

Natalie Weinmann¹, Sophia Frank² & Raik Pawlowsky³

Reflexionskompetenz als Future Skill im Designstudium lehren und lernen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Designausbildung. Anhand der Planung, Ausführung und Evaluation eines neuen Kursformats zeigt sich, dass Reflexion als Kernkompetenz für angehende Designer:innen anerkannt wird, der Transfer in die Praxis jedoch gezielt begleitet werden muss. Empfehlungen umfassen curricular verankerte Formate, klare Bewertungsstrukturen, unterstützende Materialien und die begleitete Förderung von Haltung, Verantwortung und Beziehungskompetenz für zukunftsfähiges Designhandeln.

Schlüsselwörter

Reflexionskompetenz, Designausbildung, Selbstwahrnehmung, Transfer, Future Skills

-
1. Corresponding Author; Hochschule Coburg; natalie.weinmann@hs-coburg.de; ORCID 0009-0005-5956-0840
 2. Hochschule Coburg; sophia.frank@hs-coburg.de; ORCID 0009-0006-6850-0126
 3. Hochschule Coburg; raik.pawlowsky@hs-coburg.de; ORCID 0009-0006-5783-2678

Teaching and learning reflective competence as a future skill in design studies

Abstract

This article explores the role of reflective competence in design education. Based on planning, implementation, and evaluation of a new course format, it shows that reflection is recognized as a core competence for aspiring designers, but that its transfer into practice requires active support. Recommendations include curricula-based formats, clear assessment structures, supporting materials, and guided promotion of attitude, responsibility, and relational skills for sustainable design practice.

Keywords

reflective competence, design education, self-awareness, transfer, future skills

1 Einleitung

Herkömmliche Bildungskonzepte geraten angesichts multipler Krisen wie Klimawandel, sozialer Ungleichheit, Ressourcenverknappung und digitaler Disruption an ihre Grenzen. Die Anforderungen an zukünftige Gestalter:innen verändern sich grundlegend: Im Design müssen in Zukunft nicht nur kreative Probleme gelöst und Produkte hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit und Anwendung sinnvoll gestaltet werden. Vielmehr werden reflektierte Akteur:innen gesucht, die ganzheitlich gesellschaftliche Transformationsprozesse mitgestalten können. In diesem Kontext rücken sogenannte Future Skills ins Zentrum – Kompetenzen, die über reine Wissensaneignung hinausgehen und auf Selbstreflexion, Handlungskompetenz und ethisches Urteilsvermögen zielen (vgl. Ehlers, 2020).

2 Motivation & Zielsetzung

Die Motivation für diese Arbeit leitet sich aus einer veränderten gestalterischen Verantwortung ab, innerhalb derer Reflexionskompetenz eine wesentliche Rolle spielt.

2.1 Gestalterische Verantwortung

Design hat sich von einer objektorientierten Disziplin zu einer transformativen Praxis entwickelt, die soziale, ökologische und technologische Zusammenhänge gestaltet. Angesichts globaler Herausforderungen löst es sich von linearen Problemlösungsansätzen und setzt sich mit Ambiguität und komplexen *wicked problems* (vgl. Rittel & Webber, 1973) auseinander – einzigartige, verflochtene Situationen, die sich weder eindeutig definieren noch endgültig lösen lassen. Design greift dabei spekulativ, partizipativ oder systemisch in gesellschaftliche Prozesse ein und entfaltet eine normative Wirkmacht. Es ist immer relational und prägt über Artefakte hinaus Ressourcen, kulturelle Praktiken und soziale Strukturen (vgl. Groll, 2021). Damit entscheiden Designer:innen auch, welche Bedürfnisse adressiert, welche Zukünfte entworfen und welche Formen von Inklusion oder Exklusion ermöglicht werden (vgl.

Groll, 2021). Diese Verantwortung verlangt bewusste Reflexion über Rolle, Haltung und gesellschaftliche Implikationen. Reflexionskompetenz gilt dabei als Schlüssel zu einer nachhaltigen und verantwortungsvollen Praxis, da sie ermöglicht, eigene Denk- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen und komplexe Zusammenhänge in unsicheren Situationen einzuordnen (vgl. Mareis et al., 2022). Essenziell ist daher, Gestalter:innen zu befähigen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

2.2 Reflexionskompetenz als Future Skill

Vor dem genannten Hintergrund wird es in der Hochschulbildung immer wichtiger, Transformatives Lernen zu stärken und neben Fachkompetenzen auch Kompetenzen zu lehren, die Menschen befähigen, in hochemergenten Kontexten selbstorganisiert handlungsfähig zu bleiben: diese Zukunftskompetenzen werden auch Future Skills genannt (vgl. z. B. Ehlers, 2020). In den letzten Jahren wurden zahlreiche unterschiedliche Frameworks entwickelt, z. B. das *Future Skills Framework 2021* des Stifterverbandes (vgl. Stifterverband, 2021), der *OECD Learning Compass* (vgl. OECD, 2020) und das *Nextskills Framework* (vgl. Ehlers, 2020). Future Skills Frameworks zielen darauf ab, Zukunftskompetenzen strukturiert zu beschreiben, zu zeigen, wie sie miteinander verbunden sind und wie sie gezielt trainiert werden können. Diese Rahmenwerke haben unterschiedliche Herkunft. Sie stammen aus dem Bildungsbereich, aus der Wirtschaft, oder auch aus der Wissenschaft und spiegeln unterschiedliche Perspektiven wider: Bildungspolitik, wirtschaftliche Bedürfnisse, gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. Ehlers et al., 2024). Das Nextskills-Framework stellt „Future Skills in den Mittelpunkt der Überlegungen für Hochschulbildung“ (Ehlers, 2020).

Sowohl die bewusste Auseinandersetzung mit Future Skills als auch transformatives Lernen fordern eine fortlaufende Auseinandersetzung mit den eigenen Annahmen, Wertvorstellungen und Sichtweisen auf die Welt und verfolgen das Ziel, durch aktives Handeln tief verankerte Perspektiven und gewohnte Verhaltensmuster zu verändern (vgl. Chaves & Wals, 2018; Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014).

„Reflexionskompetenz als Future Skill umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, also die Fähigkeit, sich selbst und andere zum Zweck der konstruktiven Weiterentwicklung hinterfragen zu können sowie zugrundeliegende Verhaltens-, Denk- und Wertesysteme zu erkennen und deren Konsequenzen für Handlungen und Entscheidungen holistisch einschätzen zu können“ (Ehlers, 2020, S. 72).

Reflexionskompetenz ist eng verbunden mit Metakognition, dem Nachdenken über die eigenen kognitiven Prozesse (vgl. Landmann & Schmitz, 2007; Schunk & Greene, 2017). Die Fähigkeit zu Metakognition und Reflexion für Studierende ist wichtig und sollte gefördert werden (vgl. Kavousi et al., 2020). Metakognition bzw. Strategien dafür kontextfrei zu lehren, greift aber zu kurz. Es braucht die Kombination mit fachspezifischem Kontext (vgl. Zimmermann & Moylan, 2009).

2.3 Zielsetzung des Beitrags

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag exemplarisch anhand eines experimentellen, interdisziplinär konzipierten Lehrformats die Förderung von Reflexionskompetenz im Designstudium. Die zugrundeliegende Frage ist dabei:

Wie können Reflexionsprozesse bei Designstudierenden angestoßen, begleitet und verankert werden?

Die Förderung von Reflexionskompetenz – etwa durch kontextbezogenes Schreiben und strukturierte Modelle – leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung von Future Skills und zur Gestaltung selbstreflexiver Lernprozesse im Designstudium.

3 Methodik

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Entwicklung, Umsetzung, stetige Anpassung und Evaluation eines Lehrformats im Designstudium – ein Kurs mit dem Fokus auf Reflexions-, Kommunikations- und Lernkompetenz. Das Vorgehen kann eingeordnet werden in *Design-Based Research* (DBR) (vgl. Reinmann et al., 2024; Jahn, 2014). DBR eignet sich besonders zur Entwicklung und Erforschung innovativer Bildungsangebote, da es Gestaltungs- und Forschungsperspektiven systematisch verbindet. Im Zentrum steht ein iterativer Prozess, bei dem ein Lehrformat im Wechselspiel von Theorie, Praxis und Evaluation konzipiert, erprobt und weiterentwickelt wird. Im vorliegenden Beitrag bildeten praktische Aktivitäten den Start des Prozesses:

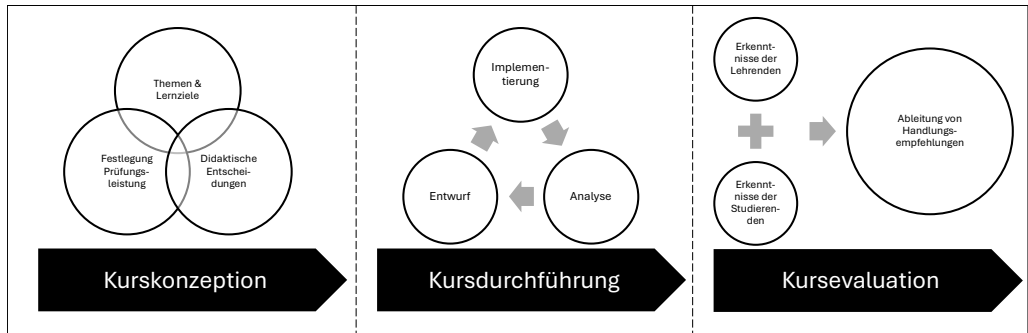


Abb. 1: Methodische Phasen

Der Kurs wurde in mehreren ineinandergreifenden Phasen von einem interdisziplinären Team konzipiert: Festlegung von Themenschwerpunkten und Lernzielen, in Verbindung mit der Prüfungsleistung und didaktischen Entscheidungen. Um die Verbindung zwischen Lehrpraxis und -forschung noch stärker herzustellen, war neben zwei Professorinnen und einer Theaterpädagogin eines der Teammitglieder Hochschuldidaktiker. In einem iterativen Prozess wurden nach Kursstart einzelne Elemente, wie z. B. das Reflexionstagebuch als Prüfungsleistung, genauer untersucht (Analyse), geordnet (Entwurf), verändert (Implementierung) und gegebenenfalls nochmals verändert (s. Abb. 1).

Zur Erhebung von Wirkungen und zur Überprüfung der Zielerreichung wurden verschiedene qualitative Evaluationsmethoden eingesetzt und die Ergebnisse zur Planung und Umgestaltung der nächsten Sitzungen herangezogen. Dazu gehörten:

- Lernreflexionen der Studierenden (ein bis zwei Seiten Lerntagebuch je Einheit) gaben Aufschluss über individuelle Lernprozesse, Herausforderungen und persönliche Entwicklung.
- Mündliches und schriftliches Feedback in Gruppendiskussionen oder Kartenabfragen während des Kurses ermöglichte Einblicke in die Wahrnehmung der Sitzung.
- Digitale Fragebögen mit quantitativen und qualitativen Rückmeldungen.

Damit wurden Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden regelmäßig bewertet und ggf. die Bedingungen für das Lernen angepasst und erprobt.

Um vom hier gewählten Anwendungskontext zu abstrahieren, werden zum Ende dieses Beitrags Handlungsempfehlungen abgeleitet, um Hochschulkurse zur Förderung von Reflexionskompetenz zu entwickeln und durchzuführen.

4 Kurskonzeption

Der Bachelorstudiengang *Integriertes Produktdesign* an der Hochschule Coburg hat einen stark anwendungsorientierten Fokus, der technische Fähigkeiten, fachspezifisches Wissen und Entwicklungsprozesse miteinander verbindet. Die Studierenden lernen, bestehende Produkte nutzungsorientiert weiterzuentwickeln und durch den Einsatz nachhaltiger Materialien sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit neue Konzepte, Systeme, Technologien oder Materialien zu entwerfen. Darüber hinaus versteht sich der Studiengang Design als Impulsgeber für gesellschaftliche Fragestellungen und integriert Projekte, die eine kritische Auseinandersetzung mit Konsum- und Produktionsthemen fördern:

2. MODULSTRUKTUR UND STUDIENVERLAUF							
HS Coburg – Bachelorstudiengang Integriertes Produktdesign (ab Wintersemester 2024)							
ECTS	1 Winter- semester	2 Sommer- semester	3 Winter- semester	4 Sommer- semester	5 Praxis- semester	6 Sommer- semester	7 Winter- semester
	Hand- werkliche Praktika 1 4 SWS / 5 ECTS	Hand- werkliche Praktika 2 4 SWS / 5 ECTS	Individual- Modul 1 4 SWS / 5 ECTS	Individual- Modul 2 4 SWS / 5 ECTS	Praxisphase 		

Abb. 2: Exemplarischer Studienverlaufsplan

Diese Ausrichtung ist in der Modulstruktur verankert (s. Abb. 2), die aus Pflichtmodulen und Wahlfächern besteht. Allerdings fehlt bislang ein systematischer Aufbau zur Förderung reflexiver Kompetenzen. Durch das projektbasierte Arbeiten müssen Studierende in der Lage sein, kritisches Feedback zu ihren individuellen Projekten zu verarbeiten, auch dann, wenn sie eine emotionale Bindung dazu entwickelt haben. Jedoch verfügen sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht über einen gefestigten Umgang mit entsprechendem Feedback, was sich vereinzelt durch Kursevaluationen und zu beobachtende Stresssymptome äußert.

Um dem entgegenzuwirken, wurde im Sommersemester 2025 an der Hochschule Coburg ein entsprechender Kurs eingeführt. Er ergänzt die technik- und methodenorientierten Inhalte des Curriculums um eine gezielte Förderung gestalterischer Persönlichkeitsbildung. Im Zentrum stehen soziale, kommunikative und, darin eingebettet, reflexive Kompetenzen, die Studierende befähigen, ihre Rolle als Designer:in kritisch zu reflektieren, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten und eine ethisch verantwortliche Haltung zu entwickeln. Entsprechend trug der Kurs den Titel *Soziale und individuelle Kompetenzen*:

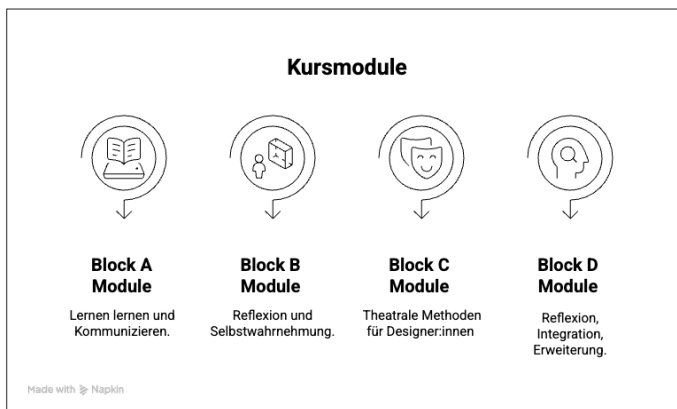


Abb. 3: Kursmodule in 4 Themenblöcken

Der Kurs wurde aufgrund einer Übergangsphase in eine neue Studienordnung parallel im vierten und sechsten Semester angeboten und entsprechend den unterschiedlichen Studienordnungen differenziert: Im vierten Semester als 4 SWS/5 ECTS-Modul mit 150 Stunden (60 Präsenz, 90 Eigenstudium), im sechsten Semester in halbiertem Umfang. Er gliederte sich in vier ineinandergreifende Blöcke, die verschiedene Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung adressierten. Der halbierte Umfang wurde durch die Nicht-Teilnahme der entsprechenden Gruppe an Block C erreicht.

4.1 Idee, Bausteine & Beteiligte

An der Konzeption und Ausführung des Kursformats waren vier Lehrende aus unterschiedlichen Disziplinen beteiligt:

- Professorin für *Produktdesign – Projekt, Praxis und Theorie* aus der Fakultät Design
- Professorin für *Future Skills* aus der Fakultät Wirtschaft
- Hochschuldidaktiker aus dem Projekt *Impetus*
- Schauspielerin, Regisseurin und Theaterpädagogin

4.2 Ablauf & didaktisches Setting

BLOCK A > LERNEN LERNEN & KOMMUNIZIEREN
BLOCK B > REFLEXION UND SELBSTWAHRNEHMUNG / FUTURE SKILLS
BLOCK C > THEATRALE METHODEN FÜR DESIGNER:INNEN
Block D > Finale Reflexion

Fr 28.3.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz
 Mo 14.4.: 9-13 Uhr (ip4) > Präsenz
 Mi 16.4.: 9-13 Uhr (ip4) > Präsenz
 Mo 28.4. 9-12 Uhr (ip4 + ip6) > digital über Teams
 Mi 30.4.: 9-13 Uhr (ip4) > Präsenz
 Mo 5.5.: 9-18 Uhr (ip4) > Präsenz
 (Mi 7.5.: 10-12 Uhr (ip4) > Präsenz
 Mo 12.5.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz
 Di 13.5.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz
 Mi 14.5.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz
 Mo 2.6.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz mit zwei Lehrenden

Abb. 4: Zeitlicher Ablauf der Blockformate

Die vier Blöcke bestanden aus intensiven Präsenzveranstaltungen und digitalen Zwischentreffen, teilweise ergänzt durch Selbstlernphasen (s. Abb. 3, 4). Jede Blockeinheit folgte dabei einem klaren Ablauf aus kurzem Input, methodisch angeleiteter Anwendung und anschließender gemeinsamer Reflexion:

- *Block A:* Reflexion der Verantwortung für eigene Lern- und Entwicklungsprozesse durch Reflexion des eigenen Lernverhaltens, Selbstbeobachtung und Verknüpfung von Metakognition mit Designprozessen insbesondere durch Austausch. Methodisch basiert der Block auf geführten Reflexionsübungen und kurzen Peer-Dialog-Formaten.
- *Block B:* Vermittlung konkreter Methoden zur Selbst- und Teamreflexion, Feedbackpraxis und zu kollegialem Austausch. Grundlage ist ein individuelles Future Skills-Profil, das über den Kurs hinweg weiterentwickelt wird. Der Block nutzt strukturierte Feedbackmethoden (z. B. Leitfragen, kurze Peer-Reviews) sowie moderierte Austauschformate.

- *Block C:* Theaterpädagogische Methoden für Körperwahrnehmung, Präsenz, Empathie, Ausdrucksfähigkeit und Ambiguitätstoleranz durch körperliche, sinnliche Übungen, Rollenspiele und Improvisation. Die Übungen folgen einer klaren methodischen Sequenz aus Aufwärmung, geführten Impulsen und freier Improvisation.
- *Block D:* Zusammenführung aller Inhalte, Reflexion von Transfermöglichkeiten, Diskussion der Rolle von Design im gesellschaftlichen Wandel und Setzen persönlicher Entwicklungsziele. Methodisch erfolgt dies über moderierte Gruppengespräche und Zielsetzungsformate.

Die Vermittlung erfolgte praxisnah, interaktiv und erfahrungsbasiert mit Methoden, die Beteiligung fördern und auf die Studierendengruppe angepasst werden können (vgl. Chi & Wylie, 2014; Deslauriers et al., 2019). Alle Einheiten wurden durch strukturierte Reflexionsphasen der Lehrenden mit den Studierenden begleitet, in denen sowohl individuelle als auch kollektive Lernprozesse sichtbar gemacht wurden.

4.3 Prüfungsleistung Reflexionstagebuch

Zentrale Prüfungsleistung war ein individuelles *Reflexionstagebuch*. Nach jeder Veranstaltung war ein Eintrag von ca. 4000 Zeichen zu erstellen, der Lernprozesse, Emotionen und Transfergedanken dokumentiert. Zusätzlich waren visuelle Elemente wie Skizzen oder Fotos erwünscht.

REFLEXION ANHAND DES 5R FRAMEWORKS:

1. **Reporting** (Berichten): Beschreibe objektiv, was passiert ist.
Was hast du beobachtet oder erlebt?
2. **Responding** (Reagieren): Wie hast du auf die Situation reagiert?
Welche Gefühle oder Gedanken hattest du in dem Moment?
3. **Relating** (In Beziehung setzen): Wie hängt diese Erfahrung mit deinem persönlichen oder professionellen Hintergrund zusammen? Welche Verbindungen kannst du zu früheren Erfahrungen oder deinem Wissen herstellen?
4. **Reasoning** (Begründen): Analysiere die Situation. Warum ist sie so verlaufen? Welche Theorien oder Konzepte aus deinem Designstudium können dir helfen, die Situation besser zu verstehen?
5. **Reconstructing** (Neu konstruieren): Was hast du aus dieser Erfahrung gelernt? Wie hat sich dein Verständnis oder deine Perspektive verändert? Wie wirst du dieses neue Wissen in zukünftigen Designprojekten anwenden?

Abb. 5: Fragenkatalog auf Basis des *5R Frameworks*

Die Reflexionen orientierten sich am 5R-Modell (*1 Reporting, 2 Responding, 3 Relating, 4 Reasoning, 5 Reconstructing*), das eine vertiefte Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Lernzielen ermöglicht (vgl. Bain, 2002). Die 5R-Reflexionsmethode ist ähnlich wie die Modelle von Gibbs (1988) oder Korthagen (1999) ein praxisnahes und klar strukturiertes Instrument, das Reflexion als nachvollziehbare Schritt-für-Schritt-Anleitung für Studierende darstellt. Sie integriert ein explizites In-Beziehung-Setzen zu bereits Erlebtem und bietet mit fünf statt sechs Schritten eine kompakte Struktur. Im Vergleich zu anderen Methoden wurde 5R als etwas einprägsamer und schneller zu erfassen bewertet, was den praktischen Zugang erleichtern kann.

Ein zuvor erstellter und kommunizierter Fragenkatalog (s. Abb. 5) diente als Orientierung. Durch moderierte Gruppengespräche im Kurs entstanden Impulse für die zu schreibenden Reflexionstagebucheinträge und es wurde auch zu reflektierendem Austausch außerhalb des Kurses angeregt. So wurde Reflexion als sozialer Prozess erlebbar, blieb aber individuell verankert.

Am Kursende verfassten die Studierenden eine abschließende Synthesereflexion, in der sie ihre Entwicklung im gesamten Kursverlauf resümierten. Die empfohlene Her-

angehensweise an die Reflexionen wurde im Sinne des Design-Based Research-Ansatzes iterativ weiterentwickelt und ausprobiert. Folgendes Bewertungsschema wurde zu Beginn des Kurses kommuniziert (s. Abb. 6):

Noten- abstufung	Situationsauswahl und persönlicher Bezug
Sehr gut (90 - 100 P.)	Wesentliche oder erkenntnisreiche Situationen wurden ausgewählt. Alle 5 Stufen des 5R Frameworks (Reporting, Responding, Relating, Reasoning, Reconstructing) wurden detailliert und nachvollziehbar angewendet.
Gut (75- 89 P.)	Relevante Situationen wurden ausgewählt. Mindestens 4 Stufen des 5R Frameworks wurden angewendet und gut ausgearbeitet.
Befriedigend (60 – 74 P.)	Wichtige Situationen wurden ausgewählt. Mindestens 3 Stufen des 5R Frameworks wurden angewendet, aber teilweise oberflächlich behandelt.
Ausreichend (50 -59 P.)	Situationen wurden ausgewählt, aber nicht immer die relevantesten. Mindestens 2 Stufen des 5R Frameworks wurden angewendet, jedoch oft oberflächlich.

Abb. 6: Bewertungsschema

5 Erkenntnisse

Die folgenden Ausführungen bündeln zentrale Erkenntnisse aus dem Kurs zur Förderung von Reflexionskompetenz. Sie beruhen auf Beobachtungen, Rückmeldungen und Reflexionstexten aus Sicht der Studierenden sowie auf systematischen Zwischenevaluationen im Sinne des DBR. Einige Erkenntnisse führten zu konkreten Anpassungen im Kursverlauf, andere fließen in zukünftige Durchführungen ein.

5.1 Kursformat & Prüfungsleistung

Die schriftlichen Reflexionen zeigten, dass die Studierenden den Kurs mehrheitlich als bereichernd erlebten: Blockformat, interaktive Elemente und Prüfungsleistung wirkten erfrischend. Besonders geschätzt wurden gemeinsame Stimmungsbilder zu

Beginn einer Einheit. Unsicherheiten bestanden bei den Reflexionstexten: Viele wünschten früheres Feedback und fanden den Einstieg schwierig – ein mündlicher Vorlauf hätte geholfen. Die Benotung wurde kritisch gesehen, da sie Offenheit hemmte; klare Kriterien und transparente Kommunikation wurden eingefordert. Die abschließende Sammlung aller Reflexionstagebücher machte den Lernfortschritt sichtbar (s. Abb. 7):

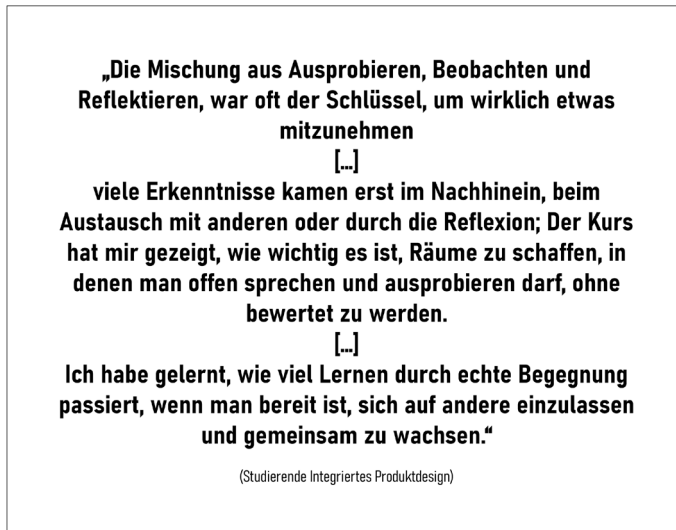


Abb. 7: Aussagen von Studierenden

Die Kombination verschiedener Blöcke und Akteur:innen stellte eine organisatorische Herausforderung dar. Frühzeitige Abstimmung und Transparenz waren entscheidend. Rückmeldungen zu den ersten Reflexionen hätten früher erfolgen sollen; Gruppenfeedback erwies sich als hilfreich. Die Benotung wurde fair und nachvollziehbar umgesetzt, es gilt dennoch zu prüfen, ob andere Bewertungsformen besser zur Förderung von Reflexionskompetenz passen.

5.2 Ablauf des Kurses

Im Sinne des DBR-Ansatzes diskutierten die Lehrenden Zwischenergebnisse regelmäßig und nutzen diese für die Planung folgender Sitzungen. Individuelles Feedback auf erste Lernreflexionen und das Aufgreifen häufiger Probleme in nachfolgenden Veranstaltungen prägten den iterativen Prozess.

Der Präsenz-Kickoff in Block A wurde als unverzichtbar empfunden, während der Online-Start in Block B distanziert wirkte und Vertrauensbildung erschwerte. Der Gesamteinstieg erschien teils unübersichtlich, besonders durch Wechsel zwischen Lehrenden. Eine klare Einführung zu Beginn bzgl. Erwartungen und Nutzen fehlte. Bei körperorientierten oder persönlichen Übungen hemmte die Gruppengröße von 30 Personen die Offenheit. Block C mit theaterpädagogischen Methoden löste gemischte Reaktionen aus – von bereichernd bis irritierend – oft mangelte es an erklärender Rahmung, die emotionale Auseinandersetzung wurde aber als wertvoll erlebt.

Die parallele Durchführung in zwei Semestern ermöglichte das Aufstellen von Hypothesen zu Gelingensbedingungen. Das 6. Semester wirkte deutlich aufgeschlossener und zeigte höhere Diskussionsbereitschaft. Naheliegend erscheint, dass das zuvor absolvierte Praxissemester zu größerer Selbstsicherheit beitrug – dieser Zusammenhang bedarf jedoch weiterer Untersuchung.

5.3 Reflektieren mit der 5R-Methode

Die 5R-Methode diente als strukturierter Leitfaden für Selbstreflexion und unterstützte Studierende dabei, Erfahrungen, Handlungen und Lernprozesse systematisch zu hinterfragen, neue Perspektiven zu eröffnen und Erkenntnisse in Alltag und Zusammenarbeit zu übertragen. Des Weiteren machte sie die eigene Lernentwicklung sichtbar.

Die inhaltliche Tiefe erschloss sich den Studierenden oft erst nach mehreren Durchläufen. Manche fühlten sich durch die Struktur eingeengt, andere wünschten konkrete Beispiele. Unsicherheit bestand vor allem beim *Reasoning*: Vielen war unklar, wie tief es gehen müsse. Dies wurde bereits in der ersten Sitzung deutlich und im

weiteren Kursverlauf aufgegriffen. Hilfreich war die Klarstellung, dass eine Verortung im Hier und Jetzt genügt. Begleitende Gespräche und das nach einem Evaluationszyklus eingeführte Bearbeiten von Beispieltexten erleichterten den Einstieg. Die meisten berichteten von spürbarer Verbesserung im Umgang mit Feedback, Konflikten oder Teamarbeit. Viele erkannten im Schreiben selbst den Gewinn: Gedanken wurden klarer, Erlebtes geordnet und Positionen hinterfragt (s. Abb. 8):

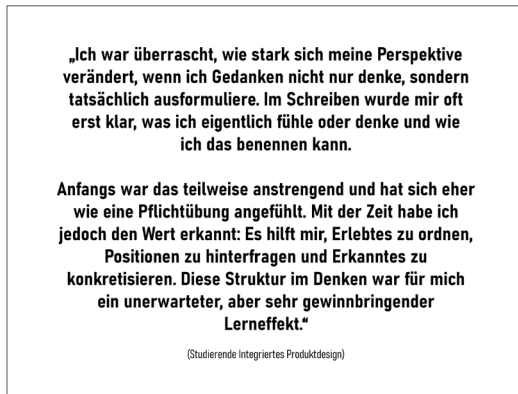


Abb. 8: Aussagen von Studierenden über das gezielte Training von Reflexionskompetenz

Die 5R-Methode bot auch für Feedback und Beurteilung eine wertvolle Struktur. Voraussetzung ist eine klare Übersetzung in Alltagssprache mit praxisnahen Beispielen und verständlichen Leitfragen, um Missverständnisse zu vermeiden. Ihre Wirkung entfaltet die Methode besonders durch wiederholte Anwendung, situatives Feedback und die Kombination mit Übungen.

Im Laufe des Kurses wurde die Methode in mehreren Evaluationszyklen beurteilt. Nach jedem Block fand ein Austausch der Dozierenden (remote, vor Ort, sowie über einen Dozierenden-Teams Kanal) sowie die Analyse der Lernreflexionen und falls nötig Anpassung der noch folgenden Kursinhalte statt. Dabei erwies sich die anfängliche Bewertungsgrundlage als unzureichend, um individuelle Entwicklungen angemessen abzubilden. Die Bewertungskriterien wurden daraufhin von einem rein ver-

gleichenden Ansatz hin zu einer wachstumsorientierten Perspektive erweitert: Bewertet wurden sowohl die inhaltliche Tiefe einzelner Reflexionen als auch der erkennbare Fortschritt in der Reflexionskompetenz über den Kurs hinweg. Diese Anpassung wurde den Studierenden transparent kommuniziert. Alle Reflexionen wurden pro Person in einer Bewertungsmatrix hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe (s. Abb. 6) bewertet und nebeneinander dargestellt, sodass der Aspekt „Entwicklung der Reflexionstiefe über die Zeit“ ebenfalls ausgewertet werden konnte – in die Gesamtnote flossen am Ende nur die Texte mit der größten Reflexionstiefe ein (5 von 10 im 4. und 4 von 6 im 6. Semester). Gegen Ende des Kurses wurden die Reflexionen meist am sichersten und tiefsten verfasst, was hierdurch fairer bewertet wurde.

5.4 Lernergebnisse

Viele Studierende berichteten in der Abschlussreflexion von deutlichen Entwicklungsschritten in ihren Zukunftskompetenzen (s. Abb. 9–13), etwa in Selbstwahrnehmung, Kommunikationsfähigkeit und im Umgang mit Verantwortung. Die Bedeutung von Reflexion für die Designpraxis wurde besonders in Block D deutlich, in dem der Fokus auf Transfer lag:

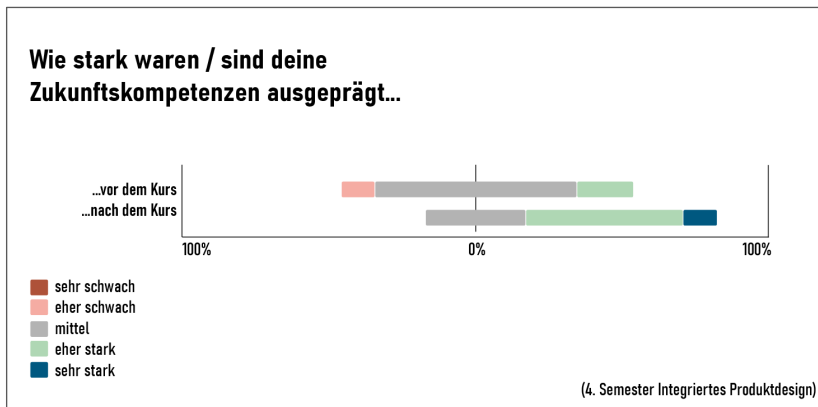


Abb. 9: Einschätzung der Studierenden im 4. Semester

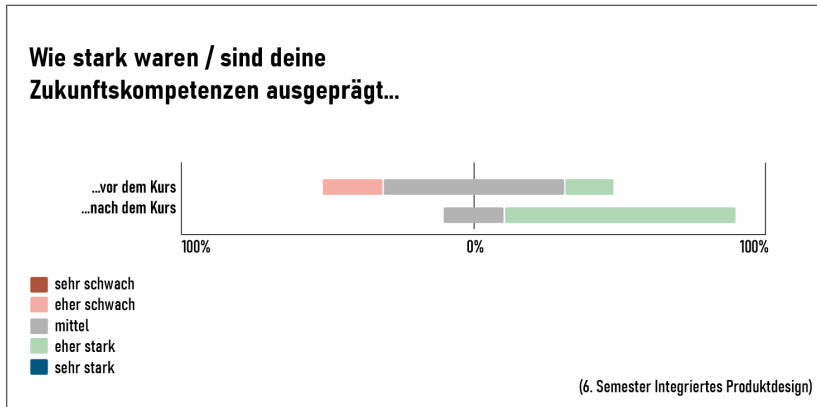


Abb. 10: Einschätzung der Studierenden im 6. Semester

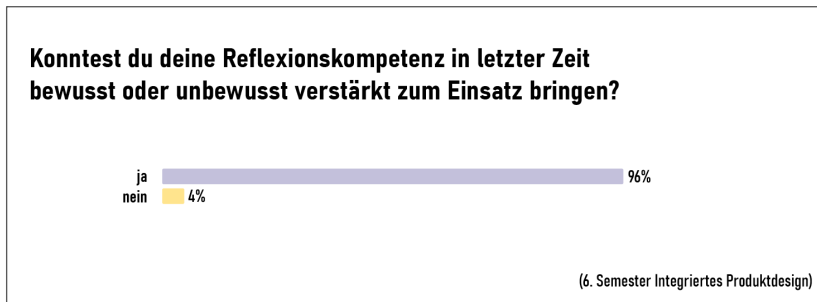


Abb. 11: Bewusster Einsatz von Reflexionskompetenz durch Studierende nach dem Kurs

„Genau die [...] Mischung aus Infos, Übungen, Reflektieren und genauerem Beobachten des eigenen Verhaltens nach neuen Erkenntnissen macht für mich den Unterschied. Wir haben nicht nur unsere täglichen Verhaltensmuster reflektiert, sondern auch neues gelernt und ausprobiert.

Was ich letztlich also von dem gesamten Kurs mitnehme, ist zum einen, wie lohnenswert es sein kann, offen für neues zu sein, und zum anderen, wie wichtig es auch ist, dieses neue zu suchen.“

(Studierende Integriertes Produktdesign)

„Insgesamt nehme ich aus dem Kurs viele wichtige Erkenntnisse über mich selbst, mein Verhalten in Gruppen, meine Lernmuster und den Umgang mit meinen Unsicherheiten mit. Auch, wenn ich am Anfang noch nicht genau wusste, worauf das Ganze hinauslaufen soll, sehe ich jetzt, dass mir die Veranstaltungen schon geholfen haben, mich weiterzuentwickeln.“

(Studierende Integriertes Produktdesign)

Abb. 12 & 13: Aussagen von Studierenden und deren Sicht auf ihre Lernergebnisse

Die finalen Reflexionen (s. Abb. 12 & 13) zeigten, dass ein Großteil der angestrebten Lernergebnisse erreicht wurde. In der Abschlussveranstaltung wurde durch Gruppendiskussionen zudem der Wunsch nach verstärktem Transferbezug sowie die Verbindung der erlernten Kompetenzen mit gesellschaftlicher Verantwortung deutlich.

6 Handlungsempfehlungen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für die Konzeption und Durchführung eines Kurses zur Förderung von Reflexionskompetenz ableiten. Sie richten sich an strukturelle, methodische und didaktische Aspekte:

Kursstart und Struktur

- Der Kurs sollte mit einem gemeinsamen Präsenzauftritt aller Lehrenden beginnen, ergänzt durch eine klare Einführung in Ziele, Nutzen und Rollen.
- Ein visuell aufbereiteter Kursplan mit Lernzielen pro Einheit gibt Orientierung. Jede Sitzung sollte klar erkennbare Lernergebnisse haben, die zu Beginn kommuniziert werden.
- Klare und regelmäßige Absprachen unter den Lehrenden und transparente Kommunikation fördern Offenheit und reduzieren Unsicherheiten.

Vertrauensbildung und Setting

- Ein persönlicher Auftakt ist zentral für Vertrauensbildung; digitale Formate funktionieren besser, wenn sich die Gruppe bereits kennt.
- Ausführliches Kennenlernen und Klären von Erwartungen zu Beginn erleichtern den Einstieg.
- Sensible oder körperorientierte Inhalte sollten vorab besprochen und in kleineren Gruppen stattfinden.

Zeitliche Verortung und Format

- Der Kurs sollte in der ersten Hälfte des Studienverlaufs stattfinden, um die Anwendung der gelernten Fähigkeiten bereits im Studium ausgiebig erproben zu können. Eine Übung oder Wiederholung im höheren Semester ist insbesondere nach Praxisphasen empfehlenswert.
- Blocktermine von drei bis vier Stunden ermöglichen vertieftes Arbeiten.

Einführung in die Reflexionspraxis

- Der Einstieg in schriftliche Reflexionen sollte durch Beispiele, präzise Leitfragen und geschützten Austausch erleichtert werden.
- Frühes, individuelles Feedback gibt Sicherheit und Orientierung.
- Bewertung systematisch wachstumsorientiert anlegen: Nicht nur die Qualität einzelner Einträge, sondern vor allem der erkennbare Kompetenzzuwachs (zunehmende Tiefe, Differenziertheit, Theorie-Praxis-Verknüpfung) sollte beurteilt werden (vgl. Bade et al., 2020).
- Prüfungsformen könnten stärker auf kontinuierliche, formative Rückmeldungen statt auf summative Noten setzen.

Praxisbezug und Transfer

- Reflexion sollte stärker in den Kontext der Designpraxis gesetzt werden, etwa durch Beispiele aus Berufsbildern oder typischen Situationen im Berufsalltag.
- Praxisbeispiele, Peer-Learning und klar strukturierte Projektreferenzen erhöhen die Relevanz und fördern nachhaltigen Transfer.
- Die Verbindung zwischen Selbstreflexion, Kommunikation und gesellschaftlicher Verantwortung sollte an konkreten Stellen hervorgehoben werden.

Theatrale und körperorientierte Methoden

- Theatrale Methoden benötigen Vorbereitung, bewusste Reflexion und eine Rahmung, die Irritation als Teil des Lernprozesses erklärt.
- Sensible oder körperorientierte Inhalte sollten vorab besprochen und in kleineren Gruppen stattfinden.

7 Fazit & Ausblick

Reflexionskompetenz erweist sich als zentrale Kompetenz für zukunftsfähiges Designhandeln. Sie wurde im betrachteten Kurs als körperlich-emotional eingebettete Praxis verstanden, die Erfahrung, Selbstwahrnehmung und Metakognition verbindet. Die Verwendung der 5R-Methode bot einen hilfreichen Rahmen deren Praxiseinsatz im Sinne von DBR iterativ weiterentwickelt wurde. Sie sollte dem Wissensstand der Studierenden angemessen eingeführt und praxisnah verknüpft werden.

Eine Herausforderung bleibt die Balance zwischen Offenheit, kritischer Selbstwahrnehmung und angemessener Benotung. Während klassische Benotung sich dem bestehenden Curriculum anpasst, kann sie Offenheit hemmen und Verunsicherung erzeugen. Die Kurserfahrungen zeigen: Eine differenzierte Bewertung, die sowohl die inhaltliche Tiefe als auch den individuellen Entwicklungsfortschritt berücksichtigt, wird der Natur von Reflexionskompetenz eher gerecht als rein vergleichende Maßstäbe. Empfehlenswert ist eine wachstumsorientierte Bewertung der Reflexionen, flankiert von regelmäßigen formativen Rückmeldungen.

Die unterschiedliche Aufnahme derselben Inhalte in verschiedenen Semestern macht klare Kommunikation, curriculare Integration und regelmäßige Zwischenevaluationen nötig. Die beobachtete höhere Offenheit des 6. Semesters legt einen Zusammenhang mit dem zuvor absolvierten Praxissemester nahe. Diese Hypothese sollte systematisch untersucht werden, um die optimale curriculare Positionierung – oder eine Aufteilung in Einführungs- und Vertiefungsphase – evidenzbasiert zu gestalten. Eine adaptive Gestaltung der Methoden auf Basis der Bedürfnisse der Studierenden ist

sinnvoll. Hierbei kann abduktiv-kreatives Forschen nach Reinmann et al. (2024) als Leitlinie dienen: Studierende können

„selbst erfinderisch werden und ausprobieren, was dazu hilfreich ist. Es kommt vor allem darauf an, Vorgehensweisen zu finden, die zur Person oder zum Team, zum Design-Gegenstand und zum Stadium im Prozess Forschenden Entwerfens passen“ (Reinmann et al., 2024, S. 69).

Die Einbindung von Reflexion als Prüfungsleistung macht deren Bedeutung sichtbar, verlangt jedoch unterstützende Materialien wie Beispieltexte, Leitfragen oder Visualisierungen. Die Einbeziehung verschiedener Dozierender aus unterschiedlichen Disziplinen fördert Offenheit und macht disziplinübergreifende Relevanz erfahrbar. Reflexion zeigt sich so nicht nur als Instrument der individuellen Entwicklung, sondern auch als Fähigkeit im Umgang mit sozialen Gefügen.

Für die zukünftige Designausbildung ergibt sich ein klarer Handlungsbedarf: Reflexion sollte systematisch curricular verankert und in bestehende Lernformate integriert werden. Ziel ist die Förderung von Haltung, Verantwortung und Beziehungskompetenz. Besondere Bedeutung kommt dem Transfer in andere Kurse, Kontexte und die Berufspraxis zu. Studierende sollten befähigt werden, Reflexionskompetenz als Werkzeug zur Selbststeuerung und Problemlösung auch außerhalb geschützter Lernräume anzuwenden. Reflexion stärkt so Selbstwirksamkeit, Resilienz und kooperative Gestaltungskultur – essenzielle Voraussetzungen für Designer:innen in einer komplexen und vernetzten Welt.

Literaturverzeichnis

- Bade, P., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E., & Wauschkuhn, B. (2020). *Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung*. a&c Druck und Verlag. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/113853/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf
- Bain, J. D. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chaves, M., & Wals, A. E. J. (2018). The Nature of Transformative Learning for Social-Ecological Sustainability. In Marianne E. Krasny (Hrsg.), *Grassroots to Global. Broader Impacts of Civic Ecology* (S. 105–123). Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501714993-008>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D., & Rampelt, F. (2024). Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme. In C. Schneider & U. Wilke (Hrsg.), *Future Skills lehren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung* (S. 348–374). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://zenodo.org/records/13944245>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.
- Groll, S. (2021). *Zwischen Kontingenz und Notwendigkeit: Zur Rolle des Designs in der Gesellschaft der Gegenwart*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839459829>

- Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung*, 66(1), 3–15.
- Kavousi, S., Miller, P. A., & Alexander, P. A. (2020). Modeling metacognition in design thinking and design making. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(4), 709–735. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09521-9>
- Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022785-9>
- Mareis, C., Greiner-Petter, M., & Renner, M. (Hrsg.). (2022). *Critical by design? Genealogies, practices, positions*. transcript.
- Reinmann, G., Herzberg, D., & Brase, A. K. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. transcript.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2., verbesserte und aktualisierte Auflage). Metropolis.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Hrsg.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Stifterverband. (2021). *Future Skills Framework 2021*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- Zimmermann, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulated learning: Where motivation and metacognition intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of metacognition in education* (S. 299–315). Routledge.