

Dieter EULER & Nicole NAEVE-STOSS

(Universität St. Gallen & Universität zu Köln)

**Verloren in der Multioptionsgesellschaft?
Jugendliche zwischen Berufsausbildung und Studium**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe38/euler_naeve-stoss_bwpat38.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Hannah Sloane & Anja Gebhardt**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Verloren in der Multioptionsgesellschaft? Jugendliche zwischen Berufsausbildung und Studium

Abstract

Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung (HZB) stehen eine Vielzahl an Optionen für die Gestaltung ihres Bildungs- und Berufswegs nach der Schulzeit zur Verfügung. Zwei wesentliche Optionen bestehen in der Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung. Die Herausforderung liegt darin, dass die Schulabsolventen sich zu einem Zeitpunkt entscheiden sollen, zu dem sie weder über konkrete Erfahrungen mit einem Studium noch mit einer Ausbildung verfügen.

Dieser Beitrag stellt unterschiedliche Angebote zur Unterstützung der Jugendlichen vor und fokussiert dabei auf das innovative „Modell der studienintegrierenden Ausbildung“. Ein konstitutives Element des Modells bildet das Bildungs- und Berufswegcoaching. Der Beitrag beschreibt dieses Coachingangebot und skizziert, wie im methodologischen Rahmen eines Design-Based Research (DBR) die praktische Implementierung mit einer systematischen Erkenntnisgewinnung verbunden werden kann.

Lost in the multi-optional society? Youth between vocational and academic education

School leavers eligible to enroll at a university after compulsory schooling do have several options for planning their educational and occupational pathway. Two main options refer to taking up studies at university or to starting an apprenticeship. Many of these young people face the challenge to take a decision at a time when they don't have any experiences related to either of these options.

This paper provides an overview on some offers designed to support their decision-making process. In particular, it focuses on an innovative “model of study-integrated apprenticeship”. As a key component of this model, a coaching process should provide the necessary support for the youth to take an experience-based decision on the next stages in their education and occupation biography. The paper describes the coaching model as a reference for a Design-Based Research process which connects practical implementation of the model to systematic research process.

***Schlüsselwörter:** Bildungs- und Berufswegcoaching, studienintegrierende Ausbildung, Design-Based Research (DBR)*

1 Ausgangspunkte und Problemstellung

Ein Esel steht zwischen zwei gleich großen und gleich weit entfernten Heuhaufen. Er verhungert schließlich, weil er sich nicht entscheiden kann, von welchem er zuerst fressen soll. – Dieses auf den im 14. Jahrhundert lebenden französischen Philosophen Buridan zurückgeführte Gleichnis ‚Buridans Esel‘ beschreibt eine Situation, die sich heute auf die Situation von vielen Jugendlichen übertragen ließe. Sie sollen sich nach ihrer Schulzeit entscheiden, wie sie ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg gestalten wollen – und zu viele stellen fest, dass die getroffene Entscheidung falsch war und zu einem Abbruch des eingeschlagenen Bildungswegs führt.

Vergleiche wie diese sind trotz ihres instruktiven Kerns häufig problematisch und erfordern daher eine Erläuterung. Die Optionen und damit die Lebenschancen sind für Jugendliche nach der Schulzeit unterschiedlich verteilt. Je nach schulischem Bildungsabschluss und hoch korreliert mit der sozialen Herkunft sind die Anschlussoptionen entweder sehr begrenzt oder zahlreich. Während die einen über alternative Wege des Fortkommens nachdenken können, bleiben den anderen kaum Optionen zur Sicherung eines hinreichenden Auskommens. Buridans Esel existiert nur in der Bildungswelt jener Jugendlichen, die nach ihrer Pflichtschulzeit Wegegabelungen vorfinden, an denen ihnen Entscheidungen ermöglicht, aber auch abverlangt werden.

Eine solche Gabelung ist für Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) die Entscheidung zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. Wie die folgenden Zahlen illustrieren, hat diese Gruppe in Deutschland eine beachtliche Größe erreicht:

- Die Zahl der Studienanfänger¹ ist in den vergangenen Dekaden kontinuierlich angestiegen und übertraf in 2013 erstmals die Zahl der Neuanfänger in einer dualen Berufsausbildung. Während 1980 lediglich ca. 190.000 junge Menschen ein Studium aufnahmen (Studienanfängerquote: 19,9 %), waren es 2016 bereits ca. 510.000 (Studienanfängerquote: 56,7 %) (AGBB 2018, 339).
- Der Anteil der Auszubildenden, die bei Beginn einer dualen Berufsausbildung eine HZB besitzen, ist ebenfalls deutlich angestiegen. Während die Quote 2009 noch bei 20,3 % lag, stieg sie bis 2017 auf 29,2 % (BIBB 2019, 141). In absoluten Zahlen sind dies jährlich ca. 150.000 Jugendliche.
- Der Weg vieler Schulabgängerinnen führt nach dem Erwerb der HZB demnach nicht linear in ein Studium. Viele Schulabsolventen ziehen (zunächst) die Aufnahme einer Berufsausbildung vor. Dies zeigen auch die Übergangsquoten in ein Studium nach Erwerb der HZB. Zwischen 2000-2015 lag die Quote nach Erwerb der allgemeinen Hochschulreife im Korridor 80-86 %, nach Erwerb der Fachhochschulreife im Korridor 53-60 % (AGBB 2018, Tab.F2-6web).

¹ Im Folgenden soll wechselnd mal die weibliche, mal die männliche Form verwendet werden. Damit soll die sprachliche Schwerfälligkeit von Doppelbezeichnungen wie beispielsweise „Kaufmann/-frau“, „Lehrer/-innen“ oder „Auszubildende/r“ vermieden werden.

Aus den Daten lässt sich folgern, dass für viele Jugendliche nach dem Erwerb der HZB die Frage relevant wird, ob sie ein Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung aufnehmen sollen. Prinzipiell stehen für diese Entscheidung mehr als 300 Ausbildungsberufe und über 8.000 Bachelor-Studiengänge zur Auswahl. Der individuelle Entscheidungsraum kann dabei in beiden Bereichen weiter oder enger gefasst sein: Welche Fachrichtungen bzw. welche Berufsfelder kommen in Frage? Sind die angestrebten Studien- bzw. Ausbildungsplätze verfügbar? Dies sind im konkreten Fall wesentliche Fragen – hier interessiert jedoch zunächst eine generelle Fragestellung: Begründet die Entscheidungssituation für Jugendliche mit HZB ein Problem? Nachfolgend wird durch den Rückgriff auf theoretische und empirische Überlegungen ausgeführt, dass diese Frage für einen bedeutenden Teil der betroffenen Jugendlichen tatsächlich eine große Herausforderung darstellt.

Aus *theoretischer Perspektive* wird auf einen Ansatz rekuriert, der i. w. S. als Interpretation von Lebenswelten verstanden werden kann. In Anlehnung an Schütz/Luckmann ist Lebenswelt „der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird. Sie ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird, und die Wirklichkeit, in welcher – und an welcher – unser Tun scheitert. [...] Der Alltag ist jener Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als die Bedingung unseres Lebens unmittelbar begegnen, als Vorgegebenheiten, mit denen wir fertig zu werden versuchen müssen.“ (Schütz/Luckmann 1984, 11) Handeln konstituiert sich aus dieser Perspektive als Wahrnehmung, Auslegung und Interpretation der individuellen Lebenswelt. Diese Auslegung „beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrung: sowohl meiner eigenen unmittelbaren Erfahrungen als auch solcher Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen, vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden. All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrats zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient.“ (Schütz/Luckmann 1979, 29)

Dieser phänomenologische Zugang ließe sich zum einen auf die Lebenswelt etwa einer Schulabsolventin vor der Entscheidung über ihren weiteren Lebensweg anwenden. Deren Handeln würde dabei in den Kontext ihrer „Gegebenheiten“ gestellt, die sie auf der Grundlage ihrer „Erfahrungen“ bzw. ihres entwickelten „Wissensvorrats“ auslegt und durch ein „Tun“ zu bewältigen versucht. Zum anderen kann der Zugang als Folie zur Theoriebildung dienen, indem beispielsweise Phänomene der Lebenswelt interpretiert und auf wesentliche Handlungsprinzipien hin reflektiert werden. Ein Beispiel für eine solche Theoriebildung sind die Auslegungen von Gross (1994), die er unter das Konstrukt der „Multioptionengesellschaft“ fasst. Er arbeitet dabei u. a. zwei Entwicklungsprinzipien heraus, die das Handeln von Menschen bestimmen:

- Unter Zeitkriterien sieht er Wesensmerkmale wie Beschleunigung, Kurzfristigkeit und Flüchtigkeit in der Handlungsorientierung der Menschen als prägend. „Beschleunigung statt Entwicklung, Gleichzeitigkeit statt Sukzession heißen die Devisen“ (Gross 1994, 154) und: „Alles, was schneller macht, Berufe und Industrien, bekommen einen

religiösen Glanz“ (155), so formulierte er zu einer Zeit, als sich Internet und digitale Technologien noch in den Kinderschuhen befanden.

- In psychologischer Hinsicht korrespondieren mit diesen zeitlichen Merkmalen Haltungen wie „sich nicht festlegen wollen“, „flexibel und unverbindlich bleiben“ und „Optionsdenken“. Wenn sich Gegebenheiten in der Lebenswelt rasant verändern, dann können feste Haltungen und Wissensbestände zu Fesseln werden, die eine schnelle Bewegung erschweren. Wenn nichts endgültig und zudem die Zukunft unsicher ist, dann wird das Denken in Optionen zur rationalen Konsequenz. „Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (von Förster, in: Gross 1994, 344).

Im Bildungsbereich können sich die Handlungsorientierungen in Form einer Optionsqualifizierung manifestieren. Nicht das Verfolgen von inhaltlichen Zielen und die Suche nach Sinn und Identität stehen in dieser Orientierung im Vordergrund, sondern die Schaffung von Möglichkeiten. Möglichkeiten erhalten ihre materielle Ausprägung beispielsweise in Form von Geld, ihre immaterielle in Gestalt von Bildungszertifikaten, Zugang zu Netzwerken oder Wissensbeständen. Bildungsprogramme (z. B. eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium) werden in diesem Rahmen nicht mit einer intrinsischen Motivation aufgenommen, sondern sie werden primär in ihrem Nutzen zur Schaffung neuer Optionen eingeschätzt.

Aus *empirischer Perspektive* kann auf Untersuchungen verwiesen werden, die eine Unentschiedenheit eines Teils der Schulabsolventen mit HZB im Hinblick auf ihren weiteren Bildungsweg konstatieren. So antworteten in einer Allensbach-Umfrage ca. 22 % der Gymnasial-Absolventen am Ende der Schulzeit, dass sie noch keine klare Entscheidung über den Anschlussweg (Berufsausbildung oder Studium) für sich finden konnten (Institut für Demoskopie 2015). Lediglich 29 % der mehr als 1.600 repräsentativ Befragten findet diese Entscheidung „leicht oder sehr leicht“. In einer Befragung von 2.092 Schülern der Sekundarstufe II (in Klassen der Gesamtschule bzw. beruflichen Schulen) vor dem Erwerb der HZB (Zeitpunkt 1: Beginn Klasse 11; Zeitpunkt 2: Ende Klasse 13 kurz vor dem HZB-Erwerb) zeigte sich, dass 39 % ihre Entscheidung im Laufe der beiden Schuljahre verändert hat und 17 Prozent am Ende der Klasse 13 noch unsicher ist (Schuchardt et al. 2016). Wie diese Zahlen zeigen, steht ein beträchtlicher Teil der Schulabsolventen vor der Frage, ob sie ein Studium oder eine Berufsausbildung beginnen sollen.

Wenn ca. 22-25 % der Schulabsolventen nach dem Erwerb der HZB – 2016 waren dies ca. 110.000 Jugendliche (bezogen auf ca. 464.000, die im gleichen Jahr die HZB erwarben; AGBB 2018, Tab. D9-1A) – unentschieden darüber sind, welchen Anschlussweg sie einschlagen sollen, dann begründet dies die folgende *Problemstellung*: Wie kann das Entscheidungsverhalten von Jugendlichen wirksam unterstützt werden, die nach dem Erwerb der HZB keine klare Orientierung über ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg besitzen?

Diese Problemstellung soll in folgenden Schritten diskutiert werden:

- In dem nachfolgenden Kapitel 2 werden mögliche Angebote zur Unterstützung dieser Zielgruppe skizziert.

- Kapitel 3 nimmt mit der sogenannten ‘studienintegrierenden Ausbildung’ eines der Angebote auf und diskutiert den für dieses Angebot konstitutiven Ansatz und die Potenziale eines Bildungs- und Berufswegcoachings.
- In Kapitel 4 wird schließlich ein Forschungsansatz skizziert, auf dessen Grundlage die Implementierung des Ansatzes gestaltet, evaluiert und weiterentwickelt werden kann.

2 Angebote zur Unterstützung von (unsicheren) Jugendlichen in ihrer Bildungs- und Berufsentscheidung

Nachfolgend werden drei komplementäre Angebote skizziert, die in einer argumentativen Logik zueinanderstehen. Zunächst werden die bereits in den allgemeinbildenden Schulen einsetzenden Angebote zur Berufs- und Studienorientierung aufgenommen, deren Ziel in der Vermittlung einer Berufs- bzw. Studienwahlkompetenz besteht. Anschließend wird auf das duale Studium eingegangen, das zumindest in einer spezifischen Variante gleichzeitig einen Ausbildungs- sowie einen Studienabschluss ermöglicht und damit die Entscheidung für einen der beiden Wege erübrigt. Die beiden Angebote werden als prinzipiell sinnvoll eingeschätzt, erweisen sich aus unterschiedlichen Gründen jedoch als unzulänglich. Vor diesem Hintergrund wird mit der ‚studienintegrierenden Ausbildung‘ eine dritte Option vorgestellt, die in besonderer Weise die Entscheidungsunsicherheit von Jugendlichen mit HZB adressiert.

Angebote zur *Berufs- und Studienorientierung* in der Sekundarstufe I haben in Umfang und Intensität deutlich zugenommen. Dabei werden die Aktivitäten auf Landesebene durch Programme des Bundes unterstützt. Als übergeordnetes Ziel wird die Förderung der Berufswahlkompetenz ausgewiesen, insbesondere das Berufsorientierungsprogramm des Bundes betont weitergehend auch Ziele wie die Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen oder Steigerung der Attraktivität von bislang vernachlässigten Berufsfeldern. Berufswahlkompetenz wird als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, mit einem „Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten“, die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung über den weiteren Bildungs- und/oder Berufsweg zu treffen (Driesel-Lange et al. 2010, 10). Während die Berufsorientierung an Haupt-, Real- und Förderschulen bzw. analogen Schulformen in nahezu allen Bundesländern weit verbreitet ist, sind entsprechende Angebote an Gymnasien noch ausbaufähig. Das Spektrum an Instrumenten reicht von Potenzialanalysen über die Einbindung von betrieblichen Praktikern, Auszubildenden und Eltern bis zur Durchführung von Projektwochen, Themenworkshops, Betriebs-/Hochschulerkundungen, Werkstatttagen und Betriebspraktika. Die Entwicklung der Berufswahlkompetenz wird zumeist als ein komplexer Prozess konzipiert, innerhalb dessen Phasen der Exploration, Erfahrungsgewinnung, Reflexion sowie Entscheidungsbildung und -stabilisierung zusammenwirken. In diesem Prozess geht es wesentlich darum, die individuellen Wünsche, Motive und Vorstellungen der Jugendlichen zu wecken, zu konkretisieren und mit den Anforderungen, Bedarfen und Chancen der Arbeits- und Berufswelt bzw. eines Studiums abzustimmen.

Einzelne Programme wurden auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert, so beispielsweise das vom Bund in 2008 aufgelegte „Berufsorientierungsprogramm“ (BIBB 2018). Die Evaluation zeigte, dass die Entwicklung von Berufswahlkompetenz nicht allein durch eine Berufsorientierung erfolgt, sondern in hohem Maße auch durch familiäre Bedingungen, Peer-Einflüsse, Schulform und -abschluss, regionale Berufs- und Arbeitsoptionen und geschlechtsspezifische Rollenmuster beeinflusst wird. Diese Komplexität an Einflussfaktoren erschwert die Identifikation von wirkungsmächtigen Kausalfaktoren. Trotz fehlender Kontrollgruppe berichtet die Evaluationsgruppe, „dass sich die Förderung dieses Angebots bewährt“ (BIBB 2018, 17). Eher vorsichtig wird dann ausgeführt, dass durch die eingesetzten Instrumente die Schüler frühzeitig angeregt werden, sich mit ihrer beruflichen Perspektive aktiv auseinanderzusetzen“ (BIBB 2018, 17). Andere Befunde sind kritisch, so etwa der Hinweis, dass die Instrumente nicht dazu beitragen konnten, die Perspektive der Jugendlichen auf ein breiteres Berufswahlspektrum zu öffnen oder durch die Teilnahme an Potenzialanalysen die Berufswahlkompetenz zu steigern (BIBB 2018, 14f.).

Bezogen auf die in diesem Beitrag untersuchte Fragestellung sind die bestehenden Angebote der Berufs- und Studienorientierung insgesamt begrenzt. Die Zielgruppe der Jugendlichen mit einer (angestrebten) HZB wird von den Maßnahmen nicht systematisch erfasst. Insbesondere die Frage nach der Abwägung Ausbildung vs. Studium besitzt in den Konzepten zumeist noch keinen hohen Stellenwert.

Eine Alternative zu einer Ausweitung bzw. weiteren Intensivierung der Berufs- und Studienorientierung bietet das *duale Studium*. Seit ihrer Einführung in den 1970er-Jahren erfreut sich diese Studienform stetig wachsender Nachfrage. Sie wird im Kern in zwei Varianten angeboten. Während das ausbildungsintegrierte duale Studium eine duale Berufsausbildung mit einem Bachelorstudiengang verbindet, wird bei dem praxisintegrierten dualen Studium das Bachelor-Studium durch betriebliche Praktika ergänzt. Das ausbildungsintegrierte duale Studium hätte prinzipiell das Potenzial, das Entscheidungsproblem von Schulabsolventinnen mit HZB zu lösen. Folgende Faktoren verhindern jedoch, dass mit diesem Bildungsangebot die skizzierten Probleme bewältigt sind:

- Das Verhältnis zwischen ausbildungs- vs. praxisintegrierten Studiengängen lag in 2016 bei 41:59 - bei deutlicher Verschiebung hin zu praxisintegrierten Studiengängen (2011 lag die Relation zwischen den beiden Varianten noch bei 53:47) (Euler/Severing 2019, 12). Aus den Zahlen wird deutlich, dass das Angebot eines ausbildungsintegrierten dualen Studiums in der Praxis rückläufig ist.
- Trotz der insgesamt steigenden Zahl übersteigt die Nachfrage deutlich das Angebot an dualen Studienangeboten. Daraus resultiert eine scharfe Selektion bei der Auswahl von Bewerberinnen durch die Betriebe. Es erscheint plausibel, dass bei der Bewerberinnenauswahl für die knappen dualen Studienplätze die ‚entscheidungsunsicheren‘ Schulabsolventinnen i. d. R. nicht zum Zuge kommen.

- Die Entscheidung für ein ausbildungsintegriertes duales Studium ist vor Aufnahme des Bildungsgangs zu treffen, sie ist prinzipiell dann nicht mehr reversibel.

Das ausbildungsintegrierte duale Studium wird als ein für die eingeführte Fragestellung prinzipiell relevantes Bildungsformat eingeschätzt. Es besitzt jedoch nur eine begrenzte Lösungskraft für die Unterstützung des Entscheidungsverhaltens von Schulabsolventinnen ohne eine klare Orientierung über ihren Bildungs- bzw. Berufsweg. Vor diesem Hintergrund entstand mit dem Modell der ‚studienintegrierenden Ausbildung‘ ein neues Format, das nunmehr im folgenden Kapitel dargestellt und diskutiert wird.

3 No longer lost – Das Bildungs- und Berufswegcoaching im Kontext einer studienintegrierenden Ausbildung

Kommen wir noch einmal auf unseren Ausgangspunkt zurück – die buridansche Situation: könnte der Esel zunächst von beiden Heuhaufen kosten, dann fiel ihm die Entscheidung aufgrund seiner nun vorhandenen konkreten Erfahrungen wesentlich leichter. Mit dem Modell einer studienintegrierenden Ausbildung (siA) wird den Jugendlichen ein Angebot eröffnet, dass es ihnen ermöglicht, Erfahrungen in beiden Bereichen – der Berufsausbildung und dem Studium – zu machen. Sie müssen sich also zunächst weder für oder gegen eine Berufsausbildung oder ein Studium entscheiden, sondern nehmen gleichzeitig eine Berufsausbildung und ein darin integriertes Bachelorstudium auf (vgl. im Detail Euler/Severing 2016). Die Entscheidung, welchen der Bildungswege die Schulabsolventen zukünftig weiter verfolgen wollen, treffen die Jugendlichen in diesem Modell erst nach eineinhalb Jahren und damit zu einem Zeitpunkt, zu dem sie bereits Erfahrungen sowohl mit der Berufsausbildung als auch mit dem Studium gesammelt haben. Mit der siA wird den Jugendlichen somit ein Bildungsangebot zur Verfügung gestellt, das explizit darauf abzielt, die Entscheidung für den weiteren Berufs- und Bildungsweg nach dem Erreichen der HZB auf eine umfangreiche Erfahrungsbasis zu stützen und zeitlich zu verschieben. Zentral ist in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden mit dieser Entscheidung nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern dass sie über ein Bildungs- und Berufswegcoaching in ihrem Entscheidungsprozess unterstützt und begleitet werden. Warum ein derartiges Coaching ein sinnvolles Kernelement in der siA darstellt, wird im Folgenden zunächst anhand konzeptioneller Überlegungen und darauffolgend mittels Argumenten begründet, die das Subjekt und damit deren Lebenswelt in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen.

3.1 Der Blick auf das Bildungs- und Berufswegcoaching aus einer konzeptionellen Perspektive: Das Modell einer studienintegrierenden Ausbildung

Konzeptionell stellt das Bildungs- und Berufswegcoaching ein Kernmerkmal der siA dar. Damit wird insbesondere die Zielsetzung verfolgt, „erfahrungsbasierte Entscheidungen bei der Studien- und Berufswahl [zu] ermöglichen, [um] Fehlentscheidungen aufgrund falscher Vorstellungen und Erwartungen [zu vermeiden und das] Risiko von Ausbildungs- und Studienabbrüchen“ (Euler/Severing 2016, 12) zu reduzieren.

Mit der siA werden die vorhandenen Möglichkeiten für hybride Bildungsgänge, wie sie im vorherigen Kapitel skizziert wurden, ausgeweitet. Das Modell beginnt mit einer Grundstufe, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt sind. In vielen Berufsfeldern gibt es anspruchsvolle Ausbildungsberufe und anwendungsorientierte Bachelor-Studiengänge, die sich in mehrfacher Hinsicht überschneiden. Vor diesem Hintergrund wird die Grundstufe so gestaltet, dass die Auszubildenden wesentliche Teile einer dualen Ausbildung durchlaufen. Darüber hinaus werden ihnen an einer Hochschule auch fachbezogene Studieninhalte vermittelt. Nach der Grundstufe entscheiden sich die Auszubildenden für eine der drei folgenden Optionen:

- Abschluss der dualen Berufsausbildung;
- Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss;
- Studienintegrierende Ausbildung bis zu einem Doppelabschluss.

Die Bezeichnung 'studienintegrierende Ausbildung' grenzt diese Form der Ausbildung von dem bereits bestehenden ausbildungsintegrierenden Dualen Studium ab.

Die folgende Abbildung 1 skizziert die Grundarchitektur des Modells:

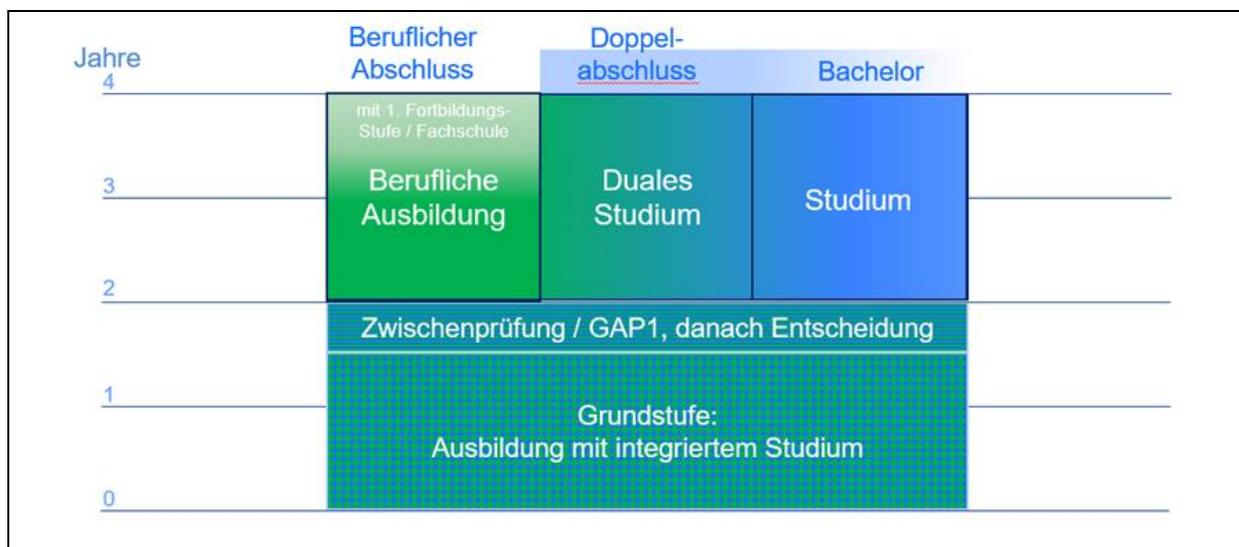


Abbildung 1: Modell der studienintegrierenden Ausbildung

Ein tragendes Fundament des Modells stellt die ca. 18-monatige Grundstufe dar. Sie besteht aus den folgenden Komponenten:

- Abgestimmtes Ausbildungscurriculum, das auf dem Ausbildungsberufsbild basiert. Es wird mit den integrierten fachrelevanten Studieninhalten abgestimmt, um inhaltliche Dubletten und Redundanzen zu vermeiden.
- Fachaffines Studium mit mindestens 30 ECTS in der Grundstufe. Bei der Wahl der Studienkurse ist entsprechend sicherzustellen, dass diese mit den Ausbildungsinhalten abgestimmt sind.

- Bildungs- und Berufswegcoaching, um die Jugendlichen in ihrem Entscheidungsprozess und auch bei der Planung und Umsetzung konkreter Entscheidungen zu begleiten und zu unterstützen.

Die Entscheidung für eine der drei Alternativen treffen die Auszubildenden auf der Grundlage konkreter Erfahrungen in Ausbildung und Studium. Diese Möglichkeit stellt ein tragendes Spezifikum im Modell der siA dar.

Coaching- und Beratungsangebote für Lernende in Bildungsinstitutionen sind seit Jahren fest etabliert – so auch in der dualen Ausbildung und im Studium. Für Auszubildende in der dualen Ausbildung existieren beispielsweise spezifische Coaching- und Beratungsangebote an der Berufsschule (z. B. Lerncoaching, Lernbegleitung), im Betrieb (Jugendlichen- und Auszubildendenvertretungen (JAV)) und darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Beratungsangeboten durch freie Träger auch außerhalb der beiden Lernorte. Ähnlich stellt sich die Situation an Hochschulen dar, in denen sich in den letzten Jahren ein breites Spektrum von Coaching- und Beratungsangeboten herausgebildet hat: Zentrale Studienberatungsstellen, Studienfachberatung, psychologisch-soziale Studienberatung, Fachschaften, Career Services und weitere institutionell verankerte Angebote stehen je nach Anliegen der Studierenden zur Verfügung. Auffällig ist, dass die Angebote – ob nun im Kontext der dualen Ausbildung oder eines Studiums – oftmals nach den besonderen Anliegen der Lernenden und zumindest an den Hochschulen nach spezifischen Zielgruppen (z. B. Studieninteressierte, Studienanfänger, Studierende kurz vor dem Abschluss ihres Studiums) ausdifferenziert werden. Es handelt sich um *anliegenbezogene* Coaching- und Unterstützungsformate, die von den Lernenden in Anspruch genommen werden *können*, aber nicht müssen.

Für hybride Bildungsangebote, die Elemente der beruflichen und der akademischen Ausbildung zielgerichtet verbinden, ist dementsprechend davon auszugehen, dass an den jeweiligen Lernorten bereits ein Spektrum an Coaching- und Beratungsangeboten vorhanden ist. Im Kontext hybrider Bildungsangebote ist jedoch zu konstatieren, dass es an einer gemeinsamen Verantwortung für die Beratungs- und Unterstützungsangebote über die Lernorte hinweg fehlt. Als Konsequenz ergibt sich inhaltlich und organisatorisch ein Beratungs- und Unterstützungsangebot, das wenig koordiniert und kaum aufeinander abgestimmt ist. Somit handelt es sich überwiegend um ein unverbundenes Nebeneinander von Angeboten an den jeweiligen Lernorten. Darüber hinaus wird immer wieder deutlich, dass Beratungs- und Unterstützungsangebote im Kontext dualer Studiengänge zu wenig auf die spezifische Zielgruppe und auf die spezifischen Belange der Lernenden ausgerichtet sind (vgl. z. B. Meyer-Guckel et al. 2015; Nickel et al. 2018). Angesichts dieser Situation besteht einerseits zumindest die Gefahr, dass die Lernenden an den verschiedenen Lernorten unterschiedlich beraten und unterstützt werden und es somit den Lernenden überlassen bleibt, die Angebote an den Lernorten sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden die vorhandenen Angebote nicht systematisch über die Ausbildungs- und Studienzeit hinweg und im Sinne einer zielgerichteten Bildungswegentscheidung und -gestaltung, sondern nur in den Situationen nutzen, wenn ein konkretes Anliegen und/oder ein Problem vorliegt.

3.2 Der Blick auf das Bildungs- und Berufswegcoaching aus einer subjektorientierten Perspektive: Unterstützung für die zielgerichtete Gestaltung von Übergängen

Aus einer *subjektorientierten* Perspektive kann das Modell einer siA als komplexes Konzept angesehen werden. Die Komplexität resultiert einerseits aus den unterschiedlichen institutionellen Kontexten, in denen die Lernenden ihre Ausbildung absolvieren. Sie werden in den drei Lernorten Betrieb, Berufsschule und Hochschule mit jeweils spezifischen Anforderungen, Erwartungen, Aufgaben etc. konfrontiert und sie haben es in den jeweiligen Institutionen mit verschiedenen Personen, (Handlungs-)Praktiken sowie Lern- und Prüfungskulturen zu tun. Andererseits entsteht die Komplexität aus den spezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. zum Konzept der Entwicklungsaufgaben Havighurst 1953; siehe auch Trautmann 2004 oder Kutscha 2011), die die Lernenden zunächst während der Grundstufe und beim Übergang in die Hauptphase ihrer Ausbildung zu bewältigen und zielgerichtet zu gestalten haben. Eine dieser Entwicklungsaufgaben ist beispielweise die Entscheidung, die die Lernenden hinsichtlich des Fortgangs ihres Bildungs- und Berufsweges nach den ersten eineinhalb Jahren treffen müssen.

In Anlehnung an die Überlegungen von Naeve/Tramm (2013) für Studierende des Berufsschullehramtes kann die Lebenswelt der Lernenden in einer siA anhand unterschiedlicher Übergänge beschrieben werden. Von *Übergängen* wird immer dann gesprochen, wenn ein Wechsel (räumlich) von einem Terrain oder einem Bereich in einen anderen oder aber (zeitlich) von einer Phase in eine andere Phase vollzogen wird bzw. vollzogen werden soll. Werden Übergänge mit Blick auf Menschen betrachtet, so sind diese Übergänge vom Subjekt zu bewältigen, bestenfalls werden sie zielgerichtet gestaltet, sie erfordern aber zumindest besondere Bemühungen oder Anstrengungen, jedenfalls spezifische Aktivitäten der Individuen. Bildungswege sind immer und untrennbar mit Übergängen verbunden, die ‚gelingen‘ und damit den weiteren Entwicklungsweg positiv beeinflussen können. Sie können aber auch ‚misslingen‘, was sich für das Individuum nachteilig auswirken kann. Demzufolge ist das Gelingen von Übergängen im Kontext von Bildungswegen besonders bedeutsam, wobei mit ‚Gelingen‘ nicht gemeint sein muss, dass dies anhand objektiver, pädagogischer oder gesellschaftlicher Maßstäbe bemessen wird, sondern ob und wie im Zuge des Übergangs auch individuelle Ziele, Motive und Perspektiven verfolgt werden können.

Lernende haben im Rahmen ihrer siA eine Reihe unterschiedlicher Übergänge zu bewältigen, die zum einen daraus resultieren, dass die Ausbildung zeitlich in Phasen gegliedert ist (Grundstufe und Hauptphase). Diese Art von Übergängen können als *diachrone* Übergänge bezeichnet werden. Zum anderen ergeben sich Übergänge daraus, dass während einer bestimmten Phase der Ausbildung verschiedene Anforderungen aus unterschiedlichen Lernorten miteinander in Einklang zu bringen sind, es handelt sich dabei um *synchrone* Übergänge (vgl. Abbildung 2).

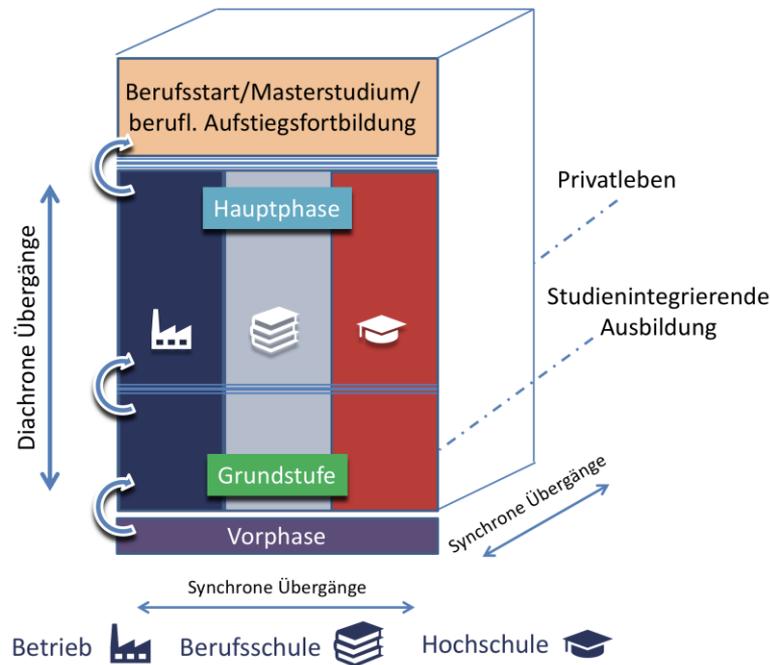


Abbildung 2: diachrone und synchrone Übergänge in der studienintegrierenden Ausbildung

Im Zeitverlauf betrachtet, also in diachroner Perspektive, ist der Bildungsweg der Lernenden geprägt durch Übergänge zwischen verschiedenen Phasen. Je nach zeitlicher Betrachtungsspanne lassen sich unterschiedliche diachrone Übergänge identifizieren: Für den Zeitraum der gesamten Ausbildungszeit können zumindest drei diachrone Übergänge ausgemacht werden: (1) der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung (Vorphase), (2) der Übergang von der Grundstufe in die Hauptphase und (3) der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit oder aber in ein sich anschließendes Studium. Im Kontext der siA gewinnt der zweite Übergang von der Grundstufe in die Hauptphase eine besondere Bedeutung, da die Lernenden nach 18 Monaten auf der Basis ihrer bisherigen Studien- und Ausbildungserfahrungen eine (erneute) erfahrungsbasierte Bildungs- und Berufswegentscheidung treffen müssen.

Aus subjektiver Sicht sind die synchronen Übergänge von besonderem Interesse, also die während einer bestimmten Phase synchron erfolgende Parallelisierung unterschiedlicher Lernorte mit ihren spezifischen Ausprägungen. In diesem Zusammenhang kommen die Übergänge zwischen den drei Lernorten in den Blick, also die Übergänge zwischen dem Lernort Betrieb, dem Lernort Berufsschule und dem Lernort Hochschule. Aus der Perspektive der Lernenden kann sich das Nebeneinander 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 u. s. f. könnte die Lernenden vor spezifische Herausforderungen stellen.

Was bedeuten diese Überlegungen konkret für bestimmte Übergänge und welche Konsequenzen resultieren daraus für das Bildungs- und Berufswegcoaching? Nach Schütz/Luckmann

(1984) interessiert die individuell erlebte Lebenswelt der Jugendlichen, also die Wirklichkeit, die wahrgenommen, erfahren und auch auf Basis der Interpretationen der gesellschaftlichen Begebenheiten aktiv gestaltet wird. Für den Einstieg in die siA bedeutet dies beispielsweise, dass sich die erlebte Wirklichkeit aus den Erfahrungen im Betrieb, in der Berufsschule und in der Hochschule konstituiert. In jedem dieser drei Kontexte werden die Jugendlichen je spezifische Situationen und Herausforderungen zu bewältigen und es mit ganz unterschiedlichen Personen zu tun haben. Auch, wenn derzeit noch keine empirischen Erkenntnisse zum Erleben von Jugendlichen innerhalb einer siA vorliegen, so kann für jeden der Teilbereiche auf Untersuchungen verwiesen werden, die beispielsweise für die Studieneingangsphase und auch für die Eingangsphase der Berufsausbildung vorliegen:

So stellt Kutscha (2011, 18ff.) auf der Grundlage einer Untersuchung über Probleme von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zum Einzelhandel² fest, dass die Integration in den Betrieb die Kernherausforderung für Jugendliche darstellt. Die von den Jugendlichen zu erbringenden Integrationsleistungen beziehen sich auf vier Aufgabenkomplexe und zwar auf

- den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und die Bewältigung der beim Abschluss des Ausbildungsvertrages noch nicht gelösten Probleme der Berufswahl;
- die Bewältigung berufstypischer Handlungsanforderungen in unterschiedlichen vertriebsformspezifischen Segmenten des Einzelhandels;
- die Bewältigung divergierender Rollenanforderungen und Entwicklung einer identitätsstiftenden Berufsrollenperspektive sowie
- die Anpassung an die berufsüblichen Arbeitszeiten und an den Zeirhythmus des betrieblichen Arbeitsalltags.

Stolz et al. (2016, 44ff.) kommen angesichts ihrer Studie zur Studieneingangsphase zu dem Schluss, dass dieser Phase eine besondere Bedeutung im Zuge des Studiums zukommt, die von besonderen Herausforderungen geprägt ist. In dieser Phase passten sich die Studierenden an die für sie neuen hochschulischen Bedingungen an bzw. sie versuchen – ganz im Sinne von Schütz/Luckmann – mit diesen fertig zu werden. Individuelle studentische Orientierungen, wie z. B. individuelle Vorstellungen und Einstellungen zum Studieren und fachliches Interesse, treffen auf institutionalisierte Formate und Studienbedingungen, wie beispielsweise fachspezifische Lehr-, Lern- und Prüfungskulturen sowie spezifische Studieninhalte. Das subjektive Erleben und Beurteilen beim Einstieg in das Studium modellieren van den Berg et al. (2016, 67ff.) in vier Phasen, nämlich

- die Einstiegsphase, die geprägt ist von einer „charmanten Blauäugigkeit“, d. h. von Erwartungen und einer Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die auf den individuellen schulischen und in anderen Kontexten erworbenen Erfahrungen beruht, die über-

² Die Untersuchung wurde im Projekt „ProBE – Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ mittels einer Methodentriangulation von Interviews und standardisierten Befragungen von Auszubildenden durchgeführt.

zogene Erwartungen und eine gewisse Überschätzung der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten zur Folge haben können“ (Schultes et al. 2016, 68f.). Diese Phase wird abgelöst von der

- Diskrepanzphase, einer Phase, in der die Studierenden zunehmend Divergenzen zwischen ihren individuellen Erwartungen und der wahrgenommenen Wirklichkeit erfahren, insbesondere im Zusammenspiel der ihrem Studienfach zugrunde liegenden akademischen/wissenschaftlichen Kultur sowie der studienbezogenen Anforderungen mit der Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenzen. Im Zuge der Entwicklung von Routinen und Studienstrategien, gelinge es den Studierenden zunehmend, kritische Situationen zu bewältigen und diese aktiv zu gestalten. Damit erreichen sie den Übergang in
- die Konsolidierungsphase, die vor allem dadurch geprägt ist, dass die Studierenden zunehmend ihr Studium selbstverantwortlich gestalten und die studentischen Situationen als „normal“ wahrnehmen. In der Phase der
- Normalität erfolgt der Umgang mit den nun überwiegend bekannten Anforderungssituationen – zumindest idealtypisch – souverän und selbstgesteuert.

Die vorangegangenen Ausführungen können nicht eins zu eins auf Jugendliche übertragen werden, die eine siA absolvieren. Sie sind aber – zumindest solange noch keine empirischen Daten aus dem Kontext der siA vorliegen – sowohl angesichts konzeptioneller Überlegungen für ein Bildungs- und Berufswegcoaching sowie auch für die Konzeption eines Forschungsprogramms von Interesse. Nachfolgend werden die Konsequenzen aus den vorangegangenen Kapiteln für das Coaching ausgeführt, bevor abschließend die zentralen Eckpunkte für das angestrebte Forschungsprogramm skizziert werden.

3.3 Gestaltungsfelder eines Bildungs- und Berufswegcoaching

Bezogen auf die mit diesem Beitrag verfolgte Fragestellung stellt das Bildungsweg- und Berufswegcoaching ein Kernelement der siA dar. Über die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass sich aufgrund des Modells der siA einerseits und aus einer subjektorientierten Perspektive andererseits Anforderungen an das Coachingkonzept ergeben.

- *Konzeptionell* profilgebend für das Coaching ist *erstens* die Anknüpfung an *Erfahrungen*, die die Lernenden in den drei Lernorten sammeln. In diesem Zusammenhang spielen unterschiedliche *Übergänge* – sowohl diachrone als auch synchrone Übergänge – eine bedeutsame Rolle. *Zweitens* müssen die Jugendlichen die Entscheidung für ihren weiteren Bildungsweg zu einem *spezifischen Zeitpunkt* treffen, nämlich zum Ende der Grundstufe und demzufolge je nach Realisierungsform im Praxiskontext nach 12-18 Monaten. Um diese Entscheidung zielgerichtet treffen zu können, sollte diese *drittens* reflexiv angebahnt und die Lernenden bei der Entscheidungsfindung *begleitet* und *unterstützt* werden.
- *Subjektiv bedeutsam* ist das Coaching dann, wenn in diesem das subjektive *Erleben* der Jugendlichen aufgearbeitet und die unterschiedlichen Erfahrungswelten in Betrieb,

Berufsschule und Hochschule zueinander in Beziehung gesetzt werden. Es ginge also darum, in dem Coachingkonzept zu berücksichtigen, dass „nicht der standardisierte Bildungsgang als Teil der Umwelt und "objektiven Realität" für die [...] sich entwickelnde Person von ausschlaggebender Bedeutung ist, sondern die Realität, wie sie von der einzelnen Person wahrgenommen wird“ (Kutscha 2011, 6). Nach Schütz/Luckmann (1984) gewinnen die Jugendlichen über ihre *Erfahrungen* in den drei Bereichen Betrieb, Berufsschule und Hochschule, *Wissen* über ihre Lebenswelt. Diese Erfahrungen zeichnen sich nun dadurch aus, dass es sich um unmittelbare Erfahrungen handelt, anders als zum Zeitpunkt der Erlangung der HZB, zu dem die Jugendlichen überwiegend über „vermittelte“ Erfahrungen verfügten. Als Konsequenz aus der Konzeption der Lebenswelt lässt sich schließen, dass das Coaching einen Beitrag dazu leisten könnte, eine zielgerichtete Entscheidung für den weiteren Bildungsweg zu treffen, indem es die Lernenden dabei unterstützt, ihre Lebenswelt besser zu *verstehen* und eine *Motivation schafft*, die Erfahrungen und das Wissen aus den drei Bereichen *reflexiv* aufeinander zu beziehen, um auf dieser Grundlage zu handeln.

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen und einer Vorstellung von Coaching als einem „personen- und prozessorientierten Beratungsformat, das – ausgehend von den Ressourcen, Zielen und der konkreten Situation des Coachees (des Ratsuchenden) – auf die Förderung der Leistungsfähigkeit bei der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben abzielt“ (Wiemer 2012, 50) sehen wir vier zentrale Gestaltungsfelder für das Bildungs- und Berufswegcoaching.

a) *Gestaltungsfeld ‚Orientierung an Entwicklungsphasen und modellinhärenten Übergängen‘*

Für das Coachingkonzept stellt sich die Frage, wie die Lebenswelt der Lernenden mit einbezogen werden kann, um die Lern- und Entwicklungsprozesse stärker an der erlebten Realität der Lernenden zu orientieren. Die Überlegungen legen nahe, dass ein Entwicklungsphasenmodell sinnvoll wäre, das ausgehend von den skizzierten Übergängen und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Erfahrungsräume in den Lernorten

- den Entwicklungsweg der Lernenden über den Zeitraum der siA hinweg in spezifische Erlebensphasen gliedert – insbesondere die Zeit bis zur Entscheidung über den weiteren Bildungsweg und die direkt anschließende Phase der Gestaltung des weiteren Bildungswegs im Sinne der getroffenen Entscheidung;
- für jede der Phasen mögliche Entwicklungsaufgaben, Erfahrungen, Lernpotenziale, Dissonanzen und auch Herausforderungen aus der Perspektive der Lernenden konkretisiert;
- für jede der Phasen die spezifischen Zielsetzungen für eine Begleitung formuliert sowie Überlegungen zu möglichen Formaten und Instrumenten festhält.

Mit dem Bildungs- und Berufswegcoaching werden zwei Zielsetzungen (und damit auch zwei Phasen) relevant und zwar erstens die Unterstützung einer Entscheidungsfindung in der Grundstufe unter Berücksichtigung individueller Ziele, Perspektiven und auch Sinn-

gebungen (Zielklärung) und die Begleitung bei der Planung und Umsetzung der Entscheidung beim Übergang von der Grundstufe zur Hauptphase.

b) *Gestaltungsfeld ‚Vertrauensvolle und beständige Beziehungen‘*

Zum elementaren Kern eines Bildungs- und Berufswegcoaching gehört eine vertrauensvolle und beständige Beziehung zwischen Coach und Coachee (vgl. Schuchardt-Hain 2017). Der Aufbau und Erhalt einer derartigen Beziehung ist im Modell der siA nicht trivial. Denn einerseits gilt es genau zu überlegen, *wer* als Coach geeignet ist und wie zu Beginn der siA eine vertrauensvolle Beziehung über welche (ggfs. auch digitalen) Formate aufgebaut werden kann. All dies sind zusätzliche Veranstaltungen, Termine und Gespräche sowie eine weitere Bezugsperson für die Lernenden. Andererseits ist zu klären – je nachdem welchem Lernort der Coach zugeordnet ist – wie die Beziehung/Verbindung zwischen Coach und Coachee dauerhaft angelegt werden kann. Diese Fragestellung ist vor allem für die Situationen von besonderer Relevanz, in denen sich die Lernenden am Ende der Grundstufe entscheiden, allein die Berufsausbildung oder allein das Studium weiter zu absolvieren. Insofern könnte es sinnvoll sein, ‚Coach-Tandems‘, also einen Coach aus der Berufsschule und einen Coach aus der Hochschule zu bilden und die Lernenden in der Grundstufe von beiden begleiten und unterstützen zu lassen.

c) *Gestaltungsfeld ‚Reflexionsförderung‘*

Der Reflexion von Erfahrungen und Erlebnissen kommt im Coachingkonzept eine Schlüsselrolle zu. Eine bedeutsame Zielperspektive der Reflexion im Kontext des Bildungs- und Berufswegcoaching 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“ könnten Lernende dazu angeregt werden, Folgerungen für künftige Handlungen zu ziehen (Greif 2008, 40). Angesichts der ‚Flüchtigkeit‘ von Reflexionen und den daraus resultierenden Erkenntnissen und Konsequenzen gilt es Überlegungen dahingehend anzustellen, wie die Ergebnisse der Reflexionsprozesse und der Gespräche darüber mit unterschiedlichen Bezugspersonen dokumentiert werden können. Denkbar ist ein Portfoliokonzept, das zudem konkrete Instrumente bereitstellt, über die Reflexionsprozesse angestoßen werden können.

d) *Gestaltungsfeld ‚Gemeinsame Verantwortung und Zusammenarbeit über die Lernorte und Institutionen hinweg‘*

Um einer Fragmentierung bzw. Segmentierung der Entwicklungs- und Reflexionsprozesse der Lernenden entgegenzuwirken bzw. es allein den Lernenden zu überlassen, Beziehungen zwischen ihren Erfahrungen in den drei Lernorten herzustellen und diese zielgerichtet und konstruktiv zu bearbeiten, sollte das Konzept für das Bildungs- und Berufswegcoaching in gemeinsamer Verantwortung unter Beteiligung von Personen aus den drei Lernorten entwickelt werden. Zudem gilt es, dieses Coachingangebot mit den

bereits vorhandenen Beratungsangeboten an den jeweiligen Lernorten abzustimmen, so dass sich aus der Perspektive der Lernenden ein Gesamtkonzept ergibt. Zudem wäre es erstrebenswert, das Bildungs- und Berufswegcoaching gemeinsam, also institutionenübergreifend durchzuführen. Dafür wären geeignete Arbeitsformen und -formate zu entwickeln.

4 Von der Modellierung zur Erprobung: Evaluation des Bildungs- und Berufswegcoaching im Rahmen einer gestaltungsorientierten Forschung

4.1 Design-Based Research als methodologische Grundlegung

Die siA wurde zunächst als ein generisches Modell ausgearbeitet, um noch unentschiedene Schulabsolventen mit HZB darin zu unterstützen, eine erfahrungsbasierte Entscheidung über ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg zu treffen. Das Modell wurde u. a. in den Bundesländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen auf die landesspezifischen Rahmenbedingungen transferiert und soll nunmehr dort implementiert und evaluiert werden. Die nachfolgenden Ausführungen fokussieren den Strang der Evaluation, der sich auf die Untersuchung der Coachingkomponente innerhalb des Modells bezieht.

Die Implementierung des Bildungs- und Berufswegcoaching soll wissenschaftlich begleitet werden. Als methodologische Grundlage dient der Ansatz eines „Design-Based Research“ (DBR). Charakteristisch für diese Forschung ist der Anspruch, die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen (Euler 2014). DBR wird definiert 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, 13). In der Wirtschaftspädagogik wurden bereits einige Jahre vor der Rezeption der US-amerikanischen Diskussion zu Beginn der 1990er Jahre von Sloane (1992) und Euler (1994) Forschungskonzepte praktiziert und veröffentlicht, die darauf zielten, im Rahmen von Innovations- und Gestaltungsprojekten die drei Handlungsschwerpunkte Theoriebildung, Theorieüberprüfung und Theorieanwendung zu verbinden. Während Sloane zur Kennzeichnung den Begriff der „Modellversuchsforschung“ verwendete, etikettierte Euler sein Konzept als „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“. DBR entstand maßgeblich als Antwort auf die Kritik an der mangelnden praktischen Anwendung von Befunden aus der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung. Zahlreiche Beiträge dokumentieren, dass viele wissenschaftliche Erkenntnisse etwa in der Tradition der empirischen Wirkungsforschung für die Bildungspraxis irrelevant, unzugänglich oder unverständlich bleiben (vgl. exemplarisch Euler 1996; 2007). Neben der Pointierung der Praxisrelevanz versteht DBR die Wissenschaft nicht nur in ihrer Funktion zur Beschreibung und Erklärung von Bestehendem, sondern zugleich auch in der innovativen Entdeckung und Entwicklung von Möglichem. Beide Komponenten, die erhöhte

Praxisrelevanz und die Innovationsfunktion von Wissenschaft, bilden wesentliche Triebfedern in der Entwicklung dieses Paradigmas.

Als Ausgangspunkt der Forschung wird nicht gefragt, ob eine bestehende Intervention (hier: Konzept eines Bildungs- und Berufswegcoaching) wirksam ist, sondern es wird gefragt, wie ein erstrebenswertes Ziel (hier: erfahrungsbasierte Entscheidung von noch unentschiedenen Schulabsolventen mit HZB) in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte. Die Denk- und Entwicklungsrichtung verläuft somit vom Ziel zur Methode.

DBR verfolgt das Ziel, zur Entwicklung von "innovative educational environments" (Brown, 1992, 141) beizutragen und gleichzeitig praxisrelevante Theorien zu entwickeln. Entsprechend beginnt DBR mit der Suche und Identifizierung von bedeutsamen Problemen in konkreten Praxiskontexten, deren Bewältigung innovative Lösungsansätze erfordern. Diese Lösungsansätze im Sinne von Interventionen werden in der Regel nicht aufgenommen, sondern sie sind noch zu entwickeln. Damit werden innovative Praxislösungen für ungelöste Probleme angestrebt, d. h. es geht nicht nur um die Untersuchung von bereits bestehenden Wirklichkeiten (Aktualitäten), sondern zudem um die Exploration von Möglichkeiten (Potenzialitäten). „Design experiments differ from most educational research, because they do not study what exists; they study what could be.“ (Schwartz et al. 2005, 2) Grundlegend für diese Forschung ist demnach nicht in erster Linie die Haltung des „Nachweisens, dass“, sondern die des „Explorierens und Prüfens, was“. Auch wenn beispielsweise ein innovativer Unterricht nicht zwangsläufig auch ein besserer Unterricht bedeutet, so ist mit dem Vorgehen auch der Anspruch verbunden, die Wirklichkeit zu gestalten bzw. zu verändern: „research can change reality rather than just study it“ (Schwartz et al. 2005, 29).

Als Ergebnis von DBR werden Konzepte angestrebt, die zum einen für die jeweilige Praxis einen Nutzen bieten. Zum anderen werden Theorien angestrebt, die über den Anwendungsbereich einer konkreten Situation hinausgehen. Design Research strebt nicht nur nach einer Erklärung der Wirkungen von Interventionen in einer singulären Umgebung, sondern es wird versucht, so genannte „Prototheorien“ bzw. bereichsspezifische Theorien zu formulieren, die auf einen breiteren Kontext passen (vgl. auch Cobb et al. 2003, 10f.). Die Theorien beinhalten primär Gestaltungsprinzipien, die für einen ausgewiesenen Anwendungskontext geprüft wurden („contextually-sensitive design principles and theories“) (vgl. van den Akker 1999; Reeves 2006). Beispielsweise könnten als Ergebnis einer Erprobung der siA praktisch erprobte Coachingkonzepte resultieren, die dem Praktiker neben dem konkreten Produkt Gestaltungsprinzipien bieten, auf deren Grundlage er für ähnliche Situationen passende Konzepte generieren kann. Diese Prinzipien liefern ihm eine prinzipielle Orientierung, entbinden ihn jedoch nicht von der Aufgabe und Verantwortung, die Konzepte auf neue Anwendungsbedingungen zu übertragen. Analog sind auch die wissenschaftlichen Befunde nicht als technologische Anleitungen, sondern als Gestaltungsprinzipien formuliert. Ulrich/Probst sprechen in diesem Zusammenhang von „Ordnungsmustern“, die dazu führen, dass Zustände eines Systems nicht exakt voraussagbar, jedoch in Grenzen und mit Unwägbarkeiten bestimmbar sind. Am Beispiel eines Baumes veranschaulichen sie, dass zwar nicht für eine konkrete Stunde im Voraus

der Zustand des Baumes mit seinen Blättern, Blüten, Knospen und Früchten zu bestimmen ist, doch in etwa gesagt werden kann, wann der Baum blüht, wann die Früchte reifen oder wann die Blätter fallen (Ulrich/Probst 1991, 66ff.).

4.2 Zur Konkretisierung: Evaluation und Weiterentwicklung des Bildungs- und Berufswegcoaching im Rahmen einer siA am Beispiel von Hamburg und Nordrhein-Westfalen

Mit den auf die je spezifischen Rahmenbedingungen des Stadtstaates Hamburg (HH) und des Flächenbundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) angepassten Konzeptionen eines Bildungs- und Berufswegcoaching im Kontext der siA liegen zwei konkrete Coachingkonzepte vor, die nunmehr im Rahmen einer gestaltungsorientierten Forschung umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt werden. Das Bildungs- und Berufswegcoaching kann hierbei als innovatives Angebot zur zielgerichteten Begleitung und Unterstützung einer erfahrungsbasierten Entscheidung über den weiteren Bildungsweg angesehen werden, das es zu evaluieren und weiterzuentwickeln gilt. Das dafür vorgesehene Forschungsdesign kann anhand folgender Eckpunkte konkretisiert werden.

Die Evaluation verfolgt drei *Zielsetzungen*. *Erstens* sind die jeweiligen Konzeptionen in HH und NRW unter den je spezifischen Rahmenbedingungen anzupassen, zu erproben und weiterzuentwickeln, um sukzessive – über den für DBR charakteristischen Zyklus von Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Analyse sowie Weiterentwicklung (vgl. z. B. Euler 2012) – die Entscheidungsprozesse der Jugendlichen und die anschließende Fortführung des gewählten Bildungsweges sinnvoll und zielgerichtet zu begleiten und zu unterstützen. *Zweitens* zielt die Evaluation darauf, grundlegende Prinzipien für die Gestaltung sowie ein modellhaftes Vorgehen für die Entwicklung und Durchführung derartiger Coachingkonzepte zu generieren. Damit ist der Transfer auf andere Standorte, aber auch weitere hybride Bildungsangebote angesprochen. In diesem Zusammenhang liegt das besondere Potenzial darin, dass zwei Realisierungsformen des Bildungs- und Berufswegcoaching innerhalb der siA in unterschiedlichen Praxiskontexten (Flächenland und Stadtstaat) erprobt und evaluiert werden und somit die Erkenntnisse verbunden werden können. *Drittens* können ausgehend vom Evaluationskonzept und die darauffolgende Gestaltung der Weiterentwicklung der Coachingkonzepte Impulse für die Evaluation und Weiterentwicklung anderer Bildungsangebote resultieren, die ebenfalls eine Orientierung an den Lebenswelten von Lernenden in den Mittelpunkt ihrer Entwicklungsarbeit stellen. Dabei wäre es denkbar, methodische Anregungen für die Rekonstruktion subjektiver Entwicklungsaufgaben zu erhalten oder aber innovative Instrumente und Formate zu adaptieren, die Reflexionsprozesse initiieren und unterstützen.

Die *Schwerpunkte* der Evaluation orientieren sich einerseits an den Phasen der Konzeption und der Durchführung des Bildungs- und Berufswegcoaching, andererseits fokussieren sie die in Kapitel 3.3 skizzierten Gestaltungsfelder. Die Erarbeitung der Coachingkonzepte erfolgt in einem kooperativen, institutionenübergreifenden Entwicklungsprozess insbesondere von Hochschule und Berufsschule. Darüber hinaus ist aber auch die Perspektive der Betriebe in die Entwicklungsarbeiten einbezogen. Die Erkenntnisgewinnung kann sich entsprechend zum

einen auf die Erfahrungen in der Umsetzung der Coachingangebote beziehen, zum anderen aber auch das (idealerweise kooperative) Zusammenwirken der beteiligten Lernorte adressieren. Um Gestaltungsprinzipien für eine institutionenübergreifende Zusammenarbeit insbesondere von Berufsschule und Hochschule zu generieren, erfolgt bereits in der Phase der Konzeption der Coachingangebote eine Dokumentation sowie eine (formative) Evaluation des kooperativen Entwicklungsprozesses. Für die Durchführung erfolgt mit dem Start der ersten Kohorten (in HH und NRW) eine formative Evaluation, die insbesondere Erkenntnisse zu folgenden Fragestellungen liefern soll:

- Welche Entwicklungsphasen lassen sich – unabhängig von der modellhaften Phasierung der siA – ausgehend vom Erleben der Lernenden identifizieren und welche Entwicklungsaufgaben dominieren in den jeweiligen Phasen die Lebenswelt der Lernenden in der siA?
- Welche Coachingformate und -instrumente sind besonders geeignet, um die Erfahrungen in den drei Lernorten zueinander in Beziehung zu setzen, diese zu reflektieren und damit die erfahrungsbasierte Entscheidung der Lernenden zu unterstützen?
- Welche Beziehungskonstellationen (z. B. Coach(es) – Coachee; Peers) sind sinnvoll, um vertrauensvolle Beziehungen zu etablieren, über die eine Entscheidung über die weitere Gestaltung des Bildungsweges unterstützt werden kann?
- Welche Qualifizierungen benötigen Coaches für ein Bildungs- und Berufswegcoaching?

Unter *methodischen Gesichtspunkten* ist das Forschungsdesign darauf ausgerichtet, unterschiedliche Perspektiven in die Evaluation einzubeziehen – vor allem die Perspektive der Lernenden und der Coaches. Das besondere Erkenntnisinteresse liegt darin, das Handeln der Lernenden zu rekonstruieren, wobei hier im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise deren Gesamtsituation in den Blick genommen und nicht allein auf einen Lernort der siA fokussiert wird. Die Einbeziehung der Lernenden-Perspektive wird als äußerst wertvoll und für die Weiterentwicklung der Coachingkonzepte als bedeutsam eingeschätzt. So ist es auch für die Planung der Angebotsseite und damit für die an der Ausbildung beteiligten Personen und Institutionen von Vorteil, die Sichtweisen der Lernenden zu kennen und zu verstehen. Um konzeptionelle Schwachstellen und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung zu identifizieren, ist es von besonderem Interesse, zu erfahren, wie die Lernenden das Bildungs- und Berufswegcoaching wahrnehmen, wie sie den Sinn dieses Angebots rekonstruieren und wie sie das Coaching auf der Grundlage ihrer Interpretationen sowie eigener Zielsetzungen, Absichten und Motive bewerten und nutzen. Die Evaluation ist daher als Mix von quantitativen und qualitativen Methoden angelegt (McKenney/Reeves 2012, 143). Einerseits werden Einzelfälle mittels Dokumentenanalysen (Portfolio, Mitschriften der Coaches, etc.) und Einzelinterviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten rekonstruiert. Darüber hinaus werden in Bezug auf gesamte Kohorten Daten mittels Gruppendiskussionen in Form von Fokusgruppen, Einzelinterviews und standardisierten Befragungen erhoben.

Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Evaluation ergeben sich unterschiedliche *Transferpotenziale*. Zum einen erfolgt im Sinne eines *internen* Transfers die stetige Weiterentwicklung des Bildungs- und Berufswegcoaching in den Praxiskontexten der siA in HH und NRW. Zudem könnten bestimmte Instrumente über das Bildungs- und Berufswegcoaching hinaus in den drei Lernorten eingesetzt werden (bspw. Elemente des Portfolios). *Externe* Transferpotenziale liegen darin, auf der Grundlage der Evaluationen Gestaltungsprinzipien zu generieren für

- 1) eine kooperative, institutionenübergreifende Entwicklung hybrider Bildungsangebote;
- 2) die Erprobung von siA an anderen Standorten und in anderen Bundesländern;
- 3) Coachingformate für andere Ausprägungen eines dualen Studiums.

5 Abschluss

Der skizzierte Forschungs- und Entwicklungsansatz ist in doppelter Hinsicht herausfordernd. Auf der *Objektebene* ist ein Coachingkonzept für eine in der Berufsbildungsforschung bislang erst grob identifizierte Zielgruppe zu entwickeln. Neben der Zielgruppe stellen das Zusammenwirken von drei kulturell unterschiedlichen Lernorten und die Ausrichtung des Konzepts auf das Ziel einer reflektierten, erfahrungsbasierten Bildungs- und Berufswegentscheidung viele offene Fragen. Auf der *methodologischen Ebene* kann die paradigmatische Bezugnahme auf den DBR-Ansatz nur begrenzt auf ein Set von bewährten Methoden und Instrumenten zurückgreifen. Zugleich erscheint der gewählte Forschungsansatz viabel für die Art von Herausforderungen, mit denen sich eine Berufsbildungsforschung konfrontiert sieht, wenn sie die Praxisrelevanz von Forschung ernst nimmt. Gerade in der (Berufs-)Bildungspolitik besteht die Ausgangskonstellation zumeist darin, dass ein als erstrebenswert beurteiltes, aber zumeist erst grob beschriebenes Reformziel zu präzisieren ist, um dann geeignete Interventionen und Maßnahmen zur Erreichung des Ziels zu entwickeln. Ob ein solcher Ansatz nur mutig oder bereits übermütig ist, soll sich nicht zuletzt in dem skizzierten Projekt zeigen!

Literatur

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2018): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP. Bonn.

Brown, A. L. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. In: *Journal of the Learning Science*, 2, 141-178.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2019): Drucksache 21/17964 – Errichtung der Beruflichen Hochschule Hamburg und Haushaltsplan 2019/2020: Nachbewilligung nach § 35 Landeshaushaltsordnung. Hamburg. Online: <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2019/08/21-17964.pdf> (20.03.2020).

Cobb, P./Confrey, J./diSessa, A./Lehrer, R./Schauble, L. (2003): Design experiments in educational research. In: *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.

- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), Materialien Nr. 165. Bad Berka.
- Euler, D. (1994): Didaktik einer informationstechnischen Bildung. Köln.
- Euler, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen - Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, 350-365.
- Euler, D. (2007): Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: Reinmann, G./Kahlert, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt. Lengerich u. a., 82-100.
- Euler, D. (2012): Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung: eine feindliche Koexistenz? In: Severing, E./Weiss, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 29-46.
- Euler, D. (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 15-44.
- Euler, D./Severing, E. (2016): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung. Gütersloh.
- Euler, D./Severing, E. (2019): Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Essen, 7-14.
- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen.
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a. M.
- Havighurst, R. J. (1953): Human Development and Education. New York.
- Kutscha, G. (2011): Berufsausbildung als Bildungsgang und Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe im Einzelhandel. Ausbilder-Handbuch, 130, 131, 1-38.
- McKenney, S./Reeves, T. (2012): Conducting Educational Design Research. New York.
- Meyer-Guckel, V./Nickel, S./Püttmann, V./Schröder-Kralemann, A.-K. (Hrsg.) (2015): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Essen.
- Naeve, N./Tramm, T. (2013): Engagiert Lehrerin werden oder erfolgreich studieren – ein Gegensatz? In: A. Fischer/D. Frommberger (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung - Zwölf Ansichten. Baltmannsweiler, 101-120.
- Nickel, S./Püttmann, V./Schulz, N. (2018): Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Düsseldorf.
- Plomp, T. (2007): Educational Design Research: An Introduction. In: Plomp, T./Nieveen, N. (Eds.): An Introduction to Educational Design Research. Enschede, 9-36.

Reeves, T. (2006): Design Research from a technology perspective. In: van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./Nieveen, N. (Eds.): Educational design research. London, 52-66.

Schuchardt-Hain, C. (2017): Konstruktion beruflicher Zukunft. Systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung. Dissertation. Köln. Online: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8563/1/Dissertation - Schuchardt-Hain, Christiane %282017%29 Konstruktion beruflicher Zukunft.pdf> (20.03.2020).

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: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/schuchart_et al_bwpat_spezial12.pdf (20.03.2020).

Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band I. Frankfurt a. M.

Schütz, A./Luckmann, T. (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band II. Frankfurt a. M.

Schwartz, D.L./Chang, J./Martin, L. (2005): Instrumentation and Innovation in Design Experiments: Taking the Turn towards Efficiency. Stanford University. Internal Paper. Online: <https://aaalab.stanford.edu/assets/papers/2008/Instrumentation and innovation in design experiments.pdf> (20.03.2020).

Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Köln.

Stolz, K./van den Berg, I./Schultes, K. (2016): Empirische Analyse: Daten, Verfahren und Ergebnisse. Eine strukturell-empirische Analyseperspektive: Hamburger Strukturmodell der Studierenergie. In: van den Berg, I./Petersen, K./Schultes, K./Stolz, K. (Hrsg.): Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Hamburg, 44-63.

Trautmann, M. (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

Ulrich, H./Probst, G. (1991): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Bern.

van den Akker, J. (1999): Principles and methods of development research. In: van den Akker, J./Branch, R./Gustafson, K./Nieveen, N./Plomp, T. (Eds.): Design approaches and tools in education and training. Dordrecht, 1-14.

van den Berg, I./Stolz, K./Schultes, K./Hartmann, M. (2016): Empirische Analyse: Daten, Verfahren und Ergebnisse. Hamburger Entwicklungsmodell der Studierenergie. In: van den Berg, I./Petersen, K./Schultes, K./Stolz, K. (Hrsg.): Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Hamburg, 64-90.

Wiemer, M. (2012): Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende. Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 19 (1). Online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11613-012-0271-3.pdf> (20.03.2020).

Zitieren dieses Beitrages

Euler, D./Naeve-Stoß, N. (2020): Verloren in der Multioptionsgesellschaft? – Jugendliche zwischen Berufsausbildung und Studium. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-23. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe38/euler_naeve-stoss_bwpat38.pdf (23.6.2020).

Die AutorInnen



Prof. Dr. DIETER EULER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St.Gallen
Dufourstrasse 40a, CH-9000 St.Gallen

Dieter.Euler@unisg.ch

<http://www.iwp-shsbb.unisg.ch>



Prof. Dr. NICOLE NAEVE-STOSS

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln

Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln

nicole.naeve-stoss@uni-koeln.de

<https://www.wipaed.uni-koeln.de/en/team/professorinnen-und-professoren/prof-dr-nicole-naeve-stoss/>