

Anita Mörth<sup>1</sup>

# Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein didaktisches Mehrebenenmodell

## Zusammenfassung

Im Beitrag wird ein Mehrebenenmodell vorgestellt, das die vielfältigen didaktischen auf die Bearbeitung von Theorie-Praxis-Unterscheidungen bezogenen Handlungen unterschiedlicher Akteur:innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch beschreibt. Dabei werden Theorie und Praxis als gleichwertige Sichtweisen verstanden, deren Relationierung zentral für Lernen und Forschen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist. Ein breites Verständnis von didaktischem Handeln inkludiert mittelbares Handeln und lässt vielfältige Akteur:innen sichtbar werden. Das Modell leistet einen Beitrag zur Definition einer Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung und zur Stärkung heterarchischer Verständnisse von Theorie und Praxis.

## Schlüsselwörter

Wissenschaftliche Weiterbildung, Didaktisches Modell, Theorie-Praxis-Unterscheidung, Praxisorientierung

---

1 Corresponding Author; FernUniversität in Hagen und Universität der Künste Berlin; anita.moerth@fernuni-hagen.de; ORCID 0000-0002-0383-791X

## **Theory-practice references in university continuing education. A didactic multi-level model**

### **Abstract**

The article presents a multi-level model that systematically describes the diverse didactic actions of different actors in university continuing education related to the processing of theory-practice distinctions. In this context, theory and practice are understood as equivalent perspectives, the relating between which is central to learning and research in university continuing education. A broad understanding of didactic action includes indirect action and makes a wide range of actors visible. The model contributes to the definition of a didactics of university continuing education and to the strengthening of heterarchic understandings of theory and practice.

### **Keywords**

university continuing education, didactical model, theory practice distinctions, practice orientation

# 1 Theoretische Ausgangspunkte

In der wissenschaftlichen Weiterbildung als einem spezifischen Format hochschulischer Weiterbildung ist die Bezugnahme zur Praxis bzw. zu Anforderungen berufspraktischer Kontexte eine zentrale Anforderung. Denn sie wird definiert als eine an beruflichen Erfahrungen anknüpfende „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2f.). Daher wird im vorliegenden Beitrag<sup>2</sup> der Blick auf diesen Bereich gelegt, denn er verspricht Einblicke in Bearbeitungsmöglichkeiten von Theorie-Praxis-Unterscheidungen, auch weil er organisatorisch noch wenig verfestigt ist und Möglichkeitsräume für die Erprobung experimenteller und unkonventioneller Ansätze bietet. Dabei wird der Fokus auf den deutschsprachigen Diskursraum gelegt und elaborierte Ansätze etwa aus dem angelsächsischen Bereich werden nur insofern berücksichtigt, als sie dort bereits aufgegriffen wurden.

Im Beitrag erfolgt eine empirisch basierte Auseinandersetzung mit der vielfach verhandelten und nicht abschließend beantworteten Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis. Mit der systematischen Analyse von Theorie-Praxis-Bezugnahmen in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, die in einem darauf basierenden Mehrebenenmodell didaktischen Handelns mündet, leistet der Beitrag einen konzeptionellen Beitrag zum bislang unzureichend systematisch konturierten Feld der Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung (u. a. Baumhauer, 2019; Jütte, 2015; Schiefner-Rohs, 2020; Tremp, 2020).

## 1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung im Dazwischen

Die Verortung von wissenschaftlicher Weiterbildung in einem Dazwischen ist ihr zentrales Merkmal, das sich aus der Aufgabe ergibt, Anforderungen sowohl von

---

2 Der Beitrag basiert auf dem Rahmentext der kumulativen Dissertation der Autorin (Mörth, 2023).

Wissenschaft als auch von beruflicher Praxis zu berücksichtigen (u. a. Seitter, 2017). An dieser Schnittstelle wird die Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung als Relationierung unterschiedlicher Sichtweisen konturiert, als ein prozessförmiges Herstellen von Verbindungen der verschiedenen Seiten (Schäffter, 2017). Dabei wird zwischen zwei gleichwertigen Seiten unterschieden, die es für Prozesse des Lernens und der Wissensgenerierung produktiv miteinander in Verbindung zu bringen gilt (u. a. Eugster & Weil, 2015). Für eine Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung geht es bei dieser verbindenden Aufgabe um das Anknüpfen an vorangegangene Bildungsphasen und damit an vorhandene Erfahrungen von Studierenden (Cendon et al., 2016) und an die Rollen dieser berufserfahrenen Praktiker:innen (Baumhauer, 2019; Schäfer, 1988) – verbunden mit der Notwendigkeit, Theorie und Praxis und damit Aktion und Reflexion miteinander in Beziehung zu setzen (Pellert, 2016), wissenschaftliches Arbeiten und berufspraktische Erfahrungen zu integrieren (Schiefer-Rohs, 2020) und letztere kritisch zu hinterfragen (Eugster & Weil, 2015).

## **1.2 Didaktisches Handeln**

Mit Didaktik als didaktisches Handeln (Flehsig, 1975, 1989; Flehsig & Haller, 1975) fokussiert der vorliegende Beitrag das konkrete Handeln im Zusammenhang mit Unterricht, das sowohl Planung als auch Gestaltung von Unterricht umfasst (Reinmann, 2015) sowie Lehren und (Selbst-)Lernen integriert (Lehner, 2019). Diese breite Konzeptionierung von Didaktik berücksichtigt sowohl die unterschiedlichen an Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten als auch mittelbares und unmittelbares Handeln sowie die Bedeutung von Studierenden für den Lernprozess (Flehsig, 1989). Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Akteur:innen im Sinne von sinnhaft handelnden verallgemeinerten Subjekten (Kondratjuk, 2020) erlaubt es, z. B. Studierende in Lehr-Lern-Aktivitäten aber auch in Planungs- und Gestaltungsprozessen von Angeboten, etwa im Zusammenhang mit der Anrechnung von Vorkenntnissen, sichtbar zu machen. Die Berücksichtigung von mittelbarem und indirektem Handeln lässt weitere hochschulische Akteur:innen, etwa in der Programmplanung und -evaluation, erkennbar werden, aber auch kollektive Akteur:innen und Organisationen. Mit einem solchen mehrdimensionalen Verständnis können die vielfältigen

und unterschiedlich weit reichenden didaktischen Handlungen unterschiedlicher Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar werden.

## **2 Methodisches Vorgehen**

### **2.1 Entwicklung des Mehrebenenmodells**

Die theoriebasierte und forschungsgeleitete Entwicklung des Mehrebenenmodells didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung basiert auf der Analyse von eigenen vorangegangenen Forschungsarbeiten zum Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung mittels eines theoriebasierten vorläufigen Mehrebenenmodells. Für dieses wurden bestehende Modelle didaktischen Handelns aus unterschiedlichen Bildungsbereichen systematisch miteinander verglichen, um für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante Aspekte aus den unterschiedlichen Bereichen herauszuarbeiten. Ausgangspunkt waren die von Flechsig und Haller (1975) konzipierten Dimensionen didaktischen Handelns für die Didaktik allgemein sowie die für die Hochschuldidaktik (Flechsig, 1975) und die organisierte Weiterbildung (Flechsig, 1989) spezifizierten Konzepte. Ergänzt wurden diese durch das Modell für die wissenschaftliche Weiterbildung von Jütte (2015) zur Integration von für Hochschule und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung spezifischen Ebenen und das Modell für die Weiterbildung von Schrader (2011) zur Differenzierung der Systemebene und zum Einbezug der Akteur:innen aus der organisationalen Umwelt.

### **2.2 Datenanalyse und Datenbasis**

Die Analyse mit dem vorläufigen Modell als heuristischem Instrument ermöglichte zu identifizieren, wie und durch wen die didaktische Bearbeitung der Theorie-Praxis-Differenz auf den unterschiedlichen Ebenen erfolgt. Gleichzeitig wurde das Modell insbesondere dahingehend validiert, ob die Ebenen ausreichen, um die Ergeb-

nisse zu beschreiben und ob umgekehrt Ebenen überzählig sind, d.h. zunächst theorie-basiert erforderlich erschienen, dann aber nicht belegt werden konnten. Das empirisch basierte finale Modell wird in Abschnitt 3 vorgestellt.

Die Datenbasis für die Entwicklung des Mehrebenenmodells bildeten vorangegangene Forschungsarbeiten der Autorin,<sup>3</sup> die die Bearbeitung von Theorie-Praxis-Unterscheidungen in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung von unterschiedlichen Blickwinkeln aus betrachtet und dabei auf unterschiedliche Ebenen abgehoben haben: Eine Arbeit zu den Bildern, die Lehrende von ihren (berufs-)erfahrenen Studierenden haben (Mörth & Schiller, 2017), eine systematische Beschreibung von Lehr-Lern-Aktivitäten, die Theorie-Praxis-Verschränkung adressieren (Mörth & Cendon, 2019), die Beschreibung und Diskussion des Potenzials des Konzepts des hochschulischen Work-based Learning für den deutschen Kontext (Mörth et al., 2020) und seiner Möglichkeiten für einen multidirektionalen Wissenstransfer (Mörth, 2022), sowie ein Beitrag über Praxisbezugnahmen in Vorgaben und Maßnahmen von Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Mörth, 2020).

### **3 Das Mehrebenenmodell didaktischen Handelns**

Die Analyse der Forschungsergebnisse konnte die im vorläufigen Modell angenommenen Ebenen bestätigen und gleichzeitig eine Fülle von didaktischen Handlungen und eine Vielzahl von relevanten Akteur:innen sichtbar werden lassen. Das Mehrebenenmodell didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung umfasst Ebenen außerhalb der Universität (in Abbildung 1 als Quadrate dargestellt) und innerhalb der Universität (in Abbildung 1 als Kreise dargestellt). Innerhalb der Universität sind dies die *subjektive Ebene* mit persönlichen und reflexiven Handlungen und jene Ebenen, die das Lehren und Lernen in den Mittelpunkt stellen: die

---

3 Die Forschungsarbeiten sind im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden.

*Ebene der Lehr-Lern-Situationen, die Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen, sowie übergeordnet die Ebene der Studienangebote und die Ebene der Organisation. Ebenen außerhalb der Universität sind als Ebene der organisationalen Umwelt, Ebene der nationalen Politik und Ebene der supranationalen Politik gefasst. Abbildung 1 veranschaulicht die Ebenen und die jeweils identifizierten Akteur:innen.*

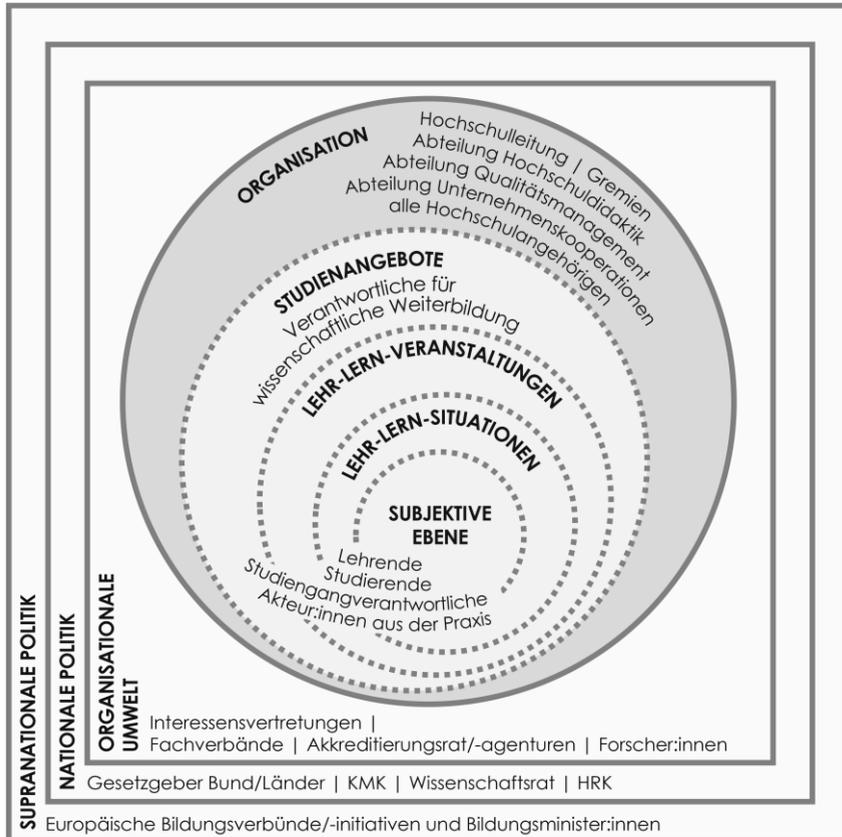


Abb. 1: Mehrebenenmodell didaktischen Handelns: Ebenen mit Akteur:innen (Quelle: eigene Darstellung nach Mörth, 2023, S. 67)

Die nachfolgende Beschreibung der Ebenen mit den didaktischen Handlungen folgt der Anordnung der Ebenen ausgehend vom Subjekt entlang des Grads der Mittelbarkeit zur Lernsituation, auf die Einfluss genommen wird.

### **3.1 Subjektive Ebene**

Die didaktischen Handlungen auf subjektiver Ebene – mit Studierenden und Lehrenden als den zentralen Akteur:innen – beziehen sich auf das Selbst und auf Momente der Selbstreflexion. Für beide Akteur:innengruppen geht es um die Etablierung eines praxisforschenden Ethos und die Auseinandersetzung mit Grundhaltungen. Studierende als Practitioner Researcher, also als Forschende in ihrem eigenen Praxiskontext, steuern ihren Lernprozess und den Forschungsprozess. Mit ihren forschenden und potenziell ihre eigene Praxis verändernden Tätigkeiten sind sie gefordert, ihre eigene (sich verändernde) Rolle am Arbeitsplatz und ihr berufliches Selbstverständnis zu reflektieren. Auch Lehrende sind in ihrem Selbstverständnis herausgefordert, wenn sie nicht mehr ausschließlich und die einzigen Expert:innen, sondern (Forschungs-)Prozessbegleitende und selbst Lernende sind. Reflexion als zentrales Moment zeigt sich bei Lehrenden darüber hinaus insbesondere hinsichtlich ihrer *Rolle und Lehrstrategien*, wenn sie ihre didaktischen Handlungen an (ihrem Bild von) (berufs-)erfahrenen Studierenden ausrichten. Bei Studierenden bezieht sich die Reflexion auf ihre (Praxis-)Erfahrungen, die Anwendung, ihre Kompetenzen und das professionelle Selbst in Form eines Modus des In-Verbindung-Bringens von Theorie und Praxis. Beide Akteur:innengruppen müssen aufgrund ihrer mehrfachen Zugehörigkeiten, zumindest zu Praxis und Wissenschaft, ihr Selbstverständnis reflektieren.

### **3.2 Ebene der Lehr-Lern-Situationen**

Die Ebene der Lehr-Lern-Situationen bezieht sich auf die konkreten Situationen und Prozesse des Lehrens, des Lernens und des Forschens. Die zentralen Akteur:innen auf dieser Ebene entstammen sowohl der Hochschule als auch den Praxiskontexten. Lehrende orientieren ihre Lehrhandlungen an den Praxiserfahrungen der Studieren-

den und integrieren in die Unterrichtsgestaltung Momente der Reflexion, die ermöglichen sollen, Theorie und Praxis miteinander in Verbindung zu bringen. Ihre Lehrstrategien sind auf das Anknüpfen an den vielfältigen Erfahrungen der Studierenden ausgerichtet, wofür sie als Voraussetzung für einen vertrauensvollen Austausch auf Augenhöhe ein offenes Klima schaffen.

Die Gestaltung eines gemeinsamen Forschungsprozesses erfolgt von der Praxis ausgehend, von Studierenden gesteuert und von Lehrenden etwa bei der Methodenwahl unterstützt. Studierende sind auch zentral als jene, an denen Lehrende die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ausrichten sowie als jene, die diese mitsteuern und mitgestalten. Mitstudierende sowie Akteur:innen aus der Praxis der Studierenden sind zentrale Gegenüber in Reflexionsprozessen; hochschulische Praxiskoordinationen und/oder Unternehmensbetreuer:innen begleiten die Studierenden vor/nach/bei ihren Aktivitäten in der Praxis.

### **3.3 Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen**

Diese Ebene bezieht sich sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen. Lehrende sind zentrale Akteur:innen bei der Umsetzung von kompetenzorientierter Lehre, eines entsprechenden didaktischen Modells, praxisrelevanter Beurteilungsformen, bei der kompetenzbedarfsgeliteten Auswahl von Inhalten und didaktischen Formaten sowie bei der Planung und Durchführung von Evaluationen. Sie steuern das Zusammenspiel von Theorieinput und Forschungsaktivitäten im Rahmen von Forschungsprojekten der Studierenden. Zentral sind Studierende, indem sie die Forschungsfrage definieren und Arbeitgeberorganisationen oder andere Praxiseinrichtungen als Orte und Rahmengebende für die Durchführung dieser Projekte. Akteur:innen aus Praxiskontexten und Lehrende sind die relevanten Handelnden bei der Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Aktivitäten an der Hochschule bzw. am Arbeitsplatz/im Praxiskontext.

### 3.4 Ebene der Studienangebote

Auf dieser Ebene geht es um die Planung von Studienangeboten, bei denen Studiengangsverantwortliche oder Verantwortliche für wissenschaftliche Weiterbildung(sangebote) die für die Gestaltung der Studienangebote entscheidenden grundlegenden Eckpunkte festlegen: die Etablierung von zeitlich, örtlich und inhaltlich flexiblen Studienformaten und -strukturen (Modularisierung, Individualisierung) sowie von Kompetenzorientierung und Lernendenzentrierung, die Festlegung eines didaktischen Modells, von praxisrelevanten Prüfungsformen und passenden Evaluationsmaßnahmen, der Einsatz von Lehrenden mit Praxiserfahrung und die Berücksichtigung von Vorkenntnissen bei Zugang zum Studium und Anrechnung auf Teile des Studienangebots. Bei der Planung neuer Angebote ausgehend von Bedarfen der Praxis kommen Praxisvertreter:innen hinzu und bei der Planung individualisierter Angebote Studierende und ggf. deren Arbeitgeber:innen zwecks kompetenzbedarfsbasierter Festlegung von individualisierten Studienzielen sowie Lehrende, die gemeinsam mit Studiengangsverantwortlichen Kompetenzreflexionsmöglichkeiten implementieren. Studierende sind auch dann zentral, wenn sie durch Auswahl von Bestandteilen des Studiums (Modularisierung, Wahlfächer, Vertiefung u. ä.) ihr Studium individuell gestalten.

Bei der Integration von Praxis ins Curriculum wirken insbesondere Studiengangsverantwortliche, Lehrende und Praxisvertreter:innen zusammen bei der Verankerung von Praxis als Workload und von beruflicher Tätigkeit als Zugangsvoraussetzung, der Festlegung der zeitlichen Verortung von Praxisbezügen/-aufgaben im Studienverlauf, der Schaffung von Möglichkeiten für Lernen am Lernort Praxis, der Gestaltung von Curricula ausgehend von Fragestellungen der Praxis durch Forschungsprojekte oder von individualisierten Curricula, sowie bei der Berücksichtigung von Praxis als Lernort und Zugriffspunkt für die Gestaltung der Angebote.

Akteur:innen des Arbeits-/Praxiskontexts sind zentral für die Schaffung eines Rahmens für Lernen und Forschen am Lernort Praxis; bei Letzterem definieren Studierende mit Unterstützung der Lehrenden das Forschungsprojekt ausgehend von Fragestellungen der Praxis. Nicht zuletzt agieren Verantwortliche für wissenschaftliche

Weiterbildung(sangebote) als Promotor:innen für wissenschaftliche Weiterbildung mit einer zentralen Schnittstellen- und Kommunikationsfunktion zu Unternehmen aber auch innerhalb der Hochschule etwa zu Studiengangsverantwortlichen.

### **3.5 Ebene der Organisation**

Diese Ebene bezieht sich auf hochschulseitig erforderliche Rahmenbedingungen, Ordnungen, Strukturen und Prozesse, die Voraussetzungen für ein möglichst reibungsloses Vollziehen der didaktischen Handlungen insbesondere auf der darunterliegenden Ebene der Studienangebote sind. Zentrale Akteur:innen sind neben der Hochschulleitung die jeweiligen hochschulinternen Gremien und Abteilungen, die für die Umsetzung und Unterstützung von entsprechenden Strukturen und Prozessen verantwortlich sind. So kann etwa eine Abteilung für Unternehmenskooperationen bei der Anbahnung und Pflege von Kontakten mit Praxisorganisationen unterstützen. Auf dieser Ebene erfolgt auch die Etablierung von Praxis als Teil des Studiums, indem Praxis als Ort des Lernens etabliert wird und Praxisanteile (als Aktivitäten in der Praxis, als Teil des Workloads oder als Festlegung von (berufs-)praktischer Tätigkeit vor/während des Studiums) als Zugangsvoraussetzung in entsprechenden Regelungen wie Studien- und Prüfungsordnungen integriert werden. Zentral ist die Implementierung entsprechender Prozesse und Strukturen hinsichtlich der Berücksichtigung von Vorkenntnissen beim Zugang zum Studium, bei der Anrechnung auf Teile des Studienangebots und bei der Entwicklung von individualisierten Angeboten – und damit verbunden die Einrichtung von unterstützenden Prozessen für Lehrende, Kooperationspartner und Studierende. Hinzu kommen die Definition von neuen Anforderungen an Lehrende hinsichtlich ihrer (Praxis-)Erfahrungen, Aufgaben und Rollen, die Einbindung von Lehrenden aus der Praxis und das Herstellen von Reflexions- und Austauschgelegenheiten zu Lehrstrategien und Rollen von Lehrenden etwa durch hochschuldidaktische Abteilungen. Schließlich erfolgt die Definition und Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die die Berücksichtigung von Praxis fokussieren, durch für Qualitätsmanagement zuständige Abteilungen oder Personen.

Zudem wird auf dieser Ebene die Etablierung von Grundannahmen deutlich, bei der neben der Hochschulleitung auch alle Hochschulangehörigen relevant sind für die Institutionalisierung von (neuen) Regeln und Normen. Dabei handelt es sich etwa um die Bedeutsamkeit von Vorkenntnissen, eine Lesart von Praxis als begründender Teil von Theorie, als relevanter Ort von Lernen und von Wissensproduktion sowie als Ausgangspunkt für Lernprozesse, die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Wissensarten, die Komplexität von Praxis sowie ein Verständnis von Theorie als Form von Praxis und von Studierenden als Koproduzierende von Lernprozessen, Wissen und Qualität.

### **3.6 Ebene der organisationalen Umwelt**

Diese Ebene bezieht sich auf Organisationen aus der Umwelt von Hochschulen, die sich mit ihren Handlungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung und deren Theorie-Praxis-Verhältnis zwar beziehen, aber nur mittelbar beeinflussen können. Zu den Akteur:innen zählen u. a. Akkreditierungsagenturen und Akkreditierungsrat, die für die Anwendung von Akkreditierungsvorgaben zuständig sind, sowie Interessensvertretungen wie beispielsweise der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, die Diskussionsimpulse und Gelegenheiten für den Austausch zwischen Hochschulen und Unternehmen gestalten. Auch die Entwicklung von Konzepten für Qualitätsmanagement durch Forscher:innen oder Stellungnahmen von Fachverbänden wie der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium zählen dazu. Diese beziehen sich etwa auf Qualität(ssicherung) von wissenschaftlicher Weiterbildung beispielsweise durch die Berücksichtigung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, flexible Angebotsformate und -strukturen und das Einbinden von Lehrenden aus der Praxis. Zentrale Akteur:innen dieser Ebene sind Unternehmen und Praxisvertreter:innen, deren didaktische Handlungen aufgrund unmittelbarer Wirkung und Involviertheit auf den jeweiligen Ebenen beschrieben werden, auf denen sie stattfinden.

### **3.7 Ebene der nationalen Politik**

Zentrale Akteur:innen auf Ebene der nationalen Bildungspolitik sind Gesetzgeber, also Bund und Länder, die Voraussetzungen oder Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass und wie Hochschulen Bezugnahmen auf Praxis gestalten können oder durch Förderungen finanzielle Anreize für die Umsetzung bestimmter Vorgaben schaffen. Weiter Akteur:innen sind die Kultusministerkonferenz mit der Formulierung von Regelungen zur Akkreditierung, der Wissenschaftsrat mit bildungspolitischen Empfehlungen und die Hochschulrektorenkonferenz als Interessensvertretung öffentlicher Hochschulen. Bezugnahmen auf das Zusammenspiel von Theorie und Praxis adressieren dabei curriculare, inhaltliche und strukturelle Aspekte der Berücksichtigung von Berufserfahrungen und Praxiserfordernissen in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten.

### **3.8 Ebene der supranationalen Politik**

Die didaktischen Handlungen auf dieser Ebene beziehen sich auf bildungspolitische Empfehlungen im europäischen Kontext. Beispielsweise erstellt ein Zusammenschluss europäischer Verbundstrukturen die Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, die ESG (ESG, 2015), die eine gewisse Verbindlichkeit dadurch erlangen, dass sie durch alle Europäischen Bildungsminister:innen verabschiedet sind. Zu den didaktischen Maßnahmen mit Theorie-Praxis-Bezug gehören u. a. Empfehlungen zu Studierendenzentrierung, zu Kompetenzorientierung, zu flexiblen Lernwegen und zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen.

## **4 Diskussion**

Die beschriebenen didaktischen Handlungen erscheinen im Einzelnen vielleicht naheliegend und wenig überraschend. In ihrer systematischen Darstellung jedoch bieten sie vertiefte Einblicke und haben handlungsorientierendes Potenzial. Denn in der

Dichte des Modells zeigt sich die didaktische Vielfalt möglicher Bezugnahmen zwischen Theorie und Praxis und damit die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Akteur:innen, wobei die Darstellung gleichzeitig unabgeschlossen bleibt, da es immer neue Formen der didaktischen Bearbeitung dieses Bezugsproblems geben wird.

Darüber hinaus wird sichtbar, mit welchen Strukturen, Prozessen, Grundannahmen und Einstellungen die didaktische Bearbeitung von Theorie-Praxisbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelingen kann. Zudem wird deutlich, dass Handlungen über die Ebenen hinweg zusammenhängen und wer inwieweit und wie daran beteiligt ist, was wiederum darauf verweist, dass ein Verbinden der didaktischen Handlungen über die Ebenen hinweg – als Kommunikation und aufeinander abgestimmtes Handeln (Flehsig, 1975) – erfolgskritisch für eine gelingende didaktische Bearbeitung von Theorie-Praxis-Unterscheidungen ist.

Mit der systematischen Darstellung vielfältiger auf Theorie-Praxis-Unterscheidungen bezugnehmender didaktischer Handlungen unterschiedlicher Akteur:innen auf den verschiedenen Ebenen gelingt ein umfassender Blick auf Hochschuldidaktik, der erst durch eine solche Zusammenschau der Ebenen möglich wird (Jütte, 2015). Zum einen zeigt sich, dass auf Dasselbe abzielende didaktische Handlungen, wie etwa die Verankerung von Theorie-Praxis-Bezugnahmen, auf unterschiedlichen Ebenen adressiert werden, wodurch unterschiedliche Dimensionen und Aspekte deutlich und eine differenzierte Beschreibung einer ebenenübergreifenden didaktischen Handlung einzelner Akteur:innen möglich wird (wie etwa Planung und Durchführung). Zum anderen wird deutlich, dass dieselben didaktischen Handlungen die Beteiligung unterschiedlicher Akteur:innengruppen mit je spezifischen Aufgabenzuschnitten erfordern (bspw. bei der Verankerung im Curriculum), was wiederum auf unterschiedliche Reichweiten ihrer Einflussmöglichkeiten verweist. Damit leistet das Modell einen Beitrag zur Definition einer bislang unterdefinierten Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung und kann konzeptionell als didaktisches Instrumentarium für Theorie-Praxis-Unterscheidungen zur Orientierung für das Handeln aller Akteur:innen dienen.

Auf den konkreten Ebenen des Lehr-Lern-Geschehens werden scheinbar getrennte und vermeintlich miteinander inkompatible Bereiche im vielfältigen partizipativen Lehr-Lern-Handeln miteinander in einen produktiven Bezug gesetzt, der grenzüberschreitende Formen der Zusammenarbeit und der Wissensproduktion ermöglicht. Neue Koalitionen und Konstellationen sowie neue Formen des Miteinander führen zu wechselseitiger Bereicherung, zu Lernen auf beiden Seiten und zu neuem Wissen, das angesichts aktueller hochkomplexer Herausforderungen dringend notwendig erscheint. Damit leistet das Modell auch einen Beitrag zur Enthierarchisierung der Wissensformen und kann anschließen an Diskurse zu Work-based Learning (u. a. Lester & Costley, 2010) und zur Hierarchie von Bildungsbereichen (u. a. Schäßfer, 2017; Seitter, 2017) sowie an Arbeiten zu neuen Formen der Wissensproduktion, die das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft adressieren und damit auch auf Veränderung(sbedarfe) an Hochschulen verweisen (u. a. Gibbons et al., 2010; Haraway, 2016).

Die Limitationen des Modells können gleichsam als Ausgangspunkte für weitere Anschlussforschungsvorhaben dienen. Seine eingeschränkte Detailliertheit, die sich aus seiner komplexitätsreduzierenden Funktion ergibt, die Details und Differenzierungen verloren gehen lässt, wie etwa die pauschale Bezeichnung aller in der Lehre Agierenden als Lehrende, verweist auf die Notwendigkeit, die in der Praxis gerade der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits differenzierten Rollen (etwa Gröger et al., 2018) genauer zu betrachten und zu definieren. Dass das Modell sowohl das Zusammenspiel der Handlungen über die Ebenen hinweg als auch die Wirkung der Handlungen sowie handlungsleitende Normen, Regeln und Grundüberzeugungen nur indirekt erkennen lässt, könnte weitere Forschungsarbeiten anregen. Auch die Rolle von für ebenenübergreifende Kommunikation verantwortliche hochschulinterne Akteur:innen, wie es Hochschuldidaktik-Verantwortliche (Flechsig, 1975) oder Verantwortliche für wissenschaftliche Weiterbildung (Kondratjuk, 2017) sein könnten, wird in den Ergebnissen nur indirekt sichtbar und könnte den Fokus für eine Analyse dieser zentralen Schnittstellenfunktion bilden. Eine Erprobung des Modells auf einer breiteren empirischen Basis schließlich könnte das Modell umfassen-

der validieren, um die einzelnen Ebenen stärker auszudifferenzieren und damit möglicherweise die Trennschärfe der Ebenen und die Tragfähigkeit des Modells insgesamt zu erhöhen. Darüber hinaus verspräche eine weitergehende Forschung in Richtung Lehr-Lern-Wirksamkeitsforschung Einsichten in die Konsequenzen der didaktischen Handlungen und könnte dazu dienen, die Ausgestaltung der didaktischen Handlungen entsprechend anzupassen.

## 5 Fazit

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag war die Frage danach, wie Theorie-Praxis-Unterscheidungen als hochschuldidaktisches Bezugsproblem in der wissenschaftlichen Weiterbildung bearbeitet wird. Dazu wurde auf Basis der Analyse empirischer Daten ein theoriebasiertes Modell validiert und differenziert ausgearbeitet, das Akteur:innen und ihre didaktischen Handlungen auf unterschiedlichen inner- und außerhochschulischen Ebenen beschreibt. Diese methodisch kontrollierte Verknüpfung von theoretischer Modellbildung und empirischer Analyse führt zu einem fundierten konzeptionellen Erkenntnisgewinn für die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die sichtbar werdenden vielfältigen Möglichkeiten der produktiven Bearbeitung von Theorie-Praxis-Unterscheidungen können im konkreten Lehr-Lern-Geschehen handlungsorientierend sein. Ihre stringente Berücksichtigung auf mehreren Ebenen kann einer systematischen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung dienen und sie können Ausgangspunkt für strategische Entwicklungsprozesse zur Etablierung heterarchischer Verständnisse von Theorie und Praxis sein.

Die verschwimmenden Grenzen scheinbar unvereinbarer Theorie- und Praxis-Bereiche können zu einem alternativen Verständnis beitragen, das Theorie und Praxis als gleichwertig und letztlich als voneinander untrennbar und als sich wechselseitig bereichernd anerkennt und die Einrichtung praxisbezogener Studienangebote insbe-

sondere an Universitäten befördert. Schließlich könnte das Modell vor dem Hintergrund der auch zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium verschwimmenden Grenzen Inspirationsquelle für eine übergreifende Hochschuldidaktik sein.

## Literaturverzeichnis

Baumhauer, M. (2019). Weiterbildung an Hochschulen als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung – Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 37–53. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/03>

Cendon, E., Mörth, A., & Schiller, E. (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185–200). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>

ESG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

Eugster, B., & Weil, M. (2015). Grenzfall Weiterbildung: Forschungsorientierung in der Entstrukturierung. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 63–81). wbv.

Flehsig, K.-H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. Zentrales Institut für Fernstudienforschung.

Flehsig, K.-H. (1989). Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In R. Guettler & O. Peters (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung)* (5.10).

Flehsig, K.-H., & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln: Ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Klett.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P., & Trow, M. (2010). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies* [Originalwerk 1994]. SAGE.

- Gröger, G., Tetzlaff, I., & Maschwitz, A. (2018). Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. In A. Maschwitz, M. Lermen, M. Johannsen & K. Brinkmann (Hrsg.), *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen* (S. 13–20). <https://doi.org/10.25656/01:16100>
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Jütte, W. (2015). Anforderungen an eine (Hochschul-)Didaktik des lebenslangen Lernens. In J. Balke, U. Banscherus, A. Boettcher, S. Busch, M. Glaubitz, K. Hardt, S. Herrlinger, L. Herzig, W. Jütte, K. M. Käuper, C. Kamm, S. Lauber-Pohle, C. Marx, B. Schulte, J. Westerhöfer & A. Wolter, *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (S. 64–72). <https://doi.org/10.25656/01:12990>
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004505w>
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_30)
- Kultusministerkonferenz. (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf)
- Lehner, M. (2019). *Didaktik*. Haupt.
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575. <https://doi.org/10.1080/03075070903216635>
- Mörth, A. (2020). Quality management in german higher education: Approaches and challenges in university continuing education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), *Handbook of research on operational quality assurance in higher education for life-long learning* (S. 1–26). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1238-8>
- Mörth, A. (2022). Die müssen ja kommunizieren – Practitioner Research als didaktischer Wissenstransfer. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 207–222). Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004796w>

- Mörth, A. (2023). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* [Dissertation, Universität Bielefeld]. PUB – Publikationen an der Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2981607>
- Mörth, A., & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1*, 40–47. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1175>
- Mörth, A., Cendon, E., & Klages, B. (2020). Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen?* (S. 127–146). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991069>
- Mörth, A., & Schiller, E. (2017). „...die bringen so viel mit“ Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien davon ableiten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2*, 52–56. <https://doi.org/10.4119/zhwb-214>
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69–85). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext\\_DD\\_Sept2015.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf)
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Leske + Budrich.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). wbv.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405–419). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_21)
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. wbv.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 67*(2), 144–151. <https://doi.org/10.3278/HBV1702W>

Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_6)