

# Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

ANITA MÖRTH

EVA CENDON

## Kurz zusammengefasst ...

*Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) ist ein zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich vorrangig an berufserfahrene Studierende richten und stärker als grundständige Studienangebote auf die Praxis gerichtet sind. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach dem Einbezug von beruflicher Erfahrung sowie nach der Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem und beruflichem Wissen in Lehr-Lernprozessen von Bedeutung. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, welche diesen Fragen nachging. Auf Basis einer Fallanalyse wurden Dimensionen und Aspekte identifiziert, die relevant für TPV sind. Zunächst werden die Rahmenfestlegungen beschrieben, welche die TPV unterstützen, gefolgt von Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Hochschule, am Lernort Praxis sowie der zeitlichen Gestaltung von TPV. Bevor abschließend die Ergebnisse zusammengefasst werden, erfolgt ein Blick auf die Reflexion als zentralen Aspekt von TPV.*

## 1 Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV)

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als berufs begleitende, weiterbildende Studiengänge sowie weiterbildende Module oder Zertifikate zeichnen sich durch eine hybride (Seitter, 2017) oder intermediäre Positionierung (Christmann, 2006) zwischen Hochschule und Anwendungsbezug aus. Sie benötigen daher wechselseitige Bezugnahmen zwischen akademischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken sowie eine entsprechende hochschuldidaktische Ausgestaltung als Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) (Cendon, Mörth & Pellert, 2016). Diese Verzahnung wird im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung von einigen Autor\_innen als konstitutiv für die Entwicklung „wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz“ (Elsholz, 2016, S. 162) bzw. für eine „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis“

(Baumhauer, 2017, S. 186) gesehen. Das Konstrukt der TPV meint aber auch die Herausforderung, berufliches und akademisches Wissen in geeigneten Studienangeboten aufeinander zu beziehen und dadurch die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung zu fördern (Pellert, 2016). Durchlässigkeit zeigt sich darin, inwieweit es gelingt, in der curricularen Entwicklung der Angebote und ihrer didaktischen Ausgestaltung diesen Bezug fruchtbar zu machen (Walber & Jütte, 2015); dies bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken (Forschungs- und Theoriefundierung versus Anforderungen der Berufspraxis).

Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie den genannten Herausforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung begegnet wird. Dabei fokussieren wir auf Lehr-Lern-Aktivitäten, welche die Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung unterstützen. Die vorgestellten Erkenntnisse basieren auf den Ergebnissen einer fallübergreifenden Analyse von neun Studienangeboten in den Domänen Wirtschaft und Management, MINT und Ingenieurwissenschaften sowie Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche, die in Förderprojekten der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt wurden. Im Rahmen dieser Studie wurde untersucht, wie die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem mit beruflichem Wissen in den die Studienangebote beschreibenden Dokumenten gefasst wird (Cendon, Elsholz, Mörth, Schiller & Fritzsche, 2018). Dazu wurden zunächst Rechtstexte wie Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen und Anrechnungsordnungen sowie in Folge, im Sinne des theoretischen Samplings, weitere Dokumente öffentlicher Kommunikation wie etwa Informationsmaterial, Flyer oder Websites von neun Studienangeboten qualita-

tiv ausgewertet, fallübergreifend analysiert und mit den konzeptionell verantwortlichen Akteur\_innen der Studienangebote kommunikativ validiert. In dem vorliegenden Beitrag werden zudem Ergebnisse einer vertiefenden Analyse von drei der insgesamt neun Studienangebote auf Basis von Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Programmleitungen miteinbezogen.

Kriterium für die Fallauswahl war zum einen das Angebotsformat: es wurden Bachelor- und Masterstudiengänge berücksichtigt vor dem Hintergrund der Hypothese, dass sich die TPV in längeren Angebotsformaten systematischer zeigen kann. Um mögliche domänenspezifische Unterschiede zu identifizieren entstammten die Fälle den oben genannten größten Domänen des Wettbewerbs, die in einer Vorstudie auf Basis der Analyse aller Projekte konstruiert wurden. Die konkrete Fallauswahl erfolgte dem Ansatz der Praxisforschung folgend und, um einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn zu erreichen, gemeinsam mit jenen Projekten, die Interesse an weiterer gemeinsamer Forschung hatten. Die drei Fälle für die vertiefende interviewbasierte Analyse wurden nach demselben Prinzip ausgewählt: je Domäne sollte und konnte je ein Fall identifiziert werden, in dem Interviews mit allen drei gewünschten Perspektiven durchgeführt werden konnten.

## 2 Rahmenfestlegungen für Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung der TPV

Im Zuge der Fallanalysen wurden unterschiedliche Lehr-Lern-Aktivitäten identifiziert, die die TPV als zentrales Ziel haben oder zumindest befördern sollen. Die Umsetzung dieser Lehr-Lern-Aktivitäten im Rahmen von Studienangeboten erfolgt entweder an der Hochschule (Lernort Hochschule) oder im Kontext der beruflichen Praxis (Lernort Praxis).

Mit *Lernort Praxis* kann die eigene (berufliche oder ehrenamtliche) Praxis der Studierenden gemeint sein oder eine fremde Praxis, wenn etwa eine Übung an einer mit der Hochschule kooperierenden Einrichtung oder ein Projekt im Unternehmen einer Kommilitonin durchgeführt wird. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten analog zu jenen von Slottke (2012) darauf hin, dass die *fremde Praxis* zum Teil einen geschützteren Rahmen (Schonraum) darstellt, während die eigene Praxis eben echter und damit fordernder ist (Wirklichkeitsraum). Formulierungen in den Dokumenten wie „eigener Arbeitsplatz“ oder „eigene Dienststelle“ verweisen explizit auf die eigene Praxis der Studierenden, wohingegen „Praktikum“ oder „Exkursion“ eine fremde Praxis nahelegen. Allgemein gehaltene Formulierungen wie „im beruflichen Kontext“ lassen keine trennscharfe Einordnung in eigene oder fremde Praxis zu. Ob und wie der Lernort *eigene Praxis* im Studiengang verankert ist, wirkt sich auf Wahl und Ausgestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten aus. Erst durch eine Verankerung des Lernorts Praxis im Curriculum wird hochschulseitig sichergestellt, dass Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort ei-

gene Praxis stattfinden können. Diese Verankerung kann in Form der Zugangsvoraussetzung für eine einschlägige berufliche Tätigkeit, in Form eines verpflichtenden Vertrags mit dem Arbeitgeber und/oder durch das Ausweisen der Aktivitäten in der Praxis im Workload im Modulhandbuch erfolgen. Abhängig davon können Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis in Form von Praxisphasen, Praxissemestern, Projekten oder Aufgaben, die in der Praxis zu erledigen sind, erfolgen.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die in den Fallanalysen identifizierten und hier aggregierten Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Hochschule und dann jene am Lernort Praxis vorgestellt. Dabei wird auf die konkrete Verknüpfung von Theorie und Praxis eingegangen, die sich im Folgenden zeigt, wenn am Lernort Hochschule die Vorbereitung auf die Praxis erfolgt oder wenn eine Aufgabe in der Praxis dokumentiert und danach an der Hochschule reflektiert wird.

## 3 Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Hochschule

Bei den vier im Folgenden vorgestellten Lehr-Lern-Aktivitäten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis am Lernort Hochschule zeigt sich, dass nicht nur die Aktivitäten eine unterschiedlich große Nähe zur Praxis aufweisen, sondern dass es auch innerhalb dieser Aktivitäten unterschiedliche Nuancen dieser Praxisnähe gibt. Im ersten Fallbeispiel werden Beispiele aus der Praxis einbezogen, die der (mehr oder weniger distanzierteren) Betrachtung von Praxis dienen. In der zweiten Maßnahme werden Handlungsfelder der Praxis thematisiert, wodurch insofern eine große Nähe zur beruflichen Praxis entsteht, als die Dimension „Beruf“ deutlich wird. Im dritten vorgestellten Beispiel wird die Arbeit mit Erfahrungen von Studierenden beschrieben, die einen Bezug zu deren eigener beruflicher Praxis beinhaltet. Die vierte Aktivität befasst sich schließlich mit der Anwendung von Theorien oder Methoden und ist durch die Anwendungsorientierung der Praxis am Nächsten.

### Aktivität 1: Einbezug von Beispielen aus der Praxis

In den Daten zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Beispielen aus der Praxis unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, die von der Illustration eines Themas über das Kennenlernen von Praxis bis hin zur Verknüpfung von Praxis mit Theorien und zum Einordnen von Praxis(erfahrungen) in theoretische Konzepte reichen können. Die Vorstellung von Praxis- oder Anwendungsbeispielen kann als Basis für deren weitergehende Diskussionen, Analyse und Bearbeitung mit dem Ziel des Transfers von Theorien auf die zuvor vorgestellten Beispiele dienen oder Grundlage für nachfolgende Übungen sein. Insgesamt wird deutlich, dass der Einbezug von Praxis über Praxisbeispiele verstärkt in jenen Studienangeboten zu finden ist, die den Lernort Praxis nicht ins Studium integrieren.

In den curricularen Dokumenten sind die Beispiele nicht näher beschrieben, sodass im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass es sich um Beispiele aus einer fremden oder fiktiven Praxis handelt. Lediglich an einigen Stellen wird deutlich, dass es sich um Beispiele aus der eigenen Praxis der Studierenden handelt. Dies ist insofern von Bedeutung, da es dann eine Verbindung zur eigenen Erfahrung und damit zur eigenen Praxis gibt. Konkrete Aufgabenstellungen sind dabei etwa Beispiele aus der eigenen Erfahrung zu benennen oder ein Problem aus der eigenen Praxis darzustellen und darin die eigene Rolle zu beschreiben. Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen zudem, dass es sich bei Praxisbeispielen auch um Beispiele aus der Erfahrung der Lehrenden handeln kann und dass es für Studierende sehr hilfreich ist, wenn ein\_e Lehrende\_r beispielsweise zur Verdeutlichung bestimmter Problemstellungen Beispiele aus der eigenen Praxis vorstellt oder Tutor\_innen (Studierende aus höheren Semestern) ihre Erfahrungen einbringen.

#### **Aktivität 2: Thematisierung von Handlungsfeldern**

In einigen Angeboten erfolgt die Verknüpfung zur Praxis über die Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld des jeweiligen Berufs. Eine solche Auseinandersetzung findet entweder im Rahmen regulärer Module oder als Spezialisierungsmöglichkeit in Form von Wahlmodulen statt. Die Beschäftigung mit dem Handlungsfeld wird dabei zum Teil in den Bezeichnungen der Module sichtbar, wie etwa in „*Handlungsfelder der Sozialen Arbeit*“ und „*Soziale Arbeit als Beruf*“, oder zeigt sich über die Beschreibung der Module. Neben dem Kennenlernen des Handlungs- oder auch Praxisfeldes geht es darum, dieses Feld theoretisch bzw. theoriegeleitet zu erschließen. Eine Beschäftigung mit Handlungsfeldern in Form von Spezialisierungsmöglichkeiten wurde in zwei Studienangeboten aus dem Gesundheitsbereich identifiziert: Hier kann zwischen den Spezialisierungen „*Management*“, „*Beratung*“, „*Heilpädagogik*“ und „*Diakonie*“ bzw. zwischen „*Management von Krankenhäusern, Fachkliniken und medizinischen Versorgungszentren*“ und „*Management von Sozial-, Behinderten- und Pflegeeinrichtungen*“ gewählt werden.

#### **Aktivität 3: Einbezug von Erfahrungen der Studierenden**

Der Bezug zur Praxis über die Erfahrungen der Studierenden hat in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen besonderen Stellenwert. Die meist berufsbegleitend Studierenden haben vielfältige berufliche (Vor-)Erfahrungen (Baumhauer, 2017; Cendon, 2018) und können daher auf ihre eigenen beruflichen und praktischen Erfahrungskontexte zurückzugreifen. Dieser Rückgriff kann auf mehr oder weniger lang zurückliegende Erfahrungen erfolgen. Insbesondere in Studiengängen, in denen der Lernort Praxis ins Studium integriert ist, wird ein „Anknüpfen an Erfahrungen“ oder ein „Aufbauen auf Erfahrungen“ besonders deutlich sichtbar. Eine Möglichkeit, Erfahrungen ins Studium zu integrieren, ist, diese als Basis für einen Erfahrungsaustausch mit Studienkolleg\_innen zu nehmen. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Studierenden ihre berufsprakti-

schen Erfahrungen in Berichten oder Portfolios dokumentieren, präsentieren und theoriebezogen reflektieren oder – und hier wird der Bezug zur Theorie noch deutlicher – ihre Erfahrungen in theoretische Konzepte einordnen oder ein Thema für die abschließende wissenschaftliche Qualifikationsarbeit auf Basis der berufspraktischen Erfahrungen entwickeln.

#### **Aktivität 4: Anwendung von Theorien und Methoden**

Die Anwendung von Theorien und Methoden am Lernort Hochschule stellt einen Transfer von theoretisch Gelerntem dar und findet – wie bei Altrichter und Posch (1994) unterschieden – in einer konstruierten oder einer simulierten Praxis statt. Sie dient der Vorbereitung auf die berufliche Praxis und kann auch eine Vorstufe zur Anwendung in der „echten“ Praxis sein. Dies wird etwa deutlich, wenn Studierende die im Studium erlernten und am Lernort Hochschule angewandten Methoden zu einem späteren Zeitpunkt ihres Studiums am Lernort Praxis einsetzen. Zur *konstruierten Praxis* zählen Übungen und Fallstudien, *simulierte Praxis* wird im Labor, im Planspiel und in Projekten nachgestellt. Neben der Vorbereitung auf die Praxis können mit der Anwendung an der Hochschule weitere Zielsetzungen verbunden werden: Vertiefung von Theorie, Veranschaulichung von Theorie, Einübung des zuvor Erlernten und von Methoden sowie das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven. Im Folgenden werden diese Aktivitäten kurz charakterisiert.

*Übungen* dienen der Vertiefung der Theorie oder der Einübung des zuvor erlernten Wissens sowie von Techniken und Methoden. Die Bandbreite reicht vom Fachrechnen, technischen Zeichnen, praktischen Übungen am Computer über Diagnostik, Interventionen, Beratung und Konflikte bis hin zu betriebswirtschaftlichen Kenntnissen und Projektmanagementmethoden. Der Transferaspekt zeigt sich, wenn einer theoretischen Betrachtung Beispiele und Übungsaufgaben folgen. Der Aspekt der Vorbereitung auf die Praxis wird deutlich, wenn der Einübung am Lernort Hochschule die vom wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium aus initiierte Erprobung in der Praxis folgt.

*Labore* finden sich entsprechend ihrer zentralen Stellung in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung ausschließlich im Bereich MINT und Ingenieurwissenschaften. Laborarbeit zielt, ähnlich wie Übungen, auf die Veranschaulichung von Inhalten, die Vertiefung von Wissen und das Anwenden wissenschaftlicher Methoden ab, benötigt für die Durchführung aber einen besonderen Ort, eben das Labor. Durch Versuche und deren Beurteilung werden theoretische Zusammenhänge praktisch umgesetzt (Tekkaya et al., 2016). In den Fallanalysen wird deutlich, dass mittels Experimenten Inhalte und Methoden exemplarisch dargestellt werden und somit praktische Relevanz bekommen. Bei der Durchführung von Versuchen bekommen die Studierenden zudem Routine in der Anwendung von Methoden und erkennen deren Bedeu-

tung für die Praxis, z.B. bei der Durchführung von Messungen oder der IT-gestützten Zusammenstellung einer Anlage.

*Fallstudien* dienen dem Transfer des zuvor Erlernten auf konkrete Fälle und zielen ebenfalls auf die Vertiefung und Einübung von zuvor erworbenen Fach- bzw. Methodenkenntnissen ab. Dabei ist zum Teil erkennbar, dass es sich um Fälle zur Problemfindung bzw. -lösung handelt (z.B. Problemstellungen der Distributionslogistik bearbeiten) oder um die Anwendung auf einen Fall (z.B. Instrumente des Controllings auf Fallbeispiele aus dem Tourismus anwenden).

*Planspiele* und *Rollenspiele* sind realitätsnahe, spielerische Formate, in denen ebenfalls Praxis simuliert wird. Sie sollen auch die Reflexion der Berufspraxis befördern (Hammler, 2013). In den analysierten Fällen gibt es ein „Planspiel zur Simulation einer Supply Chain“ sowie ein Rollenspiel im Bereich der Beratung.

Das Format *Projekte* ist eines der am häufigsten angewandten Formate und kommt sowohl am Lernort Hochschule als auch am Lernort Praxis zum Einsatz. Projekte dienen der selbstständigen Anwendung von im Studium erworbenem Wissen. Sie ermöglichen den Studierenden die selbstorganisierte Bearbeitung einer Problemstellung aus der Praxis und sind durch planvolles Handeln gekennzeichnet (Gudjons, 2014; Kaliva, 2016 für den Hochschulbereich). Bei diesem Format handelt es sich um eine umfassende und eigenständige Form der Anwendung, bei der Fachkenntnisse mit Methodenkenntnissen als Basis für die Projektdurchführung verknüpft werden. Projekte werden theoretisch fundiert und zum Teil durch Seminare begleitet. Oft bildet die Vermittlung von Projektmanagementkenntnissen eine Grundlage für die Projektarbeit. Dieses Format beginnt meist mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb von Kenntnissen, gefolgt von der eigenständigen Bearbeitung einer Aufgabe (Projekt) und kann abschließen mit einer Ergebnispräsentation in der Lehrveranstaltung oder auch am Arbeitsplatz sowie einer Dokumentation und/oder Reflexion. Die Aufgabenstellung kann vom Unternehmen oder der Hochschule stammen oder sich aus vorangehenden Modulen ableiten. Die Projektumsetzung erfolgt in Einzelarbeit oder in zum Teil interdisziplinären Gruppen in der eigenen Praxis, der Praxis von Kommiliton\_innen oder auch der Hochschule. Im Studienverlauf finden Projekte einmalig, oft zum Ende des Studiums statt oder auch in jedem Semester, um die Anwendung in der Praxis über das gesamte Studium hinweg zu verankern.

Beispiele für Projekte sind etwa die Umsetzung einer eigenen Businessidee, das Entwickeln einer Marketingkampagne, die Bearbeitung einer (interdisziplinären) Aufgabenstellung oder einer konkreten Problematik aus zuvor behandelten Themen. Grundsätzlich erfolgt die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis im Format Projekt durch

die Anwendung von Kenntnissen im Projektkontext. Ganz konkret zeigt sie sich, wenn

- ein (praktisches) Problem aus theoretischer, berufs- und unterrichtspraktischer Perspektive bearbeitet wird,
- wissenschaftliches Arbeiten durch den konsequenten Einsatz von wissenschaftlichen Methoden bei der Durchführung, Dokumentation und Präsentation mit Projektmanagement verbunden wird oder
- eine Projektumsetzung mit existierenden Analysetools kritisch bewertet wird.

Auch die abschließende Projektdokumentation kann die Verzahnung von Theorie und Praxis unterstützen, wenn die gewonnenen Erfahrungen und das Wissen sowie erworbene Kompetenzen reflektiert und in den Hochschulkontext wieder eingebracht werden.

#### 4 Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis

Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis haben eine besondere Bedeutung für die TPV, da sie unmittelbar in der echten Praxis stattfinden. In den analysierten Fällen werden unterschiedliche Formen sichtbar und unter anderem als „Projekt“, „Praxisprojekt“, „Praxissemester“, „Praxiszeiten“, „Praxisphase“ oder „Praktikum“ bezeichnet. Diese unterschiedlichen Formen verfolgen zwei unterscheidbare Zielsetzungen: (1) das Kennenlernen der Praxis und (2) den Transfer des Gelernten in die Praxis. Die folgende Übersicht enthält beispielhafte Konkretisierungen hierzu (Tabelle 1).

<b>KENNENLERNEN DER PRAXIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- praxisrelevante Kenntnisse über die Praxisstelle erwerben</li> <li>- berufliche Tätigkeiten kennenlernen</li> <li>- Praxiserfahrung sammeln</li> <li>- persönliches Erleben von Komplexität</li> </ul>
<b>TRANSFER DES GELERNTEN IN DIE PRAXIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen/ Methodenkenntnisse erproben, einüben und vertiefen</li> <li>- Kompetenzen erwerben</li> <li>- Berufsrolle ausprobieren</li> <li>- Reflexion der Erfahrungen</li> </ul>

Tab. 1: Zielsetzungen der Aktivitäten in der Praxis (eigene Darstellung).

In den von uns analysierten Fällen lassen sich folgende Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis aggregieren: (1) Vorpraktikum, (2) Exkursion, (3) Praxisblock, (4) Projekte (5) Praxiszeiten. Diese Aktivitäten lassen sich den bei Slotke (2012) für den Bereich Soziales unterschiedenen Formen von Praktika zuordnen. Das der Theorie vorgelagerte *Vorpraktikum* entspricht auch hier dem Vorpraktikum. Der Kategorie *Berufserkundungspraktikum/Hospitalation*, bei der die Praxiserkundung im Vordergrund steht, können *Exkursion* und *Praxisblock* zugeordnet werden.

Zum *theoriebegleitenden Praktikum*, das während der Phase des Theorieerwerbs über mehrere Wochen oder auch Monate in Form von Block- oder Teilzeitpraktika stattfindet, können *Projekte* und *Praxiszeiten* gezählt werden, die der Einübung und (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit dienen, aber auch konkrete Aufgabenstellungen umfassen können (dann auch Projektpraktikum genannt).

#### **Aktivität 1: Vorpraktikum**

Das Vorpraktikum ist dem Studium und damit der Theorie vorgelagert und dient dem Kennenlernen von Betrieb und Fertigung, der industriellen Arbeitswelt und von Arbeitsverfahren. Es kommt nur in Studiengängen im Bereich MINT und Ingenieurwissenschaften vor. In einem der Fälle ist es dem Studium vorgelagert und nur von Personen ohne einschlägige Vorbildung zu absolvieren. Im anderen Studiengang findet es zwar parallel zu den ersten beiden Semestern statt (innerhalb der Praxiszeiten), ist aber, entsprechend der Definition von Slottke (2012), auch ohne Verbindung zur Theorie. In beiden Fällen geht es also um ein Kennenlernen der Praxis, auf das erst später im Studium aufgebaut wird.

#### **Aktivität 2: Exkursion**

Die Exkursion – der Besuch eines (fremden) Betriebes innerhalb einer Lehrveranstaltung oder auch selbstorganisiert und einzeln – zielt auch auf das Kennenlernen der Praxis ab. In einem der Studiengänge wird das Kennenlernen von komplexen Praxisproblemen und von über das Studium hinausgehenden Aspekten als besonderer Mehrwert für die Studierenden hervorgehoben.

#### **Aktivität 3: Projekte**

Bei der Durchführung eines Projekts in der Praxis werden erworbene Kenntnisse eigenständig in der Praxis angewendet (siehe auch Kapitel 3). Projekte können vom Umfang her variieren und etwa Teil eines Moduls sein oder sich auch über ein ganzes Semester erstrecken und dann die einzige Lernaktivität in diesem Semester sein. Solche umfangreichen Projekte werden auch Praxisprojekt oder Praxisphase bzw. Praxissemester genannt. Dabei kann das Projekt durch ein Seminar, von Lehrenden und/oder Unternehmensvertreter\_innen begleitet werden und mit einem Bericht und/oder einer Präsentation abschließen.

#### **Aktivität 4: Praxisblock**

Als Praxisblock wird hier eine mehrwöchige Praxisphase bezeichnet. Im konkreten Fall findet eine zwölfwöchige Praxisphase zum Ende des Studiums statt, das an den Beruf heranführt, Einblicke in die Arbeitsstrukturen eines Unternehmens geben, aber auch der eigenen beruflichen Orientierung dienen soll. Zudem werden während des Praxisblocks Problemstellungen eigenständig bearbeitet. Auch der Praxisblock wird von einem begleitenden Seminar und einem abschließenden Bericht flankiert.

#### **Aktivität 5: Praxiszeiten**

Die hier als Praxiszeiten benannte Lehr-Lern-Aktivität findet in der zum Studium parallelen Berufstätigkeit der Studierenden statt und erstreckt sich über den gesamten Studienverlauf. Dabei kann eine bestimmte Anzahl an Tagen je Semester oder Modul festgelegt sein oder auch pro Woche (z.B. 3 Tage Hochschule, 2 Tage Unternehmen). Dieses Format kommt zum Einsatz, wenn berufliche Tätigkeit Zugangsvoraussetzung ist und/oder über einen Vertrag mit dem Unternehmen sichergestellt ist. Ziel ist meist die Erprobung und praxisbezogene Reflexion des erworbenen Wissens, aber auch das (vertiefte) Kennenlernen des Betriebs. Dabei kann es sich um konkrete Aufgabenstellungen handeln, die in der eigenen Praxis umzusetzen sind – z.B. den Umgang mit diagnostischen Instrumenten einzuüben und zu erproben – oder auch um die Bearbeitung unternehmensspezifischer Probleme in Form von Projekten, die thematisch an die zuvor vermittelten Inhalte angelehnt sind und akademisch reflektiert werden. In den drei im Rahmen von Interviews vertieft betrachteten Studiengängen werden die Studierenden in den Praxiszeiten begleitet und es kommt ein Portfolio zum Einsatz. In einem Fall werden im „Theorie-Praxis-Portfolio“ die Lernaufgaben in der Praxis vorbereitet, dokumentiert und reflektiert und von Lehrenden begleitet. Im zweiten Fall findet die Reflexion der praktischen Erfahrungen in einem bereits zu Studienbeginn angelegten und über das gesamte Studium weitergeführten „biografischen Portfolio“ statt, das in jedem Modul mit Workload verankert ist. Zusätzlich werden die Praxiszeiten von einer hochschulischen Praxiskoordination vor- und nachbereitet und die Durchführung von einer qualifizierten Person der Praxisstelle angeleitet. Im dritten Fall werden die Studierenden von Lehrenden und Unternehmensbetreuenden begleitet und es gibt darüber hinaus ein eigenständiges paralleles Modul „Praxisportfolio“ das – bestehend aus Coaching, modulbezogener Reflexion und Lerntagebuch – Fach- mit Methodenkompetenzen und Projekten verbinden soll.

### **5 Zeitliche Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung**

Nicht zuletzt ist bei der konkreten Realisierung der TPV auch die zeitliche Abfolge innerhalb eines wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums eine relevante Dimension und zwar einerseits mit Blick auf das gesamte Studium und andererseits mit Blick auf einzelne Lehr-Lern-Abschnitte. In Bezug auf den *Studiengesamtverlauf* ist festzulegen, wann und wie oft eine Verbindung von Theorie und Praxis stattfinden soll. Finden z.B. Praxistage in allen oder vielen Modulen über das ganze Studium hinweg statt? Gibt es ganze Praxissemester oder gibt es punktuell stattfindende Praxisprojekte? Gibt es Praxis in allen oder nur in ausgewählten Modulen des Studiums? Finden sich Theorie und Praxis in jedem Modul während des gesamten Studiums oder gibt es einen Theorieschwerpunkt zu Beginn des Studiums und in dessen Verlauf immer mehr Anwendungsbezug? Innerhalb von *Lehr-Lern-Abschnitten*

folgt die Theorie-Praxis-Verzahnung oft einer vorab festgelegten Abfolge von Lehr-Lern-Aktivitäten (z.B. Vorlesung - Übung - Labor) und es gibt auch innerhalb von Lehr-Lern-Aktivitäten eine bestimmte Abfolge von Aktivitäten. Grundsätzlich folgt der Theorie immer zunächst die Anwendung an der Hochschule zur Einübung (etwa mittels Übungen) und Erprobung (etwa im Labor) und zuletzt die Erprobung in der realen Praxis. Diese Abfolgen sollen mit zwei Beispielen illustriert werden: In einem Studiengang lernen die Studierenden zunächst Präsentationstechniken theoretisch kennen, wenden diese in Übungen an der Hochschule an (Ausprobieren), bereiten sie mithilfe von Videoanalysen und Feedback nach (Reflexion) und setzen diese Kenntnisse später im Modul am Lernort Praxis ein. In einem anderen Studiengang folgt der Theorie die Planung einer Beratungssituation, auf deren Basis zunächst die Beratung im Rahmen eines Rollenspiels und dann in der Praxis durchgeführt wird, wobei die Anwendung in der Praxis aufgezeichnet und an der Hochschule analysiert wird.

## 6 Reflexion

In allen von uns empirisch erfassten und charakterisierten Lehr-Lern-Aktivitäten zeigt sich etwa an „*eigene Projektumsetzung kritisch bewerten*“ oder „*analysieren von [Video-] Aufnahmen des eigenen Handelns*“, dass die Reflexion bei der Theorie-Praxis-Verzahnung eine zentrale Rolle spielt. Die Reflexion von Theorie in Bezug auf die Praxis und von Praxis in Bezug zur Theorie verbindet die beiden Bereiche dialogisch und ermöglicht überhaupt erst Transfer. In unseren Fallanalysen werden folgende Ausprägungen von Reflexion sichtbar: die Reflexion von Praxiserfahrungen, die Reflexion der Anwendung und die Reflexion von Kompetenzen. Eine weitere, vierte Ausprägung nimmt eine besondere Stellung ein, weil sie die Aspekte der Reflexion der Anwendung und jener der Kompetenzen beinhaltet und gleichzeitig auf das Selbst und auf den Beruf fokussiert: das professionelle Selbstverständnis.

Bei der *Reflexion von Praxiserfahrung* betrachten die Studierenden einerseits ihre Erfahrungen und ihre Wahrnehmung der Praxis vor dem Hintergrund des Erlernten und überprüfen andererseits erlernte Theorien vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen. Bei der *Reflexion der Anwendung* kann unterschieden werden zwischen der Reflexion der Anwendung an der Hochschule – sie dient dazu, zu überlegen, welche Konsequenzen sich aus dieser Anwendungserfahrung für die Praxis ableiten lassen – und der Reflexion der Anwendung in der Praxis, bei der retrospektiv die Umsetzung einer konkreten Anwendungsaufgabe reflektiert wird. Die *Reflexion von Kompetenzen* kann zu Beginn des Studiums dazu dienen, die eigenen Kompetenzen gezielt einzusetzen oder auszubauen; während des Studiums kann sie der Überprüfung des Lernfortschritts dienen und auch in die eigene berufliche Zukunft gerichtet sein.

Auf dem Weg zu einem *professionellen Selbstverständnis* reflektieren Studierende Anwendungserfahrungen und Kompetenzen mit Blick auf die eigene professionelle Zukunft. Es geht um die (Weiter-)Entwicklung einer beruflichen Identität, die eigene Haltung und Rolle. In den Studienangeboten des Bereichs Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weiterer sozialer Bereiche ist das professionelle Selbstverständnis curricular verankert: Das Thema wird über den gesamten Studienverlauf entweder mittels Supervision und angeleiteter Studienreflexion oder mittels biografischem Portfolio bearbeitet. Dabei sind mehrere Aspekte relevant: die Entwicklung einer professionellen Rolle, die Reflexion und (Weiter-)Entwicklung einer beruflichen/professionellen Haltung und Identität, die theoriegeleitete Reflexion des professionellen Handelns und des professionellen Selbstverständnisses sowie die Reflexion von im Studium erworbenen fachlich/beruflich-relevanten persönlichen Kompetenzen. In den Studienangeboten der anderen Bereiche ist das Thema zum Teil punktuell relevant und zeigt sich etwa an bestimmten Fragen, z.B. zur eigenen veränderten Rolle in Praxisportfolio oder Reflexionsbericht oder an dem Punkt „*Entwicklung eines persönlichen Profils*“ im Rahmen eines Moduls „*Praxisprojekt*“, aber auch, wenn es inhaltlich um Themen wie Führung und Ethik geht.

## 7 Fazit

Aus der Analyse geht hervor, dass es vielfältige Aktivitäten und Formate gibt, die die TPV unterstützen und die es je nach Zielsetzung und Zielgruppe einzusetzen gilt. Fragen, die gestellt werden können, um herauszufinden, welche Lehr-Lern-Aktivitäten wo und in welcher Intensität eingesetzt werden sollen, können lauten: Geht es um das Heranführen oder das Vertiefen von Praxiskenntnissen? Bringen die Studierenden bereits Erfahrungen mit oder erwerben sie diese erst im Laufe des Studiums? Wird mit vorangegangenen oder gerade erst im Studium gemachten Erfahrungen gearbeitet? Erfolgt die TPV während des gesamten Studiengangs punktuell oder verstärkt sie sich im Studienverlauf? Zu welchem Zeitpunkt soll eine bestimmte Lehr-Lern-Aktivität in der eigenen Praxis oder in der fremden Praxis eingesetzt werden? Wie gelingt es, einerseits TPV sicherzustellen und andererseits Studierenden ohne eigene Praxis eine vergleichbare Praxiserfahrung zu ermöglichen? Wie kann Reflexion bei den Studierenden sichergestellt und entsprechend begleitet werden?

Darüber hinaus ist auch denkbar, einen didaktischen Ansatz als Basis für die Entwicklung eines Studienangebots – ob Zertifikat, Modul oder Studiengang – zu wählen, der das grundlegende Gesamtdesign festlegt. In den von uns analysierten Fällen sind das etwa problembasiertes Lernen oder Work-based Learning. Dies ermöglicht, ausgehend von diesem Ansatz, eine entsprechende Auswahl von Lehr-Lern-Aktivitäten zu treffen, die zu einem didaktisch kohärenten Studienangebot führt.

Die hier vorgestellten Ergebnisse einer explorativen Studie stellen eine erste Systematisierung von Lehr-Lern-Aktivitäten zur Theorie-Praxis-Verzahnung dar, die durch die Überprüfung an weiteren Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung zu einer breiter abgesicherten und differenzierteren Systematisierung weiterentwickelt werden kann.

Für domänenspezifische Unterschiede konnten allerdings nur erste Hinweise identifiziert werden, die zudem nicht besonders überrascht hatten. So kommen etwa Labore nur in MINT-Angeboten zum Einsatz, das professionelle Selbstverständnis wird in Angeboten im pädagogischen Bereich expliziter und umfassender adressiert. Eine Identifikation von systematischen domänenspezifischen Unterschieden war nicht möglich und verweist auf weiteren Forschungsbedarf, nicht nur in Richtung der TPV in unterschiedlichen Domänen, sondern vielmehr den in diesen Domänen zugrundeliegenden Verständnissen von Theorie und von Praxis.

## Literatur

- Altrichter, P. & Posch, H. (1994). Aspekte der didaktischen Gestaltung von Fachhochschulstudiengängen. Berufliche Bildung und Qualität der Lehre. In S. Höllinger (Hrsg.), *Fachhochschulstudien - unbürokratisch, brauchbar und kurz* (Dt. Erstausgabe). Wien: Passagen Verlag.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Cendon, E. (2018). Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens - Formate und deren Wirksamkeit. In A. Schulte, M. Wadewitz, M. Gercke, M. Gomille & H. Schramm (Hrsg.), *Vom Projekt zum Produkt - wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (S. 97-110). Detmold: Eusl.
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen am 30 Juni 2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, E., Elsholz, U., Mörth, A., Schiller, E. & Fritzsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 30. Juni 2019 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=15711](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15711)
- 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.
- Elsholz, U. (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (S. 157-166). Münster: Waxmann. Abgerufen am 30 Juni 2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit* (8., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammler, L. C. (2013). Simulationsspiele in Präsenzveranstaltungen. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 183-190). Münster: Waxmann.
- Kaliva, E. (2016). *Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen*. Glückstadt: Werner Hülsbusch. Abgerufen von <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-40923/DissKaliva.pdf>
- 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. 69-87). Münster: Waxmann. Abgerufen 30 Juni 2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (2), 144-151. doi: 10.3278/HBV1702W
- Slotke, S. (2012). *Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen*. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen am 30 Juni 2019 von [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Expertise\\_Slotke.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Slotke.pdf)
- Tekkaya, A. E., Wilkesmann, U., Terkowsky, C., Pleul, C., Radtke, M. & Maevus, F. (2016). *Das Labor in der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung. Zukunftsorientierte Ansätze aus dem Projekt IngLab*. Berlin: acatech. Abgerufen am 30. Juni 2019 von <https://www.acatech.de/Publikation/das-labor-in-der-ingenieurwissenschaftlichen-ausbildung-zukunftsorientierte-ansaeetze-aus-dem-projekt-inglab/>

Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung, M. Rumpf & W. Seitter (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer VS.

### **Autorinnen**

Anita Mörth, Mag. phil.  
anita.moerth@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Eva Cendon  
eva.cendon@fernuni-hagen.de