

PETRA RACHLINGER, PETRA PAHR-GOLD

Theorie-Praxis-Transfer im Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung: Lernort- und Lernraumkooperation im Kontext der pädagogisch-praktischen Studien

Abstract

This article examines the transfer of theory and practice in vocational teacher education at secondary level, focusing on the cooperation between learning spaces and locations. Based on a competence-oriented and professional understanding of teaching, professional practice is conceptualised as emerging from the interaction of theoretical knowledge, practical experience, and reflection. Key concepts related to knowledge acquisition, competence development and reflective practice are discussed in relation to the structural framework of teacher education. The article analyses how higher education institutions, schools, and pedagogical practical studies function as learning locations and spaces, and how their cooperation contributes to establishing a sustainable connection between theory and practice. The findings emphasise that theory-practice transfer is not the result of isolated training formats, but rather of systematic learning location/space cooperation.

Key words

Theory-practice transfer, learning location/space cooperation, vocational teacher education, reflection, pedagogical-practical studies

Theorie-Praxis-Transfer in der Lehramtsausbildung der Berufsbildung

Der Theorie-Praxis-Transfer stellt in der Lehrer*innenbildung einen zentralen Gegenstand kompetenztheoretischer und professionsbezogener Diskussionen dar. Zentrale Annahme ist, dass professionelle Handlungskompetenz nicht allein durch theoretisches Wissen entsteht, sondern durch die reflexive Verbindung von Theorie und Praxis (Ehlers, 2022). Vor diesem Hintergrund rückt die Gestaltung von Lerngelegenheiten in den Fokus, die diese Verschränkung gezielt unterstützen. In der österreichischen Lehrer*innenbildung der Sekundarstufe Berufsbildung erhält der Theorie-Praxis-Transfer eine besondere Bedeutung, weil nicht nur hochschulische Ausbildungsanteile in unterrichtliches Handeln überführt werden

müssen, sondern auch die mitgebrachte fachberufliche Praxis in diesen Professionalisierungs-prozess einbezogen werden muss.

Die Lehramtsausbildung der Sekundarstufe Berufsbildung ist daher durch drei eng miteinander verbundene Bezugspunkte geprägt: Berufspraxis bezeichnet dabei die fachliche Vorbildung und einschlägige Erfahrung, die Studierende aus einem erlernten und/oder ausgeübten Beruf in das Studium einbringen. Schulpraxis meint die Anwendung und Erprobung professionellen Handelns im Unterricht. Die hochschulischen Ausbildungsanteile umfassen wissenschaftlich-theoretische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und praxisbezogene Elemente. Aus dem Zusammenspiel dieser drei Bezugspunkte ergibt sich ein Spannungsverhältnis, das den Professionalisierungsprozess im Studium begleitet. Gerade zu Beginn können Studierende diese unterschiedlichen Anforderungen als Differenz Erfahrung wahrnehmen (Neuweg, 2022; Dehnbostel, 2020).

Vor diesem Hintergrund kommt verbindenden Ausbildungsformaten eine besondere Bedeutung zu. Eine zentrale Rolle übernehmen dabei die pädagogisch-praktischen Studien (PPS). Sie sind in der Sekundarstufe Berufsbildung sowohl in vollzeitlich organisierten als auch in berufsbegleitenden Lehramtsstudien verankert und werden daher formatübergreifend betrachtet. Das Hochschulgesetz 2005 (HG) beschreibt PPS als begleitete Praktika vornehmlich an Schulen sowie als jeweilige Begleitlehrveranstaltungen (HG, 2006, § 35 Z 36). Damit ist der strukturelle Rahmen der PPS gesetzlich verankert, in dem schulische Praxisphasen und hochschulische Begleitung bereits zusammengedacht werden. In der Sekundarstufe Berufsbildung erweitert sich dieser Zusammenhang um die mitgebrachte Berufspraxis. Die zentrale Frage ist, wie diese Verbindung im Studienverlauf so gestaltet werden kann, dass ein tragfähiger Theorie-Praxis-Transfer ermöglicht wird. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie kann die Lernort- und Lernraumkooperation in Lehramtsstudien der Sekundarstufe Berufsbildung gestaltet werden, um einen nachhaltigen Theorie-Praxis-Transfer zu fördern?

Systemebenen der Kooperation

Ein erster Zugang zu dieser Frage eröffnet sich über die Betrachtung der Strukturen, in denen der Theorie-Praxis-Transfer angesiedelt ist. Diese bilden ein Gesamtsystem aus drei miteinander verbundenen Ebenen: einer strukturellen, einer didaktischen und einer individuellen Ebene. Die dargestellte Grafik folgt dem Theorie-Praxis-Modell der pädagogisch-praktischen Studien im Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung und visualisiert die drei Ebenen und deren funktionale Trennung voneinander.



Abbildung 1: Modell der Systemebenen (Pädagogische Hochschule Wien, 2026, S. 24).

Die Makroebene umfasst die institutionellen Rahmenbedingungen und Steuerungsmechanismen für die PPS. Dazu gehören gesetzliche Vorgaben wie das Hochschulgesetz 2005 (HG), das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG), Vorgaben des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) sowie die ECTS-Systematik. Ebenso zählen dazu die curriculare Gestaltung und strategische Steuerung. Auf dieser Ebene zeigt sich die Bedeutung verlässlicher Rahmenbedingungen (HG, 2006; HS-QSG, 2011).

Die Mesoebene beschreibt die didaktisch-methodische Gestaltung der PPS. Sie nimmt die auf der Makroebene gesetzten institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen auf und überführt sie in konkrete Studien- und Begleitformate. Im Fokus steht die fachlich fundierte Bereitstellung und Weiterentwicklung qualitätsvoller PPS-Formate, die auf erprobten Strukturen und wissenschaftlich begründeten Konzepten aufbauen, zugleich neue Ansätze integrieren und an die jeweiligen Studienzweige sowie Rahmenbedingungen angepasst werden. Ziel ist es, anschlussfähige und lernwirksame Strukturen für die Theorie-Praxis-Verbindung bereitzustellen.

Die Mikroebene bezieht sich auf das individuelle Lernen der Studierenden innerhalb der PPS. Im Mittelpunkt steht die individuelle Verarbeitung der auf der Mesoebene bereitgestellten Formate: Studierende setzen berufsbezogenes Vorwissen sowie hochschulisch vermittelte Inhalte und Erfahrungen aus der Schulpraxis zu ihrem eigenen professionellen Handeln in Beziehung und entwickeln dieses durch Rückmeldungen von Hochschule, Schule und Peers weiter.

Spannungsfeld von Wissen und Können

Neben den strukturellen Systemebenen ist auch der Rahmen der Lernprozesse zu berücksichtigen, innerhalb dessen Theorie-Praxis-Transfer hergestellt wird. In der Lehrer*innenbildung der Berufsbildung überlagern sich zwei Spannungsfelder: zwischen Theorie und Schulpraxis sowie zwischen Theorie und Berufspraxis. Während formelles Lernen theoriegeleitet, curricular strukturiert und auf

systematisiertes Wissen ausgerichtet ist, entstehen in praxisbezogenen Lernprozessen erfahrungsbasierte Wissensformen, die situativ, implizit und handlungsbezogen verlaufen. Für den Theorie-Praxis-Transfer ist dabei entscheidend, dass diese unterschiedlichen Lernformen spezifische Wissensarten produzieren: Formelles Lernen erzeugt begriffliches und konzeptuelles Wissen, Erfahrungslernen situatives Handlungswissen. Reflexives Lernen verbindet diese beiden Wissensarten, indem es praktische Erfahrungen auf theoretische Konzepte rückbezieht und für zukünftiges Handeln verfügbar macht. Implizite und nicht-formale Lernprozesse ergänzen diesen Zusammenhang, indem sie unbewusst wirkende Routinen und Kontextwissen bereitstellen. Die unterschiedlichen Lernprozesse und Lernformen bringen somit unterschiedliche Formen von Wissen und Können hervor und tragen jeweils zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bei (Neuweg, 2022, S. 18–21; Dehnbostel, 2020, S. 357 f.).

Lernorte und Lernräume

Professionelle Handlungskompetenz entsteht nicht unabhängig von den Kontexten, in denen gelernt wird. Entscheidend ist, wo sie aufgebaut wird und wie Lernprozesse dort gestaltet werden. Diese Perspektive greift Abbildung 2 auf, indem sie zwischen Lernorten und Lernräumen differenziert. Lernorte werden als institutionell und physisch verortete Kontexte des Lehrens und Lernens verstanden, in denen formalisierte Bildungsprozesse stattfinden (Dehnbostel, 2020, S. 491). Lernräume hingegen gehen über diese institutionelle Perspektive hinaus und umfassen kognitive, soziale sowie reflexive Dimensionen des Lernens, die auch informelle und individuell konstruierte Lernprozesse einschließen und die sich durch Interaktion, Erfahrung und Austausch bilden (Assinger, 2019). Während Lernorte festlegen, wo gelernt wird, beziehen sich Lernräume darauf, wie dort gelernt wird.

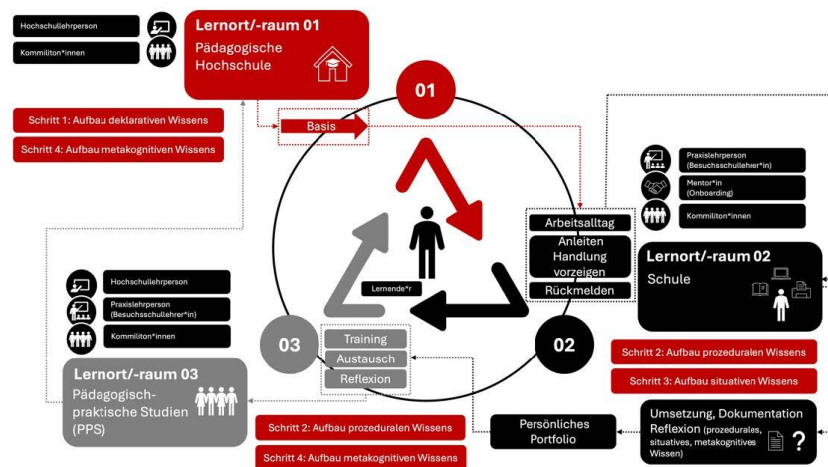


Abbildung 2: Darstellung Lernort-/raumkooperation (Pädagogische Hochschule Wien, 2026, S. 25)

1. Hochschule – Lernort für den Aufbau deklarativen Wissens in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie Raum für wissenschaftliche Grundlegung
2. Schule – Handlungs- und Erfahrungsraum („learning by doing“), in dem Studierende theoretische Ansätze im realen Unterrichtskontext anwenden und prozedurales sowie situatives Wissen erwerben
3. Pädagogisch-praktische Studien (PPS) – Reflexions- und Integrationsraum („learning from doing“), in dem Praxiserfahrungen systematisch aufgearbeitet, auf theoretische Konzepte rückbezogen und für zukünftiges Handeln nutzbar gemacht werden

In diesem Verständnis können Hochschulen, Schulen und die pädagogisch-praktischen Studien jeweils als Lernorte erfasst werden, da sie institutionell verankerte Kontexte darstellen, in denen Lernen organisiert wird. Während Hochschule und Schule auch physisch verortete Lernorte darstellen, werden die PPS hier als curricular organisierter Lernort verstanden, in dem schulische Praxisphasen, hochschulische Begleitung und individuelle Lernprozesse strukturiert zusammengeführt werden. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, weil Lernorte unterschiedliche institutionelle Kontexte markieren, die in ihnen entstehenden Lernprozesse jedoch nicht automatisch miteinander verbunden sind. Werden Lernorte voneinander getrennt gedacht, bleiben auch die in den jeweiligen Lernräumen entstehenden Lernprozesse isoliert. Kooperation und Gestaltung setzen daher an der Verbindung von Inhalten, Erfahrungen und Reflexionsprozessen über die einzelnen Lernorte hinweg an.

Lernortkooperation beschreibt dabei die koordinierte Zusammenarbeit institutioneller und professioneller Akteurinnen und Akteure mit dem Ziel, Lern- und Entwicklungsprozesse gemeinsam zu gestalten (Pfflner, Sterel & Berger, 2023). Die

jeweilige Lernfunktion zeigt sich in den unterschiedlichen Lernräumen: Die Hochschule stellt vor allem einen Wissensraum bereit, die Schule eröffnet einen Handlungs- und Erfahrungsraum, und die PPS bilden einen Integrations- und Reflexionsraum.

Durch eine Kooperation der Lernorte und die bewusste Gestaltung der damit verbundenen Lernräume werden unterschiedliche Wissensformen miteinander verknüpft: an der Hochschule vor allem deklaratives Wissen, im schulischen Praxisfeld prozedurales sowie situatives Wissen und in den PPS reflexives bzw. metakognitives Wissen. Gerade die PPS übernehmen dabei eine integrierende Funktion, indem sie hochschulische Wissensbestände und schulische Praxiserfahrungen aufeinander beziehen und für weiteres professionelles Handeln nutzbar machen. Für die praktische Gestaltung dieser Integrationsfunktion lassen sich folgende Gestaltungsaspekte ableiten:

- abgestimmte Anforderungen zwischen Hochschule, Schule und PPS,
- didaktisch gestaltete Verknüpfung von Lernen, Anwenden und Reflektieren über Lernorte und Lernräume hinweg,
- geklärte Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der beteiligten Akteurinnen und Akteure,
- systematisch verankerte Feedback-, Reflexions- und Austauschprozesse sowie
- kontinuierliche Begleitung der Praxisphasen durch Dokumentation und Reflexion.

Professionelle Handlungskompetenz im Theorie-Praxis-Transfer

Aus der zuvor beschriebenen Perspektive der Lernorte und Lernräume wird deutlich, dass Theorie-Praxis-Transfer nicht allein von organisatorischer Kooperation abhängig ist, sondern auch davon, welche professionellen Inhalte und Entwicklungsprozesse in diesen Kontexten stattfinden. Diese Prozesse umfassen den Aufbau professionellen Wissens, die Entwicklung von Kompetenzen, die Anwendung in Handlungssituationen sowie die reflexive Transformation von Erfahrungen. Für die Beantwortung der Frage, wie Lernort- und Lernraumkooperation gestaltet werden können, damit Theorie-Praxis-Transfer gelingt, ist daher entscheidend, welche Elemente professionellen Handelns an unterschiedlichen Lernorten und Lernräumen aufgebaut und miteinander verknüpft werden.

Professionstheoretische Konzepte bieten hierfür einen begrifflichen Rahmen: Sie verdeutlichen, auf welchem Wissen professionelles Lehrer*innenhandeln basiert, welche Kompetenzen aufgebaut werden sollen und wie sich diese im Zusammenspiel von Erfahrung und Reflexion zu Expertise entwickeln. Im Folgenden

werden daher jene Konzepte dargestellt, die für den Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrer*innenbildung bedeutsam sind. Zunächst steht das professionelle Lehrer*innenwissen nach Neuweg (2022) als Grundlage pädagogischen Handelns im Mittelpunkt. Daran anschließend werden mit den Future Skills nach Ehlers (2020), dem 4K-Modell der Partnership for 21st Century Learning (P21) sowie dem Stufenmodell des Kompetenzerwerbs nach Dreyfus & Dreyfus (1980) die Kompetenzanforderungen und deren Entwicklung in den Blick genommen. Abschließend wird die reflexive Praxis nach Schön (1983, 1987) und Bräuer (2016) betrachtet, die einen zentralen Mechanismus für die Ausbildung professioneller Expertise darstellt.

Professionelles Wissen von Lehrpersonen

Neuweg (2022) betont, dass angehende Lehrpersonen im Studium nicht nur fachwissenschaftliches, sondern auch didaktisches, pädagogisches, psychologisches, soziologisches und philosophisches Wissen erwerben. Dieses Wissen entfaltet seinen Wert allerdings erst im praktischen Handeln – das Verhältnis von Wissen und Können wird damit zum zentralen Thema der Lehrer*innenbildung.

Der Begriff „Lehrerwissen“ umfasst nach Neuweg (2022, S. 18 f.) drei Dimensionen:

- Wissen 1 – Ausbildungswissen: objektives, systematisches Professionswissen, unabhängig vom Individuum und Grundlage der Lehrerbildung
- Wissen 2 – kognitive Strukturen: subjektive mentale Strukturen, Überzeugungen und Denkstile, oft implizit und erst im Handeln sichtbar
- Wissen 3 – Können („knowing-in-action“): handlungsbezogene Könnerschaft, die sich im professionellen Tun zeigt

Zur Klärung des Verhältnisses von Wissen und Können beschreibt Neuweg (2022, S. 27 f.) zwölf Denkfiguren. Integrationskonzepte (z. B. Technologie, Brille, Urteilskraft, Training, Induktion, Parallelisierung) gehen davon aus, dass Wissen und Können weitgehend zur Deckung gebracht werden können. Differenzkonzepte (z. B. Persönlichkeit, Erfahrung, Anreicherung, Reflexion, Interferenz, Konsekution) betonen dagegen die Eigenlogik beider Bereiche und machen auf Spannungsfelder aufmerksam.

Im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Transfer zeigt Neuweg (2022), dass Wissen unterschiedliche Formen annehmen kann und diese Formen an verschiedenen Lernorten aufgebaut werden: Ausbildungswissen (Wissen 1) entsteht primär in der Hochschule, Könnerschaft (Wissen 3) im schulischen Handlungsraum, während kognitive Strukturen (Wissen 2) sich im Zusammenspiel von Erfahrung und Reflexion ausbilden. Für die Lernort- und Lernraumkooperation bedeutet das, dass diese drei Wissensformen nicht sequenziell, sondern als aufeinander bezogene Prozesse gestaltet werden müssen.

Ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer ist darauf angewiesen, dass Ausbildungswissen, kognitive Strukturen und Könnerschaft gezielt miteinander in Beziehung gesetzt werden. Daraus ergeben sich konkrete Gestaltungserfordernisse für Lernort- und Lernraumkooperation:

- Reflexionsformate wie Portfolioarbeit oder kollegiale Beratung binden praktisches Handeln systematisch an theoretische Modelle zurück.
- Praxisphasen bieten Raum für das Entwickeln von Theorien aus Erfahrungen (Induktion).
- Hochschullehre und schulische Praxis sind zeitlich und inhaltlich so abgestimmt, dass Theorie und Praxis parallel wirken und Anschluss ermöglichen.
- Übungs- und Trainingsformate (z. B. Simulationen, Peer-Teaching) erlauben die Erprobung von Theorie in einem noch nicht vollständig komplexen Umfeld.

Damit liefert Neuweg (2022) einen Beitrag zur Forschungsfrage, indem er sichtbar macht, welche Wissensformen an welchen Lernorten aufgebaut werden und wie Lernräume gestaltet sein müssen, damit diese Wissensformen in der Ausbildung professioneller Handlungskompetenz zusammenwirken.

4K-Kompetenzen und Future Skills

Auf der Grundlage des professionellen Lehrer*innenwissen stellt sich im nächsten Schritt die Frage, welche Formen von Können in einer zunehmend komplexen und dynamischen Bildungslandschaft aufgebaut werden sollen. Während Neuweg das Verhältnis von Wissen und Können differenziert beschreibt, konkretisieren das 4K-Modell und die Future Skills, welche Kompetenzen Lehrpersonen im Zusammenspiel von Theorie und Praxis entwickeln müssen.

Das 4K-Modell der Partnership for 21st Century Learning (P21) beschreibt vier zentrale Zukunftskompetenzen: Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und Kritisches Denken (P21, 2015). Die Future Skills nach Ehlers (2020, S. 60 f.) erweitern diese Perspektive um eine Kompetenzarchitektur, die Selbstorganisation (Subjektbezug), fachlich-methodisches Handeln (Objektbezug) und institutionelles Navigieren (Organisationsbezug) umfasst. Die darin verorteten 17 Future Skills befähigen Lehrpersonen dazu, in hochdynamischen und unsicheren Kontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen. Sie verbinden deklaratives und prozedurales Wissen mit Fertigkeiten, Einstellungen und metakognitiven Strategien zu einer wertebasierten professionellen Handlungsfähigkeit.

Für den Theorie-Praxis-Transfer sind die sogenannten 4K-Kompetenzen relevant (P21, 2015; Sterel, Pfiffner & Caduff, 2018), da professionelles Lehrpersonenhandeln nicht nur auf Wissen beruht, sondern auf der Fähigkeit, in komplexen Situationen zu kommunizieren, gemeinsam zu handeln, Probleme zu lösen, Alternativen zu

entwickeln und didaktische Entscheidungen zu reflektieren. Die 4K-Kompetenzen tragen zum Theorie-Praxis-Transfer bei, weil sie jene Fähigkeiten adressieren, die für die Verbindung von Theorie und schulischer Praxis notwendig sind. Damit Kompetenzentwicklung nicht isoliert erfolgt, wird die Relevanz der Abstimmung von Lernprozessen über Lernorte hinweg sowie ihrer Verknüpfung in Lernräumen deutlich. Dies kann unterstützt werden durch:

- eine strukturierte Lernort- und Lernraumkooperation zwischen Hochschule, Schule und PPS, die Kommunikation und Kollaboration ermöglicht sowie feste Austausch- und Feedbackformate einschließt,
- die Bereitstellung von Praxissituationen, in denen Studierende Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Unterrichtsmethoden adaptieren und Materialien gestalten (Kreativität),
- angeleitete Reflexionsformate, in denen theoretische Konzepte hinterfragt, auf Praxiserfahrungen angewandt und für zukünftiges Handeln angepasst werden (Kritisches Denken).

Future Skills leisten einen Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer, weil sie die Fähigkeit fördern, komplexe und unvorhersehbare Praxissituationen selbstorganisiert zu bewältigen und Erfahrungen in professionelles Handeln zu überführen (Ehlers, 2020). Dies kann unterstützt werden, indem:

- Lern- und Praxisphasen so ausgerichtet werden, dass Subjekt-, Objekt- und Organisationsbezug aktiviert werden,
- Selbstorganisation als leitendes Ausbildungsprinzip berücksichtigt wird,
- Reflexionsprozesse darauf ausgerichtet sind, Skills über die Dimensionen zu vernetzen,
- Praxisaufgaben so konzipiert sind, dass emergente und unvorhersehbare Situationen simuliert werden, um adaptives Handeln zu fördern.

Stufenmodell des Kompetenzerwerbs

Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen stellt sich ergänzend die Frage, wie sich diese Kompetenzen im zeitlichen Verlauf und im Zusammenspiel von Theorie und Praxis entwickeln. Das Stufenmodell des Kompetenzerwerbs nach Dreyfus und Dreyfus (1980) bietet dafür eine strukturierte Beschreibung. Dieses Modell unterscheidet fünf Entwicklungsstufen:

Novizenstadium: Novizinnen und Novizen handeln strikt regel- und kontextunabhängig. Entscheidungen basieren auf expliziten Vorgaben, Checklisten und abstrakten Regeln. Handlungswissen ist überwiegend deklarativ, praktische Erfahrung fehlt weitgehend.

Fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger: Erste Praxiserfahrungen ermöglichen die Berücksichtigung situativer Aspekte. Regeln werden zunehmend

mit Kontextinformationen verknüpft, ohne jedoch bereits flexibel angewendet zu werden. Reflexion erfolgt vor allem nach dem Handeln (reflection-on-action).

Kompetenzstadium: Auf dieser Stufe sind Akteurinnen und Akteure in der Lage, Situationen eigenständig zu planen, Prioritäten zu setzen und Entscheidungen bewusst zu treffen. Prozedurales Wissen gewinnt an Bedeutung und erste Formen der reflection-in-action werden möglich.

Stadium des gewandten Könnens: Handeln wird zunehmend intuitiv und flexibel. Situationen werden als Ganzes wahrgenommen, relevante Muster erkannt und angemessen genutzt. Theorie tritt nicht in den Hintergrund, sondern bildet eine implizite Orientierungsgrundlage für professionelles Handeln.

Expertinnen- und Expertenstadium: Expertinnen und Experten handeln hochgradig situationsangemessen und intuitiv. Entscheidungen erfolgen weitgehend ohne bewusste Regelanwendung; explizite Reflexion wird vor allem dann aktiviert, wenn Routinen nicht mehr greifen oder neue, komplexe Herausforderungen auftreten (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

Das Modell verdeutlicht, dass sich das Verhältnis von theoretischem Wissen und praktischem Können im Verlauf der Kompetenzentwicklung verändert: Während in frühen Phasen theoretisches Wissen als Orientierungshilfe dient, gewinnt in späteren Phasen erfahrungsbasiertes, implizites Wissen an Bedeutung. Dreyfus und Dreyfus (1987) betonen in diesem Zusammenhang, dass professionelle Expertise nicht als Anwendung abstrakter Regeln verstanden werden kann, sondern auf der Fähigkeit beruht, Situationen ganzheitlich zu erfassen und auf Grundlage von Erfahrung intuitiv zu handeln. Intuition stellt dabei keine Gegensätzlichkeit zur Theorie dar, sondern eine verdichtete Form von Wissen, das durch wiederholte Erfahrung und reflektierte Praxis erworben wird.

Aus dem Stufenmodell des Kompetenzerwerbs ergeben sich konkrete Gestaltungserfordernisse für die Lernort- und Lernraumkooperation in den pädagogisch-praktischen Studien. Lernangebote können stufenadäquat gestaltet und über die Lernorte hinweg koordiniert werden:

- Strukturierte Praxisformate, klare Anleitung und angeleitete Reflexion erscheinen in der frühen Phase sinnvoll, um theoretische Orientierung zu ermöglichen.
- In mittleren Phasen können komplexere Praxissituationen bereitgestellt werden, die eigenständige Planung, situative Entscheidungen und reflection-in-action fördern.
- In späteren Phasen stehen autonome Unterrichtsgestaltung, vertiefte Reflexion und die Weiterentwicklung eigener professioneller Handlungsstrategien im Vordergrund.

Ein nachhaltiger Theorie-Praxis-Transfer wird dadurch unterstützt, dass die Lernorte Pädagogische Hochschule, Schule und pädagogisch-praktische Studien so aufeinander abgestimmt sind, dass sie den jeweiligen Kompetenzstand der Studierenden aufgreifen, gezielt weiterentwickeln und durch systematische Reflexion miteinander verschränken (Dreyfus & Dreyfus, 1980, 1987).

Reflexive Praxis

Während Dreyfus und Dreyfus (1980, 1987) aufzeigen, wie sich professionelle Handlungskompetenz entwickelt, beschreibt Schön (1983, 1987) wie diese Kompetenz im Handeln und durch Reflexion weiter ausgebildet wird. Reflexion ist nach Schön (1983; 1987) ein zentrales Element professionellen Lehrer*innenhandelns. Professionelles Wissen besteht nicht nur in Theorien, sondern im reflektierten Umgang mit komplexen Situationen. Lehrpersonen müssen ihr Handeln bewusst wahrnehmen, analysieren und weiterentwickeln. Reflexion ist damit nicht bloß Rückblick, sondern auch Strukturgeber für zukünftiges Handeln: Sie schärft die Wahrnehmung für Zusammenhänge und unterstützt dabei, eigene Muster zu erkennen und Entscheidungen begründet zu treffen.

Schön unterscheidet zwei Formen der Reflexion:

- reflection-in-action: Nachdenken während des Handelns, z. B. spontane methodische Anpassungen bei unerwarteten Reaktionen der Klasse; erfordert Erfahrungswissen und pädagogische Intuition.
- reflection-on-action: Reflexion nach dem Handeln, z. B. gemeinsame Nachbereitung einer Stunde mit Kolleginnen und Kollegen oder im Portfolio, um Ziele, Wirkungen und Alternativen zu prüfen.

Regelmäßige reflection-on-action stärkt langfristig die Fähigkeit, auch im Moment flexibel und bewusst zu agieren. Reflexion muss eingeübt, begleitet und didaktisch gerahmt werden, z. B. durch:

- Portfolioarbeit zur strukturierten Selbstreflexion,
- Gespräche für den Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- kollegiale Fallbesprechungen zur Einordnung komplexer Situationen,
- theoriegeleitete Reflexionsaufträge zur Verbindung von Erfahrung und Konzept.

Diese Formate entfalten ihre Wirkung, wenn sie integraler Bestandteil der Ausbildung sind – nicht als Zusatz, sondern als selbstverständlicher Teil professionellen Lernens.

Für den Theorie-Praxis-Transfer ist Schöns (1983, 1987) Ansatz insofern bedeutsam, als er zeigt, wie Praxiserfahrungen zu Lernanlässen werden und wie theoretisches Wissen im Handeln aufgegriffen, überprüft und weiterentwickelt werden kann. Reflexion fungiert damit als vermittelnder Mechanismus zwischen Erfahrung, Theorie und zukünftiger Handlungspraxis. Reflexion wird in diesem Beitrag als integraler Bestandteil der Ausbildung verstanden und als kontinuierlicher Prozess beschrieben. In der Lernort- und Lernraumkooperation kommen strukturierte Reflexionsformate wie zum Beispiel Portfolioarbeit, Mentoring, kollegiale Fallbesprechungen und theoriegeleitete Aufträge zum Einsatz. Diese Formate ermöglichen es, Erfahrungen aus hochschulischer, schulischer und beruflicher Praxis systematisch auszuwerten, theoretisch einzuordnen und für zukünftiges Handeln nutzbar zu machen. Damit wird sichtbar, dass Reflexion die drei Lernorte/-räume nicht nebeneinander positioniert, sondern sie über eine gemeinsame, verbindende Struktur verschränkt.

Ebenen reflexiver Praxis

Während Schön (1983, 1987) Reflexion vor allem als zeitliche Unterscheidung zwischen reflection-in-action und reflection-on-action beschreibt, konkretisiert Bräuer (2016, S. 28 f.) diesen Prozess, indem er die Schritte der Reflexion didaktisch strukturiert und sozial verortet. Bräuers (2016) Konzept der reflexiven Praxis ergänzt klassische Reflexionsansätze wie den von Schön um eine präzise Ausdifferenzierung der Reflexionsschritte. Zentral sind vier aufeinander aufbauende Ebenen:

- a) Dokumentieren/Beschreiben
Festhalten von Erfahrungen und Handlungen als Ausgangspunkt,
- b) Analysieren/Interpretieren
Deuten der Erfahrungen im Licht theoretischer Konzepte,
- c) Evaluieren/Beurteilen
Bewerten der Wirksamkeit und Angemessenheit des eigenen Handelns,
- d) Planen
Ableiten konkreter Strategien für künftiges Handeln.

Zusätzlich unterscheidet Bräuer (2016) drei Diskursräume, in denen Reflexion stattfindet und kommunikativ eingebettet wird:

- privat: z. B. Lerntagebuch,
- halb-öffentlich: z. B. Peergruppen oder kollegiale Fallbesprechungen,
- öffentlich: z. B. Präsentation im Portfolio.

Damit wird Reflexion als curricular verankerter und sozial eingebetteter Lernprozess verstanden, der sowohl individuelles Wahrnehmen und Deuten als auch kooperative Auseinandersetzung und professionelle Legitimation umfasst.

Für den Theorie-Praxis-Transfer ist dieser Ansatz relevant, weil er zeigt, wie Praxiserfahrungen strukturiert erschlossen und theoriebezogen verarbeitet werden können. Die Verschränkung von Reflexionsschritten mit Diskursräumen ermöglicht, dass persönliches Erleben nicht isoliert bleibt, sondern in kollektive Verständigungsprozesse überführt wird, in denen wissenschaftliche Konzepte zur Deutung und Weiterentwicklung herangezogen werden. Dadurch wird erfahrungsbasiertes Wissen handlungsleitend und theoriebegründet.

In der Lernort- und Lernraumkooperation sollten alle vier Ebenen der Reflexion systematisch angeleitet werden.

- Der private Diskursraum (z. B. Lerntagebuch) dient der individuellen Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen.
- Der halb-öffentliche Diskursraum (z. B. Peer-Gruppen, kollegiale Fallbesprechungen) ermöglicht Perspektivwechsel und Feedback.
- Der öffentliche Diskursraum (z. B. Portfolio-Präsentationen) schult die professionelle Darstellung und Begründung von Handlungsentscheidungen.
- Theoretische Konzepte werden in allen Ebenen konsequent integriert, um Praxiserfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden.

Integration der Konzepte in der Lernort- und Lernraumkooperation

Die drei Lernorte und Lernräume Pädagogische Hochschule, Schule und PPS übernehmen im Professionalisierungsprozess unterschiedliche, einander ergänzende Funktionen. Die zuvor dargestellten Konzepte zeigen sich in diesen Lernorten und Lernräumen jeweils auf unterschiedliche Weise und werden im Folgenden entlang dieser Struktur zugeordnet und erläutert.

Am Lernort/-raum Pädagogische Hochschule wird der theoretische Grundstein gelegt. Hier erfolgt der Aufbau deklarativen Professionswissens im Sinne von Neuweg (2022), die Einführung in reflection-on-action nach Schön (1983, 1987) sowie die erste Phase des Kompetenzerwerbs nach Dreyfus und Dreyfus (1987). Darüber hinaus werden im Hochschulraum kommunikative und kritisch-analytische Kompetenzen aus dem 4K-Modell angebahnt und individuelle sowie soziale Future Skills grundgelegt. Theorieformate fördern dabei eine begriffliche Orientierung, erste Reflexionsprozesse und die bewusste Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Wissen und Können.

Der Lernort/-raum Schule bildet den primären Handlungs- und Erfahrungsraum, in dem Theorien aus dem Hochschulkontext in prozedurales und situatives Wissen überführt werden. Hier erfolgt die praktische Anwendung von Lehrerwissen sowie die Umsetzung von reflection-in-action nach Schön (1983, 1987). Im Kompetenzerwerbsmodell entspricht dieser Raum den mittleren Stufen, in denen situative Mustererkennung und flexible Anpassung des Handelns an pädagogische

Erfordernisse im Zentrum stehen. Zudem wird Kollaboration und Kreativität als Teil des 4K-Modells im Unterrichtsgeschehen konkret erprobt und Future Skills werden in realen Unterrichtskontexten praxisorientiert angewendet.

Der Lernort/-raum PPS fungiert als Reflexions- und Integrationsraum, in dem Praxiserfahrungen systematisch ausgewertet und mit theoretischen Konzepten rückgebunden werden. Hier werden die Ebenen Dokumentieren, Analysieren, Bewerten und Planen nach Bräuer (2016) angeleitet und durchlaufen, wodurch individuelle Erfahrungen diskursiv erschlossen und professionalisiert werden. Das Kompetenzerwerbsmodell wird auf dieser Ebene in Richtung der Expertenstufe weitergeführt, alle vier Dimensionen des 4K-Modells werden integriert und Future Skills werden durch Selbstorganisation und strukturierte Reflexion weiterentwickelt. Dokumentation, Feedback, kollegiale Beratung und Portfolios sorgen dafür, dass Praxis nicht episodisch bleibt, sondern in den professionellen Wissensbestand überführt wird. Durch die Lernort-/Lernraumkooperation werden die fünf Konzepte in einem kontinuierlichen Zyklus von Theorie – Praxis – Reflexion aufgebaut und angewendet.

Perspektiven für den Theorie-Praxis-Transfer

Die Weiterentwicklung des Theorie-Praxis-Transfers im Rahmen der Lernort- und Lernraumkooperation erfordert eine konsequente Ausrichtung auf die drei beteiligten Orte/Räume, um Theorie, Praxis und Reflexion noch stärker miteinander zu verzahnen und adaptive Lehrkompetenzen nachhaltig zu fördern. Dabei lassen sich mehrere Entwicklungsperspektiven identifizieren.

Eine zentrale Perspektive besteht in der stärkeren Synchronisation der Lernorte und Lernräume. Inhalte, Zeitplanung und Feedbackprozesse werden als aufeinander bezogene Prozesse verstanden, bei denen Übergänge zwischen Lernen, Anwenden und Reflektieren möglichst nahtlos verlaufen sollten. Konkret kann dies durch abgestimmte Aufgabenstellungen, gemeinsame Vor- und Nachbereitungsphasen sowie verbindliche Rückmeldeformate zwischen Hochschule, Schule und PPS unterstützt werden. Dies setzt an einer bestehenden Kommunikationskultur zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren an. Wenn Lernortkooperation gelingen soll, benötigen die Beteiligten gemeinsame Vorstellungen von Theorie, Praxis und Transferleistung, abgestimmte Kriterien für Feedback sowie ein gemeinsames Verständnis von Reflexion und Kompetenzentwicklung. Rückmeldungen aus Schule, Hochschule und Peers können gezielt aufeinander bezogen werden, wenn sie nicht punktuell erfolgen, sondern entlang gemeinsamer Kriterien dokumentiert, verglichen und für die Weiterentwicklung des eigenen Handelns genutzt werden.

Eine weitere Entwicklungsperspektive liegt in der innovativen Weiterentwicklung bestehender PPS-Aufgabenformate. Ziel ist nicht die Ersetzung funktionierender

Formate, sondern deren Erweiterung um zukunftsorientierte und stärker transferbezogene Gestaltungselemente. Theorieimpulse, schulische Erprobung und Reflexion sollen dabei so aufeinander bezogen werden, dass der Theorie-Praxis-Transfer in den Formaten nachvollziehbar und sichtbar wird. Dazu können theoriegeleitete Beobachtungsaufgaben, Micro-Teaching, Peer-Teaching, simulationsbasierte Übungsformate, kollegiale Fallbesprechungen oder experimentellere Aufgabenformate beitragen, sofern sie in Portfolios, Reflexionsgesprächen oder gemeinsamen Auswertungsphasen gezielt auf Transfer- und Entwicklungsleistungen hin ausgewertet werden.

Darüber hinaus eröffnet der Ausbau digitaler und hybrider Lernräume neue Möglichkeiten, Reflexions- und Kooperationsprozesse zu vertiefen. Formate wie E-Portfolios, Videoanalysen und digitale Kollaborationsplattformen ermöglichen eine kontinuierliche Begleitung von Lernprozessen sowie eine ortsunabhängige Abstimmung zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Sie können zugleich dazu beitragen, Praxiserfahrungen wiederholt zugänglich und analysierbar zu machen, Rückmeldungen nachvollziehbar zu dokumentieren und Reflexionsprozesse über einzelne Lehrveranstaltungen hinaus weiterzuführen.

Eine weitere Perspektive betrifft die differenzierte Kompetenzförderung, die sich an den Entwicklungsstufen des Kompetenzerwerbs nach Dreyfus und Dreyfus (1987) orientiert. Lerngelegenheiten lassen sich als Gestaltungsansätze verstehen, durch die individuelle Entwicklungsstände aufgegriffen und gezielt weitergeführt werden, anstatt Studierende sequenziell durch uniforme Anforderungen zu leiten. Für frühe Studienphasen können stärker angeleitete Formate wie strukturierte Beobachtungsaufgaben, Unterrichtssimulationen oder Peer-Teaching sinnvoll sein. In späteren Phasen gewinnen komplexere Unterrichtsaufgaben, eigenständige Planung, kollegiale Fallbesprechungen und theoriegeleitete Reflexion an Bedeutung. Darüber hinaus ist die Integration zukunftsorientierter Kompetenzen, insbesondere der 4K-Kompetenzen und Future Skills, über alle Lernorte und Lernräume hinweg weiter zu vertiefen. Diese Kompetenzen sind in den Curricula bereits angelegt. Perspektivisch geht es daher darum, sie in den konkreten PPS-Formaten noch stärker sichtbar, beobachtbar und dokumentierbar zu machen. Aufgabenstellungen, Reflexionsaufträge, Feedbackgespräche und Dokumentationsformate können so weiterentwickelt werden, dass jeweils erkennbar wird, welche Future Skills in einer Lern- oder Handlungssituation angebahnt, erprobt und reflektiert werden. Kooperative Unterrichtsplanungen können etwa gezielt Kollaboration und Kommunikation adressieren, die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen Kreativität und Problemlösekompetenz, die Analyse eigener Unterrichtsentscheidungen kritisches Denken und Reflexionskompetenz sowie eigenständige Praxisaufgaben Selbstorganisation und adaptives Handeln. Auf diese

Weise werden 4K-Kompetenzen und Future Skills nicht nur curricular ausgewiesen, sondern in den PPS-Formaten als konkrete Entwicklungsprozesse nachvollziehbar.

Schließlich rückt die Frage nach systematischer Qualitätssicherung in den Fokus, die durch kontinuierliche Evaluation von Formaten, Lernergebnissen und Kooperationsstrukturen gewährleistet werden kann und somit eine fortlaufende Weiterentwicklung ermöglicht. Dazu gehört auch die Entwicklung gemeinsamer Qualitätskriterien für PPS-Formate. Diese könnten sichtbar machen, wann Lernort- und Lernraumkooperation tatsächlich transferwirksam wird, etwa im Hinblick auf Abstimmung, Rollenklärung, Reflexionstiefe, Feedbackqualität und die Anschlussfähigkeit von Theorie- und Praxiserfahrungen.

Damit verbunden bleiben offene Forschungsfragen, etwa welche PPS-Formate den Theorie-Praxis-Transfer besonders wirksam unterstützen, wie sich Reflexions- und Feedbackprozesse über mehrere Praxisphasen und Studienjahre hinweg entwickeln, welche Formen der Lernortkooperation von Studierenden und Begleitpersonen als besonders unterstützend erlebt werden und wie Lernfortschritte im Zusammenspiel von Hochschule, Schule und PPS empirisch erfasst werden können. Damit ergibt sich weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf an der Schnittstelle von curricularer Gestaltung, hochschulischer Begleitung und schulischer Praxis.

Fazit: Bedingungen eines gelingenden Theorie-Praxis-Transfers

Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird deutlich, dass Lernort- und Lernraumkooperation den Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrer*innenbildung dann nachhaltig fördert, wenn sie strukturell abgestimmt, didaktisch gerahmt und reflexiv durchdrungen ist und die beteiligten Lernorte und Lernräume nicht additiv nebeneinanderstehen, sondern kooperativ ineinandergreifen. Gerade in der berufsbildenden Lehramtsausbildung kann damit das charakteristische Spannungsfeld zwischen schulischer Praxis, beruflicher Praxis und theoretischer Ausbildung gezielt aufgegriffen und in den Professionalisierungsprozess eingebunden werden.

Ein wirksamer Theorie-Praxis-Transfer setzt voraus, dass strukturelle, methodische und individuelle Elemente miteinander gedacht werden. Formelles Lernen wird mit schul- und berufspraktischem Erfahrungslernen in bewusst gestalteten Reflexionsräumen verbunden, sodass Ausbildungswissen, kognitive Strukturen und Könnerschaft in einem gemeinsamen Lernprozess zusammenwirken. Reflexion ist dabei als kontinuierlicher, angeleiteter und theoriebezogener Prozess verankert und begleitet die Kompetenzentwicklung entlang der Stufen vom angeleiteten Handeln bis zur autonomen, flexiblen Professionalisierung.

Die Ebenen reflexiver Praxis, vom Dokumentieren über das Analysieren und Bewerten bis hin zum Planen, werden systematisch angeleitet und in

unterschiedlichen Diskursräumen verortet. Gleichzeitig werden 4K-Kompetenzen sowie Future Skills über alle Lernorte und Lernräume hinweg integriert und in realen Praxissituationen eingesetzt. Voraussetzung dafür ist eine abgestimmte Lernort- und Lernraumkooperation mit klar definierten Rollen, kontinuierlicher Kommunikation und Abstimmung, verlässlichen Feedback- und Austauschformaten sowie durchgängiger Dokumentation, die die Übergänge zwischen Lernen, Anwenden und Reflektieren fließend gestaltet.

So entsteht ein kontinuierlicher Kreislauf, in dem Theorie, Praxis und Reflexion einander bedingen sowie verstärken und langfristig zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz beitragen.

Literaturverzeichnis

Assinger, H. (2019). Lernräume gestalten – didaktische Perspektiven auf Lernen in der Berufsbildung. In H. Assinger, C. Helbig & M. Stock (Hrsg.), *Didaktik in der Berufsbildung* (S. 85–102). Bielefeld: wbv.

Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 1. Auflage. Stuttgart: utb.

Dehnbostel, P. (2020). Lernortkooperation und Lernortverbund in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3., überarb. Aufl., S. 389–401). Wiesbaden: Springer VS.

Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980). A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. Forschungsbericht ORC-80-2. California University Berkeley Operations Research Center. Verfügbar unter: <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA084551.pdf> [21.09.2025].

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Originalausgabe: *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press, 1986).

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.

Ehlers, U.-D. (2022). *Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung*. Verfügbar unter: https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf [21.09.2025].

Hochschulgesetz 2005 [HG], BGBl. I Nr. 30/2006, idgF.

Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz [HS-QSG], BGBl. I Nr. 74/2011, idgF.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2015). *P21 Framework Definitions*. Verfügbar unter: https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf [01.01.2026].

Pädagogische Hochschule Wien. (2026). *Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung. Fachbereich Mode und Design*. Verfügbar unter: https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2026/05/Bachelorstudium_FB-MD_2026-05-20.pdf [29.05.2026].

Pfiffner, M., Sterel, S. & Berger, M. (2023). *Kooperation: Gemeinsam (Lern-)Erfolge erzielen*. Bern: hep.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sterel, S., Pfiffner, M. & Caduff, C. (2018). *Ausbilden nach 4K: Ein Bildungsschritt in die Zukunft*. Bern: hep.

Rachlinger, Petra

Mst.in, BEd, MEd, Studienprogrammleiterin Bachelor Mode und Design,
Institut Sekundarstufe Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Wien

Pahr-Gold, Petra

BEd, MA, Studienprogrammleiterin DATG, Koordinatorin Schulpraktische
Übungen DATG
Institut Sekundarstufe Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Wien