

**Tatjana HOCKER, Christian SCHMIDT & Manuela STÄRK**  
(Universität Gießen)

**„Reflektieren. Verbinden. Transferieren.“ – Vergleich zweier phasenübergreifender hochschuldidaktischer Konzepte in der beruflichen Lehrkräftebildung**

**bwp@-Format: Diskussionsbeiträge**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe49/hocker\\_etal\\_bwpat49.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe49/hocker_etal_bwpat49.pdf)

in

**bwp@ Ausgabe Nr. 49 | Dezember 2025**

**Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung**

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, H.-Hugo Kremer, Karl Wilbers & Petra Frehe-Halliwell**

**TATJANA HOCKER, CHRISTIAN SCHMIDT & MANUELA STÄRK**  
(Universität Gießen)

---

**„Reflektieren. Verbinden. Transferieren.“ – Vergleich zweier phasenübergreifender hochschuldidaktischer Konzepte in der beruflichen Lehrkräftebildung**

---

### **Abstract**

Der Beitrag vergleicht zwei phasenübergreifende hochschuldidaktische Konzepte der beruflichen Lehrkräftebildung, die an der Justus-Liebig-Universität Gießen entwickelt wurden: KOMPASS und MET-EL. Beide Konzepte verfolgen das Ziel, reflexive Professionalisierung systematisch zu fördern und phasenübergreifende Kohärenz zu sichern. Während KOMPASS auf einer curricular verankerten Reflexionsarchitektur mit E-Portfolios basiert, setzt MET-EL auf kooperative Lernszenarien zwischen Studierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Der Beitrag arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Innovationslogiken und Transferstrukturen heraus, ordnet diese entlang bildungswissenschaftlicher Systemebenen ein und zeigt deren Anschlussfähigkeit aneinander auf. Darüber hinaus werden Gelingensbedingungen für nachhaltigen Transfer identifiziert sowie hochschuldidaktische und bildungspolitische Implikationen für die Weiterentwicklung phasenübergreifender Formate diskutiert.

---

**Reflect. Connect. Transfer. – A Comparison of Two Cross-Phase Higher Education Didactic Concepts in Vocational Teacher Education**

---

This article compares two cross-phase higher education concepts in vocational teacher education developed at Justus-Liebig-Universität Giessen : KOMPASS and MET-EL. Both concepts aim to systematically foster reflexive professionalization and to ensure cross-phase coherence. While KOMPASS is based on a curriculum-embedded reflection architecture supported by e-portfolios, MET-EL emphasizes cooperative learning scenarios between students and teachers in preparatory service. The article highlights commonalities and differences in the respective innovation logics and transfer structures, situates them within the educational science system levels, and illustrates their mutual connectivity. In addition, conditions for successful and sustainable transfer are identified, and higher education vocational teaching programs as well as educational policy implications for the further development of cross-phase formats are discussed.

**Schlüsselwörter:** *Phasenübergreifende Lehrerbildung, Theorie-Praxis-Transfer, Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik, Selbstreflexion und Professionalisierung, Hochschuldidaktische Konzepte*

*bwp@-Format:*  **DISKUSSIONSBEITRÄGE**

## 1 Einleitung

In aktuellen Debatten zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung kommt den Themen des Praxistransfers zwischen erster und zweiter Phase und der phasenübergreifenden Reflexion eine herausgehobene Bedeutung zu. Die damit einhergehenden Anforderungen bedingen Strukturinnovationen im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. Es werden Veranstaltungsformate und Reflexionsanlässe benötigt, die phasenübergreifend gestaltet sind und in eine Kooperation von Hochschule und Studienseminar eingebettet sind. Diese können in Form spezifischer Lehrveranstaltungen oder anderweitig verankerter Reflexionsanlässe ausgestaltet sein. Das Hessische Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG, 2011, in der Fassung von 2022) fordert die phasenübergreifende Reflexion anhand verpflichtender Portfolios (§ 2 Abs. 3 HLbG; Benner et al., 2024a, S. 15). Auch im Fachdiskurs zur Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung kommt der phasenübergreifenden Reflexion eine hervorgehobene Bedeutung zu (siehe Kapitel 2).

Im Rahmen der Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL), die im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU Gießen) gefördert wurde, sowie der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Studiengänge zur Lehrkräfteausbildung an berufsbildenden Schulen wurden am Standort Gießen zwei Konzepte implementiert und verstetigt, mittels derer phasenübergreifendes Lernen und Praxisreflexion in besonderer Weise umgesetzt werden.

Während KOMPASS (siehe Kapitel 3.1) Transfer als epistemisch fundierten, reflexiven Entwicklungsprozess versteht und auf einer systemischen Reflexionsarchitektur basiert (Stärk, 2024), setzt Metall- und Elektrotechnik (MET-EL; siehe Kapitel 3.2) auf praxisnahe Formate zur kooperativen Verzahnung von Studium und Vorbereitungsdienst. Beide Konzepte greifen auf phasenübergreifende Strukturen zurück, unterscheiden sich jedoch in ihrer Innovationslogik: KOMPASS durch eine reflexive Systemarchitektur, MET-EL durch ein stärker pragmatisch-aktives Modell (Hocker & Müller, 2024, S. 140).

Damit verbindet sich die leitende Fragestellung, wie phasenübergreifender Transfer in der beruflichen Lehrkräftebildung durch strukturinnovative Konzepte wie KOMPASS und MET-EL nachhaltig unterstützt werden kann. Ziel des Beitrags ist es, die theoretische und bildungspolitische Relevanz der Theorie-Praxis-Verzahnung herauszuarbeiten, die Konzepte KOMPASS und MET-EL in ihren Innovationslogiken zu vergleichen und daraus hochschuldidaktische wie bildungspolitische Implikationen für die Weiterentwicklung der Lehrerkräftebildung abzuleiten.

Im Folgenden wird zunächst die bildungspolitische und theoretische Relevanz von Praxistransfer und Reflexion im Kontext beruflicher Lehrerbildung systematisiert (Kapitel 2). Darauf aufbauend werden die beiden Konzepte KOMPASS (Kapitel 3.1) und MET-EL (Kapitel 3.2) detailliert analysiert. Anschließend folgt eine vergleichende Betrachtung der Innovationslogiken und Transferstrukturen (Kapitel 4) sowie eine Diskussion der Gelingensbedingungen, strukturellen Spannungsfelder und hochschuldidaktischen Implikationen (Kapitel 5). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten und bildungspolitische Anschlussfragen (Kapitel 6).

## 2 Praxistransfer und Phasenübergreifende Professionalisierung als bildungspolitischer und didaktischer Anspruch und Anlass zur Entwicklung der Lehramtsausbildung

Unterschiedliche theoretische Zugänge zum Thema Professionalisierung in der Lehrkräftebildung z. B. auch Oevermanns Professionalisierungstheorie heben die Bedeutung von Reflexion im Kontext der Professionalisierung hervor (Helsper, 2025, S. 43). Professionelles Handeln als Handeln in Krisensituationen ist geprägt durch die aktive Mitarbeit der Klientel und nicht abstrakt steuerbar. Es setzt Interaktion und Kollaboration voraus. Da professionelles Handeln nicht auf vorgegebenen Lösungsschemata beruht und sich auf individuelle Problematiken und komplexe soziale Beziehungen bezieht, ist eine reflexive und selbtkritische Perspektive notwendig (Hocker & Müller 2024, S. 128–130, bezugnehmend auf Helsper 2021). Helsper spricht folgerichtig von Reflexion als Strukturerfordernis für die Professionalisierung im Lehramt und begründet dies mit den spezifischen Anforderungen professionellen Handelns als Lehrkraft:

„Denn wenn die professionelle Praxis als für die Klientel hochgradig verantwortliche verstanden werden muss, die tiefgreifend in die Person eingreift, etwa im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe und Bildung, dann gilt für Sie in einer gesteigerten Form, dass sie reflexionsbedürftig ist. Denn ständig müssen für die Klientel hoch bedeutsame Entscheidungen getroffen werden, die biographisch folgenreich sind, zugleich aber im Horizont struktureller Ungewissheit stattfinden“ (Helsper, 2025, S. 68). Vor diesem Hintergrund wird debattiert, wie wissenschaftliches Wissen von der ersten Ausbildungsphase an den Hochschulen über die zweite Ausbildungsphase in den Studienseminaren bis hin zur beruflichen Praxis transferiert werden kann (u. a. SWK, 2023, S. 59–63; Stärk, 2024, S. 100; Stärk, 2025, S. 261–263). So thematisiert die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in ihrem Gutachten die Bedeutung einer phasenübergreifenden Professionalisierung. Empfohlen werden unter anderem der Einsatz empirischer Studien sowie praxisnaher Fallbeispiele, um die Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte frühzeitig und kontextbezogen zu fördern (SWK, 2023, S. 59–63).

Noch ist der Begriff Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrkräftebildung eher unscharf definiert. Es bezieht sich zunächst auf die Übernahme bzw. Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen in die berufliche Praxis im Schulalltag (Wohlers et al., 2019, S. 103). Dabei wird ein naives Transferverständnis im Sinne eines direkten eindimensionalen Einwirkens von Forschungsergebnissen auf die Schulpraxis als realitätsfern abgelehnt (Meyer-Sievers, 2019, S. 211), vielmehr würden wissenschaftliches Wissen und Berufspraxis situationsspezifisch und kontextabhängig in der Praxis in Beziehung gesetzt (Rothland, 2020, S. 274). Vor diesem Hintergrund plädieren Wohlers et al. (2019, S. 103–112) für einen beiderseitigen Austausch von akademischer Sphäre und Berufspraxis zur Initiierung von Reflexionsprozessen.

In der wissenschaftlichen Diskussion zur Professionalisierung von Lehrkräften in der *beruflichen Bildung* wird vor allem auch die Relevanz des *doppelten Praxistransfers* betont (Hocker & Müller, 2024, S. 140). Dieser umfasst sowohl den Transfer beruflicher Vorerfahrungen in das Studium als auch die Integration von Praxiserfahrungen aus dem Studium in die schulische Lehrpraxis. Die Fachdidaktik nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, da sie methodische und

didaktische Konzepte zur Unterrichtsgestaltung vermittelt, erprobt und reflexiv erschließt. Wie Hocker & Müller (2024, S. 140) hervorheben, mangelt es bislang jedoch an systematisch verankerten didaktischen Strukturen, die eine gezielte Integration fachdidaktischer Reflexions- und Planungskompetenzen im Studium ermöglichen.

Der Begriff des doppelten Praxistransfers, wie er bei Benner et al. (2024a) grundgelegt und von Döppers (2024, S. 51) systematisch entfaltet wird, beschreibt die wechselseitige Verschränkung von theoretischer Lehrkräftebildung und beruflicher Praxis: Zum einen fließen berufliche Vorerfahrungen der Studierenden in das Studium ein, zum anderen sollen theoretisch erworbene Inhalte in schulische Unterrichtspraxis überführt, reflektiert und weiterentwickelt werden. In ähnlicher Weise verweist Martin (2016) mit dem Konzept des Didaktischen Dreideckers auf die Mehrperspektivität professionellen Handelns, indem Studierende unterschiedliche Rollen einnehmen und diese vor dem Hintergrund ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit reflektieren.

Zentrales Element des Theorie-Praxis-Transfers stellt die Verzahnung zwischen Hochschule und Studienseminar dar. Helsper (2021, S. 140) hebt hervor, dass es innerhalb der Lehramtsausbildung einer doppelten Professionalisierung bedarf. Einerseits sollen die Professionellen einen wissenschaftlich-erkenntnikritischen Forschungshabitus erwerben, andererseits geht es um den Erwerb eines praktischen Habitus professionellen Könnens. Aus praxeologischer Perspektive wird argumentiert, dass dem professionellen Handeln in der Praxis eine Eigenlogik innewohnt, die mit eingebütteten komplexen Routinen in komplexen Handlungssituationen umschrieben werden kann. Handlungspraktisches bzw. performatives Wissen ist deutlich abgrenzbar von wissenschaftlich theoretischem Wissen bzw. dem Wissen über die Fachinhalte (Bohnsack, 2020, S. 20).

Helsper (2021, S. 141) nennt die Etablierung von zwei Phasen in der Lehramtsausbildung als Möglichkeit, die doppelte Professionalisierung zu erreichen. Damit sind allerdings zwei Institutionen (Hochschule und Studienseminar) in die Ausbildung eingebunden. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass diese Institutionen hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und ihrer institutionalisierten Praktiken differieren, je nachdem, welche Rolle sie innerhalb der doppelten Professionalisierung einnehmen. Bastedo (2009) hat den Begriff der „institutional logics“ (S. 210–223) in Anlehnung an den Neoinstitutionalismus verwendet um „belief systems and associated practices“ (S. 211) in einem organisationalen Feld zu umschreiben. Darüber hinaus stützt auch Luhmanns Begriff der Autopoiesis (im Sinne einer Selbstreferentialität) von sozialen Systemen stützen diese Vermutung (von Stetten, 2023, S. 7).

Die phasenübergreifende Kooperation ist daher einerseits notwendig, andererseits ist sie mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Transferprozesse in der Lehrkräftebildung sind als kontextsensitive Aushandlungsprozesse zwischen zwei Institutionen zu verstehen. Diese müssen sich auf die Eigenlogiken der jeweils anderen Phase der Lehramtsausbildung einlassen, die aus den genannten Gründen bestehen. Eine lineare Übertragung ist in diesem Fall nicht möglich.

Empirische Studien belegen, dass eine enge Kooperation zwischen Universitäten und Studienseminalen bzw. Schulen zu einer verbesserten Unterrichtsqualität und einer erhöhten Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte führen kann (Cramer, 2014, S. 350–351; Bergner, 2019, S.

93–101). Diese Zusammenarbeit schafft die Grundlage für eine vertiefte Verbindung von akademischer Wissensvermittlung und schulpraktischer Anwendung, wenn sie durch eine systematische Rückbindung an wissenschaftliche Theorien gestützt wird. Cramer (2014, S. 350) zeigt zudem, dass eine abgestimmte Lernbegleitung und die gemeinsame curriculare wie personelle Verantwortung beider Ausbildungsphasen den Kompetenzzuwachs der Studierenden wesentlich unterstützen können.

Benner et al. (2024b, S. 133–148) betonen, dass insbesondere langfristige Professionalisierungsprozesse durch eine systematische Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schulverwaltung unterstützt werden. Im Rahmen eines kooperativen Fortbildungsformats wird so der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis ermöglicht. Helsper (2021) verdeutlicht, dass eine kontinuierliche Reflexion des Lehrerhandelns eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Professionalisierungsprozesse darstellt. Professionalisierung wird dabei als reflexiver, institutionell gerahmter und sowohl auf theoretisches als auch auf praktisches Wissen gestützter Prozess verstanden, der dauerhaft weiterentwickelt werden muss (Helsper, 2021, S. 56–58). Im Sinne dieses erweiterten Verständnisses von Transfer geht es darum, wie Praxiserfahrungen aus zweiter Phase für die erste Phase der Lehramtsausbildung fruchtbar gemacht werden können (Benner et al., 2024a). Das Thema wurde zuletzt durch Projekte im Kontext der QLB hervorgehoben, die den Praxistransfer nachhaltig in der Lehrkräftebildung verankern. Im Rahmen der QLB wurde auch das Projekt GOBeL gefördert, in dem phasenübergreifende fachdidaktische Lehrformen entwickelt wurden (Hocker & Müller, 2024).

Projekte im Kontext der QLB und innerhalb der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre adressierten ebenfalls den Praxistransfer zwischen Hochschule und Schule (Bergner, 2019) oder Prozessmodelle zur Forschungs-Praxis-Interaktion (Bosse, 2019).

Nicht nur im akademischen Fachdiskurs wird die Frage des Praxistransfers aufgeworfen, sondern auch in Bildungspolitik und -administration. So schreibt das aktuelle Lehrkräftebildungsgesetz in Hessen den Einsatz eines phasenübergreifenden Portfolios zur Förderung der Kompetenzreflexion vor. Demnach muss während der gesamten Ausbildung und des Berufslebens ein Portfolio geführt werden, mit dem Ziel, die eigene Kompetenzentwicklung über alle Phasen der Ausbildung und im Berufsleben zu reflektieren. Das Portfolio soll digital geführt werden und wird in die erste Staatsprüfung einbezogen (§ 2 Abs. 3, 34 Satz 2 Hessisches Hochschulgesetz [HLbG]). Auch in die mündliche Prüfung der zweiten Staatsprüfung wird das Portfolio einbezogen (§ 48 HLbG).

Grundlegend für die Bedeutsamkeit des Themas ist, dass in der Lehramtsausbildung traditionell ein Spannungsverhältnis zwischen akademischer Ausbildung und anschließender beruflicher Praxis angenommen wird. Die Akademisierung der Lehrkräfteausbildung wurde zunächst unter dem Aspekt einer durch wissenschaftliches Wissen geprägten Welt als historischer Erfolg interpretiert. Seitdem die Ausbildung erfolgreich akademisiert ist, erscheint eine fehlende Verbindung von Theorie und Praxis bzw. akademischer Ausbildung und beruflicher Praxis als Problem bzw. optimierungsbedürftig. Das akademische Wissen ist nicht in Gänze mit dem Pro-

fessionswissen identisch und kann es auch nicht sein, da die berufliche Praxis durch Ungewissheiten in den Anforderungen gekennzeichnet ist, die sich durch Theorie nicht allein bewältigen lassen (Benner et al. 2024a, S. 12; Wohlers et al. 2019, S.103).

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zwei Lehr-/Lernkonzepte vorgestellt, die exemplarisch verdeutlichen, wie phasenübergreifender Transfer in der beruflichen Lehrkräftebildung nachhaltig unterstützt werden kann. KOMPASS und MET-EL schlagen dabei jeweils eigene Wege ein: Während KOMPASS auf eine systematisch angelegte Reflexionsarchitektur setzt, die individuelle Lernpfade und strukturelle Kohärenz verbindet, realisiert MET-EL den Transfer durch kooperative Praxisformate zwischen Studium und Vorbereitungsdienst. Beide Konzepte adressieren damit auf unterschiedliche Weise die leitende Fragestellung dieses Beitrags.

### 3 Lehr-/Lernkonzepte KOMPASS und MET-EL

#### 3.1 KOMPASS

Im Hinblick auf die Frage nach einem nachhaltigen phasenübergreifenden Transfer zielt KOMPASS darauf, die Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch eine systematisch angelegte Reflexionsarchitektur zu unterstützen. Das Konzept begreift Selbstreflexion als zentralen Motor beruflicher Professionalisierung und wurde im Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB) mit den beruflichen Fachrichtungen Agrarwirtschaft sowie Ernährung und Hauswirtschaft an der JLU Gießen vor dem Hintergrund des § 2 Abs. 3 des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (2011/2022) entwickelt (Stärk, 2024, S. 100). Ziel von KOMPASS ist es, den Transfer innovativer Handlungskompetenz zwischen universitärer Ausbildung und Vorbereitungsdienst systematisch und phasenübergreifend zu unterstützen.

**KOMPASS** steht für: **K**ompetenzorientierung, **O**rientierung an Megatrends sowie Bildungs- und Gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten, **M**odularität, **P**rofessionalisierung, **A**nbindung an Praxis, **S**elbstreflexion, **S**ystemischer Transfer.

Selbstreflexion wird im Rahmen von KOMPASS als epistemisches Werkzeug gesehen (Schmidt, 2017, S. 160; Brutzer et al., 2022, S. 175–206; Brutzer et al., 2024, S. 635–662), das die Verbindung zwischen theoretischen Lerninhalten, beruflichem Selbstbild und angehender beruflicher Praxis herstellt.

Im Sinne der Förderung eines (selbst-)reflexiven Habitus (Schön, 1983) verfolgt das Konzept das Ziel, angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, sowohl innere als auch äußere Innovationsimpulse – in gesellschaftlichen, technologischen oder curricularen Veränderungskontexten – aktiv wahrzunehmen, zu deuten und konstruktiv zu verarbeiten. Die Fähigkeit, das eigene pädagogische Handeln flexibel zu transformieren, gilt dabei – in Anlehnung an Schön (1983) und Helsper (2021) – als zentrale professionelle Kompetenz. Seit dem Wintersemester 2023/24 wird KOMPASS als hochschuldidaktischer Lehr-/Lernansatz in den Fachdidaktik-Veranstaltungen der beruflichen Fachrichtungen Agrarwirtschaft sowie Ernährung und Hauswirtschaft

eingesetzt und seit dem Sommersemester 2024 in den Fachdidaktik-Veranstaltungen der beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik sowie seit dem Sommersemester 2025 in den Grundlagenvorlesungen der Berufspädagogik und Didaktik. Es verbindet E-Portfolioarbeit, Selbstevaluation und kooperative Lernformen zu einem zyklischen Reflexionsprozess. Er gliedert sich in folgende Elemente:

- **E-Portfolio:** Das E-Portfolio dient als digitales Sammelmedium zur Dokumentation individueller Entwicklungspfade. Es systematisiert Lernprozesse, ermöglicht modulspezifische Reflexionen und wird über das Hochschulstudium hinweg weitergeführt (Stärk, 2024, S. 103).
- **Kompetenzraster und Veranstaltungsinhalte:** Begleitend zu den Veranstaltungen werden spezifische Kompetenzraster eingesetzt (siehe Tabelle 1), die inhaltlich auf die jeweiligen Lernziele abgestimmt sind. Studierende evaluieren ihre veranstaltungsbezogenen Kompetenzen zu Semesterbeginn und -ende entlang taxonomischer Stufen (Bloom et al., 1976). Ergänzend ermöglichen Freiform-Notizen eine narrative Selbstvergewisserung, durch die die Raster individuell kontextualisiert und persönliche Lernfortschritte sichtbar werden (Stärk, 2024, S. 104–106). Die modulspezifischen Items sind den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) entnommen. Die enge Verzahnung von Kompetenzraster und Veranstaltungsinhalten wird in den einzelnen Sitzungsterminen kontinuierlich aufgegriffen und reflektiert.

Tabelle 1: Ausschnitt eines exemplarischen Kompetenzrasters (in Anlehnung an Stärk, 2024, S. 104-105)

Wissenschaftliche Erstausbildung – Hochschule					Praktische Erstausbildung – Seminar und Berufseintritt (Vorbereitungsdienst)
Inhalte (KMK 2019)	keine Kompetenzen vorhanden	Kenntnisse und Verständnis vorhanden	Kompetenzen zur (ersten Anwendung und) zur Analyse vorhanden	Kompetenzen zur Bewertung (und (Weiter-) Entwicklung) und/oder Reflexion vorhanden	Inhalte
Mediendidaktik (Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situations-gerechten Einsatzes von analogen und digitalen Medien in Schule und Unterricht)	Notiz:	Notiz:	Notiz:	Notiz:	<p>Eigene Anwendungen und/oder Handlungen analysieren, beurteilen und reflektieren</p> <p>Resümee ziehen und ggf. Maßnahmen aufzeigen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ableitung von Zielperspektiven und Handlungsprinzipien aus einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien</li> <li>• Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Argumente</li> <li>• Planung und Gestaltung von Unterricht auch unter Berücksichtigung von Leistungsheterogenität</li> <li>• Auswahl von Inhalten, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien (Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne)</li> <li>• Didaktisch sinnvolle Integration analoger und digitaler Medien</li> <li>• Reflexion des eigenen Medieneinsatzes</li> <li>• Überprüfung der Qualität des eigenen Lehrens</li> <li>• Reflexion der Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler</li> </ul>
Unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und deren anforderungs- und situations-gerechten Einsatz	Notiz:	Notiz:	Notiz:	Notiz:	
Konzepte der Mediendidaktik Möglichkeiten und Grenzen des anforderungs- und situations-gerechten Einsatzes von analogen und digitalen Medien in Schule und Unterricht	Notiz:	Notiz:	Notiz:	Notiz:	

- **Reflexionsschreiben:** Am Ende jedes Semesters verfassen die Studierenden modulspezifische Reflexionsschreiben, in Anlehnung an Brutzer et al. (2024) sowie Stärk (2024, S. 103–108), in denen sie ihre Kompetenzentwicklung, Lernprozesse und deren Bedeutung für das zukünftige berufliche Handeln analysieren. Dieses Schreiben, ca. ein bis zwei Seiten lang, dient sowohl der Selbstreflexion und soll die Studierenden ggf. zu weiteren Handlungsschritten animieren (Stärk, 2024, S. 103-108).
- **Modularität:** Ein besonderer konzeptioneller Vorteil liegt in der inhaltlichen Modularität von KOMPASS: In den Modulen wird nicht das vollständige Kompetenzraster verwendet – stattdessen kommen modulspezifische Teilraster zum Einsatz, die gezielt auf die jeweiligen Veranstaltungsziele abgestimmt sind. Dies ermöglicht eine zielgruppenspezifische Umsetzung, die sowohl in fachdidaktischen als auch in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen anschlussfähig ist.

Ein zentrales Merkmal von KOMPASS ist seine systematische Transferlogik zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung. Auf Basis von KOMPASS erfolgen derzeit intensive

Vernetzungsaktivitäten zwischen beiden Phasen der Lehrkräftebildung (JLU Gießen und dem Europaseminar Hessische Lehrkräfteakademie Studienseminar für berufliche Schulen in Gießen). Dabei wird die Kompetenzentwicklung nicht als Produkt, sondern als prozessualer Professionalisierungsweg verstanden, der durch bidirektionale Reflexions- und Dokumentationspraktiken strukturell gestützt wird.

Die im E-Portfolio dokumentierte studentische Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung wird im Vorbereitungsdienst des Studienseminars Gießen weitergeführt. So können die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) die Inhalte und Erfahrungen des Hochschulstudiums systematisch und reflexiv mit den praktischen Erfahrungen des Vorbereitungsdienstes in Verbindung bringen. Bereits in der ersten Phase sind im eingesetzten Raster Bezüge zur zweiten Phase implementiert (siehe Tabelle 1), in dem zu inhaltlich passende KMK-Bildungsstandards (2019) für die zweite Ausbildungsphase explizit in den eingesetzten Kompetenzrastern der ersten Phase abgebildet sind – sie fungieren damit als strukturelle Brücke zwischen Hochschule und Studienseminar. Parallel zu den klassischen Inhalten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Fachdidaktik ermöglicht KOMPASS den Transfer gesellschaftlicher Megatrends in verschiedene Richtungen: aus Forschung und Bildungspolitik in die Lehrkräftebildung und aus der schulischen Praxis zurück in die universitäre Lehre (exemplarisch zum Thema Digitalisierung, siehe Stärk, 2024). Die (Selbst-)Reflexion über diese Veränderungsprozesse ist Teil des Lehr-/Lernkonzeptes und zielt darauf, angehende Lehrkräfte zur Integration von Transformationsimpulsen zu befähigen. So wird der Transfer nicht nur phasen-, sondern auch systemübergreifend verstanden: KOMPASS greift Impulse aus gesellschaftlichen Entwicklungen auf, operationalisiert sie im E-Portfolio und verankert sie curricular im Studium und Vorbereitungsdienst, wie auch im HLbG (2011, in der Fassung von 2022, § 2 Abs. 3) gefordert. (Selbst-)Reflexion wird dabei nach Stärk (2024) zur navigierenden Schlüsselkompetenz im Umgang mit Wandel (z.B. Digitalisierung) angesehen.

Insgesamt liefert KOMPASS ein modul- und phasenübergreifendes Lehr-/Lernkonzept zur Förderung Kohärenz beider Ausbildungsphasen und zur strukturierten Bearbeitung aktueller Anforderungen in der beruflichen Lehrkräftebildung. Es trägt damit zur Weiterentwicklung didaktischer Konzepte bei, die Transfer nicht als einfache Übertragung, sondern als (selbst-) reflexiv vermittelten, kontextsensiblen Prozess begreifen. KOMPASS bietet damit nicht nur Orientierung, sondern auch eine strukturierte Navigation durch die berufliche Lehrkräftebildung im Wandel durch die Förderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit.

### 3.2 MET-EL

Während KOMPASS eine systematische Reflexionsarchitektur bereitstellt, die phasenübergreifend Orientierung und Kohärenz schafft, setzt MET-EL stärker auf kooperative Praxisformate im unmittelbaren Zusammenspiel von Studium und Vorbereitungsdienst. Damit adressiert es dieselbe Leitfrage aus einer stärker handlungs- und praxisorientierten Perspektive.

MET-EL wurde an der JLU Gießen entwickelt, um den Theorie-Praxis-Transfer in den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik zu stärken. Die Relevanz ergibt sich dabei nicht nur aus der Forderung nach höheren Absolvent:innenzahlen, sondern vor allem aus den

bildungspolitischen Anforderungen einer praxisorientierten und zugleich wissenschaftlich fundierten Lehrkräftebildung (SWK, 2023, S. 28). Immer wieder wird zudem von Studierenden, Schulen und Verbänden auf die mangelnde Praxisnähe universitärer Ausbildungsformate hingewiesen (Franz, 2024; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], 2023).

Die berufliche Bildung steht damit im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Fundierung, curricularen Innovationsanforderungen und schulpraktischen Realitäten. Zentrale Herausforderungen betreffen vor allem:

- die Kompetenzorientierung in der Lehrkräftebildung,
- die Integration digitaler und innovativer Lehrmethoden,
- die fachdidaktische Forschung zur Unterrichtsgestaltung,
- die Anpassung der Curricula an technologische Entwicklungen.

In den technischen Fachrichtungen MET-EL ist eine kohärente Verzahnung universitärer Qualifikationsprozesse mit den Anforderungen des schulischen Vorbereitungsdienstes erforderlich. Um diesem Bedarf zu begegnen, wurde im Sommersemester 2024 ein neu entwickeltes Fachdidaktik-Seminarkonzept im Masterstudiengang BBB erstmalig erprobt (Hocker & Müller, 2024, S. 144–149). Es setzt auf eine phasenübergreifende Zusammenarbeit mit dem Studienseminar Gießen und orientiert sich am Konzept des doppelten Praxistransfers (Benner et al., 2024a; Döppers, 2024).

Ziel des Konzepts ist es, Studierende durch kooperative Lernformate zu einer reflexiven und handlungsorientierten Lehrkräfterolle zu befähigen. Abbildung 1 veranschaulicht die systematische Verbindung theoretischer Inhalte mit schulpraktischer Anwendung im Sinne eines wechselseitigen Theorie-Praxis-Transfers.

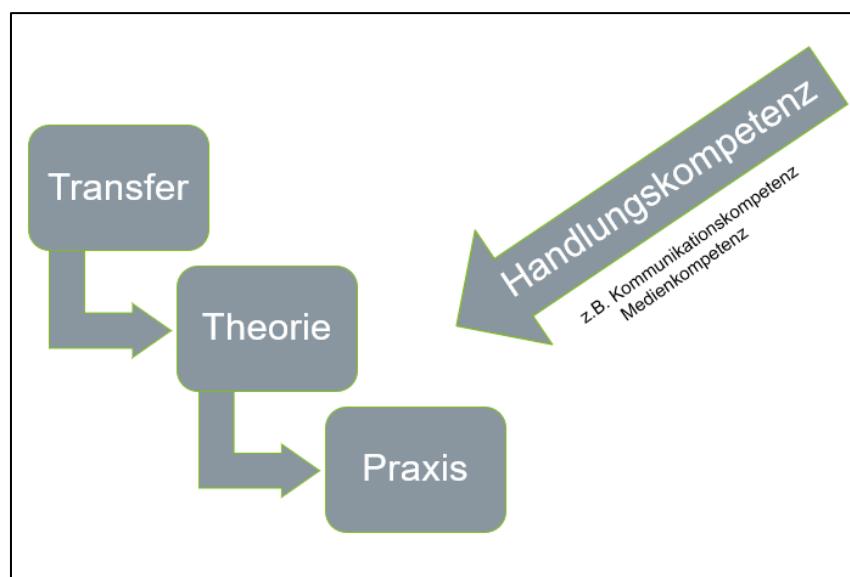


Abbildung 1: Theorie-/Praxisverzahnung im MET-EL-Konzept  
(Hocker & Müller, 2024, S. 142)

Das Seminarkonzept basiert auf einer bidirektionalen Verbindung von wissenschaftlicher Fachdidaktik und berufspraktischer Anwendung. In kooperativen Kleingruppen entwickelten Masterstudierende gemeinsam mit der LiV Unterrichtseinheiten, die anschließend in realen oder simulationsbasierten Unterrichtssituationen erprobt und gemeinsam reflektiert werden. Damit konkretisiert MET-EL das zuvor skizzierte Modell des doppelten Praxistransfers (Hocker & Müller, 2024, S. 140–149) und verbindet berufliche Erfahrungen der Studierenden mit der Anwendung theoretischer Inhalte in schulpraktischen Kontexten.

Die Durchführung des Konzepte gliedert sich in die folgenden drei Abschnitte:

- **Planung:** Auf Basis fachdidaktischer Modelle entwickelten die Studierenden Unterrichtskonzepte.
- **Erprobung:** Die Konzepte wurden durch LiV in realen oder simulationsbasierten Unterrichtssituationen umgesetzt.
- **Reflexion:** Eine umfassende Reflexionsphase schloss sich an, bestehend aus Selbstevaluation, Peer-Feedback und einer strukturierten schriftlichen Reflexion in Portfolios.

Die grundlegenden Strukturmerkmale und Kooperationsformate des Seminars sind in Abbildung 2 dargestellt.

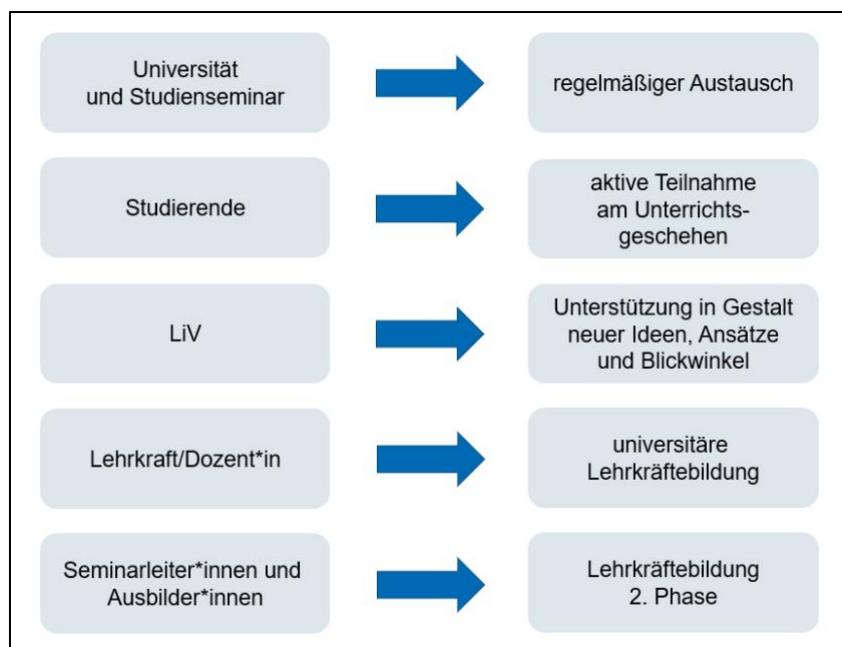


Abbildung 2: Komponenten des Seminarkonzepts MET-EL

Die retrospektive Evaluation der Studierenden über den Pilotdurchlauf zeigte deutliche Stärken:

- kooperative Planung,
- flexible hybride Veranstaltungsstruktur,
- eigenverantwortliche Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden,

- authentische Einblicke in die zweite Ausbildungsphase durch den Besuch des Studienseminar,
- ausdrücklich geäußerter Wunsch nach einer dauerhaften strukturellen Kooperation zwischen Universität und Studienseminar.

Zugleich wurden Herausforderungen unter anderem in der Klärung der Rollenverteilung zwischen Studierenden und LiV sowie im begrenzten Einsatz digitaler Werkzeuge zur Unterrichtsplanung identifiziert. Insgesamt wurde die Arbeit an gemeinsamen Lerneinheiten als hochgradig motivierend und praxisnah bewertet – sowohl für die Entwicklung professioneller Lehrkompetenz als auch für die Vorbereitung auf das Referendariat.

Die didaktische Struktur des Seminars folgt einem konsistenten Planungsschema, das auf dem klassischen Berliner Modell nach Heimann et al. (1977) sowie dessen Weiterentwicklung in der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (1985) basiert. Die vier zentralen Analyseformen – Bedingungsanalyse (Beschreibung der Lerngruppe), Sachanalyse (fachliche Klärung), didaktische Analyse (Begründung der Zielsetzung) und methodische Analyse (Gestaltung des Lernprozesses) (Hocker & Müller, 2024, S. 145) – strukturieren den gesamten Planungsprozess und wurden im MET-EL-Konzept curricular verankert (siehe Abbildung 3).

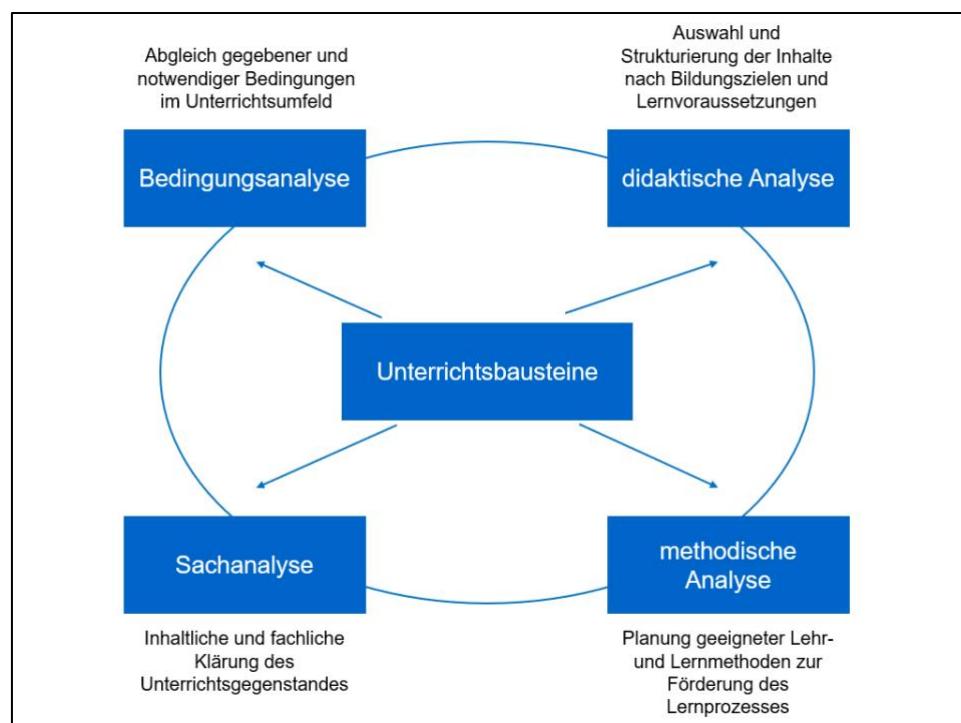


Abbildung 3: Unterrichtsbausteine zur Planung, Durchführung und Reflexion  
(Eigene Darstellung auf Grundlage des MET-EL-Konzepts)

Die Ergebnisse der Evaluation belegen das hohe Potenzial des Konzepts für eine nachhaltige phasenübergreifende Professionalisierung. Die Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung, praxisnaher Kooperation und reflexiver Selbstvergewisserung über Portfolioformate trägt zur Förderung zentraler beruflicher Handlungskompetenzen bei. Eine curriculare Verfestigung

des MET-EL-Ansatzes erscheint bildungspolitisch sinnvoll und notwendig, um die Anschlussfähigkeit der Lehrkräftebildung an die komplexen Anforderungen beruflicher Praxis systematisch zu sichern.

## 4 Vergleichende Gegenüberstellung: Innovationslogiken und Transferarchitekturen

Die Konzepte KOMPASS und MET-EL fokussieren unterschiedliche Aspekte des Theorie-Praxis-Transfers in der beruflichen Lehrkräftebildung. Ihre vergleichende Betrachtung eröffnet nicht nur Einsichten in verschiedene Innovationslogiken und Transferverständnisse, sondern legt zugleich ein komplementäres Potenzial frei: Während KOMPASS primär als übergeordnete Makro- und Mesostruktur eine systemisch-reflexive Rahmung der Professionalisierung bereitstellt, entfaltet MET-EL seine Stärke auf der Meso- und Mikroebene konkreter Lehr-Lernprozesse. Zur Verortung und Analyse der Innovationslogiken eignet sich das in der Bildungswissenschaft etablierte Ebenenmodell (Makro, Meso, Mikro), das in Tabelle 2 dargestellt ist (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Systemische Ebenen und Wirkungsschwerpunkte der Konzepte KOMPASS und MET-EL (Eigene Darstellung)

Ebene	Beschreibung	Übertragung auf KOMPASS und MET-EL
Makro	Bildungssysteme, Gesetzgebung, bildungspolitische Strukturen	KOMPASS greift hier: Anbindung an HLbG, KMK-Bildungsstandards, Megatrends (z.B. Digitalisierung), strukturelle Reflexionsarchitektur
Meso	Organisationen, Programme, curriculare Formate, Studiengänge	Beide Konzepte greifen hier: curricular verankerte Lehrveranstaltungen, Kooperationsformate zwischen Hochschule und Studienseminar
Mikro	Konkretes Lehr-/Lernhandeln, Interaktion im Seminar oder Unterricht	MET-EL greift hier: Planung, Durchführung, Reflexion von Unterricht in Gruppenarbeiten mit LiV

Die Tabelle 2 verdeutlicht, dass beide Konzepte an unterschiedlichen Systemebenen ansetzen, sich jedoch ergänzen. KOMPASS konzipiert Transfer als reflexiven, curricular strukturierten Entwicklungsprozess, der über die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung hinweg angelegt ist. Besonders hervorzuheben ist hier der bidirektionale Charakter des Transfers: Wissen und Reflexionsfähigkeit werden nicht nur von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst überführt, sondern auch umgekehrt in das Studium zurückgebunden. Dies geschieht durch die Integration von KMK-Bildungsstandards der zweiten Phase in die Kompetenzraster der ersten Phase oder durch curriculare Bezüge zum Portfolioeinsatz im Vorbereitungsdienst.

MET-EL folgt ebenfalls einem bidirektionalen Transferverständnis, jedoch stärker in praxeologischer Perspektive. Durch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst werden nicht nur theoretische Inhalte aus dem Studium in schulpraktische Kontexte überführt – vielmehr fließen auch Erfahrungen, Perspektiven und Praktiken der zweiten Phase in die universitäre Ausbildung zurück.

Damit wird deutlich, dass die Wirksamkeit phasenübergreifender Transferlogiken davon abhängt, ob strukturelle, didaktische und institutionelle Voraussetzungen gegeben sind.

Die beiden Konzepte unterscheiden sich demnach in ihrer Innovationslogik. KOMPASS basiert auf einer *systemisch-reflexiven Innovationsstrategie*, die auf curricularer und institutioneller Ebene greift, während MET-EL eine *kooperative und handlungsorientierte Innovationsstrategie* verfolgt, die durch gemeinsame Planung und Reflexion situativ wirksam wird. In Anlehnung an Helsper (2021) lässt sich KOMPASS dem wissenschaftlich-reflexiven, MET-EL dem performativ-praktischen Professionalisierungshabitus zuordnen. Beide Komponenten bilden komplementäre Elemente professionellen Handelns.

Reflexion und Kooperation werden somit als zwei Seiten einer übergeordneten Transferlogik definiert: KOMPASS stellt die strukturelle Reflexionsarchitektur bereit, MET-EL operationalisiert sie in der konkreten Lehr-Lernsituation. Während Reflexion in KOMPASS systematisch eingeübt wird, wird sie in MET-EL als kollektive Praxis erfahrbar.

In einem integrativen Verständnis entsteht daraus eine mehrdimensionale Transferarchitektur, die sowohl epistemische Tiefenschärfe als auch praktische Anschlussfähigkeit bietet. Ein derartiges Modell vermag gemäß Rothlands (2020) den Theorie-Praxis-Transfer als wechselseitigen, kontextsensitiven Aushandlungsprozess begreifbar zu machen und institutionell zu verankern. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass beide Konzepte sowohl didaktisch komplementär als auch bildungspolitisch richtungsweisend für phasenübergreifende Professionalisierungsstrategien sind.

## 5 Diskussion: Implikationen für den Transfer

Die Konzepte KOMPASS und MET-EL veranschaulichen exemplarisch, wie phasenübergreifende Professionalisierung als reflexiver, kontextsensitiver und strukturell gerahmter Prozess gestaltet werden kann. Aufbauend auf der zuvor dargestellten Gegenüberstellung (Kapitel 3.1 und 3.2) und Synopse (Kapitel 4) sowie der bereits in Kapitel 3 und 4 dargestellten Potentiale werden im Folgenden zentrale Implikationen identifiziert, die mit einer nachhaltigen Verankerung reflexiver Transferstrukturen im Zusammenhang stehen. Diese Implikationen für die Weiterentwicklung phasenübergreifender Formate sind didaktischer, curricularer und bildungspolitischer Art. und lassen sich aus der praktischen Umsetzung und Begleitforschung zu den Konzepten KOMPASS und MET-EL am Standort Gießen ableiten. Hocker und Müller (2024) zeigen, dass durch kooperative Planung, authentische Praxiserfahrungen und gemeinsame Reflexionsphasen signifikante Impulse für die Professionalisierung gesetzt werden. Stärk (2024) verweist auf positive Effekte einer systematisch angelegten Reflexionsarchitektur im Rahmen von KOMPASS, die über E-Portfolios, Kompetenzraster und modulbezogene Reflexionsschreiben

realisiert wird. Cramer (2014) und Bergner (2019) belegen in empirischen Studien, dass abgestimmte curriculare Verantwortung und kontinuierliche Begleitung durch beide Ausbildungsphasen zu einer erhöhten Kohärenzerfahrung und einem Kompetenzzuwachs bei Studierenden führen.

### **Didaktisch-curriculare Implikationen**

Reflexion und Kooperation als durchgängige Lehr-Lernprinzipien implizieren vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen am Standort Gießen eine systematische curriculare Verankerung phasenübergreifender Formate phasenübergreifende Professionalisierungsprozesse..

Die verbindliche Portfolioarbeit, abgestimmte Kompetenzraster und gemeinsame Evaluationsstandards zwischen Hochschule und Studienseminartragen tragen hierzu bei.

Didaktisch bedeutsam scheint zudem die Balance zwischen Standardisierung und Kontextsensibilität. Die eingesetzten didaktischen Instrumente – ob auf Makro-, Meso- oder Mikroebene – müssen hinreichend flexibel sein, um individuelle Entwicklungsverläufe zu berücksichtigen, zugleich aber über verbindliche Qualitätsmerkmale (z. B. KMK-Bildungsstandards) anschlussfähig bleiben (Cramer, 2014). Empfohlen wird daher, phasenübergreifende Reflexionsformate – auf unterschiedlichen Ebenen curricular – verbindlich zu verankern und deren Umsetzung durch institutionalisierte Kooperationen zwischen Hochschulen und Studienseminaren zu sichern. Empirische Evaluationen und Feedbackverfahren können zusätzlich dazu beitragen, Reflexionsprozesse zu begleiten und Transferwirkungen sichtbar zu machen.

### **Institutionelle und strukturelle Implikationen**

Eine weitere Implikation für phasenübergreifende Professionalisierungsprozesse besteht in der systemischen Kooperation zwischen Hochschule und Studienseminar. KOMPASS fungiert in diesem Zusammenhang als didaktisch rahmende und strukturierende Reflexionsarchitektur auf Makro- und Mesoebene. Durch den phasenübergreifenden und bidirektionalen Einsatz von E-Portfolios sowie kontinuierlich begleiteten Reflexionsanlässen – etwa über modulbezogene Kompetenzraster und Reflexionsschreiben – kann professionelle Selbstreflexion systematisch gefördert werden. Es zielt auf den Transfer von Forschung und Bildungspolitik in die Lehrkräftebildung sowie von schulischer Praxis zurück in die universitäre Lehre. Damit stellt es eine spezifische Umsetzung des phasenübergreifenden Portfolios gemäß HLbG dar. Die Bedeutung einer kontinuierlichen Begleitung der Studierenden wird dabei besonders hervorgehoben, wie auch bereits Arianta et al. (2019) und Brutzer et al. (2022, 2024) verdeutlichen. MET-EL ist stärker praktisch-interaktiv konzipiert und agiert auf Meso- und Mikroebene bzw. zielt auf das konkrete Unterrichtsgeschehen ab. In der Konzeption von MET-EL wird die bidirektionale Verbindung in Fachdidaktik mit berufspraktischer Anwendung und dem gemeinsamen Arbeiten von Masterstudierenden und LiV umgesetzt.

Empirische Befunde (Cramer, 2014; Bergner, 2019) belegen, dass eine abgestimmte Lernbegleitung und gemeinsame curriculare Verantwortung beider Ausbildungsphasen den Kompetenzzuwachs angehender Lehrkräfte signifikant unterstützen. Institutionalisierte Kooperationen – etwa über gemeinsame Lehrveranstaltungen oder formalisierte Kooperationsvereinbarungen – gelten daher als zentrale strukturelle Voraussetzung.

Es zeigt, dass der Aufbau direkter wechselseitiger Beziehungen zwischen Lernenden beider Phasen – sei es durch gemeinsame Planungs- und Reflexionsprozesse – nicht nur die Praxisrelevanz universitärer Ausbildung erhöht, sondern auch das professionelle Selbstverständnis der Studierenden stärkt.

### **Personale und kulturelle Implikationen**

Neben strukturellen Aspekten sind personale Faktoren entscheidend. Professionalisierung als reflexiver Prozess setzt die Bereitschaft zur Selbstreflexion, Kooperation und Perspektivenübernahme voraus. Hochschullehrende und Seminarleitungen vermutlich über hochschuldidaktische Kompetenzen verfügen, um Reflexionsprozesse gezielt zu initiieren und zu begleiten.

Die Wirksamkeit solcher Kooperationen zwischen Hochschule und Studienseminar wird durch verschiedene Studien gestützt. Cramer (2014, S. 350) zeigt, dass gemeinsame curriculare Verantwortung und Lernbegleitung die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden stärken. Bergner (2019, S. 95) stellt fest, dass ein beidseitiger Praxistransfer zu einer höheren Passung zwischen Theorie und Praxis führen kann. Auch Benner et al. (2024, S. 108) betonen die Relevanz institutionalisierter Zusammenarbeit für langfristige Professionalisierungsprozesse.

Die bisherigen Erfahrungen mit beiden Lehr-/Lernformaten am Standort Gießen legen nahe, dass eine vertrauensvolle, phasenübergreifende Zusammenarbeit sowie eine geteilte Reflexionskultur – basierend auf Offenheit und einem gemeinsamen Qualitätsverständnis – als tragende Voraussetzungen für nachhaltige Professionalisierungsprozesse gelten können, insbesondere wenn diese durch wiederholte Reflexionsimpulse begleitet werden. Wie Helsper (2025, S. 68) hervorhebt, wird Reflexion erst dann zum Strukturelement professionellen Handelns, wenn sie habitualisiert und kulturell verankert ist. Diese aus den Projekterfahrungen und der Gegenüberstellung (Kapitel 3.1 und 3.2) und Synopse (Kapitel 4) abgeleiteten Implikationen müssten in Zukunft durch entsprechende empirische evaluative Zugänge überprüft werden.

### **Implikationen für die Forschung aufgrund der aktuellen Bildungspolitik**

Die aktuellen bildungspolitischen Vorgaben in Hessen legen nahe, dass phasenübergreifender Transfer auf Dauer nur durch institutionelle Verstetigung gesichert werden kann. Das HLbG (2011/2022) liefert hierfür einen normativen Rahmen, dessen Umsetzung jedoch curriculare und didaktische Ausgestaltung erfordert. Förderprogramme wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben Impulse gesetzt, deren Verstetigung nun auf Länderebene und in hochschulischen Strukturen erfolgen muss.

Forschungsseitig wäre eine über einzelne Standorte hinausgehende empirische Überprüfung der Wirksamkeit reflexiver Transferformate sinnvoll, um Kompetenzzuwächse, Kohärenzerleben und institutionelle Passung systematisch zu erfassen. Perspektivisch könnte daraus ein integratives Reflexions-Transfer-Modell entstehen, das die bidirektionale Beziehung von Theorie, Praxis und institutionellem Rahmen abbildet.

### **Fazit**

Zudem wird deutlich, dass Transferprozesse nicht linear verlaufen, sondern als bidirektionale Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu verstehen sind. Sie beziehen personale

(Studierende und LiV), institutionelle (Hochschule und Studienseminar) sowie politische Rahmenbedingungen ein. Damit greifen beide Konzepte den Anspruch auf, Berufspraxis kontextspezifisch und situationsabhängig in Beziehung zu setzen (Rothland, 2020, S. 274). Transferprozesse in der Lehrkräftebildung lassen sich daher nicht als lineare Wissensübertragung fassen, sondern müssen die institutionellen Eigenlogiken der einzelnen Ausbildungsphasen berücksichtigen (Helsper, 2021). Speziell das Zusammenspiel unterschiedlicher Konzepte auf Makro-, Meso- und Mikroebene kann trotz bestehender Eigenlogiken verbindende Strukturen schaffen und damit integrative Professionalisierung ermöglichen.

Nachhaltige Kooperationen zwischen Hochschule und Studienseminar erfordern kontextintensive Prozesse, zugleich aber auch verbindliche Reflexionsanlässe, curriculare Rahmungen und gemeinsame Qualitätsstandards, um Transfer wirksam zu gestalten. Zur Validierung der konzeptionellen Ansätze erscheint eine empirische Evaluation sinnvoll, die sowohl die nachhaltige Kompetenzentwicklung als auch die Wirksamkeit reflexiver Transferformate überprüft (Cramer, 2014; Bergner, 2019). Perspektivisch sollte dies durch eine theoretische Modellierung eines integrativen Reflexions-Transfer-Rahmens ergänzt werden, der die wechselseitigen Bezüge zwischen Theorie, Praxis und institutionellen Rahmenbedingungen systematisch abbildet und die Perspektiven aller Beteiligten berücksichtigt.

## Literatur

Arianta, K., Schmidt, C. & Stärk, M. (2019). Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studienerfolges. *die hochschullehre*, 5, 454–473.

Bastedo, M. (2009). Convergent institutional logics in public higher education: State policy-making and governing board activism. *The Review of Higher Education*, 32(2), 209–223. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0045>

Benner, I., Braun, E., Miethe, I. & Schmidt, C. (2024a). Die Bedeutung des Doppelten Praxistransfers als Teil der Professionalisierung in der beruflichen Lehramtsausbildung. In I. Benner & T. Hocker (Hrsg.), *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen* (S. 7–20). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997979>

Benner, I., Kaufmann, B. & Reeg, S. (2024b). Regionale Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung im Rahmen einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Schulamt und Universität. In B. Kaufmann, A. Denninger & M. Reinert (Hrsg.), *Möglichkeiten und Herausforderungen in der Lehrer:innenbildung* (S. 133–148). Waxmann.

Bergner, N. (2019). Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung: Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 93–102). Hamburg University Press. <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Beltz Juventa.

Bosse, E. (2019). Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung: Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 59–66). Hamburg University Press. <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

Brutzer, A., Stärk, M. & Buck, P. (2022). Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen. In J. Klusmeyer & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer\*innenbildung* (S. 175–206). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1_7)

Brutzer, A., Stärk, M. & Buck, P. (2024). Studentische Selbstreflexion: Ein Instrument zur Transition in der Studieneingangsphase von heterogenen Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 120(4), 635–662. <https://doi.org/10.25162/zbw-2024-0025>

Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357. <https://doi.org/10.25656/01:25899>

Döppers, T. (2024). Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in den Praxisphasen. In I. Benner & T. Hocker (Hrsg.), *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen* (S. 43–72). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997979>

Franz, S. (2024, 30. Oktober). Warum Lehramtsstudierende ihr Studium vorzeitig abbrechen – Ursachen, Folgen und Lösungsansätze. *Schule21*. <https://schule21.blog/2024/10/30/abbruch-lehramtsstudium/>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2023). 15 Punkte gegen den Lehrkräftemangel: GEW fordert Maßnahmen zur Stärkung der Lehrerbildung. <https://www.gew.de/15-punkte-gegen-lehrkraeftemangel>

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1977). *Unterricht: Analyse und Planung* (6. Aufl.). Schroedel.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>

Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Julius Klinkhardt.

Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG). (2011). *Gesetz zur Reform der Lehrkräftebildung in Hessen (HLbG)*.

<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshc/document/jlr-LehrBiGHE2011V11IVZ/part/X>

Hocker, T. & Müller, M. (2024). *Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in der technischen Berufsbildung: Die Bedeutung einer praxisorientierten Ausbildung während der*

ersten Phase der Lehrkräftebildung. In I. Benner & T. Hocker (Hrsg.), *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen* (S. 125–158). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997979>

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.

Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.05.2019.

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

Martin, A. (2016). Der Berufsdidaktische Dreidecker – ein Reflexionsmodell für die Lehrerbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(2), 23–28. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i2.23149>

Meyer-Siever, K. (2019). Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Möglichkeiten und Probleme im Praxistransfer. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung: Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 79–86). Hamburg University Press. <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.

Schmidt, C. (2017). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 159–170). Barbara Budrich.

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

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten – Zusammenfassung*. <https://doi.org/10.25656/01:28060>

Stärk, M. (2024). Selbstreflexion als Instrument für den erfolgreichen Umgang mit Innovationen und Neuerungen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 13(3), 99–112. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v13i3.08>

Stärk, M. (2025). *Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die erfolgreiche Studienbewältigung: Normative Orientierungen, psychosoziale Aspekte und Kompetenzen*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/96665101>

von Stetten, M. (2023). Niklas Luhmanns Systemtheorie. In H. Delitz et al. (Hrsg.), *Handbuch Theorien der Soziologie* (S. 1–19). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7_8-1)

Windelband, L. (2023). Artificial intelligence and assistance systems for technical vocational education and training – Opportunities and risks. In A. Shajek & E. A. Hartmann (Hrsg.), *New*

*digital work* (S. 195–213). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26490-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26490-0_12)

Wohlers, J., Koenen, J. & Wohlers, K. (2019). Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxis-transfer in der Lehrkräftebildung. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vor-hölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung: Modelle, Ge-lingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 103–112). Hamburg University Press. <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

## Zitieren des Beitrags (18.12.2025)

---

Hocker, T., Schmidt, C. & Stärk, M. (2025). „Reflektieren. Verbinden. Transferieren.“ – Ver-gleich zweier phasenübergreifender hochschuldidaktischer Konzepte in der beruflichen Lehr-kräftekbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–20. [https://www.bwpat.de/ausgabe49/hocker\\_etal\\_bwpat49.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe49/hocker_etal_bwpat49.pdf)

## Die Autor:innen

---



### Dr. TATJANA HOCKER

Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik

Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

[Tatjana.Hocker@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Tatjana.Hocker@erziehung.uni-giessen.de)

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutfb03/erziehung/personen/mitarbeiter/hocker>



### Prof. Dr. CHRISTIAN SCHMIDT

Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik

Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

[Christian.Schmidt@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Christian.Schmidt@erziehung.uni-giessen.de)

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutfb03/erziehung/personen/professoren/schmidt>



### Dr. MANUELA STÄRK

Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik

Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

[Manuela.staerk@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Manuela.staerk@erziehung.uni-giessen.de)

<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutfb03/erziehung/personen/mitarbeiter/staerk/>