

**MUSTER
03
KI &
SCHREIBEN**

VOR DEM PORTFOLIO

Hinweis zum Musterportfolio

CAS Hochschuldidaktik · Beispiel 3 von 3

Fiktives Beispiel, keine Vorlage

Dieses Lehrportfolio ist vollständig fiktiv. Namen, Institution, Lehrveranstaltung, Evaluationsdaten, Studierendenzitate und Artefakte wurden für Demonstrationszwecke erfunden. Es bildet keine reale CAS-Abschlussarbeit und keine reale Bewerbung ab.

Wozu dient dieses Muster?

Das Beispiel richtet sich an Teilnehmende des CAS Hochschuldidaktik, die ein Lehrportfolio als Abschlussarbeit erwägen. Es zeigt eine profilorientierte Variante: Nicht eine chronologische Entwicklung (siehe Muster 1) und nicht eine einzelne Lehrveranstaltung (siehe Muster 2) stehen am Anfang, sondern ein klar formuliertes Lehrverständnis, das anschliessend an konkreter Praxis sichtbar und überprüfbar wird.

Beim Lesen sollte die Leitfrage lauten: **«Welche Geschichte über meine Lehre soll ein Auswahlgremium rasch verstehen können?»**

Wie ist dieses Muster entstanden?

Das Dokument wurde in einer intensiven fachlichen Diskussion konzipiert und ist in wesentlichen Teilen KI-generiert. Generative KI wurde für Ideenentwicklung, Strukturierung, Formulierung, Beispielartefakte und Layoutkonzeption eingesetzt. Die didaktischen Entscheidungen, Auswahlkriterien und inhaltlichen Korrekturen wurden im Dialog fachlich gesteuert und geprüft. Das vorliegende PDF wurde manuell überarbeitet.

Was soll ein Lehrportfolio leisten?

Es soll als akademisches Bewerbungsdokument funktionieren. Eine Person in einem Auswahlgremium sollte das Lehrprofil, die zentralen Belege und die Entwicklungsperspektive auch unter Zeitdruck erfassen können. Dieses Beispiel bricht deshalb bewusst mit einem einheitlichen Seitenraster und nutzt Diagramme, Textartefakte und Datenvisualisierung dort, wo sie Informationen schneller transportieren als Fliesstext.

Lizenzhinweis

Dieses Musterlehrportfolio steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Urheber bzw. Lizenzgeber: Dr. Bernhard Lange / Zentrum Lehre, Universität Luzern

Das Material darf geteilt und bearbeitet werden, sofern der Urheber bzw. Lizenzgeber angemessen genannt, auf die Lizenz verwiesen und kenntlich gemacht wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. Eine kommerzielle Nutzung ist nicht gestattet.

Lizenz: Creative Commons CC BY-NC 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Die Creative-Commons-Lizenz gilt für diejenigen Bestandteile des Werks, an denen der Lizenzgeber über die erforderlichen Rechte verfügt.

LEHRPORTFOLIO

Schreiben lernen mit und ohne KI

Ein profilorientiertes Lehrportfolio zur metakognitiv reflektierten KI-Nutzung

**«KI-Kompetenz zeigt sich nicht darin, immer KI zu nutzen.
Sie zeigt sich darin, entscheiden zu können, wann KI unterstützt und
wann eigenes Denken zuerst kommen muss.»**

Mein Lehrprofil

Dr. Lea Baumann

Oberassistentin,
Kommunikationswissenschaft

Lehrbeispiel

Wissenschaftliches Schreiben im
Bachelor

Fokus

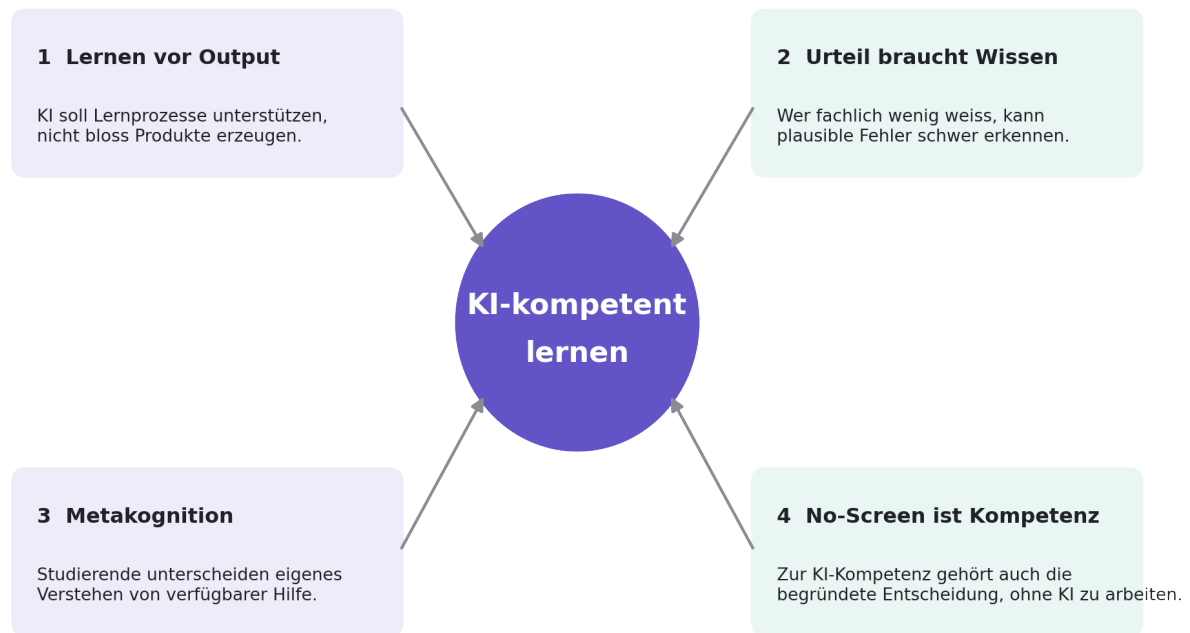
Metakognition, KI-Kompetenz, No-
Screen

Dieses Portfolio zeigt, wie ich generative KI nicht als Zusatztool, sondern als didaktischen Anlass nutze: Studierende sollen fachlich urteilen, eigene Schreibkompetenz aufbauen und den Unterschied zwischen einem überzeugenden Produkt und eigenem Können wahrnehmen.

MEIN LEHRPROFIL

Vier Prinzipien für Lernen mit generativer KI

Mein Ausgangspunkt ist kein einzelnes Tool. Entscheidend ist, welche kognitiven Leistungen Studierende selbst aufbauen müssen und an welchen Stellen KI diese Prozesse sinnvoll unterstützen kann.



Die vier Prinzipien sind für mich miteinander verknüpft. Eine KI-Ausgabe kann fachlich überzeugend wirken und trotzdem Lernen umgehen. Deshalb brauche ich Lehrsettings, in denen Studierende Qualität beurteilen, eigene Leistungen erzeugen und die eigene Kompetenz realistisch einschätzen. Erst auf dieser Basis wird die Entscheidung für oder gegen KI selbst zu einer akademischen Kompetenz.

WARUM DIESES PROFIL?

Guter Output zeigt nicht die Kompetenzen

GUTER TEXT ≠ GUTES VERSTEHEN

Generative KI verschärft für mich eine bekannte didaktische Herausforderung: Studierende können auf ein hochwertiges Ergebnis zugreifen, ohne die dafür nötigen Kompetenzen bereits selbst aufgebaut zu haben. Das ist sinnvoll, wenn KI für den Entstehungsprozess reflektiert eingesetzt wird. Es wird problematisch, wenn der produzierte Text als Beleg für eigenes Verständnis missverstanden wird.

Illusion von Wissen

Fisher, Goddu und Keil (2015) zeigen für Internetsuche, dass der Zugang zu externem Wissen die Einschätzung des eigenen Wissens aufblähen kann. Der Befund bezieht sich nicht auf generative KI, schärft aber die metakognitive Frage: Was weiss ich selbst, und worauf kann ich nur zugreifen?

Cognitive Offloading

Risko und Gilbert (2016) beschreiben kognitive Auslagerung als Reduktion interner Verarbeitungsanforderungen durch externe Hilfen. Ob Auslagerung sinnvoll ist, hängt auch von metakognitiven Urteilen über die eigenen Fähigkeiten ab.

Leistung während Nutzung ist nicht automatisch Lernen

Bastani et al. (2025) fanden in einem Feldexperiment im Mathematikunterricht, dass unreglementierte GPT-Unterstützung die Leistung während der Nutzung steigern, die spätere Leistung ohne KI aber verschlechtern kann. Für mein Fach ist das kein Direktbeleg, aber ein starkes Warnsignal für die Gestaltung von Lernphasen.

PRAXISBEISPIEL

Eine Schreibsequenz mit vier Lernzielen

Seminar «Wissenschaftliches Schreiben in der Kommunikationswissenschaft», Bachelor, 18 Studierende

Die Sequenz bearbeitet die Frage, wie ein argumentativer Fachabschnitt entsteht und wie seine Qualität beurteilt werden kann. Die Studierenden arbeiten mit einem gemeinsamen kleinen Quellenkorpus zum Thema politische Polarisierung in sozialen Medien. Dadurch kennen alle die fachliche Basis und können Behauptungen im Text prüfen.

01

Kriterienwissen

Qualitätskriterien wissenschaftlicher Texte benennen und auf konkrete Absätze anwenden.

02

Eigenständiges Schreiben

Einen argumentativen Fachabschnitt ohne generative KI planen und formulieren.

03

KI kritisch prüfen

KI-generierte Texte fachlich, argumentativ und sprachlich analysieren und gezielt überarbeiten.

04

Metakognitiv entscheiden

Eigenes Können einschätzen und begründen, wann KI-Unterstützung lernförderlich ist und wann eine No-Screen-Phase nötig ist.

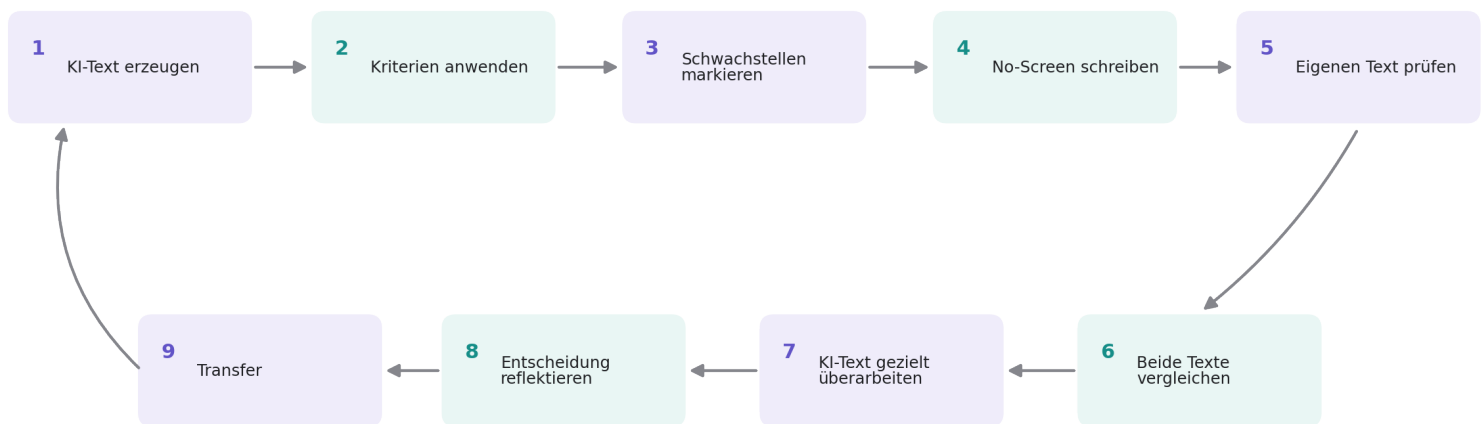
Die Lernziele sind bewusst miteinander verschränkt. Fachliche Textqualität lässt sich nur prüfen, wenn ausreichend Domänenwissen vorhanden ist. Umgekehrt liefert der Vergleich zwischen KI-Text und eigenem Text einen konkreten Anlass, über den eigenen Wissensstand, über Schreibentscheidungen und über sinnvolle Formen der KI-Unterstützung nachzudenken.

DAS LERNARRANGEMENT

Ein Pingpong zwischen KI-Output, eigenem Schreiben und Urteil

Ich beginne bewusst mit einem KI-generierten Text. Damit ist sofort ein sichtbares Produkt im Raum, das nicht bewundert, sondern zerlegt wird. Anschliessend folgt eine No-Screen-Phase, in der die Studierenden selbst schreiben. Erst danach kehren wir zur KI zurück.

Ein Lernzyklus: Output wird zum Gegenstand von Urteil, nicht zum Endpunkt



Warum zuerst KI?: Ein fremder Text schafft Distanz. Kriterien können zunächst an einem Produkt angewendet werden, das niemand persönlich verteidigen muss. Gleichzeitig wird schnell sichtbar, wie überzeugend ein Text klingen kann, obwohl Belege, Differenzierungen oder argumentative Übergänge fehlen.

Warum dann No-Screen?: Die Studierenden müssen dieselbe Leistung anschliessend ohne generative Unterstützung erbringen. Dadurch entsteht ein Referenzpunkt für das eigene Können. Die No-Screen-Phase ist keine Sanktion, sondern eine diagnostische und lernwirksame Bedingung.

Warum zurück zur KI?: Erst jetzt wird KI wieder zum Werkzeug. Die Studierenden wissen genauer, worauf sie achten, welche Teile sie selbst können und welche Unterstützung tatsächlich hilfreich wäre. Die Qualität der Nutzung wird damit selbst zum Lerngegenstand.

PHASE 1

KI zuerst: Einen überzeugenden Text misstrauisch lesen

Auftrag an die KI: «Formuliere einen ca. 150 Wörter langen wissenschaftlichen Absatz zur Frage, ob soziale Medien politische Polarisierung verstärken. Nutze die drei bereitgestellten Studienauszüge als Grundlage.»

KI-GENERIERTER BEISPIELTEXT

Soziale Medien verstärken politische Polarisierung, weil algorithmische Empfehlungssysteme Nutzende bevorzugt mit Inhalten konfrontieren, die ihren bestehenden Überzeugungen entsprechen. Dadurch entstehen Filterblasen, in denen abweichende Perspektiven seltener sichtbar werden. Die vorliegenden Studien zeigen zudem, dass emotionalisierende Beiträge häufiger geteilt werden und eine grössere Reichweite erzielen. Dies führt dazu, dass politische Gegensätze stärker werden. Zwar ermöglichen soziale Medien auch den Kontakt mit vielfältigen Positionen, dieser führt jedoch nicht zwangsläufig zu mehr Offenheit. Insgesamt spricht die Forschung deshalb dafür, soziale Medien als wichtigen Treiber gesellschaftlicher Polarisierung zu betrachten.

1

Kausalität

Aus «Zusammenhang» wird sprachlich schnell «führt dazu». Ist das durch die Studien gedeckt?

2

Begriffe

«Filterblase» klingt präzise. Ist klar definiert, was hier damit gemeint ist?

3

Evidenz

Welche konkrete Studie stützt welche Aussage? Im Text bleibt die Evidenz unsichtbar.

4

Abwägung

Ein Gegenbefund wird erwähnt, aber argumentativ sofort wieder geschlossen.

Das Kriterienraster entsteht vor der Bewertung

Die Studierenden formulieren zunächst gemeinsam Kriterien: fachliche Präzision, Evidenzbezug, argumentative Funktion, angemessene Stärke von Schlussfolgerungen und Kohärenz. Erst danach markieren sie den KI-Text. So bleibt die Kritik kriteriumsbezogen statt geschmacksorientiert.

PHASE 2

No-Screen: denselben Anspruch selbst erzeugen

12
MIN

Auftrag

Schreiben Sie einen neuen argumentativen Absatz zur gleichen Frage. Laptop und Smartphone bleiben geschlossen. Sie dürfen die gedruckten Studienauszüge, Ihre handschriftlichen Notizen und das gemeinsam entwickelte Kriterienblatt verwenden.

Warum im Seminar?

Ich möchte für diese kurze Phase tatsächlich wissen, was die Studierenden ohne generative Unterstützung selbst leisten können. Eine Hausaufgabe würde diese diagnostische Funktion verlieren, weil die Nutzungsbedingungen nicht mehr transparent wären.

No-Screen bedeutet nicht «ohne Hilfen»

Die Studierenden arbeiten weiterhin mit Quellen, Notizen und Kriterien. Ausgeschlossen ist nur die generative Abkürzung. Für mich ist diese Unterscheidung zentral: Lernen ohne KI bedeutet nicht, akademische Arbeit künstlich zu isolieren. Es bedeutet, bestimmte kognitive Leistungen zeitweise selbst auszuführen, damit sie später gezielt ausgelagert oder unterstützt werden können.

01 Planen: Welche Aussage soll der Absatz tragen, welche Evidenz brauche ich, welche Einschränkung ist notwendig?

02 Formulieren: Kann ich den Zusammenhang in eigenen Sätzen präzise ausdrücken, ohne mich an einer fertigen Vorlage entlangzuschreiben?

03 Prüfen: Erkenne ich im eigenen Text dieselben Probleme, die ich beim KI-Text markiert habe?

PHASE 3

Vergleichen: Wo ist die KI besser, wo bin ich besser?

Der Vergleich ist nicht als Wettbewerb «Mensch gegen KI» angelegt. Die Studierenden prüfen, welche Stärken und Schwächen beide Produkte zeigen und welche davon auf eigenes Wissen, auf Formulierungsroutine oder auf die generative Unterstützung zurückgehen.

Beispielerggebnis einer Analyse:

KI-TEXT	EIGENER TEXT
• sprachlich glatt • klare Makrostruktur • Tendenz zur Überverallgemeinerung • Evidenzbezug bleibt unspezifisch • starke Behauptungen klingen plausibel	• inhaltlich vorsichtiger • konkrete Studie wird korrekt zugeordnet • einzelne Übergänge holprig • Argumentstruktur noch nicht durchgehend klar • Unsicherheit ist sichtbar

Die entscheidende Frage ist die Differenz

Wenn der KI-Text besser klingt, frage ich nicht: «Warum kann die KI das besser?» Ich frage: «Welche Leistung steckt hinter diesem Unterschied?» Ist es Strukturierung, sprachliche Glättung, fachliche Präzision, Evidenzbewertung oder bloss Sicherheit im Ton? Diese Zerlegung macht sichtbar, was bereits eigene Kompetenz ist und was bisher nur als externe Leistung verfügbar war.

Dann zurück zur KI

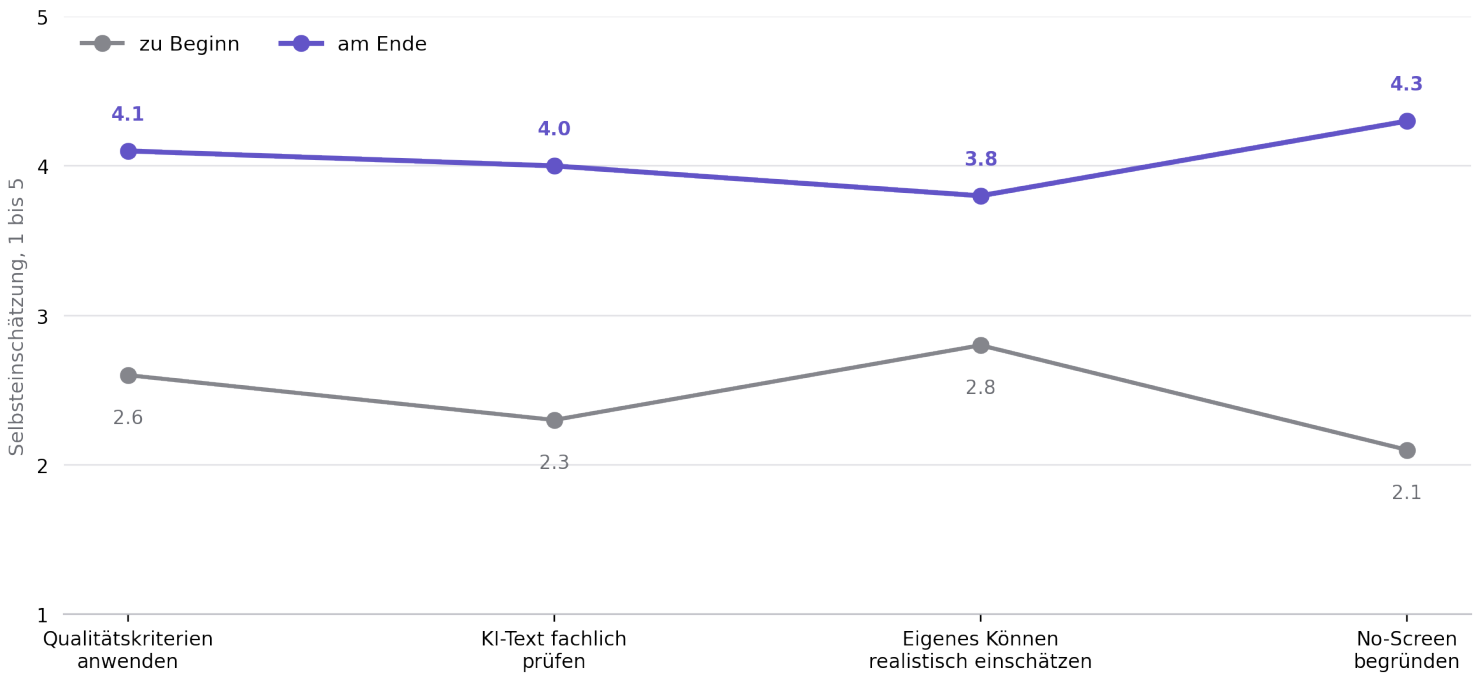
Die Studierenden überarbeiten den KI-Text nun gezielt. Sie dürfen die KI um Alternativen bitten, müssen jede Änderung aber mit dem Kriterienraster begründen und mit dem Quellenkorpus prüfen. Aus Prompting wird damit eine Form fachlicher Steuerung: Nicht die Länge oder Raffinesse des Prompts zählt, sondern die Qualität der Entscheidungen.

EVIDENZ

Was wird durch die Sequenz sichtbar?

Fiktive Beispieldaten zur Illustration, n = 18

Für das Musterportfolio kombiniere ich Selbsteinschätzungen mit konkreten Lernartefakten.*



Artefaktanalyse

15 von 18 Studierenden markieren im zweiten Durchgang mindestens drei fachlich oder argumentativ relevante Schwachstellen des KI-Textes und begründen ihre Korrekturen mit Quellen oder Kriterien.

Metakognitive Reflexion

In 14 von 18 Kurzreflexionen wird mindestens eine Situation benannt, in der No-Screen aus Lernperspektive sinnvoller ist als sofortige KI-Unterstützung.

Studierendenstimme: «Beim ersten KI-Text dachte ich: Das ist eigentlich schon ziemlich gut. Erst nachdem ich selbst geschrieben hatte, habe ich gemerkt, dass ich einige Aussagen gar nicht hätte begründen können.»

Kritische Rückmeldung: «Die No-Screen-Phase war anstrengend. Gerade deshalb war der Vergleich danach sinnvoll. Für längere Texte würde ich aber gern früher wieder mit KI arbeiten.»

* Hinweis: Alle Zahlen und Aussagen dieser Evaluation sind erfunden und sollen nur zeigen, wie Evidenz in einem Portfolio verdichtet dargestellt werden könnte.

REFLEXION

Was ich aus dieser Lehrsequenz gelernt habe

Die Sequenz hat meine Aufmerksamkeit auf die Frage verschoben, welche Leistung hinter einem sichtbaren Produkt steckt und wie Studierende lernen können, diese Leistung bei sich selbst einzuschätzen.

- 01 Ein überzeugender Text kann Lernen verdecken**

Die didaktische Schwierigkeit liegt nicht darin, dass KI nur schlechte Texte produzieren würde. Gerade gute Texte sind herausfordernd, weil sie leicht als Ersatz für eigenes Verstehen akzeptiert werden. Ich muss deshalb Aufgaben schaffen, in denen Studierende die Qualität eines Outputs erklären und nicht nur wahrnehmen.
- 02 Urteilskompetenz setzt Wissen voraus**

Wer ein Thema kaum verstanden hat, kann eine plausibel klingende Aussage nur begrenzt prüfen. Deshalb dürfen Grundlagenwissen, Quellenarbeit und eigenständige Argumentation nicht einfach an die KI delegiert werden. Sie bilden einen Teil der Voraussetzung für kompetente KI-Nutzung.
- 03 No-Screen braucht eine didaktische Begründung**

Ohne KI zu arbeiten ist nicht automatisch lernförderlich. No-Screen ist dann sinnvoll, wenn eine Kompetenz diagnostiziert, aufgebaut oder automatisiert werden soll, die später für eigenständiges Urteil gebraucht wird. Die Lernfunktion muss für Studierende transparent sein.
- 04 Metakognition muss sichtbar werden**

Ich kann nicht davon ausgehen, dass Studierende automatisch unterscheiden, was sie selbst können und was ihnen die KI abnimmt. Selbstprüfung, Vergleich und begründete Entscheidungsfragen müssen Teil des Lehrdesigns sein, nicht bloss ein abschliessender Reflexionssatz.

ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVE

KI-Kompetenz als Entscheidungskompetenz

Für meine weitere Lehre möchte ich weniger darüber sprechen, ob KI «erlaubt» ist, und stärker darüber, welche Lernfunktion eine Arbeitsphase hat. Daraus ergibt sich für mich ein einfaches Entscheidungsmodell mit drei Modi.

NO-SCREEN

Kompetenz aufbauen

Wenn Studierende eine kognitive Leistung selbst entwickeln, abrufen oder diagnostizieren sollen.

oder

AI ASSIST

Urteil und Überarbeitung

Wenn KI Vorschläge liefert, Studierende aber fachlich auswählen, prüfen, begründen und überarbeiten.

oder

FULL AI

Orchestrierung als Leistung

Wenn das professionelle Produkt und die reflektierte Steuerung von KI selbst zum Lernziel gehören.

Was ich als Nächstes erproben möchte

- 1 No-Screen-Phasen nicht nur beim Schreiben, sondern auch beim Strukturieren und beim Abruf zentraler Fachkonzepte gezielt einsetzen.
- 2 Metakognitive Kurztests integrieren: «Kann ich das ohne KI erklären?» und «Welche Information brauche ich, um die KI-Antwort sicher zu beurteilen?»
- 3 Die Kriterien für AI Assist und Full AI stärker mit Leistungsnachweisen verbinden, damit nicht die Nutzungshäufigkeit, sondern die Qualität der Entscheidungen sichtbar wird.

Mein Ziel ist damit eine Lehre, in der Studierende externe Unterstützung nutzen können, ohne den Überblick darüber zu verlieren, was sie selbst wissen, können und verantworten müssen.

ANHANG

Lehrbiographie

Tabellarische Übersicht der Lehrerfahrung auf Hochschulstufe

Die fiktive Person steht bereits einige Jahre in der Hochschullehre. Das Beispiel zeigt deshalb ein Portfolio, in dem ein klareres Lehrprofil über mehrere Veranstaltungen hinweg entwickelt werden kann.

Zeitraum	Lehrveranstaltung	Format	Rolle
2026	Wissenschaftliches Schreiben in der Kommunikationswissenschaft	Bachelorseminar, 18 Studierende	Konzeption und Durchführung
2025–2026	Einführung in die Kommunikationswissenschaft	Tutoratskoordination, ca. 80 Studierende	Übungen, Feedback, Begleitung
2024–2025	Forschungsmethoden II	Bachelor, 35 Studierende	Übungen und Korrektur von Leistungsnachweisen
2023–2024	Wissenschaftliches Arbeiten	Bachelor, 22 Studierende	Co-Teaching

Ausgewählte Artefakte, die einem realen Portfolio beiliegen könnten

- 01 Kriterienblatt für argumentative Fachabschnitte
- 02 Aufgabenblatt der No-Screen-Schreibphase
- 03 anonymisierte Vorher-Nachher-Beispiele studentischer Texte
- 04 Kurzfragebogen zur metakognitiven Selbsteinschätzung
- 05 vollständige Seminarevaluation

ANHANG

Berücksichtigte Literatur

- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakçı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(26), e2422633122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 674–687. <https://doi.org/10.1037/xge0000070>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

Hinweis zur wissenschaftlichen Fundierung des Musters

Die Literatur dient im Beispiel dazu, das eigene Lehrverständnis und konkrete didaktische Entscheidungen zu fundieren. Das Portfolio ist kein Literaturreview. In einer realen Abschlussarbeit sind Literaturauswahl und Bezüge an die konkrete Lehrpraxis und den gewählten Schwerpunkt anzupassen.