

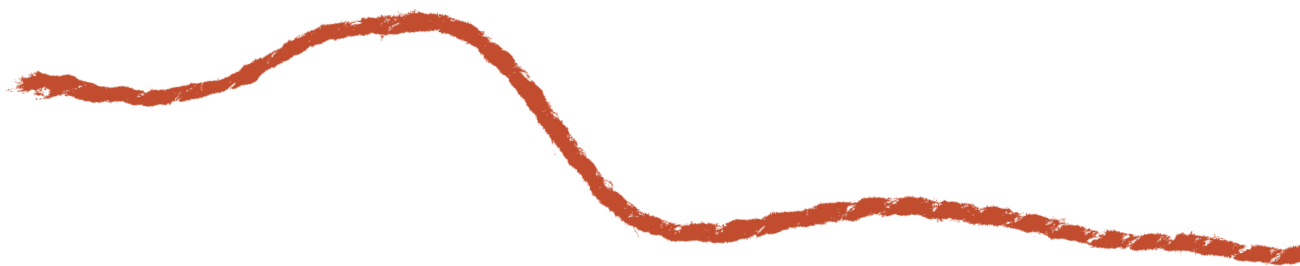
We work for
tomorrow



Marcus Ludescher • Andrea Waxenegger • Anita Brünner
unter Konsultation von Gertrud Simon • Christine Benischke

Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion

Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung
der Bildung im Alter

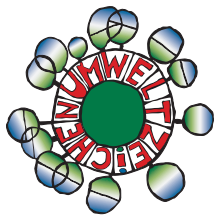


 **Bundesministerium**
Soziales, Gesundheit, Pflege
und Konsumentenschutz

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz

 **Bundesministerium**
Soziales, Gesundheit, Pflege
und Konsumentenschutz




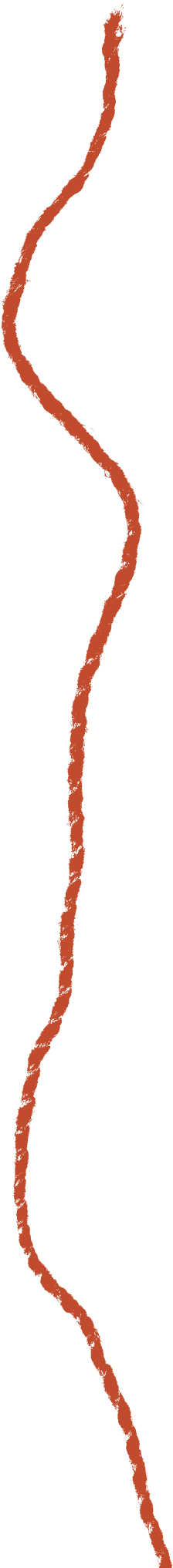
Gedruckt nach der Richtlinie „Druckerzeugnisse“
des Österreichischen Umweltzeichens.
Universitätsdruckerei Klampfer GmbH UW-Nr. 900

Zitierung: Marcus Ludescher/Andrea Waxenegger/Anita Brünner (2022):
Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung der Bildung im Alter.
Unter Konsultation von Gertrud Simon und Christine Benischke. Graz: Universität Graz.

2022 Universität Graz, Zentrum für Weiterbildung,
in Kooperation mit dem Verein zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens
Universitätsplatz 3, 8010 Graz, Österreich
Telefon: +43/316/380-1102
Fax: +43/316/380-9035
E-Mail: weiterbildung@uni-graz.at
Web: zfw.uni-graz.at

Entwurf, Satz & Layout: Roman Klug, Universität Graz, Zentrum für Weiterbildung
Druck: Druckhaus Kurz

ISBN: 978-3-9505030-0-5



| | |
|---|----|
| 1. Zum Gebrauch dieses Leitfadens | |
| 1.1. Genese, Zielsetzung und Zielgruppe | 4 |
| 1.2. Eine kurze Lese- und Gebrauchsanleitung. | 6 |
| 2. Zum Einstieg: Ein konkretes Beispiel aus der Bildungspraxis | 7 |
| 3. Hilfreiche theoretische Annahmen und Theoriebausteine | 10 |
| 3.1. Professionelles Handeln zwischen Theorie und Praxis | 10 |
| 3.2. Reflexion und Reflexivität als Merkmale von Professionalität | 12 |
| 3.3. Community of Practice | 13 |
| 3.4. Reflexive Beratung | 14 |
| 4. Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion | 15 |
| 4.1. Idee, Begründung und Ansatz | 15 |
| 4.2. Das Modell (6-Phasen-Ablauf) | 16 |
| 4.2.1. Die Phasen im Überblick | 16 |
| 4.2.2. Die Phasen im Detail | 17 |
| 5. Abschließende Reflexion und Ausblick | 29 |
| 6. Literatur | 31 |

1. Zum Gebrauch dieses Leitfadens



1.1. Genese, Zielsetzung und Zielgruppe

Genese

Das Zentrum für Weiterbildung beschäftigt sich im Sinne einer forschungsbasierten Entwicklungsarbeit seit vielen Jahren im Austausch mit Bildungsforscher:innen und universitätsexternen Praktiker:innen mit zentralen Fragestellungen der Bildungspraxis. Die Ergebnisse fanden nicht nur Eingang in die eigene Bildungsarbeit, sondern wurden auch in Form von Fachbeiträgen (z. B. Kolland/Ludescher/Waxenegger 2016) und Leitfäden der Öffentlichkeit vorgelegt. Ein besonderer Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit lag durchgehend in der Befassung mit der Frage, was denn ‚forschungsgeleitete‘ oder ‚wissenschaftsbasierte‘ Entwicklungsarbeit eigentlich heißt.

Warum erschien uns dies so wichtig? Im ‚Tagesgeschäft‘ eines Bildungsbetriebes kommt das Nachdenken, das Reflektieren über das eigene berufliche Tun und Handeln, oft zu kurz. Es fehlt an Zeit sowie an geeigneten Interaktionsräumen und Settings, um sich z. B. mit Kolleg:innen in der eigenen Einrichtung kritisch über verschiedene Aspekte und Fragestellungen der erwachsenenpädagogischen Praxis auszutauschen. Was zählt, ist vor allem der Erfolg. Solange Praxis funktioniert, solange genügend Teilnehmer:innen kommen und Seminare,

Workshops etc. erfolgreich abgehalten werden, scheint der Bedarf an Austausch auch nicht so gegeben zu sein. Irgendwann könnte sich das „Narrativ der Erfolgsstory“ (ebd., S. 24) jedoch als kontraproduktiv erweisen; es können sich mit der Zeit ‚blinde Flecken‘ ausbilden, wenn sich etwa die Vorstellung von einer Zielgruppe, die man mit einem Bildungsangebot erreichen möchte, nicht mehr mit den ‚realen‘ Teilnehmenden und ihren Bildungswünschen in Deckungsgleichheit bringen lässt. Routinen und ‚business as usual‘ können sich als Hemmschuh für Innovationen erweisen und so verhindern, dass ‚das Neue‘ rechtzeitig in die Organisation kommt.

2016 wurde der Leitfaden „Qualitätskriterien für die wissenschaftsbasierte Reflexion und Darstellung von Praxisprojekten zur Bildung im Alter“ (Waxenegger/Ludescher/Brünner 2016) veröffentlicht. Dieser richtete sich vor allem an die/den individuelle:n Bildungspraktiker:in.

Zielsetzung und Zielgruppe

Der hier nun vorliegende Leitfaden knüpft inhaltlich unmittelbar an diesen an. Ziel ist es, Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen ein in der Praxis erprobtes Modell einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion für die Bearbeitung gemeinsam ausgewählter Fragestellungen zur Verfügung zu stellen. Damit soll vor allem die Selbstreflexion von

Bildungseinrichtungen gemeinsam mit Forschenden, die in weiterer Folge zu organisationalem Lernen und damit zu einer Qualitätsentwicklung in der Bildungspraxis führen soll, angeregt werden. An Veränderungsprozessen in der Weiterbildung (Älterer) sind prinzipiell alle Mitarbeitenden in einer Organisation beteiligt, d. h. sie gehören daher auch alle zur ‚Zielgruppe‘ des Leitfadens. Besonders angesprochen werden sollen aber Mitarbeitende in Leitungspositionen, denn ohne die Initiative bzw. die Einbindung der Leitungsebene ist es nicht möglich, einen Prozess wissenschaftsbasierter Praxisreflexion durchzuführen. Diese Art der Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft – für den hier vorgelegten Leitfaden von einem Team aus Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen entwickelt, theoretisch begründet und modellhaft erprobt – überschreitet bisher gängige bzw. übliche Formen der Beziehungen zwischen Bildungsorganisationen und Wissenschaftler:innen. Wir meinen, dass auch Wissenschaftler:innen einen Nutzen daraus ziehen können.

Das hier vorgeschlagene Modell kann auch institutionen- und sektorenübergreifend zur Anwendung kommen. Eine besondere Bedeutung könnte dieser Ansatz auch für die zunehmende Anzahl an Bildungspraktiker:innen und/oder Forschenden (meist EPU:

Ein-Personen-Unternehmen) gewinnen, die an keine (oder nur punktuell an eine) Organisation gebunden sind und die keinen Zugang zu organisationsinternen Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten haben.

Der Leitfaden wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) und in Kooperation mit dem Verein zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens erarbeitet. Er hat daher einen unmittelbaren Bezug zum „Bundesplan für Seniorinnen und Senioren“ (BMASK 2015, Kap. 3.5) sowie zur „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“, Aktionslinie 9 „Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung in der nachberuflichen Lebensphase“ (Republik Österreich 2011). Ein besonderer Dank gilt Frau Dr.ⁱⁿ Elisabeth Hechl von der Abteilung V/A/6 – Seniorenpolitische Grundsatzfragen und Freiwilligenangelegenheiten im BMSGPK für die Begleitung im Prozess der Erstellung des Leitfadens. Ein großes Dankeschön ist auch Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber, Leiterin des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und Leiterin des Arbeitsbereiches Erwachsenen- und Weiterbildung, auszusprechen, die die Rolle der Wissenschaftler:in/des Wissenschafters in der Erprobung des Modells übernommen hat.

1.2. Eine kurze Lese- und Gebrauchsanleitung

Im Kapitel **Zum Gebrauch dieses Leitfadens** wird kurz auf die Genese des Leitfadens eingegangen. Die Zielsetzungen, die mit seiner Erstellung sowohl seitens des Auftraggebers BMSGPK als auch seitens des Projektteams verbunden sind, werden dargelegt. Es wird ausgeführt, an welche Zielgruppen sich dieser Leitfaden richtet.

Im nächsten Kapitel wird – gleichsam ‚zur Einstimmung‘ – vor dem Hintergrund einer ersten Definition der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion ein konkretes (wenn auch konstruiertes) **Beispiel aus der Bildungspraxis** ‚erzählt‘. Auf dieses Beispiel wird in der späteren, modellhaften Darstellung des Ablaufes der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion (6-Phasen-Modell) immer wieder Bezug genommen werden.

Im darauffolgenden Kapitel werden – für Wissenschaftler:innen und auch als Vertiefung für Praktiker:innen – **theoretische Annahmen und Theoriebausteine** dargelegt. Sie bilden – zusammen betrachtet – das Fundament, aus dem heraus die Projektgruppe den hier vorgeschlagenen Ansatz und modellhaften Ablauf einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion entwickelt hat.

Im zentralen Kapitel **Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion** werden die Idee, die Begründung und der Ansatz kompakt präsentiert. Daran schließt die Darstellung eines modellhaften 6-Phasen-Ablaufes an. Begleitet wird die Darstellung durch Bezüge auf das zu Beginn des Leitfadens skizzierte Beispiel aus der Praxis und durch Reflexionsfragen.

Eine abschließende Reflexion, verbunden mit einem kurzen Ausblick, und ein **Literaturverzeichnis** beschließen den Leitfaden.

2.

Zum Einstieg: Ein konkretes Beispiel aus der Bildungspraxis

Gleichsam ‚zur Einstimmung‘ empfehlen wir, zuerst ein (von uns konstruiertes) konkretes Beispiel aus der Bildungspraxis zu lesen. Auf dieses Beispiel wird in der späteren, modellhaften Darstellung des Ablaufes der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion (6-Phasen-Modell) immer wieder Bezug genommen werden.



Zum besseren Verständnis dieses Beispiels: Im hier vorgestellten Ansatz einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion geht es im Kern um eine kollegiale Beratschlagung zwischen Expert:innen aus Bildungspraxis und Bildungsforschung über eine gemeinsam ausverhandelte Fragestellung. Wie stellt sich ein Problem aus Sicht der Forschung, wie aus Sicht der Praxis dar? Ziel ist – im Rahmen eines moderierten Prozesses – ein kooperativer Austausch unter ‚Peers‘, die aus unterschiedlichen Bereichen bzw. Wissens- und Handlungsfeldern kommen. Dadurch sollen eine Perspektivverschränkung und wechselseitiges Lernen ermöglicht werden. Es handelt sich um einen ergebnisoffenen Prozess, obwohl es natürlich wichtig ist, sich zu Beginn über die erwarteten Ergebnisse zu verständigen. Im Verlauf dieses Prozesses kann sich nicht nur die Sicht auf ein Problem verändern, sondern auch die Ausgangsfrage völlig neu stellen.

PHASE

1

In einer Bildungseinrichtung, die seit Jahren erfolgreich u. a. EDV-Kurse und Seminare im Bereich Persönlichkeitsbildung für ältere Menschen anbietet, findet eine Teambesprechung statt. Es nehmen teil: die pädagogische Assistentin und Programmbereichsverantwortliche, eine Trainerin und ein Trainer, die Leiterin der Einrichtung sowie eine administrative Mitarbeiterin. Man will gemeinsam Bilanz über das abgelaufene Programmjahr ziehen und auch einen Blick in die Zukunft werfen: In welche Richtung soll sich der Bereich entwickeln? Passt das bisherige Programm so, wie es ist oder braucht es neue Impulse? Die Kurse sind, wie die Rückmeldungen der Teilnehmenden und Trainer:innen gezeigt haben, zufriedenstellend gelaufen. Never change a winning team – warum also etwas ändern, wenn die Bildungsangebote von den Teilnehmenden gut angenommen werden? Im Zuge der Diskussionen stellt sich heraus, dass man sich im Hinblick auf die zukünftige Programmgestaltung unsicher ist, ob die vorhandenen Informationen und Daten genügen, um hier fundierte Entscheidungen treffen zu können. Es wäre hilfreich, so das Ergebnis der Teambesprechung, mehr über die eigenen Teilnehmenden bzw. potenzielle Interessierte zu wissen. Es wird daher beschlossen, dieser Fragestellung, dieser Thematik im Rahmen einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion nachzugehen und sich so mehr Klarheit zu verschaffen.

Man macht sich auf die Suche nach einer/einem Wissenschaftler:in, die/der sich mit Teilnahmeforschung beschäftigt und bereit wäre, sich auf den Prozess einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion einzulassen. Nach einer Internetrecherche nimmt die Leiterin der Bildungseinrichtung Kontakt mit der Bildungsforscherin N. von der Universität Y auf, der sie das Anliegen schildert und die Prinzipien der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion erläutert. N. ist sehr interessiert, weil sie derzeit u. a. an einer Studie über Bildungsbiografien und Motivlagen von Frauen 60+ arbeitet, gibt aber zu bedenken, dass man sich keine ‚Anleitungen‘ oder ‚Rezepte‘ von ihr erwarten dürfe. Es werden zunächst zwei Workshoptermine (Workshop 1 und 2) zu je drei Stunden vereinbart, ein dritter (Workshop 3) soll vor Ort am Ende des zweiten Workshops fixiert werden. Die grobe Fragestellung, auf die man sich einigt, ist: Was wissen wir über (unsere) Teilnehmerinnen und Teilnehmer? Und reicht das, was wir wissen, noch aus, um auch in Zukunft gute, qualitätsvolle Programme zu machen?



PHASE
2

Für die Vorbereitung der ersten beiden Workshops (Workshop 1 und 2) werden seitens der Bildungseinrichtung folgende Handouts zusammengestellt:

- Agenda inklusive vor den Workshops zu erledigende Aufgaben (getrennt nach Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in)
- Rollenerklärung bzw. Rollenverteilung
- Fragestellungen und erwartete Ergebnisse seitens der Bildungseinrichtung
- Evaluationsberichte und aufbereitete Teilnahmestatistiken aus den letzten drei Jahren

Diese Handouts und ein weiteres Dokument, in dem Ansatz und Ablauf des Modells der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion erklärt werden, werden an N. und alle Mitwirkenden zeitgerecht ausgeschickt. Workshop 1 dient vor allem der Aushandlung der Fragestellung. Im Verlauf dieses Treffens wird seitens der Einrichtung das vorhandene Datenmaterial über die Teilnehmenden präsentiert und gemeinsam mit N. – im Licht aktueller Befunde aus der Erwachsenenbildungsforschung sowie der Lebensstilforschung – besprochen und analysiert. N. informiert über ausgewählte Methoden, wie aus ihrer Sicht der Wissensstand über Teilnehmende in Zukunft noch verbessert werden könnte.



PHASE
3

In Workshop 2 geht es um die Konkretisierung der Fragestellung. Im Zuge der Diskussion zeigt sich, dass die statistische Datenlage grundsätzlich, abgesehen von einigen nötigen Verbesserungen, recht befriedigend ist; ein großer Teil des relevanten qualitativen Wissens über Teilnehmende (Motivlagen, Biografien, Fallgeschichten usf.) liegt allerdings nicht in schriftlicher Form vor. Es existiert sozusagen nur in den Köpfen der pädagogischen Assistentin und Programmverantwortlichen, die diesen Bereich vor 25 Jahren aufgebaut und noch zwei Jahre bis zur Pension hat, sowie des langjährigen Trainers, der sich mittelfristig beruflich verändern möchte. Es handelt sich also vorwiegend um implizites Erfahrungswissen, das ungleich in der Bildungsorganisation verteilt ist. Die Leiterin gibt zu bedenken, ob noch mehr Wissen über Teilnehmende überhaupt erforderlich sei, um ein gutes, qualitätsvolles

Programm zu machen (Stichwort: Arbeitsaufwand). Ihrer Einschätzung nach sei es nämlich so, dass es hier vor allem um Wissensmanagement gehe, um das Teilen und Weitergeben von Wissen in einer Organisation, vor allem angesichts eines bevorstehenden Generationenwechsels bei den verantwortlichen Mitarbeiter:innen. In einer Bildungseinrichtung kommt es ja tagtäglich zu unterschiedlichen Interaktionen zwischen Mitarbeiter:innen und an den Bildungsprogrammen Interessierten bzw. Teilnehmenden, z. B. im Zuge von Telefonaten, bei Begegnungen im Foyer, im Zuge von Informationsgesprächen, vor, während und nach Bildungsveranstaltungen oder anderen Veranstaltungen, durch schriftliche Korrespondenz. Dieses Wissen und diese Beobachtungen werden selten im Sinne eines Organisationswissens geteilt.

Es wird vorgeschlagen, dass sich ein Teil des Teams der Bildungseinrichtung intern wieder trifft, um sich Maßnahmen zum Umgang mit implizitem Wissen zu überlegen und im Rahmen eines dreimonatigen internen Praxisprojekts zu erproben. Die Fragestellung lautet: Wie kann implizites Wissen über Teilnehmende innerhalb der eigenen Einrichtung besser erhoben, sichtbar gemacht und damit besser ausgewertet werden und so Teil des Wissensmanagements und des organisationalen Lernens innerhalb der Einrichtung werden?

Das Team der Bildungseinrichtung trifft sich, um die weitere Vorgehensweise für das interne Praxisprojekt abzustimmen. Es wird ein Dokument in Form eines Rasters erarbeitet, um Beobachtungen oder auch Rückmeldungen von Teilnehmenden zu dokumentieren, die (sofern kein akuter Handlungsbedarf besteht) ca. alle drei Wochen gemeinsam im Team besprochen werden sollen. Dieser Raster wird probeweise im Bildungsbetrieb eingesetzt.

Beim dritten und abschließenden Workshop (Workshop 3) werden erste Ergebnisse dieses internen Praxisprojekts präsentiert und eine Zwischenbilanz gezogen: Im Endeffekt sei es weniger um eine systematische, vollständige Dokumentation gegangen, sondern, wie von den eingebundenen Mitarbeiter:innen rückgemeldet wird, vor allem um den Austausch über die gesammelten Beobachtungen/Informationen und gemachten Erfahrungen. Dadurch sei man miteinander ‚ins Gespräch gekommen‘ und ‚im Gespräch geblieben‘ über zentrale (pädagogisch-inhaltliche, aber auch organisatorische Fragen), die sonst in der täglichen Routine des Bildungsbetriebs unter den Tisch fallen. Das Projekt ist zunächst für ein Jahr geplant, dann soll entschieden werden, ob es fortgeführt werden soll. N. äußert den Wunsch, dass sie gerne über den Fortgang und die Ergebnisse des Projekts informiert werden möchte. Der Workshop schließt mit einer Reflexion über die durchgeführten Treffen und über die ‚lessons learned‘.

Nach einem Jahr treffen sich Projektteam und N. wieder, um sich im Rahmen eines Workshops über die im Zuge des Projekts gemachten Erfahrungen und das dadurch generierte Wissen auszutauschen. Es kristallisieren sich neue Fragestellungen heraus, denen im Rahmen einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion nachgegangen werden könnte.

PHASE
4

PHASE
5

PHASE
6

3. Hilfreiche theoretische Annahmen und Theoriebausteine

In diesem Kapitel wird zunächst der Frage nachgegangen, was professionelles Handeln ausmacht. Worin bestehen die Unterschiede zwischen Forschung und Theorie auf der einen und Berufsalltag und beruflicher Praxis auf der anderen Seite? Was sind wichtige Merkmale von Professionalität? Im Anschluss daran werden zwei Theoriebausteine besprochen: Community of Practice und Reflexive Beratung.

3.1. Professionelles Handeln zwischen Theorie und Praxis

Die Welt, in der wir leben, wird oft als „Wissensgesellschaft“ bezeichnet (Bell 1979; Stehr/Adolf 2015). Mit diesem Begriff soll zweierlei zum Ausdruck gebracht werden: Erstens ist Wissen, respektive wissenschaftliches Wissen, zu einem wichtigen Produktionsfaktor geworden, Innovationen in Wirtschaft und Gesellschaft werden ganz entscheidend von Wissenschaft und Forschung angestoßen und vorangetrieben; zweitens steigt der Anteil von Beschäftigten im Dienstleistungssektor (Handel, Verkehr, Finanzen, freie Berufe, öffentlicher Dienst, Gesundheit etc.).

Auch in unserem Bildungssystem ist dieser Trend zur Verwissenschaftlichung feststellbar: Viele Berufe oder berufliche Handlungsfelder haben einen Prozess der Akademisierung durchlaufen, d. h. die Ausbildungen finden an Hochschulen statt, die Curricula basieren auf dem aktuellen Forschungsstand im jeweiligen Fachgebiet, und es werden akademische Abschlüsse verliehen. Wissenschaft und Forschung spielen so eine prominente Rolle bei der Professionalisierung von Berufen.

Es hieße aber den Einfluss von Wissenschaft und Forschung auf unser Leben überschätzen, wenn man sagt, dass alles, was geforscht wird, auch zur Anwendung kommt und wissenschaftliche Erkenntnisse eins zu eins in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft umgesetzt werden. Oft ist es so, dass Forschungsergebnisse auch auf gänzlich andere Weise und in anderen Kontexten verwendet werden (Beck/Bonß 1989). Die Macht des Wissens und der Wissenschaft ist eine relative, eingeschränkte, weshalb es sinnvoller wäre, hier eher von Wissen im Sinne von „potentia“, als „Fähigkeit zum Handeln“ oder als „Handlungsvermögen“ zu sprechen (vgl. Stehr/Adolf 2015, S. 32ff.). Wissenschaftliches Wissen ist in modernen Gesellschaften aber nicht nur „Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns“ (Stehr 2001, S. 10), sondern kann auch zur Problemquelle werden, wenn man etwa an die ungeplanten, ungewollten Nebenfolgen von auf Forschung basierenden Anwendungen und Technologien und die damit verbundenen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten denkt (Beck/Giddens/Lash 1996).

Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen Bildung und Qualifikation (Gruber 1995), zieht

sich wie ein roter Faden durch die europäische Bildungs- und Geistesgeschichte: Es begründet sich prinzipiell darin, dass Forschung und Praxis verschiedene Bezugssysteme haben und verschiedenen Logiken folgen (Moser 2015): Wissenschaft ist erkenntnisorientiert und versteht sich als ‚unabhängig‘ im Sinne von ‚ergebnisoffen‘. Zu den Merkmalen wissenschaftlichen Wissens gehört weiters, dass es methodisch generiert und angeleitet ist sowie seine argumentative Struktur; wissenschaftliche Aussagen müssen widerspruchsfrei sein, und sie können im Licht neuer Erkenntnisse jederzeit revidiert werden (Eirmbter-Stolbrink 2011). Praxis ist an Brauchbarkeitskriterien orientiert, die theoretischen Vorannahmen, gewählten Methoden und gesetzten Handlungen müssen sich bewähren, funktionieren, was am Ende zählt, ist das Ergebnis, der Erfolg.

Das ist, zugegeben, eine sehr schematische Darstellung, die die Realität nur unvollständig wiedergibt. Denn Wissenschaft und Praxis existieren nicht getrennt voneinander, beide sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden und verzahnt. Zum einen wirkt wissenschaftliches Wissen in unsere Alltage hinein, wo es auf andere, teilweise konkurrierende Wissensformen und

Deutungen trifft. Zum anderen kann Wissenschaft genauso wie unser alltägliches Handeln als ein Set von Praktiken, als konkretes Tun im Sinne von „doings and sayings“, wie es praxistheoretisch orientierte Studien zur Wissenschafts- und Technikforschung nahelegen, verstanden werden (Hillebrandt 2014, S. 58 und S. 15ff.; Niewöhner/Sørensen/Beck 2012; Reckwitz 2003). In diesem Sinne zielt eine sich als ‚reflexiv‘ verstehende (Bildungs-)Forschung auch auf eine „Selbstdistanzierung“, indem sie nicht bloß nach dem ‚Forschungsobjekt‘ tut, sondern auch danach, was sie eigentlich selber tut, wenn sie forscht (Wanka/Rieger-Ladich/Stauber 2020, S. 12).

Die herkömmliche Sicht der Beziehung zwischen Forschung und Praxis ist, dass die Wissenschaft jenes Wissen schafft und zur Verfügung stellt, das dann in der Praxis zur Anwendung gelangt. Die professionelle Praxis lässt sich jedoch vom theoretischen Wissen nicht immer sauber trennen. Professionalität ist ein sehr komplexes Konzept und zeichnet sich dadurch aus, dass das in der Ausbildung erlernte, aus wissenschaftlichen Quellen geschöpfte Wissen immer neu interpretiert und in der alltäglichen Praxis transformiert werden muss.

Professionalität umfasst mindestens drei Aspekte (Altrichter/Kannonier/Ziegler 2005):

1. die Fähigkeit zur interpretativen Deutung, indem allgemeines Regelwissen mit einem konkreten Fall verknüpft wird;
2. die Fähigkeit, dieses Wissen zu einem bereichsspezifischen, fallbezogenen Wissen weiterzuentwickeln;
3. die Fähigkeit, sich selbst beim Tun zu beobachten und zu evaluieren, um das eigene, professionelle Handeln und seine Konzeptualisierung weiterzuentwickeln.

Letzteres kann man sich als ein feingliedriges Zusammenspiel von Wissen, Handeln und Selbstreflexion vorstellen, wobei hier wieder zwischen Wissen in einer Handlung („Knowing-in-action“), der Reflexion in der Handlung („Reflection-in-action“) und der Reflexion über eine bereits vollzogene Handlung wie z. B. über ein abgeschlossenes Projekt („Reflection-on-action“) unterschieden werden kann (vgl. Schön 1987, S. 22ff.).

In der andragogischen (Wissenschaft von der Erwachsenenbildung) Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff „Professionswissen“ in Abgrenzung zum (berufs-)praktischen und wissenschaftlichen Wissen verwendet. Damit soll

signalisiert werden, dass es sich beim Professionswissen um eine „gleichwertige Wissensart“ handelt, die „nicht in einer Einheit, Addition oder Vermischung von Wissenschaft und Praxis“ besteht, sondern vielmehr die „Entstehung professionellen Wissens, im Sinne von Professionalisierung, die wechselseitige Beobachtung, Kontrastierung und Relationierung wissenschaftlicher und (berufs-)praktischer Systemlogiken“ voraussetzt (Walber/Meyer 2020, S. 160).

Wissenschaftliche Wissensformen sind in modernen Gesellschaften dominant, und ihnen wird zugeschrieben, dass sie alltäglichen Wissensformen überlegen sind (Stehr/Adolf 2015). Diese Sichtweise mag mit ein Grund dafür sein, dass das vorhandene Wissen der Praktiker:innen und ihre eigenen Theorien und Problemlösungskompetenzen oft übersehen werden (wenn also die Beziehung zwischen Forschung und Praxis als unilinearer Wissenstransfer, als ‚Einbahnstraße‘, gedacht wird). Jede Praxis hat auch ihre Theorie im Sinne von erkenntnistheoretischen Vorannahmen, Problemdeutungen und Problemlösungsvorstellungen, die sich in der Vergangenheit als brauchbar, gangbar (viabel) erwiesen haben und die dazu beitragen, die Komplexität des beruflichen Alltags zu reduzieren und Übersicht herzustellen.

Praktiker:innen verfügen, wie man mit dem Chemiker und Philosophen Michael Polanyi (2016) formulieren könnte, über einen ungeborgenen Schatz an „implizitem Wissen“, was sich etwa bei einer/einem erfahrenen Diagnostiker:in zeigt, die/der auf einen Blick erkennt, was einer Patientin/einem Patienten fehlt. Anders als Forscher:innen befinden sich Praktiker:innen in den Situationen, die sie zu verstehen und zu gestalten versuchen; ihr Erklärungsschema ist situationspezifisch, wobei es oft darum geht, unter Zeitdruck Handlungsstrategien zu entwerfen, die sich nicht immer so, wie ursprünglich beabsichtigt, realisieren lassen (Argyris/Schön 1999). Die Erklärungswerkzeuge und -modelle, derer sich Praktiker:innen bedienen, werden letztlich daran gemessen, wie gut sie funktionieren.

Hier setzen partizipative Forschungskonzepte wie die Praxisforschung an (vgl. Moser 2015; Cendon 2015). Sie erfordern neue, gleichberechtigte Formen der Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen, wobei ein Rollenwechsel stattfindet, indem letztere als Expert:innen für ihr Arbeitsgebiet von Beforschten selber zu Forschenden werden (etwa durch aktive Beteiligung bei der Entwicklung des Forschungsdesigns oder bei der Entwicklung

von Instrumenten zur Datenerhebung). Der Schwerpunkt liegt wie in der Aktionsforschung auf der Praxis, die in einem zyklischen Prozess aus Aktion und Reflexion verändert werden soll. Die Praxis bildet dabei immer den Ausgangs- und Endpunkt der Forschungsaktivitäten.

3.2. Reflexion und Reflexivität als Merkmale von Professionalität

Für erfolgreiche Berufspraxis braucht es (und das gilt genauso für unterschiedliche pädagogische Tätigkeitsfelder), wie oben skizziert, die Bereitschaft, das eigene Handeln und seine Auswirkungen immer aufs Neue zu beobachten und zu evaluieren und nach Verbesserungen zu suchen.

Reflexion bzw. Reflexivität sind wichtige Merkmale von Professionalität. Versuchen wir diese Begriffe zu präzisieren. Das Wort Reflexion geht ursprünglich auf das lateinische „re-flectere“ zurück und heißt wörtlich zurückbeugen (Hilzensauer 2008, S. 2). Im übertragenen Sinn ist damit gemeint, dass wir eine Haltung oder Position einnehmen, die es uns ermöglicht, etwas von einem anderen Standort oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Im Grunde ist es das, was wir tun, wenn wir über eine Sache nachdenken: Wir wechseln

einfach die Seite, die Perspektive, und versuchen so, unsere Gedanken neu zu ordnen und ein Problem zu lösen.

Aus konstruktivistisch-pädagogischer Sicht wird Lernen als ein selbstreflexiver und rückbezüglicher Prozess gedeutet, der auf Erfahrungswissen aufbaut (ebd.; Schüßler 2008; Pachner 2014). Damit Lernen – in der Schule, im Studium, am Arbeitsplatz usw. – gelingt, braucht es eine „Beobachtung II. Ordnung“ (Siebert 2011, S. 58), eine die Lernenden und ihre Erfahrungen einschließende theoretische Bemühung. So verstanden, ist Reflexivität unverzichtbarer Teil professionellen Könnens und stellt eine „Kernkompetenz“ von Praktiker:innen in pädagogischen Handlungsfeldern dar (Egloff 2011, S. 213).

Wissenschaft und Praxis haben unterschiedliche Perspektiven. Praktiker:innen erhoffen sich eine Handlungsanleitung und sind dann mitunter enttäuscht, wenn ihnen seitens der Wissenschaft ‚nur‘ Orientierungs- oder Reflexionswissen bereitgestellt wird. Nicht alles praktische Handeln muss aber unbedingt forschungsgestützt sein. Doch gibt es gute Argumente für forschungsgeleitetes, wissenschaftsbasiertes Handeln (vgl. Waxenegger/Ludescher/Brünner 2016, S. 24ff.). Ein wissenschaftsbasiertes Vorgehen erfordert

u. a., das eigene Handeln zu reflektieren, zu begründen, und Kolleg:innen oder der eigenen Bildungsorganisation gegenüber besser, sprich: fundierter, zu argumentieren.

Man könnte also sagen, dass Professionalität bis zu einem gewissen Grad auch durch eine wissenschaftsgestützte Grundhaltung und Vorgehensweise gekennzeichnet ist: Professionell handelt jemand, die/der erstens sich für das eigene Praxisfeld relevantes wissenschaftliches Wissen kritisch-reflexiv anzueignen versteht und die/der zweitens bereit ist, ihre/seine subjektiven Annahmen und Überzeugungen aufzugeben, wenn sich diese als falsch herausstellen und wenn stichhaltige Argumente auf der Grundlage gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse vorliegen. Dazu gehören z. B. explizite Theorieverwendung (Durch welche ‚Brille‘ schaue ich auf ein Phänomen? Mit welchen Vorannahmen gehe ich an eine Aufgabenstellung oder ein Problem heran?), ein systematisches, methodisches Vorgehen (Was ist meine Entwicklungsfrage? Wie muss ich diese formulieren, damit ich sie beantworten und empirisch überprüfen kann?) und die Rezeption der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur und relevanter wissenschaftlicher Diskurse.

3.3. Community of Practice

Das Konzept der „Community of Practice“ (CoP) geht auf Jean Lave und Etienne Wenger zurück (Lave/Wenger 1991; Wenger 2010; Wenger/Wenger-Trayner 2015). Es beruht auf dem Leitgedanken, dass Lernen sozial verankert, sozial ‚situiert‘ ist. Lernen wird als ein Prozess verstanden, bei dem durch soziale Interaktionen, durch die Teilhabe an einer Gemeinschaft Bedeutungen ausgehandelt, Erfahrungen gemacht, Wissen und Kompetenzen erworben und Identität hergestellt werden.

Ein Modell, das von Lave und Wenger näher untersucht wurde, ist die Berufslehre. Diese weist unterschiedliche Grade und Formen der Teilhabe auf, wobei Wissen und Können unterschiedlich verteilt sind: Lehrlinge, ältere Meister:innen, Gesell:innen, junge Meister:innen (z. B. ehemalige Lehrlinge, die im Betrieb zu Meister:innen aufgestiegen sind). Voraussetzung dafür, dass Lernen stattfindet, ist eine egalitäre, nicht-ausbeuterische Beziehung zwischen Älteren und Jüngeren, zwischen ‚Erfahrenen‘ und ‚Neulingen‘. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass letztere auch voneinander lernen können. Solche ‚Lern- und Arbeitsgemeinschaften‘ bzw. CoP gibt es auch in einem

Unternehmen, einer Organisation, wenn sich eine Gruppe von Personen, von Peers bildet, die ähnlichen Aufgaben gegenüberstehen und die voneinander lernen wollen. So werden beispielsweise CoP als Instrument der Personalentwicklung eingesetzt.

Eine CoP kann als eine praxisbezogene Gemeinschaft von Personen definiert werden, die

- gemeinsame Interessen verfolgen oder ähnliche Aufgaben haben, die sie von anderen Personen unterscheiden;
- durch gemeinsame Aktivitäten und den Austausch von Informationen voneinander lernen wollen (das muss nicht täglich sein, aber doch zu wiederholten Malen und über einen längeren Zeitraum);
- durch eine gemeinsame (Berufs-)Praxis miteinander verbunden sind und ein gemeinsames Repertoire an Wissen und Erfahrungen (Stories/Geschichten/Narrative, Tools, Problemdefinitionen und -lösungen) – kurz: eine geteilte und gelebte Praxis – entwickeln.

3.4. Reflexive Beratung

Reflexive Beratung bezweckt die Selbstklärung in alltäglichen, sozialen und auch professionellen Kontexten (Seel 2014). Es geht einerseits um die Beziehung zu sich selbst (im Sinne von: mit sich zu Rate gehen), andererseits um die

Beziehung zu anderen (im Sinne von: miteinander beraten). Die Aufgabe besteht darin, Reflexivität zu realisieren. Daher muss Reflexive Beratung ergebnisoffen angelegt sein, die Rolle der/des Beratenden ist eine anleitende, unterstützende (Stichwort: guidance) und der eines Coaches oder einer Mentorin/eines Mentors vergleichbar. Damit unterscheidet sie sich von der „transitiven Beratung“ (ebd., S. 31ff.) – eine Beratungssituation, in der jemand einer anderen Person eine Information, einen Rat, eine Empfehlung gibt. Dazu gehört etwa die Weitergabe von Fachwissen einer/eines ‚Wissenden‘ an eine:n ‚Nicht-Wissende:n‘ (z. B. Consulting, fachliche Expertise). Reflexiv meint das Bestreben, der/dem Ratsuchenden so weit als möglich die Verantwortung und die Entscheidungsfreiheit darüber zu belassen, was und wie sie oder er lernen und gegebenenfalls verändern will.

Auf Organisationen umgemünzt bedeutet dieser Beratungsansatz, dass davon ausgegangen wird, dass das relevante Wissen bereits in der betreffenden Organisation vorhanden ist und nur aktiviert werden muss (Moldaschl 2001). Diese Form der Beratung konzentriert sich darauf, Organisationen lediglich bei der selbständigen Definition und Bearbeitung von Problemen mittels kommunikativer Verfahren zu unterstützen und zu begleiten.

4. Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion

In diesem Kapitel werden, aufbauend auf den bereits erörterten theoretischen Annahmen und Theoriebausteinen, Idee und Ansatz der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion erklärt. Anschließend werden die sechs Phasen anhand des bereits vorgestellten konkreten Fallbeispiels im Detail beschrieben.

4.1. Idee, Begründung und Ansatz

Es gibt viele etablierte Formen der professionellen Beziehungen zwischen Praxiseinrichtungen und Bildungsforscher:innen. Dies kann die Einladung zu einem Vortrag mit Diskussion sein, eine Projektpräsentation oder auch die Einladung, einen Workshop oder ein Seminar für die eigenen Mitarbeiter:innen mit dem Ziel einer organisationsinternen Fortbildung zu gestalten. Bildungseinrichtungen bzw. ihr Angebot können natürlich auch ‚beforscht‘ werden, entweder in Form einer ‚Beauftragung‘ durch die Bildungseinrichtung oder auf Anfrage der Forschenden. Wissenschaftler:innen können auch als Berater:innen von Bildungseinrichtungen fungieren, mit Evaluierungsaufgaben betraut werden, in Supervisions- oder eventuell Coaching-Settings spezifische Rollen übernehmen. Bildungspraktiker:innen und Forscher:innen können selbstverständlich auch in gemeinsamen Netzwerken wie z. B. Fachverbänden oder bei Tagungen aufeinandertreffen und sich austauschen.

Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion, so wie hier im vorliegenden Ansatz verstanden und begründet, eignet sich für die Bearbeitung grundsätzlicher Fragestellungen und ist nicht als ‚akute Problemlösung‘ gedacht. Es gibt auch keine Vorgaben, was am Ende ‚herauskommen‘ soll

bzw. welche Resultate erzielt werden sollen. Sie enthält z. B. Elemente der Intervision im Sinne einer kollegialen Beratung unter beruflich Gleichgestellten (Peers), bei der eine Kollegin oder ein Kollege ein Thema einbringt und/oder einen Fall vorstellt und die anderen sie/ihn bei der Lösungsfindung unterstützen; und sie kann auch Elemente partizipativer Forschung enthalten, indem Praktiker:innen selber forschend tätig werden, um die eigene Berufspraxis kritisch zu reflektieren und zu verbessern.

Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion basiert auf zwei grundlegenden Annahmen:

1. (Bildungs-)Praxis braucht Reflexion im Sinne einer Meta-Ebene oder Beobachtung zweiter Ordnung. Die Rückspiegelung der Wahrnehmungen und Beobachtungen in das individuelle und/oder organisationale Handeln führt zu einer verbesserten (Bildungs-)Praxis.
2. Ohne Theorie gibt es keine gute Praxis. Forschung trägt zur Verbesserung, sprich: Qualitätssteigerung, von (Bildungs-)Praxis bei.

Die Grundidee der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion ist es, zwei Personengruppen, die unterschiedlichen Praxisfeldern und Wissenssystemen oder „Communities of Practice“ (CoP; zum Folgenden vgl. die im vorigen Kapitel angeführte Literatur) angehören, ein gegenseitiges

Lernen ‚auf Augenhöhe‘ zu ermöglichen: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Dazu braucht es einen geschützten Ort, ein spezielles Setting mit einer vermittelnden und übersetzenden Instanz (z. B. Moderator:in), wo eine Profession, ein Berufsfeld ‚über sich selber nachdenken‘ kann. Der erwartete Mehrwert ist eine Qualitätssteigerung der Bildungspraxis, und – im Idealfall – ein Erkenntnisgewinn sowohl für die Forschung als auch für die Praxis.

Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion ist am ehesten mit einer Beratschlagung oder Konsultation vergleichbar, die unter Kolleg:innen aus unterschiedlichen Wissens- und Praxisfeldern, die eine unterschiedliche Expertise einbringen, stattfindet.

Man kann sich wissenschaftsbasierte Praxisreflexion bildhaft als zwei sich überschneidende Kreise denken, die eine Schnittmenge bilden. Diese Schnittmenge kann Bildung im Alter sein oder auch ein anderes Themenfeld. Eine beide Gruppen interessierende bzw. für sie relevante Fragestellung oder Problemstellung wird ausgewählt und gemeinsam beratschlagt. Es ist eine Übung unter Expert:innen, die nicht bloß die Ansichten, Meinungen der einen Gruppe zu einem bestimmten Problem widerspiegeln, sondern – im Gegenteil – auch eine Verfremdung und einen Perspektivenwechsel ermöglichen, zulassen soll. Man hält sich

sozusagen gegenseitig den Spiegel vor und beleuchtet die ‚toten Winkel‘ der/des Anderen. Wie sieht Forschung etwas? Wie sieht Praxis etwas?

Ein möglicher Nutzen für die Praxis könnte darin bestehen, implizites Berufs- und Praxiswissen explizit, sichtbar und bewusst zu machen; es kann sich z. B. auch die Ausgangsfragestellung ändern und man gelangt im Zuge des Diskussionsprozesses zu einer anderen, für die eigene Einrichtung relevanteren Problemdeutung. Der Nutzen für die/den beteiligte:n Forscher:in könnte etwa darin bestehen, dass sie/er ‚blinde Flecken‘ in ihren/seinen theoretischen Vorannahmen über einen bestimmten Untersuchungsgegenstand entdeckt und diese entsprechend anpassen und umformulieren muss; oder es können neue Forschungsfragen oder Ideen für ein Forschungsvorhaben auftauchen etc.

4.2. Das Modell (6-Phasen-Ablauf)

4.2.1. Die Phasen im Überblick

Der Ablauf der hier vorgestellten wissenschaftsgeleiteten Praxisreflexion wird anhand von sechs Phasen schematisch anhand des bereits vorgestellten Praxisbeispiels dargestellt (siehe Kapitel 2):



4.2.2. Die Phasen im Detail

Phase 1: Es stellt sich eine Frage ...

Am Ende dieser Phase liegt eine schriftlich grob formulierte Fragestellung vor, die die Interessenlagen sowohl der Bildungseinrichtung als auch der Wissenschaftlerin/des Wissenschafters ausreichend berücksichtigt und deren gemeinsame Bearbeitung als prinzipiell sinnvoll und machbar erachtet wird.

Bildungseinrichtung

- Themenfindung in der eigenen Einrichtung: Welches Thema/welche Fragestellung soll im Rahmen einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion behandelt werden?
- Recherche: Welche:r Wissenschaftler:in würde in Frage kommen?
- Kontaktaufnahme, Anliegen schildern, Erläuterung der Prinzipien

Wissenschaftler:in

- Bereit zur Kontaktaufnahme, Interesse an Ausgangsfragestellung der Bildungseinrichtung (deckt sich mit eigenen Forschungsinteressen ...); bereit, sich auf einen gemeinsamen Konsultations- und Lernprozess auf Augenhöhe einzulassen

Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in gemeinsam

Aushandeln des Themenbereichs, erste Eingrenzung und Fixierung (unter Berücksichtigung der geplanten Dauer; Terminfindung) sowie Verständigung zwischen Leitung der Bildungseinrichtung (oder der/dem beauftragten Mitarbeiter:in) und Wissenschaftler:in über die dem Prozess zugrundeliegenden ethischen Prinzipien



Beispiele für Themen, aus denen sich Fragestellungen für eine wissenschaftsbasierte Praxisreflexion entwickeln ließen:
theoretische Grundlagen der eigenen Bildungsarbeit, des eigenen institutionellen Bildungsansatzes; Niederschwelligkeit, Zulassung zu Bildungsprogrammen; das Thema ‚Nicht-Teilnehmende‘; Heterogenität von Teilnehmenden; Identität der Bildungseinrichtung (Einbettung, Verortung in einem breiteren Kontext); nach welchen Prinzipien arbeiten wir? Effekte von Bildung; Didaktik etc.



Unser Beispiel aus der Praxis ... zur Phase 1

In einer Bildungseinrichtung, die seit Jahren erfolgreich u. a. EDV-Kurse und Seminare im Bereich Persönlichkeitsbildung für ältere Menschen anbietet, findet eine Teambesprechung statt. Es nehmen teil: die pädagogische Assistentin und Programmverantwortliche, eine Trainerin und ein Trainer, die Leiterin der Einrichtung sowie eine administrative Mitarbeiterin. Man will gemeinsam Bilanz über das abgelaufene Programmjahr ziehen und auch einen Blick in die Zukunft werfen: In welche Richtung soll sich der Bereich entwickeln? Passt das bisherige Programm so, wie es ist oder braucht es neue Impulse? Die Kurse sind, wie die Rückmeldungen der Teilnehmenden und Trainer:innen gezeigt haben, zufriedenstellend gelaufen. Never change a winning team – warum also etwas ändern, wenn die Bildungsangebote von den Teilnehmenden gut angenommen werden? Im Zuge der Diskussionen stellt sich heraus, dass man sich im Hinblick auf die zukünftige Programmgestaltung unsicher ist, ob die vorhandenen Informationen und Daten genügen, um hier fundierte Entscheidungen treffen zu können. Es wäre hilfreich, so das Ergebnis der Teambesprechung, mehr über die eigenen Teilnehmenden bzw. potenzielle Interessierte zu wissen. Es wird daher beschlossen, dieser Fragestellung/dieser Thematik im Rahmen einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion nachzugehen und sich so mehr Klarheit zu verschaffen.

Man macht sich auf die Suche nach einer/einem Wissenschaftler:in, die/der sich mit Teilnahmeforschung beschäftigt und bereit wäre, sich auf den Prozess einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion einzulassen. Nach einer Internetrecherche nimmt die Leiterin der Bildungseinrichtung Kontakt mit der Bildungsforscherin N. von der Universität Y auf, der sie das Anliegen schildert und die Prinzipien der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion erläutert. N. ist sehr interessiert, weil sie derzeit u. a. an einer Studie über Bildungsbiografien und Motivlagen von Frauen 60+ arbeitet, gibt aber zu bedenken, dass man sich keine ‚Anleitungen‘ oder ‚Rezepte‘ von ihr erwarten dürfe. Es werden zunächst zwei Workshoptermine (Workshop 1 und 2) zu je drei Stunden vereinbart, ein dritter (Workshop 3) soll vor Ort am Ende des zweiten Workshops fixiert werden. Die grobe Fragestellung, auf die man sich einigt, ist: Was wissen wir über (unsere) Teilnehmerinnen und Teilnehmer? Und reicht das, was wir wissen, noch aus, um auch in Zukunft gute, qualitätsvolle Programme zu machen?

Reflexionsfragen zur Phase 1 des Modells

- Gibt es auch in unserer Einrichtung oder vielleicht sogar institutionen-/sektorenübergreifend eine Frage, die wir gerne mit einer/einem Wissenschaftler:in in Form einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion bearbeiten möchten? Wenn ja, wie lautet die Fragestellung?
- Welcher Nutzen könnte für uns, aber auch für die/den Wissenschaftler:in mit diesem gemeinsamen Reflexionsprozess verbunden sein?
- Hat unsere Einrichtung bereits Kontakte mit Wissenschaftler:innen?
(Hochschulische Einrichtungen geben gerne Auskunft bzw. verfügen über Forschungsportale im Internet. Freiberufliche Forscher:innen bieten ebenfalls Informationen auf ihren Internetseiten an. Einschlägige Publikationen sowie Leitfäden und Handreichungen z. B. des Sozialministeriums stellen gute Quellen dar.)

Phase 2: Die Frage wird gemeinsam konkretisiert.

Am Ende dieser Phase liegt eine zwischen Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in gemeinsam erarbeitete, abgestimmte, konkrete Fragestellung vor, die die Interessenlagen sowohl der Bildungseinrichtung als auch der Wissenschaftler:in/des Wissenschafters ausreichend berücksichtigt und deren gemeinsame Bearbeitung als sinnvoll und machbar erachtet wird.

Bildungseinrichtung

Vorbereitung des Workshops 1:

- Zum Prozess wissenschaftsbasierte Praxisreflexion: Handouts zum Ansatz und zu den Rollen (Moderation, Dokumentation etc.), Vorschlag zum Ablauf/zur Agenda der Workshops, zur Fragestellung und zu den erwarteten Ergebnissen
- Inhaltliche Vorbereitung zur Fragestellung der eigenen Einrichtung: Erstellung und Übermittlung einer schriftlichen Unterlage (eventuell inklusive Datenmaterial) zur ausgewählten Fragestellung an die/den Wissenschaftler:in

Wissenschaftler:in

Vorbereitung des Workshops 1:

- Zum Prozess wissenschaftsbasierte Praxisreflexion: diesbezügliche Vorerfahrungen, Überlegungen hinsichtlich Umsetzung
- Inhaltliche Vorbereitung zur Fragestellung der Bildungseinrichtung: Durchsicht der seitens der Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellten Dokumente (abhängig von der Fragestellung); gibt es relevante Forschungsbefunde (z. B. auch Vergleichsdatenmaterial)?
- Überlegungen zu den erwarteten Ergebnissen aus Sicht der Wissenschaftler:in/des Wissenschafters

Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in gemeinsam

Durchführung des Workshops 1 (empfohlene Dauer: ca. 3 Stunden)

Zu Beginn:

- Kurze ‚Vergewisserung‘ – wissenschaftsbasierte Praxisreflexion als Ansatz und Methode, Prinzipien, Vorgangsweise

Bildungseinrichtung

- Ausgangslage – Darstellung/Erläuterung der Fragestellung
- Darstellung/Erläuterung der erwarteten Ergebnisse

Wissenschaftler:in

- Rückmeldung aus Sicht der Forschung: Wie stellt sich das Problem, die Fragestellung aus Sicht der Forschung dar?
- Darstellung und Erläuterung der erwarteten Ergebnisse

Im Verlauf:

- Gemeinsame Verständigung über Fragestellung, Zielsetzung und erwartete Ergebnisse
- Abschluss: Was soll von der Bildungseinrichtung bzw. der/dem Wissenschaftler:in bis zum nächsten Workshop vorbereitet werden?

Bildungseinrichtung: Nachbereitung Workshop 1

Wissenschaftler:in: Nachbereitung Workshop 1





Unser Beispiel aus der Praxis ... zur Phase 2

Für die Vorbereitung der ersten beiden Workshops (Workshop 1 und 2) werden seitens der Bildungseinrichtung folgende Handouts zusammengestellt:

- Agenda inklusive vor den Workshops zu erledigende Aufgaben (getrennt nach Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in)
- Rollenerklärung bzw. Rollenverteilung
- Fragestellungen und erwartete Ergebnisse seitens der Bildungseinrichtung
- Evaluationsberichte und aufbereitete Teilnahmestatistiken aus den letzten drei Jahren

Diese Handouts und ein weiteres Dokument, in dem Ansatz und Ablauf des Modells der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion erklärt werden, werden an N. und alle Mitwirkenden zeitgerecht ausgeschickt. Workshop 1 dient vor allem der Aushandlung der Fragestellung. Im Verlauf dieses Treffens wird seitens der Einrichtung das vorhandene Datenmaterial über die Teilnehmenden präsentiert und gemeinsam mit N. – im Licht aktueller Befunde aus der Erwachsenenbildungsforschung sowie der Lebensstilforschung – besprochen und analysiert. N. informiert über ausgewählte Methoden, wie aus ihrer Sicht der Wissensstand über Teilnehmende in Zukunft noch verbessert werden könnte.

Reflexionsfragen zur Phase 2 des Modells

- Wie wurden grundlegende Fragen bisher in unserer Einrichtung bearbeitet? Haben sich die gewählten Ansätze und methodischen Vorgangsweisen als zielführend erwiesen?
- Können wir uns vorstellen, eine wissenschaftsbasierte Praxisreflexion zu durchlaufen?
- Wenn wir eine Frage für eine wissenschaftsbasierte Praxisreflexion vorbereiten möchten: Wie würden wir organisationsintern vorgehen? Wer sollte eingebunden werden? Wer könnte welche Aufgaben bzw. Rollen übernehmen?

Phase 3: Die Frage wird gemeinsam bearbeitet.

Am Ende dieser Phase wurde die Fragestellung sowohl vonseiten der Bildungseinrichtung als auch vonseiten der Wissenschaftlerin/des Wissenschafters soweit bearbeitet (allein und gemeinsam) und reflektiert, dass ein erster gemeinsamer Lernprozess stattgefunden hat. Da Lernen in Organisationen oft auch mit dem Ziel einer Veränderung der gelebten Praxis verbunden wird, wird hier weiters davon ausgegangen, dass eine Verständigung darüber erzielt wurde, was in der anschließenden Praxisphase noch vertiefend bearbeitet und für den dritten gemeinsamen Workshop (Workshop 3) vorbereitet werden soll.

Bildungseinrichtung

Vorbereitung des Workshops 2:

- Vertiefende inhaltliche Vorbereitung zur Fragestellung der eigenen Einrichtung: Erstellung und Übermittlung einer schriftlichen Unterlage (eventuell inklusive Datenmaterial) zur ausgewählten Fragestellung an die/den Wissenschaftler:in

Wissenschaftler:in

Vorbereitung des Workshops 2:

- Vertiefende inhaltliche Vorbereitung zur Fragestellung der Bildungseinrichtung: Durchsicht der seitens der Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellten Informationen (abhängig von der Fragestellung); gibt es relevante Forschungsbefunde (z. B. auch vergleichendes Datenmaterial)?

Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in gemeinsam

Durchführung des Workshops 2 (empfohlene Dauer: ca. 3 Stunden)

Bildungseinrichtung

- Ergebnisse der Bearbeitung und Präsentation der Fragestellung aus der Sicht der Bildungseinrichtung, z. B. Ergebnisse einer Datenanalyse, eines organisationsinternen Diskussions- und Reflexionsprozesses

Wissenschaftler:in

- Ergebnisse der Bearbeitung der Fragestellung aus der Sicht der Bildungseinrichtung, z. B. Ergebnisse einer Datenanalyse, eines organisationsinternen Diskussions- und Reflexionsprozesses

Abschluss:

- Reflexion und Vereinbarung: Was soll in der anschließenden Praxisphase (sowohl in der Bildungseinrichtung als auch in der Wissenschaftspraxis) noch vertiefend bearbeitet und für den dritten gemeinsamen Workshop (Workshop 3) vorbereitet werden?

Bildungseinrichtung: Nachbereitung Workshop 2

Wissenschaftler:in: Nachbereitung Workshop 2





Unser Beispiel aus der Praxis ... zur Phase 3

In Workshop 2 geht es um die Konkretisierung der Fragestellung. Im Zuge der Diskussion zeigt sich, dass die statistische Datenlage grundsätzlich, abgesehen von einigen nötigen Verbesserungen, recht befriedigend ist; ein großer Teil des relevanten qualitativen Wissens über Teilnehmende (Motivlagen, Biografien, Fallgeschichten usf.) liegt allerdings nicht in schriftlicher Form vor. Es existiert sozusagen nur in den Köpfen der pädagogischen Assistentin und Programmverantwortlichen, die diesen Bereich vor 25 Jahren aufgebaut und noch zwei Jahre bis zur Pension hat, sowie des langjährigen Trainers, der sich mittelfristig beruflich verändern möchte. Es handelt sich also vorwiegend um implizites Erfahrungswissen, das ungleich in der Bildungsorganisation verteilt ist. Die Leiterin gibt zu bedenken, ob noch mehr Wissen über Teilnehmende überhaupt erforderlich sei, um ein gutes, qualitativvolles Programm zu machen (Stichwort: Arbeitsaufwand). Ihrer Einschätzung nach sei es nämlich so, dass es hier vor allem um Wissensmanagement gehe, um das Teilen und Weitergeben von Wissen in einer Organisation, vor allem angesichts eines bevorstehenden Generationenwechsels bei den verantwortlichen Mitarbeiter:innen. In einer Bildungseinrichtung kommt es ja tagtäglich zu unterschiedlichen Interaktionen zwischen Mitarbeiter:innen und an den Bildungsprogrammen Interessierten bzw. Teilnehmenden, z. B. im Zuge von Telefonaten, bei Begegnungen im Foyer, im Zuge von Informationsgesprächen, vor, während und nach Bildungsveranstaltungen oder anderen Veranstaltungen, durch schriftliche Korrespondenz. Dieses Wissen und diese Beobachtungen werden selten im Sinne eines Organisationswissens geteilt.

Es wird vorgeschlagen, dass sich ein Teil des Teams der Bildungseinrichtung intern wieder trifft, um sich Maßnahmen zum Umgang mit implizitem Wissen zu überlegen und im Rahmen eines dreimonatigen internen Praxisprojekts zu erproben. Die Fragestellung lautet: Wie kann implizites Wissen über Teilnehmende innerhalb der eigenen Einrichtung besser erhoben, sichtbar gemacht und damit besser ausgewertet werden und so Teil des Wissensmanagements und des organisationalen Lernens innerhalb der Einrichtung werden?

Reflexionsfragen zur Phase 3 des Modells

- Ein Prozess der wissenschaftsbasierten Praxisreflexion ist arbeits- und zeitintensiv. Wieweit können erforderliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden? Wann wäre ein geeigneter Zeitraum dafür?
- Aus unseren Erfahrungen aus der Interaktion mit Wissenschaftler:innen heraus: Was könnten wir als Praktiker:innen dazu beitragen, den gemeinsamen Lernprozess produktiv zu gestalten?
- Aus meinen Erfahrungen als Wissenschaftler:in mit der Bildungspraxis heraus: Was könnte ich dazu beitragen, damit unser gemeinsames Lernen gelingt?

Phase 4: Praxisschleife in Bildungs- und Wissenschaftspraxis

Am Ende dieser Phase liegen sowohl seitens der Bildungseinrichtung als auch seitens der Wissenschaftlerin/des Wissenschafters Ergebnisse einer weiteren vertiefenden Bearbeitung der Fragestellung vor. Die Dauer der Praxisschleife ist abhängig von der Art des durchzuführenden internen Praxisprojekts.



Auch bei internen Projekten sollten die bewährten Regeln guten Projektmanagements zur Anwendung kommen. Gerade bei diesen gibt es ein höheres Risiko, dass vorab weder ausreichend (Zeit-)Ressourcen für die Durchführung geplant werden noch mitbedacht wird, wie ein ‚Dranbleiben‘ neben dem Alltagsbetrieb gewährleistet werden kann.

Literaturtipps (siehe Kap. 6.): Factsheets des Sozialministeriums „Projektmanagement“ (Brünner 2021) und „Projektcontrolling“ (Hechl 2021)



Unser Beispiel aus der Praxis ... zur Phase 4

Das Team der Bildungseinrichtung trifft sich, um die weitere Vorgehensweise für das interne Praxisprojekt abzustimmen. Es wird ein Dokument in Form eines Rasters erarbeitet, um Beobachtungen oder auch Rückmeldungen von Teilnehmenden zu dokumentieren, die (sofern kein akuter Handlungsbedarf besteht) ca. alle drei Wochen gemeinsam im Team besprochen werden sollen. Dieser Raster wird probeweise im Bildungsbetrieb eingesetzt.

Reflexionsfragen zur Phase 4 des Modells

- Welche internen Praxisprojekte haben wir in unserer Einrichtung schon durchgeführt? Was haben wir daraus für die Abwicklung zukünftiger interner Praxisprojekte gelernt?
- Welche Mechanismen haben sich in unserer Einrichtung bisher bewährt, um ein ‚Dranbleiben‘ bei einem internen Praxisprojekt zu gewährleisten? Wären diese auch für die Praxisschleife wie im oben skizzierten Ablauf geeignet?
- Wie werden wir das Praxisprojekt intern kommunizieren?

Phase 5: Eine Antwort wird gefunden.

Am Ende dieser Phase wurde die Fragestellung idealerweise soweit bearbeitet, dass die erhofften Ergebnisse sowohl für die Bildungseinrichtung als auch für die/den Wissenschaftler:in erzielt werden konnten und der gemeinsame Lernprozess zum Abschluss gebracht werden kann. Ein Ergebnis kann auch sein, dass ein weitergehendes Praxisprojekt (in Bildungspraxis und/oder Wissenschaftspraxis) definiert bzw. eventuell sogar schon gestartet wurde.

Bildungseinrichtung

Vorbereitung des Workshops 3:

- Vertiefende inhaltliche Vorbereitung zur Fragestellung der eigenen Einrichtung

Wissenschaftler:in

Vorbereitung des Workshops 3:

- Vertiefende inhaltliche Vorbereitung zur Fragestellung der Bildungseinrichtung: Durchsicht der seitens der Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellten Informationen (abhängig von der Fragestellung); gibt es relevante Forschungsbefunde (z. B. vergleichendes Datenmaterial)?

Bildungseinrichtung und Wissenschaftler:in gemeinsam

Durchführung des Workshops 3 (empfohlene Dauer: ca. 3 Stunden)

Bildungseinrichtung

- Ergebnisse der vertiefenden Bearbeitung der Fragestellung (Was wurde eventuell entwickelt? Was wurde erprobt?) aus der Sicht der Bildungseinrichtung, z. B. Ergebnisse einer vertiefenden Datenanalyse, eines vertiefenden organisationsinternen Diskussions- und Reflexionsprozesses

Wissenschaftler:in

- Ergebnisse der vertiefenden Bearbeitung der Fragestellung aus der Sicht der Wissenschaftlerin/des Wissenschafters

Abschluss:

- Reflexion und Ergebnissicherung sowohl in Bezug auf Inhalte als auch auf den Prozess: Wurden die erwarteten Ergebnisse des gemeinsamen Prozesses für alle Beteiligten erreicht? Was wurde gelernt? Was ist offengeblieben?

Bildungseinrichtung: Nachbereitung Workshop 3

Wissenschaftler:in: Nachbereitung Workshop 3





Unser Beispiel aus der Praxis ... zur Phase 5

Beim dritten und abschließenden Workshop (Workshop 3) werden erste Ergebnisse dieses internen Praxisprojekts präsentiert und eine Zwischenbilanz gezogen: Im Endeffekt sei es weniger um eine systematische, vollständige Dokumentation gegangen, sondern, wie von den eingebundenen Mitarbeiter:innen rückgemeldet wird, vor allem um den Austausch über die gesammelten Beobachtungen/Informationen und gemachten Erfahrungen. Dadurch sei man miteinander ‚ins Gespräch gekommen‘ und ‚im Gespräch geblieben‘ über zentrale (pädagogisch-inhaltliche, aber auch organisatorische Fragen), die sonst in der täglichen Routine des Betriebs unter den Tisch fallen. Das Projekt ist zunächst für ein Jahr geplant, dann soll entschieden werden, ob es fortgeführt werden soll. N. äußert den Wunsch, dass sie gerne über den Fortgang und die Ergebnisse des Projekts informiert werden möchte. Der Workshop schließt mit einer Reflexion über die durchgeführten Treffen und über die ‚lessons learned‘.

Reflexionsfragen zur Phase 5 des Modells

- Ergebnissicherung in der Bildungspraxis, Ergebnissicherung in der Forschung: Wie unterscheiden sie sich?
- Welche Methoden der Ergebnissicherung haben sich in unserer Einrichtung bewährt? Welche Bedeutung hat dabei ‚Schriftlichkeit‘?
- Welche Mechanismen haben sich bisher bewährt, wenn es um den Transfer von Projektergebnissen in den ‚Alltag‘ gegangen ist? Könnten diese auch bei einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion zum Einsatz kommen?
- Wie haben wir bisher den Abschluss gemeinsamer Entwicklungs- und Lernprozesse gewürdigt?

Phase 6: Es geht aber doch noch weiter ...

Gerade wenn auch eine weiterführende Aktivität wie ein Praxisprojekt gestartet wurde, kann es von beiderseitigem Interesse sein, einen weiteren Workshop zur gemeinsamen Reflexion und Vertiefung nach einer gewissen Zeit durchzuführen.



Alternativ zu einem Praxisprojekt könnte auch eine Community of Practice (CoP) eingerichtet werden (siehe Kap. 3.3.). In größeren Einrichtungen gibt es oft – über Abteilungen hinweg – solche themenspezifischen Gruppen (auch wenn sie nicht immer CoP genannt werden), in denen Wissen und Erfahrungen geteilt werden und gemeinsam gelernt wird. Sie beruhen oft auf Eigeninitiative, sind selbstorganisiert und nicht an formale Beauftragungen gebunden. Obwohl sie keine formalen Projektgruppen und auch keine Arbeitsgruppen im engeren Sinn sind, teilen die Mitglieder – mit einer gewissen Verbindlichkeit und über einen längeren Zeitraum – Praxis. CoP können selbstverständlich auch organisationsübergreifend bestehen bzw. können CoP auch innerhalb von Fachnetzwerken eingerichtet werden.



Unser Beispiel aus der Praxis ... zur Phase 6

Nach einem Jahr treffen sich Projektteam und N. wieder, um sich im Rahmen eines Workshops über die im Zuge des Projekts gemachten Erfahrungen und das dadurch generierte Wissen auszutauschen. Es kristallisieren sich neue Fragestellungen heraus, denen im Rahmen einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion nachgegangen werden könnte.

Reflexionsfragen zur Phase 6 des Modells

- Sehen wir für unsere Einrichtung Potenzial für eine längerfristige Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen oder Forschungseinrichtungen insgesamt?
- Sehe ich als Wissenschaftler:in Potenzial für meine eigene Forschung bzw. für mein Forschungsteam in einer längerfristigen Zusammenarbeit mit einer Bildungseinrichtung?
- Wie könnte gemeinsam ein kontinuierlicher Dialog gepflegt werden?

5. Abschließende Reflexion und Ausblick

Wissenschaftliche Praxisreflexion – Voraussetzungen für das Gelingen

Bildungspraxis und Wissenschaftspraxis verfolgen unterschiedliche Ziele und arbeiten nach unterschiedlichen Logiken. Im tatsächlichen Ausmaß zwar abhängig von gewählten Forschungsansätzen und -methoden, muss Forschung im Prinzip aber immer eine gewisse Distanz zur Praxis wahren. Sie ist ergebnisoffen und kann keine ‚Rezepturen‘ liefern. Üblicherweise ist von einem ‚Spannungsverhältnis‘ zwischen Wissenschaft und Praxis die Rede. Der hier dargelegte Ansatz einer wissenschaftsbasierten Praxisreflexion interpretiert diese ‚Spannung‘ als etwas Positives und für einen gemeinsam zu erarbeitenden Erkenntnisgewinn Nutzbares.

Voraussetzung für eine gelingende wissenschaftsbasierte Praxisreflexion nach dem hier vorgestellten Ansatz ist, dass:

- ein Verständnis bei allen Beteiligten darüber vorhanden ist, was diese Spannung zwischen Wissenschaft und Praxis ausmacht;
- es ein ‚Wollen‘ aller Beteiligten gibt, die jeweilige Perspektive (wie sieht die Praxis etwas? wie sieht die Forschung etwas?) für einen gemeinsamen Lernprozess ausreichend einzubringen und sich auf diesen auch einzulassen;
- es gelingt, zusätzlich zu individuellen (organisationalen) Fragen auch eine gemeinsame Fragestellung auszuhandeln, sich auf das ‚Wie‘ des Zusammenarbeitens zu verständigen und konsequent an der Beantwortung zu arbeiten;
- es eine entsprechende, möglicherweise arbeitsintensive Vorphase gibt, bevor es eigentlich ‚losgeht‘: in dieser gilt es, mögliche organisationsrelevante bzw. für die eigene wissenschaftliche Arbeit relevante Fragestellungen und einzelne Arbeitsmethoden vorzüberlegen sowie nachzudenken, wer aus der Organisation oder eventuell von außerhalb in diesen Prozess involviert sein soll;
- geeignete Interaktionsräume und -prozesse gestaltet werden müssen, wobei sich der Einsatz einer Moderatorin/eines Moderators (die/der beide ‚Welten‘ kennt) empfiehlt;
- sich alle Beteiligten auf einen doch längeren Prozess einlassen, für den genügend Zeit eingeräumt wird.

Ethische Prinzipien

Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion fühlt sich, so wie hier verstanden, einem kritisch-reflexiven, aufklärerischen Bildungsansatz verpflichtet, der den ganzen Menschen in den Blick nimmt. Und sie erfordert die Einhaltung von grundlegenden ethischen Prinzipien:

- gegenseitiger Respekt und Wertschätzung inklusive Berücksichtigung der Erfordernisse der Bildungspraxis und der Wissenschaftspraxis
- Prinzip der Begegnung ‚auf Augenhöhe‘, d. h. es geht um Beratschlagung unter Kolleg:innen, um einen wechselseitigen Konsultationsprozess einschließlich des Findens einer gemeinsamen ‚Sprache‘, die die Differenz der unterschiedlichen ‚Praxiswelten‘ akzeptiert. Daraus folgt, dass auch das Aushandeln von Bedeutungen als ‚normaler‘ Teil des Interaktionsprozesses verstanden wird.
- keine wechselseitigen unrealistischen Erwartungshaltungen

Gemeinsam erarbeiteter Erkenntnisgewinn macht Freude und verbindet für die Zukunft.

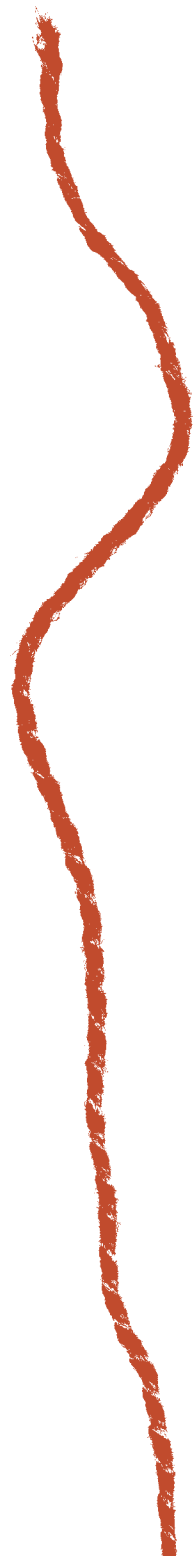
Bildungspraktiker:innen und Bildungsforscher:innen, die sich einem kritisch-reflexiven, aufklärerischen Bildungsansatz verpflichtet fühlen, verbindet die Vision, dass unser Bildungssystem und die vielen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen darin, möglichst vielen Menschen für sie adäquate Zugänge zu qualitativollen Bildungsangeboten erschließen sollen. Bildungsexpertinnen und -experten sollten sich nicht selbst von dieser Vision ausschließen: Wie organisieren wir unser eigenes Lernen? In der Erprobung dieses Ansatzes wurde erlebbar, dass wissenschaftsbasierte Praxisreflexion einen Raum der Interaktion (und Inspiration) zwischen Bildungspraktiker:innen und Forschenden schaffen kann, der mithilft, der Realisierung dieser Vision ein Stück näher zu kommen.



6. Literatur

- Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jhg. 30, Nr. 1, S. 22–43.
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Weder Verwissenschaftlichung noch Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–45.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bell, Daniel (1979): Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2015): Altern und Zukunft. Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. 5. unveränderte Auflage. Wien: BMASK.
- Brünner, Anita (2021): Factsheet: Projektmanagement – Kurzeinführung. 2. überarbeitete Auflage, hrsg. vom BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Wien.
- Cendon, Eva (2015): Praxisforschung (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“). Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12983/pdf/Cendon_2015_Praxisforschung.pdf [02.03.2022].
- Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 211–219.
- Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jhg. 34, Heft 2, S. 35–44. Online: <http://www.die-bonn.de/id/9262> [09.06.2021].
- Gruber, Elke (1995): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München-Wien: Profil.
- Hechl, Elisabeth (2021): Factsheet: Projektcontrolling, 3. Auflage, hrsg. vom BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Wien.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung, Jhg. 5, Ausgabe 2. Online: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> [24.02.2022].
- Kolland, Franz/Ludescher, Marcus/Waxenegger, Andrea (2016): Research-practice partnership: improving links between research and professional practice in lifelong learning. In: Field, John/Schmidt-Hertha, Bernhard/Waxenegger, Andrea (Hrsg.): Universities and engagement. International perspectives on higher education and lifelong learning. London-New York: Routledge, S. 24–36.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moldaschl, Manfred (2001): Reflexive Beratung. Eine Alternative zu strategischen und systemischen Ansätzen. In: Degel, Nina/Münc, Tanja/Pongraz, Hans J./Saam, Nicole J. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133–158.
- Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Niewöhner, Jörg/Sørensen, Estrid/Beck, Stefan (2012): Einleitung: Science and Technology Studies – Wissenschafts- und Technikforschung aus sozial- und kulturanthropologischer Perspektive. In: Beck, Stefan/Niewöhner, Jörg/Sørensen, Estrid (Hrsg.): Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung (Verkörperungen/MatterRealities. Perspektiven empirischer Wissenschaftsforschung 17). Bielefeld: transcript, S. 9–48.

- Pachner, Anita (2014): Reflexive Beratung in einer Gesellschaft reflexiver Modernisierung: Theoretische Verortung und Veranschaulichung aus der Praxis. In: Journal für Psychologie, Jhg. 22, Ausgabe 2, S. 9–34.
- Polanyi, Michael (2016): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jhg. 32, Heft 4, S. 282–301.
- Republik Österreich (2011): LLL 2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, Jhg. 5, Ausgabe 2. Online: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> [24.02.2022].
- Seel, Hans-Jürgen (2014): Beratung: Reflexivität als Profession. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebert, Horst (2011): Lernen und Bildung Erwachsener (Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 36, S. 7–14.
- Stehr, Nico/Adolf, Marian (2015): Ist Wissen Macht? Erkenntnisse über Wissen. Weilerswist: Velbrück.
- Stehr, Nico/Grundmann, Reiner (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern. Weilerswist: Velbrück.
- Walber, Markus/Meyer, Kirsten (2020): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–171.
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Wahlter, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Wahlter, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen (Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 1). Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 11–38.
- Waxenegger, Andrea/Ludescher, Marcus/Brünner, Anita (2016): Qualitätskriterien für die wissenschaftsbasierte Reflexion und Darstellung von Praxisprojekten zur Bildung im Alter. Ein Kurzleitfaden. Unter Mitarbeit von Simon, Gertrud/Benischke, Christine. Graz: Universität Graz.
- Wenger, Etienne (2010): Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, Chris (Hrsg.): Social learning systems and communities of practice. London: Springer/Open University, S. 179–198.
- Wenger, Etienne/Wenger-Trayner, Beverly (2015): Communities of practice. A brief introduction. Online: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice> [30.03.21].





Universität Graz
Zentrum für Weiterbildung
Universitätsplatz 3
8010 Graz, Österreich

T +43/316/380-1102
weiterbildung@uni-graz.at
zfw.uni-graz.at



ISBN 978-3-9505030-0-5

