die hochschul*lehre*
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

die hochschul*lehre* – Jahrgang 11 – 2025 (63)
Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch
Beitrag in der Rubrik Praxis
DOI: 10.3278/HSL2563W
ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre

CC BY SA

Zwischen Authentizität und sozialer Erwünschtheit

Selbstreflexion in Lehre und Prüfung

Julia Becker & Ulrike Lange

Zusammenfassung

Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion gehört zu einem wissenschaftlichen Studium und steht seit der Debatte um Future Skills stärker im Fokus. Die Förderung und die Prüfung der Reflexionskompetenz stellen eine Herausforderung dar, insbesondere um soziale Erwünschtheit zu vermeiden. Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Frage, ob eine Reflexion authentisch im Sinne einer Selbstoffenbarung sein muss oder nicht. Um diesen Fragen zu begegnen, braucht es Freiräume in der Lehre. Sie können helfen, um Reflexion einzuüben, während Kriterienraster sich eignen, um objektive und transparente Bewertungsmaßstäbe zu setzen. Wir stellen konkrete Kriterienraster als Vorlage vor und gehen darauf ein, wie Dozierende selbstreflektierende Praktiken in die Lehre integrieren und diese vorleben können.

Schlüsselwörter: Reflexionsfähigkeit; Selbstreflexion; Prüfung; Kriterien; Authentizität

Between authenticity and social desirability

Self-reflection in teaching and examination

Abstract

The ability to (self-)reflect is part of academic studies and has become more of a focus since the debate on future skills. The promotion and assessment of reflective competence is a challenge, particularly in order to avoid social desirability. Another point of discussion is whether reflection must be authentic in the sense of self-revelation or not. To address these questions, there is a need for open spaces in teaching. They can help to practice reflection, while criteria grids are suitable for setting objective and transparent assessment standards. We present concrete criteria grids as templates and discuss how lecturers can integrate self-reflective practices into their teaching and exemplify them.

Keywords: ability to reflect; self-reflection; examination; criteria; authenticity

1 Einleitung

Reflexionskompetenz war schon immer Teil eines wissenschaftlichen Studiums und steht aktuell im Rahmen des Konzepts der Future Skills besonders im Fokus. In diesem Zusammenhang wird sie als ein Teilbereich von „Selbstkompetenz“ beschrieben (Ehlers et al., 2024). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit ermöglicht es Individuen, ihre eigenen Handlungen und Gedanken kritisch zu hinterfragen

und konstruktiv weiterzuentwickeln. Die Anbahnung, Erreichung und abschließende Prüfung dieser Fähigkeit bleiben dabei oft unbesprochen und werden nicht weiter konkretisiert.

In diesem Beitrag bieten wir deshalb Impulse für die Gestaltung und die Prüfung von Reflexion und konzentrieren uns dabei auf das Dilemma, das in Prüfungssituationen zwischen der geforderten Authentizität von Reflexion und Effekten sozialer Erwünschtheit besteht. Wir stellen die Frage, inwiefern auch „fiktionales Reflektieren" lernwirksam sein kann bzw. Reflexionsfähigkeit entwickeln und prüfen kann und stellen Kriterienraster vor, die deutlich machen, was in einem reflektierenden Text bewertet wird.

2 Begriffsklärung Reflexionskompetenz

Unser Fokus liegt auf der Selbstreflexion, d. h. auf Reflexion als bewusste Selbstbeobachtung und Bewertung der eigenen Handlungen und Gedanken mit dem Ziel, die dabei zugrunde liegenden Verhaltens- und Wertesysteme sichtbar zu machen und daraus, wenn nötig, konstruktive Verhaltensänderungen abzuleiten.

Es gibt viele Definitionen für (Selbst-)reflexion in der universitären Lehre. Sie weisen zumeist vier Merkmale auf: Reflexion ist immer auf etwas gerichtet. Sie ist Teil eines iterativen Lernprozesses. Reflexion kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Und zu guter Letzt ist Reflexion ein Prozess mit emotionaler Ebene, was bedeutet, dass Reflexion sowohl ein kognitiver als auch ein affektiver Prozess ist (Poldner et al. 2012, S. 20).

Bei der Selbstreflexion ist das Objekt der Reflexion die eigene Person, d. h. der Fokus wird auf bewusste Selbstbeobachtung und Bewertung der eigenen Handlungen und Gedanken gelegt. In der hochschulischen Lehre kann genau das gleichermaßen Stolperstein und Chance sein: Bei der Selbstreflexion betrachtet die reflektierende Person auch eigene Schwächen und Fehler und dies kann zu als schwierig erlebten affektiven Reaktionen führen. Studierende benötigen hierfür einen geschützten Raum, in dem sie sich ausprobieren und Fehler machen dürfen. Im klassischen Universitäts-Setting von Wissensvermittlung und -prüfung ist dieser Raum oft schwer zu erzeugen.

Bräuer (2016, S. 24 ff.) differenziert vier Ebenen von Reflexion: Auf der ersten Ebene dokumentieren und beschreiben Studierende Aktivitäten in ihrem Verlauf. Auf Ebene zwei werden Umstände einer Handlung analysiert und interpretiert, d. h. die reflektierte Tätigkeit wird kontextualisiert. Auf Ebene drei evaluieren Studierende eine abgeschlossene Aktivität, d. h. sie vergleichen z. B. Gelerntes mit Zielen und Erwartungen. Auf Ebene vier findet eine Reflexion darüber statt, wie das eigene Handeln systematisch verändert und somit neu geplant werden kann. Die Neuplanung von Handlungen (Ebene vier) zeigt den iterativen Charakter von Reflexion auf, der auch in zeitlich gegliederten Modellen wie z. B. dem ALACT-Modell[1] (Korthagen/Vasalos 2005, S. 49) aufgegriffen wird.

3 Reflexionskompetenz sichtbar machen

Die Prüfung der Reflexionskompetenz wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Winter (2007, S. 111) spricht von einem zentralen Dilemma: Eine benotete Prüfung „ist kein guter Boden für unbefangene Selbstreflexion" und gleichzeitig entstehe „ein Problem, wenn (…) Leistungen, die wesentlich auch reflexiver Art sind", nicht in der Bewertung berücksichtigt werden, zumal das die Motivation zur (Selbst-)Reflexion senke. Reis (2009) befürwortet die Integration in Prüfungen und empfiehlt Kriterienraster, die helfen können, objektive und transparente Bewertungsmaßstäbe zu setzen (vgl. 3.3 und 3.4).

1 Auf die Handlung (action) folgt die Rückschau (looking back), die Identifikation relevanter Elemente (awareness of essential aspects), das Kreieren von Handlungsalternativen (creating alternative methods of action) und schließlich das Ausprobieren von Alternativen (trial), das wiederum als Startpunkt für diesen Reflexionskreislauf genutzt werden kann.

Motivation zur und Würdigung von (Selbst-)Reflexion lassen sich jedoch nicht nur durch eine Bewertung bzw. Benotung herstellen. Die Reflexion Studierender im Laufe einer Veranstaltung (z. B. in Lerntagebüchern oder reflexiven Texten zu Beginn oder am Ende einer Veranstaltung) kann Teil der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden sein (Bräuer 2016, S. 38): Lehrende können diese Informationen als Feedback für die weitere Gestaltung der Lehrveranstaltungen nutzen und Studierende so einbeziehen.

3.1 Reduktion von Effekten sozialer Erwünschtheit

Eine Reflexion des eigenen Lernens, Denkens und Tuns bedeutet, sich selbst zu hinterfragen (vgl. z. B. Ehlers et al. 2020, S. 72), und das widerspricht der Logik von Prüfungssituationen. Denn Studierende in Prüfungssituationen setzen in der Regel auf eine positive Selbstdarstellung, was zu Verhalten im Sinne von sozialer Erwünschtheit (Reis 2009) führen kann (z. B. schreiben Studierende, was sie glauben, das die Lehrenden lesen wollen).

Um zu befördern, dass Studierende ihr Lernen, Denken und Tun reflektierend hinterfragen, können Lehrende Reflexion so anleiten, dass deutlich wird, dass es bei der Prüfung von Reflexionskompetenz um etwas anderes geht als bei anderen Prüfungen. Wenn Lernende es gewohnt sind, „fremdgesteuert zu lernen" (Winter 2007, S. 115), müssen Lehrende sie schrittweise an eine reflexive Praxis heranführen und ihnen den Vorteil für die eigene Entwicklung verdeutlichen (vgl. für niedrigschwellige Ansätze z. B. Nückles et al., 2010, Kruse 2013, Sommer, 2018).

Je nach Fachkultur kann es unterschiedlich anspruchsvoll sein, mit Studierenden eine reflexive Praxis zu etablieren (vgl. 3.2). Wichtig ist, dass hierfür ein geschützter Rahmen gesetzt wird. In diesem werden Fehler und Missverständnisse explizit als Lernanlass verstanden und genutzt. Eine Möglichkeit ist, Reflexion weder zu korrigieren noch zu bewerten, sondern „durch Beachtung und Resonanz zu würdigen und ggf. durch Nachfragen und eine Besprechung zu ihrer Differenzierung beizutragen" (Winter 2007, S. 114). Geschützte Räume zur Reflexion können aber auch geschaffen werden, indem Studierende entscheiden können, was sie teilen wollen und was nicht, und entsprechend nur eine Auswahl von Reflexionstexten bewertet wird (vgl. z. B. die Staffelung von Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio von Bräuer 2000 oder das Konzept des autonom geführten akademischen Journals von Lange 2010).

3.2 Authentizität von Reflexion als Bewertungsmaßstab?

Effekte sozialer Erwünschtheit spielen vor allem eine Rolle, wenn es um eine authentische Reflexion eigener Lernprozesse oder Handlungen geht. Dabei ist die Frage, ob eine Reflexion authentisch ist oder nicht, prinzipiell nicht beantwortbar, weil einem Text nicht anzusehen ist, ob er eine Realität beschreibt oder eine Fiktion. Hieraus ergibt sich die Frage, ob gerade bei der Prüfung von Reflexionskompetenz Authentizität das Ziel bzw. die Voraussetzung sein kann oder sollte.[2] Denn Studierende könnten zwar in der Lage sein, authentisch über sich zu reflektieren, und gleichzeitig nicht bereit sein, sich im hierarchischen System der Universität zu offenbaren.

Dies führt zu der Überlegung, ob es in bestimmten Fällen sinnvoll sein kann, statt einer Selbstreflexion mit Selbstoffenbarung eine (möglicherweise fiktionale) Nachbildung dieser Denkhandlungen zu fordern bzw. zu ermöglichen. Um zu entscheiden, in welchen Kontexten eine Unterscheidung zwischen der Fähigkeit zu reflektierenden Denkhandlungen – diese wird auch in der fiktionalen Reflexion deutlich – und der Fähigkeit/Bereitschaft sich zu offenbaren sinnvoll sein kann, können Lehrende sich z. B. folgende Fragen stellen:

- Wie stark sind die Fachkultur und die Institution, an der Sie lehren, auf Leistung und Konkurrenz ausgerichtet? Wie stark auf Kooperativität und Vertrauen?
- Können Sie in der Veranstaltung eine Atmosphäre von Offenheit und Vertrauen schaffen, die es erleichtert, authentische Reflexionen zu teilen?

2 Diese Frage entstand in einem Workshop auf der dghd-Tagung 2025.Wir danken den Teilnehmenden für ihre Impulse, die wir in diesem Artikel weitergeführt haben.

- Welche Lernziele verfolgen Sie mit Reflexionsaufgaben und könnten diese Ziele auch erreicht werden, wenn Studierende nicht authentisch reflektieren? Welche Ziele könnten durch eine fiktionale Reflexion erreicht werden und was würden Sie dann bewerten?
- Gibt es die Möglichkeit bei der Reflexion bewusst zu Fiktionalisierungen einzuladen? Könnte die Arbeit mit Fallgeschichten oder Szenarien es Studierenden ermöglichen, bestimmte Verfahren der Reflexion einzuüben, ohne sich selbst offenbaren zu müssen?
- Gibt es in dem Fach bzw. den angestrebten Berufen Praktiken „beobachteter" Reflexion, auf die Sie die Studierenden vorbereiten wollen und für die die Fähigkeit notwendig ist, sich auch in einer hierarchischen Situation zu hinterfragen (z. B. beim Umgang mit einem Peer review in einem Publikationsprozess oder bei der Super-/Intervision in beraterischen Berufen im sozial-psychologischen Feld)?
- In welchen Fällen wäre eine Reflexion ohne Selbstoffenbarung und ohne sich selbst infrage zu stellen in Ihrem Fach sinnlos oder vielleicht sogar didaktisch kontraproduktiv?

3.3 Entwicklung von Kriterienrastern und Bewertungsleitfäden

Detaillierte Kriterienraster *(rubrics)* sind ein Hilfsmittel, um gemäß einer kriterialen/sachlichen Bezugsnorm die Leistungen unterschiedlicher Personen nach demselben Muster zu bewerten (Sturm 2018, S. 3). Kriterienraster sind der Versuch größtmöglicher Objektivierung. Bei der Bewertung reflexiver Aufgaben können sie zudem Studierenden verdeutlichen, was bewertet wird, und auch, was nicht bewertet wird, z. B. mögliche Schwierigkeiten oder Defizite, die durch eine Selbstoffenbarung in der Reflexion gezeigt werden.

Für ein Kriterienraster werden einzelne Kriterien mit Erwartungsniveaus definiert und in Deskriptoren festgehalten, die zu einer Gesamtbewertung zusammengefasst werden (Kreuzer 2018). Sie können über den Prüfungskontext hinaus genutzt werden, um Studierenden eine Selbsteinschätzung während des Lernprozesses zu ermöglichen.

Die (erstmalige) Erstellung eines solchen Rasters ist aufwendig. Die langfristigen Vorteile überwiegen jedoch, da es immer wieder genutzt und abgewandelt werden kann. Wichtig für die Deskriptoren ist, dass die zu erlangenden Kompetenzen als intendierte Lernergebnisse festgelegt sind. Die Qualitätsmerkmale sollten leicht verständlich und möglichst eindeutig formuliert sein, d. h. ohne interpretierungsbedürftige Formulierungen wie „gut", „angemessen" oder „sinnvoll". (Kreuzer 2018, S. 6)

3.4 Vorstellung eines Kriterienrasters zur Bewertung von Reflexion

Am Zentrum für Wissenschaftsdidaktik (ZfW) der Ruhr-Universität Bochum (RUB) haben wir 2019 ein Kriterienraster zur Beurteilung studentischer Reflexion erarbeitet. Lehrende können Teile daraus in ihren Lehrveranstaltungen und Prüfungen einsetzen.

Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Raster. Es handelt sich um drei von neun vorgeschlagenen Kriterien, die zum Teil weiter unterteilt sind: Reflexion von Lernstand, Lernstrategie und persönlicher Entwicklung im Lernprozess. Für die Bewertung schlagen wir vor, dass Lehrende die ausgewählten Kriterien gewichten, z. B. in Prozent.

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Kriterienraster für studentische Reflexion. Quelle: Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum, 2019. https://l.rub.de/e10bea9b

	Sehr gut	**Gut**	**Akzeptabel**	**Nicht akzeptabel**
Reflexion des Lernstandes Wertung: ..%	Der eigene Lernstand wird in einen fachlichen Kontext eingeordnet – und daraus abgeleitete Erkenntnisse und Handlungen	Der eigene Lernstand wird in einen fachlichen Kontext eingeordnet	Eine Kontextualisierung des eigenen Lernstandes ist in Ansätzen erkennbar	Es fehlt eine Kontextualisierung des eigenen Lernstandes

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Sehr gut	Gut	Akzeptabel	Nicht akzeptabel
Reflexion der Lernstrategie Wertung: ..%	Reflexive Passagen verdeutlichen eine Toleranz im Umgang mit eigenen Fehlern – und daraus abgeleitete Erkenntnisse und Handlungen	Reflexive Passagen verdeutlichen eine Toleranz im Umgang mit eigenen Fehlern	Es finden sich ein bis zwei Hinweise auf eine Fehlertoleranz in Bezug auf das eigene Handeln	Eine Fehlertoleranz ist nicht erkennbar
Reflexion der Person und persönlichen Entwicklung Wertung: ..%	Reflexive Passagen zeigen ein Selbstbewusstsein über die persönliche Entwicklung im Seminar/Semester/Studium	Reflexive Passagen beziehen sich auf die persönliche Entwicklung im Seminar/Semester/Studium	Es finden sich ein bis zwei reflexive Passagen zur persönlichen Entwicklung im Seminar/Semester/Studium	Reflexive Passagen zur persönlichen Entwicklung im Seminar/Semester/Studium fehlen

Die Deskriptoren zeigen, dass die Tiefe der Selbstreflexion durch die Beschreibung, Analyse und Schlussfolgerungen aus konkreten Beispielen/Situationen bedingt ist (vgl. die in 2.2 vorgestellten Ebenen der Reflexion). Inwiefern und ob diese Tiefe durch eine fiktionale Reflexion erreicht werden kann, müsste im konkreten Fall überlegt werden.

4 Unterstützung von Lehrenden durch Selbstreflexion in hochschuldidaktischen Veranstaltungen

Hochschuldidaktische Angebote zur (Weiter-)Entwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit können Lehrende unterstützen, Studierende zur Reflexion anzuleiten. Lehrende erleben so alle geschilderten Aspekte im Bereich Authentizität und soziale Erwünschtheit selbst und können sie so für ihre Lehre besser berücksichtigen. Letztlich sollten Lehrende selbstreflektierende Praktiken vorleben, um als Vorbild für ihre Studierenden zu dienen.

Tabelle 2 zeigt zwei Ausschnitte aus dem Beurteilungsraster für Lehrportfolios, die im Rahmen des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms an der RUB eingereicht werden. Das Lehrportfolio wird nicht benotet und das Raster wird für formatives Feedback durch die Mitarbeiter:innen des ZfWs eingesetzt (wobei für die Ausstellung des hochschuldidaktischen Zertifikats das Lehrportfolio mindestens als „gut“ eingeordnet sein muss).

Tabelle 2: Ausschnitt aus dem Bewertungsraster für Lehrportfolios. Quelle: Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum (o. J.)

	Sehr gut	Gut	Akzeptabel (Ziel: Nachbesserung)	Nicht akzeptabel (Ziel: Überarbeitung)
Darstellung eines individuellen Lehransatzes	Inhaltlich wird die Lehrphilosophie authentisch aus persönlicher Biografie und mit Bezug zu übergeordneten Lehransätzen abgeleitet	Die Lehrphilosophie wird entweder aus der persönlichen Biografie oder aus allgemeinen Lehransätzen abgeleitet	Die Lehrphilosophie wird in großen Teilen postuliert, bei etwa 30 % des Textes ist ein Bezug zur persönlichen Biografie oder allgemeinen Lehransätzen erkennbar	Ein authentischer Bezug zur persönlichen Biografie oder allgemeinen Lehransätzen ist nicht erkennbar

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Sehr gut	**Gut**	**Akzeptabel (Ziel: Nachbesserung)**	**Nicht akzeptabel (Ziel: Überarbeitung)**
Auswahl der Beispiele zur Darstellung des didaktischen Handelns	Die ausgewählten beschreibenden Beispiele aus dem didaktischen Handeln sind konkret und spezifisch formuliert und nachvollziehbar dargestellt	Die ausgewählten beschreibenden Beispiele aus dem didaktischen Handeln sind konkret formuliert	Die ausgewählten beschreibenden Beispiele aus dem didaktischen Handeln sind eher allgemein formuliert	Beispiele fehlen ganz oder sind lediglich in Form von Listen oder allgemeinen Stichpunkten aufgeführt
	Ein direkter Bezug der ausgewählten Beispiele zur Lehrphilosophie ist deutlich erkennbar	Ein Bezug der Beispiele zur Lehrphilosophie ist bei mehr als 50 % erkennbar	Ein Bezug der Beispiele zur Lehrphilosophie ist bei einem Beispiel erkennbar	Ein Bezug der Beispiele zur Lehrphilosophie ist nicht hergestellt

Anhand der Deskriptoren lässt sich erkennen, dass auch hier die Tiefe der Selbstreflexion durch Beschreibung, Analyse und Schlussfolgerungen aus konkreten Beispielen und einem Bezug zur eigenen Biografie bedingt ist. Da es sich hier um die eigene professionelle Entwicklung und nicht um das Einüben von Reflexion handelt, ist allerdings auch Authentizität eine der Anforderungen.

5 Fazit

Für die Einübung und Prüfung von Reflexionsfähigkeit spielen unter anderem fachkulturelle und institutionelle Aspekte eine große Rolle. Sie sollten bei der Integration von Selbstreflexion in Lehre und Prüfungen bedacht werden. Dies bezieht sich besonders auf die Frage, ob eine studentische (Selbst-)Reflexion zwingend authentisch im Sinne einer Selbstoffenbarung sein muss oder auch fiktional sein kann. Diese Frage weiter zu durchdenken kann zusätzliche Möglichkeiten für die Entwicklung von Selbstreflexion in der Hochschullehre öffnen.

Auch die Frage, ob Selbstreflexion Teil der benoteten Prüfungsleistung sein sollte oder nicht, ist nur situativ zu beantworten. Wenn jedoch reflexive Anteile in die Bewertung eingehen, sind drei Punkte festzuhalten: Es sollte ein konkretes Kriterienraster vorliegen, das auch zur Anleitung und Transparenz gegenüber den Studierenden genutzt wird. Um die reflexive Praxis zu üben, braucht es geschützte Räume in der Lehre, in denen diese Form des Lernens, Denkens und Schreibens erprobt werden kann. Und Lehrende sollten selbst als Vorbild vorangehen und Selbstreflexion vorleben.

Literatur

Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch. Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach-Verlag.

Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Auflage. UTB/Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838546322

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29427-4

Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D. & Rampelt, F. (2024). *Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme*. Stifterverband.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 47–71. https://doi.org/10.1080/13540600420003370 93

Kreuzer, P. (2018). *Kriterienraster*. Handreichung der Prüfungswerkstatt. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Kruse, O. (2013). Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In U. Doleschal et al. (Hrsg.), *Writing across the curriculum at work (*S. 39–66). *Theorie, Praxis und Analyse*. Lit Verlag.

Lange, U. (2010). *Das autonom geführte akademische Journal. Konzept und Praxisbericht*. In A. Saxalber & U. Esterl (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben (ide-extra 17)* (S. 229–246). StudienVerlag.

Nückles, M., Hübner, S., Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R. & Renkl, A. (2010). Selbstreguliert lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In M. Gläser-Zirkuda (Hrsg.), *Lerntagebuch & Portfolio aus empirischer Sicht (*S. 35–58). Verlag empirische Pädagogik.

Poldner, E., Simons, P. R. J., Wijngaards, G. & van der Schaaf, M. F. (2012). Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays: A methodological review of psychometric and edumetric aspects. *Educational Research Review*, 7, 19–37. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.002

Reis, O. (2009). Vom Reflex zur Reflexion – Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens. *Neues Handbuch Hochschullehre, H3.2.*

Sommer, A. (2018). Reflexionsbericht. In J. Gerick, A. Sommer & G. Zimmermann (Hrsg.), *Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre* (S. 198–201). UTB/Waxmann Verlag.

Sturm, N. M. (2018). *Prüfungsbewertung.* Handreichung der Prüfungswerkstatt. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zirkuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen (*S. 109–132). Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnen

Julia Becker (geb. Philipp). Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum, Deutschland. E-Mail: julia.philipp@rub.de

Dr. Ulrike Lange. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum, Deutschland. E-Mail: ulrike.lange@rub.de

Zitiervorschlag: Becker, J. & Lange, U. (2025). Zwischen Authenzititität und sozialer Erwünschtheit. Selbstreflexion in der Lehre und Prüfung. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2563W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre

Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · service@wbv.de · wbv.de

wbv