



Educational Design Research

Volume 9 | Issue 3 | 2025 | Article 85

Contribution Academic Article

Title [**Bildungsweg-Coaching als innovative Gestaltungskomponente einer studienintegrierenden Ausbildung – Implementierung im Rahmen einer Design-Based Research Studie**](#)

Author **Dieter Euler**
Universität St. Gallen
Switzerland

Nicole Naeve-Stoß
Universität St. Gallen
Switzerland

Abstract Ein beträchtlicher Teil der Schulabgänger:innen ist nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung unentschlossen, ob sie eine Berufsausbildung oder ein Studium aufnehmen sollen. Trotz vielfältiger Angebote der Berufs- und Studienorientierung fühlen sie sich nicht hinreichend entscheidungssicher. Bei vielen von ihnen führt die Einmündung in ein Studium zu Abbrüchen und Umorientierungen, was als eine Fortsetzung der beruflichen Orientierung bzw. des Berufswahlprozesses verstanden werden kann.

In dem neu konzipierten Modell einer studienintegrierenden Ausbildung (SiA) ist die Entscheidung über die Option Ausbildung und/oder Studium erst nach Ende einer Grundphase von 12-18 Monaten zu treffen, ohne dass damit ein Abbruch verbunden wäre. Die Grundphase wird durch ein Bildungsweg-Coaching (BC) begleitet, dessen Zielausrichtung und Ausprägungen zunächst nur grob definiert waren.

Der Beitrag dokumentiert die Implementierung des BC im Rahmen der SiA auf der methodologischen Grundlage eines Design-Based Research (DBR) Konzepts. Nach den Ausführungen der forschungsmethodologischen Grundlagen und der Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens werden die Befunde aus den Entwicklungs- und Implementierungsprozessen dargestellt. Über zwei Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationszyklen entstand aus praktischer Perspektive ein zielpräzisiertes Umsetzungskonzept für das BC, das über den engeren Erprobungsrahmen hinaus in anderen Anwendungsfeldern genutzt werden kann. Als Substrat der wissenschaftlichen Auswertungen wurden insgesamt 29 „Design Principles“ herausgearbeitet, die im Rahmen des DBR-Konzepts als fallübergreifende Befunde die theoriegeleitete Entwicklung von BC-Konzepten anleiten können.

Keywords Studienintegrierende Ausbildung; Bildungsweg-Coaching; Design-Based Research; Design Principles.

DOI [The DOI will be added when the issue is published.](#)

Citation Euler, D., & Naeve-Stoß, N. (2025). Bildungsweg-Coaching als innovative Gestaltungskomponente einer studienintegrierenden Ausbildung – Implementierung im Rahmen einer Design-Based Research Studie. EDeR – Educational Design Research, 9(3), 1–37.

[The DOI will be added when the issue is published.](#)

Licence Details Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Bildungsweg-Coaching als innovative Gestaltungskomponente einer studienintegrierenden Ausbildung – Implementierung im Rahmen einer Design-Based Research Studie

Dieter Euler / Nicole Naeve-Stoß

1.0 Problemstellung und Forschungsfokus

1.1 Herausforderung: Berufs- und Studienorientierung von Studienberechtigten

Die Berufsbildung befasst sich seit vielen Jahrzehnten mit der Frage, wie Jugendliche bei der proaktiven Gestaltung von Übergängen, insbesondere beim Übergang Schule – Beruf, unterstützt werden können (Aktionsrat Bildung, 2023). Dieser Übergang ist für alle Jugendlichen von Bedeutung, wobei es sich um eine sehr allgemeine und abstrakte Bezeichnung des Übergangs handelt und dieser, je nachdem, welche Zielgruppe betrachtet wird, sehr unterschiedlich gestaltbare Formen des Übergangs umfasst.

Wird der Blick auf die Zielgruppe von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung (HZB) gerichtet, ist deren Situation beim Übergang Schule – Beruf dadurch gekennzeichnet, dass sie zunächst eine grundlegende Entscheidung zwischen Studium oder Berufsausbildung treffen müssen. Eine Alternative zu diesen beiden Optionen stellen duale Studienangebote dar, die in den letzten Jahren zunehmend an Attraktivität gewonnen haben. Jugendlichen mit HZB stehen beim Übergang Schule – Beruf demzufolge unterschiedliche Bildungswege offen, wodurch ihnen zum einen eine Entscheidung ermöglicht, ihnen zum anderen diese aber auch abverlangt wird. Der individuelle Entscheidungsraum im Rahmen dieser drei grundsätzlichen Bildungs- bzw. Berufswege kann sich jeweils enger oder weiter gefasst darstellen und hängt wiederum von Fragestellungen ab wie bspw.: Welche Fachrichtungen bzw. welche Berufsfelder kommen in Frage? Sind (und wenn ja, wo sind) die angestrebten Studien- bzw. Ausbildungsplätze verfügbar? Jenseits dieser konkreten Fragen legen insbesondere Befunde zu Studienabbrüchen und Studienfachwechseln nahe, dass der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Studium für einen Teil der Schulabgänger:innen nicht friktionsfrei verläuft. So brachen 2020 ca. 35 % der Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit an Universitäten und 20 % an Fachhochschulen ihr Bachelor-Studium ab (AGBB, 2024, Tab. F4-5web). Etwa die Hälfte von ihnen führt das Studium weiter, wechselt dabei jedoch den Studiengang oder die Hochschule, um die ursprünglich getroffene Entscheidung für die Studienwahl zu korrigieren und in ein Studium zu wechseln, das stärker den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht (Meyer et al.,

2021). Ca. 21 % der Studienabrecher:innen wechselt in eine Berufsausbildung, ca. 18 % mündet in eine Erwerbstätigkeit, wobei viele von ihnen bereits vorher einen Ausbildungsabschluss erworben hatten (AGBB, 2024, S. 224). Ca. 11 % der Studienabbrecher:innen sind 12 Monate nach dem Abbruch entweder arbeitslos (4 %), im Praktikum (3 %) oder geht anderen Tätigkeiten nach (4 %) (AGBB, 2024, S. 301). Als die zwei wesentlichsten Gründe geben die Abbrecher:innen „mangelndes Interesse und nicht erfüllte Erwartungen“ und „zu hohe Leistungsanforderungen“ an (Theune, 2021, S. 35).

Die skizzierten Befunde begründen die These, dass Abbrüche und anschließende Umorientierungen für viele Studierende auch noch nach dem Erwerb der HZB eine Fortsetzung ihrer beruflichen Orientierung bzw. ihres Berufswahlprozesses darstellen. Dabei bildet die Berufs- und Studienorientierung ein Handlungsfeld, das in den vergangenen Jahren durch zahlreiche schulische und außerschulische Programme und Initiativen ausgebaut und gefördert wurde. So sind in allen Bundesländern Angebote der Studien- und Berufsorientierung obligatorisch, doch unterscheiden sich Art und Umfang zwischen den Ländern. Die Studien- und Berufsorientierung besitzt an Gymnasien einen geringeren Stellenwert als an anderen Schulformen. Auswertungen mit NEPS-Daten zeigen, dass nur 55 % der Schüler:innen an Gymnasien am Ende der Sekundarstufe I ein Praktikum absolviert haben, während 95 % der Schüler:innen aus den anderen Schulformen Erfahrungen an einem betrieblichen Lernort sammeln konnten (Aktionsrat Bildung, 2023, S. 117). In einer baden-württembergischen Studie berichten 59 % der Schüler:innen an Gymnasien, dass sie sich in der Schule eine größere Unterstützung bei der Berufswahl wünschen (Bächtiger et al., 2022, S. 94). Nur etwa 28 % der Abiturient:innen geben an, dass sie in der Schule über berufliche Bildungsgänge informiert wurden (Aktionsrat Bildung, 2023, S. 186).

Die Vielfalt an Angeboten der Studien- und Berufsorientierung führt offensichtlich nur bei einem Teil der Schulabgänger:innen mit HZB zu einer stabilen Orientierung. Unter den angehenden Studienberechtigten berichten 63 %, dass sie ein Studium aufnehmen möchten, 23 % planen die Einmündung in eine Berufsausbildung. 14 % der Schüler:innen sind noch unentschlossen (Woisch et al., 2019). Die Daten korrespondieren mit Befunden, die Mitte der 2010er Jahre erhoben wurden (Institut für Demoskopie, 2015; Schuchart et al., 2016). Untersuchungen über nachschulische Verläufe dokumentieren, dass ein Teil der Schulabsolvent:innen mit HZB in instabile Anschlusswege einmünden (Michaelis et al., 2022, S. 55):

- (1) 42 % münden in stabile, 28 % in instabile Studienverläufe;
- (2) 15 % münden direkt, 12 % mit Verzögerung in stabile Ausbildungsvorläufe;
- (3) 4 % münden in instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildunglosigkeit.

Die Befunde dokumentieren, dass für einen beträchtlichen Teil der Schulabgänger:innen mit HZB die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg eine Herausforderung darstellt. Viele stehen vor der Frage, ob sie ein Studium oder eine Berufsausbildung aufnehmen sollen bzw.

welchen der nahezu 10.000 Bachelor-Studiengänge oder ca. 320 dualen Ausbildungsberufe bzw. ca. 70 Berufe des Schulberufssystems sie wählen sollen. Bei zahlreichen Abgänger:innen ist die Berufsorientierung mit dem Verlassen der Schule nicht abgeschlossen, sondern sie verlagert sich in die Anfangsphase von Studium oder Ausbildung und führt bei einem bedeutenden Teil zu einem Abbruch mit anschließender Neu- bzw. Umorientierung.

1.2 **Bildungsinnovation: Studienintegrierende Ausbildung als Grundlage einer erfahrungsbasierten Bildungswegentscheidung**

Mit der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) wurde ein Bildungsmodell konzipiert, das die berufliche Ausbildung auf eine neuartige Weise mit einem Hochschulstudium verzahnt und zudem der Situation von unentschiedenen oder unsicheren Studienberechtigten besser gerecht werden soll (Euler & Severing, 2016). Das sich über vier Jahre erstreckende Modell lässt sich durch die folgenden Merkmale charakterisieren:

- Studienberechtigte beginnen eine duale Berufsausbildung, in die ein fachlich affiner Bachelorstudiengang integriert ist (z. B. eine kaufmännische Ausbildung in Verbindung mit einem betriebswirtschaftlichen Bachelorstudium).
- Die SiA beginnt mit einer Grundphase, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt sind. Diese je nach Bildungs-gang zwischen 12 und 18 Monate umfassende Phase wird so gestaltet, dass die Lernenden sowohl Teile einer dualen Ausbildung durchlaufen als auch an einer Hochschule fachbezogene Studienmodule absolvieren.
- Spätestens zum Ende der Grundphase entscheiden sich die Lernenden auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen in Ausbildung und Studium für eine der drei folgenden Anschlussoptionen: (1) Doppelabschluss von Ausbildung und Studium; (2) Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss; (3) Abschluss der dualen Berufsausbildung.

Die SiA wird als eine Weiterentwicklung von bestehenden Formaten eines dualen Studiums verstanden. Während in der praxisorientierten Variante des dualen Studiums die Berufsausbildung ausgeklammert bleibt, wird sie in der ausbildungsintegrierten Variante zunehmend marginalisiert (Euler & Severing, 2016; Nickel et al., 2022; Krone & Niehoff, 2023). Das Leistungspotential der SiA liegt insbesondere in den folgenden Punkten:

- Curriculare Verzahnung: SiA verzahnt Ausbildungs- und Studieninhalte in affinen Fachdomänen, so dass Wiederholungen innerhalb eines Ausbildungs- bzw. Studiengangs vermieden werden.
- Anrechnung: Fachlich geeignete Module werden in der Ausbildung auf Studienniveau absolviert, die von der Hochschule im jeweili-

gen Studiengang angerechnet werden. Umgekehrt werden ausbildungsaffine Studieninhalte nicht erneut in der Ausbildung durchlaufen.

- **Bildungsweg-Coaching:** Im Prozess der Entscheidungsbildung für eine der drei Optionen nach der Grundphase können die Lernenden auf das Angebot eines sogenannten Bildungsweg-Coachings zurückgreifen.

Das in diesem Beitrag fokussierte Kernelement des Bildungsweg-Coachings verfolgt prinzipiell das Ziel, die gewonnenen Erfahrungen aus den drei Lernorten Betrieb, Berufsschule und Hochschule zu strukturieren und im Spiegel von eigenen Zielen, Motiven und Vorstellungen zu reflektieren. Ein Ergebnis dieses Prozesses ist die Entscheidung des Lernenden für eine der drei Optionen, die sich als Vergewisserung vorheriger Präferenzen für die Erreichung eines Doppelabschlusses oder als Abkehr von dieser Vorstellung und der Konzentration auf einen Ausbildungs- oder Studienabschluss darstellen kann. Während die Zielsetzung des Bildungsweg-Coachings zumindest in der konzeptionellen Grundlegung der SiA grob klar ist, obliegt seine Ausgestaltung dem weiteren Umsetzungsprozess.

Das Modell wurde zunächst in Hamburg und anschließend in Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Die nachfolgenden Darstellungen und Analysen beziehen sich auf die Entwicklungs- und Implementierungsprozesse in Hamburg.

1.3 **Forschungsfokus: Gestaltung des Bildungsweg-Coachings als Komponente einer studienintegrierten Ausbildung**

Ausgangs- und Bezugspunkt der Untersuchung ist die Implementierung des BC in Hamburg im Zeitraum 2020-2023. Das BC wird dort in fünf Bildungsgängen umgesetzt. Dabei handelt es sich um vier grundständige SiA Bildungsgänge (Bankkaufleute, Industriekaufleute, Kaufleute für Marketingkommunikation und Fachinformatiker:innen) und den Bildungsgang BWL KMU (BWL Management von kleineren und mittleren Unternehmen). Für diese Bildungsgänge galt es, konkrete Konzepte für die Umsetzung des BC zu entwickeln, wobei bewusst unterschiedliche Umsetzungsvarianten entstehen und erprobt werden sollten. Als Fragestellung für die Implementierung diente die folgende Leitfrage: Wie kann das BC (als Kernkomponente einer SiA) gestaltet werden, um die Zielsetzung einer erfahrungsbasierten Entscheidung über den weiteren Bildungsweg innerhalb der Grundphase der SiA zu unterstützen?

Die Untersuchung des Entwicklungs- und Implementierungsprozesses erfolgte auf der Grundlage eines „Design-Based Research (DBR)“-Konzepts. Dabei wurden die folgenden Forschungsfragen verfolgt:

- Welche Ziele werden mit dem BC konkret verfolgt? Welche Themen werden adressiert?

- Über welche Reflexionsmodi erfolgt eine Auseinandersetzung der Lernenden mit den thematischen Schwerpunkten?
- Über welche Komponenten wird das BC getragen und sequenziert?
- Wie wird die Beziehung zwischen Coach:in und Coachee gestaltet?
- Wie wird das BC personell, zeitlich und institutionell organisiert?

Die nachfolgenden Ausführungen dokumentieren die methodologischen Grundlagen des DBR-Konzepts (Kap. 2), die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens für das BC (Kap. 3), die Befunde aus den Entwicklungs- und Erprobungszyklen (Kap. 4) sowie die wissenschaftlichen Ergebnisse in Form von Gestaltungsprinzipien (Kap. 5).

2.0 Design-Based Research als methodologische Grundlegung

Die oben formulierte Leitfrage bildet die Grundlage sowohl für die praktische Entwicklung als auch die wissenschaftliche Untersuchung des BC innerhalb der SiA. Die noch offene Zielpräzisierung sowie der offene Entwicklungscharakter in der Gestaltung der Intervention zeigen, dass konventionelle Designs einer empirisch-quantitativen Sozialforschung als methodologische Grundlage für die Untersuchung zunächst nicht anwendbar sind. Eine Wirkungsanalyse von bereits ausgereiften Förderkonzepten im Rahmen eines Experimental-/Kontrollgruppendesigns ist zu Beginn eines Entwicklungsprozesses nicht möglich. Entsprechend wird für die wissenschaftliche Untersuchung ein methodologischer Ansatz gewählt, bei dem sich die iterative Entwicklung von Realisationsvarianten des BC mit formativen Evaluationen und Rückkopplungen der Ergebnisse in den Entwicklungsprozess verbinden. Einen geeigneten methodologischen Rahmen für diesen Ansatz bietet das Konzept eines DBR (Design-Based Research Collective, 2003; Plomp, 2007; McKenney & Reeves, 2012; Euler, 2014; Bakker, 2019), das im Folgenden zunächst in seinen Grundzügen skizziert und anschließend im Hinblick auf den konkreten Kontext spezifiziert wird.

2.1 Zum Konzept des Design-Based Research

Charakteristisch für DBR ist der Anspruch, die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen (Euler, 2014). Plomp definiert DBR als „the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them“ (Plomp, 2007, S. 13).

Den Ausgangspunkt des Forschungs- und Entwicklungsprozesses bilden im DBR bedeutsame Probleme der Bildungspraxis in konkreten situativen Kontexten, für deren Bewältigung es innovativer Lösungsansätze bedarf. Im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten steht insofern die Frage, wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden kann. Für die Entwicklung der innovativen Problemlösungen sind zwei Merkmale konstitutiv: Sie erfolgt einerseits theoriegeleitet und stützt sich auf verfügbare wissenschaftliche Erkenntnisse. Andererseits werden in die Entwicklung die aktivierbaren Alltagstheorien erfahrener Praktiker:innen mit einbezogen. Daraus wird auch ersichtlich, dass das Vorgehen im DBR als kooperativer Prozess angelegt ist, bei dem die Teilhabe der Beteiligten aus der adressierten Praxis explizit vorgesehen ist. Im Rahmen des DBR wird die Praxis demzufolge nicht als Objekt der Forschung, sondern als Kooperationspartner verstanden. In den verschiedenen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses werden erfahrene Praktiker:innen einbezogen, wodurch sich zumeist andere Zugänge zur Untersuchung von Praxisfeldern ergeben, als dies im Rahmen einer Forschung der Fall ist, in der die Praxis in der Objektrolle verbleibt. Dies kann sich positiv auf die Qualität der Praxislösungen, aber auch auf die Differenziertheit und Transfertauglichkeit der erzielten Erkenntnisse auswirken.

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess vollzieht sich bei DBR in iterativen Zyklen aus Design, Erprobung, (formativer) Evaluation und Re-Design. Innerhalb dieser Zyklen erfolgt schrittweise eine Optimierung des Designs; zugleich werden die Entwicklungsprozesse und -prinzipien systematisch dokumentiert. „One of the distinctive characteristics of the design experiment methodology is that the research team deepens its understanding of the phenomenon under investigation while the experiment is in progress“ (Cobb et al., 2003, S. 12). Die Interventionen sollen erst nach einer fortgeschrittenen Verfeinerung summativ evaluiert werden, d. h. es werden erst die unterschiedlichen Entwicklungspotenziale von Interventionen ausgeschöpft, bevor ein Ansatz bei mangelnder Brauchbarkeit verworfen wird (vgl. Lewis et al., 2006, S. 8). Die folgende Übersicht skizziert den prinzipiellen Ablauf eines DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozesses und bezeichnet jeweils die angestrebten Ergebnisse für die einzelnen Prozessphasen:

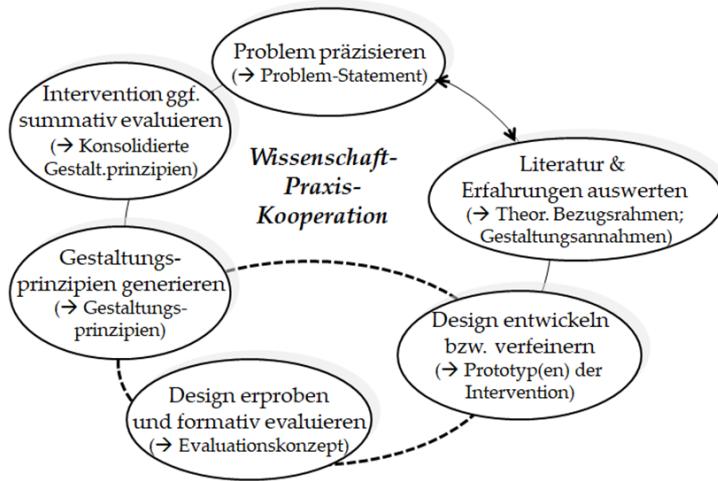


Abbildung 1: DBR-Prozessmodell (vgl. Euler, 2014)

Aus wissenschaftlicher Perspektive verbindet sich die Entwicklung von innovativen Bildungskonzepten in und mit der Praxis mit der Entwicklung von Theorien, die kontextsensitiv und für die Praxis brauchbar sind sowie die wissenschaftlichen Erkenntnisse bezogen auf den Forschungsgegenstand weiterentwickeln. Diese Theorien werden innerhalb des Forschungsansatzes in Form von Gestaltungsprinzipien herausgearbeitet und ausgewiesen. Die Theorien repräsentieren somit primär Gestaltungsprinzipien, die für einen ausgewiesenen Anwendungskontext geprüft wurden (Reeves, 2006; Euler, 2017). Gestaltungsprinzipien werden als Oberbegriff für Handlungsleitlinien verstanden, die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein können. Sie sind das Ergebnis eines Generalisierungsprozesses, wobei DBR einem anderen Verständnis von Generalisierung folgt, als dies bei Ansätzen der empirisch-quantitativen Sozialforschung der Fall ist. Während dort Generalisierung im Sinne eines statistischen Zusammenhangs zwischen einer Stichprobe und der Grundgesamtheit verstanden wird, stützt sich die Generalisierung bei DBR induktiv auf die komparative Analyse von Einzelfällen und einer Begründung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Euler, 1994, S. 269 f.; Kelle & Kluge, 2008). Gestaltungsprinzipien gehen also über die Erfassung eines singulären Einzelfalls hinaus, bleiben in ihrer Generalisierungsreichweite sowie im Abstraktionsgrad der Aussagen jedoch auf den Rahmen des jeweiligen Erprobungsfeldes begrenzt (Euler & Sloane, 2024).

Euler (2017) fokussiert den Prozess der Entwicklung von sogenannten Gestaltungsprinzipien. Ausgehend von einer Forschungsleitfrage konstituieren sich Gestaltungsprinzipien zunächst als Ergebnis einer Auswertung der relevanten Literatur und einer ersten Sondierung des korrespondierenden Praxisfeldes im Sinne erster Design-Annahmen. Die Prinzipien werden im Laufe des Forschungsprozesses über gezielte Schritte der Erprobung und Evaluation verfeinert und ggf. erweitert. In der DBR-Forschungspraxis ist noch offen, wie Gestaltungsprinzipien

konkret formuliert werden sollen. Euler schlägt vor, in der Formulierung von Gestaltungsprinzipien die Beschreibung der jeweiligen Handlung mit Hinweisen über erwartbare Folgen oder Wirkungen sowie über die angestrebten (Teil-)Ziele zu verbinden. Auf diese Weise können Gestaltungsprinzipien auch einen Beitrag zur Strukturierung einer stringenten Ziel-Mittel-Argumentation leisten.

2.2 Entwicklung, Umsetzung und formative Evaluation des Bildungsweg-Coachings im Rahmen des Design-Based Research

Abbildung 1 beschreibt den idealtypischen Verlauf eines DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozesses. Die Umsetzung dieses Prozesses erfolgte in zwei Zyklen mit unterschiedlichen Kohorten an Lernenden im Zeitraum 2020–2023. Die folgende Tabelle stellt die zentralen Projektphasen in einer Übersicht zusammen:

Tabelle 1: Projektphasen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Bildungsweg-Coachings

Nr.	Aktivitäten	Akteure	Zeitraum
<i>Grundlegungen</i>			
1	Theoretische und konzeptionelle Grundlegung des BC (Zielsetzung; Auswertung relevanter Forschungsliteratur; Auswertung relevanter Coachingerfahrungen)	WB; Coaches; Unterstützungspersonal	10'2020 – 3'2021
2	Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Abb. 3) Entwicklung eines BC-Ablaufmodells (vgl. Abb. 4) mit Umsetzungsmaterialien	WB; Coaches; Unterstützungspersonal	4'2021 – 8'2021
<i>Zyklus 1</i>			
3	Erprobung des BC-Ablaufmodells in fünf SiA-Bildungsgängen Erfahrungsaustausch in Workshops	Coaches; Unterstützungs-personal WB; Coaches	9'2021 – 6'2022
4	Analyse von Dokumenten, Materialien Bildungsgangbezogene Fokusgruppen-Interviews mit den BC-Coaches (2 Interviews / Jahr) Einzelinterviews mit 10 SiA-Lernenden (2 / Bildungsgang) aus Startjahr 2021 (2 Interviews / Jahr)	WB WB; Coaches WB; SiA-Lernende	9'2021 – 3'2022 11'2021 – 5'2022 9'2021 – 5'2022
5	Datenauswertungen; Aufbereitung und Dokumentation Zwischenbefunde	WB	4'2021 – 7'2022
6	Bilanzworkshop; Validierung der Zwischenbefunde Anpassung Konzepte, BC-Ablaufmodell, Umsetzungsmaterialien	WB; Coaches; Unterstützungs-personal	8'2022 9'2022 – 11'2022
<i>Zyklus 2</i>			

7	Erprobung des (revidierten) BC-Ablaufmodells in fünf SiA-Bildungsgängen Erfahrungsaustausch in Workshops	Coaches; Unterstützungs-personal WB; Coaches	11'2022 – 6'2023
8	Analyse von Dokumenten, Materialien Bildungsgangbezogene Fokusgruppen-Interviews mit den BC-Coaches (2 Interviews / Jahr) Einzelinterviews mit 10 SiA-Lernenden (2 / Bildungsgang) aus Startjahr 2021 (2 Interviews / Jahr) Einzelinterviews mit 5 SiA-Lernenden aus Startjahr 2022	WB WB; Coaches WB; SiA-Lernende (gleiche wie Vorjahr) WB; SiA-Lernende	11'2022 – 3'2023 11'2022 – 5'2023 9'2022 – 5'2023 2'2023 – 3'2023
9	Datenauswertungen; Aufbereitung und Dokumentation Zwischenbefunde	WB	4'2022 – 9'2023
10	Bilanzworkshop; Validierung der Befunde	WB; Coaches; Unterstützungs-personal	11'2023

Der in Abbildung 1 skizzierte Entwicklungs- und Forschungsprozess soll im Fall des BC zu praktisch erprobten Konzepten zur Umsetzung eines BC im Rahmen der spezifischen Bildungsgänge der SiA in Hamburg sowie zu Gestaltungsprinzipien führen.

Das Prozessmodell diente in der Umsetzung der SiA in Hamburg zunächst zur Bestimmung der Rollen von *Wissenschaft und Praxis*: Als Vertreter:innen der Bildungspraxis wirkten an der Entwicklung Lehrkräfte aus den Berufsschulen mit, die an der Umsetzung der SiA in Hamburg beteiligt sind. Pro Bildungsgang wurden je nach Zahl der Lernenden zwischen drei und fünf Lehrkräfte ausgewählt. Die Lehrpersonen verfügten bereits über Coachingerfahrungen aus anderen thematischen Bezügen (z. B. Lerncoaching, Berufsorientierung, Studienberatung) und waren vor allem als zukünftige Coaches für die Umsetzung des BC an ihren Schulen vorgesehen. Die meisten von ihnen hatten neben ihrer pädagogischen Ausbildung eine Coaching-Qualifizierung mit unterschiedlichen Schwerpunkten absolviert. Die Auswahlentscheidung wurde damit begründet, dass die Lehrkräfte an den Berufsschulen zum einen mit dem Konzept der SiA vertraut sind, zum anderen im Anschluss an die Entwicklungs- und Erprobungsphase den Transfer des BC in den Regelbetrieb tragen sollen. In diesem Zusammenhang sollen sie auch als Mentor:innen für die Einführung weiterer Coaches an ihren Schulen wirken.

Die Vorbereitung der Coaches erfolgte über eine Folge von Entwicklungs- und Austauschworkshops, die vor Beginn der Erprobungsphase starteten und bis zum Ende des zweiten Zyklus 2024 stattfanden. Während die Workshops zu Beginn im Abstand von zwei Monaten stattfanden, trafen sich die Coaches ab dem zweiten Erprobungsjahr im Abstand von ca. vier Monaten. Für die Vorbereitung und Organisation der Workshops standen Mitarbeiter:innen zur Verfügung, die auch die Gestaltung von Materialien für die Coachingaktivitäten unterstützten. Die wissenschaftliche Begleitung nahm an den Workshops teil und nutzte sie u. a. zur Datenerhebung. Für die Coaches bildeten die Work-

shops eine wesentliche Grundlage zur Vorbereitung ihrer BC-Aktivitäten. Ausgehend von ihren Erfahrungen aus anderen Coachingkontexten konnten sie in den Workshops ihr Verständnis über das BC festigen, geeignete Umsetzungsvarianten planen und sich über erste Erprobungserfahrungen austauschen.

Durch den kontinuierlichen Austausch vor und während der Erprobungsphase erfolgte die Umsetzung des BC zwischen und innerhalb der Bildungsgänge auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau. Innerhalb dieser homogenen Rahmenbedingungen hatten die Coaches im Rahmen eines offenen Entwicklungsprozesses die Freiheit, unterschiedliche Umsetzungsvarianten zu erproben.

Innerhalb des skizzierten Rahmens übernahm die wissenschaftliche Begleitung die Verantwortung für die konzeptionelle Grundlegung des BC, die formative Evaluation sowie die Rückkopplung und Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse an die Bildungspraxis.

Zudem diente das Prozessmodell zur Strukturierung der einzelnen Forschungs- und Entwicklungsphasen. Konkret wurde wie folgt vorgegangen:

Problem präzisieren:

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess fokussierte zu Beginn auf die *Problempräzisierung*. Ausgehend von der Leitfrage (vgl. Kap. 1.3) ging es für die Lehrpersonen resp. die zukünftigen Coaches um eine Konkretisierung der Ziele des BC. Welche Schritte sind sinnvoll und notwendig, um eine erfahrungsisierte Entscheidung über den weiteren Bildungsweg treffen zu können? In welchem Maße ist es möglich, in diesem Zusammenhang mit den Lernenden nochmals grundsätzlicher und umfassender über die individuellen Ziele und Perspektive zu reflektieren?

Für die wissenschaftliche Begleitung stand demgegenüber die Konkretisierung der Erkenntnisziele im Vordergrund. Welche Aspekte des BC-Prozesses sollen in der Evaluation priorisiert werden (z. B. Ziele, Ablauf, Voraussetzungen des BC; kritische Ereignisse; Einschätzungen durch die Lernenden und/oder die Coaches)?

Literatur und Erfahrungen auswerten:

Die Entwicklung des Prototyps und der bildungsgangspezifischen BC-Konzepte erfolgte theoriebasiert. Die entsprechenden konzeptionellen und theoretischen Grundlagen stammten aus zwei Quellen. Neben der Auswertung relevanter *wissenschaftlicher Quellen und empirischer Befunde* (siehe Kapitel 3) durch die wissenschaftliche Begleitung wurde das *Erfahrungswissen* der beteiligten Lehrpersonen erschlossen. Die Beteiligung der Praktiker:innen folgte der Annahme, dass diese über ein umfangreiches (Erfahrungs-)Wissen mit Coaching aus anderen Kontexten verfügen und somit auch über Erfahrungen, welche kritischen Ereignisse in der Anwendung eines entwickelten Coaching-Konzepts auftreten können. Da bei der Entwicklung des BC als eine neue, innovative Konzeption in der SiA zunächst noch nicht auf spezifische theoretische oder erfahrungspraktische Grundlagen zurückgegriffen werden konnte, bildeten die über die beiden Quellen erschlossenen Befunde lediglich erste Annäherungen an die Konkretisierung wesentlicher Gestaltungsaufgaben.

Design entwickeln (bzw. verfeinern):

Auf der Grundlage der ausgewerteten Literatur- bzw. Erfahrungsquellen entwickelten die zukünftigen Coaches zunächst gemeinsam als Gruppe einen generellen *Prototyp* für die Erprobung des BC für die erste Kohorte von SiA-Lernenden. Für die Konzeptentwicklung waren unterschiedliche Dimensionen und Fragestellungen zu berücksichtigen, mit denen sich die Gruppe der Entwickler:innen auseinandergesetzt und dabei sowohl theoretische Bezüge als auch Erfahrungswissen hinzugezogen hat. Der so entwickelte Prototyp strukturiert das BC in drei Phasen (vgl. Kap. 3). Dieser Prototyp galt als Ausgangspunkt für die Feinplanung des BC. Bevor das BC in den fünf Bildungsgängen umgesetzt wurde, haben die Coaches aus den jeweiligen Bildungsgängen den gemeinsam entwickelten Prototyp bildungsgangspezifisch konkretisiert, indem beispielsweise die jeweilige Zielgruppe und spezifische Kontextfaktoren an den jeweiligen Berufsschulen berücksichtigt wurden. Dieser Schritt führt dazu, dass die konkrete Ausgestaltung des BC zwischen den fünf einbezogenen Bildungsgängen einer SiA variierte.

Design erproben und formativ evaluieren:

Die *Erprobung* der entwickelten Konzepte erfolgte durch die am Entwicklungsprozess beteiligten Lehrpersonen, die in der Umsetzung als Coaches fungierten. Die formative Evaluation lag bei der wissenschaftlichen Begleitung, die die Daten über unterschiedliche Methoden aus verschiedenen Perspektiven erfasste. Die Daten wurden über folgende methodische Zugänge erhoben:

- Analyse von Dokumentationen und Protokollen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung des BC-Konzepts bzw. dessen Umsetzung in den Bildungsgängen erstellt wurden. Neben Dokumenten aus der Entwicklungsphase wurden auch Beobachtungsprotokolle angefertigt. Insgesamt liegen aus den zwei Erprobungszyklen zehn Beobachtungsprotokolle aus den Einführungsveranstaltungen vor. Diese umfassen den Ablauf der Einführungsveranstaltung sowie Einschätzungen der Beobachter:innen zur Zielerreichung, zu den Aktivitäten der Lernenden sowie zum methodischen Vorgehen in der Einführungsveranstaltung.
- Durchführung von leitfadengestützten Fokusgruppen-Interviews mit den BC-Coaches. Insgesamt wurden in den beiden Erprobungszyklen zehn Fokusgruppeninterviews mit den BC-Coaches durchgeführt, jeweils zwei Interviews pro Bildungsgang. Die Fokusgruppen-Interviews wurden für jeden Bildungsgang gesondert zu zwei Zeitpunkten durchgeführt. Ein erstes Interview fand im Juni 2022 statt, das zweite Interview im Juni 2023. Die Leitfäden für die beiden Interviews sahen Phasen der Informationsabfrage, der Erfragung von Umsetzungserfahrungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen sowie Phasen der Exploration offener Fragen und der Einholung von Vorschlägen zu möglichen Handlungsalternativen vor. Die Interviews dauerten zwischen 120 und 160 Minuten.
- Durchführung von teilstrukturierten Einzelinterviews mit SiA-Lernenden des ersten Jahrgangs (Start 2021), die die wissenschaftliche Begleitung über den gesamten Zeitraum der SiA zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragte. Insgesamt wurden zehn Lernende (je zwei aus jedem SiA-Bildungsgang) über den

Fortgang der SiA begleitet und zweimal jährlich zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten der SiA interviewt. Dabei bildeten die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Beurteilungen des BC aus der Perspektive der Lernenden u. a. einen thematischen Schwerpunkt im Rahmen der ersten drei Interviews, die die wissenschaftliche Begleitung im Frühjahr 2022, im Herbst 2022 und im Frühjahr 2023 mit den Lernenden durchführte.

- Durchführung von fünf leitfadengestützten Fokusgruppen-Interviews mit SiA-Lernenden aus den fünf SiA-Bildungsgängen aus dem zweiten Jahrgang (Start 2022). Diese Interviews fokussierten allein auf die Erfahrungen der Lernenden mit dem BC sowie auf ihre Wahrnehmungen und Beurteilungen sowie Verbesserungsvorschläge.

Die Darlegung der Befunde (vgl. Kap. 4) bezieht sich auf die Daten aus den Interviews mit den Coaches und den SiA-Lernenden. Mittels der Interviews sollten die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen zum BC aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst werden (*thematische Fokussierung*). Den Interviews lag jeweils ein Leitfaden zugrunde, mit denen die Wahrnehmungen und Beurteilungen des BC sowie einzelner Elemente des BC thematisiert wurden (*leitfadenstrukturiert*). Wesentlich war, dass die Interviewten auf die offen zu formulierenden Leitfragen frei und ohne Beeinflussung der Interviewenden antworten und somit die für sie relevanten Gesichtspunkte entfalten konnten (*Kommunikation subjektiver Relevanzsysteme*).

Beispiele für die Leitfragen können der nachfolgenden Tabelle 2 entnommen werden:

Tabelle 2: Auszüge aus den Interviewleitfäden

Interviewte	Beispielfragen aus den Leitfäden
Lernende	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung hat für Sie das Bildungsweg-Coaching in Ihrer SiA? • Wie haben Sie das Bildungsweg-Coaching bisher wahrgenommen? • Was ‚bringt‘ Ihnen das Coaching? • Was fehlt Ihnen? Was finden Sie gut? Was könnte besser laufen? • Wie haben Sie die Einführungsveranstaltung erlebt? Welche Bedeutung hat diese im Rahmen des Bildungsweg-Coachings? • Wie haben Sie Ihr erstes Coaching-Gespräch im Rahmen des Bildungsweg-Coachings erlebt? • Haben Sie seit unserem letzten Gespräch weitere Erfahrungen mit dem Bildungsweg-Coaching gemacht?

Coaches	<ul style="list-style-type: none"> • Wie beurteilen Sie die einzelnen Elemente des Bildungsweg-Coachings und deren Sequenzierung? • Würden Sie zukünftig an der Einführungsveranstaltung festhalten und welche Funktion übernimmt diese im gesamten Coaching-Prozess? • Welche Erwartungen / Ziele verfolgten Sie mit dem Einsatz der Reflexionsimpulse? • Gab es eine allgemeine Struktur für die Coaching-Gespräche oder hat sich diese je nach Gespräch individuell ergeben? Skizzieren Sie den Ablauf der Gespräche. • Welche Herausforderungen sind Ihnen in Ihrer Rolle als Coach bewusst geworden? • Was nehmen Sie aus den ersten Erfahrungen mit für die weitere Gestaltung / den Fortgang des Coachings?
---------	--

Im Rahmen der Interviews bestand für die Interviewenden trotz des Leitfadens die Freiheit, sich auf die jeweilige Kommunikationssituation mit den Interviewten einzulassen; sie waren nicht rigide auf die Reihenfolge und Art der Fragen aus dem Leitfaden festgelegt, sondern konnten diese entsprechend der Interviewsituation anpassen, indem zum Beispiel situationsgerecht entschieden wurde, die eine oder andere Fragen wegzulassen, vorzuziehen oder umzuformulieren (*Flexibilität im Einsatz des Leitfadens*) (vgl. König, 2005, S. 83 ff.).

Alle Interviews wurden von der wissenschaftlichen Begleitung aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Für die Auswertung der Interviewdaten wurde das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse in Kombination mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse angewendet (vgl. Mayring, 2022). In einem ersten Schritt erfolgte in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring die thematische Strukturierung des Materials der Interviews. Die Kategorien für die Auswertung resultierten aus dem Bezugsrahmen und den einzelnen Komponenten des BC, z. B. Ziele des BC, individueller Nutzen des BC, Reflexionsimpulse, Coaching-Gespräche (vgl. Kap. 3). Zugleich war es möglich, das deduktiv entwickelte Kategoriensystem durch induktiv generierte Kategorien zu erweitern und/oder auszudifferenzieren. Der Umfang der zugeordneten Textausschnitte orientierte sich daran, dass die enthaltenen Äußerungen auch außerhalb des Textkontextes verständlich sein sollten. Während der Auswertung des ersten Interviews wurden für jede Kategorie und Subkategorie sog. Memos erstellt, in denen jeweils Hinweise für die Kodierung des Materials dokumentiert sind. Für jede Kategorie wurde demzufolge ein Memo erstellt, in dem einerseits dokumentiert wurde, was über die Kategorie erfasst wird und andererseits ein Ankerbeispiel aufgeführt wurde.

Beispiel aus der Auswertung der Interviews mit den SiA-Lernenden zur Kategorie „Reflexionsimpulse“:

Was erfasst diese Kategorie?

- Aussagen über Wahrnehmungen der Reflexionsimpulse
- Aussagen über Nutzung der Reflexionsimpulse
- Aussagen über Nutzen der Reflexionsimpulse
- Aussagen, die über den Ablauf des Bildungsweg-Coachings informieren

Ankerbeispiel:

„Da ist ehrlicherweise noch gar nicht so viel zu mir durchgedrungen. Ich habe das mitbekommen, dass es so Impulse und Reflexionsaufgaben gibt, das finde ich auch ganz gut. Aber wie gesagt, da habe ich mich ehrlicherweise noch nicht so viel mit befasst, weil es einfach so viele andere Themen auch aktuell gibt“ (I1-S3-HH, Pos. 85).

Nachdem für alle Interviewtranskripte thematische Strukturierungen anhand des Kategoriensystems vorlagen, erfolgte die inhaltliche Zusammenfassung, um das Material zu reduzieren. Im Zuge der Auswertung wurden die Ergebnisse zu den einzelnen Kategorien aus den unterschiedlichen Zugängen und Perspektiven zueinander in Beziehung gesetzt.

Gestaltungsprinzipien generieren:

Die Ergebnisse der formativen Evaluation wurden von der wissenschaftlichen Begleitung aufbereitet und als Basis genutzt, um Diskussionspunkte für die Weiterentwicklung des BC zu identifizieren. Die Befunde und Diskussionspunkte wurden den Coaches im Sinne des DBR-Konzepts in Workshops rückgemeldet und auf dieser Basis wurden Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung generiert. In Verantwortung der Coaches wurden im Nachgang zum Workshop für den ersten Erprobungszyklus unterschiedliche Veränderungen in den bildungsgangspezifischen BC-Konzepten vorgenommen, die wiederum von der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des zweiten Zyklus formativ evaluiert wurden.

Als Substrat der Auswertungen generierte die wissenschaftliche Begleitung unter der Zielsetzung eines theoretischen Erkenntnisinteresses *Gestaltungsprinzipien* in Form von Handlungsleitlinien für die Entwicklung eines BC in Bildungsgängen der SiA.

3.0 Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens

Aufgrund des originären Charakters einer SiA fehlen für ein BC innerhalb dieses neu entwickelten Bildungskonzepts sowohl *spezifische* theoretische Fundierungen als auch Erfahrungsbezüge, auf die sich die Gestaltung eines BC stützen könnte. Gleichwohl bestehen aus anderen Kontexten (z. B. Berufs- und Studienorientierung, Karriereberatung) Coachingansätze mit theoretischen Unterlegungen (vgl. Hirschi & Läge, 2008; Sauer-Schiffer, 2010; Hirschi et al., 2011; Foley & Bergquist, 2013; Kauffeld & Gessnitzer, 2018; Kauffeld & Wittner, 2023), die als Impulse für die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens aufgenommen werden können. Als Substrat der Literaturanalyse und der komparativen Auswertung von Praxiserfahrungen wurde der folgende Bezugsrahmen für die Analyse und Gestaltung des BC generiert:



Abbildung 2: Bezugsrahmen als Grundlage für die Analyse und Gestaltung des BC

Die Komponenten des Bezugsrahmens bilden die Kategorien, anhand derer die Entwicklungen in den Bildungsgängen erfasst und im Sinne des DBR-Konzepts vergleichend analysiert werden (vgl. Kap. 2).

Ziele und Themen

Als *Ziel* in affinen Coaching- und Beratungskonzepten (z. B. im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung) wird die Entwicklung einer Berufswahlkompetenz bzw. einer „beruflichen Souveränität“ ausgewiesen. „Berufliche Souveränität bezeichnet die Möglichkeit und Kompetenz einer Person, ihren Beruf selbstbestimmt zu wählen und auszuüben“ (Aktionsrat Bildung, 2023, S. 55). Diese Definition korrespondiert mit dem Verständnis von Berufswahlkompetenz als mehrdimensionalem Konstrukt aus „kognitiven Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Handlungsfähigkeiten“ (Driesel-Lange et al., 2020, S. 59), wobei unterschiedliche Modelle aus der Berufswahlforschung folgende Voraussetzungen für eine selbstbestimmte berufliche Entwicklung in einer dynamischen Umwelt betonen: (1) Selbstkenntnisse, insbesondere ein Wissen um persönliche Werte und Ziele; (2) Kenntnisse über Arbeitsmarkt und Berufswelt; (3) Prozesskompetenzen zur Planung, Exploration, Entscheidungsfindung und -umsetzung; (4) Metakognitionen wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung oder ein positives Selbstkonzept (Hirschi, 2013; Driesel-Lange et al., 2020, S. 60).

Innerhalb dieses Optionenraums kommt eine *Grundkonfiguration* zum Tragen, die als konstitutiv für Coachingansätze bezeichnet werden kann: Person und Situation, individuelle Ziele, Ressourcen und Ansprüche sollen in Einklang gebracht werden mit äußeren (gesellschaftlichen) Anforderungen – im Fall der SiA mit den Anforderungen aus Ausbildung und Studium. In diesem Rahmen kann die Klärung einer der beiden Seiten ein Thema im Coachingprozess darstellen, doch wird ausgeschlossen, dass die personalen Ansprüche oder die situativen Anforderungen zum alleinigen Entscheidungsregulativ werden.

Diese noch abstrakten Bezeichnungen wären auf die spezifischen Voraussetzungen einer SiA auszulegen, in der die Lernenden zwar zunächst eine Entscheidung für einen Bildungsgang getroffen haben, jedoch ggf. noch die Optionen über dessen weiteren Verlauf reflektieren

können. Die *Ziele* des BC leiteten sich zunächst aus dessen Funktion innerhalb der SiA ab: Die Lernenden sollten ihre Erfahrungen aus Ausbildung und Studium reflektieren und auf dieser Grundlage eine Entscheidung darüber treffen, wie sie ihren weiteren Bildungsweg gestalten wollen. Mit Blick auf affine Coachingansätze lässt sich dieses noch grobe Ziel in einem ersten Schritt wie folgt konkretisieren: Das BC soll auf der Grundlage der Erlebnisse und Erfahrungen aus den Lernorten der SiA einen Beitrag dazu leisten, dass die Lernenden

- ihre Erfahrungen und Erlebnisse in der Ausbildung und im Studium reflektieren,
- sich ihrer eigenen Ziele, Potenziale und auch Entwicklungsbe-reiche bewusst werden,
- sich über die spezifischen Anforderungen, Erwartungen, Aufgaben etc. an den Lernorten Betrieb, Berufsschule und Hochschule bewusst werden und sich kritisch-konstruktiv mit diesen auseinandersetzen,
- ihre individuellen Ansprüche mit den externen Anforderungen abgleichen und auf dieser Grundlage die Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen,
- erkennen, dass sie über das BC Strategien entwickeln und Vor-gehensweisen kennenlernen, die es ihnen ermöglichen, auch zukünftig in Situationen von Unsicherheit zielgerichtete Ent-scheidungen über ihren Bildungsweg zu treffen.

Mit den Zielen sind zum Teil auch erste Hinweise über die *Themen* des BC verbunden.

Den Mittelpunkt des BC bildet das subjektive Erleben der SiA in den drei Lernorten. Insofern soll das BC Möglichkeiten bieten, dass die Lernenden ihre Erfahrungen im Betrieb, in der Berufsschule und in der Hochschule aufarbeiten und reflektieren können und dass sie zudem dazu herausgefordert werden, die unterschiedlichen Erfahrungswelten in Betrieb, Berufsschule und Hochschule zueinander in Beziehung zu setzen.

Ausgehend von diesem Anspruch wurde ein Entwicklungsphasenmodell für die weitere Ausarbeitung der Prototypen zugrunde gelegt, in dem das Erleben der Grundphase der SiA durch unterschiedliche Übergänge modelliert wird (vgl. hierzu Euler & Naeve-Stoß, 2020). Lernende haben in der SiA unterschiedliche Übergänge zu bewältigen: *Diachrone* Übergänge resultieren daraus, dass Bildungswege in biografi-schen Etappen absolviert werden. Dies beginnt in der Kindheit, ver-läuft über die Stationen der allgemeinbildenden Schule und mündet in den Übergang in eine SiA. Dort befinden sich die Lernenden in der Grundphase, in der sie über den angestrebten Abschluss der SiA entscheiden können, prinzipiell aber auch eine Neuorientierung oder die Etappen des weiteren Bildungsweges in den Blick nehmen können. Mit dem BC werden die Lernenden vor allem bei der Entscheidungsfindung unterstützt. In diesem Prozess können auch Erfahrungen aus vorherigen Entwicklungsphasen aufgegriffen werden, insbesondere wenn es im BC um die Reflexion der eigenen Person geht und individuelle Ziele, Motive, Interessen und Vorstellungen über die eigene Zukunft expli-ziert und zur aktuellen Situation in Beziehung gesetzt werden. Im Sinne von Marotzki (1990) wird ein diachroner Reflexionsmodus verfolgt, in

dem die Lernenden dazu angeregt werden, sich ihrer eigenen Geschichte bewusst zu werden.

Eine zweite Form von Übergängen, die als *synchrone* Übergänge bezeichnet werden können, entsteht dadurch, dass in der SiA Erfahrungen in drei Lernorten erworben werden und damit verschiedene Anforderungen aus den Lernorten miteinander in Einklang zu bringen sind. Für die Lernenden kann sich die Parallelität unterschiedlicher Lernorte als „Übergangsproblem“ (vgl. Meyer-Guckel et al., 2015) darstellen. Der Wechsel zwischen den Erfahrungsräumen mit ihren je spezifischen Handlungslogiken und -praktiken, zwischen den unterschiedlichen Anforderungen sowie zwischen den unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Prüfungskulturen kann die Lernenden vor spezifische Herausforderungen stellen. Vor diesem Hintergrund könnte ein Gegenstand des BC darin bestehen, die Erfahrungen an den drei Lernorten, deren Unterschiedlichkeit und ihr Zusammenwirken in der SiA zu reflektieren. Das BC schafft den Lernenden die Möglichkeit, die jeweiligen Erfahrungen mit Blick auf eigene Ziele, Motive, Potenziale und Vorstellungen zum Bildungsweg zu reflektieren.

Reflexionsmodus

Der *Reflexion* von Erfahrungen und Erlebnissen kommt im Coachingkonzept eine Schlüsselrolle zu (Greif, 2008; Wiemer, 2012; Boos et al., 2020; Hajinejad et al., 2021). Eine bedeutsame Zielperspektive der Reflexion im Kontext des Bildungs- und Berufsweg-Coachings ist es, ausgehend von Erfahrungen in den drei Lernorten Fragen über eigene Vorstellungen, (zukünftige) Perspektiven, Stärken und berufliche Orientierungen zu adressieren. Über eine „individuelle Selbstreflexion“, die einen bewussten Prozess darstellt, „bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen“ (Greif, 2008, S. 40) könnten Lernende dazu angeregt werden, Folgerungen für künftige Handlungen zu ziehen.

Für die Reflexion gilt es, angesichts der Zielperspektiven des BC sowohl eine bestimmte Breite der Reflexionen als auch ein bestimmtes Niveau oder auch Tiefe anzustreben, damit die Reflexion einen gewinnbringenden Beitrag zur Klärung des weiteren Bildungsweges leisten kann. In Anlehnung an Leonhard et al. (2010) bezieht sich die Reflexionsbreite auf die verschiedenen Dimensionen, welche beim Bewusstwerden einer zu reflektierenden Situation von der reflektierenden Person einbezogen werden. Im Kontext des BC können dies beispielsweise Aspekte der Persönlichkeit, die Interaktion mit Personen aus einem der Lernorte, unmittelbar einwirkende Kontexte, institutionelle Faktoren oder auch Erwartungen der sozialen Umwelt wie Peers, Eltern oder weitere relevante Bezugspersonen sein. Die Reflexionstiefe verdeutlicht die Komplexität der Reflexion. Smith & Hatton (1995) beschreiben in ihrem Modell unterschiedliche Niveaus, welche die Komplexität der Reflexion widerspiegeln. Dabei unterscheiden sie vier verschiedene Reflexionsniveaus:

- „descriptive writing“: Beschreibung von Situation, Erfahrung oder Erlebnissen;

- „descriptive reflection“: Suche nach möglichen Ursachen bzw. Gründen für das Zustandekommen der Situation oder des Erlebnisses;
- „dialogic reflection“: Verbindung möglicher Ursachen bzw. Gründe mit einem Abwägen des Für und Wider;
- „critical reflection“: Einbeziehung von Implikationen und Konsequenzen sowie Begründung möglicher Vorgehensweisen für das weitere Handeln, ggf. mit Bezug auf eigene Ziele.

Prozessphasen

Neben diesen Gestaltungsfeldern galt es, die Überlegungen in den ersten beiden Dimensionen in ein Phasenkonzept mit einzelnen Komponenten zu überführen und diese über die Grundphase hinweg sinnvoll zu sequenzieren, damit die Lernenden (spätestens) am Ende der Grundphase eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen können.

Als Ergebnis liegt ein Prototyp vor, der das BC über einen Zeitraum von 12-18 Monaten phasiert und drei wesentliche Komponenten beinhaltet:

- Eine *Einführungsveranstaltung*, in der die Lernenden das Angebot des BC, dessen Zielsetzung und den Ablauf kennenlernen. Die Einführungsveranstaltung findet ca. drei Monate nach Beginn der SiA statt, nachdem die Lernenden alle drei Lernorte kennengelernt haben. Die Einführungsveranstaltung wird von den Coaches an der jeweiligen Berufsschule für die Gruppe der SiA-Lernenden aus dem jeweiligen Bildungsgang durchgeführt und umfasst je nach BC-Konzept im Bildungsgang zwei bis sechs Unterrichtsstunden.
- *Reflexionsimpulse*, die eine Reflexion der Lernenden über ihre Erfahrungen in der SiA anregen und strukturieren sollen. Mit Reflexionsimpulsen sollen die Lernenden zwischen den Präsenz-Begegnungen mit den Coaches die Reflexionsprozesse über ihre Ausbildungs- und Studienerfahrungen vertiefen. Die Bearbeitung ist für die Lernenden freiwillig. Neben dem angestrebten Nachdenken über die Erfahrungen in den Lernorten werden die Reflexionsimpulse u. a. auch zur Vorbereitung der Coaching-Gespräche verwendet. Die Reflexionsimpulse wurden i. d. R. über relativ offene Leitfragen strukturiert. Ein Beispiel ist der Reflexionsimpuls „Zwischenbilanz“, mit dem die Lernenden mit Bezug auf das vergangene Halbjahr ihre positiven Erfahrungen und Erfolgserlebnisse sowie die erfahrenen Herausforderungen und deren Bewältigungsformen rekonstruieren und dokumentieren sollen.
- Individuelle *Coachinggespräche*, in denen die Lernenden begleitet von einem:r Coach:in ihre Entwicklung, Erfahrungen, Potenziale reflektieren und dazu angeregt werden, ihren weiteren Bildungsweg zielgerichtet zu gestalten. Während der Grundphase der SiA finden mit jedem:r Lernenden zwei Coachinggespräche statt.

Die nachfolgende Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Phasen und die jeweiligen Komponenten.

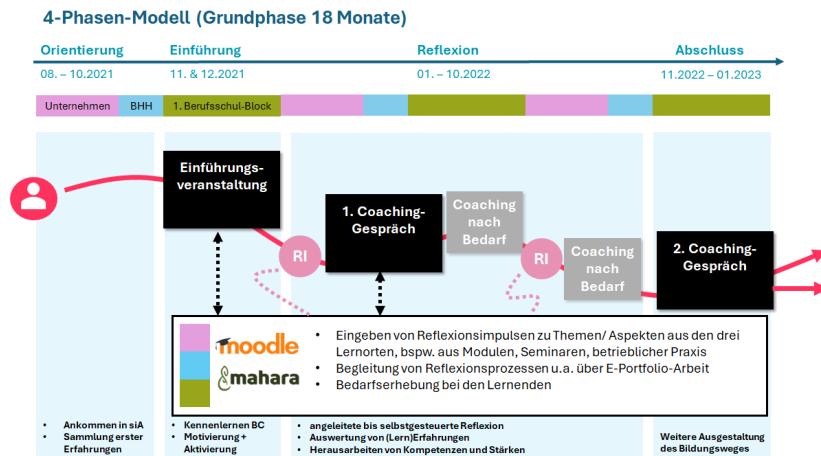


Abbildung 3: Komponenten und Ablauf des BC (Hanns et al., 2021)

Beziehungsgestaltung

Ein übergreifendes Moment für das Gelingen des BC stellt der Aufbau und die Gestaltung einer *Beziehungsebene zwischen Coach:in und Coachee* dar (Schuchardt-Hain, 2017). Es verbindet sich mit der Frage, wer für die Lernenden als Coach:in fungiert und über welches Kompetenzprofil diese:r verfügen sollte. Prinzipiell können Coaches aus den Lernorten Berufsschule, Hochschule und Betrieb oder extern rekrutiert werden. Ein Aspekt bei der Wahl könnte ein möglicher Rollenkonflikt sein, d. h. wenn ein:e Coach:in beispielsweise gleichzeitig als (beurteilende) Lehrkraft oder als Vorgesetzte:r im Betrieb fungiert, kann dies den erforderlichen Vertrauensaufbau unterbinden. Neben der Frage nach der Auswahl des:r Coach:in ist zu klären, über welche Formate und Aktivitäten bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der SiA eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden kann.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Schließlich bilden neben den personellen die zeitlichen, finanziellen und institutionellen *Ressourcen* relevante Rahmenbedingungen für die Durchführung des BC. Zeitliche Ressourcen können sowohl auf Seiten der Coaches als auch bei den Coachees begrenzt sein. Auch aus dieser Perspektive ist es daher bedeutsam, die Ziele und Themen des BC abzugrenzen und etwa weitergehende Bedarfe seitens der Coachees (z. B. Lerncoaching, psychosoziale Beratung) im Rahmen einer Verweisberatung an entsprechende Stellen zu delegieren. Finanzielle und institutionelle Ressourcen verweisen auf die Frage, inwieweit das BC in den einzelnen Lernorten als zielkonform verstanden wird und daher in das institutionelle Profil des Lernorts integriert werden sollte.

4.0 Befunde aus den Entwicklungs- und Erprobungsprozessen

The Ausgehend von den erkenntnisleitenden Forschungsfragen (Kap. 1) organisierte die wissenschaftliche Begleitung auf der Grundlage des DBR die einzelnen Untersuchungsschritte (Kap. 2). Der Bezugsrahmen

(Kap. 3) strukturierte dabei zum einen das praktische Gestaltungsinteresse, das BC hinsichtlich der Zielsetzung zu präzisieren und in seinen Gestaltungskomponenten innerhalb der SiA differenziert zu entwickeln. Zum anderen bildet der Bezugsrahmen eine Strukturierungsgrundlage, um die aus den beiden Entwicklungs- und Erprobungszyklen gewonnenen Erkenntnisse in Form von Gestaltungsprinzipien zu gewinnen und zu dokumentieren.

Ziele und Themen des BC

Zu Beginn des ersten Erprobungszyklus waren die Ziele des BC sowohl bei den Coaches als auch den Lernenden nicht eindeutig. Die interviewten Lernenden konnten nach der Einführungsveranstaltung zu meist nur ein grobes, undifferenziertes Verständnis über das Ziel und die Funktion der BC wiedergeben. Teilweise wurde das BC mit der Studienberatung verbunden oder aber es wurde als ein Bestandteil der Berufsschulausbildung verstanden. Einige der Coaches vertraten die Position, dass eine Ausrichtung des Prozesses auf die Entscheidung für eine der Bildungswegoptionen zu eng greife. Sie sahen es als unerlässlich an, die biografischen und persönlichen Hintergründe und sozialen Kontexte des Lernenden in das Coaching einzubeziehen.

In dem ersten Zyklus waren ca. 100 Lernende in den fünf Bildungsgängen einbezogen. Dabei zeigte sich zum einen, dass die Unterstützungsbedarfe sowohl sachlich als auch motivational unterschiedlich ausgeprägt waren. Zum anderen wurde deutlich, dass die Bereitschaft, sich als Person zu öffnen und über persönliche Erlebnisse und Erfahrungen zu reflektieren, unterschiedlich ausgeprägt war.

Ausgehend von den Erfahrungen aus dem ersten Zyklus wurde im Austausch mit den Coaches die Zielausrichtung des BC geschärft und entsprechend in der Einführungsveranstaltung kommuniziert. Dabei standen – mit unterschiedlichen Schwerpunkten in den Bildungsgängen – im Kern die folgenden drei Zielbereiche im Vordergrund:

- Reflexion des bisherigen Bildungsweges mit der Identifizierung von Herausforderungen, Stärken und verfügbaren Unterstützungsressourcen;
- Auseinandersetzung mit persönlichen und emotionalen Facetten der eigenen Person;
- Entscheidung bzw. Vergewisserung über die Option „Doppelabschluss vs. Fokussierung auf den Ausbildungsabschluss“.

Die Reflexionsprozesse innerhalb des BC stützen sich auf die bestehenden Reflexionskompetenzen der Lernenden. Vor diesem Hintergrund bleiben entsprechende Prozesse ggf. oberflächlich und vordergründig, wenn diese Kompetenzen nicht hinreichend entwickelt sind. Das ursprünglich ausgewiesene Ziel einer Weiterentwicklung und Stärkung der Reflexionskompetenzen bei den Lernenden wurde angesichts des

für das BC verfügbaren begrenzten Zeitrahmens als eine Überforderung eingeschätzt und aus dem Zielkanon gestrichen.

Für die meisten Lernenden hat die Entscheidungsoption über den angestrebten Abschluss keine wesentliche Bedeutung. Nahezu alle Lernenden äußern im ersten Jahr den Doppelabschluss als Ziel. Sie betonen, dass nicht das ‚ob‘, sondern das ‚wie‘ im Vordergrund steht (was zumindest Hinweise darauf gibt, dass die Erreichung des Doppelabschlusses nicht als Selbstläufer verstanden wird). Zugleich erwähnen einzelne Lernende, dass sie bei anderen Lernenden in ihrem Bildungsgang einen Coachingbedarf im Hinblick auf die Entscheidungsoption wahrnehmen.

Das Spektrum an Themen im BC ist sehr breit. Häufig werden der bisherige Bildungsweg, die wahrgenommenen Stärken sowie die aktuelle Befindlichkeit in den Lernorten der SiA thematisiert. Ein Thema in diesem Zusammenhang ist der Umgang mit unterschiedlichen Regeln und Praktiken in den Lernorten (z. B. die starke Regulierung über Anwesenheitspflicht, Einschränkung der Handynutzung am Lernort Berufsschule) bzw. die wahrgenommene Rolle als Schüler:in, Student:in oder Mitarbeiter:in im Unternehmen. Dabei können auch Anspruchsniveaus, Herausforderungen und die didaktische Praxis in den Lernorten zur Sprache kommen. Die eigene Person wird von den Lernenden beispielsweise im Zusammenhang mit organisatorischen Themen (z. B. Abstimmen der Prüfungstermine, Ausbalancieren der Arbeitsbelastungen) oder Hinweisen auf persönliche Herausforderungen (z. B. Lernverhalten, Zeitmanagement) einbezogen.

Reflexionsmodus

Im Tenor verläuft der Austausch sachbezogen, emotionale Dimensionen bleiben im Hintergrund. Die Lernenden beschreiben ihre Situation kontrolliert, bestehende Herausforderungen werden dabei prinzipiell als gut bewältigbar geschildert. Aus den Fokusgruppeninterviews mit den Coaches wird deutlich, dass hinsichtlich der Reflexionstiefe bei vielen Lernenden das von Smith & Hatton (1995) als „descriptive writing“ gekennzeichnete Verhalten dominiert, bei dem Situationen und Erfahrungen beschrieben, jedoch nicht auf seine (Hinter-)Gründe befragt oder bewertet werden. Aus den beiden Erprobungszyklen verdichtet sich der Eindruck, dass eine Förderung im Sinne der Weiterentwicklung bestehender Reflexionskompetenzen bei den Lernenden in dem gegebenen zeitlichen Rahmen das Konzept überstrapaziert. Insofern wäre die Förderung dieses Kompetenzbereichs jenseits des BC in Ausbildung und Studium zu integrieren.

Phasen des BC-Prozesses

Während im ersten Erprobungszyklus weitgehend eine lineare Phasenfolge mit Einführungsveranstaltung, Reflexionsimpulsen und

Coachinggesprächen eingehalten wurde, haben sich im zweiten Zyklus zum einen Modifikationen in der Einführungsveranstaltung, zum anderen Verschiebungen im Einsatz der Reflexionsimpulse ergeben.

Einführungsveranstaltung

Die Einführungsveranstaltung zu dem BC fand sowohl im ersten als auch im zweiten Erprobungszyklus etwa drei bis vier Monate nach Beginn des Bildungsgangs statt. Der Zeitpunkt wurde gewählt, da die Lernenden dann bereits alle drei Lernorte kennengelernt und die Informations- und Arbeitsdichte aus der Anfangsphase etwas nachgelassen hatten. Die Durchführung folgte einigen übergreifenden Prinzipien:

- Freiwilligkeit der Beteiligung an den Aufgaben und Übungen,
- Bewertungsfreiheit bei den Beiträgen der Lernenden,
- Vertraulichkeit der Beiträge hinsichtlich der Weitergabe nach außen,
- Bemühen um Reflexionstiefe und -intensität,
- möglichst umfassende Selbstzuordnung der Lernenden zu den Coaches.

Im ersten Zyklus wurde in den meisten Bildungsgängen ein großes Gewicht auf die Reflexion des bisherigen Bildungswegs, eigener Ziele, Stärken und Herausforderungen gelegt. Es wurden beispielsweise Reflexionsübungen durchgeführt, Arbeitsaufträge vergeben und in einem Workshopcharakter mit Hilfe unterschiedlicher Medien (u. a. Metaplanwand, Flipchart, Bildkarteien) Reflexionsergebnisse erarbeitet und reflektiert. Aus den Einzelinterviews mit den Lernenden wird ersichtlich, dass diese die Gesamtkonzeption der Einführungsveranstaltung insgesamt als gut bewerten, wenngleich in einem Bildungsgang einzelne Lernende „mehr Inhalte“ erwarteten bzw. die obligatorische Teilnahme insgesamt in Zweifel stellten. Andere Lernende beurteilten die Veranstaltung insgesamt positiv; Einwände bezogen sich auf deren Länge und der verbleibenden Unklarheit über die Ziele des BC. Die Coaches äußerten sich hinsichtlich der Mitwirkung der Lernenden insgesamt positiv, wenngleich sie innerhalb des gegebenen Rahmens (u. a. Zahl der Teilnehmenden, Schulambiente) Grenzen hinsichtlich der erreichbaren Reflexionstiefe erkannten. Im zweiten Zyklus wurde – auch nachdem die Frage der Zielpräzisierung des BC nach dem ersten Evaluationszyklus in dem Workshop von Coaches und wissenschaftlicher Begleitung diskutiert wurde – insgesamt ein stärkerer Fokus auf die Darstellung der BC-Ziele sowie auf den Kontaktaufbau mit den Coaches gelegt. So nahmen einzelne Coaches im Anschluss an die Veranstaltung mit den ihnen zugeordneten Lernenden Kontakt auf, um die Beziehungsebene zu stärken. Überlegungen, in der Einführungsveranstaltung die Reflexionskompetenzen zu entwickeln, wurden nicht weiterverfolgt.

Reflexionsimpulse

In vier Bildungsgängen wurden Reflexionsimpulse angeboten, im fünften Bildungsgang wurden sie in die Coachinggespräche integriert. Teilweise fand die Ausgabe bereits am Ende der Einführungsveranstaltung statt; ansonsten erfolgte die Übermittlung über eine Plattform oder per Mail.

Die Umsetzung der Reflexionsimpulse durch die Lernenden im ersten Zyklus kann indirekt über die Wahrnehmung der Coaches sowie aus den Interviews mit den Lernenden erschlossen werden. In den Interviews mit den Lernenden kommen die Reflexionsimpulse zunächst nicht vor; auf die Impulse explizit angesprochen, können sie sich nur vereinzelt und äußerst vage an diese erinnern. Dabei wird deutlich, dass die Impulse für die Reflexion häufig als Arbeitsaufträge wahrgenommen wurden. Die Coaches berichten von insgesamt eher schleppenden Rückläufen. Die Tiefe und Qualität der Bearbeitung werden als sehr unterschiedlich beurteilt. Dabei bleibt zunächst offen, ob die mangelnde Reflexionstiefe auf fehlende Bereitschaft oder fehlende Kompetenz bei den Lernenden zurückzuführen ist. Es wird erkennbar, dass insbesondere in Zeiten hoher Arbeits-, Lern- und Prüfungsbelastung die Reflexionsimpulse nachrangig aufgenommen und bearbeitet werden. Eigene Anliegen oder auch zusätzliche Gesprächsbedarfe werden von den Lernenden über die Reflexionsimpulse nur in Ausnahmefällen thematisiert.

Die Erfahrungen aus der Umsetzung führten zu deutlichen Anpassungen im zweiten Zyklus. In drei Bildungsgängen verzichteten die Coaches explizit auf als Reflexionsimpulse ausgewiesene Angebote an die Lernenden zwischen der Einführungsveranstaltung und dem ersten Coachinggespräch. In einem vierten Bildungsgang ist eine gleichgerichtete Veränderung für den dritten Erprobungszyklus geplant. Die Begründungen für den Verzicht auf explizite Reflexionsimpulse beziehen sich zum einen auf die Erfahrung, dass die Lernenden die Impulse weniger als Auslöser für ein Nachdenken über die eigenen Erfahrungen und das eigene Handeln verstehen, sondern primär als einen zu erledigenden Arbeitsauftrag. Zum anderen wurden die auf eine kognitive Bearbeitung ausgerichteten Reflexionsimpulse als weniger geeignet beurteilt, um den in den Coachinggesprächen angestrebten Austausch auch über persönliche und emotionale Befindlichkeiten vorzubereiten.

Anstelle der explizit als Reflexionsimpuls ausgewiesenen Angebote an die Lernenden wurden im zweiten Zyklus alternative Formen der Reflexionsauslösung eingeführt:

- In drei Bildungsgängen weisen Coaches schriftlich oder im Rahmen eines kurzen Klassenbesuchs auf das bevorstehende Coachinggespräch hin und regen die Lernenden an, sich eigene Anliegen bewusst zu machen und in das Gespräch einzubringen.
- In einem Bildungsgang werden vor den Coachinggesprächen assoziationsstarke Bilder angeboten, von denen die Lernenden dasjenige wählen können, das sie in einer Verbindung zu der eigenen Person bzw. ihrer Erfahrung in der SiA sehen.

- Spezifische Reflexionsimpulse werden situativ in die Gestaltung des Coachinggesprächs integriert.
- In einigen Bildungsgängen werden den Lernenden nach dem ersten Coachinggespräch individualisierte Reflexionsimpulse angeboten, die sich auf einzelne Gesprächsaspekte beziehen und ihnen weitergehende Anregungen vermitteln können.
- In zwei Bildungsgängen wird ferner darüber nachgedacht, inwieweit eine Verknüpfung des BC mit ausgewählten Inhalten aus einzelnen Modulen der Berufs- oder Hochschule sinnvoll ist. Dabei wäre zu vermeiden, dass der bewertungsfreie Charakter des BC beeinträchtigt wird oder die Lernenden den Eindruck bekommen, innerhalb des BC gehe es um die Erledigung von Arbeitsaufträgen.

Coachinggespräche

Das Coachinggespräch bildet das Herzstück des BC. In seiner Ausprägung ist es in vielen Fällen ein Statusgespräch, in dem die gewonnenen Erfahrungen aus den drei Lernorten reflektiert, individuelle Ziele der Lernenden transparent und mögliche Herausforderungen zu ihrer Erreichung sowie Wege zur Bewältigung der Herausforderungen identifiziert werden. Die Entscheidung bzw. Vergewisserung über den individuellen Bildungsweg resultiert aus diesem Prozess bzw. bildet bei vielen Lernenden nicht das Ergebnis, sondern den Einstieg in das Gespräch.

Das erste Gespräch findet in vier Bildungsgängen ca. 9-10 Monate, in einem Bildungsgang ca. 4-5 Monate nach Start des Bildungsgangs statt. Als wesentlicher Grund für den fortgeschrittenen Zeitpunkt wird von den Coaches in vier Bildungsgängen die für das Gespräch notwendige Erfahrungsgrundlage angeführt. Das zweite Coachinggespräch findet 12-15 Monate nach Start des Bildungsgangs statt. In den ersten beiden Erprobungszyklen wurde durch die Coaches bewusst die Entscheidung getroffen, die Teilnahme an den Coachinggesprächen für die Lernenden verpflichtend zu machen. Die Coaches begründen dies mit dem Argument, dass vielen Lernenden der individuelle Mehrwert und die Sinnhaftigkeit des BC erst durch das Erleben des Gesprächs bewusst werde. Zudem bestehe die Gefahr, dass die Wahrnehmung eines freiwillig angebotenen Coachinggesprächs von den Lernenden als stigmatisierend wahrgenommen werden könnte. Hinsichtlich des zweiten Coachinggesprächs sind einige der Coaches nach Ende des zweiten Zyklus der Meinung, dieses müsse nicht weiter verpflichtend sein. Den Verpflichtungscharakter für das erste Gespräch wollen jedoch alle Coaches beibehalten.

Aus den Interviews mit den Lernenden wird deutlich, dass sich zwar viele von ihnen mit dem verpflichtenden Charakter arrangieren können, ihn zum Teil auch aktiv befürworten, ein beträchtlicher Teil offensichtlich aber auch Mühe mit dieser Regelung hat. Einige verweisen auf Ansprechpartner:innen, auf die sie insbesondere im betrieblichen Kontext bei auftretenden Fragen und Problemen zurückgreifen können und dies auch bevorzugen. Bei einzelnen Lernenden ist erkennbar,

dass sie das Coachinggespräch eher mit einer Prüfungs- als einer Förderersituation konnotieren. Die Frage nach dem Verpflichtungscharakter wird unter den Lernenden kontrovers diskutiert. Sie verbindet sich auch mit dem Rollenspagat, in dem sich die Lernenden befinden: Auf der einen Seite sind sie Studierende mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung über die Teilnahme an den Studienangeboten der Hochschule. Auf der anderen Seite sind sie als Schüler:innen in die Regelvorgaben der Berufsschule eingebunden. Mögliche Regelungen, um dem Spannungsfeld zwischen Verpflichtung und Freiwilligkeit zu begegnen, befinden sich noch in der Diskussion.

Jenseits der teilweise kritischen Haltung gegenüber dem Pflichtcharakter erachten die meisten Lernenden das erlebte Coachinggespräch als „sinnvoll“, „prinzipiell positiv“ und „angenehm“. Die meisten Lernenden begrüßen die Möglichkeit eines solchen Gesprächs, auch dann, wenn sie keine eigenen Anliegen in das Gespräch einbringen.

Beziehungsgestaltung

Je mehr die Person des:r Lernenden zum Gegenstand der Reflexion innerhalb des BC wird, desto mehr bedarf es eines frühzeitigen, möglichst vertrauensvollen Beziehungsaufbaus zwischen Coaches und den SiA-Lernenden sowie die Offenheit der SiA-Lernenden, sich auf eine solche Reflexion mit einem:r Coach:in einzulassen. Auch wenn die Bereitschaft der SiA-Lernenden diesbezüglich unterschiedlich ausgeprägt ist, wird dieses Ziel nach Einschätzung der Coaches bei der Mehrzahl der Lernenden gut erreicht.

Die Coaches nutzen die Einführungsveranstaltung und die Zeit vor dem ersten Coachinggespräch zum Aufbau einer Beziehungsebene. Zum einen versuchen sie, in der Einführungsveranstaltung durch die Gestaltung eines angenehmen Ambientes und einer offenen Kommunikationskultur Vertraulichkeit und Vertrauen zu fördern. In den Bildungsgängen, in denen mehrere Coaches agieren, wird zudem den Lernenden die Wahl des:r Coaches/Coachin überlassen. Nach der Veranstaltung gehen einzelne Coaches auf die ihnen zugeordneten Lernenden zu und schaffen einen Anlass zum persönlichen Kennenlernen.

Zugleich bestehen in Struktur und Ablauf des BC verschiedene Aspekte, die für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung hinderlich wirken können:

- Die Lernenden haben die Zielsetzung des BC nicht verstanden oder sind mit ihr nicht einverstanden.
- Der/die entsprechende Coach:in tritt im Bildungsgang auch als Lehrperson auf und wird von den Lernenden nicht als neutrale, bewertungsfreie Person wahrgenommen.
- Der Pflichtcharakter des BC führt bei ablehnenden Lernenden zu einer Erledigungshaltung ohne innere Anteilnahme.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Aus der Perspektive der personellen Rahmenbedingungen brachten die Coaches ein unterschiedliches Maß an Coachingerfahrung ein. Da das BC ein gänzlich neues Konzept darstellt, besaß niemand bereits spezifische Erfahrungen in diesem Coachingsegment. Gleichwohl besitzen die meisten der Coaches langjährige Erfahrungen aus anderen Beratungs- bzw. Coachingfunktionen (u. a. Lerncoaching, Berufsorientierung, Studienberatung). Für die Auswahl zukünftiger Coaches erscheint es wesentlich, welche Kompetenzanforderungen an die Bildungsweg-Coaches gestellt werden (sollen). Ein zentraler Parameter in der Bestimmung des Anforderungsprofils besteht darin, in welchem Umfang in der Gesamtgruppe der Lernenden auch persönliche und emotionale Dimensionen innerhalb des BC gefordert sind. Als Kernanforderungen an das Kompetenzprofil können auf der Grundlage der bisherigen Erprobungen die folgenden Bereiche hervorgehoben werden:

- Coachinghaltung des bewertungsfreien Sich-Einlassens auf die Anliegen und Voraussetzungen der Lernenden – eine Haltung, die sich zumindest in Teilen von jener eines:r Lehrenden abhebt.
- Umgang mit Vertraulichkeit, insbesondere bei auftretenden Dilemma-Situationen. So können in dem Kontakt beispielsweise Sachverhalte zum Vorschein kommen, die im Extrem ein gesetzeswidriges Verhalten der Lernenden oder auch Dritter anzeigen.
- Kompetenzen der adressatenzentrierten Gesprächsführung, um die Anliegen der Lernenden größtmöglich zu aktivieren.

In dem ersten Erprobungszyklus zeigten sich hinsichtlich der Anbindung der Coaches drei unterschiedliche Rollenkonstellationen:

- Ein:e Coach:in agierte gegenüber den Lernenden in einer Mehrfachrollenbindung (als Lehrperson, Studiengangleiter:in, Bildungsweg-Coach:in).
- Drei Coaches agierten gegenüber den Lernenden in einer Doppelrolle (als Lehrer:in und Bildungsweg-Coach:in), wobei eine Unterscheidung noch darin bestand, inwieweit das Unterrichtsfach von den Lernenden für den Ausbildungserfolg als ‚bedeutsam‘ bewertet wurde.
- Vier Coaches agierten gegenüber den Lernenden einzig in der Rolle als Bildungsweg-Coach:in.

Doppel- bzw. Mehrfachrollen werden prinzipiell problematisch beurteilt. Zwar schufen die jeweiligen Coaches gegenüber den Lernenden eine Transparenz, doch verhinderte diese Rollenklärung nicht, dass einzelne Lernende die Mehrfachrollen problematisch einschätzen.

Hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen wurde das Budget der Coaches im Wesentlichen auf die Durchführung der Einführungsveranstaltung

und die Durchführung der Coachinggespräche begrenzt. Das zeitliche Volumen schafft und begrenzt den Rahmen für den Umfang und die Intensität des Austauschs zwischen Coaches und Lernenden. Als Parameter für mögliche Anpassungen könnte neben der Bereitstellung von Zeit- (und korrespondierenden Finanz-)Budgets der Verpflichtungscharakter der Coachinggespräche die Verwendung der Zeitressourcen beeinflussen.

Aus institutioneller Perspektive lag die Hauptverantwortung in den beiden Erprobungszyklen in vier Bildungsgängen bei den beteiligten Berufsschulen, in einem Bildungsgang bei der Hochschule. Beide Realisierungsvarianten erwiesen sich prinzipiell als tragfähig. Für eine Verankerung in der Berufsschule spricht der ‚neutrale‘ Charakter dieses Lernorts im Hinblick auf die Entscheidungsoption Doppelabschluss vs. Fokussierung auf den Ausbildungsabschluss. Beide Optionen sind für die Berufsschule ohne Konsequenzen für die Zahl der Schüler:innen, während die Orientierung auf die zweite Option für die Hochschule mit einem Verlust von Studierenden verbunden wäre. Ein weiteres Argument für die Berufsschule besteht in der Erfahrungsbasis der Coaches: Sie kennen aus ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiografie sowohl die Ausbildungs- als auch die Studienseite, was bei den Lehrenden aus der Hochschule nicht vorausgesetzt werden könnte. Dem steht das Argument entgegen, dass die Terminplanung für Einführungsveranstaltung und Coachinggespräche durch die schulferienbedingte Verfügbarkeit der Coaches begrenzt werden könnte. Eine Perspektivenerweiterung entsteht durch die Überlegung, in den Pool der Coaches auch Vertreter:innen aus Betrieben bzw. externen Personen einzubeziehen.

Das BC ist nicht nur ein Entwicklungsprozess für den Lernenden, sondern auch für die Coaches. Bestehende Kompetenzen für das BC entwickeln sich mit den Erfahrungen weiter. Vor diesem Hintergrund wäre aus institutioneller Perspektive zu klären, wie ein solcher Kompetenzentwicklungsprozess unterstützt werden kann. Ein Format wären die begleitend zu den Erprobungszyklen organisierten Entwicklungs-/Qualitätsworkshops.

Im Ergebnis legen die Erfahrungen nahe, die Ownership für die Gestaltung des BC in einem Bildungsgang an Berufs- oder Hochschule zu verankern sowie weitergehend eine Verantwortlichkeit für die kontinuierliche Weiterentwicklung und den Austausch zwischen den Coaches zu schaffen.

5.0 Gestaltungsprinzipien

In Kapitel 2 wurde als methodologische Grundlegung der wissenschaftlichen Begleitung das „Design-Based Research“-Konzept ausgewiesen. Dabei verbindet sich die Entwicklung von innovativen Bildungskonzepten in und mit der Praxis mit der Entwicklung von Theorien, die innerhalb des Forschungsansatzes in Form von Gestaltungsprinzipien herausgearbeitet und ausgewiesen werden.

Die nachfolgend skizzierten Gestaltungsprinzipien stellen das Ergebnis dieser Theorieentwicklung nach Auswertung von zwei Entwicklungs- und Erprobungszyklen dar. Sie schließen an die in Kapitel 4 dokumentierten Befunde aus den beiden Jahrgängen an.

Zielausrichtung und Reflexionsmodus

1. Die Lernenden sollten früh über Ziel und Ablauf des BC (auch in Abgrenzung zu anderen Unterstützungsangeboten in den Lernorten) informiert werden.
2. Das BC sollte sich auf die Reflexion der Erfahrungen in den ersten 12-18 Monaten der SiA fokussieren. Dabei steht im Vordergrund, individuelle Ansprüche des:r Lernenden und soziale Anforderungen in Einklang zu bringen. Ein Ergebnis des Reflexionsprozesses besteht in der Vergewisserung des:r Lernenden über den weiteren Bildungsweg bis zum Abschluss der SiA.
3. In den Phasen des BC sollte eine ausgeprägte Reflexionstiefe im Austausch mit den Lernenden angestrebt werden.
4. Im Ablauf des BC sollte möglichst früh erkennbar werden, welche Lernenden einen Unterstützungsbedarf anzeigen.
5. Lernende mit artikuliertem oder erkennbarem Unterstützungsbedarf, mit artikulierten oder erkennbaren Zweifeln über den Fortgang der SiA bzw. der Motivation zum Ausstieg aus der SiA sollten möglichst früh eine Unterstützung im Rahmen des BC in Anspruch nehmen können.

Prozessphasen

Einführungsveranstaltung

1. Die Ziele und Schwerpunkte der Einführungsveranstaltung sollten mit den übergeordneten Zielen des BC korrespondieren.
2. Ein wesentliches Ziel der Einführungsveranstaltung sollte in der Darstellung der Ziele und Abläufe des BC liegen.
3. Ein weiteres Ziel der Einführungsveranstaltung sollte in der Einleitung einer Reflexion der Lernenden über ihren Bildungsweg unter Einbeziehung der SiA bestehen.
4. Die Umsetzung der Einführungsveranstaltung sollte insbesondere Prinzipien wie Freiwilligkeit der Beteiligung an den Aufgaben, Bewertungsfreiheit der Beiträge, Vertraulichkeit und Selbstzuordnung der Lernenden zu den Coaches folgen.
5. Der Zeitpunkt der Einführungsveranstaltung sollte möglichst nah am Start des Bildungsgangs liegen.
6. Die Einführungsveranstaltung sollte mit zeitnahen Anschluss-schritten im BC-Prozess verbunden sein.

Reflexionsimpulse

1. Reflexionsimpulse sollten so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden nicht als Arbeits- oder Lernauftrag wahr- und aufgenommen werden.
2. Reflexionsimpulse sollten nicht zu Zeitpunkten übermittelt werden, in denen die Lernenden überdurchschnittlich hohen Arbeits-/Prüfungsbelastungen ausgesetzt sind.
3. Die Übermittlung von Reflexionsimpulsen sollte möglichst in Form einer individuellen Ansprache des:r Lernenden erfolgen. Dabei können der persönliche Nutzen bzw. der Mehrwert einer Bearbeitung hervorgehoben werden.
4. Reflexionsimpulse sollten (spätestens im Anschluss an das erste Coachinggespräch) möglichst individuell auf die Bedarfslage des:r Lernenden ausgerichtet sein.
5. Reflexionsimpulse sollten insbesondere das Nach- und Vorausdenken zu Anliegen thematisieren, die sich in Coachinggesprächen von Lernenden als herausfordernd zeigten (z. B. hohe Arbeitsbelastung, Zeitmanagement).

Coachinggespräche

1. Lernenden sollte der Mehrwert und die Sinnhaftigkeit eines individuellen Coachinggesprächs im Vorfeld erläutert werden.
2. Lernende mit einer begründeten Ablehnung eines Coachinggesprächs sollten nicht zu einem Gespräch verpflichtet werden.
3. Themen und Ablauf des Coachinggesprächs sollten sich auf die Ziele des BC ausrichten.
4. Die von den Lernenden eingebrachten Anliegen sollten priori-tär besprochen werden.
5. Die von den Lernenden eingeführten Themen und Anliegen sollten daraufhin unterschieden werden, welche zum Kern eines BC zählen und welche im Rahmen einer Verweisberatung behandelt werden sollten.
6. Kritische Hinweise aus den Coachinggesprächen sollten dokumentiert und ggf. in anonymisierter Form in entsprechende Gremien der SiA eingespeist werden. Dabei steht nicht die individuelle Klärung einer Problemsituation im Vordergrund, sondern die Reflexion darüber, ob entsprechende Kritiken auf strukturell zu behebende Defizite in den Lernorten hinweisen.
7. Bei erkennbaren Tendenzen eines:r Lernenden, das Studium oder den SiA-Bildungsgang zu beenden, sollten ihm/ihr vertiefte bzw. intensivere Gesprächsformen angeboten werden.

Beziehungsgestaltung

1. Die Coaches sollten sich spätestens nach der Einführungsveranstaltung den ihnen zugeordneten SiA-Lernenden vorstellen und sich um eine persönliche Kontaktaufnahme bemühen.
2. Rollenkonstellationen, die eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden beeinträchtigen können, sollten vermieden werden.

Organisatorische Rahmenbedingungen

1. Bei der Rekrutierung von Bildungsweg-Coaches sollten folgende Kompetenzbereiche berücksichtigt werden: Coachinghaltung des bewertungsfreien Einlasses auf die Lernenden; Umgang mit Vertraulichkeit; adressatenzentrierte Gesprächsführung.
2. Die finanziellen und zeitlichen Ressourcen sollten möglichst fokussiert für die Lernenden mit einem Unterstützungs- und/oder Klärungsbedarf verwendet werden.
3. Das BC sollte auf der Ebene eines Bildungsgangs durch eine institutionelle Anbindung an Berufs- oder Hochschule organisiert und gesteuert werden.
4. Die Coaches sollten die Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen auszutauschen und ihre Kompetenzen über formelle und informelle Angebote weiterzuentwickeln. Dazu sind geeignete institutionelle Verankerungen zu schaffen.

6.0 Abschluss

Nach zwei Entwicklungs- und Erprobungszyklen erfolgte im Rahmen des gestaltungsorientierten „Design-Based Research“-Konzepts einerseits eine Präzisierung der Ziele des BC, andererseits wurden wesentliche Komponenten für die praktische Anwendung und Umsetzung des BC innerhalb der SiA herausgearbeitet und weiterentwickelt. Darüber hinaus bieten die skizzierten Gestaltungsprinzipien eine Grundlage für die Weiterentwicklung und den Transfer des BC auf andere Bildungsgänge einer SiA. So können diese Prinzipien für die Konzeptentwicklung in neuen Bildungsgängen einer SiA herangezogen werden.

Weitergehend ist die Frage interessant, inwieweit die Gestaltungsprinzipien über den Transfer auf weitere SiA-Bildungsgänge hinaus auch auf andere Anwendungsfelder des Coachings (z. B. in der beruflichen Orientierung) übertragen werden können.

Gestaltungsprinzipien zeichnen sich im Rahmen des „Design-Based Research“ dadurch aus, dass sie zwar über den Anwendungsbereich einer singulären (Coaching-)Situation hinausgehen und darauf zielen, bereichsspezifische Theorien zu formulieren, die auf einen breiteren Kontext passen (vgl. Cobb et al., 2003, S. 10 f). Daraus folgt, dass den Gestaltungsprinzipien ein Transferanspruch immanent ist; zugleich sind sie in einem spezifischen Situationskontext entstanden (hier: Bildungsweg-Coaching) und in ihrer Aussagekraft auf die Reichweite dieses

Kontextes begrenzt („contextually sensitive design principles and theories“) (vgl. van den Akker, 1999; Reeves, 2006). Inwieweit die Transferreichweite über den Situationskontext der Entwicklungs- und Evaluationsprozesse hinausreicht, wäre jeweils zu überprüfen. Ein Transferpotenzial besteht im Hinblick auf die Konzeption eines BC in der SiA in anderen situativen Kontexten. So wurden beispielsweise die Gestaltungsprinzipien von der WB bei der (Weiter-)Entwicklung des BC an den SiA-Standorten in NRW eingebracht. Mit Blick auf die generierten 29 Gestaltungsprinzipien wäre bei einigen von ihnen ein weiterreichendes Transferpotenzial zu vermuten, so insbesondere bei jenen in den Komponenten „Reflexionsimpulse“, „Coachinggespräche“ und „Beziehungsgestaltung“. Inwieweit das vermutete Potenzial sich realisieren lässt, wäre durch entsprechende Forschungsaktivitäten in neuen Situationskontexten zu erschließen.

Die Grenzen des der Untersuchung zugrunde liegenden Situationskontextes (Bildungsweg-Coaching im Rahmen einer SiA in fünf Bildungsgängen) stellt eine Limitierung der Aussagekraft der generierten Gestaltungsprinzipien dar. Im Vergleich zum Anspruch einer Generierung von generellen, technologischen Aussagen zur Anleitung eines zielorientierten Handelns mögen Gestaltungsprinzipien als bescheiden gelten. Dies führt zu der grundsätzlichen Frage, welche Art von Aussagen in einem so hochkomplexen Feld wie dem Coaching oder dem Lernen und Lehren überhaupt erwartbar sind. Design-Based Research geht davon aus, dass Forschung keine Gewissheit für praktisches Handeln, sondern ‚nur‘ eine mehr oder weniger empirisch und/oder theoretisch gut begründete Orientierung leisten kann. Um es an einem Beispiel zu veranschaulichen: „Reflexionsimpulse sollten so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden nicht als Arbeits- oder Lernauftrag wahr- und aufgenommen werden“ lautet eines der Gestaltungsprinzipien. Wie dieses Prinzip in einem konkreten BC umgesetzt wird, ist das Ergebnis einer Adaption durch den/die Coach:in. Daraus ergibt sich, dass Forschungsergebnisse nicht unmittelbar in Form von ‚fertig‘ ausgearbeiteten Aussagen handlungswirksam werden, sondern nur mittelbar ‚durch die Köpfe‘ der Praktiker. Die für das praktische Handeln letztlich maßgeblichen Erkenntnisse werden daher nicht durch die ‚wissenschaftlichen Expert:innen‘ bestimmt, sondern durch die Entscheidung des:r Praktikers/Praktikerin über die Brauchbarkeit der jeweils vorliegenden wissenschaftlichen und anderen Theorien. Praktiker:innen bzw. in dem hier betrachteten Fall die Coaches können Forschungsergebnisse in Form von Gestaltungsprinzipien insofern nutzen, als sie ihnen Tendenzen anzeigen und Hinweise über den erfolgreichen Einsatz eines Prinzips unter bestimmten Voraussetzungen bieten; gleichzeitig sind sie gehalten, das aufgenommene Prinzip innerhalb der konkreten, von ihnen zu gestaltenden Situation zu interpretieren und in konkretes Tun zu überführen.

7.0 Literatur

- Aktionsrat Bildung / Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2023). *Bildung und Berufliche Souveränität*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (AGBB) (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. Bielefeld: wbv.
- Bächtiger, A., Vogl, S., Sälzer, C., Wirzberger, M., Schwaiger, V., & Krause, T. (2022). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2022*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Bakker, A. (2019). *Design Research in Education*. London, New York: Routledge.
- Boos, M., Dziak-Mahler, M., & Wendland, S. (2020). Coaching und Mentoring als Reflexionsräume. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Belege zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 185-205.
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Diesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E., & Kunz, N. (2020). Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 2. Aufl. Münster: utb, S. 57-72.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann & Botermann.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15–44). Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *Educational Design Research*, 1(1), 1–15.
- Euler, D., & Naeve-Stoß, N. (2020). Verloren in der Multioptionsgesellschaft? – Jugendliche zwischen Berufsausbildung und Studium. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe38/euler_naeve-stoss_bwpat38.pdf
- Euler, D., & Severing, E. (2016). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2024). Von der Modellversuchsforschung zum Design-Based Research. Zur Entwicklung der gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer, & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Berufs- und Wirt-*

- schaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven.* Opladen: Barbara Budrich, S. 363-380.
- Foley, V., & Bergquist, W. (2013). *Coaching the young client.* https://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2013/10/Coaching_the_Young_Client_Foley_and_Bergquist.pdf (10.11.2024).
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings.* Göttingen: Hogrefe.
- Hajinejad, N., Hasenknopf, H., Fischer, R., & Pieper, L. (2021). Reflexionen über Coaching in der projektbasierten Lehre. In T. Schmohl (Hrsg.), *Situierter Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre.* Bielefeld: wbv media, S. 229-242.
- Hanns, S., Hasse, A., & Knauf, B. (2021). *Konzeptionelle Überlegungen zum Bildungsweg-Coaching in der studienintegrierenden Ausbildung.* Internes Manuscript.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Münster: utb, S. 27-41.
- Hirschi, A., & Läge, D. (2008). Increasing the career choice readiness of young adolescents: an evaluation study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 95–110.
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: social support, personality, and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34, 173–182.
- Institut für Demoskopie / McDonald's Deutschland (Hrsg.) (2015). *Die McDonald's Ausbildungsstudie 2015.* http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige_pdfs/McDonald_s_Ausbildungsstudie_2015.pdf (03.06.2024).
- Kauffeld, S., & Gessnitzer, S. (2018). *Coaching: Wissenschaftliche Grundlagen und Praktische Anwendung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauffeld, S., & Wittner, B. (2023). Coaching zur beruflichen Orientierung: Du hast die Wahl und suchst deinen Weg. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 30, 383–397. <https://doi.org/10.1007/s11613-023-00831-5>
- Kelle, U., & Kluge, S. (2008). *Vom Einzelfall zum Typus.* Opladen: Leske + Budrich.
- König, E. (2005). Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In E. König & G. Volmer (Hrsg.), *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung.* Weinheim: Beltz, S. 83-117.
- Krone, S., & Niehoff, A. (2023). *Report Dual Studierende. Zur aktuellen Lage in einem hybriden Ausbildungsformat.* Berlin: DGB.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz

- bei Lehramtsstudierenden. Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule. *Lehrerbildung und Unterricht*, 111–129.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London, New York: Routledge.
- Meyer, J., Leuze, K., & Strauss, S. (2021). Individual Achievement, Person-Major Fit, or Social Expectations: Why Do Students Switch Majors in German Higher Education? *Research in Higher Education*, 63, 222–247.
- Meyer-Guckel, V., Nickel, S., Püttmann, V., & Schröder-Kralemann, A.-K. (2015). *Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch über die Praxis*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Michaelis, C., Busse, R., Seeber, S., & Eckelt, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland: Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv.
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L., & Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. Bielefeld: wbv.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen, (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9-36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Reeves, T. (2006). Design Research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52-66). London: Routledge.
- Sauer-Schiffer, U. (2010). Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf – Beratung als pädagogische Intervention* (Bd. 3, S. 21-56). Münster: Waxmann.
- Schuchardt-Hain, C. (2017). *Konstruktion beruflicher Zukunft. Systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung*. Dissertation. Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8563/1/Dissertation%20-%20Schuchardt-Hain%2C%20Christiane%20%282017%29%20Konstruktion%20beruflicher%20Zukunft.pdf>
- Schuchart, C., Keßler, C., Scheidt, B., & Buchwald, P. (2016). Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekundarstufe II

- unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe. In H. Faulstich-Wieland, S. Rahn & B. Scholand (Hrsg.), *Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 12*, 1–28.
- Smith, D., & Hatton, N. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education, 11*(1), 33–49.
- Theune, K. (2021). Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel, & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch*, S. 19-40. Wiesbaden: Springer.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wiemer, M. (2012). Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 19*(1), 49–57.
- Woisch, A., Mentges, H., & Schogler, L. (2019). Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs. *DZHW-Brief, 5/2019*. Hannover: DZHW.

Author Profile

Dieter Euler hatte von 2000-2018 den Lehrstuhl für Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen / Schweiz inne. Zuvor war er Professor für Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Potsdam (1994-1995) und Nürnberg (1995-2000). Er studierte Management, Wirtschaftspädagogik und Sozialphilosophie an der Universität Köln und an der London School of Economics and Political Science (LSE). Prof. Euler hat mehrere Mandate in internationalen wissenschaftlichen Gremien inne und ist an verschiedenen Innovationsprojekten in den Bereichen Qualitätsentwicklung, Hochschulentwicklung und Berufsbildung beteiligt. Seine Forschungsinteressen konzentrieren sich auf innovative Lehr- und Lernmethoden, strategische Aspekte des Bildungsmanagements (einschließlich der Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich), die berufliche Aus- und Weiterbildung und das Lernen in Unternehmen.

Nicole Naeve-Stoß ist seit August 2025 Assoziierte Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Zuvor hatte sie Professuren für Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln (2017-2025) und für Schul- und Unterrichtsentwicklung an Berufskollegs an der Universität Siegen (2016-2017) inne. Sie studierte Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg, an der sie auch zum Thema Studienreform aus studentischer Perspektive promovierte.

Die Forschungsschwerpunkte von Prof. Naeve-Stoß liegen im Bereich der wirtschaftsdidaktischen Curriculum- und Unterrichtsentwicklung sowie in der Schulentwicklung und der Hochschulentwicklung. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung, Erprobung und Evaluation subjektorientierter Bildungsangebote. Darüber hinaus forscht sie zu und gestaltet Innovationen und deren Transfer in der beruflichen Bildung. Sie verfolgt dabei einen gestaltungsorientierten Forschungsansatz.

Author Details

Dieter Euler

Institute of Business Education and Educational Management
Universität St. Gallen
IWP-HSG
Büro A 24-3-212
Dufourstrasse 40a
CH-9000 St.Gallen
Switzerland
+41 71 224 2630
Dieter.Euler@unisg.ch
Iwp.unisg.ch

Nicole Naeve-Stoß

Universität St. Gallen
IWP-HSG
Büro A 24-3-207
Dufourstrasse 40a
9000 St. Gallen
Switzerland
+41 71 224 2621
nicole.naeve-stoss@unisg.ch

Editor Details

Prof. Dr. Tobias Jenert

Chair of Higher education and Educational Development
University of Paderborn
Warburger Straße 100
Germany
+49 5251 60-2372
Tobias.Jenert@upb.de

Journal Details

EDeR – Educational Design Research
An International Journal for Design-Based Research in Education
ISSN: 2511-0667
uhh.de/EDeR
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)

University of Hamburg
Schlüterstraße 51
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838-9640
+49 40 42838-9650 (fax)
EDeR.HUL@uni-hamburg.de
hul.uni-hamburg.de

In collaboration with

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –
Landesbetrieb
Von-Melle-Park 3
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838 7146
info.hup@sub.uni-hamburg.de
hup.sub.uni-hamburg.de