

# Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung

## Didaktische Bedeutungs- und Wirkungshorizonte

ANITA MÖRTH

### Abstract

Für wissenschaftliche Weiterbildung ist die Theorie-Praxis-Unterscheidung ein zentrales Merkmal, denn sie agiert an der Schnittstelle von Theorie und Praxis und setzt die beiden Seiten produktiv miteinander in Bezug, dies in einem heterarchischen Verständnis. Im vorliegenden Beitrag wird dieses Verständnis theoretisch hergeleitet und dabei auf Lerntheorien verwiesen, in denen Praxis eine zentrale Rolle für Lernen spielt. Der Beitrag fokussiert davon ausgehend Theorie und Praxis im Zusammenhang mit didaktischen Bearbeitungsmomenten von Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und beschreibt empirisch basierte vielschichtige Bedeutungs- und wechselseitige Wirkungshorizonte. Die Ergebnisse zeigen die engen Zusammenhänge und konturieren wissenschaftliche Weiterbildung als Gelegenheit für gemeinsames über den eigenen Kontext hinausweisendes Lernen sowie als Möglichkeitsraum für grenzüberschreitende Wissensproduktion.

**Schlagerworte:** Hochschuldidaktik, wissenschaftliche Weiterbildung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Reflexion

### 1 Einleitung

Die Positionierung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis ist ein zentrales und vielfach beschriebenes Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei werden sowohl die beiden Seiten mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben als auch auf unterschiedliche Aspekte und unterschiedliche Bedeutungsreichweiten abgehoben. Bezeichnet werden die Seiten etwa als

Wissenschaft oder Akademia gegenüber Praxis, Gesellschaft oder Beruf, sie werden gefasst als Systeme, Akteur:innen, Sichtweisen, gesellschaftliche Bereiche oder Wissensformen (u. a. Alexander, 2020; Jütte, 2015; Seitter, 2017). Aus der Verortung in einem Dazwischen wird auch die verbindende Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung konturiert, die etwa bezeichnet wird als ein prozessförmiges Herstellen von Verbindungen der verschiedenen Seiten, Brücken schlagen, Vermitteln oder wechselseitiges Durchdringen (u. a. Christmann, 2006; Schäfer, 1988; Schöffter, 2017). In den verschiedenen Ansätzen wird deutlich, dass zwischen zwei gleichwertigen Seiten unterschieden wird, die es produktiv miteinander in Bezug zu bringen gilt und dass es um ein Begegnen unterschiedlicher Sichtweisen auf Augenhöhe geht.

Die Bedeutung beider Seiten und ihrer Verbindung zeigt sich auch an den Zielen wissenschaftlicher Weiterbildung: der Weiterentwicklung und Erweiterung vorhandener (praktischer) Kenntnisse und Fähigkeiten, der Reflexion und Theoretisierung beruflicher Erfahrungen und der berufspraktischen Validierung wissenschaftlichen Wissens. Damit weisen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung einen doppelten Bezug zur Praxis auf, weil sie sich neben ihrer an Praxis(-Bedarfen) orientierten Zielsetzung auch an eine Zielgruppe mit praktischen (Vor-)Erfahrungen richtet. Vor diesem Hintergrund werden Erfahrungen zu einem relevanten Bestandteil von Lehr-Lern-Prozessen: Bei ihrer Gestaltung ist es zentral, an die Erfahrungen der Studierenden (Cendon, Mörth & Schiller, 2016) und an die Rollen (Schäfer, 1988) berufserfahrener Praktiker:innen (Baumhauer, 2019) anzuknüpfen.

Die Verbindungsfunktion von wissenschaftlicher Weiterbildung, deren Ziel darin besteht, dass sich beide Seiten wechselseitig bereichern, setzt voraus, dass Theorie und Praxis als zwei gleichwertige Wissens- und Handlungslogiken gesehen werden. Der vorliegende Beitrag<sup>1</sup> setzt an einem solchen heterarchischen Verhältnis von Theorie und Praxis an.

<sup>1</sup> Der Beitrag basiert auf dem Rahmentext der kumulativen Dissertation der Autorin (Mörth, 2023b).

Im Folgenden wird zunächst das heterarchische Verständnis von Theorie und Praxis theoretisch hergeleitet und auf Lerntheorien und -ansätze verwiesen, die auf diesem Verständnis aufbauend vielfältige Bedeutungen von Praxis für erfolgreiches Lernen herausstellen. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf Bedeutungs- und Wirkungshorizonte von didaktischen Bearbeitungsmöglichkeiten von Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelegt. Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug zu den dafür relevanten Diskursen gesetzt.

## 2 Methodisches Vorgehen

Der erste, theoretische Teil des Beitrags beruht auf einer Literaturanalyse. Er begründet ein heterarchisches Verhältnis von Theorie und Praxis und skizziert für den Beitrag zentrale lerntheoretische Ansätze, für die das Verbinden von Theorie und Praxis relevant für Lernprozesse ist. Damit wird die theoretische Grundlage beschrieben, auf der sich die Ergebnisse des zweiten Teils entfalten können: Ein Verständnis von Theorie und Praxis nicht nur als gleichwertige, sondern als sich wechselseitig bedingende Teile eines Ganzen.

Der zweite, empirische Teil des Beitrags basiert auf dem Mehrebenenmodell didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Mörth, 2025). Diesem liegt eine systematische Auswertung von fünf Beiträgen der Autorin zu Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrunde: zu Bildern, die Lehrende von ihren (berufs-)erfahrenen Studierenden haben (Mörth & Schiller, 2017), zu Lehr-Lernaktivitäten, welche Theorie und Praxis verschränken (Mörth & Cendon, 2019), zum Potential von „Work-based Learning“ für den deutschen Hochschulkontext (Mörth, Cendon & Klages, 2020) und für einen multidirektionalen Wissenstransfer (Mörth, 2022) sowie zu Praxisbezugnahmen in Qualitätssicherungsvorgaben und -maßnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Mörth, 2020). Für die hier vorgestellten Erkenntnisse wurden die im Zuge der Entwicklung des Modells identifizierten didaktischen Handlungen zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf innerorganisatorischen Ebenen in zweierlei Hinsicht analysiert: mit Blick darauf, auf welche Bedeutungshorizonte Theorie und Praxis auf den jeweiligen Ebenen abheben sowie dahingehend, welche Wirkungshorizonte sich abzeichnen. Zur Konturierung der Bedeutungshorizonte wurden die didaktischen Handlungen hinsichtlich der Bedeutung von Theorie, Praxis sowie Theorie-Praxis-Verzahnung aggregiert. Zur Skizzierung von möglichen Wirkungshorizonten wurden die didaktischen Handlungen darauf hin betrachtet, an welchem Ort sie sich verorten lassen bzw. von welcher Position aus sie getroffen werden (Theorie oder Praxis) und welche potenziellen Wirkungen sich auf den jeweils anderen Bereich abzeichnen.

## 3 Theoretische Befunde

### 3.1 Ein heterarchisches Verhältnis von Theorie und Praxis

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung gründet auf einem Verständnis, das Theorie und Praxis in einem heterarchischen Verhältnis zueinander sieht. Ein solches ist zum einen zurückführbar auf die Konstruiertheit des hierarchischen Verhältnisses von Theorie und Praxis und lässt sich zum anderen mit einer marxistischen Lesart des Theorie-Praxis-Verhältnisses begründen.

Dass es sich bei einem hierarchischen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis um eine Konstruktion handelt, belegt Donald Schön (1983) nachdrücklich, indem er die Entstehung des Weltbildes der technischen Rationalität als positivistische Erkenntnistheorie von Praxis beschreibt. Mit der Durchsetzung des instrumentellen Verständnisses von praktischem Wissen wurde empirische Wissenschaft zur einzig gültigen Quelle für sicheres Wissen über die Welt und handwerkliches Geschick und Kunstfertigkeit wurden vom (nun instrumentellen) praktischen Wissen ausgeschlossen. In diesem Verständnis wird allgemeingültiges Wissen als höherwertiger als konkretes problemlösendes Wissen angesehen, weil Letzteres nur lokale Gültigkeit hat. Indem Schön das Entstehen dieses Verständnisses beschreibt, wird auch dessen Geworden-Sein und damit das Hergestellt-Worden-Sein der Unterschiede deutlich. Dieses hierarchische Verhältnis von systematischem Wissen und praktischem Handeln im Kontext von professionellem Wissen findet sich auch in einem institutionalisierten Verhältnis von Forschung und Praxis wieder, als Hierarchie zwischen Forscher:innen, die Diagnose- und Problemlösungstechniken bereithalten, und Praktiker:innen, die diese anwenden (sollen) (Schön, 1983).

Im Gegensatz dazu geht Schöns heterarchisches Verständnis von Theorie und Praxis davon aus, dass theoretisches Wissen seinen Wert erst in der Praxis entfalten kann, also überhaupt erst *durch* die Praxis erhält. Denn Praxisprobleme können gar nicht mit wissenschaftlichen Methoden gelöst werden, weil allgemeines Wissen für eine spezifische Situation, die geprägt ist von Komplexität, Ungewissheit, Einzigartigkeit, Instabilität, Wert- und Interessenskonflikten, gar nicht passen kann. Daher konturiert Schön drei Arten des Zusammenspiels von Praxis und Handlung, bei denen durch Reflexion und Verflechtung von Aktion und Reflexion Forschungshandeln zu einem Teil des professionellen Handelns wird und Theorien im professionellen Handeln entstehen: Unbewusst vorliegendes Wissen (Knowing-in-Action) wird in komplexen Situationen als praktische Theorie bzw. implizites Wissen (Polanyi, 2009) zum Teil bewusst gemacht (Reflection-in-Action) und durch ein Reflektieren über die Situation explizit, analysierbar und kommunizierbar (Reflection-on-Action) (Schön, 1983, 1987). Erfahrungen werden zu lokalem Wissen, das wieder eingesetzt,

beschrieben und zur Diskussion gestellt werden kann. Mit Praktiker:innen als reflektierende Forscher:innen führt Schön Forschung und Praxis in ein neues und unmittelbares Verhältnis zueinander, das einen Austausch zwischen Forschung und Praxis oder eine Anwendung von Forschung in der Praxis obsolet macht, da der Austausch zwischen Forschung und Praxis dem professionellen Handeln inhärent ist (Schön, 1983, S. 209). Ähnlich wird auch in der Marx'schen Philosophie der Praxis, auf die sich u. a. die „Social Practice Theory“ von Lave & Wenger (2008) bezieht sowie unterschiedliche praxeologische Theorieansätze (Schäfer, 2016),<sup>2</sup> ein enger Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis beschrieben. Für seine „Philosophy of Praxis“ nimmt Adolfo Sánchez Vázquez (1977) eine Unterscheidung von theoretischem Wissen oder Denken und praktischer Aktivität vor, um ihr Zusammenspiel und ihre enge Verwobenheit und wechselseitige Bedingtheit deutlich zu machen: Jede Theorie hat einen Praxisbezug und jede Praxis braucht Theorie. Theorie braucht Praxis als Ziel, als Basis und als Kriterium für Wahrheit und umgekehrt braucht Praxis Theorie als Wissen über die Welt, über die Möglichkeiten und Instrumente, Welt zu verändern und als zielgerichtete Vorstellung von einer veränderten Welt, auf welche die Handlungen ausgerichtet werden bzw. abzielen. Das praktische Handeln ist ein ständiger Wechsel zwischen der praktischen Aktivität, die abhängig ist von der vorgefundenen Welt und dem vorgestellten Ideal, also der Theorie, wodurch sich beides ständig verändert. Diese enge Verbundenheit wiederum führt zurück zu Schön (1983), der darauf verweist, dass ein Austausch zwischen Forschung und Praxis gar nicht erforderlich ist, weil dieser unmittelbar im Handeln erfolgt.

In solchen Zugängen wird deutlich, dass es sich bei Theorie und Praxis um zwei unterscheidbare Bereiche oder Systeme handelt, die ihr eigenes Wissen, ihre eigenen Logiken haben. Eine relationstheoretische Betrachtung sieht Theorie und Praxis als von unterschiedlichen Systemen hervorgebrachte Wissensbestände, als unterschiedliche, nicht kompatible Sichtweisen auf denselben Gegenstand. Sie sind in einen Aushandlungsprozess zueinander in Beziehung zu bringen, d. h. komplementär aufeinander zu beziehen, womit wissenschaftliche Weiterbildung als „Medium einer Translation“ (Schäffter, 2017, S. 229) zwischen diesen Sichtweisen auf einen Forschungsgegenstand verstanden werden kann, als dialogischer Aushandlungsprozess zwischen gleichwertigen Sichtweisen, der weder allein disziplinär noch allein aus der Praxis begründet wird (Schäffter, 2017).

Damit verbunden ist ein neues Verständnis von (legitimem) Wissen, das außerhalb von traditionellen Wissenschaftsstrukturen hergestellt werden kann, etwa in der Praxis (Geissler,

2013) oder bei der Arbeit, wie im Work-based Learning beschrieben (Boud & Solomon, 2003): Ein Wissen, das neben *knowing how* auch *knowing that* umfasst (Barnett, 1994 in Major, 2002) und zu dem auch ein in „Modus 2“ hergestelltes Wissen gezählt werden kann (Gibbons et al., 2010), Wissensproduktion in einer gemeinsamen, über Grenzen von Disziplinen und Kontexten hinweg gehenden, an Problemstellungen orientierten Form (u. a. Cendon, 2012; Faulstich, 2006; Schäffter, 2017). Wenn bei der Wissensanwendung Theorie von Praxis nicht getrennt werden kann, weil Theorie der Anwendung inhärent ist, kann angewendetes Wissen auch als weiterentwickelte Form von Theorie gesehen werden, weil Theorie in der Praxis aufgeht: Durch das Anwenden theoretischen Wissens wird dieses verändert und erweitert damit sowohl theoretische als auch praktische Verständnisse und wird zu neuem Wissen (Major, 2002).

Auf einem Verständnis der Gleichwertigkeit und der gegenseitigen Bedingtheit von Theorie und Praxis aufbauend lässt sich die verbindende Aufgabe im Speziellen für die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung ableiten, in der es Anforderungen sowohl von Wissenschaft als auch von beruflicher Praxis zu berücksichtigen gilt.

### 3.2 Lerntheoretische Begründungen – Lernen von, mit und durch Erfahrungen

In solchen lerntheoretischen Ansätzen, die sich die Theorie-Praxis-Unterscheidung zunutze machen und darauf aufbauen, dass die Bearbeitung der Verbindung von Theorie und Praxis notwendig für erfolgsträchtige Lern- und (Weiter-)Bildungsprozesse ist, wird ebenfalls die enge Verbundenheit von Theorie und Praxis und damit ihr heterarchisches Verhältnis deutlich. Dabei werden unterschiedliche Bezüge auf Praxis als Erfahrung und damit auf die Besonderheiten des Lernens Erwachsener von, mit und durch (praktische) Erfahrungen deutlich.

*Erfahrungslernen* und *reflexives Lernen* haben im Hochschulkontext eine zentrale Stellung (Cendon, 2020) und nehmen dabei Deweys pragmatistisches Grundverständnis (1930) zum Ausgangspunkt (u. a. Cendon, 2020; Lester & Costley, 2010; Talbot, 2016). Sein Konzept der reflexiven Erfahrung verdeutlicht den komplexen Zusammenhang zwischen Erfahrung, Reflexion, Denken und Wissen. Mit seiner „Philosophy of Education“ macht Dewey (1930) einen Gegenentwurf zu einer dualistischen Philosophie des Geistes und der Unterscheidung zwischen liberaler Bildung mit Wissen als Selbstzweck und „useful, practical training for mechanical occupations, devoid of intellectual and aesthetic content“ (Dewey, 1930, S. 305).

2 Gibt es zwar berechtigterweise Kritik an Aspekten Marxistischer Theorie, so sind einige ihrer grundlegende Gedanken durchaus relevant in unterschiedlichen philosophischen und soziologischen Diskursen (Feenberg, 2014).

Den diversen Gegensätzen – etwa empirisches vs. rationales Erkennen oder Wissen als externer Wissensbestand vs. Lernen als individueller Prozess – setzt er das Prinzip der Kontinuität entgegen und beschreibt damit den engen Zusammenhang zwischen Wissen und Aktivität: Handlungen wirken vorbereitend auf nachfolgende Handlungen und berücksichtigen diese umgekehrt – „knowing has to do with reorganizing activity, instead of being something isolated from all activity, complete on its own account“ (Dewey, 1930, S. 392) – und: Wissen stellt einen Modus der Partizipation von an Welt beteiligten Erfahrungen machenden (Lebe-)Wesen (Dewey, 1930) dar, was auf die Bedeutung des aktiven Handelns (in der Praxis) für Wissen verdeutlicht. Denken ist nach Dewey immer Teil des Wahrnehmens und Erfahrung ist immer Ausgangspunkt des Denkens. Denn Erfahrung besteht immer aus Handeln und dem (passiven) Erleben der Konsequenzen dieses Handelns; Reflektieren ist das bewusste Herstellen der Verbindung zwischen Handeln und dessen Konsequenzen. Handeln erhält also durch dessen Reflexion seinen Sinn: Dann findet auch Lernen statt. Mit reflexiver Erfahrung bezeichnet er damit das bewusste Suchen nach solchen Verbindungen. Dinge erhalten immer erst in Beziehung zu anderen Dingen bzw. zu ihrem Kontext Sinn. Wissen versteht er als Ergebnis von Denken, als die Erkenntnis über diese Verbindungen, dessen Bedeutung von seiner Verwendung im Denken abhängt und damit im Kontext der Erfahrung entsteht. Indem die Erkenntnis ihren Wert erst über eine Referenz in die Zukunft erhält, indem sie hilft, zu verstehen und Handeln leitet, verweist er ähnlich wie Sánchez Vázquez (1977) und Schön (1983) auf die Bedeutung des zukunftsgerichteten handelnden Einsatzes von Wissen. Dewey (1930) geht davon aus, dass erst eine Irritation oder ein Problem zur Reflexion bzw. zu Denken führt und es daher von der Tätigkeit des Untersuchens geprägt ist, nicht vom Aneignen von Wissen, das immer nachrangig und instrumentell ist. Denken ist also immer Forschung und Wissen immer nur Mittel bzw. erhält Wissen immer nur im Kontext der Erfahrung Sinn. Daher ist es aus seiner Sicht zentral, dass Aktivitäten Teil von gestalteten Lernprozessen sind. Er sieht also die Notwendigkeit, in Bildungszusammenhängen Wissenserwerb mit Aktivitäten zu verbinden und er erachtet grundlegende Elemente von Reflexion als identisch mit jenen von (didaktischen) Vermittlungssituationen: eine interessante Aktivität, ein das Denken anregendes Problem, die Verfügbarkeit von oder die Suche nach relevanten Informationen, eine Idee, damit umzugehen, und die Möglichkeit, dies auch auszuprobieren (Dewey, 1930).

U. a. darauf aufbauend beschreibt Kolb (2015) mit seiner „Experiential Learning Theory“ eine Lerntheorie, die ebenfalls Erfahrungen ins Zentrum von Lernen rückt. Durch individuelles Lernen entstehen Konzepte und werden verändert. Seine Theorie beschreibt den engen Zusammenhang zwischen Erfahrung, Lernen, Wissen und Reflexion, und dass Erfahrung durch einen Lernprozess zu Wissen transformiert

wird, indem Erfahrung hinterfragt, kritisch reflektiert und aus ihr geschlussfolgert wird (Kolb, 2015). „*Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*“ (Kolb, 2015, S. 49, Hervorhebung i. O.). Lernen wird als Prozess angesehen und auch Wissen als ein sich stetig entwickelnder und weiterentwickelnder Transformationsprozess und nicht als abgeschlossene, externe Einheit, die man sich aneignen oder die man transferieren kann (Kolb, 2015). Wenngleich die individuelle Erfahrung zentral ist, wird diese zum einen als geprägt von vielfältigen Vorannahmen verstanden und zum anderen als eingebettet in die soziale Umgebung. Aus Letzterem folgert Kolb, dass es bei Lernen vielmehr um einen transaktionalen als um einen interaktiven Prozess geht, um einen Prozess, bei dem beide Seiten miteinander in Verbindung treten und dadurch verändert werden (Kolb, 2015). Ähnlich dazu steht auch im „Situational Learning“ von Lave und Wenger (2008) Partizipation im Zentrum von Lernen, das als sozialer Prozess definiert wird, der das Erlernen von Fähigkeiten umfasst. Basierend auf dem Konzept der legitimen peripheren Partizipation (Lave & Wenger, 2008) ist jede Handlung in einen sozialen Kontext eingebettet und stellt Partizipation unterschiedlicher Art und unterschiedlichen Ausmaßes dar, von der Lernen ein integraler Bestandteil ist. Damit werden zum einen Kontexte außerhalb der Hochschule als relevante Orte des Lernens sichtbar und zum anderen wird deutlich, dass Lernen die Person als Ganzes involviert – in einer Aktivität in und mit der Welt, bei der sich Akteur:in, Aktivität und Welt gegenseitig konstituieren (Lave & Wenger, 2008). Auch in dieser Konzeption erhält Wissen erst Bedeutung, wenn es für eine Situation spezifisch gemacht wird, denn Gesellschaft und Kultur sind Ergebnis von Struktur und individuellem Handeln, Bedeutung ist Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse. Generalisiertes Wissen kann erst in spezifischen Situationen entstehen und insofern gilt abstraktes Wissen als in doppelter Hinsicht selbst situiert. Diese ganzheitliche Sicht, bei der Lernen immer die Person als Ganzes betrifft, verweist zum einen auf die Herausbildung einer professionellen Identität und zum anderen verweist das Moment der Partizipation als Eingebundenheit und wechselseitige Bedingtheit darauf, dass sich durch Lernprozesse nicht nur Personen, sondern die Praxis bzw. die Praxisgemeinschaften verändern (Lave & Wenger, 2008) wodurch der Einfluss von Lern- und Entwicklungsprozessen Einzelner auf die (eigene) Organisation deutlich wird, ähnlich wie auch Kolb (2015) vom Verändern beider Seiten spricht. Selbiges wird auch etwa im Kontext von forschendem Lernen und Handeln beschrieben, wie etwa beim Work-based Learning (Billett, 2002, 2004). Dieser Lernansatz gründet auf der Annahme, dass Wissen durch Handlung bzw. durch Reflexion über Handlung entsteht. Dabei sind Wissen, Selbst und Welt relevant, denn es geht darum, sich sowohl in kritischem Denken, kritischer Selbstreflexion als auch in kritischem Handeln zu üben. Gekennzeichnet durch einen forschenden Zugang zur Praxis bzw. durch

die Erforschung der eigenen Praxis wie im hochschulischen Work-based Learning (Lester & Costley, 2010) wird Praxis (und nicht Wissenschaft) zum Ausgangspunkt von Lernprozessen. Das im Forschen enthaltene Praxishandeln verweist auf die Reflexion von Aktivitäten in der Praxis. Dies birgt das Potential zur Entwicklung zukünftiger (alternativer) Handlungsstrategien (Helyer, 2015) und verweist damit auf eine mögliche Veränderung der Praxis selbst sowie auf die Professionalisierung von Praxiskontexten (Costley & Dikerdem, 2011). Auch hier verweist der Wirkungsradius des Handelns als Teil der Lernprozesse auf über individuelle Lernprozesse hinausgehende Veränderungen von Praxiskontexten und der dort Beteiligten sowie auf neue Orte und Formen der Wissensproduktion.

In den hier beschriebenen lerntheoretischen Zugängen zeigen sich zentrale Momente für wissenschaftliche Weiterbildung und Bedeutungen der Bearbeitung von Theorie-Praxis-Unterscheidungen: die Relevanz von Praxis und Erfahrung für Lernen, der Stellenwert von Reflexion als zentrales Element für das Verbinden von Theorie und Praxis sowie mögliche Wirkungsreichweiten von Lernprozessen auf Praxis.

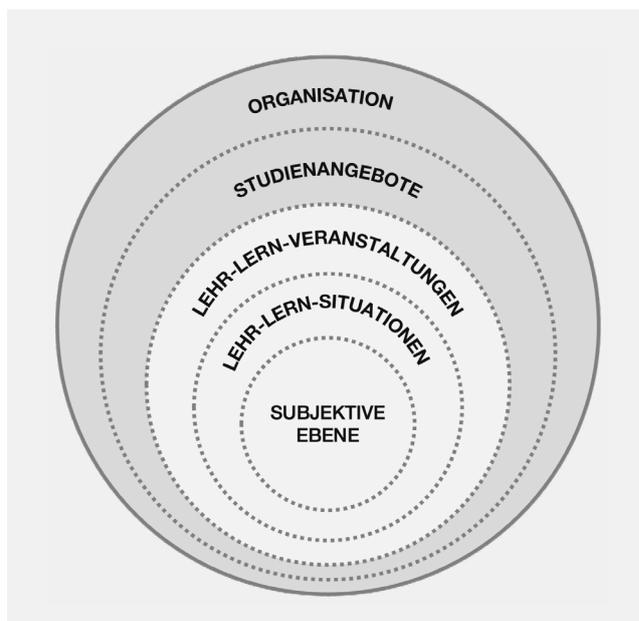
## 4 Empirische Befunde

### 4.1 Didaktische Bedeutungshorizonte

Auf Basis dessen, dass einerseits das hierarchische Verhältnis von Theorie und Praxis etwas Gemachtes (und nicht etwas Gegebenes) ist und andererseits Theorie und Praxis in einem engen sich wechselseitig bedingenden Zusammenhang stehen, wurde in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben, dass und wie Theorie und Praxis als zwei Seiten oder Teile eines Ganzen, als unterschiedliche, aber gleichwertige Wissensformen oder Sichtweisen und Praxisformen oder Handlungsweisen insbesondere im Kontext von Lernen gesehen werden können.

Nun erfolgt ein näherer Blick auf die Bedeutung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zu Beginn des Beitrags wurde darauf verwiesen, dass bei der Beschreibung der Zwischenposition wissenschaftlicher Weiterbildung für Theorie und Praxis durchaus unterschiedliche Begriffe verwendet bzw. verschiedene Unterscheidungen getroffen und damit unterschiedliche Aspekte – Sichtweisen, Wissensformen und Wissensbereiche – adressiert werden (u. a. Alexander, 2020; Baumhauer, 2017; Christmann, 2006; Schäffer, 1988; Schäffter, 2017).

Wofür nun Theorie und Praxis im Kontext von Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung jeweils steht bzw. welche Bedeutungshorizonte der Unterscheidungen im didaktischen Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung erkennbar



**Abb. 1:** Inneruniversitäre Ebenen des Mehrebenenmodells didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung nach Mörth, 2025, S. 627).

werden, lässt sich anhand der Bearbeitungsmomente der Unterscheidung von Theorie und Praxis auf den inneruniversitären Ebenen des Mehrebenenmodells didaktischer Handlungen (siehe Abb. 1) zeigen.

Auf jenen Ebenen, die weniger unmittelbar am Lehr-Lern-Geschehen liegen, also der Ebene der Studienangebote und der Ebene der Organisation, verweisen die Unterscheidungen auf folgende Bedeutungshorizonte:

*Praxis als Praxisorientierung* im Sinne der Berücksichtigung von Bedarfen/Anforderungen des beruflichen (Praxis-)Feldes zeigt sich an inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an das Studienangebot indem etwa die Planung von Angeboten ausgehend von Bedarfen der Praxis erfolgt und bei der Gestaltung von neuen Studienangeboten Stakeholder aus der Praxis miteinbezogen und Kompetenzbedarfe berücksichtigt werden oder ein (in der Praxis) akzeptiertes Abschlussformat gewählt wird. Praxis zeigt sich hier auch an organisationalen Ansprüchen wie etwa der Festlegung von neuen Anforderungen an Lehrende z. B. hinsichtlich ihrer Praxiserfahrungen sowie an neuen Aufgaben und Rollen oder der Einbindung von Lehrenden aus der Praxis. Sie zeigt sich auch an zu etablierenden Grundannahmen wie der Wertschätzung von Praxis(-Erfahrung), der Anerkennung von Kompetenzen oder der Gleichwertigkeit von Wissensarten.

*Praxis als aktuelle Praxis(-Tätigkeiten)* der (berufstätigen) Studierenden als Rahmenbedingung verweist ebenfalls auf organisatorische, strukturelle und inhaltliche Anforderungen

an das Studienangebot. Hier bezieht sich Praxis etwa auf die Integration von Praxisanteilen in Studien-/Prüfungsordnungen in Form von beruflicher Tätigkeit als Workload oder Zugangsvoraussetzung, auf die Etablierung von zeitlich und örtlich flexiblen Studienformaten sowie auf inhaltlich flexible Studienstrukturen im Sinne von Modularisierung oder Individualisierung. Organisatorisch verweist Praxis hier etwa auch auf die Schaffung von Möglichkeiten für Lernen am Lernort Praxis und die Gestaltung des Curriculums ausgehend von Fragestellungen der Praxis, etwa im Zusammenhang mit Forschungsprojekten oder auf die Ausgestaltung von Kooperationen mit Unternehmen/Organisationen hinsichtlich der Integration des Lernorts Praxis in das Studienangebot.

*Praxis als vorangegangene Praxiserfahrungen* der Studierenden im Sinne von inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an das Studienangebot zeigt sich etwa als Implementierung von Prozessen und Strukturen zur Berücksichtigung von Vorkenntnissen beim Zugang zum Studium, bei der Anrechnung auf Teile des Studienangebots und bei individualisierten Angeboten inklusive entsprechender Unterstützungs- und Beratungsstrukturen. Sie zeigt sich auch als Planung von individualisierten Angeboten auf Basis einer gemeinsamen kompetenzbedarfsbasierten Definition von individualisierten Studienzielen.

*Theorie als Anspruch an Wissenschaftlichkeit* als inhaltliche Anforderung an das Studienangebot zeigt sich in den Daten als Verankerung von Forschungsprojekten im Studienangebot oder als Schaffung von Kompetenzreflexionsgelegenheiten.

Auf jenen Ebenen, die näher am Lehr-Lern-Geschehen liegen, der subjektiven Ebene, der Ebene der Lehr-Lern-Situationen und der Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen, zeigt sich *Praxis* zum einen als Orientierung an der *aktuellen Praxis* der Studierenden etwa bei der Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis oder der Begleitung von Studierenden bei Praxisaktivitäten. Zum anderen zeigt sie sich als Berücksichtigung von *Praxiserfahrungen* etwa bei der kompetenzbedarfsgeleiteten Auswahl von Inhalten oder den Lehrstrategien, die an Erfahrungen anknüpfen. Darüber hinaus zeigen sich die unterschiedlichen Sichtweisen auf diesen Ebenen aber insbesondere in folgenden zwei Formen:

*Theorie als Forschung* zeigt sich als Durchführung von Praxisforschung bzw. Praxisforschungsprojekten und als Gestaltung von Reflexionsgelegenheiten bzw. als Einsatz von Reflexion als zentralem Teil der Unterrichtsgestaltung.

*Theorie-Praxis-Verzahnung als das In-Beziehung-Treten unterschiedlicher Sichtweisen* zeigt sich in Praxisforschung bzw. Praxisforschungsprojekten, die von der Praxis aus bzw. von Praxisfragen ausgehend gestaltet und von Studierenden gesteuert werden und bei denen Studierende gemeinsam mit Lehrenden und Akteur:innen aus ihrer Praxis ihre Praxis beforschen und (potenziell) verändern. Sie zeigt sich auch, wenn Lehrende das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis bzw. Input und Forschung steuern oder wenn sie Reflexionsgelegenheiten als zentralen Teil der Unterrichtsgestaltung schaffen zur Reflexion von Erfahrungen, von Anwendung, von Kompetenzen und des professionellen Selbst.

## 4.2 Didaktische Wirkungshorizonte

Neben den zuvor beschriebenen Bedeutungshorizonten stellen die didaktischen Wirkungshorizonte eine weitere Dimension der Verbindung von Theorie und Praxis dar. Ein näherer Blick auf die Verbindung zwischen Theorie und Praxis – hier als Hochschule und Praxiskontext – lässt auf Basis der didaktischen Handlungen aus dem Mehrebenenmodell Wirkungshorizonte erkennbar werden, die in beide Richtungen weisen (Mörth, 2023a).

### Wirkungshorizonte von Praxis auf Theorie

In Bezug auf die Wirkungshorizonte von Praxis auf Theorie kommen insbesondere die Akteur:innen aus der beruflichen Praxis<sup>3</sup> in den Blick. Sie sind aktiv in die gemeinsame Gestaltung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung eingebunden und prägen mit ihrer Praxis-sicht die Studienangebote, ihre Lernorte, Inhalte sowie die Lern- und Forschungsprozesse wie folgt.

Auf der *Ebene der Studienangebote* sind Akteur:innen aus der Praxis an deren Planung und Entwicklung beteiligt: Bei der Entwicklung neuer Studienangebote, die auf Anforderungen der Praxis zugeschnitten sind oder von individualisierten Studienangeboten, die den Lern- und Kompetenzbedarfen einzelner Studierender entsprechen. Zudem sind sie durch die Bereitstellung des beruflichen Praxiszusammenhangs (Arbeit) als Rahmen und Kontext für die Durchführung von Praxisforschungsprojekten sowie als Lernort involviert.

Auf der *Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen* kommen die Arbeitgeberorganisationen der Studierenden oder andere Praxiseinrichtungen als Orte in den Blick, an denen (Praxisforschungs-)Projekte durchgeführt sowie Lehr- und Lernaktivitäten, die am Lernort Praxis bzw. Arbeitsplatz geplant und durchgeführt werden.

<sup>3</sup> Sie sind als Akteur:innen im Mehrebenenmodell der ersten Ebene außerhalb der Hochschule, dem organisatorischen Umfeld, angehörig, ihre Handlungen sind jedoch auf den innerhochschulischen Ebenen zu verorten.

Auf der *Ebene der Lehr-Lern-Situationen* begleiten die Vorgesetzten im Unternehmen die Studierenden vor, nach und auch während ihrer lernenden und forschenden Tätigkeiten in der Praxis; Kolleg:innen am Arbeitsplatz können als Gegenüber in Reflexionsprozessen relevante Akteur:innen sein. Auf diese Weise beeinflusst der Praxiszusammenhang die Lernprozesse der Studierenden, die in diesem Zusammenhang als der Theorie zugehörig betrachtet werden können.

Darüber hinaus können Studierende – hier als Vertreter:innen der Praxis – die (zukünftige) Forschung an der Hochschule beeinflussen, indem sie ihre (Praxis-)Probleme, Forschungsfragen, Erfahrungen und aktuellen Aktivitäten aus ihren Praxiszusammenhängen mit den Lehrenden teilen und diese damit etwa über aktuelle Industriestandards informieren.

### **Wirkungshorizonte von Theorie auf Praxis**

Wendet man den Blick in die andere Richtung, also auf die Wirkungshorizonte von Theorie auf Praxis, zeigt sich, dass umgekehrt die Theorie die Praxis zum einen durch Forschungs- und Lernaktivitäten im Praxiskontext und zum anderen durch die reflektierenden Studierenden mit ihrem erweiterten Wissen und ihrem professionellen Selbstverständnis prägt.

Auf der *Ebene der Lehr- und Lern-Situationen* beziehen die Studierenden Vorgesetzte und Kolleg:innen in ihre Lern- und Forschungsprozesse ein und beeinflussen so den Praxiskontext. Die Tatsache, dass Studierende, hier als Vertreter:innen der Theorie-Seite, die Praxis beeinflussen, wird am deutlichsten, wenn „Practitioner Research“ genauer betrachtet wird. Hier kann sich die Durchführung eines Praxisforschungsprojekts in zweierlei Hinsicht auf die Organisation auswirken: zum einen in Bezug auf die tatsächlichen Veränderungen, die durch ein Projekt bewirkt werden, und zum anderen in Bezug auf die indirekten Veränderungen, die durch die Einbeziehung anderer Mitglieder der Organisation in den Forschungsprozess ausgelöst werden.

Dem zweiten Wirkungshorizont von Theorie liegen die reflektierenden Studierenden selbst zu Grunde. In vielfältigen Reflexionsmomenten in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung hinterfragen und entwickeln die Studierenden ihre (beruflichen) Selbstkonzepte und prägen über ihr zukünftiges Handeln in der Praxis potenziell den jeweiligen Praxiszusammenhang.

An diesen Beispielen werden die wechselseitigen Wirkungshorizonte von Theorie und Praxis erkennbar und deutbar als Gelegenheiten für gemeinsames über den eigenen Kontext hinausweisendes Lernen, was darauf verweist, dass Theorie und Praxis als zwei gleichwertige Arten von Wissen gemeinsam mehr erreichen können als eine Wissens- und Handlungslogik allein (Schäffter, 2017).

## 5 Diskussion und Fazit

Das zugrunde gelegte Verständnis von Theorie und Praxis als unterschiedliche Sichtweisen auf denselben Gegenstand oder als Wissens- und Handlungslogiken sollte ermöglichen, die beiden Seiten als Teile eines Ganzen zu sehen und damit in neue Bezüge zueinander zu setzen. Durch die Analyse von empirischen Befunden konnten unterschiedliche Bedeutungshorizonte identifiziert werden: Theorie und Praxis zeigen sich als unterschiedliche Sichtweisen auf den Ebenen, die näher am Lehr-Lern-Geschehen liegen; in davon weiter entfernten Ebenen kommt Praxis als Rahmenbedingung der Studierenden in den Blick oder als Anforderungen des Feldes, übersetzt in inhaltliche und strukturelle sowie organisatorische Anforderungen an Studienangebote. Ein Blick auf die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis mit ihren wechselseitigen Bezugshorizonten zeigt Wirkungen in beide Richtungen, die als gegenseitig bereichernd beschrieben werden können. Solch eine produktive Perspektivierung verweist gleichzeitig auf den transdisziplinären Charakter wissenschaftlicher Weiterbildung (Alexander, 2022), wie bereits in Schöns Verständnis angelegt (Schön, 1983), und ermöglicht zudem eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Wissen und Anwendung (Eugster & Weil, 2015). Ein Lernen auf beiden Seiten und das heterarchische Verhältnis stehen auch im Zusammenhang mit neuen Formen der Wissensproduktion, wenn über unterschiedliche Kontexte hinweg ein an Problemstellungen orientiertes gemeinsam produziertes Wissen entsteht, das das dichotome Verständnis von Theorie und Praxis transzendiert (Gibbons et al., 2010). Dabei kann die Idee des gemeinsamen Wissensproduzierens auf anderer Ebene sowohl an die Diskussion zur Beteiligung von Studierenden an der Curriculumentwicklung (Köstler, Krininger, Gallenmüller, Birnkammerer & Mägdelfrau, 2024; Tuhkala, Ekonoja, & Hämäläinen, 2021) und zu deren Beteiligung an der hochschuldidaktischen Weiterbildung anschließen (Gysin, Schirlo & Tresp, 2024), also auch an die Diskussion hinsichtlich der Kooperation unterschiedlicher Beteiligter bei der (Weiter-)Entwicklung von Studienangeboten oder der Hochschule insgesamt (Leben, Reinecke & Sonntag, 2022).

Neben dem Lernen auf beiden Seiten kommt es auch zu Veränderungen auf beiden Seiten (Schön, 1983). Die Veränderungen – als Ergebnis von Partizipation – können sich dabei auch auf die Veränderung von Praxisgemeinschaften erstrecken (Lave & Wenger, 2008). Denn durch das interaktive Wechselspiel der Erfahrung von Bedeutung und den gemeinsamen Wissensbeständen erfolgt Veränderung sowohl individuell als auch kollektiv (Wenger, 1998). Dieser Verweis auf kollektives Lernen, auf den Einfluss von Handeln auf Strukturen und damit auf organisationales Lernen ist ein Aspekt, der auch im Konzept des Work-based Learning relevant ist, hier als Einfluss auf die (eigene) Organisation durch forschendes Handeln. Denn in der Practitioner Research bzw. dem Work-based

Learning verweist das im Forschen enthaltene Praxishandeln auf eine potenzielle Veränderung und Professionalisierung von Praxis (Costley & Dikerdem, 2011). Dies lässt sich analog zum Praxis verändernden „Reflective Practitioner“ lesen, wie von Schön (1983, S. 309) formuliert: „the frame- or theory-testing experiments of the practitioner at the same time transform the practice situation“.

Gleichzeitig wird mit der Bedeutung von Reflexion sowohl auf Ebene von Theorie- und Praxiswissen als auch auf Ebene des eigenen Selbstverständnisses deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur als „Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen, als (akademische) Professionalisierung“ gelesen werden kann, sondern auch der „Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses“ (Glaß, 2024, S. 19) dient und damit gesellschaftlich-emanzipatorisches Potential hat.

Die Wirkungshorizonte deuten auch die Veränderung von hochschulischer Forschungspraxis an, denn in den Daten wird insbesondere im Kontext von Practitioner Research deutlich, dass der Wissenszugewinn auf beiden Seiten erfolgt und damit die Forschungspraxis an der Hochschule von der Praxis lernt und gleichzeitig auch lernt, wie Praxis selbst zum Teil geprägt ist von forschendem Handeln, was wiederum darauf verweist, dass Wissensproduktion an vielen Orten und (schon lange nicht mehr) (nur) an Universitäten und Forschungsinstituten erfolgt. Übersetzt man diesen Ansatz des Beforschens der eigenen Praxis in die hochschuldidaktische Praxis, liegen analog dazu Diskurse zur „Scholarship of Teaching and Learning“ nahe, wobei etwa „Design-Based Research“ ebenfalls transformative und transdisziplinäre Merkmale aufweist (Reinmann, 2023; Reinmann, Herzberg & Brase, 2024).

Als Gegenpositionen zu einem traditionellen Verständnis, das von der Trennung von Mittel und Zweck, von Forschung und Praxis und von Wissen und Handeln ausgeht, bergen alternative Theorie-Praxis-Verständnisse das Potential, bisherige dichotome Verständnisse von Theorie und Praxis zu durchbrechen, zur Klärung von „Fragen nach der (Gleich-)Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildung“ (Seitter, 2017, S. 149) beizutragen und eine neue „Epistemology of Practice“ (u. a. Costley, Abukari & Little, 2010; Raelin, 2007; Schön, 1983) zu begründen, wodurch Theorie und Praxis auf Augenhöhe und sich wechselseitig bereichernd miteinander in Kontakt treten können. Nicht zuletzt zeigt sich die Bedeutung von lokal gültigem Wissen und die Bedeutungslosigkeit von allgemeingültigem Wissen in transdisziplinären Kontexten etwa im Zusammenhang mit Klimaforschung und Sustainability Science, wo für gelingende Transformationsprozesse genau dieses lokal gültige Wissen zentral ist und wissenschaftliches Wissen allein nicht ausreicht (u. a. Norström et al., 2020), weder für die Erarbeitung von Lösungshorizonten, noch um diese zu implementieren.

## Literatur

- Alexander, C. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 63–77). Bielefeld: Bertelsmann.
- Alexander, C. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 16–21. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-5858>
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- 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>
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Boud, D. & Solomon, N. (Hrsg.) (2003). *Work-based learning: A new higher education?* (Originalwerk veröffentlicht 2001). Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Cendon, E. (2012). Theorie und Praxis verschränken – der Reflective Practitioner revisited. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung*. DGWF Beiträge 52. Jahrestagung 2011. (S. 209–215). Hamburg: DGWF.
- Cendon, E. (2020). From reflective practice to critical thinking: The reflective practitioner in higher education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), *Handbook of research on operational quality assurance in higher education for life-long learning* (S. 189–211). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1238-8>
- 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). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- Christmann, B. (2006). „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119–136). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839404553-007>
- Costley, C., Abukari, A. & Little, B. (2010). *Literature review of work based learning*. London, Vereinigtes Königreich: Middlesex University. Abgerufen am 15. Mai 2025 von <https://repository.mdx.ac.uk/item/84qq6>
- Costley, C. & Dikerdem, M. (2011). *Work based learning pedagogies and academic development. Project report*. London, Vereinigtes Königreich: Middlesex University. Abgerufen am 15. Mai 2025 von <https://repository.mdx.ac.uk/item/839v7>
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (Originalwerk veröffentlicht 1916). New York, NY: MacMillan.
- 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). Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 11–32). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404553>
- Feenberg, Andrew (2014). *The philosophy of praxis: Marx, Lukács, and the Frankfurt School* (überarb. Aufl.). London, Vereinigtes Königreich: Verso.
- Geissler, B. (2013). Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur postindustriellen Gesellschaft. *die hochschule*, (1), 19–32.
- 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). London, Vereinigtes Königreich: SAGE.
- Glaß, E. (2024). „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung, *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 13–22. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-6500>
- Gysin, S., Schirlo, C. & Tremp, P. (2024). Studierende in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen beteiligen – ein erfahrungsbasierter Vorschlag, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 289–305. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/16>
- Helyer, R. (2015). Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15–27. <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003>
- 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. Westenhöfer, A. Wolter & A. Hanft, *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (S. 64–72). <https://doi.org/10.25656/01:12990>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Köstler, V., Krinninger, J., Gallenmüller, M., Birnkammerer, H. & Mägdefrau, J. (2024). Studierendenpartizipation in der Studiengangsentwicklung, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 191–208. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/11>
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Originalwerk veröffentlicht 1991). Cambridge, Vereinigtes Königreich: Cambridge University Press.
- Leben, N., Reinecke, K. & Sonntag, U. (Hrsg.) (2022). *Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation*. Bielefeld: wbv.
- 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>
- Major, D. (2002). *The place and status of knowledge in work based learning. Unpublished conference presentation. Work Based Learning Network of the Universities' Association for Continuing Education annual conference, University of Wales Institute Cardiff*. Abgerufen am 15. Mai 2025 von <http://hdl.handle.net/10034/121254>
- 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). Hershey, PA: 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). Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004796w>
- Mörth, A. (2023a). Multifaceted connections between theory and practice through a didactical lens – university continuing education’s potential to impact the world. *European Journal of University Lifelong Learning*, 7(2), 37–52. <https://doi.org/10.53807/07026g59>
- Mörth, A. (2023b). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (Dissertation). Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/uni-bi/2981607>
- Mörth, A. (2025). Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein didaktisches Mehrebenenmodell. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(1), 621–640. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-1/31>
- Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (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). Münster: 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 (ZHWB)*, (2), 52–56. <https://doi.org/10.4119/zhwb-214>
- Norström, A. V., Cvitanovic, C., Löf, M. F., West, S., Wyborn, C., Balvanera, P., Bednarek, A. T., Bennett, E. M., Biggs, R., De Bremond, A., Campbell, B. M., Canadell, J. G., Carpenter, S. R., Folke, C., Fulton, E. A., Gaffney, O., Gelcich, S., Jouffray, J.-B., Leach, M., Le Tissier, M., Martín-López, B., Louder, E., Loutre, M.-F., Meadow, A. M., Nagendra, H., Payne, D., Peterson, G. D., Reyers, B., Scholes, R., Speranza, C. I., Spierenburg, M., Stafford-Smith, M., Tengö, M., Van Der Hel, S., Van Putten, I. & Österblom, H. (2020). Principles for knowledge co-production in sustainability research. *Nature Sustainability*, 3(3), 182–190. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0448-2>
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension* (Originalwerk 1966). Chicago: University of Chicago press.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495–519. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694950>
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 269–286). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839461808>
- Reinmann, G., Herzberg, D. & Brase, A. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839474242>
- Sánchez Vázquez, A. (1977). *The philosophy of praxis*. London, Vereinigtes Königreich: Merlin Press.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, H. (2016). Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- 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). Bielefeld: wbv.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151. <https://doi.org/10.3278/HBV1702W>
- Talbot, J. (2016). Theory and practice in work-based learning. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis*

verzahnen. *Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 103–118). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>

Tuhkala, A., Ekonoja, A. & Hämäläinen, R. (2021). Tensions of student voice in higher education: Involving students in degree programme curricula design. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(4), 451–461. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1763189>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Vereinigtes Königreich: Cambridge University Press.

**Autorin**

Dr.'in Anita Mörth  
[anita.moerth@fernuni-hagen.de](mailto:anita.moerth@fernuni-hagen.de)