

Dialogorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Theoretische und forschungsmethodische Überlegungen zur Gestaltung des Wissenschaft-Praxis- Verhältnisses

Lisa Breitschwerdt, Regina Egetenmeyer

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung

Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung steht vor der Herausforderung, dass ihr ein dynamisches und heterogenes Praxisfeld gegenübersteht, dessen Besonderheiten es zu berücksichtigen gilt. Im Beitrag wird die Stärkung eines dialogorientierten Forschungsansatzes vorgeschlagen. Dieser betont die Bedeutsamkeit von gleichberechtigter Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Emanzipation für das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis. Anhand eines Forschungsprojektes werden die Anforderungen an ein dialogorientiertes forschungsmethodisches Vorgehen veranschaulicht. Dieses bedarf der Schaffung einer vertrauensvollen Basis und Dialogräumen, der Implementierung eines kontinuierlichen Dialogs während des Forschungsverlaufs sowie der praxisorientierten Kommunikation der Projektergebnisse und der dialogisch-reflexiven Entwicklung neuer Fragestellungen.

Recherche orientée vers le dialogue en formation des adultes/formation continue. Réflexions théoriques et méthodologiques sur la conception de la relation entre science et pratique

Résumé

La recherche en formation des adultes et formation continue est confrontée au défi d'un champ de pratique dynamique et hétérogène dont il convient de prendre en compte les particularités. La contribution propose le renforcement d'une approche de recherche orientée vers le dialogue. Celle-ci souligne la signification d'une relation science-pratique sur un pied d'égalité en matière de participation, de communication, de réflexion et d'émancipation. Les exigences vis-à-vis d'une approche méthodologique de la recherche orientée vers le dialogue sont illustrées à l'aide d'un projet de recherche. Celui-ci nécessite la création d'une base de confiance et d'espaces de dialogue, la mise en place d'un dialogue continu pendant le déroulement de la recherche ainsi que la communication des résultats du projet orientée vers la pratique et le développement de nouveaux questionnements par un processus reliant le dialogue et la réflexion.

Dialogue-oriented research in adult and continuing education. Theoretical and research-methodological considerations for shaping the science-practice relation

Abstract

Adult and continuing education research is faced with the challenge of a dynamic and heterogeneous field of practice whose specialities need to be taken into account. This article proposes the strengthening of a dialogue-oriented research approach. It emphasises the importance of equal participation, communication, reflection and emancipation for the science-practice relationship. A research project is used to illustrate the requirements of a dialogue-oriented research methodology. This requires the creation of a trusting basis and dialogue spaces, the implementation of a continuous dialogue during the research process as well as the practice-oriented communication of the project results and the dialogue-reflective development of new questions.

1 Einleitung

Themen mit Praxisrelevanz zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu machen, gewinnt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an Bedeutung. Dies zeigt sich in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft und in den bildungspolitischen Strategien und Entwicklungen. So wird in der Disziplin die Forderung nach einer erneuten Auseinandersetzung mit dem vernachlässigten Wissenschafts-Praxis-Verhältnis aufgegriffen und die Art und Weise ihrer Ausgestaltung diskutiert (Robak & Schöll, 2015). Aus der Perspektive empirischer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung verdeutlichen die Daten des wbmonitor von 2018 den expliziten Wunsch von Praxisvertreter*innen nach einem intensiven Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (Christ et al., 2019, S. 15). Bildungspolitisch wird die Praxisrelevanz von Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung beispielsweise im Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie aufgenommen. Hier wird die Verbesserung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis explizit als Ziel für zukünftige Erhebungen im Kontext der Weiterbildungsstatistik formuliert (BMAS, 2021, S. 54–56). Dabei wird unter anderem die praxisnahe Verwertbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen und die partizipative Einbindung von Praxisakteur*innen in der Entwicklung von Erhebungsstrategien in den Mittelpunkt gestellt. Auch in den bildungspolitischen Förderprogrammen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ist Wissenschaftskommunikation zur Förderung des Austauschs von Wissenschaft und Gesellschaft und der Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft zum integralen Bestandteil von Forschungsförderung geworden (BMBF, 2019, S. 3). Damit wird förderpolitisch eine wichtige Voraussetzung für dialogorientierte Forschungsprojekte geschaffen.

Der Blick auf das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis ist für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung deshalb von besonderer Bedeutung, da sich ihre Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin und als praktisches Handlungsfeld bis in die 1990er Jahre weitestgehend parallel und ohne tiefen Austausch vollzogen hat (Gieseke, 2008). Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung steht deshalb vor der Herausforderung, dass ihr ein konkretes Praxis- und Anwendungsfeld gegenübersteht, das durch eine hohe Dynamik und Heterogenität gekennzeichnet ist (Nuisl, 2018), welches als empirisches Forschungsfeld nicht leicht zu systematisieren ist.

Demzufolge ist der Anspruch an die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung jene Fragen und Gegenstandsbereiche aufzugreifen, die sich aus den aktuellen Bedarfen erwachsenpädagogischer Handlungsfelder ergeben, eine herausfordernde Aufgabe. Dazu bedarf es neben grundlegenden Fragen der theoretischen Auseinandersetzung um das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis auch einer veränderten Perspektive, welche die Kommunikation mit und Partizipation von Akteur*innen der praktischen Handlungsfelder forschungsmethodisch mitgestaltet.

In der empirischen Bildungsforschung wird ein solches Anliegen im Kontext anwendungsorientierter Forschungsverfahren verfolgt. Hierunter subsumieren sich unterschiedliche Forschungszugänge, z.B. Aktions- und Handlungsforschung, Praxisforschung, Team Science, Collaborative Research oder die Transdisziplinäre Forschung mit dem Ziel einer gemeinsamen Erforschung von Untersuchungsgegenständen. Reinders et al. (2015) unterscheiden weiter die Schulevaluations- und Institutionenforschung, die Interventionsforschung, die Transferforschung und die Beratung von Politik und Bildungsadministration. Im Rahmen all dieser Forschungszugänge erfahren die Entwicklungspotentiale der Beteiligten basierend auf den Forschungserkenntnissen eine besondere Berücksichtigung (Ukowitz, 2021).

Anwendungsorientierten Forschungskonzeptionen ist gemein, dass sie die Relevanz der Forschungsgegenstände und der generierten Forschungsergebnisse für die untersuchte pädagogische Praxis berücksichtigen und den Forschungsprozess dementsprechend gestalten. Ziel dieser Forschungsansätze ist es, praxisrelevante Erkenntnisse zu generieren und an die Praxis zu übermitteln. Allerdings zeigen sich im Hinblick auf diesen Anspruch in spezifischen Forschungsvorhaben Diskrepanzen zwischen den ursprünglichen Intentionen der Forschung und der tatsächlichen Anwendung der Ergebnisse in der pädagogischen Praxis (z.B. Reinders et al., 2015; Weinbauer-Heidel, 2016; Worresch, 2021). Für dieses als „research practice gap“ (z.B. Brühwiler & Leutwyler, 2020) bezeichnete Phänomen liegen verschiedene Erklärungsansätze vor. Eine Rolle spielen beispielsweise die sich auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zunehmend ausdifferenzierenden politischen Strukturen und die darin eingebetteten Entscheidungsträger*innen (Schrader, 2014), aber auch die Unverständlichkeit von Forschungsergebnissen aufgrund wissenschaftsspezifischer Sprache sowie deren mangelnde Anwendbarkeit in der Praxis (Vanderlinde & Braak, 2010). Hinzu kommt, dass bei einer Förderpolitik, die vorwiegend Projekte unterstützt, die sich auf psychometrische Messmethoden oder standardisierten Verfahren mit wenigen Messzahlen konzentrieren, nur wenig konkrete Bezugspunkte und Handlungsansätze für die Bildungspraxis bereitgestellt werden können. Durch die veränderte Förderpraxis, in welcher die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Bildungspraxis einen wichtigen Raum einnimmt, erweitert sich die Breite der möglichen Forschungsverfahren. Damit werden auch Forschungsprojekte gefördert, die orientiert an konkreten Praxisfällen, relevante Erkenntnisse für eine größere Breite der Bildungspraxis bereitstellen.

Mit Blick auf den, in der anwendungsorientierten Forschung prominenten Ansatz der Transferforschung lässt sich konstatieren, dass Transfer in einzelnen Forschungsvorhaben zwar als konkretes Ziel formuliert wird. Reinders et al. (2015) verweisen jedoch darauf, dass die für einen gelingenden Transfer zu schaffenden Strukturen und Rahmenbedingungen im Forschungsprozess nicht von Beginn an mitgedacht werden. Die Schwierigkeiten scheinen im Transferbegriff selbst begründet zu liegen. Dieser bezeichnet zunächst schlicht die „Verbreitung (aktuellen) wissenschaftlichen Wissens in praktische Felder“ (Gräsel, 2019, S. 2). Dabei entsteht implizit ein Verständnis über ein hierarchisches Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxisfeld, unabhängig davon, ob das einzelne Forschungsvorhaben selbst Bottom-Up oder symbiotisch in Zusammenarbeit mit den Akteur*innen der Praxisfelder durchgeführt wird

(Gräsel & Parchmann, 2004). Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden im Kontext der evidenzbasierten Forschungsreform bereits die Herausforderungen einer Wirkungs- und Transferforschung diskutiert (Schrader, 2014; Schüßler, 2012). Aus diesem Grund werden innerhalb der Transferforschung im Bildungsbereich zunehmend partizipative Ansätze oder Design-Forschung implementiert (z.B. Gräsel, 2010). Diese berücksichtigen die Einbindung und Beteiligung der Akteur*innen im Forschungsprozess von Beginn an, um Forschung so zu gestalten, dass Ergebnisse relevant und verständlich für die Bildungspraxis werden können.

Die Auseinandersetzung mit den bereits begrifflich festgeschriebenen Herausforderungen transferorientierter Forschung regt dazu an, Fragen des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses im Rahmen von Forschung verändert zu denken. Hierbei hilft im Rückbezug auf den Forschungsansatz der Critical Communicative Methodology (Gómez et al., 2011) ein Verständnis von Gesellschaft, das basierend auf einer „kommunikativen Rationalität“ (Habermas, 1981) Wissenschaft und Praxis als unterschiedliche Verstehens-Welten definiert, die sich gegenseitig nicht zugänglich sind. Für die Überwindung einer Schieflage in diesem Verhältnis bedarf es eines Verständnisses von Forschung, das auf einem engen und kontinuierlichen Austausch zwischen Personen aus Wissenschaft und Praxis sowie auf einer durchgehenden Partizipation aller Beteiligten beruht (KOPROF, 2020; DigiEB, 2021). Kern und Ausgangspunkt dieses Verständnisses ist der gleichberechtigte Dialog zwischen den Beteiligten. Dieser stellt das zentrale Mittel des gegenseitigen Sinnverstehens in den Interaktionen zwischen verschiedenen Lebenswelten dar (Habermas, 1981).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, in einen dialogorientierten Forschungsansatz für die empirische Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung einzuführen. Hierfür werden in einem ersten Schritt ausgewählte partizipative Forschungsansätze aufgegriffen, welche Anknüpfungspunkte für ein dialogorientiertes Vorgehen bereitstellen (Kapitel 2). Daraus lassen sich die Bedeutung und theoretischen Begründungen des Dialogs für die Gestaltung eines Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ableiten (Kapitel 3). Anhand des Beispiels eines Forschungsprojektes wird das methodische Vorgehen einer dialogorientierten Perspektive exemplarisch vorgestellt (Kapitel 4). Die daraus abgeleiteten Merkmale eines dialogorientierten Vorgehens werden abschließend herausgearbeitet und dahingehend Impulse für die Weiterentwicklung eines dialogorientierten Forschungsansatzes diskutiert (Kapitel 5).

2 Partizipative Forschungsansätze als Kontext einer dialogorientierten Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Ein dialogorientiertes Vorgehen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung lässt sich im Kontext *partizipativer Ansätze* verorten (Gruber, 2014; Unger, 2014; Bergold & Thomas, 2012). *Partizipativen Forschungsansätzen* ist gemein, dass Untersuchungsgegenstände im kooperativen Miteinander mit jenen Akteur*innen erforscht werden, die sich im untersuchten Forschungsfeld bewegen. Ziel ist die Erkenntnisgenerierung im Hinblick auf den gemeinsam analysierten Untersuchungsgegenstand und darauf basierend die Veränderung und Weiterentwicklung sozialer Wirklichkeiten. *Partizipative Forschung* will damit nicht nur empirisch fundierte, wissenschaftliche Erkenntnisse generieren, sondern auch Anstöße zur emanzipativen und eigenmächtigen Weiterentwicklung der untersuchten sozialen Wirklichkeiten geben (Unger, 2014). Damit grenzen sich partizipative Forschungsansätze insofern von anderen Forschungstraditionen ab, als dass sie die Objekte und Subjekte des Erkenntnisinteresses und die

sie umgebende soziale Wirklichkeit nicht passiv beforschen, sondern diese als aktiven Part in den Forschungsprozess integrieren (Sprung, 2016).

Diese theoretischen Auseinandersetzungen stellen einen wichtigen Ansatzpunkt für die eingangs formulierte Zielsetzung hinsichtlich der Ausgestaltung eines Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses im Kontext eines dialogorientierten Forschungsansatzes dar. Im Folgenden werden deshalb ausgewählte Ansätze einer partizipativen Forschungstradition vorgestellt und zentrale Impulse für einen dialogorientierten Forschungsansatz herausgearbeitet.

(Participatory) Action Research / Aktionsforschung / Handlungsforschung

Partizipative Forschungsansätze gehen auf die, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA entstandene Action Research sowie die davon unabhängig entwickelte *Participatory Action Research* (Glassman & Erdem, 2014) zurück, die ab den 1960er Jahren auch im deutschsprachigen Raum unter Begriffen wie *Aktions- und Handlungsforschung* rezipiert wurden (Unger, 2014, S. 13f.). Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Forschungsansätze war – unter dem präsenten Eindruck des zweiten Weltkriegs und Strukturen der Unterdrückung weltweit – die Forderung nach einer Sozialforschung, die aktuelle gesellschaftsrelevante Themen aufgreift und für die Praxis relevante Lösungen erarbeitet. Dabei liegen diesen Ansätzen emanzipatorische und demokratiebildende Überlegungen im Hinblick auf die Selbstbefähigung von Akteur*innen und Gruppen zugrunde. Gemein ist diesen Ansätzen, dass sie durch den emanzipatorischen und partizipativen Grundgedanken die Distanz zwischen Forschenden und „Beforschten“ versuchen aufzulösen und gemeinsam Problemlösungen für die untersuchte soziale Wirklichkeit anstreben (Unger, 2014). Bei der *Action Research* und der *Participatory Action Research* handelt es nicht um jeweils festgelegte Forschungsvorgehen, sondern vielmehr um Forschungsperspektiven, welchen die benannten Prinzipien zugrunde liegen und die verschiedenen Methodologien (z.B. Grounded Theory, Ethnografie) sowie das Spektrum klassischer, v.a. qualitativer Forschungsmethoden (z.B. teilnehmende Beobachtung, Interview, Einzelfallstudie) nutzen¹.

Der Blick auf den Begriff „Participatory Action Research“ verdeutlicht die hinter den Ansätzen stehenden Ziele und zugrundeliegenden Perspektiven. *Participatory Action Research* “works at reconciling and integrating research (R) and the advancement of knowledge with people’s active (A) engagement with social history and the ethics of participation (P) and democracy” (Chevalier & Buckles, 2019, S. 21). Dies bedeutet, dass Forschende einen Zugang zu den Lebenswelten von Gruppen und Akteur*innen finden müssen, beispielsweise indem sie selbst Teil der Gruppe und des Erlebens werden oder indem Akteur*innen aus der Gruppe zu Ko-Forschenden werden. Die Aktion impliziert das Moment der Bewusstwerdung und kritischen Reflexion über die (problematischen) Strukturen der eigenen Lebenswelten und die Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen und dem Anstoßen von Veränderungen. Die Aktion wird wie folgt verstanden: „fluid, diverse, and confrontational concept that requires constant reflection and dialogue during the change process so that individuals can engage in their own negotiations between their desires and their survival strategies at any given moment“ (Glassman & Erdem, 2014, S. 213). Die Rolle von Forschung geht über die analytische Beobachtungsfunktion und Wissensgenerierung hinaus. Sie unterstützt die eigenen

¹ Ein guter Überblick über die verschiedenen Strömungen, das dahinterliegende Verständnis und die Vorgehensweisen ist in einschlägigen Handbüchern zu erhalten z.B. Bradbury, 2015; Rowell et al., 2017; Chevalier und Buckles, 2019.

Reflexionsprozesse von Praxispartner*innen und die Entwicklung von Strategien, damit sich diese aus unterdrückten Situationen befreien können. Zentral ist dabei, dass Forschung keine konkreten Vorgehensweisen vorgibt, sondern vielmehr die Eigenmächtigkeit von Praxispartner*innen unterstützt.

Gestaltungsorientierte Bildungsforschung

Ansätze der *gestaltungsorientierten Bildungsforschung* (Tulodziecki et al., 2013, 2014; Preußler et al., 2014; Tulodziecki et al., 2018) schließen an die Überlegungen der Action Research an und haben sich vor allem aus der Medienpädagogik und -didaktik heraus entwickelt. Unter den Ansätzen der gestaltungsorientierten Bildungsforschung subsumieren sich eine Vielzahl von Vorgehensweisen mit je unterschiedlichem Schwerpunkt, deren Bezeichnung im internationalen Kontext differiert, z.B. „design (based) research“, „design experiments“ oder „Entwicklungsforschung“ (Tulodziecki et al., 2018). In Bezug auf didaktische Überlegungen besteht auch eine inhaltliche Nähe zum methodischen Ansatz des „Design Thinking“ in der Hochschullehre (z.B. Daddi et al., 2020).

Im Zentrum gestaltungsorientierter Bildungsforschung steht die Praxisrelevanz von Forschung unter intensiver Einbindung der Praxisakteur*innen. Ausgehend von der Betonung einer theorie- und empiriebasierten Verbesserung der Bildungspraxis zielen gestaltungsorientierte Ansätze auf die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten (medien-)pädagogischen Handelns. Gestaltung als zentraler Bestandteil des Forschungsprozesses trägt maßgeblich zur Wissensgenerierung und Theorieentwicklung bei. Dies geschieht im gleichberechtigten und engen Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft in zirkulären und iterativen Prozessen, mit dem Ziel, Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln (Tulodziecki et al., 2018). Anders als bei Ansätzen der Action Research, die versucht ihren Untersuchungsgegenstand möglichst zu durchdringen, indem sie ein Teil des Forschungsfeldes wird, versucht die gestaltungsorientierte Bildungsforschung durch die gleichberechtigte Einbindung und Entscheidungsbefugnis aller Beteiligten, gemeinsame Entwicklungsprozesse für Handlungskonzepte und Interventionen zu initiieren und empirisch begleitet durchzuführen.

Tulodziecki et al. (2013, S. 106) untergliedern gestaltungsorientierte Forschungsverfahren in verschiedene Phasen:

- Aufgreifen einer praxis- und theorierelevanten Fragestellung
- Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln
- Entwurf von konzeptionsbezogenen Unterrichtseinheiten oder Projekten
- Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung
- Diskussion der Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Übertragbarkeit

In diesen Phasen zeigt sich das gestalterische Element im iterativen Prozess der gemeinsamen praxisrelevanten und theoriebezogenen Konzeption, praktischen Umsetzung, empirischen Begleitung sowie der kontinuierlichen Reflexion und Diskussion über die Ergebnisse und Innovationen für das jeweilige Praxisfeld. Im Hinblick auf „Design Based Research Ansätze“ (z.B. Tulodziecki et al., 2013; Seufert, 2015) wird darüber hinaus eine angestrebte Intervention in allen Phasen des Prozesses relevant. Die Planung, Umsetzung, forschungsmethodische Begleitung und Reflexion einer solchen Intervention wird als Ziel der Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft zu einem wesentlichen Teil des Forschungsprozesses.

Forschungsmethodisch lassen sich in gestaltungsorientierten Ansätzen verschiedene etablierte qualitative und quantitative Erhebungs- und Analysemethoden einsetzen. Es empfiehlt sich eine Triangulation unterschiedlicher Methoden, um der Komplexität und unvorhergesehenen Veränderungen im untersuchten Geschehen gerecht zu werden (Tulodziecki et al., 2018, S. 440). Dies impliziert Überlegungen zu Gütekriterien und Qualitätsstandards gestaltungsorientierter Bildungsforschung, die sich an den zentralen Ansprüchen einer fundierten empirischen Sozialforschung orientieren.

Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird die zunehmende Bedeutung gestaltungsorientierter Forschungsansätze deutlich. Im Kontext der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung werden aktuell Fragen im Hinblick auf die Rolle von Bildungsorganisationen (Bernhard-Skala, 2021) sowie zur Untersuchung digitaler Lern- und Bildungsmedien (Spoden & Schrader, 2021) aufgegriffen. Diese Entwicklungen können in Zusammenhang mit den obigen Ausführungen zu veränderten förderpolitischen Strategien verstanden werden.

Critical Communicative Methodology

Die von der katalanischen Forschungsgruppe „Community of Research on Excellence for All“ (CREA, 2022a) entwickelte *Critical Communicative Methodology* stellt einen Forschungsansatz dar, der den gleichberechtigten Dialog zwischen unterschiedlichsten Akteur*innen in den Mittelpunkt stellt (Gómez et al., 2011). Ausgangspunkt ist die von CREA aufgegriffene „dialogische Wende“ (Puigvert, 2012; Aubert & Soler, 2007) in Gesellschaft und Wissenschaft, die Kommunikation als Grundlage aller Interaktionen innerhalb von Gesellschaften und den in ihr agierenden Akteur*innen betont.

Die Bedeutung von Dialog zeigt sich insbesondere im Bildungsbereich, da im Kontext von Wissensgesellschaften Lernen zunehmend als intersubjektiver Prozess in Kommunikation mit unterschiedlichsten Personen und im Rahmen diverser Lebensumwelten erfolgt (Aubert & Soler, 2007, S. 522). Der Fokus liegt auf den Subjekten und ihren Interaktionen und die durch ihren Dialog gemeinsame Konstruktion von Wissen. Die dadurch entstehenden sozialen Situationen stellen den Rahmen für Forschungsgegenstände dar, die mithilfe der *Critical Communicative Methodology* untersucht werden (Gómez et al., 2011). Wichtig ist die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der im Dialog aufeinandertreffenden Akteur*innen und ihrer Perspektiven und die Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit. In Rückbezug auf Freire und Habermas basiert die *Critical Communicative Methodology* auf der Idee, dass jede Person dazu beitragen kann, Wissen – auch im Kontext von Forschungsvorhaben – in sozialer Interaktion zu konstruieren. Dabei kann jede Person dabei mitwirken, ihre eigene soziale Realität für andere verstehbar zu machen und sie selbst zu verändern (Gómez et al., 2011; Gómez & Munté, 2015; Puigvert et al., 2012).

Damit unterscheidet sich die *Critical Communicative Methodology* insofern von der *Action Research*, als dass sie wie die *gestaltungsorientierte Bildungsforschung* die Unterschiedlichkeit der Perspektiven von Wissenschaft und Praxisfeldern anerkennt. Im Unterschied zur *gestaltungsorientierten Bildungsforschung* hat die *Critical Communicative Methodology* eine noch stärker emanzipative Perspektive auf das Praxisfeld, dessen Eigenverantwortung für die Gestaltung der eigenen Lage im Kontext der Forschung gestärkt wird. Basierend auf dieser Eigenverantwortung unterstützt Forschung durch den Dialog die Stärkung der Eigenermächtigung (Empowerment) der im Prozess beteiligten Personen für Veränderungen.

Die *Critical Communicative Methodology* kommt im Kontext Forschungsvorhaben zum Einsatz, welche neben dem Erkenntnisgewinn über soziale Phänomene versuchen, gesellschaftliche und politische Veränderungen in ihren Untersuchungskontexten voranzutreiben. Forschungsprojekte in diesem Kontext untersuchen beispielsweise die Situation von kulturellen Minderheiten wie Frauen in der Gruppe der Roma oder erarbeiten Möglichkeiten, den Dialog in spezifischen Bereichen, beispielsweise zwischen älteren Bevölkerungsgruppen und Angehörigen von Hochschulen zu stärken (CREA, 2022b).

Zum Einsatz kommen Methoden wie die kommunikative Beobachtung, kommunikative Fokusgruppen oder kommunikative Lebensgeschichten, die alle in engem Austausch mit allen Beteiligten geplant und durchgeführt werden (Gómez & Munté, 2015; Gómez et al., 2011). Nach Gómez et al. (2011, S. 240) ist diesen Methoden gemein, dass sie auf Veränderung ausgerichtet sind, die durch die kontinuierliche gemeinsame und gleichberechtigte Interpretation der Beteiligten erfolgt. In kommunikativen Fokusgruppen wird der gleichberechtigte Dialog beispielsweise dadurch realisiert, dass die Forschenden dafür sorgen, dass alle Beteiligten aktiv in den Dialog einbezogen werden und dass der Fokus auf dem Forschungsthema bleibt. Die Teilnehmenden an der kommunikativen Fokusgruppe bringen gleichberechtigt ihr Wissen ein: Die „Beforschten“ zum Forschungsthema aus Perspektive ihrer Lebenswelt und die Forschenden aus Perspektive der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

Hinsichtlich der Durchführung gibt es demnach keine klar abgegrenzten Rollen; alle am Prozess Beteiligten sind sowohl Forschende als auch Akteur*innen. Forschungsergebnisse werden unmittelbar im laufenden Prozess diskutiert, interpretiert und kommunikativ vereinbart (Gómez & Munté, 2015).

3 Dialog als Basis des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis immer wieder aufgegriffen und diskutiert (z.B. Schöffter, 1997; Ludwig, 2015). Im Zentrum dieses Themenkomplexes steht die Frage, wie Wissenschaft praxisrelevante Forschung generieren kann, sodass Praxis an die daraus gewonnenen Erkenntnisse anknüpfen und Aspekte daraus implementieren kann. Oder umgekehrt formuliert, wie kann Praxis eigene kontextspezifische Bedarfe und Interessen in Bezug auf potenzielle Forschungsgegenstände an die Wissenschaft kommunizieren, sodass diese Forschungsvorhaben im bestmöglichen Sinne für Praxisanliegen durchführt.

Diese zweiseitige Betrachtung beruht auf der Annahme, dass es sich bei Wissenschaft und Praxis um zwei unterschiedliche Verstehens-Welten handelt, in welchen die Akteur*innen in einer jeweils eigenen, spezifischen Logik (inter-)agieren. Es ist davon auszugehen, dass sich beide Welten demzufolge nie in Gänze gegenseitig zu verstehen vermögen. Jedoch können sie sich durch Dialog im Verständnis füreinander annähern². In bewusst geschaffenen Kommunikationsräumen werden so Verständigungs-, aber auch Aushandlungsprozesse über die eigenen Perspektiven auf jeweilige Sachverhalte und Fragestellungen möglich. Dialog als Zentrum

² Das aus dem Kontext von Untersuchungen zum erwachsenenbildnerischen Planungshandeln entwickelte Konzept der Perspektivverschränkung verweist darauf, dass auch innerhalb eines Feldes (hier des Praxisfeldes), die Perspektiven von Programmplanungshandelnden und Zielgruppen auf pädagogische Vorstellungen unterschiedlich sind. Der Ansatz der Perspektivverschränkung verfolgt das Ziel, systematisch verschiedene Sichtweisen auf einen Gegenstand oder ein Handlungsfeld zu erforschen und miteinander zu verbinden (Gieseke, 2000, 2010).

der Verständigung von Wissenschaft und Praxis, geht zurück auf den Forschungsansatz der *Critical Communicative Methodology* (Gómez et al., 2011), der wiederum auf Habermas (1981) und Freire (1991) referiert. Die *Critical Communicative Methodology* greift Fragen der *gleichberechtigten Partizipation, Kommunikation, Reflexion* und *Emanzipation* zwischen Wissenschaft und Praxis auf, die für Forschungsprozesse bedeutsam sind.

Gleichberechtigte Partizipation im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis verweist auf die gleichwertige Beteiligung aller am Forschungsprozess beteiligten Personen. Dies steht einer, sich im Alltagsverständnis noch immer haltenden Vorstellung eines hierarchischen Verhältnisses von Wissenschaft gegenüber, die aus dem „Elfenbeinturm“ heraus Praxis „beforscht“. Gleichberechtigung und Partizipation beziehen sich auf ein der Erwachsenenbildung/Weiterbildung inhärentes Menschenbild von selbstbestimmten und entscheidungsfähigen Erwachsenen mit eigenen Bedürfnissen und Interessen (z.B. Holzkamp, 1995; Grotluschen, 2010). Damit verfügt nur das einzelne Subjekt über die Expertise, seine eigene Lebenswelt zu verstehen und zu erklären. Deshalb ist seine Mitwirkung am Forschungsprozess als gleichberechtigte*r Akteur*in unabdingbar (Glassman & Erdem, 2014, S. 209). Ziel empirischer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ist es, aus einer Perspektive der Gleichberechtigung Räume für die Begegnung zwischen Theorie- und Praxisperspektiven zu schaffen (Walber & Jütte, 2015). Dies stellt ein Gegenmodell zur einseitig verlaufenden Implementierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis dar.

Sind diese Begegnungsräume geschaffen, stellt *Kommunikation* eine weitere Basis für den Dialog im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis dar. Ohne Kommunikation sind die notwendigen gegenseitigen Verstehens- und Reflexionsprozesse im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis nicht möglich. Aubert und Soler (2007, S. 521) konstatieren einen „Dialogical Turn“ in der Gesellschaft und den Gesellschaftswissenschaften, welcher auch die Art und Weise daran anschließender empirischer Forschung beeinflusst. *Kommunikation* betont das soziale Moment von Gesellschaften, die geprägt sind durch gleichzeitige Pluralitäts- und Individualisierungsprozesse. Durch die hochkomplexe Ausdifferenzierung von Gesellschaften, z.B. in Bezug auf die Diffusion von Wissen, Expertise und Tätigkeitsfelder, entstehen hohe Anforderungen zur selbständigen Orientierung von einzelnen Gesellschaftsmitgliedern innerhalb der so entstehenden Vielzahl an Möglichkeiten. Kommunikation wird zentral für die Verständigung über das Miteinander und für den Austausch von Wissen innerhalb von Gesellschaften.

Eine dialogorientierte Perspektive betont die Intersubjektivität dieses Wissens und die Notwendigkeit der Verständigung darüber (Aubert & Soler, 2007, S. 522). Dialogorientierte Forschung stellt deshalb die grundlegende Frage nach der Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Kern dieser Auseinandersetzung ist die Diskussion um die sich veränderte Wissensproduktion im Kontext einer „Transformativen Wissenschaft“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014). Die Gesellschaft wird zur zentralen Akteurin der Wissensproduktion und institutionellen Wissensorganisation. Die Wissenserzeugung erfolgt in wechselseitiger Kommunikation und kooperativen Austauschformaten zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Mit Blick auf Ludwig (2015) kann das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis als ein Differenzmodell verstanden werden, in welchem wissenschaftliche und praktische Theorien das jeweilige Handeln der Akteur*innen leiten und die Herausforderung darin besteht, die dahinterliegenden Begründungen und erkenntnisleitenden Interessen beider Perspektiven kommunikativ zusammenzubringen.

Neben der Verständigung über das wissenschaftliche und alltägliche Wissen (z.B. Dewe, 2014; Ludwig, 2015; Breitschwerdt & Egetenmeyer, i. Vorb.) werden in der Kommunikation bei allen Beteiligten *Reflexionsprozesse* angeregt, die jeweils Veränderungen anstoßen

können: Bei Forschenden im Hinblick auf die Ausgestaltung ihres Forschungsvorhabens; bei Praxispartner*innen über die Frage nach einer nachhaltigen Veränderung der eigenen Handlungspraxis in kommunikativer Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand und den Forschungsergebnissen. Mit der Betonung von *Kommunikation* als Kern eines dialogorientierten Forschungsansatzes liegt der Fokus auf einem diskursiven Austausch zwischen Wissenschaft und Praxisfeldern anstelle eines stufenweise prozesshaft angelegten Vorgehens, wie es in Vorstellungen über Transferstrategien häufig noch verankert ist: „Es geht bei Wissenschaftstransfer nicht darum, fertiges Wissen weiterzugeben, sondern ein gegenseitiges Problemverständnis zu entwickeln und gemeinsam Theorie-Praxis-Fragen zu bearbeiten“ (Faulstich & Trumann, 2017, S. 258; siehe auch Faulstich, 1995).

Hieran schließt die Stärkung der *Emanzipation* der Beteiligten als weiterer wichtiger Baustein eines dialogorientierten Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses an. Die umfangreichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume, beispielsweise in der didaktischen Planung auf Mikro- und Mesoebene (z.B. Fleige et al., 2018) sind dem Praxisfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung inhärent. Das in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft breit rezipierte subjektwissenschaftliche Verständnis (Holzkamp, 1995) von erwachsenen Lernenden impliziert, dass nicht nur alle an Forschung Beteiligten in gleichwertiger Weise zur Konstruktion und Entwicklung von Wissen über untersuchte Phänomene beitragen. Es verweist auch auf die Möglichkeit der Veränderungsmacht aller Beteiligten im Hinblick auf die Verstehens-Welten, in welchen sie sich bewegen. Nach Freire (1991, S. 71) stellt das Wort als grundlegendes Wesen des Dialogs immer ein Zusammenwirken von Reflexion und Aktion dar. Nur in diesem Zusammenwirken entsteht Praxis anstelle von reinem Verbalismus (Fehlen von Aktion) oder reinem Aktionismus (Fehlen von Reflexion) (Freire, 1991, S. 71). Die Analyse gesellschaftlich relevanter Fragestellungen als Ausgangspunkt einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung für und mit der Praxis impliziert nicht nur die *Partizipation* von Akteur*innen aus der Praxis, sie wirft auch Fragen ihrer Auswirkungen auf diese Akteur*innen und ihre Lebenswelt auf.

Neben der Vorstellung und Kommunikation der Forschungsergebnisse erfolgt Partizipation und Veränderung durch die sich im Dialog vollziehenden Verständigungs- und Reflexionsprozesse. Diese regen zur eigenmächtigen Entscheidung der Praxisakteur*innen über die Relevanz der Ergebnisse für ihre individuelle Handlungspraxis an. So werden nachhaltige Veränderungen für die Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis initiiert, die auf einer kommunikativen Aushandlung der unterschiedlichen Wissensbestände, Verständnisse und Perspektiven sowie der praxisrelevanten Reflexion über die Übernahme von Forschungsergebnissen basieren.

Die forschungsmethodologischen Perspektiven von *gleichberechtigter Partizipation*, *Kommunikation*, *Reflexion* und *Emanzipation*, die sich in der *Critical Communicative Methodology* finden, eignen sich deshalb für die Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, da sie in großer Nähe zu grundlegenden Haltungen und Handlungsformen des Praxisfeldes stehen. Im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch eine hohe Heterogenität in ihren Praxisfeldern gekennzeichnet, z.B. in Bezug auf Strukturen, Angebotsformen, Themen, Teilnehmende und Personal. Erwachsene Lernende werden als emanzipierte und selbstverantwortliche Teilnehmende verstanden. Ihnen wird ein Angebot für die Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterbreitet. Über die Teilnahme entscheiden sie selbst, basierend auf ihren subjektiven Lerninteressen, -bedarfen und -motiven. Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden als Kursleitende oder Moderator*innen verstanden, die Erwachsene in ihren Lernprozessen begleiten. Dabei

verfügen sie über große didaktische und curriculare Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Settings (Fleige et al., 2018). Die Reflexion von Planungs- und Umsetzungsprozessen ermöglicht es, situative Momente in längerfristige Prozesse zu überführen. Diese Grundannahmen zur Gestaltung von Bildungsangeboten für Erwachsene prägen deshalb auch das Planungs- und Organisationshandeln des Praxisfeldes.

4 Methodisches Vorgehen bei der Umsetzung eines dialogorientierten Forschungsansatzes

Basierend auf den Ausführungen zu einem dialogorientierten Forschungsansatz, wird im Folgenden das methodische Vorgehen im Forschungsprojekt „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (2019-2022) (DigiEB, 2021) vorgestellt³.

Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt ist ein intensives Netzwerk und Vertrauensverhältnis zwischen allen an der Forschung Beteiligten. Dieses Vertrauensverhältnis ist nicht automatisch gegeben, sondern kann durch akademische Titel, unterschiedliche gesellschaftliche Rollenwahrnehmungen von Hochschule und Praxisfeld oder die eigene Bildungsbiografie von Praktiker*innen mit bestimmten Vorstellungen oder Distanz belegt sein. Vertrauen muss zumindest teilweise vor Projektstart geschaffen werden. Dieses kann durch vielfältige Formen der (ehrenamtlichen) Zusammenarbeit entwickelt werden. Dazu zählen beispielweise die Einladung von Praxisakteur*innen zu Vorträgen an die Hochschule, die Vermittlung von Praktikumsstellen, die Durchführung von gemeinsamen Workshops mit Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen, regelmäßige Treffen mit Austausch zu aktuellen Situationen im Praxis- und Wissenschaftsfeld, Mitwirkung von Wissenschaftler*innen in Einrichtungs- und Verbandsgremien, Vorträge in und Teilnahme an Workshops und Konferenzen von Einrichtungen und Verbänden, Veröffentlichungen in Publikationsorganen von Praxisverbänden und vieles mehr. Dadurch kann ein echtes Interesse von Wissenschaftler*innen für die Praxisfelder entwickelt sowie ein Einblick in deren Frage- und Problemstellungen gewonnen werden.

Projektentwicklung

Basierend auf diesem Vertrauensverhältnis ist es möglich, dem Prinzip der *gleichberechtigten Partizipation* zu folgen. So können Praxispartner*innen (z.B. Erwachsenenbildungseinrichtungen) bereits in die Projektentwicklung eng eingebunden werden. Im Projekt DigiEB erfolgte dies dadurch, dass das Forschungsteam an der Universität einen Forschungsrahmen mit konzeptioneller Perspektive, Fragestellungen und Zielsetzungen entwickelt und diesen gemeinsam mit den Praxispartner*innen abgestimmt hat. Durch die Abstimmung konnte sowohl das prinzipielle Interesse der Praxispartner*innen identifiziert werden als auch neue praxisrelevante Anliegen und Perspektiven in die Entwicklung einbezogen werden. Dazu zählt ggfs. auch, Bedarfe mit Blick auf die zeitliche Planung oder die Finanzierung (z.B. Reisekosten, Raummieten, Aufwandsentschädigungen) mit zu berücksichtigen.

Fragestellung der Gesamtstudie ist „Wie gelingt Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?“ Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Gelingenseinschätzung der

³ Der dialogorientierte Forschungsansatz wurde bereits im Projekt „KOPROF“ entwickelt. Er stellt im Projekt DigiEB jedoch eine Weiterentwicklung dar. Ein Dank gilt an dieser Stelle Professorin Esther Oliver (CREA, University of Barcelona) für die Unterstützung in der Entwicklung im Rahmen des Vortrags „Communicative Methodology“ am 27. September 2016 an der Universität Würzburg.

Praxispartner*innen. Ziel der Studie ist die einrichtungsübergreifende Identifizierung von Gelingensbedingungen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der bereits in der Projektentwicklung gestartete Dialog wurde beim Projektstart fortgeführt. Während des gesamten Projektverlaufs befand sich das Forschungsteam (jeweils ganz konkrete Ansprechpersonen) in engem Austausch mit den Praxispartner*innen. Dieser Dialog fand im Rahmen geplanter sowie nach Bedarf kurzfristig angesetzter Gesprächstermine (z.B. zu Beginn des ersten Lockdowns während der Covid-19-Pandemie) in unterschiedlicher Zusammensetzung statt.

Auftaktgespräche zur Designentwicklung

Forschungsmethodisch ist das Projekt als Fallstudie (Ludwig, 2005) angelegt (Abbildung 1). Das Projekt umfasst insgesamt sechs Einrichtungen und zwei Dachorganisationen als Projektpartner*innen aus dem Feld der konfessionellen, kommunalen und beruflichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Zum Projektstart erfolgte orientiert an einem Mehrebenenmodell (Egetenmeyer & Grafe, 2017) literaturbasiert die Identifikation von Merkmalen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Diese Untersuchungsmerkmale wurden ebenso wie das geplante methodische Vorgehen in gemeinsamen Auftaktgesprächen mit Vertretenden der Einrichtungen und Dachorganisationen hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz diskutiert. Zudem wurde explizit nach Wünschen und Interessen der Praxispartner*innen in Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt gefragt. Durch die Gespräche wurden sowohl die Untersuchungsmerkmale als auch das Forschungsdesign präzisiert, aber auch Wünsche über den Erkenntnisgewinn hinaus in Erfahrung gebracht (z.B. Sichtbarkeit der eigenen Einrichtung, politische Sichtbarkeit, konkrete Handlungsempfehlungen). Auch konnten wichtige Anliegen der Praxispartner*innen mit Blick auf die Zeitplanung, den Datenschutz aber auch in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente berücksichtigt werden. Diese Rückmeldungen waren sehr wichtig, um die Datenerhebung beispielweise zu Zeiten durchzuführen, in denen die Befragten für Interviews und Fragebogenerhebungen erreichbar sind, oder um Kontaktaufnahmen zu ihnen so zu gestalten, dass es den Kommunikationswegen der Einrichtungen entspricht.

Um eine Erhebung durchführen zu können, die qualitativ hochwertige und umfangreiche Daten aus dem Praxisfeld generieren kann, ist Forschung auf das organisationsinterne Wissen der Praxisakteur*innen angewiesen. Durch den Dialog können Organisationspezifika (z.B. Weg der Kontaktaufnahme mit Teilnehmenden), welche die Forschung maßgeblich beeinflussen, identifiziert und im Forschungsprozess mitbearbeitet werden.

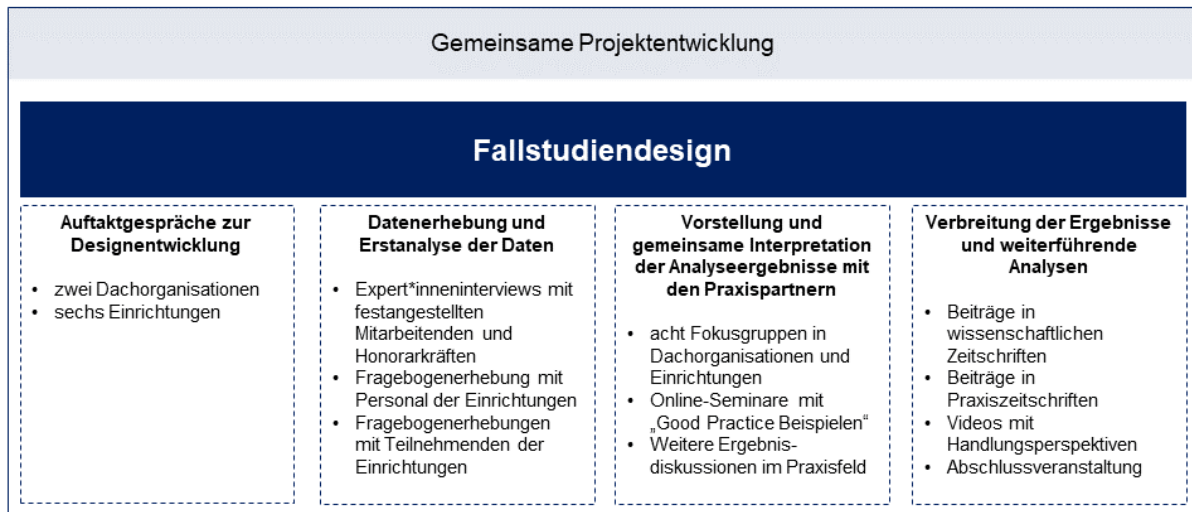


Abb. 1: Dialogorientierter Forschungsansatz im Projekt DigiEB.

Datenerhebung und Erstanalyse der Daten

Nach den Auftaktgesprächen als vorgelagerte Form der Datengenerierung erfolgte in der Erhebungsphase⁴ die Durchführung von Expert*inneninterviews mit Mitarbeitenden, Dozierenden und Mitwirkenden bei den Praxispartner*innen. Zudem schlossen sich zwei Fragebogenerhebungen zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an, von denen sich eine an das Personal und die andere an die Teilnehmenden der Einrichtungen richtete. Die Praxispartner*innen wurden bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente um eine Rückmeldung gebeten, die sich auf die Verständlichkeit aber auch die organisatorische Durchführbarkeit (Erreichbarkeit der Zielgruppen, Antwortmotivation, Zeitraum) bezog.

Dem Prinzip der Emanzipation verpflichtet, wurden die Praxispartner*innen um die Benennung von geeigneten Interviewpersonen gebeten, von denen gehaltvolle Antworten zu den Gelingenbedingungen der Digitalisierung in der jeweiligen Einrichtung erwartbar waren. Dem Prinzip der Kommunikation und Reflexion folgend, stellte sich die Datenerhebung jedoch auch dergestalt dar, dass die Fragebogenerhebung, die zu Beginn des Jahres 2020 geplant war, durch die Herausforderungen der Covid-19-Pandemie in den Einrichtungen erst im Herbst 2020 durchgeführt werden konnte. Basierend auf den erhobenen Daten erfolgte eine Erstanalyse der Daten durch das Forschungsteam.

Flankiert wurde die Erstanalyse durch eine Online-Seminarreihe zu „Good Practices zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ im November/Dezember 2020⁵. In der Reihe wurden Beispiele aus den Einrichtungen vorgestellt, zu denen Mitarbeitende, Dozierende und Mitwirkende der Praxispartner*innen eingeladen waren. Die Online-Seminarreihe konnte zur Vernetzung der Praxispartner*innen untereinander beitragen. Weiter gab sie dem Forschungsteam einen Einblick in aktuellste Entwicklungen der Praxispartner*innen und stellte damit Kontextinformationen aus dem Praxisfeld bereit, die in die Erstanalyse der Ergebnisse eingebracht werden konnten.

⁴ Das DigiEB-Projekt kombinierte forschungsmethodisch einzelne Elemente der gestaltungsorientierten Bildungsforschung mit zwei Erhebungsphasen. Zur Komplexitätsreduktion erfolgt im vorliegenden Beitrag der Fokus auf den dialogorientierten Forschungsansatz.

⁵ Die Aufzeichnungen der Online-Seminare sind auf der Projektwebsite verfügbar: go.uni-wuerzburg.de/digieb

*Vorstellung und gemeinsame Interpretation der Analyseergebnisse mit den Praxispartner*innen*

Im Folgenden wurden die Ergebnisse der Erstanalyse den Praxispartner*innen vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Damit die gemeinsame Diskussion kritisch reflexiv möglich ist, bedarf es der aktiven Schaffung von Gesprächsräumen für den Austausch über die unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand und die Analyseergebnisse. Hierzu wurde zu Beginn der Präsentation explizit darauf hingewiesen, dass wir um eine kritische Einordnung der Erstanalysen bitten. Zudem wurden in die Präsentation explizit Fragen nach den Erfahrungen der Praxispartner*innen integriert. Dieser Gesprächsraum eröffnete für das Forschungsteam neue Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, aber auch andere Differenzierungsperspektiven aus dem Praxisfeld heraus. Aus forschungsmethodischer Perspektive konnte so eine Art der kommunikativen Validierung der Daten mit den Praxispartner*innen erfolgen.

Durch den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, aber auch zwischen Personen aus der Praxis, beobachteten wir bei den Praxispartner*innen die Reflexion der eigenen Praxis und der eigenen Identifikation von Handlungsbedarfen. Für die Forschung entstehen durch den Dialog neue Interpretationsperspektiven, aber auch neue Einsichten in Bedarfe der jeweiligen Einrichtungen. So können durch die kritische Reflexion auch Erhebungsinstrumente überarbeitet und Analyseperspektiven geschärft werden.

Im Rahmen des DigiEB-Projekts entstanden durch die Kontakte zu Verbänden und zu anderen Praxiseinrichtungen Vortragsanfragen, die weitere Möglichkeiten zur Präsentation der Erstanalysen boten. Dieser Dialog wurde für die kommunikative Validierung der Daten über die Erhebungseinrichtungen hinaus genutzt. Dadurch konnte forschungsmethodisch insbesondere das Sample der Praxiseinrichtungen reflektiert werden. Die Vorstellung der Ergebnisse der Erstanalyse war sodann die Basis für die weitere Forschungsarbeit, die sich sowohl auf die weiteren Analysen als auch die Dissemination der Daten richtete.

Verbreitung der Ergebnisse und weiterführende Analysen

Basierend auf den Rückmeldungen der Praxispartner*innen erfolgten weitere Analysen und Aufarbeitungen für Veröffentlichungen in Wissenschaft und Praxis. Dadurch konnte die Aussagekraft von Ergebnissen nochmals kritischer reflektiert und stärker vor dem Hintergrund der Bildungspraxis interpretiert werden. Mit Blick auf die wissenschaftlichen Veröffentlichungen konnten im Anschluss an die Rückmeldungen präzisere Analysen erfolgen, die sodann in Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht wurden. Alle Praxispartner*innen werden über einen Emailverteiler regelmäßig über die Veröffentlichungen informiert. Soweit es möglich ist, werden die wissenschaftlichen Veröffentlichungen zudem für Praxiszeitschriften aufbereitet und mit Blick auf die Essenz und Praxisrelevanz der Forschung pointiert. Zudem wurden aus den Projektergebnissen Kurzvideos mit Handlungsanregungen und –perspektiven für die Praxispartner*innen erstellt.

Neben den weiterführenden Analysen stellt auch der weiterführende Dialog einen zentralen Aspekt dialogorientierter Forschung dar. Dieser Dialog wird beispielweise in der Abschlussveranstaltung realisiert, in der die gemeinsamen Projektergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Zur Abschlussveranstaltung werden neben den Projektpartner*innen auch weitere Praxispartner*innen, Wissenschaftler*innen und interessierte Personen eingeladen. Die Veranstaltung ist so konzipiert, dass der Austausch im Mittelpunkt steht. Neben der Präsentation und der Diskussion der Forschungsergebnisse ist die Vorstellung von aktuellen

Entwicklungen aus der Praxis ein wichtiges Element der Veranstaltung. Auch hier sollen Dialog- und Annäherungsräume geschaffen werden, um voneinander zu lernen.

5 Merkmale einer dialogorientierten Erwachsenen- und Weiterbildungsfor- schung

Die theoretische Auseinandersetzung mit einem dialogorientierten Wissenschafts-Praxis-Verhältnis und die beispielhafte Darstellung ihrer forschungsmethodischen Umsetzung anhand des Projektes „DigiEB“ zeigen Möglichkeiten für eine dialogorientierte Perspektive auf anwendungsorientierte Forschung auf. Aus dieser Auseinandersetzung erfolgt nun die Identifikation von zentralen Merkmalen eines dialogorientierten Forschungsansatzes. Diese gestaltet sich in der Gesamtschau, wie im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, als ein dynamisches Vorgehen, das sich mittels der Visualisierung ineinandergreifender Zahnräder in drei wesentlichen Prinzipien greifen lässt (Abbildung 2).

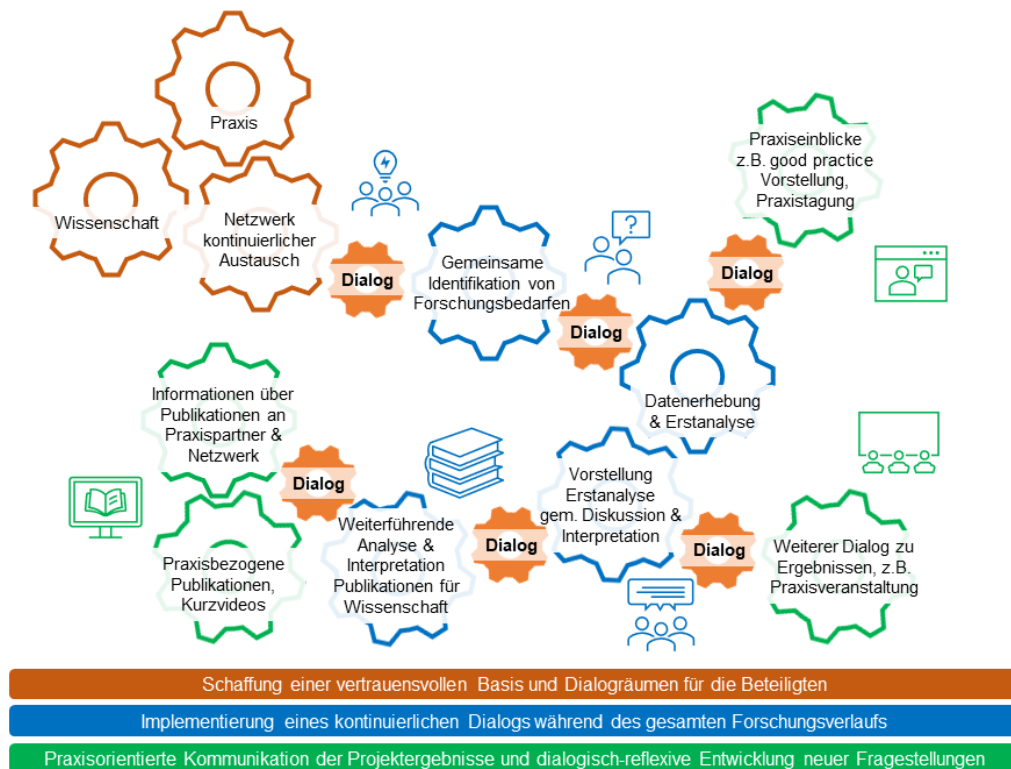


Abb. 2: Dialogorientierter Forschungsansatz als dynamisches Vorgehen (eigene Darstellung).

Schaffung einer vertrauensvollen Basis und Dialogräumen für die Beteiligten

Eine dialogorientierte Forschung betont *Kommunikation* als Grundlage des gesellschaftlichen Miteinanders und betont darin die Bedeutsamkeit aller Beteiligten als Mitkonstrukteur*innen von Wissen (Gómez et al., 2011; Glassman & Erdem, 2014). Dies setzt die gegenseitige Anerkennung über die Unterschiedlichkeit der Perspektiven und Handlungslogiken von Wissenschaft und Praxis voraus. Diese Differenz stellt den konstitutiven Ausgangspunkt im Verhältnis von Wissenschaft und Praxisfeldern dar (z.B. Schrader et al., 2020), die es als solche anzuerkennen gilt. Davon ausgehend stellt das Ziel einer dialogorientierten Forschung eine

größtmögliche gegenseitige Annäherung bezogen auf die verschiedenen Verstehens-Welten dar. Voraussetzung dafür ist eine grundlegende Haltung, die Neugierde und gegenseitiges Interesse impliziert. Es bedarf der Bereitschaft, sich auf die jeweils anderen Perspektiven einzulassen. Gleichzeitig ist im gegenseitigen Annäherungsprozess ein Bewusstsein darüber notwendig, dass ein gänzlich gegenseitiges Sinnverstehen unmöglich ist.

Für den Forschungsprozess selbst bedarf es Räume für den Austausch und das Aushandeln über die unterschiedlichen Perspektiven auf Forschungsgegenstände zwischen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen. Nur basierend auf einer solchen Verständigung und der Anerkennung der Unterschiedlichkeit ist eine reflexive Forschung möglich, die gesellschaftliche und politische Veränderungen für die Entwicklung von Praxisfeldern initiiert und die Beteiligten zu deren Umsetzung *emanzipiert* (Gómez & Munté, 2015; Puigvert, 2012; Puigvert et al., 2012). Die Schaffung solcher Kommunikationsräume, die ohne Hierarchien auch „Räume zur Selbstrepräsentation“ (Sprung, 2016, S. 4) für die Praxis darstellen, greift *die gleichberechtigte Partizipation* als Element einer dialogorientierten Forschung auf. Diese Kommunikationsräume dienen der gleichberechtigten Aushandlung, gegenseitigen Annäherung und Vereinbarung über Verständnisse sowie dem Anstoß von individuellen *Reflexionsprozessen*.

Solche Räume zu etablieren, setzt eine Vertrauensbasis zwischen den beteiligten Personen voraus, die in der Regel nicht kurzfristig zu schaffen, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg zu entwickeln ist. Dazu sind Netzwerke zu etablieren, die als langfristig gewachsene „research-practice partnerships“ (Coburn & Penuel, 2016) die Basis für das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis darstellen und praxisrelevante Forschung vorantreiben.

Implementierung eines kontinuierlichen Dialogs während des gesamten Forschungsverlaufs

Eine gemeinsame dialogorientierte Ausgestaltung liegt dem gesamten Forschungsvorgehen zugrunde und beginnt bereits bei der gemeinsamen Definition der Relevanz von Forschungsgegenständen durch Vertretende von Wissenschaft und Praxis. Jeweilige Perspektiven und Interessen werden ausgelotet und so eine gemeinsame Basis für das weitere Vorgehen geschaffen, die durch eine gemeinsame Planung und den Interessensabgleich eine Verbindlichkeit bei allen Beteiligten schafft. Das gesamte Forschungsvorhaben wird als ein dynamisches Vorgehen verstanden, das sich im Zusammenspiel der Beteiligten und den einzelnen Komponenten des Designs ergibt. Mit dem Zahnrad-Modell (Abbildung 2) wird am Beispiel des Projektes „DigiEB“ das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Elemente im Forschungsvorhaben deutlich. Sichtbar wird auch, wie der Dialog als darin verankerte Stellschrauben die Interessen und Bedarfe aller Beteiligten aufgreift und Momente für den Austausch und die Klärung von Sachverhalten berücksichtigt und ermöglicht. Dies steht einer klassischen Vorstellung von Forschung als linearem Prozess, dem die Anwendung von Erkenntnissen als dem Forschungsprozess nachgelagert ist, entgegen. Stattdessen werden die Relevanz aller Perspektiven in der *gleichberechtigten Partizipation* sowie die Möglichkeiten für Nachjustierungen betont.

Der bereits konzeptionell angelegte kontinuierliche Dialog war essentiell für die Weiterführung des Forschungsprojekts nach dem Beginn der Covid-19-Pandemie in Deutschland. Der kontinuierliche Dialog ermöglichte es, die Probleme bei der Projektdurchführung zu identifizieren und gemeinsam mit den Projektpartner*innen geeignete Möglichkeiten der Fortführung der Datenerhebung zu entwickeln.

Praxisorientierte Kommunikation der Projektergebnisse und dialogisch-reflexive Entwicklung neuer Fragestellungen

Im dialogorientierten Forschungsansatz stellt der zunehmend formulierte Anspruch an eine zu etablierende Wissenschaftskommunikation (z.B. Faulstich & Truman, 2017; BMBF, 2019) – auch außerhalb der wissenschaftlichen Community – bereits einen inhärenten Bestandteil dar. Dies erfordert neben der klassischen Aufbereitung von Forschungsergebnissen für die wissenschaftliche Community in Form von Fachvorträgen und Publikationen in Fachzeitschriften, ebenso deren adressat*innengerechte Gestaltung und Kommunikation in Form von Videos, Veröffentlichungen in Praxiszeitschriften und offenen Veranstaltungen mit Räumen für Austausch, Diskussion und Reflexion. Basierend auf einem Gesellschaftsverständnis, in welchem alle Personen an der Wissenskonstruktion und -kommunikation partizipieren (siehe auch Stichwort „Partizipative Wissenschaftskommunikation“; FactoryWisskomm, 2021), ist es von Bedeutung, veränderte Möglichkeiten der Ergebniskommunikation und -präsentation zu nutzen. Dies betrifft digitale und soziale Medien, in deren Rahmen Wissenschaftler*innen mit interessierten Personen in Kontakt kommen und nicht nur Wissen austauschen, sondern es gemeinsam (weiter-)entwickeln (Faulstich & Truman, 2017).

Durch die explizite Einbindung der Praxispartner*innen in den Forschungsprozess, z.B. durch Vorstellung von „Good Practices“, werden nicht nur die Handlungskontexte und ihnen inne liegende Herausforderungen und Bedarfe sichtbar. Auch der Austausch mit anderen Praktiker*innen und die Reflexion über das eigene Handeln wird angeregt. Die Reflexion kann wiederum Ausgangspunkt für *emanzipative* Entscheidungen über Veränderungen im Handlungsfeld unter Rückgriff auf die Forschungsergebnisse, aber auch für die gemeinsame Entwicklung neuer Fragestellungen für Anschlussforschung sein.

Der zu Beginn konstatierte „research practice gap“ (z.B. Brühwiler & Leutwyler, 2020) verweist auf die Herausforderung der Wissenschaft, ihre Erkenntnisse anschlussfähig an die Praxis zu kommunizieren. Im Anschluss an die theoretischen Auseinandersetzungen zu den unterschiedlichen Verstehens-Welten und der gemeinsamen diskursiven Konstruktion von Wissen lässt dies darauf schließen, dass die Relevanzeinschätzung und die Entscheidung über die Übernahme von Forschungserkenntnissen wiederum nur bei den jeweiligen Akteur*innen selbst für ihre jeweiligen Kontexte (Wissenschafts- & Handlungspraxis) liegen können. Die Frage nach der Bedeutsamkeit, Implementation und weiteren Nutzung von Forschungserkenntnissen sowohl im Feld der Wissenschaft als auch in den Handlungskontexten der Praxis kann demzufolge zwar in der Konzeption des Forschungsvorhabens mitgedacht werden, ist jedoch stark abhängig von den dialogorientierten Aushandlungsprozessen sowie den *Reflexionsprozessen* der Beteiligten im Hinblick auf die eigenen Handlungskontexte im Forschungsverlauf. Die Verantwortlichkeit über die Entscheidung zur Relevanz, Nutzung und Implementation von Forschungsergebnissen liegt bei den im jeweiligen Kontext Praxis und Wissenschaft Agierenden.

Ein solches dialogorientiertes Vorgehen impliziert eine grundsätzlich veränderte Haltung und Einstellung gegenüber Forschung. Es berücksichtigt die Vereinbarkeit und wechselseitige Bezugnahme der Ansprüche von Forschung und Praxis, indem von Beginn an alle relevanten Akteur*innen eingebunden werden. Der Unterschied zu bisher gängigen Forschungsvorgehen liegt demnach nicht im Einsatz neuer oder innovativer Erhebungs- oder Auswertungsmethoden. Vielmehr geht es um die Ermöglichung eines gleichberechtigten Dialogs, in welcher Wissensaustausch und Mitgestaltung in der Entwicklung und Durchführung von Forschung aller Beteiligten auf Augenhöhe möglich sind. Im Fokus steht das Anstoßen von Veränderungen während des Forschungsverlaufs – vor den eigentlichen Ergebnissen. Im

vorgestellten Forschungsprozess zeigt sich der Mehrwert des dialogorientierten Vorgehens. Es ermöglicht den Zugang zum Forschungsfeld, z.B. zu Interviewpartner*innen und Teilnehmendenkohorten, die sonst in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nur schwer im Kontext größerer Forschungsprojekte zu erreichen sind. Darüber hinaus gibt es erste Rückmeldungen der Praxispartner*innen in Bezug auf Reflexions- und Veränderungsprozesse, die durch das Forschungsprojekt angeregt wurden. Beispielsweise stellen die im Projektkontext verfassten Beiträge in praxisorientierten Zeitschriften Strukturierungsangebote hinsichtlich des Forschungsgegenstandes für die Praxiseinrichtungen dar. Die Praxispartner*innen nutzen diese für die Weiterentwicklung der eigenen Perspektiven und Handlungspraxis, aber auch als Argumentationsgrundlage gegenüber bildungspolitischen Entscheidungsträgern. Das projektüberdauernde, vertrauensbasierte Netzwerk wird von Seiten der Praxispartner*innen beispielsweise zur Beratung im Hinblick auf an sie herangetragene bildungspolitische Anfragen genutzt.

6 Zusammenfassung/Fazit

In Anlehnung an die *Critical Communicative Methodology* geht der im vorliegenden Beitrag ausgearbeitete dialogorientierte Forschungsansatz davon aus, dass Wissenschaft und Praxis mit verschiedenen Handlungslogiken operieren, die sich gegenseitig nicht unmittelbar zugänglich sind. Es sind Austausch, Kommunikation und Dialog notwendig, um Einblicke in die unterschiedlichen Handlungsperspektiven zu gewinnen. Dazu ist ein gegenseitiges Interesse von Personen aus Wissenschaft und Praxis notwendig, um im kontinuierlichen Dialog Forschungsgegenstände zu identifizieren, die für Wissenschaft und Praxis Bedeutsamkeit erhalten. Eine Relevanz für die Praxis können wissenschaftliche Erkenntnisse nur erhalten, wenn sie von Praktiker*innen als bedeutsam für die eigenen Praxisfelder eingeschätzt und in Teilen implementiert und weiter genutzt werden können.

In diesem dialogorientierten Sinne, der sich an *gleichberechtigter Partizipation, Kommunikation, Reflexion* und *Emanzipation* orientiert, zeigt sich die Anwendungsorientierung der dialogorientierten Forschung. Hier erfolgt die Anwendungsrelevanz von Forschung nicht nachgelagert als Ergebnis von Forschung mit Handlungsempfehlungen von Wissenschaft an die Praxis. Vielmehr ermöglicht der Dialog beginnend mit der Entwicklung des Erhebungsdesigns, dass Perspektiven aus der Praxis in die Projektentwicklung einbezogen werden können. Dadurch kann bereits bei der Designentwicklung einem „research-practice-gap“ entgegen gewirkt werden. Die Einführung im Auftaktgespräch in die Untersuchungsmerkmale, die wissenschaftliche Semantik und die wissenschaftlichen Differenzierungen des Forschungsgegenstands stellen neue Perspektiven für das Praxisfeld bereit. Diese Einführung stellt eine Perspektivvermittlung dar, die es dem Praxisfeld ermöglicht, basierend auf einer neuen Perspektive eigeninitiierte Entwicklungen anzustoßen. Durch Nachfragen werden Untersuchungsmerkmale verständlich und können hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz diskutiert werden.

Die Vertrauensbasis ist hoch relevant, um Offenheit und Neugier auf die Perspektive der Wissenschaft im Praxisfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu schaffen. Bewertungen oder Evaluationsperspektiven werden von der Wissenschaft im dialogorientierten Vorgehen ausgeklammert, da die Emanzipation des Praxisfeldes leitend ist. Dieses trägt die Selbstverantwortung für seine Entwicklungsaufgaben. Dies steht in hoher Übereinstimmung mit dem Verständnis der Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung selbst. Wissenschaft wird im dialogorientierten Forschungsansatz auch in der Wissensgenerierung nicht als hierarchisch übergeordnet verstanden. Aufgrund der für Forschung notwendigen Komplexitätsreduktion,

kann Wissenschaft nur einen eingeschränkten Blick auf das Praxisfeld werfen. Im Praxishandeln von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist jedoch die Aushandlung der Vielfalt an Anforderungen leitend (z.B. Fleige et al., 2018).

In diesem Verständnis bietet der gesamte Forschungsprozess Dialogräume für Wissenschaft und Praxis. Durch die grundsätzliche Anerkennung der Verstehensgrenzen liegt es jeweils in der Verantwortung von Wissenschaft und Praxis, den Dialog so zu gestalten, dass er gewinnbringend für die Weiterentwicklung des jeweils eigenen Kontextes ist. Die Verantwortungsteilung ermöglicht, dass der Dialog beidseitig so gestaltet werden kann, dass er für alle Dialogteilnehmenden relevant wird. Damit wird die Anwendungsrelevanz nicht abhängig von hierarchischen Entscheidungsprozessen, sondern kann jeweils konkret orientiert am Handlungsspielraum der Dialogteilnehmenden wirksam werden. Empfehlungen mit Blick auf Konsequenzen im Praxisfeld werden deshalb vom Forschungsteam als Handlungsperspektiven verstanden, deren Nutzung der Entscheidung des Praxisfeldes obliegt.

Mit Blick auf die Gütekriterien empirischer Forschung (z.B. Döring & Bortz, 2016), ist der dialogorientierte Forschungsansatz als Erweiterung zu verstehen. Die Identifikation von Untersuchungsmerkmalen erfolgt theorie- und literaturbasiert. Die Diskussion der Untersuchungsmerkmale erlaubt Wissenschaft wie Praxispartner*innen die Anschlussfähigkeit und Differenzierungsperspektiven der Merkmale zur eigenen Semantik zu verstehen. Interessen der Praxispartner*innen nach weiteren Erhebungsmerkmalen werden an die Literatur zurückgebunden. Auch die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten folgt den klassischen Anforderungen empirischer Bildungsforschung. Hier trägt die Rückmeldung der Praxispartner*innen zur Verständlichkeit für die Studienteilnehmenden bei. Die bisherigen Rückmeldungen zeigen uns, dass es für zukünftige Projekte notwendig ist, Fragebogenitems in einfacher Sprache formulieren. Durch die Nutzung von standardisierten Fragebogenitems wird ein erheblicher Anteil der Teilnehmenden von Erwachsenenbildung/Weiterbildung von der Teilnahme an Studien ausgeschlossen. Für eine sinnvolle Studiendurchführung ist es notwendig, eng mit den Praxispartner*innen zusammenzuarbeiten, um von deren Erfahrung in der Erreichbarkeit der Teilnehmenden für die Erhebungen zu profitieren.

Der dialogorientierte Forschungsansatz ist durch die beteiligten Akteur*innen und deren Perspektiven begrenzt. Es besteht die Gefahr, dass die Strukturen der jeweiligen Handlungskontexte reproduziert werden. Deshalb ist die kommunikative Validierung mit Akteur*innen außerhalb der Falleinrichtungen hoch relevant. Mit Blick auf die Rollenreflexion und die Positionalität (z.B. Rowe, 2014) von Forschenden ist zu beachten, dass die Forschung stark durch die Perspektive der Forschenden geprägt ist und nicht als neutral oder rein objektive Perspektive verstanden werden kann. Der Dialog mit Praxispartner*innen ermöglicht es Forschenden, bestehende Perspektiven zu erweitern. Ebenso ist mitzubedenken, inwieweit Hierarchien zwischen Wissenschaft und Praxis nur vermeintlich aufgelöst werden, und wo weiterhin Machteinflüsse in der Wissensproduktion bestehen (Sprung, 2016).

Insbesondere im Kontext von bildungspolitisch unterstützten Förderstrukturen in der Bildungsforschung erfolgt anwendungsorientierte Forschung nicht nur zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. Mit Verweis auf Gruber (2010) ist auf Bildungspolitik als eine dritte zu berücksichtigende Perspektive im Wechselverhältnis von Wissenschaft und Praxis zu verweisen. Robak und Käßlinger (2015) betonen, das Verhältnis zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis keinesfalls als einseitig direktiv zu verstehen. Vielmehr plädieren sie für neue Betrachtungsweisen, die einen „Triolog“ zwischen ihnen fördern. Im demokratischen Sinne kann Politik im Optimalfall als Moderatorin agieren. Wichtig für die Forschungsförderung ist es, forschungspolitisch dialogorientierte Forschungsformate zu fördern, die für den Dialog

umfangreichere Zeitbudgets benötigen und parallel zum Erkenntnisgewinn das Anwendungspotential von Forschungsprojekten insgesamt mitgestalten.

Literaturverzeichnis

- Aubert, A. & Soler, M. (2007). Dialogism: The Dialogic Turn in the Social Sciences. In J. L. Kincheloe (Hrsg.), *The Praeger handbook of education and psychology* (S. 521–529). Praeger.
- Breitschwerdt, L. & Egetenmeyer, R. (in Vorb.). *The International Adult Education Academy and its contribution to professionalisation in adult education*. In V. Boffo, & R. Egetenmeyer (Eds.), *Rethinking Adult Education Research*. Firenze University Press.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Art. 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bernhard-Skala, C. (2021). *Bildungsorganisationen in der Digitalisierung: Gestaltungsorientierte Forschungszugänge*. DIE.
- Bradbury, H. (Hrsg.). (2015). *The SAGE Handbook of Action Research*. SAGE.
- Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21–36.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021). *Umsetzungsbericht: Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html (08.03.2022).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation*. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784_Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf;jsessionid=551F1089BDC014FBBFD65F90F2D9BC7C.live382?__blob=publicationFile&v=4 (22.02.2022).
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. (2019). *Participatory action research. Theory and methods for engaged inquiry. Second edition*. Routledge.
- Christ, J., Koscheck, S., & Martin, A. (2019). *Wissenstransfer - wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018*. BIBB.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- CREA (2022a). *About Us*. Online verfügbar unter <https://crea.ub.edu/index/about/#:~:text=CREA%20was%20born%20in%20the,different%20ethnic%20groups%2C%20genders%2C%20ages> (12.02.2022).
- CREA (2022b). *Publications*. Online verfügbar unter <http://crea.ub.edu/index/scientific-excellence/publications/> (12.02.2022).
- Daddi, D., Boffo, V., Buragohain, D., & Iyaomolere, T. C. (2020). Programmes and Methods for Developing Entrepreneurial Skills in Higher Education. *Andragoske Studije* (1), 101–123. <https://doi.org/10.5937/AndStud2001101D>
- DigiEB (2021). *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung*. Online verfügbar unter <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/digieb/startseite/> (10.02.2022).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Egetenmeyer, R. & Grafe, S. (2017). *DigiEB - Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung*. [Project Proposal]. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- FactoryWisskomm (2021). *Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation*. Online Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factorywisskommpublica-tion.pdf;jsessionid=551F1089BDC014FBBFD65F90F2D9BC7C.live382?__blob=publication-File&v=2 (22.02.2022).

- Faulstich, P. (1995). Vielfältiger Gewinn. (Plädoyer für einen konzeptionell geklärten Pragmatismus beim Wissenschaftstransfer.). *Deutsche Universitätszeitschrift*, 11, E1–E4.
- Faulstich, P. & Trumann, J. (2017). Öffentliche Wissenschaft, Modus 3 und die Vielfalt der Forschungs- und Lernorte. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 255–267). Springer VS.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B., & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv.
- Freire, P. (1991). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke & C. Gorecki (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“* (S. 59–114). Bitter.
- Gieseke, W. (2000). Perspektivverschränkung als Ansatz für die Analyse von Programmplanungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes in der konfessionellen Erwachsenenbildung“* (S. 11–29). Bitter.
- Gieseke, W. (2008). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE - Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 45–62). Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2010). Perspektivverschränkung. In R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 238–239). Klinkhardt.
- Glassman, M. & Erdem, G. (2014). Participatory Action Research and Its Meanings: Vivencia, Praxis, Conscientization. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 206–221.
- Gómez, A. & Munté, A. (2015). Communicative methodology of research and Roma migrant women in Spain: A process of social change. In L. Bryant (Hrsg.), *Critical and creative research methodologies in social work* (S. 61–74). Routledge.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 2–11). Springer.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. VS Verl. für Sozialwiss.
- Gruber, E. (2010). Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 74–85). transcript.
- Gruber, E. (2014). Partizipative Forschung in der Erwachsenenbildung – dargestellt am Beispiel von „MAP EB Tirol“. *Die österreichische Volkshochschule*, 65(253), 30–32.
- Habermas, J. (1981). *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.
- Holzmann, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus-Verl.
- KOPROF (2020). *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung*. Online verfügbar unter <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/erwachsenenbildung/forschung/abgeschlossene-projekte/koprof/startseite/> (10.02.2022).
- Ludwig, J. (2005). Fallstudien. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28(2), 51–60.
- Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), 17–26.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 499–520). Springer.

- Preußler, A., Kerres, M. & Schiefner-Rohs, M. (2014). Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 253–274). Springer VS.
- Puigvert, L. (2012). The Dialogic Turn: Dialogue or Violence? *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 1(1), 78–96. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2012.04>
- Puigvert, L., Christou, M. & Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>
- Reinders, H., Gräsel, C. & Ditton, H. (2015). Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 259–272). Springer VS.
- Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), 46–55. <https://doi.org/10.3278/HBV1501W046>
- Robak, S. & Schöll, I. (2015). Das Verhältnis von Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem Spannungsfeld und ein Plädoyer für neue Dialogstrukturen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), 3–7.
- Rowe, W. E. (2014). Positionality. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Hrsg.), *The Sage Encyclopedia of action research* (S. 628). SAGE.
- Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. M., & Riel, M. M. (Hrsg.). (2017). *The Palgrave international handbook of action research*. Palgrave Macmillan.
- Schäffter, O. (1997). Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (40), 33–47.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis-Verl.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr- Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 193–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0540-3>
- Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung: Kritische Analysen und empirische Befunde. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(3), 53–65. <https://doi.org/10.3278/REP1203W053>
- Seufert, S. (2015). Design Research für die Implementation von eLearning: ein vielversprechendes Paradigma für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis? *HMD*, 52(1), 120–131. <https://doi.org/10.1365/s40702-014-0113-1>
- Spoden, C. & Schrader, J. (2021). *Gestaltungsorientierte Forschung zu digitalen Lern- und Bildungsmedien: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. DIE.
- Sprung, A. (2016). Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 27. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf>
- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie - Empirie - Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2014). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 213–229). Springer.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2018). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Projekt - Theorie – Methode* (S. 423–448). kopaed.
- Ukowitz, M. (2021). Partizipative Forschung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 221–230). transcript.

- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Vanderlinde, R. & Braak, J. van (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(1), 67–75. <https://doi.org/10.3278/HBV1501W067>
- Weinbauer-Heidel, I. (2016). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. Warum transferfördernde Maßnahmen (nicht) implementiert werden*. Springer.
- Worresch, V. (2021). *Evaluation aus systemtheoretischer Perspektive. Eine empirische Analyse zur Klassifikation stakeholderspezifischer Erwartungsstile*. Dissertation. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Würzburg. Online verfügbar unter https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/25060/file/Worresch_Vanessa_Dissertation.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2022.