
Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

Herausgeber: Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.)

Redaktion: Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a.M.; Prof. Dr. Anne Schlüter, Essen;
Dr. Ivo Züchner, Frankfurt a.M., PD Dr. Monika Kil, Bonn (für den Vorstand)

Redaktionsanschrift: BV-Päd., Braunschweiger Str. 22, 44145 Dortmund,
Tel: +49(0)231/8479 6318, Fax: 0231/8479 6319

E-Mail: redaktionpaedblick@monikakil.de

Manuskripte werden jederzeit als Datei an die Redaktion per E-Mail erbeten. Es werden nur Originalbeiträge angenommen. Für unverlangte Sendungen wird keine Haftung übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.

Alle Beiträge werden seit 1/2006 einem Peer-Review-Verfahren unterzogen. Jedes anonymisierte Manuskript wird durch zwei Gutachten geprüft.

Unter www.juventa.de finden Sie das jeweils aktuelle Inhaltsverzeichnis der Beiträge, das Gesamtregister und Hinweise zur Manuskriptgestaltung.

Der pädagogische Blick erscheint vierteljährlich, jeweils im Februar, Mai, August und November.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim,
Tel: +49(0)6201/9020-0; Fax: +49(0)6201-902013; E-Mail: juventa@juventa.de

Anzeigen: Karola Weiss, Juventa Verlag, Tel: +49(0)6201/9020-12,
Fax: +49(0)6201/9020-13, E-Mail: weiss@juventa.de. Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 5 vom 1. Januar 2002.

Preise und Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement € 39,00, Einzelheft € 10,50; (jeweils zzgl. Versandkosten). Der Gesamtbezugspreis (Abonnementspreis plus Versandkosten, Inland € 4,50) ist preisgebunden. Für Mitglieder des BV-Päd. ist der Bezug der Zeitschrift im Mitgliedsbeitrag enthalten. Das Probeabonnement umfasst 2 Hefte zum Preis von € 11,00 frei Haus.

Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Abonnementsende.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diesem Heft liegt das Programm des Juventa Verlages, Weinheim, bei.

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

18. Jahrgang 2010 / Heft 4

Editorial 195

Thema:

Erwachsenenpädagogische Förderdiagnostik

Ines Schell-Kiehl/Lutz Siemers

Erfassen der Kompetenzentwicklung von Studierenden der
Sozialpädagogik – Erfahrungen an der euregionalen
Schnittstelle Niederlande/Deutschland 196

Barbara Nienkemper/Franziska Bonna

Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung: Ergebnisse einer
qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabeten/-innen 212

Karsten D. Wolf/Ilka Koppel

Paper-Prototyping im Rahmen der Entwicklung von Instrumenten
für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten/-innen 221

Aktueller Beitrag

Ewelina Mania/Stefanie Jütten/Ludwig Karg

Empirische Befunde zur Professionalisierung der Alphabetisierung
und Grundbildung 231

Aus der Profession

Pädagogische Interventionsmöglichkeiten durch Online-Beratung

(Anika Meurer) 241

Aus der Disziplin

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen – Stand
und Entwicklungsperspektiven (Christian Schmidt und Marcel Walter)

247

Ines Schell-Kiehl/Lutz Siemers

Erfassen der Kompetenzentwicklung von Studierenden der Sozialpädagogik

Erfahrungen an der euregionalen Schnittstelle
Niederlande/Deutschland

Assessment of the development of the competence of students
of social education

Experiences from the Dutch-German european region

The results of competence-based curricula at Saxion, a Dutch University of Applied Science, indicate that they are effective; furthermore, they have been positively evaluated over the last years. This article starts with a short theoretical overview of the competencies targeted and competence-based curricula. Following this the degree program "Social Work" is presented to show how the development of students is supported and measured by using instruments such as competence profiles, active learning, personal development plans, intake assessments, and the recognition of acquired skills. Finally the body of knowledge/skills and attitudes are described in the first-year lessons on research methods as an example of how the competence-based curriculum is put into action.

Der Übergang zum kompetenzorientierten Lernen hat an der niederländischen Saxion Fachhochschule zu produktiven Entwicklungen geführt, über die positive Evaluationen vorliegen. Ausgehend von einer Diskussion des im niederländischen Hochschulwesen entwickelten Kompetenzbegriffs wird am Beispiel des Studiengangs Sozialpädagogik die praktische Umsetzung der Kompetenzerfassung dargestellt. Hierzu werden zunächst zentrale Instrumente des kompetenzorientierten Lernens (Kompetenzprofil, Aktive Lernhaltung und Persönlicher Lernweg, Anerkennung erworbener Kompetenzen, Intake-Assessment, Studienlaufbahnbegleitung) dargestellt. Am Beispiel einer Studieneinheit aus dem Bereich Forschung wird die Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts in der Ausarbeitung der Teilkompetenzen (body of knowledge/skills, Haltung), Prüfungen und Arbeitsaufträge verdeutlicht.

1. Einführung

Die niederländische Fachhochschule Saxion/Enschede verfügt über 3 Standorte (in Enschede, Deventer und Apeldoorn) sowie 16 Fakultäten bzw. Akademien, die jeweils mehrere Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau anbieten. Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf die Akademie „Mens en Maatschappij“. Hier studieren rund 2.400 Studierenden und arbeiten ca. 200 Dozentinnen und Dozenten. Neben den niederländischen Angeboten bietet die Akademie „Mens en Maatschappij“ die Möglichkeit in deutscher Sprache einen vierjährigen Bachelor „Sozialpädagogik“ in Teilzeit/berufsbegleitend zu ab-

solvieren. Kennzeichnend für diesen Studiengang ist, dass die Studierenden einen einschlägigen Arbeits- bzw. Praktikumsplatz im Bereich „social work“ in Deutschland oder den Niederlanden nachweisen müssen und viele Studien- und Prüfungsaufgaben an den jeweils gewählten Arbeitsbereich anknüpfen. Es gibt diesen Studiengang in dieser Form nunmehr seit 17 Jahren und er erfreut sich immer noch wachsendem Zulauf aus der niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Grenzregion, aber auch dem Ruhrgebiet. So sind im Moment ca. 750 Studierende eingeschrieben und knapp 800 Interessierte standen für das Studienjahr 2010/2011 auf der Warteliste.

Die Akademie „Mens en Maatschappij“ betont die euregionale Ausrichtung und die Zweisprachigkeit eines Großteils des Personals und will gerade mit dem Teilzeit-Bachelor Sozialpädagogik die Entwicklung und Anwendung von Wissen und Erfahrungen im Bereich der sozialen Arbeit auf beiden Seiten der Grenze fördern.

2. „Competentiegericht onderwijs“ an den Hochschulen der Niederlande

„In der (...) bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte wird der Begriff „Kompetenz“ vielfältig und in unterschiedlichen Zusammensetzungen verwendet, eine einheitliche bzw. konsensuale Begriffsverwendung ist nicht festzustellen“ (Gnahn 2009, S.148). Unser Vorhaben hier einen niederländischen Studiengang in der deutsch/niederländischen Grenzregion vorzustellen, der deutschsprachige Studierende auf eine sozialpädagogische Tätigkeit in Deutschland vorbereitet, rückt dabei die Komplexität der Begrifflichkeiten und Konzepte bezüglich der Entwicklung, Messung, Erfassung, Diagnose etc. von Kompetenzen auf europäischer und nationaler Ebene noch einmal verstärkt in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Die 1998 mit dem Bologna-Prozess angestoßene Entwicklung zu einem europäischen Hochschulraum mit einem gestuften und modularisierten Studiensystem, dass den Studierenden verstärkt eine flexible Verbindung von Lernen, beruflicher Tätigkeit und privater Lebensplanung ermöglichen soll, führte 2003 in den Niederlanden zu einer landesweiten Globalumstellung der gesamten Hochschullandschaft. Die Anerkennung von Transferleistungen d.h. von Kompetenzen und Qualifikationen, die die Studierenden mit in ihr Studium bringen oder die sie während des Studiums an anderem Ort erwerben, sind im Rahmen dieser Entwicklungen erwünscht (Claus 2007) und werden gerade im Bereich des hier darzustellenden berufsbegleitenden Teilzeit-Studiums mit Nachdruck umgesetzt.

In den niederländischen Hochschulen orientiert man sich eng an der 2003 von der OECD veröffentlichte Definition des Kompetenzbegriffes:

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance of effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes emotions, and values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous“ (OECD 2003, p.2, zitiert nach Rychen/Salganik 2003).

Im Studium erworbene und zertifizierte Kompetenzen werden in den Niederlanden als Minimalvoraussetzung gesehen um als Berufsanfänger/-in tätig sein zu können. Eine Kompetenz verweist dann auf komplexes Handeln in einem Kontext, in dem Wissen, Fähigkeiten und Haltung zum Tragen kommen und man geht davon aus, dass dieses Handeln anhand bestimmter Kriterien sowohl qualitativ als auch quantitativ messbar ist (vgl. Bos/Valcke/Martens 1999). Die Fachhochschule Saxion formuliert dann auch als handlungsleitende Maxime für ihre Hochschullehre Kompetenzen als integriertes Handlungsrepertoire zu sehen, das auf Wissen, (Berufs-)Haltung und Fähigkeiten basiert (Saxion 2000)¹. Kompetenzen werden damit klar als zu erreichende Ergebnisse von Lern- und Entwicklungsprozessen formuliert und das Augenmerk liegt verstärkt auf der zukünftigen Employability der Absolventinnen und Absolventen sämtlicher angebotener Studiengänge innerhalb der von ihnen angestrebten beruflichen Tätigkeiten.

Im Zentrum der Bemühungen der Studiengänge der Fachhochschule steht daher das berufsorientierte Ausbilden von Berufsanfängerinnen auf Bachelorniveau. Die Berufspraxis bildet dabei den Ausgangspunkt für alle Unterrichtsaktivitäten, der mit Hilfe der Kernbereiche „Stimulieren aktiven Studienverhaltens“ und „persönlicher Lernweg jedes Studierenden“ in den Unterrichtsprozessen und Prüfungsverfahren ergänzt wird (s.u.).

Es ist daher nur konsequent, dass jeder Studiengang der Fachhochschule eng mit der Berufspraxis zusammenarbeitet und versucht im Rahmen des Hochschulstudiums Möglichkeiten authentischer Lernkontexte, in denen die Praxis eine wichtige Rolle bei der Förderung der Kompetenzentwicklung der Studierenden übernimmt, zu schaffen.

Saxion arbeitet aus diesem Grund in allen Akademien und für alle Studiengänge mit einer einheitlichen Matrix (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Matrix für alle Studiengänge der Saxion

	Beruflicher Kontext:	Branchen, Aufgaben,	Rollen,	Kritische Situationen etc.
	Berufliche Aufgabe	Berufliche Aufgabe	Berufliche Aufgabe	Berufliche Aufgabe
Kompetenz	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt
Kompetenz	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt
Kompetenz	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt
Kompetenz	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt	Prüfungsaspekt
	Body of	knowledge	attitude	skills

Diese Matrix kann nur in enger Zusammenarbeit und Abstimmung mit dem jeweiligen relevanten Arbeitsfeld und unter Berücksichtigung eines landesweit einheitlich geregelten Berufsprofils für bspw. Sozialpädagogik (s.u.) ausgearbeitet und für die jeweiligen Studiengänge nutzbar gemacht werden, indem alle

¹ „Competenties beschouwen we hier als een cluster van vaardigheden, attitudes en onderliggende kenniselementen, die iemand in staat stelt de taken te verrichten die een belangrijk bestanddeel uitmaken van de beroepsuitoefening“ (Saxion 2000, S. 3).

für die Lehre notwendigen Elemente miteinander in Einklang gebracht werden. Heraus kommt dabei eine „Kompetenzkarte“, die verdeutlicht, über welches Profil die Absolvent/-innen eines Studienganges als Berufsanfänger/-innen verfügen sollten (vgl. auch Bos/Valcke/Martens 1999).

So bildet der jeweilige Berufskontext eines Studienganges, mit den hier benötigten Kompetenzen und zu bewältigenden Berufsaufgaben den Rahmen. Diese Anforderungen aus der Praxis müssen in einen erforderlichen Kenntnis- und Fähigkeitenstand „übersetzt“ werden. Die innerhalb des Studienganges vermittelten Unterrichtsinhalte und zu erbringenden Prüfungsleistungen schließen hieran an und werden in der Form so gewählt, dass sie aufbauend aufeinander, die Studierenden in der Entwicklung ihrer Kompetenzen unterstützen.

Hierzu gehört auch, dass Studierende verstärkt „selbst bestimmen, wie und in welchem Kontext sie die sozialpädagogischen Kompetenzen erwerben wollen (...)“ (Clauß 2006, S. 25). Auch an anderen Lernorten als der Hochschule (bspw. Arbeits- oder Praktikumsplatz, im Ehrenamt oder der eigenen Familie etc.) erworbene berufsrelevante Kompetenzen können als Transferleistungen anerkannt werden, Studienzeiten verkürzen und die Studierenden in der Gestaltung ihres persönlichen Lern- und Entwicklungsweges fördern und unterstützen.

Die von Dohmen 2003 formulierte Forderung, dass „aus einem relativ beziehungslosen Nebeneinander zweier eigenständiger Lernformen ein neues Ergänzungs- und Befruchtungsverhältnis“ (S. 9) sich entwickeln sollte, bei dem das informelle Lernen in der außer(hoch)schulischen Welt verstärkt angeregt und unterstützt wird, „um es dann in der Schule reflektierend aufzunehmen und auch als Kompetenznachweis anzuerkennen“ (ebd. S. 9), kann für die Studierenden der Sozialpädagogik in Enschede als weitgehend realisiert angesehen werden.

Im Folgenden soll daher konkret und an spezifischen Beispielen dargestellt werden, wie innerhalb des deutschsprachigen Studiengangs Sozialpädagogik der Akademie „Mens en Maatschappij“ dieser theoretische Hintergrund zur kompetenzorientierten Lehre ausgestaltet wird und sich in allen Phasen des Studiums (Grundstudium, Hauptstudium und Abschlussphase) wieder finden lässt.

3. „Der kreative Professional“ – Das niederländische Berufsprofil für den Bereich Social Work

Die Bildungsinstitutionen und die Praxisverbände der sozialen Arbeit in den Niederlanden haben sich bereits 1999 auf ein landesweit einheitliches Berufsprofil für Sozialpädagogen geeinigt. Dieser Einigung ging ein etwa zwei Jahre währender Entwicklungsprozess unter Leitung des „Landelijk Opleidingsoverleg Sociaal Pedagogische Hulpverlening“ (Nationaler Ausbildungsbeirat Sozialpädagogik) voraus, in dessen Verlauf die bis dato bestehenden 20 heterogenen niederländischen Studiengänge der Sozialpädagogik mit Hilfe einer gemeinsamen, modernen und praxisnahen Art der Ausbildung vereinheitlicht werden sollten (vgl. Ribbert 2007). Dieses niederlandeweite Berufsprofil trägt den Titel „De creative professional“, fachsprachlich ins Deutsche übernommen als „der kreative Professional“, verstanden als „kreativer Experte“, der sich professionell mit seiner gesamten Persönlichkeit in die Arbeit einbringt“ (ebda., S. 266).

Abbildung 2: „Der kreative Professional“: Beispiele der Operationalisierung

Segment	Kernqualifikation	Teilkompetenz (beispielhaft)
Hilfe- u. Dienstleistung im Interesse der KlientInnen	Orientieren und Analysieren (1)	Wohn- u. Lebensverhältnisse von KlientInnen erkunden/analysieren
	Analyse der Klientensituation und Erstellung von Hilfeplänen (2)	Programme entwerfen, die auf Bedürfnisse der KlientInnen zugeschnitten sind
	Methodisches Arbeiten (3)	Musisch-agogische Methoden /Techniken/Mittel einsetzen; Kompetenzen der KlientInnen entwickeln/stärken; etc.
	Evaluierten, Abschließen und Reflektieren (4)	Hilfe- u. Dienstleistungspläne auswerten und anpassen; Rechenschaft über das eigene Vorgehen ablegen
	Die Arbeit in einem gesell. Kontext (5)	Zielgruppen aufdecken, die sich in schwierigen Lebensverhältnissen befinden/gesell. Faktoren auskundschaften; Präventive Arbeit planen und gestalten
Arbeit in und im Namen einer sozialen Einrichtung/Organisation	Arbeiten im Team (6)	Sozialpäd. Beitrag definieren und legitimieren; Mit Vertretern anderer Berufe zusammenarbeiten
	Arbeiten in und in Vertretung einer Organisation (7)	Zugunsten der KlientInnen Kollegen, Vertreter anderer Berufe etc. leiten und begleiten; Bedingungen für Ausführung von Hilfeleistungen schaffen; Zur Entwicklung der Einrichtungsmethodik beitragen; Verwaltungsaufgaben übernehmen/Qualitätssysteme anwenden und auswerten; etc.
Die Arbeit an der Professionalisierung	Die Entwicklung der eigenen Professionalität (8)	Kritisch über das eigene Vorgehen, die eigene Haltung und Motivation reflektieren; Eine angemessene berufliche Haltung aufweisen; Die persönliche Laufbahn lenken
	Zur Entwicklung des Berufs beitragen (9)	Zur Entwicklung der beruflichen Methodik und deren wissenschaftlichen Einbettung beitragen; Zur gesell. Profilierung und Legitimierung des sozialpäd. Berufes beitragen

Hier sind – in 3 Segmente untergliedert – 9 Kernqualifikationen und deren 23 Teilkompetenzen festgelegt, an denen während des vierjährigen Studiums zunächst auf orientierendem Niveau (innerhalb des Grundstudiums), dann auf reproduzierendem Niveau (innerhalb des zweijährigen Hauptstudiums) und abschließend auf produzierendem Niveau (innerhalb der Abschlussphase des

Studiums)² in der Hochschule und während der praktischen Tätigkeiten gelernt werden sollte (s. Abb. 2). Alle Studiengänge im Bereich der sozialen Arbeit orientieren sich daran und bereiten ihre Studierenden durch Unterricht, Praxisphasen und Prüfungen auf die Entwicklung dieser Qualifikationen und Kompetenzen auf dem Niveau eines Berufsanfängers vor. 85% der jeweiligen zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit eines Studienganges werden auf das Erlernen der gemeinsam vereinbarten Qualifikationen und Kompetenzen verwendet in der übrigen Zeit kann jede Hochschule eigene Schwerpunkte setzen und die Ausbildung der zukünftigen Sozialpädagog/-innen mit eigenen Inhalten füllen (vgl. Clauß 2006 und Ribbert 2007).

3.1 Aktive Lernhaltung und der „persönliche Lernweg“ als weitere Kernelemente des Studiums

Neben der deutlichen Berufsorientierung des Unterrichts kennzeichnet diese am sozialen Konstruktivismus orientierte Form der Hochschullehre die Erwartung an die Studierenden eine aktive Lernhaltung während des gesamten Studiums deutlich sichtbar werden zu lassen. Diese Forderung ist jedoch auch mit der Aufforderung an die Lehrenden verbunden, die Studierenden durch entsprechende Arbeits- und Prüfungsformen sowie Anwendungsbezogenheit der Inhalte zu einer solchen Lernhaltung auch herauszufordern und in den Prüfungen explizit die Integration von Wissen, Fertigkeiten und Haltung des/der individuellen Student/-in zu beurteilen.

Wie relevant diese aktive Studienhaltung und die Bereitschaft zur (Weiter-)Entwicklung bestehender und neu zu erwerbender Kompetenzen für jede/n Studierende/n bereits im ersten Studienjahr u.a. für die mögliche Fortsetzung des Studiums ist, bezeugt die Einrichtung des sogenannten „bindend studieadvies“ (frei übersetzt: ein verpflichtender Rat zur Beendigung des Studiums). Erbringen die Studierenden innerhalb des ersten Jahres nicht die notwendigen Leistungen, d.h. bestehen zu wenige der Prüfungen und weisen eine zu geringe Entwicklung auf dem orientierenden Niveau bei den in der Kompetenzkarte festgelegten 23 Kompetenzen auf, erhalten die betreffenden Studierenden nach ca. einem halben Jahr einen ersten deutlichen Hinweis seitens der Studienlaufbahnbegleiter/-innen und werden bei nicht Erreichen von mindestens 40 ECTS am Ende des ersten Studienjahres an der Fortsetzung ihres Studiums gehindert. Es steht den betroffenen Studierenden in einem solchen Falle jedoch frei sich für einen anderen Studiengang zu bewerben.

Nimmt man die bisher geschilderte Kompetenzorientierung der Hochschulausbildung und die Anforderung an die Studierenden selbstverantwortlich und

2 „Niveau 1 Orientierung: Sie verfügen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen bezogen auf überschaubare und einfache Problemlagen.

Niveau 2 Reproduktion: Sie können integrierte Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Rahmen gegebener Prozeduren auf überschaubare und einfache Problemlagen anwenden.

Niveau 3 Produktion: Sie können Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen integriert, kreativ und innovativ auf unübersichtliche, komplexe Problemsituationen anwenden und, wenn erforderlich, neue Ansätze und Prozeduren dafür entwickeln.“ (Academie Mens en Maatschappij, 2009b, S. 10)

aktiv zu ihrer eigenen Kompetenzentwicklung beizutragen in dieser Form ernst, dann kann man nicht umhin anzuerkennen, dass Menschen in Abhängigkeit von ihrer Biographie eigene, individuelle und persönliche Lern- und Entwicklungswege beschreiten wollen und müssen, um die in dem von ihnen angestrebten Beruf geforderten Kompetenzen erreichen zu können. Das bedeutet aber auch, dass innerhalb eines Studienganges hier Raum und Zeit dafür sein muss, um sich genau diesen persönlichen Lern- und Entwicklungswegen zu widmen und Möglichkeiten zu finden diese seitens der Bildungseinrichtung zu zertifizieren: „The purpose is to make visible the entire scope of knowledge and experience held by an individual, irrespective of the context where the learning originally took place. For an employer it is a question of human resource management, for individuals a question of having the full range of skills and competences valued and for society a question of making full use of existing knowledge and experience, thus avoiding waste and duplication” (Colardyn/Bjornavold 2004, S.69).

Die niederländischen Fachhochschulen halten entsprechend verschiedene Instrumentarien vor, die diese Prozesse des Sichtbar- und Nutzbarmachens des gesamten Wissens und Könnens einer Person unterstützen sollen.

- EVC: Erkenning Verworven Competenties (Anerkennung erworbener Kompetenzen)

Mit der Abkürzung EVC wird die Anerkennung non- und informell erworbener Kompetenzen in den Niederlanden umschrieben. Es gibt ein landesweites Expertisezentrum, das sich mit den hierfür notwendigen Prozessen beschäftigt und zu diesem Bereich forscht. Innerhalb dieses Expertisezentrums hat sich die Plattform EVC HBO (Hoger Beroepsonderwijs) gebildet, die spezialisiert ist auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Fachhochschulen, und diese bei der Umsetzung der Beurteilung und Zertifizierungen bereits erworbener Kompetenzen von Studieninteressierten begleitet und unterstützt (Nelissen 2007, S. 8). Gesetzlich ist geregelt, dass ein/-e Student/-in nur an einer Fachhochschule in den Niederlanden studieren kann, „if (s)he possesses an academic upper secondary education degree (HAVO or VWO) or a post-secondary vocational degree (MBO). However, students who do not fulfil these requirements and are older than 21 years old can be admitted to higher education via the **colloquium doctum** (admittance research). Each higher education institute is left free to set their own requirements for the colloquium doctum per faculty” (Nelissen 2007, S.11). In den Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Akademien ist festgelegt, wie genau die Umsetzung eines solchen Verfahrens stattfinden kann und welche Kompetenzen als formell erworbene Qualifikationen der jeweils anderen Studierenden entsprechend anerkannt werden. Es ist aber auch möglich bei Saxion als anerkanntem Anbieter eines EVC-Verfahrens und eigenem EVC-Centrum sich seine individuellen Erfahrungen zertifizieren zu lassen.

- DIA – Digital Intake Assessment

Neben dem Saxionweiten EVC Verfahren bietet die Akademie „Mens en Maatschappij“ bereits zum Studium zugelassenen Quereinsteiger/-innen die Möglichkeit an einem speziellen digitalen Selbstassessment für angehende Sozial-

pädagog/-innen teilzunehmen, um möglicherweise eine kürzere Studienroute als die vorgesehenen vier Jahre zu durchlaufen und auf diese Weise Doppelungen innerhalb der Bildungsbiographie der (zukünftigen) Studierenden zu vermeiden. Dieses Selbstassessment gibt – als erster Schritt eines längeren Verfahrens – Auskunft über das Niveau, auf dem Studieninteressierte sich bezüglich der Kernqualifikationen und deren Teilbereichen einschätzen und dient der Reflektion der eigenen (Berufs-)Erfahrungen in Bezug auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltung und deren Verknüpfung. Auf Basis dieser Selbsteinschätzung wird geprüft, ob eine tatsächliche Freistellung aussichtsreich sein könnte. Nur wenn dies möglich scheint, folgt das Erstellen eines Portfolios, das durch zwei Assessor/-innen beurteilt wird sowie ein Beurteilungsinterview. Ab dem Kalenderjahr wird das DIA-Verfahren ebenfalls zentral aus dem EVC-Centrum heraus organisiert, auch in der Hoffnung auf diese Weise noch stärker als bislang die lange Warteliste der Studieninteressierten mit Hilfe maßgeschneiderter Bildungsangebote reduzieren zu können.

Darüber hinaus können während des gesamten Studienverlaufs weiterhin Anträge auf Anerkennung einzelner non- bzw. informell erworbener Kompetenzen an die Prüfungskommission gestellt werden, die zum Teil zu Verkürzungen des Studiums führen. Da die Studierenden der Sozialpädagogik bei „Mens en Maatschappij“ (aber nicht nur dort; vgl. hierzu bspw. Schlüter/Schell-Kiehl/Krause/Kern 2008, Zinnecker 2004, Engler 1993 und Frieberthäuser 1992) nicht selten über eine recht bewegte Bildungs- und Berufsbiographie verfügen, werden diese Anerkennungsverfahren gerne auch von den deutschsprachigen Studierenden in Anspruch genommen.

• SLB – Studioloopbaanbegeleiding

Um die Studierenden während ihres gesamten Studienverlaufs auf ihrem persönlichen Lern- und Entwicklungsweg unterstützen zu können, sind sie während des gesamten Sozialpädagogikstudiums in Gruppen zu ca. 16 Studierenden aufgeteilt, die jeweils von einem/einer sogenannten Studienlaufbahnbegleiter/in im Idealfall die gesamten vier Jahre betreut werden und der/die erste Anlaufstelle für alle Fragen, Probleme etc. ist. Neben den wöchentlichen Treffen in der Gruppe gibt es die Möglichkeit zu individuellen Beratungsgesprächen und auch zu ganztägigen Trainingstagen. Aufgabe des/der Studienlaufbahnbegleiters/-begleiterin ist es u.a. die Studierenden zu Anfang jedes Studienjahres in der Festlegung des persönlichen Entwicklungsplans für das kommende Studienjahr zu unterstützen, einen Studienvertrag mit den zu erreichenden Zielen festzulegen und die Studierenden darin zu begleiten, selbstständig an der Evaluation und Dokumentation des Erreichten zu arbeiten.

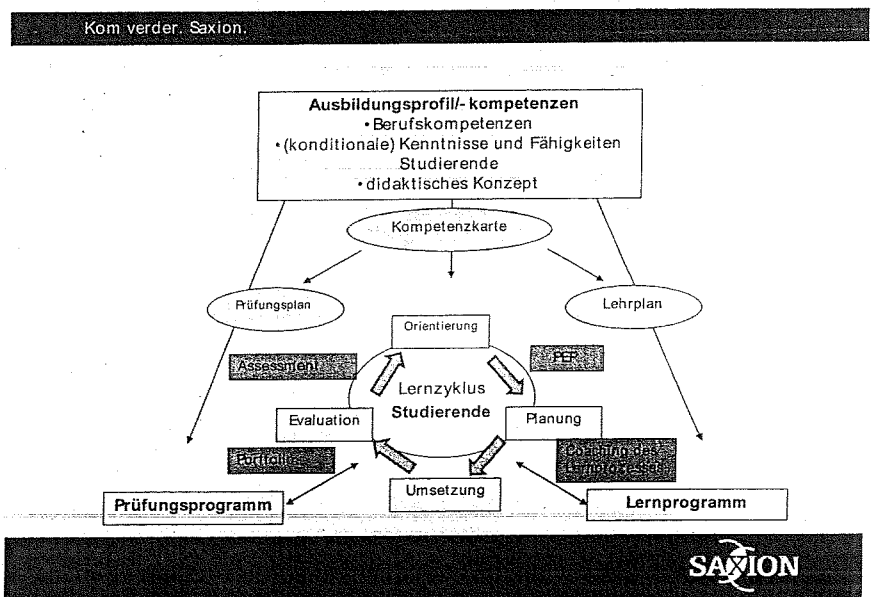
In der Abbildung 3 ist dieser Lernzyklus visualisiert und stellt sich wie folgt dar:

Von der Akademie her wird anhand des Berufsprofils eine Kompetenzkarte entwickelt und davon abgeleitet ein allgemeiner Studien- und Prüfungsplan. Die Studierenden haben aber die Möglichkeit davon abzuweichen und dies vertraglich festzulegen, wenn sie sich Transferleistungen anerkennen lassen und oder innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens aus beruflichen, persönlichen etc. Gründen eigene Schwerpunkte in der Kompetenzentwicklung setzen wollen. Soll die Herausforderung des Entwickeln eines persönlichen Lernweges

gelingen, mit dem Ziel am Ende Absolvent/-innen auf dem Kompetenzniveau eines/einer Berufsanfänger/-in entlassen zu wollen, müssen sich die Studierenden zunächst orientieren und daraufhin in einem „persönlichen Entwicklungsplan“ (kurz PEP) planen und vertraglich in Absprache mit dem/der Studienlaufbahnbegleiter/-in festlegen, wie sie im betreffenden Studienjahr gedenken an ihrer Kompetenzentwicklung zu arbeiten. Diese festgeschriebene Studien- und Laufbahnvereinbarung bildet den Ausgangspunkt für alle weitere Begleitung und Beratung des/der jeweiligen Studierenden.

Bei der Planung und der Umsetzung des Entwicklungsplans hilft eine Lernumgebung und Didaktik, die ‚coachend‘ und nachfrageorientiert („vraaggestuurd onderwijs“) gestaltet ist. Die Studierenden legen die Ergebnisse der einzelnen Aktivitäten und Ziele, die sie erreicht haben oder aber auch nur zum Teil realisieren konnten in ihrem Portfolio nieder. Dies kann Aktivitäten in der Hochschule, im Praxisfeld, aber auch Fortbildungen etc. betreffen. Evaluiert und letztendlich beurteilt werden diese Umsetzungsschritte in einem sogenannten Portfolioassessment am Ende eines Studienjahres durch einen Assessor/eine Assessorin, der/die unabhängig von der jeweiligen Studienlaufbahnbegleitung die Entwicklungen der jeweiligen Studierenden beurteilt. Die Lernergebnisse und weiteren Entwicklungsschritte aus diesem einen Lernzyklus werden daraufhin mitgenommen in die Planung des kommenden Studienjahres und dort fortgeführt bzw. weiter ausgebaut.

Abbildung 3: Lernzyklus (nach Christophor Niessen)



4. Ein Beispiel: Die Kernqualifikation 9 „Zur Entwicklung des Berufs beitragen“

Zur Konkretisierung des bisher Beschriebenen soll als Beispiel die Kernqualifikation 9 „Zur Entwicklung des Berufs beitragen“ dienen, die im ersten Stu-

dienjahr Sozialpädagogik in der Studieneinheit 9.1 „Praxisforschung im Sozialwesen“ ausgearbeitet ist (vgl. Academie Mens en Maatschappij, 2009a). Ausgangspunkte für die Umsetzung im Unterricht sind die Beschreibung der Kernqualifikation und das angestrebte Kompetenzniveau. Diese werden nun zunächst dargestellt. Aufbauend auf die Beschreibung des Ziels der Studieneinheit in Form von Wissen und Fertigkeiten werden dann Prüfungsprodukte und -kriterien, Arbeitsaufträge und die Unterrichtseinheiten selbst entwickelt. Dabei ist zu beachten, dass das Studienjahr sich in Quartale von jeweils 10 Wochen unterteilt, von denen 7 für die Präsenzphasen im Fachunterricht und der Studienlaufbahnbegleitung zur Verfügung stehen, die 8. Woche der Vertiefung in Wahlmodulen und Trainingstagen dient und in den Wochen 9 und 10 die Prüfungen geplant sind sowie die Seminararbeiten abgegeben werden. Nur in einigen Studieneinheiten besteht die Möglichkeit die Inhalte auf zwei Quartale zu verteilen und dementsprechend höhere Prüfungsanforderungen zu stellen.

Zunächst wird bei der Unterrichtsentwicklung die Kernqualifikation über mehrere Schritte bis hin zu einzelnen Handlungen ausdifferenziert. Hierbei wird das angestrebte Kompetenzniveau berücksichtigt und darauf aufbauend die anzustrebenden Wissens- und Fertigungsaspekte der Studieneinheit.

In dem Segment „Die Arbeit an der Professionalisierung“ (s. Tabelle II) wird die Kernqualifikation 9 „Zur Entwicklung des Berufs beitragen“ wie folgt beschrieben:

„Im Rahmen der Berufspraxis gesellschaftliche Veränderungen aufzeigen und Untersuchungen durchführen, Konsequenzen aus den erhaltenen Ergebnissen auf den Beruf übertragen und hierbei gegebenenfalls neue Methoden entwickeln; sowie zur gesellschaftlichen Profilierung und Legitimierung des Berufs beitragen.“ (Academie Mens en Maatschappij, 2009a, S. 3).

Sie wird in den Teilkompetenzen 22 und 23 spezifiziert, die wie folgt formuliert sind:

„22) Zur Entwicklung der beruflichen Methodik und der wissenschaftlichen Einbettung der sozialpädagogischen beruflichen Methodik beizutragen, u.a. indem er praxisnahe Forschung betreibt, praxisbezogene Theorien entwickelt und neue Fragen und Entwicklungen auf ihre Konsequenzen für den Einrichtungskurs und die Einrichtungsmethodik durchdenkt.“

23) Zur gesellschaftlichen Profilierung und Legitimierung des sozialpädagogischen Berufs beizutragen und in der gesellschaftlichen Debatte über Fragen im Bereich Sozialwesen und über die gesellschaftliche Funktion, Identität und Legitimierung des sozialpädagogischen Berufs Stellung zu beziehen.“ (Academie Mens en Maatschappij, 2009b, S. 20)

In unserem Beispiel geht es um das erste Studienjahr und damit auch um Kompetenzerwerb auf orientierendem Niveau³. Ziel der Studieneinheit ist es also, dass die Studierenden über Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen bezogen auf

3 „Niveau 1 Orientierung: Sie verfügen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen bezogen auf überschaubare und einfache Problemlagen“ (Academie Mens en Maatschappij, 2009b, S. 10)

überschaubare und einfache Problemlagen hinsichtlich der Entwicklung des Berufs (Kernqualifikation 9) verfügen, die sich auf die Gebiete Forschungsmethoden und -techniken, Veränderungen und Berufsentwicklung und Gesellschaftliche Position beziehen (vgl. Academie Mens en Maatschappij, 2006, S. 56). Nicht alle Aspekte dieser Kernqualifikation können in einer Unterrichtsreihe behandelt werden. Die Studieneinheit 9.1 Praxisforschung im Sozialwesen, die hier als Beispiel dient, konzentriert sich daher auf den Teilbereich Forschungsmethoden und -techniken. Der in Tabelle I bereits erwähnte Body of Knowledge und Skills wird seitens der Ausbildung für diese Studieneinheit wie folgt beschrieben:

Body of Knowledge

- Die Studierenden kennen Merkmale von Forschung.
- Die Studierenden haben orientierende Kenntnisse über Forschungsmethoden und -phasen

Body of Skills

- Die Studierenden können Problemstellung und Forschungsfrage formulieren.
- Er bzw. sie begründet argumentativ Ansichten, Schlussfolgerungen und Entscheidungen – schriftlich und mündlich.
- Er bzw. sie kann in der Zusammenarbeit in der Gruppe eine Forschung entwerfen.
- Er bzw. sie kann einen Bericht über den Entwurf erstellen.
- Er bzw. sie kann den Entwurf mündlich präsentieren.
- Er bzw. sie kann IT-Mittel bei der Suche aktueller nationaler und internationaler Quellen nutzen.
- Er bzw. sie kann IT-Mittel bei der Präsentation der Forschung nutzen.

Ausgehend von den hiermit festgelegten Lernzielen der Studieneinheit werden nun die zu prüfenden Produkte, die Prüfungskriterien, die Arbeitsaufträge und dann der Unterricht entwickelt.

Ein zentraler Aspekt der Umsetzung des Kompetenzansatzes ist die differenzierte Erfassung und Prüfung von Kompetenzen. Ausbildungsseitig ist festgelegt, welche Berufsprodukte als Kompetenznachweise („bewijzen van kunnen“) denkbar sind (Academie Mens en Maatschappij, 2006, S. 13f). Hierzu wurde ein multimodales Vorgehen entwickelt, um der Komplexität der zu erfassenden Kompetenzen in den verschiedenen Ausbildungsphasen gerecht zu werden (ebd. S. 10ff). Zentrale Aspekte, die hierbei berücksichtigt werden, sind die Qualität der Prüfungen (Validität und Reliabilität), die Berücksichtigung der Kompetenzentwicklung über verschiedene Studienphasen (Denken in Kompetenzniveaus), die Verbindung von Theorie und Praxis (knowledge/skills), die Orientierung an Berufsprodukten als Beweise („bewijzen van kunnen“), die Mischung verschiedener Berufsprodukte und Beurteilenden sowie die Unterscheidung zwischen Prüfungen einzelner Studieneinheiten und die Prüfung der Studienlaufbahn (Portfolioprüfungen).

11 Arten von Kompetenzbeweisen („bewijzen van kunnen“) können dabei unterschieden werden. Dies sind Wissensprüfung, Fallbeispiel, Präsentation, Seminararbeit, Bericht, Arbeitsprozessbericht, Artikel, Assessment, Arbeitsprobe, Portfolio/Entwicklungsplan und Bachelorarbeit. Ziel ist es, einerseits die für

die jeweilige Kompetenz angemessenen Beweise zu fordern, andererseits aber auch zu beachten, dass im gesamten Studium verschiedene Beweisformen durchmischt sind und es Studierenden ermöglicht wird, sich im Bedarfsfall individuell für andere Beweisformen entscheiden zu können.

In unserem Beispiel (Praxisforschung im Sozialwesen) wurden zwei Prüfungsformen kombiniert: eine Wissensprüfung (niederländisch „kennistoets“, eine digitale Klausur ähnlich der bekannten multiple-choice-Tests) und eine Seminararbeit (niederländisch „werkstuk“).

Eine Wissensprüfung gilt dabei als eine zeit-/kostengünstige Form der Prüfung, mit der sich der body of knowledge sinnvoll erfassen lässt. Die zu kritisierende Praxisferne dieser Prüfungsart wird durch die Seminararbeit in Form eines Forschungsexposés ausgeglichen, in dem die Fertigkeiten (body of skills) geprüft werden.

Im Rahmen der Studieneinheit erhält der/die Studierende nun zwei Arbeitsaufträge, die zu den zu prüfenden Produkten führen. Diese sind:

Arbeitsauftrag 1: Selbststudium und Vorbereitung auf die Wissensprüfung

Ziel dieses Arbeitsauftrags ist, dass der/die Studierende sich einen theoretischen Überblick über Praxisforschung im Sozialwesen aneignet und die dazugehörige Kenntnisprüfung besteht. Hierzu studiert der/die Studierende die als verpflichtend angegebene Literatur und besucht das Seminar, in dem die Literatur besprochen und mit dem Arbeitsauftrag 2 verknüpft wird.

Arbeitsauftrag 2: Exposé

Ziel dieses Arbeitsauftrags ist, dass der/die Studierende ein Exposé für eine praxisorientierte Forschung erstellt. Hierzu formulieren die Studierenden in Kleingruppen einen begründeten Forschungsentwurf für eine praxisnahe Forschung und durchlaufen dabei die folgenden Phasen: Problem-/Themenwahl, Problemanalyse, Quellenrecherche, Zielformulierung, Fragenformulierung, Operationalisierung und Benennung von Untersuchungsdesign und -methode, Population und Stichprobe. Ausgangspunkt der Arbeit ist ein Problem in der Berufspraxis, auf das die Studierenden in ihrer studienbegleitenden Praxis stoßen, und das sie in Absprache mit den sie in der Praxis anleitenden Sozialpädagog/-innen wählen. Bevor das Exposé zur Prüfung bei den Dozent/-innen eingereicht wird, ist es von Kommiliton/-innen mit einem Feedback zu versehen.

Entsprechend der im Rahmen der Arbeitsaufträge erstellten Produkte sind die Prüfungskriterien entwickelt. Hierbei sind bestimmte Qualitätskriterien einzuhalten (ebd. S. 10). Für Wissensprüfung gibt es eine digitale Prüfung mit einer bestimmten Anzahl richtig zu beantwortender Fragen. Für den Arbeitsauftrag 2 Exposé ist ein Kriterienkatalog entwickelt, der eine differenzierte Bewertung mit der Möglichkeit zum Feedback ermöglicht. Er umfasst sechs Kriterien, die jeweils mit bis zu sechs Punkten bewertet werden⁴.

⁴ Ausführlichere Informationen zu den Beurteilungskriterien sind bei den Autor/-innen erhältlich.

Wie oben erwähnt soll neben den verschiedenen Prüfungsformen auch auf den Einsatz unterschiedlicher Beurteilender geachtet werden. Als Beurteilende kommen in Betracht: digitale IT-Systeme, Dozent/-innen, Studierende („Peers“) oder Arbeitsfeldvertreter/-innen. Im praktischen Beispiel oben wird die Wissensprüfung digital abgenommen und für die Seminararbeit eine Kombination aus Peer- und Dozent/-innenprüfung durchgeführt.

Ziel eines Studiums, das sich in ähnlicher Form auch in den anderen Studieneinheiten gestaltet, sind Studierende, die mit Hilfe ihrer Qualifikationen am Ende des Studiums nachweisen, dass sie über die Kompetenzen eines/einer berufseinstiegenden Sozialpädagogen/Sozialpädagogin verfügen.

5. Resümee

Wir haben am Beispiel Social Work beleuchtet wie an niederländischen Fachhochschulen mit dem Kompetenzbegriff praktisch gearbeitet wird und wie konsequent die Umsetzung der zu Grunde liegenden Kompetenz-Definition sich im Curriculum, in den Fachinhalten, der Einbeziehung des zukünftigen Arbeitsfeldes, der Didaktik, der Rolle der Lehrenden und Lernenden, den Prüfungen, etc. zu Beginn, in der Hauptphase des Studiums und zum Abschluss zyklisch immer wieder finden lassen. Jeder der das Gebäude betritt, in dem die Akademie „Mens en Maatschappij“ untergebracht ist, wird bestätigen, dass sich diese Konsequenz bis in die Gestaltung der Räumlichkeiten hinein beobachten lässt. Im Mittelpunkt steht dabei der einzelne Studierende in seinem persönlichen Entwicklungsprozess und wir erwähnen hier nur nebenbei, dass der Zyklus des persönlichen Entwicklungsweges ebenfalls im Human-Resource-Management Konzept der Hochschule verankert ist und alle Mitarbeitenden der Hochschule (Sekretariatsmitarbeiter/-innen, Forschende, Lehrende, Manager/-innen etc.) ihn jährlich wiederkehrend in ähnlicher Weise durchlaufen.

Diese Konsequenz in der Umsetzung bedeutet jedoch eine hohe Herausforderung sowohl für die Lehrenden und Lernenden als auch die Gesamtorganisation.

Die Studierenden, gerade aus Deutschland, kennen diese Art der Lehre kaum und müssen sich vielfach erst auf ein System umstellen, das sie als „aktive Kunden“ wertschätzt, von ihnen aber auch verlangt, dass sie eigene Lernziele formulieren und dabei nicht aus dem Blick verlieren, was ihr zukünftiges Berufsfeld von ihnen erwartet, welche Kompetenzen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen notwendig sind und was organisatorisch seitens der Fachhochschule möglich ist (bspw. van der Steeg 2005).

Für die Dozenten und Dozentinnen sind in einer Hochschullehre, die davon ausgeht, dass Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, sondern durch die Studierenden selber konstruiert werden muss, neue Anforderungen an ihre Rolle(n) entstanden und wird von ihnen erwartet, dass sie diese Rollen je nach Bedarf trennen bzw. flexibel zwischen ihnen hin und her wechseln können: Vom Beurteilen zum Begleiten, von Beratungsgesprächen zur persönlichen Entwicklung hin zum Unterhalten von Netzwerk- und Unternehmenskontakten. Die klassische Dozent/-innenrolle verliert dahingegen immer mehr an Gewicht: Die Lehrenden sind zu Coaches, Assessor/-innen und Manager/-innen von Lehr-/Lernprozessen geworden. Dies bedeutet aber auch, dass Dozent/-innen über

neue Kompetenzen verfügen müssen und dabei häufig die Erfahrung machen, dass sie neben all ihren anderen Aufgaben mit den rasanten Neuerungen und Entwicklungen in den Unternehmen nicht immer Schritt halten können (van der Wel/van Heijst 2009). Zum Teil äußern Dozent/-innen hierüber in Befragungen auch ihren Unmut und bezweifeln, ob diese breit angelegten Innovationen zum kompetenzorientierten Unterricht immer Ziel führend sind bzw. waren und tatsächlich genügend wissenschaftliche/empirische Erkenntnisse vorliegen, die diese konsequente Umsetzung im gesamten Fachhochschulbereich rechtfertigen (van der Wel/van Heijst 2009 und Schell-Kiehl, Mittendorff/Gellevij 2010). Dozent/-innen wünschen sich für all diese Veränderungen Unterstützung seitens des Managements, das diese Innovationen letztendlich steuert und eine deutliche Kommunikation darüber, was von ihnen erwartet wird (ebd.).

Neben den kritischen Äußerungen liegen in den ersten Untersuchungen zu den Effekten der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts vielfach aber auch positive Ergebnisse vor, die zeigen, dass Dozierende motiviert sind und sich herausgefordert fühlen, um Innovationen in der Lehre fortzuführen oder neu zu entwickeln und sich dabei aufgrund verschiedenster Quellen und Entwicklungen zu Neuerungen inspirieren lassen (Gellevij/Schell-Kiehl 2010). Für die Studierenden gilt, dass sie offenbar weniger häufig den Ausbildungs/- bzw. Studiengang abbrechen oder wechseln als in traditioneller organisierten Studiengängen. Sie schätzen die Offenheit und den engen Kontakt zu ihren Dozent/-innen und erfahren die ihnen entgegengebrachte persönliche Aufmerksamkeit als motivierend (Westerhuis 2009). Auch wenn ihnen das Erstellen eines persönlichen Entwicklungsplanes und eines Portfolios zunächst schwer fallen, erkennen die Studierenden doch an, dass sie sich so kritisch mit ihrer eigenen Entwicklung auseinandersetzen, lernen relevante Entscheidungen diesbezüglich zu treffen und hierfür Verantwortung zu übernehmen, sodass sie sich am Ende des Studiums gut auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet fühlen (van der Steeg 2005). Dies bestätigt auch die letzte Absolvent/-innenbefragung innerhalb der Akademie „Mens en Maatschappij“. Aus der Untersuchung geht hervor, „dass 90% der Absolventen innerhalb von einem halben Jahr eine Anstellung im sozialpädagogischen Bereich fanden. Dies ist vergleichbar erfolgreich wie bei den Absolventen der niederländischen Ausbildung und erfolgreicher als bei Absolventen von Ausbildungen in Deutschland. 93% [der Absolventen] fühlen sich durch das niederländische Studium gut/befriedigend auf das deutsche Arbeitsfeld vorbereitet“ (Siemer, 2008).

Literatur

- Academie Mens en Maatschappij (2009a): *Handbuch der Studieneinheit 9.1 Praxisforschung im Sozialwesen*. Enschede: Academie Mens en Maatschappij, Saxion Hogescholen.
- Academie Mens en Maatschappij (2009b): *Studiengang Sozialpädagogik Teilzeit. 1. Studienjahr 1009-2010. Allgemeiner Teil*. Enschede: Academie Mens en Maatschappij, Saxion Hogescholen.
- Academie Mens en Maatschappij (2006): *Grondslagen EMMA-leerplan (versie 2)*. Enschede: Academie Mens en Maatschappij, Saxion Hogescholen.
- Colardyn, Danielle./Bjornavold, Jens. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. In: *European Journal of Education*, 39. Jg./Heft 1, S. 69-89.

- Bos, Evelijn; Valcke, Martin; Martens, Rob (1999): Competentiegericht onderwijs in de context van de innovatie van het Hoger Onderwijs. In: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 17. Jg./ Heft 2, S. 91-100.
- Clauß, Annette (2006): Even mooi maar anders – Studium der Sozialpädagogik in den Niederlanden“, Sozialmagazin, Heft 3, S. 20-25.
- Clauß, Annette (2007): Hochschuldidaktik im Zeichen von Bologna – Der persönliche Lernweg. Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden. In: Neue Praxis, Heft 4, S. 333-347.
- Dohmen, Günther (2003): Nicht für die Schule, für das Leben – prüfen? Viele Menschen lernen nur für Prüfungen und Zertifikate. Was sind aber Sinn und Grenzen schulischer Prüfungen. Symposium „Leistungsbeurteilung nach PISA“, Bildungsmesse Nürnberg, unveröffentlichtes Manuskript.
- Engler, Steffanie (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangspassage Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim und München: Juventa.
- Gnahn, Dieter (2009): Kompetenzmessung als praktisches Problem pädagogischen Handelns. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 17. Jg./Heft 3, S. 147-156.
- Landelijk opleidingsoverleg-SPH (1999). De creatieve professional: opleidingsprofiel en opleidingskwalificaties Sociaal Pedagogische Hulpverlening. Utrecht.
- Nelissen, Emmy (2007): A European inventory on validation of non-formal and informal learning Netherlands. Ecotec. Birmingham, United Kingdom.
- Niessen, Christophoor (2009): Standaarden Onderwijs en Toetsing. Saxion Dienst Onderwijs en Student, internes Dokument.
- Ribbert, Gerda Anna (2007): Mensch im Zentrum. Die Niederlande als Vorbild für Kompetenzlernen und persönliche Entwicklung von Erziehern und Pädagogen in Deutschland. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor. Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.263-276.
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (2003): A holistic model of competence. In: Rychen/Saganik (eds.), Key competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe&Huber, S. 41-62.
- Saxion (2000). Onderwijs op maat in een activerend klimaat. Onderwijsvisie van de Saxion Hogescholen Versie 2000. Enschede.
- Schell-Kiehl, Ines/Mittendorff, Kariene/Gellevij, Mark/ (2010): Onderwijsinnovaties in het Hoger Onderwijs. Survey-onderzoek naar de rol van de docent bij onderwijsinnovaties binnen Saxion. In press.
- Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines/Krause, Sandra/Kern, Julia (2008): Abschlussbericht des Forschungsprojekts studentische Fachkulturen in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft: Immer noch zwischen „Kantine“ und „WG“?, Universität Duisburg-Essen, URL <http://www.uni-due.de/genderportal/publikationsplattform.php>, Zugriffsdatum: 24.08.2010.
- Siemer, Lutz (2008): Kompetent für Deutschland. Berufliche Entwicklung, Einschätzung des Studiums, Bedarf an Fortbildung und Wünsche zur Alumnipolitik deutscher Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik an der Saxion University of Applied Sciences. Absolventenbefragung 2008. Enschede: Academie Mens en Maatschappij, Saxion Hogescholen.
- Steeg, Thea van der (2005): Kritische terugblik op het duale leren als proeftuin voor vraaggericht, competentiegericht leren binnen het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs. In: Tijdschrift voor hoger onderwijs&management, 12. Jg., 4. Heft, S.53-58.

Wel, Marjan van der/ Heijst, Hennie van (2009): Tijdschrift voor schoolorganisatie&onderwijsmanagement, 29. Jg., Heft 166, S.16-19.
Westerhuis, Anneke (2009): Competentiegericht opleiden in het mbo. In: Tijdschrift voor schoolorganisatie&onderwijsmanagement, 29. Jg., Heft 169, S.16-22.
Zinnecker, Jürgen (2004): Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogen im Vergleich. Eine kulturalistisch-ethnographische Perspektive. In: Pädagogische Rundschau, 58. Jg., Heft 5, S. 527-548.

Dr. Ines Schell-Kiehl, Saxion University of Applied Science/Expertise Center for Educational Innovation and Department of Social Work, postbox 70.000 KB Enschede/The Netherlands, i.schell@saxion.nl
Lutz Siemer, Dipl.Psych., Saxion University of Applied Science/Department of Social Work, postbox 70.000 KB Enschede/The Netherlands, l.siemer@saxion.nl

Eingereicht: 06.09.2010 Angenommen: 22.09.2010