



# Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 50 – November 2022  
HAMBURG

## Impact Free

### Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften- oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

### Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte, veröffentliche auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautorinnen können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

### Und was soll das?

Impact Free war gedacht als ein persönliches Experiment. Falls zu wenige Texte über einen gewissen Zeitraum zusammengekommen wären, hätte ich das Vorhaben wieder eingestellt. Dem ist aber nicht so, sodass ich Impact Free bis auf Weiteres fortsetze. Inzwischen sind die Texte auch über die Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg [hier](#) erreichbar.

In diesem Journal mache ich in Textform öffentlich, was mir wichtig erscheint: (a) Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als Blog-Posts eignen, (b) Texte, die aus diversen Gründen noch nicht geeignet sind für andere Publikationsorgane, (c) Texte, die in Reviews abgelehnt wurden oder infolge von Reviews so weit hätten verändert werden müssen, dass es meinen Intentionen nicht mehr entspricht, (d) Texte mit hoher Aktualität, für welche andere Publikationswege zu langsam sind, (e) inhaltlich passende Textbeiträge von anderen Autorinnen. Genderschreibweise und Textlänge sind bewusst variabel und können frei gewählt werden.

### Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann

Universität Hamburg

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)

Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Jungiusstraße 9 | 20355 Hamburg

[reinmann.gabi@googlemail.com](mailto:reinmann.gabi@googlemail.com)

[gabi.reinmann@uni-hamburg.de](mailto:gabi.reinmann@uni-hamburg.de)

<https://www.hul.uni-hamburg.de/>

<http://gabi-reinmann.de/>

# E-PORTFOLIO-UNTERSTÜTZTES REFLEKTIEREN IN DER PROFI- GRAFISCHEN LEHRER\*INNEN- BILDUNG AM BEISPIEL DER UNIVERSITÄT PASSAU

TAMARA RACHBAUER & CHRISTINA  
HANSEN

## Einleitung und Überblick

Kaum ein anderes universitäres Fach hat es mit Studierenden zu tun, welche in einem derart hohen Maß ihr künftiges Berufsfeld aus der eigenen Biographie kennen, wie dies in der Lehrer\*innenbildung der Fall ist. Zum einen ließe sich aus diesem kollektiven Erfahrungsraum wohl das gesamte Spektrum erziehungswissenschaftlicher Themenstellungen ableiten, zum anderen ist es auch Anlass für vorurteilsbehaftete Annahmen und Einschätzungen dem Berufsfeld gegenüber. In jedem Fall sollten aus diesem Sachverhalt heraus in der Lehrer\*innenbildung lernbiografisch relevante Erfahrungen berücksichtigt werden, die Buri (1995) als subjektive Schaltstellen der persönlichen Wahrnehmungsorganisation bezeichnete. Das heißt: Berufswahlmotive, Einstellungen und Erwartungen zum Studium und dem Lehrberuf sind mit hoher Wahrscheinlichkeit mit biografischen Lern- und Bildungsgeschichten verwoben, die lange vor Beginn des Studiums liegen. Wenn dieser Erfahrungsraum nicht einfach dem „Hidden Curriculum“ überantwortet werden soll, muss er explizit in der Lehrer\*innenbildung aufgedeckt werden und Berücksichtigung finden.

Doch auch nahezu ein Vierteljahrhundert nach dem „reflective turn“ in der Lehrer\*innenbildung ist die Aussage „Professionalisierung durch Reflexionsarbeit“ lediglich ein Programmpunkt oft angemahnter Versprechen in der Lehrer\*innenbildung. Und das, obwohl der Wichtigkeit reflektierten und biografischen Lernens und Lehrens in zahlreichen empirischen Befunden, Konzepten und Modellen der Professionsforschung bereits seit 2004 eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird (u.a. Easley & Mitchell, 2004; Hansen, 2012, 2017; Hauf-Tulodziecki, Wilholt-Keßling & Endeward, 2010). Gleichwohl sind entsprechende

Ansätze in der Lehrer\*innenbildung noch immer weitgehend unterbewertet. Es sind daher Konzepte und Instrumente erforderlich, mit denen die Entwicklung, die Qualifikation und die Kompetenzen der Studierenden auf ihrem Weg zur „reflektierenden Lehrkraft“ zugänglich gemacht und für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer\*innenbildung empirisch gesichert werden können (Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, 2022).

Ein Instrument, dem dafür in der einschlägigen Fachliteratur bereits seit 2006 eine besondere Eignung zugesprochen wird, stellt das E-Portfolio dar. Diese Behauptung lässt sich auch anhand gut dokumentierter und frei zugänglicher Praxisbeispiele und Projektberichte aus dem angloamerikanischen und dem deutschsprachigen Raum bestätigen (u.a. Bartlett, 2006; Feder & Cramer, 2019; Gumpert, 2016; Hofmann, Wolf, Klauf, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016; Peters, Chevrier, LeBlanc, Fortin & Malette, 2006; Rachbauer, 2019; Trager, 2012). Gerade die digitale Version des Portfolios bietet im Gegensatz zum papierbasierten Portfolio den großen Vorteil, dass die Lehrenden orts- und zeitunabhängig auf die Inhalte zugreifen und so zeitnah und semesterbegleitend Rückmeldungen auf Reflexionen und Arbeitsaufträge geben können. Diese kontinuierlichen Rückmeldungen unterstützen die Studierenden bei der Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit.

Dass Reflexion in der Summe eine bedeutsame Kategorie für die Professionalisierung der Lehrer\*innenbildung darstellt und es daher hochschuldidaktisch geboten ist, Reflexionsgelegenheiten für Studierende ab der ersten Phase bereitzustellen und diese möglichst phasenübergreifend anzulegen, ist nicht nur das Ergebnis aus internationalen Forschungen (u.a. Bartlett, 2006; Peters et. al, 2006), sondern die konkrete Konsequenz und die Ausgangslage für das von Hansen (2012, 2017) entwickelte „Profigrammodell“. In diesem Professionalisierungskonzept, dessen integraler Bestandteil das E-Portfolio-unterstützte Reflektieren ist, wird versucht, aus der Beziehung zwischen Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns ein neues Differenzverhältnis herzustellen: Es wird dabei eine Relationierung von wissenschaftlicher Lehrer\*innenbildung und schulischer Praxis durch die bedeutende Funktion fundierter Reflexionskompetenz verknüpft. Im Zuge von angeleiteten Reflexionsprozessen an Universitä-

ten und Hochschulen sollen für angehende Lehrkräfte biographische Einstellungen und Berufswahlmotive bereits zu Beginn ihrer professionellen Laufbahn mit domänenspezifischem Denken und Handeln als berufslebenslanger Prozess erfahrbar und für die weiteren Professionalisierungsprozesse nutzbar gemacht werden.

Um profigratische Lehrer\*innenbildung an Universitäten und Hochschulen gezielt umsetzen zu können, gilt es spezielle Angebote, d.h. Lehr-/Lernformate und Veranstaltungen in Verbindung mit Reflexionsfeldern, zu schaffen, in denen angehende Lehrer\*innen erfahren, wie sie ihre subjektiven Einstellungen und Deutungen über und zum Lehrberuf mithilfe systematischer Reflexionsarbeit für den pädagogischen Alltag nutzbar machen können (Hansen, 2012, 2017; Hansen & Rachbauer, 2018; Rachbauer, 2019).

Der vorliegende Beitrag beschreibt am Beispiel des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit an der Universität Passau, wie E-Portfolio-unterstütztes Reflektieren gezielt in der bestehenden Struktur der universitären Lehrer\*innenbildung bzw. konkret in den jeweiligen Seminarablauf implementiert werden kann und welche verschiedenen Reflexionsaufgaben und Reflexionsvarianten hierbei zum Einsatz kommen. Dazu wird das am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit entwickelte E-Portfolio-Begleitseminar für reflektiertes und biografisches Lernen und Lehren vorgestellt, das bereits seit 2017 fest im Curriculum der Lehrer\*innenbildung an der Universität Passau verankert ist und sich auf zwei unterschiedliche Arten in den Seminarablauf integrieren lässt. Diese beiden Arten näher erläutert, nachdem zuvor das Profigratiemodell nach Hansen (2012, 2017) im Detail beschrieben wird. Das E-Portfolio-Begleitseminar kann dabei als ein Maßnahmenkonzept verstanden werden, das in konsequenter Weise versucht, die theoretischen Ansprüche aus dem Profigratiemodell nach Hansen (2012, 2017) mit den realen Rahmenbedingungen in der Lehrer\*innenbildung zu verbinden und in die Praxis umzusetzen.

## Ausgangslage

Gegenwärtig stehen zukünftige Lehrer\*innen vor vielen Herausforderungen wie beispielsweise Ganztagschule oder die Digitalisierung der Klassenzimmer. Aber auch die gegenwärtigen Krisensituationen wie Corona, Ukraine-Krieg, Klimawandel, Energie oder auch der akute Personalmangel insbesondere in Grund-, Mittel- und Förderschulen stellen nicht nur an bereits im Amt tätige Lehrkräfte, sondern auch an zukünftige Lehrer\*innen hohe Ansprüche (u.a. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), 2020; Kolleck, Schuster & Fobel, 2022; Michalk, 2015). Als wesentliche Maßnahme zur Vorbereitung auf diese (mit den Krisen einhergehenden) Herausforderungen und Ansprüche werden laut Weyland (2012) insbesondere die Praxisphasen im Studium gesehen, wie u.a. auch die qualitative Studie von Offenberg und Walke (2013) zu Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung zeigt. Doch diese Praxisphasen ermöglichen den Studierenden noch nicht automatisch, das im Studium erworbene Wissen in der Praxis zu erproben und mit der Theorie zu verknüpfen. Zahlreiche Studien (u.a. Erdsiek-Rave, 2014; Lindow & Shajek, 2014) konstatieren vielmehr, dass weder ein mehr an Praxis in der Lehrer\*innenbildung oder die bloße strukturelle Verzahnung von Theorie und Praxis wesentliche Effekte zeigen. Eher lassen sich Transferleistungen von Studierenden von der Theorie auf die Praxis oder umgekehrt besonders dann nachweisen, wenn diese dadurch – sozusagen über das theoretisch Erworbene und praktisch Erfahrene – nachdenken können und dann in der Lage sind, selbstständig Verbindungen herzustellen (Weyland & Wittmann, 2010). Dieses Nachdenken über führt nachhaltig zu Transferleistungen bei professionellen Handlungen und fördert damit die Entwicklung pädagogischer Professionalität (u.a. Gruber & Wiesner, 2012; Pachner, 2013). In der Fachwissenschaft bezeichnet man dieses Nachdenken als professionelle Reflexionsarbeit. Hieraus ergibt sich die Frage, was unter Reflexionsarbeit genau zu verstehen ist. Obwohl es keine allgemeingültige Definition für den Begriff der Reflexion gibt, da dieser in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit unterschiedlichen Bedeutungen vorzufinden ist (Dilger, 2007), scheint die Definition nach Siebert am naheliegendsten (1991, 2016). Danach kann zwischen Reflexion

und Selbstreflexion unterschieden werden. Während bei der Reflexion die Lernenden und die Bildungsinstitution Gegenstand der Beobachtung sind, bezieht sich die Selbstreflexion ausschließlich auf Beobachtungen über das eigene Handeln oder das eigene Selbst. Damit ist die Fähigkeit verbunden, Veränderungsbedarf zu erkennen, aus eigenen Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.

In dieser theoretischen Rahmung wurde das Profigrافیmodell von Hansen (ehemals Schenz) entwickelt, das die Aspekte der Selbstreflexion und der Reflexion zusammenführt (Hansen, 2012, 2017; Rachbauer, 2019). Das Modell wird im nächsten Punkt näher vorgestellt. Mit der Wortverbindung Profi- und Grafie versucht Hansen, fachspezifische und biografische Aspekte der Professionalisierung in einem strukturellen Modell für die Lehrer\*innenbildung nutzbar zu machen. Profigrافیsche Lehrer\*innenbildung bedeutet, spezielle Angebote, d.h. Lehr-/Lernformate und Veranstaltungen in Verbindung mit Reflexionsfeldern zu schaffen, in denen angehende Lehrer\*innen erfahren, wie sie ihre subjektiven Einstellungen und Deutungen über und zum Lehrberuf mithilfe systematischer Reflexionsarbeit für den pädagogischen Alltag nutzbar machen können. Um Wissen, Kompetenzen und praktische Erfahrungen in eine enge Verzahnung zu bringen, braucht es in der Lehrer\*innenbildung gezielt Instrumente, Methoden und Lehr- und Lernformate wie z.B. die Arbeit mit dem E-Portfolio (u.a. Hansen, 2012, 2017; Hansen & Rachbauer, 2018; Rachbauer, 2019).

Umgesetzt wurde dieses Anliegen in Form eines E-Portfolio-Begleitseminars in den Jahren 2013 bis 2022 am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit an der Universität Passau, was im Folgenden näher erläutert wird: Nach der Darstellung des Profigrافیmodell nach Hansen (2012, 2017) wird skizziert, wie die darauf basierende E-Portfolio- und Reflexionsarbeit am genannten Lehrstuhl durchgeführt wurde. Anschließend wird die praktische Umsetzung und Implementierung des E-Portfolio-Begleitseminars auf zwei unterschiedliche Arten (Parallelmodell und Zentripedalmodell) vorgestellt.

## Das Profigrافیmodell nach Hansen (ehem. Schenz) (2012, 2017)

Das von Hansen entwickelte Profigrافیmodell (siehe Abb. 1) sieht die universitäre Ausbildung einer angehenden Lehrkraft nicht als zeitlich beschränkt, sondern als berufslebenslangen Prozess, „in dem sich professionelles Handeln entwickeln und verändern darf und in dem Lehrkräfte ihre eigene Position ständig erfragen, überdenken und in neuen Bezug setzen können“ (Schenz, 2012, S.88-89).

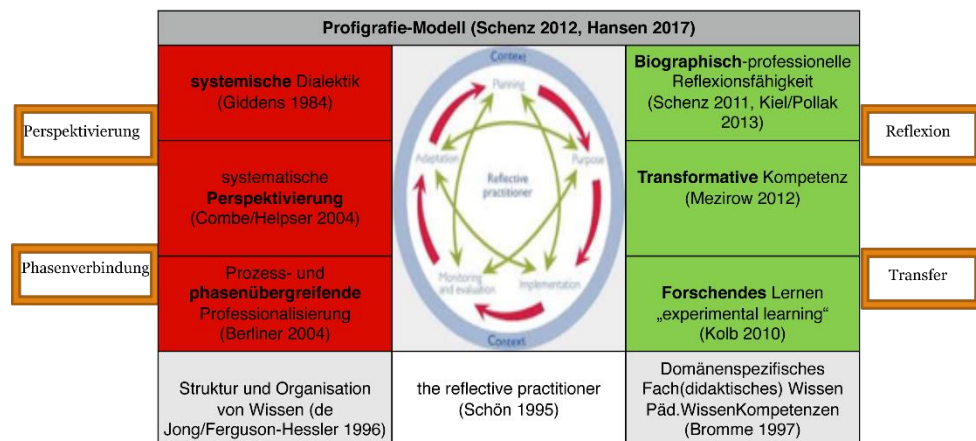


Abbildung 1: Das Profigrافی-Modell mit seinen Schwerpunkten und Merkmalen, Darstellung nach Hansen (ehem. Schenz) (2012, 2017)

Das Fundament pädagogischer Professionalisierung bilden im Profigrافیmodell die klassischen Dimensionen professionellen Wissens, d.h. das domänenspezifische fachdidaktische Wissen und die pädagogischen Handlungskompetenzen (Bromme, 1997). Hansen nimmt jedoch auch die Prozess- und Strukturvariablen pädagogischer Professionalisierung in den Blick, das heißt, jene strukturellen Rahmenbedingungen und Entwicklungsfaktoren, die als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse angenommen werden.

Der *erste Schwerpunkt* des Profigrافیmodells bezieht sich auf den systemischen Rahmen professioneller Entwicklung. Hierbei geht es um die Fähigkeit der Studierenden, den Rahmen für ihr Handeln, also gesellschaftliche, politische, pädagogische, fachliche und ethische Interessen und Einflüsse im Hinblick auf pädagogische Arbeit zu reflektieren und zum Beispiel gesellschaftlichen, politischen pädagogischen und individuellen mit pädagogischen Interessen in Beziehung zu setzen. Diese systemische Dimension beinhaltet die spezifischen Kernmerkmale systemische Dialektik, systematische Perspekti-

vierung und prozess- und phasenübergreifende Professionalisierung (Berliner, 2004; Combe & Helpser, 2004; Giddens, 1984; Hansen, 2017).

Der *zweite Schwerpunkt* des Profigrافیemodells bezieht sich auf die biografischen Potenziale der Studierenden, d.h. deren Einstellungen, Ziele, Erwartungen und Fähigkeiten, die sie gerade zu Studienbeginn mitbringen. Die Berücksichtigung dieser biografischen Ausgangslagen ist ein zentraler Aspekt des Profigrافیemodells (vgl. auch Kiel & Pollak, 2013; Schenz, 2011). Zudem muss es im Laufe des Studiums gelingen, dass Studierende ihre Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen sowie die eigenen Sichtweisen auf den Beruf professionell weiter entwickeln und systematisch erweitern. Dies soll schließlich dazu führen, dass Studierende diese professionellen Reflexions- und Selbstreflexionskompetenzen ihr ganzes Berufsleben weiter führen und so letztlich auch die eigenen biografischen Potenziale für professionelles Handeln nutzbar machen können (u.a. Büchele & Kohlhaas, 2008; Gruber & Wiesner, 2012; Pachner, 2013; Reh, 2004; Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr & Paseka, 2008). Die zweite Dimension des Profigrافیemodells mit ihren drei Kernmerkmalen biographisch-professionelle Reflexionsfähigkeit, transformative Kompetenz sowie forschendes Lernen ist auf die biografische Entwicklung der Person gerichtet und nimmt die „professionelle Entwicklung“ in den Blick, die spätestens im Studium beginnt und ein Berufsleben lang dauert (Kiel & Pollak, 2013; Mezirow 2012; Schenz, 2011).

Der *dritte Schwerpunkt* des Profigrافیemodells ist auf die Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit von Studierenden als zukünftige Lehrkräfte gerichtet. Diese ist notwendig, um die in Wechselwirkung stehenden genannten Einflussfaktoren pädagogischer Professionalisierung zu erkennen und sie als Kapazität für eine autonome berufliche Weiterentwicklung zu nutzen. Dazu ist es notwendig, eine systematische Analyse und Evaluierung der eigenen Arbeit im Rahmen von Forschung, Kommunikation und Reflexion zu schaffen (u.a. Arnold, 2005, Combe & Kolbe 2004; Kraler & Schratz, 2008; Pachner, 2013; Reh, 2004; Schratz et al., 2008). „Dieser Prozess soll im Studium systematisch angestoßen werden und dauert im besten Fall ein Berufsleben lang“ (Hansen, 2017, S.17).

Diese drei Dimensionen, d.h. der systemische Rahmen, die biografischen Potenziale und die Selbstreflexionsfähigkeit bilden zusammen mit

ihren sechs Kernmerkmalen die Voraussetzung und den Entwicklungsrahmen für angehende Lehrkräfte in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**Merkmal 1:** Die biographisch-professionelle Selbstreflexionsfähigkeit ist die integrale und maßgebende Einheit für profigrافیische Prozesse. Im Profigrافیemodell gilt die Selbstreflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz von Professionalisierungsprozessen, ohne die ein bewusstes, individuelles Aneignen von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten nicht möglich ist. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen, so Hansen, Selbstreflexionsprozesse durch spezifische Lehr-Lernformate sowie entsprechende Veranstaltungen angeregt und mehrperspektivische und phasenübergreifende Reflexionskompetenzen angebahnt werden, um diese im Laufe des berufslebenslangen Lernens weiter entwickeln zu können und mit Erfahrungswissen anzureichern.

**Merkmal 2:** Die Fähigkeit zur systematischen Perspektivierung ist notwendig, damit sich angehende Lehrkräfte in einem System – wie es die Schule mit ihren unterschiedlichen Akteur\_innen und Interessensgruppen darstellt – auch zurechtfinden können. Verfügt eine Person über diese Fähigkeit, ist sie auch in der Lage, konkrete Situationen in ihrer organisatorischen Komplexität und subjektiven Perspektivität sowie Entwicklungsgeschichte zu erfassen, zu reflektieren und im Sinne professioneller Zielsetzungen zu interpretieren. Dies bedarf der Reflexion und Perspektivierung des eigenen Standpunkts – pädagogisches Handeln mit einer Zielsetzung, aber aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten zu können. Der Aufbau bzw. die Förderung dieser Fähigkeit bzw. Kompetenz muss bereits in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung beginnen.

**Merkmal 3:** Systemische Dialektik beleuchtet Professionalisierungsprozesse innerhalb des sozialen Systems, in dem diese Prozesse stattfinden. Das bedeutet, dass die Handlungen einer einzelnen Person an die strukturellen Rahmenbedingungen gebunden sind, die sich wiederum durch unterschiedliche Lernumfelder an Universitäten oder aufgrund unterschiedlicher Praxiserfahrungen an Schulen ergeben. Im Rahmen des vorliegenden Profigrافیemodells ist es für (angehende) Lehrkräfte deshalb wichtig zu erkennen, dass Systeme zwar Strukturen haben, sie selber aber keine Strukturen sind. Weiters muss den Lehrkräften aber auch bewusst sein,

dass sie das System durch ihre Handlungen und Anwendungen von Regeln und Ressourcen zwar reproduzieren, dass sie diese Strukturen aber auch verändern können. Dafür bedarf es der Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften in und über das System, in dem sie wirken.

**Merkmal 4:** Pädagogisches Handeln als prozess- und phasenübergreifendes Kontinuum. Moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert sich an einem phasenübergreifenden Kompetenzmodell, d.h. dass der Professionalisierungsprozess nicht mit der ersten oder zweiten Staatsprüfung endet, sondern auch die Berufseingangsphase sowie Fort- und Weiterbildungen oder reflexionsbasierte Entwicklungsprojekte inkludiert. Professionalisierung kann als kontinuierlicher Prozess gesehen werden, der mit dem Studium angestoßen wird und bis zum Berufsende dauern sollte. Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es daher, Abstimmung und Kooperation zwischen den Institutionen der sog. ersten, zweiten und dritten Phase bereit zu stellen, um einen möglichst bruchlosen Übergang zwischen den verschiedenen Institutionen, Fachwissenschaften und Ausbildungseinheiten zu ermöglichen. Das Profigrammmodell versucht, dieser Forderung nachzukommen, indem es eine möglichst symmetrische Kommunikationssituation an kooperativ geführten schulpädagogischen und fallbezogenen Diskursen forciert, in denen zugleich Mitglieder der Universitäten – hier die Fach- und Allgemeindidaktiker – gemeinsam mit schulpraktischen Experten involviert sind.

**Merkmal 5:** Die Konstruktion von Wissen und Handeln. Insbesondere angehende Lehrkräfte greifen gerade zu Beginn ihrer Karriere auf ihr an der Universität erworbenes Fachwissen zurück, um sich dem Berufsalltag zu stellen. Dabei wird ihnen aber schnell bewusst, dass sich die auftretenden Widerstände und Probleme nicht alleine durch erworbenes Wissen und Kompetenzen lösen lassen. Im Gegenteil stellen sie dieses Wissen mit zunehmender Berufserfahrung in Frage, weil es mit Wirklichkeit zu wenig anschlussfähig scheint. Insbesondere Junglehrerinnen und Junglehrer professionalisieren sich, indem sie ihre eigenen, erfahrungsbezogenen Wahrnehmungsmuster und Wissenskomponenten erzeugen, und zwar während sie ihr erstes Können erproben und auf Widerstände stoßen. Hierbei ist es von Bedeutung, in welcher Konstellation diese Wahrnehmungsmuster erworben werden und wie sie in der Lehrerbildung durch Reflexionsarbeit

systematisch aufbereitet werden. Denn ohne wissenschaftliche Reflexion können Lehrkräfte zwar professionstypisches Können und das dazugehörige Wissen aufbauen, dieses ist dann aber in Bezug auf eine Berufswissenschaft nicht begründbar.

**Merkmal 6:** Forschendes Lernen und evaluiertes Handeln. Dieses Konzept ist darauf fokussiert, Studierende beim Erwerb forschungsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten zu unterstützen, ihnen dabei zu helfen, Elemente des Forschens in ihren individuellen Lernprozess zu integrieren und sie an der Bearbeitung realer, das heißt, noch ungelöster Forschungsprobleme zu beteiligen. Auch wenn hierfür nur sehr bedingt Musterlösungen existieren, ist es dennoch möglich, individuelle Lern- und Studienprozesse durch Methoden, Abläufe und Handlungsvollzüge wissenschaftlichen Arbeitens anzureichern und zu verändern und auf diese Weise wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Lösung komplexer (Praxis-)Probleme entstehen zu lassen.

Die Suche nach bestimmten professionellen Kompetenzen erschöpft sich aber nicht alleine in feststehenden Merkmalen. Im Gegenteil zeichnet sich professionelles Handeln genau dadurch aus, dass es sich im Bewusstsein um nicht-normierbare, individuelle Bildungsprozesse handelt. Daraus lassen sich für professionelles pädagogisches Handeln bzw. pädagogisch professionell handelnde Lehrkräfte zusammenfassend folgende sechs Punkte ableiten:

(1) *Pädagogisches Handeln* ist auf Bildung und Erziehung von Menschen bezogen und muss sich neben unterschiedlichen Bezugsquellen wie beispielsweise psychologischen oder soziologischen insbesondere auf pädagogische Frage- und Zielstellungen besinnen.

(2) *Pädagogisches Handeln* setzt neben Wissen und Kompetenzen von Lehrkräften vor allem pädagogisch-gebildete Menschen voraus, die ihr Handeln reflektieren, ihr Wissen perspektivieren und kritisch hinterfragen und verändern können.

(3) *Pädagogisches Handeln* benötigt Professionalität aber auch Raum und Zeit für entsprechende Professionalisierungsprozesse. Ziel dieser Professionalisierungsprozesse ist dabei weniger die Aneignung bestimmter Kompetenzen, sondern noch viel mehr den verantwortungsvollen Umgang mit anderen Menschen.

(4) *Professionell zu handeln* heißt, in der Lage zu sein, eine konkrete Situation in ihrer organisationalen Komplexität und subjektiven Perspektivität sowie in ihrer Entwicklungsgeschichte zu erfassen.

(5) Um *pädagogisch handeln* zu können, muss es der Lehrkraft möglich sein, sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge heraustreten zu können, wodurch Reflexion sichtbar, denkbar, bewertbar und veränderbar wird.

(6) *Professionelles Handeln* setzt nicht nur die Aneignung von Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen voraus, sondern insbesondere eine ausgeprägte Reflexions- und Kritikfähigkeit.

## Aufbau und Ablauf der E-Portfolio- und Reflexions-Arbeit an der Universität Passau

Das E-Portfolio am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit besteht aus einem Prozess- und einem Produkt-E-Portfolio, wie in Abbildung 2 dargestellt.



Abb. 2: Aufbau der E-Portfolio- und Reflexionsarbeit an der Universität Passau, Eigene Darstellung

Das *Prozess-E-Portfolio* dient den Studierenden zur semesterbegleitenden Dokumentation ihrer gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse sowie zur Reflexion bzw. Selbstreflexion ihres Lern- und Professionalisierungsprozesses und beinhaltet dabei folgende Bestandteile (Hansen & Rachbauer, 2018; Rachbauer, 2019):

- *Die Auftaktreflexion* ist die erste Reflexion, die die Studierenden in jedem Prozess-E-Portfolio zu Beginn des besuchten Proseminars verfassen. Hier halten diese ihre Erwartungen an die Inhalte des Proseminars fest. Zusätzlich setzen sich die Studierenden zwei oder drei persönliche Ziele, an denen sie im Rahmen des besuchten Proseminars arbeiten.

Mit der Auftaktreflexion zeigen die Studierenden ihren Ist-Stand bezüglich Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Reflexions- sowie Selbstreflexionskompetenz vor dem besuchten Proseminar. In der Auftaktreflexion beschreiben die Studierenden ihre biografischen Geschichten, spezifischen, impliziten und expliziten Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Fähigkeiten (Hansen, 2012, 2017; Rachbauer, 2019) und ermöglichen es den Dozierenden auf diese Weise, die biografische Ausgangslage im Rahmen der jeweiligen Lehrveranstaltung berücksichtigen zu können. Gerade die Berücksichtigung dieser individuellen biografischen Ausgangslage stellt eine zentrale Säule des Profigrammmodells von Hansen dar (Hansen, 2012, 2017; Rachbauer, 2019).

- *In den regelmäßigen semesterbegleitenden Reflexionen* fassen die Studierenden die wesentlichen Kernthemen und zentralen Aussagen jeder Sitzung mit eigenen Worten zusammen.
- *Das fachsprachliche Lexikon bzw. der Index* ist ein Nachschlagewerk, in dem die Studierenden Definitionen der wesentlichen grund-

schulpädagogischen, sachunterrichtlichen und schriftspracherwerblichen Begriffe festhalten, mit denen sie sich in den einzelnen Proseminaren beschäftigen. Dieser Index muss wissenschaftlich fundiert sein, d.h. mit Literaturzitatzen zu den Definitionen (Autor\*in, Erscheinungsjahr, Seite) und einem Literaturverzeichnis versehen sein.

- *Die Abschlussreflexion* ist der abschließende bzw. der letzte Eintrag im Prozess-E-Portfolio. Hier fassen die Studierenden die im Proseminar kennengelernten, fachlichen Inhalte kurz zusammen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der persönliche Standpunkt zu den Themen. Die Studierenden beschreiben, was sie aus dem Pro-



seminar für sich mitgenommen haben, welche Inhalte für sie besonders interessant waren etc. Außerdem zeigen die Studierenden analog zur Auftaktreflexion ihren IST-Stand bezüglich Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Reflexions- sowie Selbstreflexionskompetenz nach dem Proseminar. Dazu fragen sie sich, wie und wodurch sie sich weiterentwickelt haben (Referate, Aufbereiten der Inhalte, Zeitmanagement mit dem E-Portfolio, Bewältigung der Arbeitsaufträge, wissenschaftliche Ausarbeitungen, Gruppenarbeiten im Proseminar, Vorbereitung und Durchführung einer Hospitation etc.), ob sie ihre in der Auftaktreflexion gesteckten Ziele erreicht haben oder welche Ziele sie sich für das neue Semester setzen.

- Im Rahmen der Auftaktreflexion, der regelmäßigen semesterbegleitenden Reflexionen sowie der Abschlussreflexion sind die Studierenden kontinuierlich dazu angehalten, den Rahmen für ihr Handeln zu reflektieren: also gesellschaftliche, politische, pädagogische, fachliche und ethische Interessen und Einflüsse im Hinblick auf ihre pädagogische Arbeit zu reflektieren und mit pädagogischen Interessen in Beziehung zu setzen (Hansen, 2012, 2017; Rachbauer, 2019) – was der systemisch-strukturellen Dimension im Profigrammodell von Hansen entspricht – sowie die Umsetzung der E-Portfolio-Arbeitsaufträge systematisch zu analysieren – was der Dimension der Reflexionsfähigkeit im Profigrammodell von Hansen entspricht.
- *Das Produkt-E-Portfolio* dient den Studierenden dazu, eine wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung zu einem konkreten Thema, das sie im Rahmen des Proseminars besonders interessiert, durchzuführen. Diese schriftliche Arbeit ist zusammen mit der Eigenständigkeitserklärung zentraler Bestandteil des Produkt-E-Portfolios. Zudem werden am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit auch Praxisseminare angeboten. Dabei besuchen die Studierenden innovative Schulen und erstellen von diesen in Teamarbeit ein Schulprofil, das ebenfalls in das Produkt-E-Portfolio einzufügen ist. Der Inhalt des Produkt-E-Portfolios variiert je nach besuchtem Proseminar. Entscheidend ist aber, dass der Produktteil zwingend wissenschaftlich fundiert sein muss (Rachbauer, 2019).

## **E-Portfolio-Begleitseminar im Überblick**

Wie bereits einleitend erwähnt, lässt sich das am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit entwickelte und auf dem Profigrammodell von Hansen basierende E-Portfolio-Begleitseminar auf zwei unterschiedliche Arten in das Studium bzw. in den Seminarablauf integrieren, zum einen mittels Parallelmodell, zum anderen mittels Zentripetalmodell. Diese beiden Arten sind in den nachfolgenden Abschnitten näher erläutert.

### **Implementierung des E-Portfolio-Begleitseminars mittels Parallelmodell**

Wird das E-Portfolio-Begleitseminar über das Parallelmodell in den Seminarablauf integriert, erfolgt die E-Portfolio- und Reflexions-Arbeit parallel zum regulären Seminarunterricht. Es müssen eigene E-Portfolio-Stunden eingeplant werden, in denen die Studierenden unabhängig von den regulären Seminarsitzungen an der Erstellung ihres E-Portfolios arbeiten. Dieses Modell eignet sich für eine Einführung in die E-Portfolio-Arbeit und dafür, die Lernenden mit dem Werkzeug vertraut zu machen (Inglin, 2006).

Bei Implementierung mittels Parallelmodell nutzen nicht nur Studienanfänger\*innen das E-Portfolio-Begleitseminar, um sich mit dem an der Universität Passau eingesetzten Learning Management System ILIAS und auch mit der E-Portfolio- und Reflexionsarbeit am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit vertraut zu machen. Auch diejenigen Studierenden, die sich bereits in den fortgeschrittenen Semestern befinden, können und sollen das E-Portfolio-Begleitseminar besuchen, um noch mehr Sicherheit im Umgang mit ILIAS und der Gestaltung ihres E-Portfolios zu gewinnen. Die im Rahmen des E-Portfolio-Begleitseminars zu behandelnden Themenblöcke beschäftigen sich dabei mit

- (1) der Einführung in die Nutzung von ILIAS als zentrale Kommunikations- und Arbeitsplattform,
- (2) dem Anlegen und Freigeben des E-Portfolios in ILIAS,
- (3) dem Gestalten und Verwalten des E-Portfolios in ILIAS,

- (4) dem Verfassen und Einbinden von Reflexionen und Selbstreflexionen in das eigene ILIAS-E-Portfolio,
- (5) dem Präsentieren des ILIAS-E-Portfolios in der Seminargruppe mit Peer-Feedback und
- (6) der offiziellen Abgabe des ILIAS-E-Portfolios über das Learning Management System ILIAS.

Die einzelnen Themenblöcke sind dabei so aufgebaut, dass das Begleitseminar unabhängig vom Studiengang, vom besuchten Seminar und auch unabhängig vom jeweiligen Semester, in dem sich die Studierenden befinden, eingesetzt werden kann. Das E-Portfolio-Begleitseminar dient den Studierenden dazu, Unklarheiten oder auftauchende Fragen bei der E-Portfolio- und Reflexionsarbeit direkt vor Ort oder auch online klären zu können, denn: In den am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit angebotenen weiterführenden Proseminaren wird nicht mehr auf die E-Portfolio- und Reflexionsarbeit eingegangen. Hier wird vorausgesetzt, dass die Studierenden durch den parallelen Besuch des Begleitseminars bereits mit den Konzepten der E-Portfolio- und Reflexionsarbeit vertraut sind.

Ziel der Teilnahme am E-Portfolio-Begleitseminar aufseiten der Studierenden ist es deshalb, dass diese ihr eigenes E-Portfolio anlegen, gestalten und verwalten sowie mit den unterschiedlichen Methoden des Reflektierens vertraut sind und ihre Reflexionen und Selbstreflexionen in das eigene E-Portfolio einbinden können. Aufseiten der Dozierenden soll das E-Portfolio-Begleitseminar zu einer Entlastung führen, da sich die Dozierenden in ihren Proseminaren auf die eigentlichen Inhalte konzentrieren können und nicht mehr auf die E-Portfolio- und Reflexionsarbeit eingehen müssen, sondern die Studierenden auf das E-Portfolio-Begleitseminar verweisen können (Rachbauer, 2019, 2019a; Rachbauer & Sonnleitner, 2018).

Im E-Portfolio-Begleitseminar erfolgt der Einsatz, wie im Parallelmodell gefordert, parallel zu den eigentlichen Proseminaren. Dennoch finden auch im Begleitseminar einmal wöchentlich Präsenzphasen direkt vor Ort an der Universität Passau in Form einer Seminarsitzung statt. In den dazwischenliegenden Onlinephasen erfolgt die gesamte Kommunikation über das Learning Management System ILIAS. Im Rahmen der Online-Phasen erhalten die Studierenden verschiedene Arbeitsaufträge, um die in den

einzelnen Themenblöcken erlernten Inhalte zu vertiefen. Zu diesen Arbeitsaufträgen zählen etwa das Anlegen und Gestalten eines E-Portfolios, das Verfassen einer Reflexion zu einer beliebigen Thematik wie z.B. zu behandelten Inhalten oder zu besprochener Literatur, zum eigenen Lernprozess, zur eigenen Professionalität bzw. Professionalisierung (Wissen, Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen etc.), zur Didaktik und Methodik oder Interaktionen in einem der besuchten Proseminare (z.B. Gruppenprozesse) oder zu Praktika und Hospitationen, um nur einige zu nennen (Rachbauer & Sonnleitner, 2018) und dem Einbinden dieser Reflexionen in das E-Portfolio, das Präsentieren des E-Portfolios in der Gruppe und dem Abgeben von Peer-Feedbacks etc. (Rachbauer, 2019a).

Die durchzuführenden Arbeitsaufträge sind so ausgelegt, dass die Studierenden diese bereits für die von ihnen belegten Proseminare nutzen können und dadurch nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand belastet werden. Das bedeutet beispielsweise, dass die Studierenden im E-Portfolio-Begleitseminar ihre E-Portfolios gezielt für ein aktuell belegtes Proseminar anlegen und gestalten oder eine Reflexion zu einer bestimmten Seminarsitzung in einem Proseminar schreiben und in ihr E-Portfolio einbinden.

Im Rahmen der Präsenzphasen finden zu Semesterbeginn, zur Semesterhalbzeit sowie zum Semesterende E-Portfolio- und Reflexions-Workshops statt, die sich über vier bis fünf Seminarsitzungen erstrecken. Zu Semesterbeginn erfolgt eine Einführung in die Nutzung von ILIAS als zentrale Kommunikations- und Arbeitsplattform sowie zum Anlegen des E-Portfolios über das ILIAS-Objekt Portfolio-Vorlage. Zur Semesterhalbzeit erhalten die Studierenden genaue Anleitungen zum Gestalten und Verwalten ihres E-Portfolios sowie zum Verfassen und Einbinden der Reflexionen. Am Ende des Semesters können die Studierenden ihr angelegtes E-Portfolio vor der Gruppe präsentieren, aufgetretene Probleme besprechen und gezielt Fragen stellen. Zudem werden die Studierenden gebeten, ein abschließendes Feedback zum E-Portfolio-Begleitseminar abzugeben, um dieses kontinuierlich zu optimieren und an die sich ändernden Bedürfnisse der Zielgruppen anzupassen. Dazu werden sie auf den entsprechenden Online-Fragebogen in ILIAS hingewiesen (Rachbauer 2019, 2019a). Nähere Details zur technischen Umsetzung des E-Portfolio-Begleitseminars mit dem Learning Management

System ILIAS finden sich bei Rachbauer (2019a).

### Implementierung des E-Portfolio-Begleitseminars mittels Zentripedalmodell

Wird das E-Portfolio-Begleitseminar über das Zentripedalmodell in den Seminarablauf integriert, ist E-Portfolio-Arbeit ein fester Bestandteil des besuchten Seminars. Einmal wöchentlich stattfindende Präsenzsitzungen wechseln sich mit den dazwischenliegenden virtuellen E-Portfolio-Phasen ab. Zudem wird zu Semester-

vermittelten Inhalte selbstständig zu vertiefen und Aufgaben zuhause auszuarbeiten (Inglin, 2005).

Am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit erfolgt die Umsetzung mittels Zentripedalmodell, indem der Seminaraufbau und Seminarablauf den fünf Prozessphasen der E-Portfolio-Methode folgt, die in Abbildung 3 dargestellt ist und nachfolgend näher erläutert wird (Hilzensauer & Hornung-Prähauser, 2006; Stratmann, Preussler & Kerres, 2009).

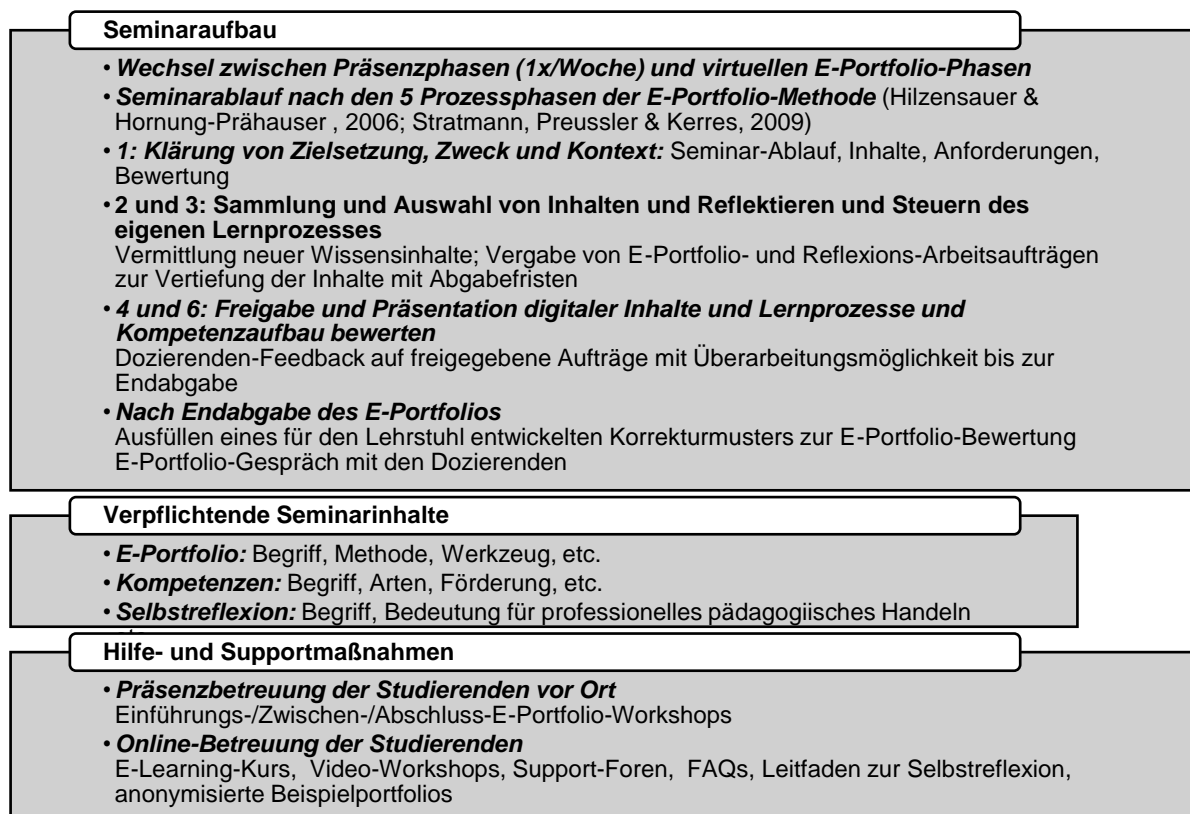


Abb. 3: Aufbau des E-Portfolio-Begleitseminars mit den verpflichtenden Seminarinhalten und den Hilfe- und Supportmaßnahmen, Eigene Darstellung

beginn, zur Semesterhalbzeit und zu Semesterende jeweils eine Präsenzsitzung als E-Portfolio-Sprechstunde genutzt, in welcher es rein um die Beschäftigung mit dem E-Portfolio geht, d.h. dem Anlegen, dem Einbinden von Dateien, dem Freigeben, dem Abgeben etc. Während der regulären Präsenzsitzungen vermitteln die Dozierenden die für das jeweilige Proseminar relevanten Inhalte bzw. geben eine Einführung in ein bestimmtes Thema. Außerdem haben die Studierenden immer zu Beginn einer regulären Präsenzsitzung ca. 15 Minuten Zeit, um Fragen zum E-Portfolio zu stellen. Die E-Portfolio-Phasen dienen den Studierenden dazu, die

*Prozessphase 1: Klärung von Zielsetzung, Zweck und Kontext.* In der ersten Seminarsitzung klären die Dozierenden zusammen mit den Studierenden den Seminarablauf, d.h. zu welchem Zweck sie das E-Portfolio in den einzelnen besuchten Proseminaren führen, welche Lernziele es mit dem E-Portfolio zu erreichen gilt, wie viele verpflichtende E-Portfolio-Aufträge (Literaturrecherchen, Referate, wissenschaftlich fundierte Ausarbeitungen mit Theorie-Praxis-Bezug etc.) durchzuführen sind, welche Bewertungskriterien zu erfüllen sind, welche Medien zum Erstellen und Gestalten zur Verfügung stehen und wer Einsicht in das E-

Portfolio nehmen darf (Hansen & Rachbauer, 2018; Hilzensauer, 2008; Rachbauer, 2019).

*Prozessphase 2 und 3: Sammlung und Auswahl von Inhalten und Reflektieren und Steuern des Lernprozesses.* Ab der zweiten Seminarsitzung erfolgt die Vermittlung neuer Wissensinhalte und die Studierenden erhalten bis zum Semesterende Arbeitsaufträge zur Vertiefung der vermittelten Wissensinhalte mit Abgabefristen. Die Studierenden setzen sich aktiv und selbstreflexiv mit den Lehr- und Lerninhalten auseinander, indem sie in den E-Portfolio-Phasen im Anschluss an eine Präsenzsitzung eine Reflexion zu einer beliebigen Thematik wie z.B. zu behandelten Inhalten oder zur besprochenen Literatur, zum eigenen Lernprozess, zur eigenen Professionalität bzw. Professionalisierung (Wissen, Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen etc.), zur Didaktik und Methodik oder Interaktionen in einem besuchten Seminar (z.B. Gruppenprozesse) oder zu Praktika und Hospitationen, um nur einige zu nennen, verfassen (Hansen & Rachbauer, 2018; Hilzensauer, 2008; Rachbauer, 2019; Rachbauer & Sonnleitner, 2018).

*Prozessphase 4 und 5: Freigabe und Präsentation digitaler Inhalte und Bewertung von Lernprozess und Kompetenzaufbau.* Die Studierenden geben ihre erledigten Arbeitsaufträge für ihre Dozierenden frei, um ein konstruktives Feedback mit Verbesserungsvorschlägen zu erhalten. Zeitlich einzuhaltende Abgabefristen stellen sicher, dass die Studierenden ihr E-Portfolio kontinuierlich führen. Die Dozent\*innen führen eine Liste mit Anmerkungen zur fristgerechten Erledigung und Freigabe. Für Anpassungen und Überarbeitungen haben die Studierenden bis zum festgelegten E-Portfolio-Abgabetermin Zeit. Zu diesem Zeitpunkt muss das E-Portfolio eingereicht werden (Hansen & Rachbauer, 2018; Hilzensauer, 2008; Rachbauer, 2019).

Für eine detaillierte Übersicht zum strukturellen und inhaltlichen Aufbau des E-Portfolio-Begleitseminars sei auf Rachbauer (2019, 2019a) hingewiesen.

## Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es zu zeigen, wie sich das E-Portfolio als ein mögliches Selbstreflexionsinstrument basierend auf dem Profigrammmodell nach Hansen (2012, 2017) in der bestehenden Struktur der Lehrer\*innenbildung implementieren lässt. Dazu wurde das am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem

Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit entwickelte E-Portfolio-Begleitseminar für reflektiertes und biografisches Lernen und Lehren vorgestellt, das nach einer Pilotphase im Wintersemester 2014/15 bereits fest im Curriculum der Lehrer\*innenbildung an der Universität Passau verankert ist und sich auf zwei unterschiedliche Arten in den Seminarablauf integrieren lässt. Zum einen erfolgt die Implementierung über das Parallelmodell, d.h., dass die E-Portfolio- und Reflexions-Arbeit parallel zum regulären Seminarunterricht erfolgt. Zum anderen wird das E-Portfolio-Begleitseminar über das Zentripedalmodell in den Seminarablauf integriert, d.h., dass die E-Portfolio-Arbeit ein fester Bestandteil des jeweiligen Seminars ist.

Nachdem das entwickelte E-Portfolio-Begleitseminar mit dem Jahr 2022 bereits seit mehr als neun Jahren auf beide Arten am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit an der Universität Passau eingesetzt und weiterentwickelt wurde, ist es an dieser Stelle auch möglich, Aussagen zum erwarteten Mehrwert zu treffen.

So hat der Einsatz des Begleitseminars auf beide Arten aufseiten der Studierenden dazu geführt, dass diese mit den Konzepten der E-Portfolio- und Reflexionsarbeit vertraut sind, d.h. dass die Studierenden in ILIAS ihr eigenes E-Portfolio anlegen, gestalten und verwalten, Reflexionen schreiben und einbinden können.

Aufseiten der Dozierenden hat das E-Portfolio-Begleitseminar nach deren Aussagen gerade bei der Implementierung über das Parallelmodell zu einer großen Entlastung geführt, da diese in ihren regulären Seminaren nicht mehr auf die E-Portfolio- und Reflexionsarbeit eingehen müssen, sondern ihre Studierenden ganz einfach auf das Begleitseminar und die dortigen Präsenz- und Online-Hilfe- und Supportangebote verweisen können (Rachbauer, 2019a).

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2005). Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. *Sonderbeilage der GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*, (5), 17-20.
- Bartlett, A. (2006). It was hard work but it was worth it: eportfolios in teacher education. In A. Jafari & C. Kaufman (Eds.), *Handbook of*

*research on ePortfolios* (pp. 327-339). Hershey PA: Idea Group Reference.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Bayerisches Landesamt für Statistik. (2022, Juli). Bayerische Lehrbedarfsprognose 2022. In <https://www.km.bayern.de/statistik>. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Abgerufen am 15. September 2022, von [https://www.km.bayern.de/download/23297\\_Lehrbedarfsprognose2022.pdf](https://www.km.bayern.de/download/23297_Lehrbedarfsprognose2022.pdf)

Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>

Bromme, R. (1997). *Forschung zur Lehrerpersonlichkeit*. In W. Helpser & J. Böhme (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32)

Burri, B. (1995). Die persönliche Lernbiographie in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13(3), 300-306.

Büchle, U. & Kohlhaas, J. (2008). Reflexives Handeln, Basis für lebenslanges Handeln. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (1), 44-47. Abgerufen am 21. August 2022, von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1321>

Combe, A. & Kolbe, F. U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helpser & J. Böhme (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung*, (S. 857-875) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35)

De Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. G. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31, 105-113.

Dilger, B. (2007). *Der selbstreflektierende Lerner: Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der Selbstreflexion*. (Wirtschaftspädagogisches Forum: Band 33). Paderborn: Eusl.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In *Third Yearbook of the National Society for Scientific Study in Education*, Part I (pp.9-30). Chicago: University of Chicago Press.

Dewe, B. (2012). Professionsverständnisse – Eine berufssoziologische Betrachtung. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen, Potenziale, Perspektiven* (S. 23-35). Bern: Huber.

Easley, S.-D. & Mitchell, K. (2004). *Arbeiten mit Portfolios: Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Erdsiek-Rave, U. (2014). Zehn Punkte. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Band 30. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulformen und Inklusion* (S.9-20). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (5), 1225-1245. DOI: 10.1007/s11618-019-00903-2.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). (2020, 11. November). Umfrage und Ergebnisse Zur Arbeitsrealität an Schulen in Zeiten der Pandemie. In [www.gew-bayern.de](http://www.gew-bayern.de).

Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (Theorie und Gesellschaft)*. Frankfurt: Campus.

Gruber, E. & Wiesner, G. (2012). Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 9-20). Bielefeld: Bertelsmann.

Gumpert, A. (2016). Lernen mit E-Portfolios: Selbstreflexionsfähigkeit als zentrales Kompetenzziel. In S. Abmann, P. Bettinger, D. Bücker, S. Hofhues, U. Lucke & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)* (S.91-101). Münster, Deutschland: Waxmann.

Hansen, C. (ehem. Schenz, C.) (2012). *LehrInnenbildung und Grundschule: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person* (Pädagogik: Bd. 21). München: Utz.

- Hansen, C. (ehem. Schenz, C.) (2015). *Lehrerbildung in Deutschland: Von der Vermittlungszur Reflexionskompetenz*. In Zhōngguó déguó dàxué smposium (Hrsg.), *Selbstmotivation der Lehrer zur Professionalisierung* (S. 5-10). München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Hansen, K.P. (2009). *Kultur, Kollektiv. Nation*. Passau: Stutz.
- Hansen, C. (2017). *Lehrerbildung im Kontext eines strukturellen und biografischen Professionalisierungskonzepts. Das Profigrافیemodell – ein Rahmenkonzept reflexiver Lehrerbildung*. Manuskript. Passau.
- Hansen, C. & Rachbauer, T. (2018). *Reflektieren? Worauf und Wozu? Arbeiten mit dem E-Portfolio – ein Reflexionsinstrument für die LehrerInnenbildung am Beispiel der Universität Passau*. *e-teaching.org. Portalbereich: Aus der Praxis*. Abgerufen am 5. September, 2019, von [http://bit.ly/e-portfolio\\_lehrerbildung](http://bit.ly/e-portfolio_lehrerbildung).
- Hauf-Tulodziecki, A., Wilholt-Keßling, C. & Endeward, D. (2010). *Leitfaden Portfolio: Medienkompetenz*. Abgerufen am 7. August, 2019, von [www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/materialien\\_verleih/nils\\_publicationen/medienberatung/web\\_portfolio2010.pdf](http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/materialien_verleih/nils_publicationen/medienberatung/web_portfolio2010.pdf)
- Hilzensauer, W. (2008). *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag*. *bildungsforschung*, 5(2). Abgerufen am 20. November, 2019, von <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>
- Hilzensauer, W. & Hornung-Prähauser, V. (2006). *ePortfolio: Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen*. Abgerufen am 3. August, 2019, von [http://edumedia.salzburg-research.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio\\_srfg.pdf](http://edumedia.salzburg-research.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf)
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). *Portfolios in der LehrerInnenbildung: Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage*. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke, M. (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23-39). Münster: Waxmann.
- Inglin, O. (2005). *Das Portfolio: Sein Einsatz im Unterricht und in Prüfungen moderner Sprachfächer*. Abgerufen am 21. August, 2019, von <https://www.edubs.ch/dienste/pz/dokumentensammlung/dokumente-bereich-unterricht/portfolio-einsatz%20OSINGLIN.pdf>
- Kiel, E. & Pollak, G. (2012). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Kolb, M. (2010). *Personalmanagement: Grundlagen und Praxis des Human Resources Managements* (German Edition) (2., akt. u. überarb. Aufl. 2010). Wiesbaden: Gabler.
- Kolleck, N., Schuster, J. & Fobel, L. (2022). *Bericht zur Studie „Einstellungen Jugendlicher zum Krieg in der Ukraine“*. Abgerufen am 15. September 2022, von <https://www.uni-leipzig.de/projekt-metaklub/newsdetail/artikel/ergebnisse-von-studie-zeigen-junge-menschen-befuerworten-massnahmen-zur-unterstuetzung-der-ukraine-im-angriffskrieg-gegen-russland-pochen-aber-dennoch-auf-die-wahrung-nationaler-interessen-2022-09-01>
- Korthagen, F.A.J. (2010). *Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning*. *Teacher and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Kraler, C. & Schratz, M. (2008). *Einleitung*. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 7-13). Münster: Waxmann.
- Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit. (2022). *Professionalisierung der Lehrer\*innenbildung*. Abgerufen am 16. September 2022, von <https://www.phil.uni-passau.de/erziehungswissenschaft-diversitaet-bildungsraum/forschung/professionalisierungssshyforschung/>
- Lindow, I. & Shajek, A. (2014). *Die Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin*. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Band 30. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion* (S.39-45). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Mezirow, J. (1981). *A critical theory of adult learning and education*. *Adult education* 32 (1), 3-24
- Mezirow, J. (2012). *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*. In E.W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of transformative learning. Theory,*

*research and practice* (pp. 73-95). San Francisco: Jossey-Bass.

Michalk, B. (Hrsg.). (2015). *Beiträge zur Hochschulpolitik: Band 2015,1. Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Bonn: HRK.

Offenberg, E. & Walke, J. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: Eine qualitative Dokumentenanalyse*. Essen. Abgerufen am 24. Juli, 2019, von <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (20), 56-62. Abgerufen am 19. März, 2015, von <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>

Peters, M., Chevrier, J., LeBlanc, R., Fortin, G. & Malette, J. (2006). The ePortfolio: A learning tool for pre-service teachers. In A. Jafari & C. Kaufman (Eds.), *Handbook of research on ePortfolios* (pp.313-326). Hershey PA, USA: Idea Group Reference.

Rachbauer, T. (2019). *E-Portfolios als Instrument für Selbstreflexionsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur Implementierung von E-Portfolios in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Reihe: Pädagogische Professionalisierung und Schule. Praxis-Forschung. Berlin: LIT Verlag.

Rachbauer, T. (2019a). Begleitseminar zur E-Portfolioarbeit am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik. Einführung und semesterbegleitende Betreuung. *Digital Learning Media Pro – Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien an der Hochschule*. Nr. 4: DLMP Praxisberichte 2019.

Rachbauer, T. & Sonnleitner, M. (2018). *Orientierungsmappe für Studierende. Wie erstelle ich ein Portfolio?* Expertise. (unveröff.).

Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverberufung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372. Abgerufen am 22. Dezember, 2021, von [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4815/pdf/ZfPaed\\_2004\\_3\\_Reh\\_Abschied\\_von\\_der\\_Profession\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4815/pdf/ZfPaed_2004_3_Reh_Abschied_von_der_Profession_D_A.pdf)

Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 187-217). Wien: facultas.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53-69). Bielefeld: UVW.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G. & Paseka, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster: Waxmann.

Siebert, H. (1991). Aspekte einer reflexiven Didaktik. In W. Mader (Hrsg.), *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft* (S.19-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Siebert, H. (2016). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Systhemia: Band 6. Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Change Management* (S.9-18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stratmann, J., Preussler, A. & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfoliomethode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 90-103.

Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios* (Dissertation). Abgerufen am 9. Januar, 2019, von <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/2277>

Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Abgerufen am 25. März, 2017, von <http://li.hamburg.de/publikationen/3305594/artikel-lehrerbildung-praxisphasen/>

Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: DIPF. URN: urn:nbn:de:0111-opus-30708

## Autorinnen

Dr.<sup>in</sup> Tamara Rachbauer, MA, BSc.  
Universität Passau

Dr.-Hans-Kapfinger-Str. 14d  
94032 Passau

<https://www.phil.uni-passau.de/erziehungswissenschaft-diversitaet-bildungsraum>  
Tamara.Rachbauer@uni-passau.de

Univ.-Prof. Dr.<sup>in</sup> Christina Hansen  
Vizepräsidentin für Internationales und Diversity, Universität Passau

Dr.-Hans-Kapfinger-Str. 14d  
94032 Passau

<https://www.phil.uni-passau.de/erziehungswissenschaft-diversitaet-bildungsraum>  
Christina.Hansen@uni-passau.de

## Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Seidl, E. (2022). Zum Mehrfachnutzen fachsensibler Hochschuldidaktik für Studierende, Lehrende und Studiengangverantwortliche. *Impact Free 49*. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, M. & Vohle, F. (2022). Hochschullehre in der Mathematik – ein wissenschaftsdidaktisches Gespräch. *Impact Free 48*. Hamburg.

Zimpelmann, E. (2022). Fachkräfte-On-Demand“ aus den Hochschulen (?) Ein Kommentar zu den Plänen der Europäischen Kommission. *Impact Free 47*. Hamburg.

Reinmann, G. (2022). Hochschullehre als designbasierte Praxis: Lernen von den Designwissenschaften. *Impact Free 46*. Hamburg.

Seidl, E. (2022). Emotional ups and downs in the virtual classroom. The case of translator training. *Impact Free 45*. Hamburg.

Reinmann, G. (2022). Hybride Lehre synchron gestalten – Skizze zu einer Projektidee (Hero). *Impact Free 44*. Hamburg.

Rachbauer, T. & de Forest, N. (2021). Designing individualized digital learning

environments in ILIAS using ladders of learning: Practical experiences from University of Passau. *Impact Free 43*. Hamburg.

Rachbauer, T. & Plank, E.E. (2021). Mapping Memory? Begründungslinien und Möglichkeiten der digitalen Verortung von Erinnerung in Vermittlungskontexten an einem Beispiel aus der Lehrer\*innenbildung. *Impact Free 42*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Forschendes Sehen in der Studieneingangsphase – ein Konzeptentwurf für die Nachverwertung von SCoRe. *Impact Free 41*. Hamburg.

Reinmann, G. & Brase, A. (2021). Das Forschungsfünfeck als Heuristik für Design-Based Research-Vorhaben. *Impact Free 40*. Hamburg.

Schmidt, M. & Vohle, F. (2021). Mathematik-Vorlesungen neu denken: Vom didaktischen Design zu Design-Based Research. *Impact Free 39*. Hamburg.

Gumm, D. & Hobuß, S. (2021). Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact Free 38*. Hamburg.

Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen *Teaching as Design*. *Impact Free 37*. Hamburg.

Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -formate, -formen oder -szenarien? *Impact Free 36*. Hamburg.

Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free 35*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Vom Reflex zur Reflexivität: Chancen der Re-Konstituierung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen. *Impact Free 34*. Hamburg.

Herzberg, D. & Joller-Graf, K. (2020). Forschendes Lernen mit DBR: eine methodologische Annäherung. *Impact Free 33*. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Lehren als zentrale Aufgabe der Wissenschaft: Drei Thesen zu Ideal und Realität. *Impact Free 32*. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free 31*. Hamburg.

Tremp, P. & Reinmann, G. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der



- Bundesassistentenkonferenz. *Impact Free* 30 (Sonderheft). Hamburg.
- Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.
- Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.
- Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.
- Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.
- Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.
- Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.
- Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.
- Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.
- Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.
- Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.
- Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformatorischen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.
- Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free* 13. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free* 12. Hamburg.
- Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free* 11. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free* 10. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free* 9. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free* 8. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 7. Hamburg.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free* 6. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 5. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free* 4. Hamburg.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free* 3. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free* 2. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free* 1. Hamburg.