theoretischen Entscheidungen zu überprüfen, die Kohärenz ihrer Argumentation zu analysieren und mögliche Schwächen frühzeitig zu erkennen. Diese strukturierte Selbstevaluation fördert den Brückenschlag zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Anwendung und unterstützt die Entwicklung einer forschungsorientierten Haltung, die für den wissenschaftlichen Diskurs unabdingbar ist.

Schlussfolgerungen

Seit seiner Entwicklung hat sich der RC als vielseitiges und wirkungsvolles Instrument zur systematischen und strukturierten Begleitung von Reflexionsprozessen im Hochschulkontext etabliert. Ursprünglich für die spezifischen Anforderungen des CAS Hochschuldidaktik entwickelt, hat sich inzwischen gezeigt, dass er weit über diesen Rahmen hinaus vielfältige Anwendungsmöglichkeiten bietet. Insbesondere die klar definierten Reflexionstiefen und Dimensionen tragen dazu bei, dass Lehrende und Studierende ihre Praxis evidenzbasiert reflektieren und weiterentwickeln können.

Der RC zeigt dabei sein Potenzial insbesondere als Brückeninstrument zwischen theoriegeleiteter Reflexion und praktischer Anwendung im Hochschulalltag. Er unterstützt nicht nur klassische Selbst- und Peer-Evaluationen, sondern kann auch effektiv in Fremd-Beurteilungen sowie mit Vorbehalt in KI-gestützten Feedbackverfahren eingesetzt werden. Diese Flexibilität macht ihn zu einem geeigneten Begleiter in einer Zeit, in der die Hochschullehre zunehmend digitalisiert und von technologischen Innovationen geprägt ist. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass der Einsatz von KI in der Reflexionspraxis sorgfältig abgewogen werden sollte, um sicherzustellen, dass Reflexionstiefe, Authentizität und Persönlichkeitsentwicklung weiterhin im Mittelpunkt stehen.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt sich ein gezielter und selektiver Einsatz des RC – sei es in der hochschuldidaktischen Weiterbildung, in SoTL-Projekten oder in studentischen Abschlussarbeiten. Für die Zukunft bietet der Reflective Companion zahlreiche Möglichkeiten für weitere Anpassungen und Vertiefungen, z. B. durch spezifische Erweiterungen seiner Dimensionen oder durch eine stärkere Einbettung in institutionelle Lehrentwicklungsstrategien.

Literatur

192

ASH, S. L. & CLAYTON, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25–48.

DOI: https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48.

BENDER, E. M., GEBRU, T., MCMILLAN-MAJOR, A. & SHMITCHELL, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *FACCT'21. Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (S. 610–623). New York: ACM.

DOI: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.

BLUME, D. (2024). Reflexives Lernen im Kurs „Educational Encounter“. Herausforderungen, Erkenntnisse und Aussichten. In C. Axelsson, D. Blume & B. Volk (Hg.), *Bildung, Praxistransfer und Kooperation. Kompetenzentwicklung für die Hochschullehre in Netzwerken* (Medien- und Gestaltungsästhetik, Bd. 19) (S. 309–324). Bielefeld: Transcript.

DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839471807-015>.

BROOKFIELD, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

EATON, S. E. (HG.). (2024). *Second handbook of academic integrity* (Springer International Handbooks of Education). Cham: Springer.

DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5>.

FEIXAS, M., ENGFER, D., ZELLWEGGER, F., ZIMMERMANN, T. & FLEPP, G. (2020). Degrees of reflection in academic development: Construction and application of a tool to assess critical reflection in portfolios and projects.

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 24(2), 98–119.

DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15227>.

FEIXAS, M. & FLEPP, G. (2024). The Reflective Companion. A self and peer-assessment tool to analyse reflexivity in portfolios. In C. Axelsson, D. Blume & B. Volk (Hg.), *Bildung, Praxistransfer und Kooperation. Kompetenzentwicklung für die Hochschullehre in Netzwerken* (Medien- und Gestaltungsästhetik, Bd. 19) (S. 255–286). Bielefeld: Transcript.
DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839471807-013>.

FEIXAS, M., FLEPP, G., ENGFER, D., HELLER-ANDRIST, S., ZELLWEGER, F. & ZIMMERMANN, T. (2024). *REFLECTIVE COMPANION: Ein Framework und Leitfaden zur Selbstreflexion in Portfolios im Hochschulkontext*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10958160>.

FELTEN, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121–125.
DOI: <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>.

HAY, D. B., KINCHIN, I. & LYGO-BAKER, S. (2008). Making learning visible: The role of concept mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(3), 295–311. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070802049251>.

KING, P. M. (2002). Learning to make reflective judgments. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(82), 15–26. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.8202>

KING, P. M. & KITCHENER, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.
DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2.

MOON, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory and practice*. London: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203822296>.

Abbildungen

194

ABB. 1: Screenshot aus dem Reflective Companion als Beispiel der Reflexionstiefen.

