

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern
der Professionalität

Thema

Selbstreflexionskompetenz

Voraussetzung für Lernen und Veränderung
in der Erwachsenenbildung?

Anita Pachner



Selbstreflexionskompetenz

Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?

Anita Pachner

Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Selbstreflexion, Kompetenz, Professionalität, Relevierungskompetenz, Reflective Practitioner, innovatives Lehrverhalten

Kurzzusammenfassung

Wie müssen praktische Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen zusammenwirken, damit erwachsenenpädagogische Professionalität entsteht? Und welche Rolle spielt dabei insbesondere die Kompetenz zur Selbstreflexion für innovatives Lehren in der Erwachsenenbildung? Diese Fragen sollen vor dem Hintergrund aktueller Ansätze der Kompetenzdiskussion und des Professionsdiskurses sowie mit Bezug auf die Figur des „Reflective Practitioners“ im vorliegenden Beitrag beantwortet werden. Diese Figur wurde in den 1980er Jahren vom Philosophen Donald A. Schön entwickelt, um die Kluft zwischen professional knowledge und real-world practice aufzuzeigen. Im Beitrag wird die These vertreten, dass insbesondere die Kompetenz zur Selbstreflexion ErwachsenenbildnerInnen darin unterstützt, mit Wandel umzugehen, Veränderung zu ermöglichen und innovatives Lehrverhalten zu praktizieren. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf mögliche Folgerungen für eine kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen.

Selbstreflexionskompetenz

Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?

Anita Pachner

Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierten Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln [...]. Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus.

Elke Gruber und Gisela Wiesner 2012, S. 14.

Wie praktische Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen sich ergänzen müssen, damit erwachsenenpädagogische Professionalität entsteht, und welche Rolle Selbstreflexion dabei insbesondere für innovatives Lehrhandeln spielt, dem will dieser Beitrag nachgehen. Dabei wird Selbstreflexion als Kompetenz aufgefasst, also als Selbstorganisationsdisposition, die Handlungsfähigkeit in offenen Situationen erlaubt (siehe Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Neben dem Kompetenzdiskurs wird der Professionalitätsbegriff beleuchtet und es werden Anknüpfungspunkte zum „Reflective Practitioner“ nach Donald A. Schön (siehe Schön 1983 u. 1987) herausgearbeitet, um daraus Ableitungen für die Bedeutung der Selbstreflexion für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln zu ziehen. Abschließend wird ein Ausblick auf Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von in der Erwachsenenbildung pädagogisch Tätigen gegeben.

Kompetenzen als Dispositionen zur Bewältigung komplexer Handlungsanforderungen

Elke Gruber und Gisela Wiesner benennen erwachsenenpädagogische Professionalität als eine Kompetenz (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 14). John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel merken dazu an: *„Kompetenzen bezeichnen [...] Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsergebnisse (Clauß et al. 1995: 126). Kompetenzen sind folglich eindeutig handlungszentriert und primär auf divergent-selbstorganisative Handlungssituationen bezogen“*

(Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXXVI; Hervorh. im Original). Drei wichtige Aspekte treten in dieser Definition zutage:

Erstens wird deutlich, dass Kompetenzen „Dispositionen“ sind, d.h. zunächst einmal nur Veranlagungen bzw. die Bereitschaft zu einem bestimmten Handeln, die in jeder konkreten Situation erneut unter Beweis gestellt werden müssen bzw. muss.

Zweitens ist die Rede von „Ergebnissen“. Kompetenzen entspringen folglich nicht nur bereits vorhandenen Anlagen, sondern können entwickelt werden. Lernprozesse sind damit eine erforderliche Bedingung für Kompetenzerwerb. Jedoch verweisen Erpenbeck und von Rosenstiel unter Bezugnahme auf Weinert einschränkend darauf, dass das *„bedeutet: Es muss vieles gelernt werden, kann aber nicht direkt gelehrt werden [große Bedeutung informellen Lernens, unter anderem in der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Netz]“* (Weinert zit.n. ebd., S. XXXVIII). Dies ist wichtig für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, sofern erwachsenepädagogische Professionalität als Kompetenz aufgefasst wird.

Drittens betonen Erpenbeck und von Rosenstiel in ihrer Definition, dass von Kompetenzen zu sprechen ist, wenn es um die Bewältigung von „divergent-selbstorganisierten“, also offenen, unter Umständen widersprüchlichen, auf jeden Fall hinreichend komplexen Situationen geht. Dies trifft für den Großteil erwachsenepädagogischen Handelns zu.

Professionalität als „Relevierung“ zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrung

Um professionelles erwachsenepädagogisches Handeln und seine Erfordernisse zu umreißen, lohnt ein Blick auf die Ursprünge des Professionalitätsbegriffs und seine Bedeutung. Hans Tietgens brachte in den 1980er Jahren den Begriff „Professionalität“ in die Diskussion ein (vgl. Gieseke 2011, S. 385). Er definiert ihn wie folgt: *„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden*

zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren“ (Tietgens 1988, S. 37; Hervorh. im Original). Damit spricht Tietgens an, was er auch mit „Relationsbewusstsein“ bzw. „Relevierungskompetenz“ beschreibt, nämlich die Fähigkeit, *„aus einem abstrahierten Wissensfundus je aufs neue aufgabengerechte Konsequenzen zu ziehen“* (Tietgens 1981, S. 170). Beide – Relationsbewusstsein und Relevierungskompetenz – erachtet er als grundlegende Kennzeichen erwachsenepädagogischer Professionalität. Zentral ist die „Relevierung“ (vgl. Tietgens 1992, S. 10f.), also das In-Beziehung-Setzen von Wissenschaft und Praxis, von Allgemeinem und Besonderem, von wissenschaftlichem Grundlagenwissen samt seinen Erklärungsmodellen und den Anforderungen der konkreten, erwachsenepädagogischen Situation. Wiltrud Gieseke ergänzt: *„Professionalität stützt sich auf Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, Diagnosen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind“* (Gieseke 2005, S. 12). Sie verweist damit auf die Bedeutung der Erfahrung für die situationsangemessene Anwendung des wissenschaftlichen Wissens angesichts eines komplexen Praxisproblems und auf die individuelle Verantwortung, in der das je situationspezifische Handeln erfolgt.

Professionalität umfasst die Relevierung von Theorie und Praxis, d.h. wissenschaftliches Grundlagenwissen und die Interpretation immer neuer Situationen mit dessen Hilfe. Durch das wissenschaftliche Wissen wird die berufliche Erfahrung ausdifferenziert. Außerdem muss Professionalität in jeder beruflichen Situation erneut unter Beweis gestellt werden, d.h. durch Performanz zum Ausdruck gelangen. Zusammenfassend lässt sich damit sagen: *„Im allgemeinen Verständnis meint der Begriff Professionalität im Unterschied zur Professionalisierung nicht mehr nur oder vorrangig Verberuflichung, sondern den differenzierten Umgang*

mit Forschungsbefunden aus der Disziplin, mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld. Der Begriff umfasst damit die kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, sowie diagnostisch und flexibel vernetztes Handeln“ (Gieseke 2011, S. 386).

Die besondere Bedeutung der Kompetenz „Selbstreflexion“ für Lernen, Veränderung und Innovation

In den Definitionen der erwachsenenpädagogischen Professionalität wurde wiederholt das Vorhandensein von Reflexivität als eine wichtige Bedingung aufgeführt. Doch was ist darunter zu verstehen? Reflexionsfähigkeit wird oft als Teilkompetenz der Personalen Kompetenz eingeordnet (siehe AK DQR 2011; wba 2012). Im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen etwa lautet ihre Beschreibung: „*Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln*“ (AK DQR 2011, S. 9). Auch in diesem nicht genuin erwachsenenpädagogischen Dokument spielen also die Aspekte Umgang mit Veränderung und Lernen aus Erfahrung eine besondere Rolle. Selbstreflexion, so die in diesem Beitrag vertretene These, ist damit eine zentrale Kompetenz für erfahrungsbasiertes Lernen, für Veränderung und Weiterentwicklung und damit auch für innovatives Lehren und professionelles, pädagogisches Handeln insgesamt.

In der Psychologie werden unterschiedliche Ausprägungen von Selbstreflexion beschrieben, wobei nicht jede Form der Selbstreflexion verändertes Handeln zur Folge hat (vgl. Greif 2008, S. 35ff.). Dies trifft nur auf die sogenannte ergebnisorientierte Problem- bzw. Selbstreflexion zu. Sie wird von Siegfried Greif definiert als „*ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt*“ (ebd., S. 40). Im Gegensatz dazu bleiben etwa „*ziellos kreisende Grübeleien*“ (ebd., S. 37) folgenlos.

Selbstreflexion hat drei wesentliche Funktionen (vgl. Tisdale 1998, S. 12):

- Sie soll helfen, Denken und Handeln, das sich in einer gegebenen Situation als nicht zielführend erwiesen hat, zu verändern.
- Selbstreflexion unterstützt beim Vergleich des eigenen Denkens und Handelns mit Erfahrungswerten: Erfahrungswerte werden dabei als gelernte bzw. schon erprobte Denk- und Handlungsabläufe in konkreten Situationen aufgefasst, können aber auch das Resultat vorhergehender selbstreflexiver Prozesse sein.
- Ausgehend von diesen Prozessen der Analyse und Beurteilung strukturiert Selbstreflexion auch das künftige Denken und Planen. Selbstreflexion ermöglicht es also, das eigene Denken und Tun fortwährend auf Situationsangemessenheit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Die notwendigen Kategorien zur Einschätzung von Situationsangemessenheit liefert neben dem Grad der Zielerreichung bisherigen Denkens und Tuns das wissenschaftliche Grundlagenwissen. Erfahrung allein genügt nicht. Im Gegenteil weist Horst Siebert mit Bezug auf Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung darauf hin, dass der Rekurs auf langjährige Praxiserfahrung Reflexion eher behindert: „*Die Berufung auf Routinen und auf positive Rückmeldungen von TeilnehmerInnen kann eine Barriere für kritische Selbstbeobachtungen und für innovatives Lehrverhalten sein. Erfahrung ist mehr als nur ‚Erlebtes‘, nämlich die reflexive Verarbeitung von Ereignissen und Gewohnheiten*“ (Siebert 2011, S. 16). Und – so könnte ein Einwand lauten – selbst wenn pädagogisch Tätige von sich annehmen, relativ viel über ihre Praxis zu reflektieren, so ist bzw. sind der Gegenstand, auf den sich diese Beobachtungen beziehen, nicht unbedingt das eigene Handeln oder Selbst, sondern eher der/die „*schwierige TeilnehmerIn*“ oder die ungünstigen Bedingungen in der Institution (vgl. ebd.). Siebert zufolge ist „*eine Selbstreflexivität, die eine Veränderungsbereitschaft nicht erschwert, sondern erleichtert, pädagogisch notwendig*“ (ebd.). In Anlehnung an Francisco J. Varela, Evan Thompson und Eleanor Rosch (vgl. Varela/Thompson/Rosch 1992, S. 50) bezieht er sich hierbei auf das Konstrukt einer selbsteinschließenden Reflexion, die er als

Form der Selbstbeobachtung und damit als Beobachtung II. Ordnung interpretiert (vgl. Siebert 2011, S. 10; ausführlicher dazu siehe Pachner 2013). Die erwachsenenpädagogisch-konstruktivistische Sicht weist damit einige Anknüpfungspunkte zur bereits dargestellten psychologischen Sicht auf.

Der „Reflective Practitioner“

Die bisherigen Ausführungen zeigen Parallelen zur Figur des „Reflective Practitioner“, wie sie Donald A. Schön bereits 1983 in den internationalen Diskurs einführte. Vor dem Hintergrund eines schwindenden Vertrauens in die Leistungsfähigkeit professionellen Wissens und professioneller Expertise postuliert er mit diesem Konzept die Notwendigkeit wachsender Anpassungsfähigkeit auf Seiten der Professionals (vgl. Schön 1983, S. 13ff.). Erforderlich wird dies angesichts zunehmender Komplexität, Unsicherheit, Unbeständigkeit, Einmaligkeit und konfligierender Werte in beruflichen Handlungssituationen (vgl. ebd., S. 14). Herkömmliches Fachwissen und die Fähigkeiten und Techniken traditioneller Expertise genügen nicht mehr, dieser beruflichen Praxis neuer Prägung gerecht zu werden (vgl. ebd.).

Dieser Befund deckt sich mit gegenwärtigen Aussagen von z.B. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007), die als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit in offenen Situationen Kompetenzen, aufgefasst als Selbstorganisationsdispositionen, annehmen, also einen ganzheitlichen Blick – jenseits einer einseitigen Betonung des Fachwissens – auf das Können von Professionals werfen. Schön geht weiter davon aus, dass das professionelle Tun auf implizitem „knowing-in-action“ beruht, welches er als „*ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing*“ (Schön 1983, S. 49) beschreibt. Um nun mit komplexen, offenen Situationen erfolgreich und kompetent umgehen zu können, ist es erforderlich, über dieses knowing-in-action zu reflektieren und zu versuchen, es dadurch zu explizieren und beschreibbar zu machen. Knowing-in-action wird durch diese Beschreibung zum knowledge-in-action, es verliert gewissermaßen sein dynamisches Moment (vgl. Schön 1987, S. 26). Schön spricht von Prozessen einer „reflection-in-action“ (vgl. Schön 1983, S. 49f.), wenn die Reflexion im Verlauf der Handlung

stattfindet bzw. von „reflection-on-action“, wenn sie im Nachhinein erfolgt (vgl. Schön 1987, S. 26). Ausgelöst werden beide Prozesse der Reflexion durch unerwartete Ergebnisse des eigenen Handelns, also gleichsam das Auftreten eines überraschenden Ereignisses (vgl. ebd.). Die Gegenstände der Reflexion sind dabei vielfältig: *The practitioner „may reflect on the tacit norms and appreciations which underlie a judgement, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behavior. He may reflect on the feeling for a situation which has led him to adopt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role he has constructed for himself within a larger institutional context“* (Schön 1983, S. 62). Reflexion wird als zentrale Voraussetzung für die Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen erachtet. Durch das Hinterfragen bewährter Annahmen, ein neues Verständnis der Situation und das Entwickeln und Ausprobieren neuer Handlungsalternativen und -zugänge unterstützt die Reflexion den/die professionell Handelnde/n dabei, die offene Situation zu verstehen und angemessen zu bewältigen (vgl. Schön 1987, S. 35; Wolcott 1995, S. 40).

Ähnlich wie Tietgens (siehe Tietgens 1988) für die Erwachsenenbildung erachtet Schön systematisches, vornehmlich wissenschaftliches Wissen und seine Anwendung auf konkrete Situationen als charakteristisch für kompetentes, professionelles Handeln (vgl. Schön 1987, S. 33). Ausgehend von der Annahme, dass es aber nicht für jedes praktische Problem eine richtige Antwort oder Regel im Fundus professionellen Wissens gibt, wird die Fähigkeit zur „reflection-in-action“ zur wichtigen Bedingung für professionelles Handeln gerade in offenen, unsicheren Situationen (vgl. ebd., S. 39). „Reflection-in-action“ wird dann zu einer Quelle neuen Wissens und bringt neues „knowing-in-action“ jenseits von Forschung und Wissenschaft hervor (vgl. ebd., S. 40).

Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen

Zunächst ist festzuhalten, dass sich in der Professionalisierung im Kontext der Erwachsenenbildung/

Weiterbildung gegenwärtig zwei sich widersprechende Entwicklungen abzeichnen (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 15):

- Zum einen ist das eine „Entberuflichung“, die ihren Niederschlag in einer Auflösung der Konturen des Berufsfeldes findet. Diese liegt in der unüberschaubaren Vielzahl von Angeboten, Tätigkeitsbezeichnungen und Einsatzbereichen begründet und geht häufig mit einer nur ungenügenden Bezahlung einher.
- Zum anderen lässt sich im Zusammenhang mit der Anforderung des lebenslangen Lernens ein Trend in Richtung Verberuflichung ausmachen. Diesem liegen auch Bestrebungen nach Qualitätssicherung im Sinne der Teilnehmenden zugrunde.

Die Frage nach dem genuinen Kern der Erwachsenenbildung wird damit umso drängender. Rolf Arnold beantwortet sie, indem er auf die *„Aneignungsperspektive zum Erwachsenenlernen“* (Arnold 2008, S. 21) verweist und konstatiert, dass dabei auch die Vermittlung reflexiver Kompetenzen immer wichtiger wird (vgl. ebd., S. 31). Damit rückt die Didaktik als die Wissenschaft von Lehr- und Lernprozessen Erwachsener in den Mittelpunkt und erhält die Bedeutung einer Professionswissenschaft (vgl. ebd., S. 32). Für die Professionalisierung bedeutet das zunächst zu verstehen, dass sich die Vermittlung von Kompetenzen nicht „machen“ lässt, sondern dass ErwachsenenbildnerInnen *„zurückhaltende Kompetenzen“* (ebd.) ausprägen müssen, die einen *„verstehenden, strukturierenden, anregenden und beratenden Umgang mit den Erfahrungen und Deutungen Erwachsener“* (ebd.) erlauben.

Auch Gruber und Wiesner beantworten die Frage nach dem „Was“, das pädagogisch Tätige in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beherrschen müssen, um professionell in diesem Bereich handeln zu können, indem sie die Bedeutung von Kernkompetenzen betonen. Sie erachten dafür die drei Schritte Formulierung, Anerkennung und Vermittlung von Kernkompetenzen als erforderlich (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 14f.; siehe Gruber 2006). Bevor Kernkompetenzen an künftige ErwachsenenbildnerInnen vermittelt werden können bzw. ihr erfolgreicher Erwerb auch in informellen Lernprozessen anerkannt werden kann, müssen

diese Kernkompetenzen wissenschaftlich fundiert erarbeitet und definiert werden (vgl. ebd.).

Einen beispielhaften Schritt in diese Richtung hat die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) geleistet (siehe Heilinger 2012). Sie hat in einem Curriculum Kompetenzen formuliert, die ErwachsenenbildnerInnen anerkannt werden können, die ihre Kompetenzprofile dort zur Prüfung und Zertifizierung einreichen. Auch Selbstreflexionsfähigkeit ist dabei als ein zentraler Bestandteil Personaler Kompetenz nachzuweisen (vgl. wba 2012, S. 24). Bislang geschieht dies hauptsächlich durch die Berücksichtigung von absolvierten Lehrgängen mit geschlossenen Lerngruppen und durch die Anerkennung von Supervision bzw. Coaching. Außerdem ist die Beobachtung und Überprüfung von Selbstreflexion zentraler Bestandteil des „Zertifizierungswerkstatt“ genannten Assessment-Centers im Rahmen des Anerkennungsprozesses.

Wie der Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit darüber hinaus in der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen gezielt gefördert werden kann, ist jedoch noch offen. Insbesondere eine wissenschaftlich fundierte Modellierung dieser Kompetenz ist dafür eine unabdingbare Voraussetzung. Folgende Wege und Blickrichtungen zeichnen sich bereits jetzt ab:

Denkbar ist zum einen eine indirekte Förderung durch das Angebot von Methoden und Instrumenten zur praxisbegleitenden Selbstreflexion wie z.B. Lerntagebücher und Portfolios (siehe Pachner 2009). Solche werden gemäß Berichten aus der Praxis von ErwachsenenbildnerInnen bereits häufig geführt. Sie könnten aber gezielt als Bestandteil von Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen eingesetzt werden.

Zum anderen sollten Wege der direkten Anbahnung von Selbstreflexionsfähigkeit in Lernsettings der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen entwickelt werden. Siebert nennt als Möglichkeit, um nachhaltige Selbstreflexion anzuregen, „Irritationen“ z.B. durch neue Herausforderungen (vgl. Siebert 2011, S. 16; vgl. dazu auch bei Schön 1987, S. 26 das Element der Überraschung als Auslöser von Reflexion). Sie können etwa durch komplexe, ganzheitliche Aufgabenstellungen im

Rahmen einer kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildung ermöglicht werden.

Darüber hinaus wären Aspekte in Betracht zu ziehen, wie sie Schön (vgl. Schön 1987, S. 305ff.) für ein „reflective practicum“ vorschlägt, das eine Brücke zwischen Universität und Praxis herstellen soll. Unter anderen nennt er Aufgaben¹, die

- die zukünftigen Lehrenden dazu anregen sollen, ihr eigenes Lernen zu beobachten, zu beschreiben und mit allgemeinen Lerntheorien in Verbindung zu bringen.
- die Aufmerksamkeit für das Lernen der Teilnehmenden schulen und zum Vergleich mit den Reflexionen über das eigene Lernen (seitens der Lehrpersonen) einladen.
- ein Nachdenken über die eigenen Konstruktionen von der Institution anbahnen, in der die Lehrperson tätig ist, und darüber, welche Faktoren dort unter Umständen „reflection-in-action“ eher verhindern (vgl. ebd., S. 322f.).

Zudem kann die verschränkende Betrachtung von bereits existierenden Kompetenzbeschreibungen in Curricula zur Anerkennung und Zertifizierung

erwachsenenpädagogischer Kompetenzen und der dafür eingereichten Kompetenzprofile der pädagogisch Tätigen vielversprechende und weiterführende Anhaltspunkte für die Modellierung von Selbstreflexionskompetenz liefern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass erwachsenenpädagogische Professionalität neben berufspraktischem Wissen auch der Differenzierung desselben durch wissenschaftliches Wissen bedarf. Um diese „Relevierung“ (im Sinne Tietgens) leisten zu können, sind reflexive Kompetenzen erforderlich. Insbesondere, so konnte gezeigt werden, ist die Kompetenz zur Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung dafür. Sie ermöglicht es den ErwachsenenbildnerInnen, nicht in ihrem berufspraktischem Erfahrungswissen zu verharren, sondern immer wieder situationsangemessenes, innovatives Lehrverhalten zu zeigen – umso mehr, wenn es darum geht, offene, divergente Situationen zu bewältigen. Weiter nachzugehen ist der Frage, wie diese Selbstreflexionskompetenz in der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen gezielt angebahnt und ausgebaut werden kann. Dazu gilt es, diese Kompetenz noch genauer und vor allem empirisch fundiert zu modellieren.

¹ In den Beiträgen von Andrea Widmann und Sabine Digel in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ werden derlei Aufgaben praxiserprobt reflektiert (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/13-20_08_digel.pdf und http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/13-20_09_widmann.pdf); Anm.d.Red.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html [Stand: 2013-08-14].

Arnold, Rolf (2008): Vorbereitung auf didaktisches Handeln. 2., überarb. u. weiterentw. Aufl. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern, DISC.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Gieseke, Wiltrud (2005): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, S. 12-33.

Gieseke, Wiltrud (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385-403.

Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 183-192.

- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.) (2012):** Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Heilinger, Anneliese (2012):** Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 59-81.
- Pachner, Anita (2009):** Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen: Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Pachner, Anita (2013):** Selbst und Reflexion – Veränderungsbereitschaft ermöglichen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3, S. 28-31.
- Schön, Donald A. (1983):** The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Perseus Books.
- Schön, Donald A. (1987):** Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siebert, Horst (2011):** Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-18.
- Tietgens, Hans (1981):** Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.
- Tietgens, Hans (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.
- Tietgens, Hans (1992):** Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tisdale, Tim (1998):** Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation. Weinheim: Beltz.
- Varela, Francisco J./Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1992):** Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Bern: Scherz.
- Wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2012):** Curriculum wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online im Internet: http://www.wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf [Stand: 2012-10-22].
- Wolcott, Linda L. (1995):** The distance teacher as reflective practitioner. In: Educational Technology, January/February Issue, S. 39-43.



Foto: www.tv-klein.com

Dr.ⁱⁿ Anita Pachner

pachner@sowi.uni-kl.de
<http://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/home>
 +49 (0)631 205-4555

Anita Pachner studierte in Eichstätt und Köln Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und promovierte an der LMU München bei Prof. Dr. Rudolf Tippelt. Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete sind lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen, Blended Learning, empirische Bildungsforschung und interkulturelle Erwachsenenpädagogik. Seit 2008 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern. Dort ist sie verantwortlich für den Bereich Erwachsenenbildung und leitete das Teilprojekt „Wissenschaftliche Leitung Angebotsentwicklung“ im BMBF-Projekt „Alphabetisierung und Bildung“. Gegenwärtig forscht sie zur Modellierung der Schlüsselkompetenz „Selbstreflexion“ bei pädagogisch Tätigen.

Self-reflection competence

A prerequisite for learning and change in adult education?

Abstract

In what way must practical experience and academic knowledge interact to generate professionalism in adult education? And what role does self-reflection competence in particular play in innovative teaching in adult education? This article aims to answer these questions against the backdrop of current approaches to the competence discussion, the professional discourse and the figure of the „reflective practitioner.“ This figure was developed by philosopher Donald A. Schön in the 1980s in order to shed light on the gap between professional knowledge and real-world practice. The author of this article supports the hypothesis that the self-reflection competence in particular supports adult educators in their dealing with and enabling change and in practising innovative teaching behaviour. The article concludes with an outlook on possible consequences for competence-oriented training and continuing education of adult educators.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732281046

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 20, 2013

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Roswitha Ranz (Institut EDUCON)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>