

Bochert, Nadine; Bestmann, Stefan

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 211-225



Quellenangabe/ Reference:

Bochert, Nadine; Bestmann, Stefan: Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 211-225 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114438 - DOI: 10.25656/01:11443

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114438>

<https://doi.org/10.25656/01:11443>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenzielle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
---	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
---	----

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel	39
---	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
--	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
--	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
--	----

Differenten Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn	105
--	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
---	-----

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
--	-----

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen..... 157

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
---	-----

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
---	-----

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
---	-----

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
--	-----

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
--	-----

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239
---	-----

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge

Nadine Bochert/Stefan Bestmann

1 Ausgangslage

1.1 Öffnung der Hochschulen

Aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen verdeutlichen, dass sich die Verfügbarkeit akademisch qualifizierter Fachkräfte zukünftig durch die demographische Entwicklung verringern wird. Bereits heute sind die Auswirkungen des prognostizierten Fachkräftemangels besonders in den neuen Bundesländern spürbar (Pasternack et al. 2009). Die zunehmende Notwendigkeit einer raschen und gezielten Integration neuer Technologien, Kompetenzen und Wissensinhalte in die berufliche Praxis unterstreicht die Bedeutung berufsbegleitender Studiengangskonzepte und die Dringlichkeit der Erschließung des Potenzials beruflich Qualifizierter *ohne* schulische Hochschulzugangsberechtigung. In der Fachdebatte wird diese Zielgruppe – der im Hochschul-sprech als *nicht-traditionell Studierende* Bezeichneten – als ältere, berufserfahrene und wohl auch lebenserfahrene Menschen dargestellt, denen ein hoher Grad an Fachwissen, aber auch eine gewisse Ferne zu theoretischem, akademischem Wissen zugeschrieben wird (u.a. Fellner 2008; Nullmeier 2009). Hochschulen sind angesichts der Arbeitsmarktentwicklungen angehalten, sich zu öffnen und strukturelle sowie hochschuldidaktische Brücken zu bauen, um diese Studierendengruppe erfolgreich in die akademische Welt zu integrieren und hierüber Employability nachhaltig zu fördern.

Die Öffnung der Hochschule für die Zielgruppe der *nicht-traditionell* Studierenden bedeutet so vor allem eine systematische Auseinandersetzung mit deren spezifischen Bedarfen und Potenzialen und daran anknüpfend eine passgenaue curriculare Gestaltung.

1.2 Spezifische Kompetenzen praxiserfahrener Studierender und ihre Bedeutung für die Lehre

Als fachliche Expert_innen verfügen berufsbegleitend Studierende in sozialwissenschaftlichen Studiengängen mitunter über langjährige Erfahrungen im berufspraktischen Feld der Sozialen Arbeit und wissen um die Besonderhei-

ten und Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Die Ergebnisse der durch das Forschungsprojekt PONTs durchgeführten quantitativen und qualitativen Erhebung im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) verdeutlichen eindrucksvoll die in der Fachliteratur beschriebenen Besonderheiten *nicht-traditionell* Studierender (u.a. Zimmer/Keim 2010; Nullmeier 2009; Fellner 2008). So beträgt das durchschnittliche Alter der befragten Studierenden 39 Jahre und umfasst eine Altersspanne von 22 bis 53 Jahren. Knapp 90 % der Befragten geben an, eine abgeschlossene Berufsausbildung zu besitzen, überwiegend im pädagogischen Bereich. Hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen bewältigt die Mehrheit der Befragten die Anforderungen des berufsbegleitenden Studiums neben einer Vollzeitbeschäftigung (PONTs 2012). Befragt nach den Befürchtungen bezüglich des Studiums, äußert eine Vielzahl der Studierenden zu Studienbeginn Überforderungsängste durch die vermutlich unbekannte akademische Ausbildungssituation. So äußern allein 13,5 % der Befragten im 1. Studiensemester Bedenken, ob sie den Ansprüchen eines Studiums Genüge leisten können (ebd.). Mit Blick auf den Studienerfolg und die Integration der Zielgruppe in die Hochschule gilt es, diese Befürchtungen aufzugreifen und zu Studienbeginn die spezifischen Kompetenzen der Studierenden sichtbar werden zu lassen und diese zu aktivieren.

Für die Gestaltung der Lehre in der Studieneingangsphase setzt das ein eher partizipativ ausgerichtetes Lehrhandeln voraus. In Anlehnung an *interaktionistisch-konstruktivistische* Ansätze (u.a. Reich 2008) bietet ein Lehrhandeln, das auf Partizipation setzt, Gelegenheit für Aushandlungs- und Verständigungsprozesse und fokussiert auf ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden und eine wechselseitige Reflexion von Inhalten und Beziehungen (ebd.: 105). Partizipatives Lehrhandeln in berufsbegleitenden Studiengängen setzt folglich an den Erfahrungswelten und Kompetenzen der Studierenden an, begreift die fachliche Expertise und speziellen Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt hochschulischer Lernprozesse und lässt diese in Interaktion in einem Theorie-Praxis-Diskurs fruchtbar werden. Somit steht für die curriculare Gestaltung berufsbegleitender, sozialwissenschaftlich ausgerichteter Studiengänge nicht nur die reine Inhaltsvermittlung im Mittelpunkt, sondern daneben auch die Förderung reflexiver Fähigkeiten zur Anwendung und Weiterentwicklung theoriegeleiteten Wissens durch den *reflektierenden Praktiker* (Schön 1983). Der Schaffung von Reflexionseinheiten bereits in der Studieneingangsphase kommt somit eine exponierte Rolle zu. Curriculare Räume in der Studieneingangsphase zur Reflexion der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen können dabei nicht nur zur Verbindung beruflicher Erfahrungen mit akademischem Wissen beitragen (ebd.), sie schaffen vor allem eine Kultur der Anerkennung, da berufsbegleitend Studierende von Anfang an als berufliche Expert_innen an der Hochschule wahrgenommen werden.

Die Frage nach der konkreten didaktischen Ausgestaltung dieser Reflexionsräume war Anlass einer themenspezifischen Entwicklergruppe (hierzu Klages/Reinders im Band) an der KHSB. Die Seminareinheit „Kompetenzreflexion“, ein Element des Propädeutikums „WissenSchafttPraxis“ (hierzu Bonillo im Band), ist ein Ergebnis dieser Arbeitsgruppe und wurde im Sommersemester 2013 erstmalig umgesetzt.

Der Beitrag widmet sich der Darstellung, Einordnung und kritischen Beurteilung dieses didaktischen Formats und wirft dabei die Frage auf, welche unterstützenden hochschulkulturellen Aspekte sowie Ausbaupotenziale für die Ausbildung in der Profession Soziale Arbeit anzustreben sind.

2 Die propädeutische Seminareinheit „Kompetenzreflexion“ als Willkommenskultur an der KHSB

2.1 Die Zielsetzung

Die Seminareinheit „Kompetenzreflexion“ in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit versteht sich als Teil einer Willkommenskultur an der KHSB. Das Konzept ermöglicht, die spezifischen Kompetenzen berufsbegleitend Studierender zu Studienbeginn sichtbar werden zu lassen und somit Studierende bereits am ersten Tag ihres Studiums als berufliche Experten anzusprechen und an der Hochschule zu begrüßen. Auf der Grundlage der entwickelten Instrumente kann zudem ein passgenauerer Wissenstransfer realisiert werden, der die berufsbezogenen Kompetenzen der Studierenden unmittelbar in die Gestaltung der Lehre einbezieht. Durch die konzeptionelle Einbindung der Peerebene ermöglicht das Konzept auch die Förderung des *community building* (u.a. Wenger 1998; Lave/Wenger 1991) zwischen den Studierenden, indem diese sich als Berufskolleg_innen begegnen und sich als Peers in der Studieneingangsphase gegenseitig unterstützen. Eine besondere Bedeutung für kompetenzorientierte Lernprozesse sowie für die (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Identität besitzen die Fähigkeiten zur Reflexion (u.a. Schön 1983). So zielt die Seminareinheit darauf ab, die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden zu fördern.

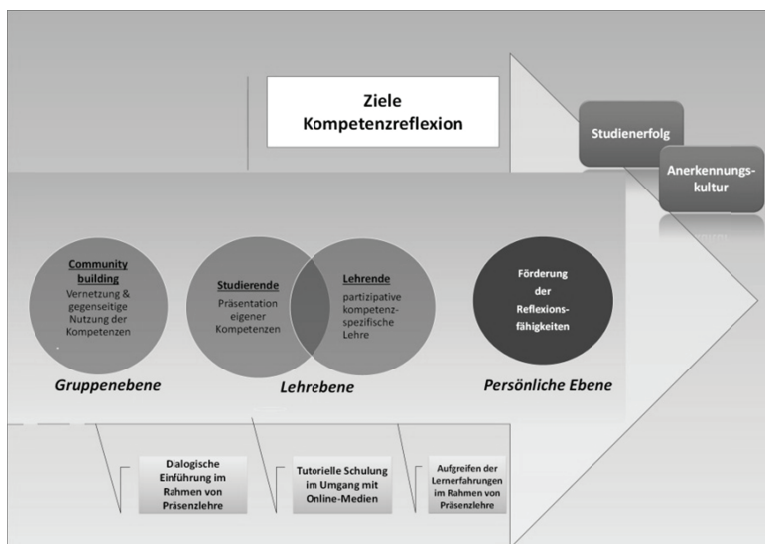


Abb. 1: Zielformulierung „Kompetenzreflexion“. Quelle: Eigene Darstellung

2.2 Konzept und didaktisches Design

Wenn nachfolgend von Kompetenzen die Rede ist, so versteht sich dieser Begriff in Anlehnung an die Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaft als „Fähigkeit zum wirksamen Einsatz von Erfahrungen, Wissen und Qualifikationen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: 34) und bezieht neben den kognitiven Dimensionen zudem die in Weinerts Definition benannten Elemente „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft“ (Weinert 2001: 27) mit ein. Die Frage nach den spezifischen Kompetenzen zu Studienbeginn bezieht sich gleichermaßen auf alle Bereiche (personale, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische wie auch sozial-kommunikative Kompetenzen) (Erpenbeck/Heyse 2007: 159 ff.) und berücksichtigt somit sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen.¹

Auf Grundlage der empirischen Erhebung (PONTs 2012) und unter Einbeziehung von Ergebnissen aus der Fachliteratur wurde das Konzept entwickelt und im Sommersemester 2013 in Kooperation mit dem Forschungsprojekt PONTs im ersten Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudien-

1 Überfachliche Kompetenzen: Begriffsklärung vgl. Universität Zürich, Bereich Lehre-Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2008.

gangs Soziale Arbeit nach dem Ansatz des Blended Learnings (hierzu auch Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band) in Form von Präsenz- und Onlineeinheiten mit tutorieller Begleitung (hierzu Fricke/Zeller im Band) erprobt. Grundlage der Kompetenzreflexion bildet eine reflexive Bestandsaufnahme der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu Studienbeginn, die Dokumentation hierüber, die prozesshafte Weiterentwicklung dieser Kompetenzen sowie eine Reflexion im Sinne des Peer-Coachings in Kleingruppen². Elementare Bestandteile bilden drei Instrumente, die im virtuellen Kursraum auf der Lernplattform *Moodle* zur Verfügung gestellt wurden. Die Kompetenzreflexion umfasst zwei Präsenzveranstaltungen im Umfang von 0,5 SWS sowie zwei obligatorische und vier fakultative Online-Reflexionseinheiten.

Instrumente

Kompetenzprofil

Die systematische Kommunikation der Kompetenzen in Richtung der Lehrenden (Lehrebene) und der Studiengruppe (Peerebene) erfolgte durch das Einrichten eines individuellen Kompetenzprofils im virtuellen Kursraum. Diese Datenbank hält Angaben zum beruflichen Hintergrund, zu besonderen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und zu den aktuellen fachlichen Interessensgebieten bereit.

Virtuelle Kompetenzbörse

Die Kompetenzbörse ist ein Forum, das im Sinne eines *virtuellen schwarzen Bretts* die Möglichkeit bietet, der Studierendengruppe die je spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar und somit verfügbar zu machen. Diese Art des Austausches dient neben der Reflexion der eigenen Kompetenzen vor allem ihrer Vernetzung und der gegenseitigen Unterstützung im Studium, unabhängig von raum-zeitlichen Gegebenheiten.

Online-Studenttagebuch

Elementarer Bestandteil der Kompetenzreflexion ist das virtuelle Studenttagebuch. Es dient der Förderung der Reflexionsfähigkeit und bezieht reflexionsvertiefende kollaborative Methoden (Cendon 2013) ein, in denen Lernende sich als Peers zugleich unterstützen als auch als kritisches Gegenüber einen Perspektivwechsel fördern (ebd.: 46). Inhaltlich basiert das Online-Studenttagebuch auf fünf in sich abgeschlossene Einheiten (Units), die sowohl in der Präsenzlehre als auch im virtuellen Kursraum innerhalb des

2 Diese Kleingruppen bestanden aus i.d.R. 3 Studierenden und wurden im Konzept als *Peer-Coachinggruppen* bezeichnet. Die *Peer-Coachinggruppen* sollten sich als Peerberater_innen während der ersten beiden Studiensemester begleiten.

Selbststudiums bearbeitet werden. Die Units sind dabei so konzipiert, dass sie während des gesamten ersten Semesters situativ und vor allem lehrveranstaltungsübergreifend genutzt werden können.

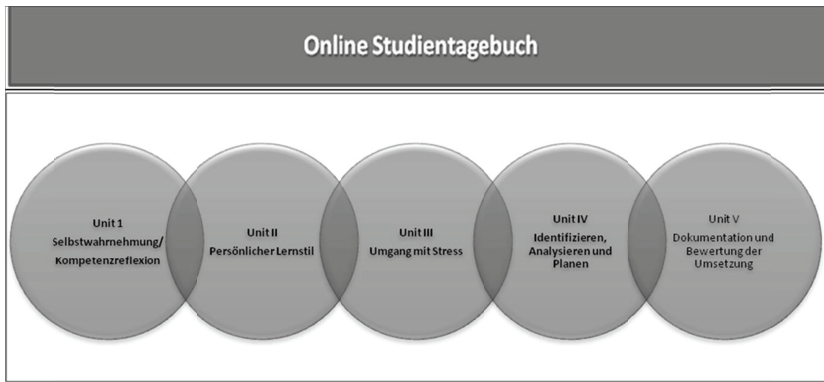


Abb. 2: Übersicht Units des Online-Studententagebuchs. Quelle: Eigene Darstellung

Der Einstieg – zur Gestaltung der ersten Präsenzveranstaltung

Am ersten Studientag wurden die Studierenden am Vormittag durch die Hochschulleitung in einem kleinen, wie üblich durchaus feierlichen Rahmen an der Hochschule begrüßt und in die grundlegenden Aspekte des Hochschullebens und des Studiums eingeführt.

Am Nachmittag dieses ersten Semestertags fand eine Präsenzeinheit im Umfang von 3 Zeitstunden zur Einführung in die Kompetenzreflexion statt. Nach einem Kurzüberblick zu dieser Nachmittagssequenz stellte der Lehrende sich zunächst vor, indem er selbst ein sogenanntes *Kompetenzprofil* präsentierte, welches der Struktur der Profile, die von den Studierenden auszufüllen waren (vgl. 2.2), entsprach. Aus diesem ging unter anderem hervor, dass der Lehrende selbst einen *nicht-traditionellen* berufsbiografischen Weg gegangen ist: nach einem ersten Studienabbruch im achten Semester absolvierte er eine Fachschulausbildung, um danach parallel zu einer Leitungsstelle in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit, in der dritten Lebensdekade erneut ein Universitätsstudium zu beginnen. Neben dem Vorstellen war die Intention zugleich, die Zuschreibung *nicht-traditionell* an die berufsbegeleitend Studierenden exemplarisch zu dekonstruieren und zu zeigen, dass auch der Lehrende eine nicht ganz konventionelle Berufsbiografie hat. Es folgte eine gruppendynamische Großgruppeneinstellung zu verschiedenen Kategorien (persönlicher und Familienhintergrund, Berufserfahrung bzgl. Dauer und Handlungsfeld, aktuelle Lebenssituation bzgl. der Einbettung zum

Studium), um in einem ersten Überblick die Vielfalt der Gruppe zu erahnen sowie eine erste Vorstellung in Kleingruppen, um persönlichere Aspekte unabhängig von gesetzten Kategorien vorstellen zu können. Im Anschluss wurde auf der Grundlage der vier Leitfragen

- Was verstehst du unter dem Begriff ‚Kompetenzen‘?
- Was glaubst du: Wozu ist die Reflexion der eigenen Kompetenzen hilfreich, gerade im Studium Soziale Arbeit?
- Wozu ist die Reflexion des eigenen Lernens im Studium hilfreich?
- Wozu ist die Transparenz über die verschiedenen Kompetenzen in einer Studierendengruppe hilfreich?

in einem sogenannten ‚Zwiebelringverfahren‘ (die Studierenden zunächst im kollegialen Gespräch miteinander), eine thematische Hinführung sowie eine sinnlogische Einbettung dieser Thematik angegangen. Dem folgte eine einführende Präsentation zum Gegenstand Sozialer Arbeit und der Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Reflexionsfähigkeit als Grundlage professionellen Handelns (Dewe 2007).

Hieran schloss sich eine informell gestaltete und durch zwei Leitfragen flankierte, sogenannte Vernetzungspause in Gestalt eines ‚Kennenlerncafés‘ an, in dem die Studierenden eingeladen waren, über ihre bisherigen beruflichen Expertisen in ein eher zwangloses Gespräch zu kommen sowie mögliche Befürchtungen in Verbindung mit dem Studium anzusprechen. Zugleich erlaubte dieses Vorgehen ein erstes ‚Kennenlernen‘ für die in der zweiten Präsenzveranstaltung folgende Bildung von Dreiergruppen für das Peer-coaching. Die Sequenz endete mit der Klärung von offenen Fragen, einem Überblick über die verschiedenen Instrumente der Kompetenzreflexion sowie einer ersten Einschreibung in den virtuellen Kursraum.

3 Die Umsetzung eines Konzepts in hochschulischer Praxis – erste Erfahrungswerte

Vorab Ziele didaktischer Formate zu formulieren sowie Konzepte und Instrumente zu entwickeln, die auf die in der Fachliteratur der Hochschulentwicklung beschriebenen Besonderheiten *nicht-traditionell* Studierender eingehen, ist lediglich die eine Seite der Medaille.

Ebenso wichtig ist die Frage, unter welchen Voraussetzungen diese zielgruppenspezifischen Angebote wirkungsvoll sein können. Nachfolgend soll daher auf wesentliche Ergebnisse der ersten Umsetzung aus Sicht der Studierenden sowie des Lehrenden eingegangen werden.

3.1 Begegnungen unter Berufskolleg_innen

Die Ergebnisse der Auswertung verdeutlichen, dass es gelungen ist, eine Willkommens- und Anerkennungskultur zu etablieren und dass das Vorgehen von den Studierenden angenommen wurde. Ebenso entfalten konnte sich der Gedanke des *community building* sowohl durch die einführende Präsenzveranstaltung und die Etablierung von Peer-Coachinggruppen als auch durch die Möglichkeiten der Kommunikation im virtuellen Kursraum. Für die Lehrenden in dieser Studienkohorte wurde deutlich, dass sich die Studierenden schneller als Gruppe zusammenfinden konnten und sich in der Lehrgestaltung im Vergleich gut an die jeweilige Praxis der Studierenden anknüpfen ließ. Die Erstellung und Nutzung der Kompetenzprofile wird von allen beteiligten Akteur_innen³ in der Auswertung als für eine passgenauere Lehre sinnvolles Instrument erachtet. Die Studierenden beschreiben die Effekte, die in der Zielbeschreibung konzeptionell formuliert wurden.

Aber die Kompeten/ äh äh Profile die find' ich auch sehr gut, weil man dann gucken kann wer ist in welchem Bereich, den man in der Präsenzphase auch mal ansprechen kann, wenn man in seiner Arbeit ein Problem hat wo man halt selber nicht die Kompetenzen für hat. (vgl. GI-2.1.SEM.12.07.2013, #00:02:41-6#).

3.2 Reflexion als „Trockenübung“

Ein anderes Bild ergibt sich bezüglich der Umsetzung des *Online-Studenten-gebuches*. Deutlich wird hier, dass die Sinnhaftigkeit dieser Reflexionsübungen ob ihres fehlenden Bezuges zu konkreten Lerninhalten oder Handlungssituationen von den Studierenden in Frage gestellt wird.

Ich glaube, die meisten haben was reingestellt, aber irgendwie hat der Bezug gefehlt. Also wir haben zwar die Übungen gemacht, aber ich glaube, das eigentliche Ziel, was es sein sollte, wurde nicht erreicht (vgl. GI-2.1.SEM.12.07.2013, #00:08:05-3#).

Es wird zudem erkennbar, dass die Motivation, sich mit Reflexionsinhalten zu beschäftigen, mit dem Grad der Freiwilligkeit und der zeitlichen Offenheit variiert. Die Erfahrungen mit konzeptionell ähnlich gestalteten Reflexionsseminaren an anderen Hochschulen, wie bspw. des Begleitstudiums *Problemlösungskompetenz* der Universität Augsburg (Jenert 2008), lassen auf einen deutlichen Widerspruch zwischen dem artikulierten Wollen und der Einsicht der Studierenden in die Bedeutung von Reflexion für Lernprozesse

3 Die Auswertung der Kompetenzreflexion bezog prozesshaft die unterschiedlichen Perspektiven der Akteur_innen Lehrende, Studierende, Tutor_innen, Projektmitarbeiter_innen ein.

und der tatsächlichen Umsetzung der Übungseinheiten schließen. Der Autor führt diese Differenz darauf zurück, dass besonders Studienanfänger_innen wenig einschätzen können, inwieweit sich die Reflexionsfähigkeiten bezogen auf Kompetenzen und Lernstrategien auf die Kompetenzentwicklung im Studienverlauf auswirken können (ebd.: 3). Die Auswertungsergebnisse der *Kompetenzreflexion* machen aber auch deutlich, dass Lehr-Lernsettings, die auf die Förderung von Reflexionsfähigkeiten fokussieren, eher über das gesamte Studium hinweg in geeigneten Lehrveranstaltungen Verankerung finden sollten.

Zusammengefasst zeigt die Analyse der ersten Umsetzung, dass die Studieneingangsphase für berufsbegleitend Studierende an der KHSB Möglichkeiten des interaktiven Austauschs und der Vernetzung bereithalten sollte. Kompetenzorientierte Einführungsveranstaltungen sowie onlinegestützte Reflexionsinstrumente können geeignete Formate darstellen, um an der Hochschule eine Anerkennungskultur für berufserfahrene, *nicht-traditionell* Studierende zu schaffen und diese in die akademische Welt zu integrieren. Zu klären bleibt jedoch die Frage, welche Ausbaupotenziale sich für eine nachhaltige Implementierung dieses Formats an der Hochschule ergeben. Mit Blick auf die Reflexion aus Sicht des Lehrenden soll dieser Frage nachgegangen und abschließend der Bezug zur fachwissenschaftlichen Professionsdebatte der Sozialen Arbeit hergestellt werden.

4 Reflexion aus Sicht des Lehrenden

Bereits in der Präsenzphase wurde für den Lehrenden deutlich, wie heterogen die Studierendengruppe sowohl bezogen auf ihre persönlich-privaten als auch die beruflichen Hintergründe ist. Zugleich zeigte sich, dass diese als Potenziale wahrgenommenen Unterschiede erst nutzbar werden, wenn eine entsprechende Ermöglichungskultur durch die Lehrenden gestaltet wird. So war bspw. ein Student – im Alter von Mitte vierzig seit vielen Jahren als ausgebildeter Erzieher tätig, mit langjähriger Leitungserfahrung –, der in dieser Lebensphase seinen ersten Kontakt zur Hochschule hatte, in seinem Auftritt ausgesprochen verunsichert, ganz anders als in seinem sonstigen beruflichen Tätigkeitsfeld. Der akademische Ausbildungskontext, der in einer früheren Lebensphase nicht angegangen wurde oder werden konnte, gewinnt für einige der Studierenden, so zeigt sich zumindest in dieser Gruppe auf Grundlage von Gesprächen, eine hohe Bedeutung und ist somit zugleich eine hohe Schwelle. Hier kommen die in der Befragung geäußerten Befürchtungen (vgl. 1.2) zum Vorschein.

Zunächst bedarf es auf Seiten der Lehrenden einer Selbstreflexion der eigenen Kompetenzen, um so die Studierenden einzuladen, sich mit den Potenzialen ihrer jeweiligen (berufs-)biografischen Erfahrungen und Expertisen aktiv einzubringen. Wesentlich ist hier die Ansprache der Studierenden, die

aufgrund ihrer lebens- sowie berufsbiografisch vielfältigen Hintergründe deutlich als Expert_innen in einem akademischen Ausbildungskontext angesprochen werden. Diese kommunikative Zugangsgestaltung impliziert sowohl die Interaktionsachse zwischen den Studierenden und dem Lehrenden als auch unter den Studierenden. Hierfür eine Lehr- und Lernatmosphäre didaktisch zu gestalten, erscheint zumindest in diesem Praxiskontext ausgesprochen notwendig (vgl. 2.3). Es war in diesem Zusammenhang ausgesprochen hilfreich, dass der Lehrende selbst eine *nicht-traditionell* geprägte Hochschulausbildungserfahrung mit einbringen konnte. Zum einen unterstützt dies den empathischen Perspektivwechsel in der didaktischen Gestaltung, zum anderen wird der Lehrende selbst zu einem überprüfbaren Modell des Möglichen.

Als hilfreich wird weiterhin eine (wie in Abschnitt 1.2 beschriebene) hierarchiereduzierte, eher kollegiale Lernatmosphäre angesehen, die Zugänge ermöglicht und Teilhabe fördert (u.a. Reich 2008). Dem Lehrenden muss dabei bewusst sein, dass ein solches partizipatives Lehr- und Lernarrangement nicht allein durch eine Ankündigung, sondern durch vielfache Erprobung und Erfahrung der Studierenden tragfähig wird. Dafür war in diesem Fall sehr vorteilhaft, dass der Lehrende nicht nur die Kompetenzreflexionssequenz, sondern auch ein zentrales inhaltliches Thema – die Theoriebildung Sozialer Arbeit – unterrichtete. Somit war die kompetenzeinbeziehende Gestaltung der Lehr- und Lernatmosphäre für die Studierenden nicht nur in einem Setting der Metareflexion, sondern zugleich in einem regulären Modulbaustein erlebbar. Beispielsweise können so die veröffentlichten Kompetenzprofile der Studierenden durch den Lehrenden bei der inhaltlichen Lehrplanung in Praxisbeispielen, in denen die Studierenden mit ihrer Expertise sehr konkret in Erscheinung treten, genutzt werden. Ein weiterer Anknüpfungspunkt zeigt sich in der Einbettung der bestehenden Expertisen in didaktischen Kleingruppen zur Klärung und Erarbeitung bestimmter Verständnisse oder Wissenszugänge (hierzu auch Klages/Bestmann in diesem Band). Dies ermöglicht ein kybernetisch verstandenes Lehr- und Lernarrangement entlang den von Heinz von Foerster entwickelten Prämissen:

Lasst den Lehrer, der wissen soll, zum Forscher werden, der wissen möchte! Und wenn man diese Idee weiterdenkt, dann werden die sogenannten Schüler und Lehrer zu kooperierenden Mitarbeitern, die gemeinsam – ausgehend von einer sie faszinierenden Frage – Wissen erarbeiten. Es entsteht, so meine ich, eine Atmosphäre der Kooperation, des gemeinsamen Suchens, des Forschens. Man weckt die Neugierde und die Empathie, regt zu eigenen Gedanken an, serviert nicht irgendwelche fertigen Resultate, sondern Fragen, die zum Ausgangspunkt einer Zusammenarbeit und des wechselseitigen Entzückens werden. Jeder stützt sich auf die Kompetenzen des anderen; das Zittern vor der Allwissenheit einer einzi-

gen Person hat ein Ende. Und die Fragen, mit denen man es zu tun bekommt, werden zu eigenen Fragen (Foerster/Pörksen 2006: 70).

In einem solchen Lehrselbstverständnis wird ein sokratisches Nichtwissen zu einer nutzbar zu machenden Fertigkeit (Jong/Berg 2003) des Lehrenden, die ein Zulassen der Kompetenzen, Ressourcen etc. der Studierenden überhaupt erst ermöglicht. Dies impliziert, dass neben rein verfahrenstechnischen didaktischen Entscheidungen der Lehrende seine Interaktionsgestaltung im eigenen Habitus reflektieren muss.

Resümierend erscheint es wesentlich, dass ein solches inhaltliches und vor allem didaktisches Vorgehen von allen Lehrenden in einer Studienkohorte genutzt und getragen wird, zumal im Sinne einer Nachhaltigkeit der Effekte. In dieser konkreten Situation war es hinderlich, dass in den anderen Seminaren im ersten Semester die Lehrenden die kompetenzreflektierenden Instrumente nicht bzw. kaum nutzten. Dadurch verflachte der Effekt und blieb ein singuläres, nicht in die Hochschulkultur eingebettetes Ereignis. Verstärkt wurde diese Entkopplung durch die fehlenden Zeitoasen für verbindliche atmosphärische Sequenzen in den Präsenzphasen ab dem 2. Semester, die die Lehr- und Lerngestaltung und damit die Hochschulkultur prägen.

5 Bezug zu inhaltlich-fachwissenschaftlichen Aspekten Sozialer Arbeit

Abschließend sei darauf verwiesen, dass es sich bei der Thematik einer Kompetenzorientierung durchaus um mehr als nur eine hochschuldidaktische Weiterentwicklung handelt, zumal in der akademischen Ausbildung zur Handlungsprofession Soziale Arbeit. Daher soll im Folgenden die Kompetenzorientierung im Rahmen des Studiums mit dem Kontext der Sozialarbeitswissenschaften in Verbindung gebracht werden.

Soziale Arbeit zeigt ein „Doppelgesicht“ (Olk et al. 2003b: XXI), insofern sie unter der Maßgabe von Normalisierungsarbeit und einer „personalen und sozialen Integrationsperspektive“ (Hörster 1999: 125) einerseits die Bedürfnisse der Adressat_innen in den Fokus der Bearbeitung nimmt und zugleich andererseits die „Sicherstellung gesellschaftlicher Normalitätsstandards und -verläufe“ (ebd.) garantieren soll. Gleichzeitig sind in der postmodernen Globalisierungsgesellschaft mitteleuropäischer Prägung eben solche Normalitätsverläufe eher schwindend (Beck 1996) und führen zu Enttraditionalisierungen (Giddens 1996: 182). Ohne den soziologischen Diskurs an dieser Stelle ausreichend zu würdigen, sei darauf verwiesen, dass durch diese Pluralität an biografischen Möglichkeiten und die damit verbundene Individualisierungstendenz in der postmodernen Gesellschaft (und zugleich der auf die Individuen verlagerten Verantwortungshoheit für die Biografie, vgl. Beck

1986) eine „Umwandlung des Expertensystems zu einer demokratisch organisierten, durch Dialoge bestimmten öffentlichen Sphäre“ (Lash 1996: 345) gefordert ist, als Form einer reflexiven Modernisierung (Beck/Beck-Gernsheim 1994). Diese Ableitung korrespondiert mit dem „Abschied vom Experten“ (Olk 1986) und dem „Abbau von Deutungsasymmetrien zwischen sozialarbeiterischen Professionellen und Klienten durch das alltagsweltliche Handlungskonzept“ (ebd.: 241). Wenn eine Normalitätsbiografie im Individualisierungsprozess der Gesamtgesellschaft nicht mehr eindeutig ausmachbar und vor allem auch vorhersagbar ist, werden Normalisierungsaufgaben für die Soziale Arbeit ungemein schwerer zu greifen und es entsteht ein Raum von „Nichtwissen und Ungewissheit“ (Kade/Seitter 2005: 56). Dies bedeutet eine mögliche Veränderung für das Selbstverständnis der professionellen Rolle in der Beziehung zwischen Sozialarbeiter_innen und Adressat_innen. Daher hat sich bereits in der Ausbildungsphase die Hochschule als Organisationskontext mit den Hochschullehrenden als Akteuren selbstreflexiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen – so eine weitere These dieses Beitrags.

Partizipatives Lehrhandeln, welches Studierende kollegial als fachliche Expert_innen einbezieht und die berufliche Expertise der reflektierenden Praktiker (Schön 1983) im Rahmen der Lehre fruchtbar werden lässt, stellt hierbei einen wesentlichen Aspekt dar. Denn erst wenn die Studierenden ein solchermaßen verändertes Selbstverständnis in der Interaktion in ihrer Ausbildung erfahren, lernen sie die methodischen wie auch die inhaltlichen Notwendigkeiten und Möglichkeiten direkt und nachvollziehbar kennen.

Um eine „Inklusionsvermittlung“ (Scherr 1999: 50) für Menschen in benachteiligten Lebenslagen zu realisieren und somit die Adressat_innen bei der Ermöglichung eines selbstbestimmten gelingenden Alltags zu unterstützen, ist dabei der Status der Adressat_innen als gestaltende Bürger_innen zu wahren und sie sind nicht durch ein vermeintliches Expert_innenwissen als Klient_innen zu schwächen bzw. zu überformen. „Die für Soziale Arbeit insgesamt zentrale Perspektive der Partizipation soll durch ihre Institutionalisierung im Sinne einer ‚Nutzerorientierung‘ radikalisiert werden“ (Grunwald/Thiersch 2003: 81). Wenn ein solches in der emanzipatorischen Tradition Sozialer Arbeit verwurzeltes Grundverständnis in praktisches Handeln transformiert werden soll, muss zugleich gewährleistet sein, wie hierüber eine funktionale Kontrolle praktikabel ist, die nicht allein durch Selbstreflexivität der Professionellen oder auch allein „professioneller Reflexionsschlaufen“ (Kade/Seitter 2005: 66) bezeugt wird. Gerade die sozialarbeiterische Interaktion im dialogischen Handeln wird zu einer nicht-öffentlichen ‚Black Box‘. Aus diesem Grund scheint nach wie vor eine der aktuellen Herausforderungen Sozialer Arbeit die Frage zu sein, wie einerseits im direkten Prozess der unterstützenden personenbezogenen Dienstleistung (Olk/Otto 2003a) im Sinne einer demokratischen Bürger_innengesellschaft die Adressat_innen

gestärkt werden. Andererseits bedarf es zugleich einer Stärkung der Adressat_innen als Bürger_innen in der Kontrolle des professionellen Handlungsvollzugs, die eine entsprechend begutachtende Position garantiert bekommen, um das „Handlungssystem unter Reflexionsdruck zu setzen“ (Olk 1986: 252). Die Adressat_innen als Bürger_innen müssen in der primären Asymmetrie des Erbringungskontextes einer Dienstleistung ermächtigt werden. „Soziale Dienstleistung ist ein vom nachfragenden Subjekt als produktiver Konsument ausgehender und gesteuerter professioneller Handlungsmodus, der im Erbringungskontext des Sozialstaates perspektivisch die Symmetrie des Machtverhältnisses von Nutzer und Professionellem sowie die Demokratisierung der Einrichtungen Sozialer Arbeit zur Voraussetzung hat. Ihr gesellschaftlicher Bezugspunkt und ihre Legitimation ist in ihrer Ausrichtung auf die Herstellung, Reproduktion und Sicherung des Bürgerstatus ihrer Nutzer begründet“ (Schaarschuch 2003: 165).

Die abschließende Argumentation postuliert, dass es, um ein solches Professionsselbstverständnis zu lehren, unabdingbar notwendig ist, sämtliche der zuvor benannten fachwissenschaftlichen Aspekte der Interaktionsgestaltung zwischen Adressat_innen und Professionellen eben auch auf den Lehr- und Lernkontext einer Hochschulausbildung und damit die dialogische Lehrkompetenz zu beziehen. Eine stärker partizipativ ausgerichtete und damit auch demokratisierte Hochschule, in der die Studierenden als Expert_innen für ihren jeweiligen bildungsbiografischen Lebensverlauf angesehen und angenommen werden, wird somit in Anlehnung an Schaarschuch (2003) zu einer grundlegenden Voraussetzung.

Literatur

- Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 19–112.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Zur Individualisierung der Lebensformen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cendon, Eva (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate einer akademischen Weiterbildung. Münster: Waxmann. S. 35–48.
- Dewe, Bernd (2007): Reflexive Professionalität als Perspektive moderner Sozialarbeit. In: Sozialarbeit in Österreich, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. Heft 2, 41. Jg., S. 22–27.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, 2. Auflage. Münster: Waxmann.

- Fellner, Verena (2008): Unterschiede zwischen berufsbegleitenden Studierenden und Vollzeit-StudentInnen für die Konzeption von blended learning Szenarien. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FHWien-Studiengänge der WKW, S. 45–49, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnm-a-tagungsband_17_web.pdf (15.01.2015).
- Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (2006): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Giddens, Antony (1996): Leben in der posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 113–194.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2003): Lebenswelt und Dienstleistung. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. 67–89.
- Hörster, Reinhard (1999): Sozialpädagogische Integration heute – Gesellschaftliche und pädagogische Räume der sozialen Arbeit. In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration – Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa, S. 123–143.
- Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zur Selbstorganisation. In: Bildungsforschung. Jg. 5, Ausgabe 2. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_Jenert_Ganzheitliche_Reflexion.pdf (20.01.2015).
- Jong, Peter de/Berg, Insoo Kim (2003): Lösungen (er-)finden. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2005): Jenseits des Goldstandards – Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 50–72.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_informelles_lernen/2001_11_kom_III.pdf (03.01.2015).
- Lash, Scott (1996): Expertenwissen oder Situationsdeutung? Kultur und Institutionen im desorganisierten Kapitalismus. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 338–364.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.
- Nullmeier, Erhard (2009): Hochschulwissen contra Praxiswissen: Unzeitgemäße Anmerkungen. <http://www.aww-brandenburg.de/special/HDL-Tagungsband2009-netz.pdf> (15.01.2015).
- Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität Weinheim: Juventa.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2003a): Soziale Arbeit als Dienstleistung. München: Luchterhand.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe/Backhaus-Maul, Holger (2003b): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung

- tung – Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. IX-LXXII.
- Pasternack, Peer/Bloch, Roland/Hechler, Daniel/Schulze, Henning (2009): Die ostdeutsche Fachkräftelücke und die ostdeutschen Hochschulen. Hochschule-Praxis-Kooperation in Studium und Lehre. In: Die Hochschule 1/2009, S. 86–112, http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/Doerre_Neis.pdf (30.01.2015).
- PONTS 2012: Kurzfassung erster Ergebnisse der Befragung berufsbegleitend Studierender des BA-Studiengangs Soziale Arbeit. Verfügbar unter http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/erste-ergebnisse_studierende-khsb-befragung.pdf (15.01.2015).
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschuch, Andreas (2003): Die Privilegierung des Nutzers. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. 150–169.
- Scherr, Albert (1999): Inklusion/Exklusion – Soziale Ausgrenzung – Verändert sich die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit? In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration – Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa, S. 39–56.
- Schön, Donald, A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic books.
- Universität Zürich, Bereich Lehre- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008): Dossier „Überfachliche Kompetenzen“ http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Kompetenzen_11_08_08.pdf (22.01.2015).
- Weinert, Franz, E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, Identity. Cambridge: University Press.
- Zimmer, Marco/Keim, Ralf (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien. In: Zimmer, Marco (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung. Tagungsband zur 2. Hochschulpolitischen Tagung der FOM. Essen: MA Akademie Verlag, S. 51–65.