Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen

Eine Design-Based Research Studie in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit

D I S S E R T A T I O N
der Universität St.Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften
sowie Internationale Beziehungen (HSG)
zur Erlangung der Würde einer
Doktorin der Sozialwissenschaften

vorgelegt von

Judith Studer

aus
Visperterminen (Wallis)

Genehmigt auf Antrag von

Herrn Prof. Dr. Dieter Euler
und
Frau Prof. Dr. Taiga Brahm

Dissertation Nr. 4858

Difo-Druck GmbH, Untersiemau 2019

Die Universität St.Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehung (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St.Gallen, den 15. Oktober 2018

Der Rektor:

Prof. Dr. Thomas Bieger

Für die für diese Arbeit von Daniel Osterwalder entworfenen Illustrationen gilt folgende «Creative Commons Public License»:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

VORWORT

«Life is like a roller coaster. It has its ups and downs.

But it's your choice to scream or enjoy the ride.»

(Autor unbekannt)

Mein Leben hat sich während der Dissertationszeit tatsächlich im besonderen Masse angefühlt wie eine nie stillstehende Achterbahn. Höhen und Tiefen haben sich regelmässig – manchmal in unglaublicher Geschwindigkeit – abgewechselt. Meistens habe ich mich dabei gut, dynamisch und energievoll gefühlt. Meistens hat mich diese Achterbahn auf eine positive Art und Weise in ihren Bann gezogen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil ich die Höhen- und Tiefflüge mit anderen teilen konnte – allen voran mit meinen Freundinnen und Freunden. Egal, ob ich beim Erreichen eines Meilensteins voll Glück gejubelt oder aber bei Irrwegen, Selbstzweifel, Mutlosigkeit und Frustration (innerlich) geschrien habe: Sie waren da, sie freuten sich und litten mit mir. Und dafür möchte ich ihnen aus ganzem Herzen danken. Im Besonderen möchte ich euch – Niggi, Dani und Miri – danken. Ihr seid die ganze Zeit über neben mir in der Achterbahn meines Lebens gesessen, habt mit mir gejubelt, aber auch mal geschrien. Ich danke euch für eure moralische Unterstützung; dafür, dass ihr immer an mich und mein Projekt geglaubt habt, mir Mut gemacht habt, als ich alles hinwerfen wollte, mir Kraft gegeben habt, als der Druck unendlich gross schien. Ich danke euch auch dafür, dass ihr euch trotz zahlreicher eigener Verpflichtungen die Zeit genommen habt, um Interviews zu transkribieren, meine Arbeit Korrektur zu lesen und/oder mit samstäglichen Verpflegungen mir meine Wochenenden in der Bibliothek zu versüssen. Ihr seid unglaubliche Schätze.

Ein grosses Dankeschön möchte ich an dieser Stelle auch dir, Saskia, aussprechen. Unzählige Male bist du in die Achterbahn mit eingestiegen, hast mit deinen inhaltlichen und methodischen Ratschlägen dafür gesorgt, dass sie wieder Fahrt nach oben aufgenommen hat. Für mich waren der Austausch mit dir und deine Hilfestellungen immens wertvoll und wichtig. Ich bin dir sehr dankbar, dass du als «frisch gebackene» Mama die Zeit gefunden hast, Teile meiner Dissertation gegenzulesen.

Ein riesen Dankeschön gilt auch dir, Heiner. Auch du hast dir die Zeit genommen, um meine Arbeit zu lektorieren. Mit akribischer Sorgfalt hast du alles durchgelesen und korrigiert. Ich weiss nicht, wie viele Stunden du dafür aufgewendet hast. Ich danke dir sehr dafür.

Es gäbe noch viele Personen aus meinem Freundeskreis zu nennen, die für ihren Support ein grosses Danke verdient haben. Ein solches haben auch viele meiner Arbeitskolleginnen und Ar-

beitskollegen verdient, die ebenfalls über weite Strecken hinweg in meiner Achterbahn Platz genommen haben und mit ihrem Dasein und ihrem Zuspruch, aber auch mit ihrem fachlichen Input, ihrer methodischen Unterstützung oder ihrer Hilfe beim Transkribieren dafür gesorgt haben, dass ich – gerade bei Talfahrten – den Blick nach oben nicht verlor. Die vorliegende Arbeit wäre aber nicht das, was sie heute ist, wenn es meinen Mentor, Prof. Dr. Dieter Euler, nicht gegeben hätte. Ihm gilt ein ganz besonderes Dankeschön. Ich danke Ihnen, Herr Euler, für die vielen bereichernden Gespräche, für Ihre fachlichen und methodischen Anregungen, für Ihr immer promptes Antworten und Unterstützen. Vor allem danke ich Ihnen aber für den moralischen Support während der gesamten Disszeit und dafür, dass Sie trotz nicht immer einfachen Bedingungen hinter mir gestanden sind und den Wert meiner Arbeit gesehen und deklariert haben. Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Co-Mentorin, Prof. Dr. Taiga Brahm, die ihr Vertrauen in meine Arbeit(sweise) aussprach und mir ihre fachliche wie methodische Unterstützung anbot.

Ein grosses Dankeschön gilt weiter meiner Vorgesetzten, Petra Benz Bartoletta. Ohne sie würde es diese Arbeit gar nicht erst geben. Sie hat mich dazu ermuntert und gepusht, eine Dissertation zu schreiben. Liebe Petra, du hast immer an mich und meine Kompetenzen geglaubt, hast so manche Krise mit mir durchgestanden. Du hast die nötigen Rahmenbedingungen dafür geschaffen, dass das Projekt wie nachfolgend beschrieben, realisiert werden konnte. Ich danke dir, dass du nie den Mut verloren hast, mit mir zusammen den eingeschlagenen Weg weiterzugehen.

Es ist mir ein Anliegen, auch den Projektgruppenmitgliedern, den «Unterrichts»-Beobachterinnen und allen Studierenden und Coachs, die sich mit viel Zeit und Engagement am Projekt beteiligt haben, zu danken. Ihre Mitarbeit, ihr Mitdenken und ihre Kritik waren Gold wert und haben massgeblich zum Erreichen der gesetzten Ziele beigetragen. Ein herzliches Dankeschön auch dir, Daniel Osterwalder, für die illustrative Umsetzung der fokussierten didaktischen Kernelemente und identifizierten Einflussfaktoren.

Und nun zu dir, mein lieber Schatz. Du hast mit deiner Liebe und deinem Zuspruch dafür gesorgt, dass ich – egal, wie sehr mich die Achterbahn auch durchgeschüttelt hat – mit Mut und Zuversicht die nächsten Loopings nehmen konnte. Du hast mir all die Zeit über den Rücken freigehalten, so dass ich meine Energie neben der Arbeit für meine Dissertation einsetzen konnte. Mit grossem Verständnis hast du auf viel gemeinsame Zeit verzichtet. Du hast mich immer wieder zurück auf den Weg gebracht, wenn mich schwierige Ereignisse aus der Bahn zu werfen drohten. Ich danke dir, dass du die ganze Zeit über bei mir in der Achterbahn gesessen bist und mir die Hand gehalten hast. Mit und dank dir war es um vieles einfacher, zuweilen furchterregende Talfahrten durchzustehen. Ich danke dir von ganzem Herzen!

Zuletzt – aber nicht weniger aus tiefstem Herzen – möchte ich meinen Eltern und Geschwistern danken. Auch wenn sie nicht immer verstanden, warum ich mir diese Achterbahn «antue» und nicht einfach «mal einen Gang zurückschalte», standen sie stets an meiner Seite. Ich danke euch,

dass ihr all die Jahre Verständnis dafür hattet, dass ich nicht so viel Zeit für die Familie hatte, ich in Gedanken oft abwesend und absorbiert war. Ich danke euch, dass ihr an mich geglaubt habt. Ein besonderer Dank gilt dir, Mama: Du hast trotz eigener schwerer Schicksalsschläge immer die Zeit und Musse gefunden, dir meine Sorgen anzuhören und für mich da zu sein. Du hast mir gezeigt und vorgelebt, was es heisst, nicht aufzugeben. Danke auch dir, Bruderherz, für dein waches Auge.

Vielen lieben Dank euch allen!

Judith

Bern, August 2018

INHALTSÜBERSICHT

ABBILDUNGSVERZEICHNIS X
TABELLENVERZEICHNIS XI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS XIII
ZUSAMMENFASSUNG XV
ABSTRACT XV

I. EINLEITUNG 1

1. Verortung und Zielsetzungen der Dissertation 1
2. Forschungsfragen 3
3. Aufbau der Dissertation 9

II. DESIGN-BASED RESEARCH (DBR): Ein Forschungsansatz zur gleichzeitigen Lösung wissenschaftlicher und praktischer Problemstellungen 11

1. Wesentliche Charakteristika von DBR 11
2. Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation als besonderes Charakteristikum von DBR 14

III. PRÄZISIERUNG DER DIDAKTISCHEN ZIELKONSTRUKTE: Begriffliche Fassung von Selbst- und Sozialkompetenzen 17

1. Theoretisch-didaktische Klärung: Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Zielgrössen 17
2. Inhaltliche Klärung: Selbst- und Sozialkompetenzen im Handlungsfeld «Soziale Arbeit» 20

2.1 Erfassung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp 21
2.2 Ableitung konkreter, berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen 26

IV. SITUIERUNG DER ANVISIERTEN DIDAKTISCHEN INTERVENTION 32

1. Das Praxisfeld 33

1.1 Kurzdarstellung des Praxisfelds 33
1.2 Das Bildungsverständnis des Praxisfelds 34
1.3 Bisherige Erfahrungen des Praxisfelds mit der Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen 35

2. Der theoretische Bezugsrahmen 49

2.1 Kontextbedingungen 49
2.2 Angestrebte Lernergebnisse (Lernziele) 54
2.3 Lehr- und Lernaktivitäten zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung (Literaturübersicht) 55

3. Ableitung vorläufiger Gestaltungsannahmen 65

V. METHODISCHES VORGEHEN 71

1. Konkretisierung des iterativen Prozesses von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design 71
2. Evaluationsstrategie 73

2.1 Erste Evaluationsrunde 75
2.2 Zweite Evaluationsrunde 84
2.3 Dritte Evaluationsrunde 89

3. Einbezug und Rolle der Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld 98

VI. ENTWICKLUNG, ERPROBUNG, EVALUATION UND WEITERENTWICKLUNG DER DIDAKTISCHEN INTERVENTION 103

1. Die Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen – Grobskizzierung der Gesamtkonzeption 104
2. Das Kernelement «Development Center» 112

2.1 Erprobung des ersten Design-Prototyps (Ergebnisbericht Beta-Testing 1) 113
2.2 Erprobung des zweiten Design-Prototyps (Ergebnisbericht Beta-Testing 2) 123

3. Das Kernelement «Coaching» 140

3.1 Erprobung des ersten Design-Prototyps des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» (Ergebnisbericht Beta-Testing 1) 142
3.2 Erprobung des zweiten Design-Prototyps des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» (Ergebnisbericht Beta-Testing 2) 159

4. Das Kernelement «Selbstgesteuertes Lernen» 180

4.1 Erprobung der ersten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 1) 185
4.2 Erprobung der zweiten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 2) 185

5. Das Kernelement «E-Portfolioarbeit» 266

5.1 Erprobung des ersten Design-Prototyps der E-Portfolioarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 1). 267
5.2 Erprobung des zweiten Design-Prototyps der E-Portfolioarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 2) 277

6. Dramaturgie des Moduls «Selbst- und Sozialkompetenz I» 294

6.1 Rückmeldungen aus dem Beta-Testing 1 294
6.2 Rückmeldungen aus dem Beta-Testing 2 297

7. Zusammenstellung der aus dem iterativen Prozess von Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung gewonnenen Gestaltungsprinzipien 299

VII. BEGLEITMASSNAHMEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER IMPLEMENTIERUNG DER DIDAKTISCHEN INTERVENTION 317

1. Ebene «Leitung» 318
2. Ebene «Lehrkörper» 319

2.1 Ebene «Bachelor-Kollegium» 319

2.2 Ebene «Coachs» ... 321
3. Ebene «Studierende» ... 322
4. Ebene «Öffentlichkeit» ... 326
5. Empfehlungen für Begleitmassnahmen ... 328

VIII. FORSCHUNGSMETHODISCHE REFLEXION ... 331

1. Der Design-Prozess und seine Ergebnisse ... 331
2. Wissenschaft-Praxis-Kommunikation ... 337
3. Die eigene Doppelfunktion als lohnenswerte Herausforderung ... 352

IX. FAZIT ... 356

1. Beitrag für Wissenschaft und Bildungspraxis ... 356
2. Forschungsdesiderata ... 358

X. LITERATURVERZEICHNIS ... 362

ANHÄNGE ... 374
LEBENSLAUF ... 399

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklen in DBR-Projekten ... 13
Abbildung 2: Der Situationstyp «Soziale Arbeit» mit seinen konstituierenden Elementen ... 27
Abbildung 3: Modell zur Ableitung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen ... 28
Abbildung 4: Theoretischer Bezugsrahmen ... 51
Abbildung 5: Grafische Darstellung des vollzogenen iterativen Prozesses von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design ... 72
Abbildung 6: Evaluationsrunden und -schwerpunkte im zeitlichen Verlauf ... 76
Abbildung 7: Verortung der Lernumgebung im Studienverlauf ... 105

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Forschungsfragen, methodisches Vorgehen und angestrebte Ergebnisse 7
Tabelle 2: Berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen im Überblick 29
Tabelle 3: Theoretisch und/oder empirisch hergeleitete, vorläufige Gestaltungsannahmen 67
Tabelle 4: Schwerpunktsetzungen bei der formativen Evaluation 74
Tabelle 5: Alpha-Testings der zweiten Evaluationsrunde – Rücklaufquoten der Expertenbefragung 86
Tabelle 6: Alpha-Testings der dritten Evaluationsrunde – Rücklaufquoten der Expertenbefragung 90
Tabelle 7: Überblick über die erste Evaluationsrunde 93
Tabelle 8: Überblick über die zweite Evaluationsrunde 95
Tabelle 9: Überblick über die dritte Evaluationsrunde 97
Tabelle 10: Einbezug und Rolle der Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld 99
Tabelle 11: Grobskizzierung des ersten Teils der neukonzipierten Lernumgebung – Modul «SeSoK I» (Ergebnis Alpha-Testing 1) 107
Tabelle 12: Grobskizzierung des zweiten Teils der neukonzipierten Lernumgebung – Modul «SeSoK II» (Ergebnis Alpha-Testing 1) 108
Tabelle 13: Grobskizzierung des dritten Teils der neukonzipierten Lernumgebung – Modul «SeSoK III» (Ergebnis Alpha-Testing 1) 109
Tabelle 14: Development Center – Design-Annahmen des ersten Design-Prototyps und ihre Verankerung im Design 113
Tabelle 15: Development Center – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien des zweiten Design-Prototyps und ihre Verankerung im Design 124
Tabelle 16: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» – Design-Annahmen des ersten Prototyps und ihre Verankerung im Design 143
Tabelle 17: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien des zweiten Prototyps und ihre Verankerung im Design 160
Tabelle 18: Ziele und Rahmenbedingungen der drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Beta-Testing 1) 182
Tabelle 19: Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit – Design-Annahmen der ersten Prototypen und ihre Verankerung im Design 186
Tabelle 20: Ziele der drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Beta-Testing 2) 221
Tabelle 21: Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien der zweiten Prototypen und ihre Verankerung im Design 222

Tabelle 22: E-Portfolioarbeit – Design-Annahmen des ersten Prototyps und ihre Verankerung im Design 268
Tabelle 23: E-Portfolioarbeit – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien des zweiten Design-Prototyps und ihre Verankerung im Design 278
Tabelle 24: Generalisierbare, kontextsensitive Prinzipien zur lehrmethodischen Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen (Ergebnis des iterativen Prozesses von Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design) 300
Tabelle 25: Empfehlungen für Begleitmassnahmen zur Unterstützung der nachhaltigen Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation 328
Tabelle 26: Empfehlungen zur Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Rahmen eines DBR-Projekts 350

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BFH:	Berner Fachhochschule
BSc SoA:	Bachelorstudiengang Soziale Arbeit
DA:	Design-Annahme
DC:	Development Center
DP:	Design-Prinzip
ECTS:	European Credit Transfer System
ERFA:	Erfahrungsaustausch
FS:	Frühlingssemester
GA:	Gestaltungsannahme
GP:	Gestaltungsprinzip
HS:	Herbstsemester
SeK:	Selbstkompetenz(en)
SoK:	Sozialkompetenz(en)
«SeSoK I»:	Modul «Selbst- und Sozialkompetenz I»
«SeSoK II»:	Modul «Selbst- und Sozialkompetenz II»
«SeSoK III»:	Modul «Selbst- und Sozialkompetenz III»

Bei Ergebnisdarstellungen verwendete Abkürzungen für empirisches Material:

C:	Coach bzw. Coachs
C1, C2, …:	Coach 1, 2 usw.
CG1:	Coaching-Gruppe 1
CG2:	Coaching-Gruppe 2
S:	Studentin/Student bzw. Studierende
S1, S2, …:	Studentin/Student 1, 2 usw.
SL:	Studiengangleiterin
FB:	Kurzfragebogen
FG:	Fokusgruppe
I:	Interview
M:	Modulevaluation
P:	E-Portfolioeintrag
V:	Videomitschnitt
1-1:	Prototyp 1, Evaluationszeitpunkt 1 (Feedbackgespräch zum DC; Lernphase 1)
1-2:	Prototyp 1, Evaluationszeitpunkt 2 (Gruppencoaching «Werte/Einstellungen»; Lernphase 5)

1-3:	Prototyp 1, Evaluationszeitpunkt 3 (Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung»; Lernphase 6)
1-4:	Prototyp 1, Evaluationszeitpunkt 4 (Gruppencoaching zu gruppenspezifischen Themen II; Lernphase 7.2)
1-5:	Prototyp 1, Evaluationszeitpunkt 5 (Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I»)
2-1:	Prototyp 2, Evaluationszeitpunkt 1 (Feedbackgespräch zum DC; Lernphase 1)
2-2:	Prototyp 2, Evaluationszeitpunkt 2 (Gruppencoaching «Werte/Einstellungen»; Lernphase 5)
2-3:	Prototyp 2, Evaluationszeitpunkt 3 (Erstes Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit; Lernphaseneinheit 6.1)
2-4:	Prototyp 2, Evaluationszeitpunkt 4 (Drittes Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit; Lernphaseneinheit 6.3)
2-5:	Prototyp 2, Evaluationszeitpunkt 5 (Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I»)

ZUSAMMENFASSUNG

Spätestens mit der Bologna-Reform hielt auch die Kompetenzorientierung an Hochschulen ihren Einzug. Damit verbunden ist der Anspruch, die Studierenden mit demjenigen Wissen und denjenigen Fertigkeiten und Einstellungen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, (berufliche) Anforderungen und Herausforderungen zielführend und selbstständig zu meistern. Adressiert werden dabei vielfach sowohl Fach- und Methodenkompetenzen als auch Selbst- und Sozialkompetenzen. Letztere sind insbesondere für Berufe wie die Soziale Arbeit, in denen die eigene Persönlichkeit zum Arbeitsinstrument wird, von zentraler Bedeutung. Während die Literaturbeiträge und Forschungsarbeiten zur Feststellung und Messung von Kompetenzen über die letzten Jahre immer zahlreicher wurden, fehlt es bislang jedoch weitgehend an Hilfestellungen, wie Kompetenzen – insbesondere Selbst- und Sozialkompetenzen – auf Hochschulebene didaktisch gefördert werden können. Bei dieser Frage setzt die vorliegende Arbeit an und erhebt dabei den Anspruch, sowohl für die Bildungspraxis als auch die Wissenschaft einen Beitrag zu leisten.

Nach dem Paradigma der Gestaltungsforschung (engl.: Design-Based Research) vorgehend, wird in iterativen Zyklen von Design – Erprobung – Analyse – Re-Design für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (BFH) eine Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen entwickelt und erprobt. Fokussiert wird die konkrete Ausgestaltung der didaktischen Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit». Hierbei werden im Rahmen der iterativen Zyklen bestehende Theorien angewendet und überprüft sowie neue wissenschaftliche Erkenntnisse zur Frage der didaktischen Förderbarkeit berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen gewonnen. Diese empirisch wie theoretisch abgestützten Erkenntnisse werden in Form generalisierbarer, kontextsensitiver Gestaltungsprinzipien festgehalten, die die lehrmethodische Gestaltung einer solchen Lernumgebung über das Berufsfeld der Sozialen Arbeit hinaus anleiten können.

ABSTRACT

Since at least the introduction of the Bologna-Reform competence-oriented education found its way into the university curricula. Competence-oriented education means equipping students with knowledge, skills and attitudes which allow them to master (professional) requirements and challenges in a goal-oriented and independent manner. The levels of competence usually addressed are of a professional and methodological nature as well as social and self-competence. The last two are especially important for professions like social work in which the personality becomes a professional tool.

While publications and research about determining and measuring competences have grown in number during the last years, support is still mostly lacking on how to promote the development of competences – especially of self- and social competences – didactically at university level. That is the question the following thesis focuses on – claiming relevance for the field of educational practice as well as the scientific community.

Following the paradigm of Design-Based Research a learning environment for advancing self- and social competences within the BSc program in social work at the Bern University of Applied Sciences was developed and evaluated in iterative cycles of design, testing, analysis and re-design. The focus lies on the practical design of the didactical core-elements «development center», «coaching», «self-directed learning » and «e-portfolio». Within the framework of iterative cycles existing theories are used and verified as well as new scientific knowledge, on how to didactically best promote the development of self- and social competences, is gained. This empirically and theoretically tested knowledge is recorded in the form of generalizable, contextually-sensitive design principles, which can guide the design of such a learning environment in similar settings beyond the professional field of social work.

I. EINLEITUNG

1. Verortung und Zielsetzungen der Dissertation

Das nachfolgend beschriebene Dissertationsprojekt verortet sich in der wissenschaftlichen wie bildungspraktischen Diskussion um die didaktische Förderbarkeit der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im Kontext der Hochschulausbildung. Ausgangspunkt bildete eine curriculare Studienreform des Departements Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule (BFH). Ziel dieser Studienreform war es, im Curriculum des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit (BSc SoA) im Sinne einer pädagogisch-didaktischen Innovation ein robustes, nachhaltiges Lehr-Lern-Setting zu integrieren, welches den Studierenden den Erwerb und die Weiterentwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen ermöglicht. Das Vorhaben des Departements Soziale Arbeit (BFH) resultierte aus berufs- und bildungspolitischen Forderungen, Anforderungen der Praxis sowie aus Lehrplanvorgaben.

Spätestens seit der Bologna-Reform sind Begriffe wie «Kompetenz», «Kompetenzorientierung» und «Kompetenzentwicklung» aus der Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. *«Kompetenz ist gefragt, Kompetenzen sind ‹in›. (…) Der ‹neue› Geist der Kompetenzorientierung weht auf schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Plattformen. Aus Lehr- und Studienplänen sowie (berufs-)bildungspolitischen Papieren (…) ist diese Leitkategorie nicht mehr wegzudenken»* (Niedermair, 2012, S. 7). Kompetenzorientierte Bildungsstätten – darunter auch Hochschulen – setzen sich zum Ziel, ihre Studierenden mit demjenigen Wissen und denjenigen Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen auszustatten, die für die selbstständige Bewältigung aktueller und zukünftiger (beruflicher) Anforderungen benötigt werden (Sloane, 2013, S. 17). Damit versuchen sie, der Forderung der Bildungspolitik (Kruse, 2010, S. 59) wie auch der Abnehmermärkte nach engerer Verzahnung zwischen Studium und Berufsausübung sowie nach grösserer, berufspraktischer Verwertbarkeit des Gelernten zu entsprechen. Eine Forderung, die unter dem Begriff «Employability» insbesondere an Bachelorstudiengänge (Schaeper & Wolter, 2008; Schindler, 2004) auf Fachhochschulebene (Konferenz der Fachhochschulen [KFH], 2011, v.a. Kapitel 2) herangetragen wird. Dieser Forderung stellen sich auch Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Das Einlösen der Berufsbefähigung bedeutet für sie, ein Curriculum anzubieten, das den Studierenden ermöglicht, neben Fach- und Methodenkompetenzen insbesondere auch berufsrelevante Sozial- und Selbstkompetenzen zu entwickeln. Denn gerade in Berufsfeldern wie der Sozialen Arbeit, bei denen Menschen und ihre Lebensgeschichten Gegenstand der Arbeit sind und die eigene Persönlichkeit als Arbeitsinstrument eingesetzt wird, sind Selbst- und Sozialkompetenzen von besonderer Relevanz: Eine Fachkraft der Sozialen Arbeit *«ist im gemeinsamen Handeln mit Klientinnen und Klientensystemen als ganze Person involviert*

[Hervorhebung in der Originalquelle], sie ist als Person ihr eigenes Arbeitsinstrument. Die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen und der eigenen Biographie ist (…) deshalb unabdingbar. Die Fähigkeit zu biographischer Selbstdistanzierung und zu stetiger Selbstreflexion ist ein wichtiger Bestandteil von Professionskompetenz.» (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 62) Oder anders gesagt: *«Soziale Arbeit heisst Begegnung mit Menschen, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden. Die eigene Persönlichkeit spielt in diesen Interaktionen eine zentrale Rolle. Sozial Tätige benötigen ein hohes Mass an Selbstreflexion, Einfühlungsvermögen und besondere kommunikative Fähigkeiten. Neben fachlichem Wissen verlangen die Rahmenbedingungen, unter denen Soziale Arbeit geleistet wird, ausgeprägte Fertigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung der zur Verfügung stehenden Zeit und die Verwaltung der vorhandenen personalen Ressourcen.»* (Benz Bartoletta, 2013). Entsprechend bilden Sozial- und Selbstkompetenzen zentrale Bausteine des Rahmenkonzepts der Fachkonferenz Soziale Arbeit der Schweizer Fachhochschulen (SASSA), welches allen Schweizer Bachelor- und Masterstudiengängen für Soziale Arbeit als (normativer) Orientierungsrahmen dient (vgl. auch Kapitel III-2.2).

Die Studienreform am Departement Soziale Arbeit (BFH) war auch Folge seines Bildungsverständnisses (vgl. Kapitel IV-1.2), das den Blick nicht nur auf fachliche und methodische Kompetenzen, sondern auch auf die Persönlichkeit der Lernenden und damit auf ihren Umgang mit sich selbst (Selbstkompetenz) und mit anderen Menschen (Sozialkompetenz) lenkt. Weitgehend in Übereinstimmung dazu definiert sich auch die professionelle Handlungskompetenz, die sich im Grundsatz aus Fach- und Methodenkompetenzen sowie Sozial- und Selbstkompetenzen zusammensetzt, auch wenn in den einzelnen Definitionen unterschiedliche Begrifflichkeiten und inhaltliche Differenzierungsgrade verwendet werden (vgl. u.a. Bachmann, 2011, S. 18; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007a, S. XXIIIff.; Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 33ff.; Häusler & Streffer, 2007, S. 86; Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 121ff.; vgl. auch Kapitel III-1).

Die Verantwortlichen des BSc SoA (BFH) sprachen sich dafür aus, die angestrebte Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines Dissertationsvorhabens entwickeln und evaluieren zu lassen, was zur vorliegenden Arbeit führte. Mit diesem Vorgehensentscheid verfolgte das Departement Soziale Arbeit (BFH) nicht nur eine praxisbezogene Zielsetzung. Es sollte gleichermassen ein wissenschaftlicher Beitrag geleistet werden. Denn während die Literaturbestände und Forschungsarbeiten zur Feststellung und Messung von (Sozial-)Kompetenzen in den letzten Jahren massiv zugenommen haben (Bauer-Klebl, Gomez, Euler, Keller & Walzik, 2009; Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Fege, 2013; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007a; Kanning, 2009), wurde die Frage nach der didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Kompetenzen – insbesondere von Sozial- und Selbstkompetenzen auf Hochschulebene – bislang stiefmütterlich behandelt. Die Gruppe um Euler liefert einige didaktische Überlegungen zur Förderung der Entwicklung von Sozialkompetenzen, die jedoch vorwiegend die Berufsbildung adressieren (Euler, 2009a; Euler, 2012; Gomez, Keller, Euler & Walzik, 2009). Auf Hochschulebene bildet die Arbeit von Raatz

(2015) mit Fokus auf die Handlungsdimension «Einstellungen»[1] einen ersten Anhaltspunkt zur Beantwortung der Fragestellung nach der didaktischen Förderbarkeit von Kompetenzen. Insgesamt fehlt es den Verantwortlichen von Studiengängen, Curriculum-Entwicklerinnen und Entwicklern und nicht zuletzt den einzelnen Hochschullehrenden jedoch bis dato weitgehend an theoretisch abgestützten und empirisch überprüften Hilfestellungen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Mittels wissenschaftlicher Unterstützung, Begleitung und Evaluation der Studienreform in Form einer Dissertation sollten daher Erkenntnisse generiert werden, wie Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit zu gestalten und zu implementieren sind. Angestrebt wurden theoretisch und empirisch gestützte, generalisierbare Erkenntnisse, die auf Hochschulebene auch in anderen Fachrichtungen (beispielsweise in Hochschulausbildungen für Gesundheits- oder pädagogische Berufe) Anwendung finden können.

Zusammenfassend gesagt: Das vorliegende Dissertationsprojekt verfolgte mit der Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen für den BSc SoA (BFH) einerseits eine praxisbezogene Zielsetzung. Andererseits sollten dabei im Sinne einer wissenschaftlichen Zielsetzung Erkenntnisse gewonnen werden, mit deren Hilfe die bestehende Forschungslücke zur didaktischen Förderbarkeit von Selbst- und Sozialkompetenzen auf Hochschulebene weiter geschlossen werden kann.

2. Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der geschilderten Ausgangslage und Zielsetzung adressiert die vorliegende Dissertation folgende Leitfragen:

1. **Wie kann in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit eine Lernumgebung gestaltet und nachhaltig implementiert werden, welche die Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen fördert?**
2. **Welche generalisierbaren und zugleich kontextsensitiven Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten?**

Ihre Beantwortung erfolgt durch die schrittweise Bearbeitung folgender Forschungsfragen:

[1] Einstellungen bilden neben Wissen und Fertigkeiten eine der drei Handlungsdimensionen, über welche einzelne Handlungskompetenzen ausdifferenziert werden können (Euler und Bauer-Klebl, 2009, S. 33f.).

1. **Wie lassen sich Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Konstrukte präzisieren?**
2. **Welche Merkmale konstituieren das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» als Situationstyp und welche aktuellen und zukünftigen Anforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenzen ergeben sich daraus für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit?**
3. **Welche Annahmen lassen sich für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Handlungsfeld «Soziale Arbeit»**
   a. **aus der Literatur und**
   b. **aus Erfahrungen von Hochschullehrenden und Studierenden**

   ableiten?
4. **Wie können ausgewählte Lernziele auf der Basis dieser Gestaltungsannahmen[2] unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextbedingungen in einem konkreten didaktischen Design umgesetzt werden?**
5. **Welche generalisierbaren, kontextsensitiven Prinzipien[3] zur Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen resultieren aus der wiederholten Erprobung und Evaluation des didaktischen Designs?**

Die Forschungsfragen 1-4 beziehen sich dabei auf die Leitfrage 1, die Forschungsfrage 5 auf die Leitfrage 2.

Die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen dient der theoretisch-didaktischen und inhaltlichen Klärung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Zielgrössen. Die Bearbeitung der Forschungsfrage 3 zielt auf den Erhalt grober theoretischer und empirischer Anhaltspunkte für die lehrmethodische Gestaltung des angestrebten Lehr-Lern-Settings. Sie bildet damit die Grundlage für die Forschungsfrage 4, deren Beantwortung in Form einer Skizzierung erster Design-Prototypen der intendierten didaktischen Kernelemente erfolgt. Die wiederholte Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung dieser Design-Prototypen im BSc SoA (BFH) erlaubt schliesslich die Identifizierung generalisierbarer, kontextsensitiver Prinzipien, die die Gestaltung der didaktischen Kernelemente einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen anleiten, und damit die Beantwortung der Forschungsfrage 5. Gleichzeitig resultiert aus diesem iterativen Prozess als weiteres Ergebnis der

[2] Nachfolgend auch Design-Annahmen genannt.
[3] Gestaltungsannahmen werden mittels empirischer Überprüfung zu Gestaltungsprinzipien.

fünften Forschungsfrage die angestrebte robuste Lernumgebung in Form konkret weiterentwickelter didaktischer Designs.

Das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen 1-5 verortet sich im Paradigma der Gestaltungsforschung (engl.: Design-Based Research), das in Kapitel II beschrieben wird.

Weitere Forschungsfragen ergeben sich angesichts der möglichen Herausforderungen, die sich im Rahmen der Entwicklung und Implementierung einer neuen Lernumgebung stellen können. Zu nennen sind beispielsweise Rahmenbedingungen, die den Gestaltungsspielraum einschränken und dadurch zu einer Herausforderung werden können:

Pädagogisch-didaktische Innovationen auf Ebene der Lernumgebungen (Mikroebene) sind in Organisationskontexte (Mesoebene) eingebunden, was der Beliebigkeit der Ausgestaltungsform solcher Innovationen Grenzen setzt (Sloane, 2013, S. 15). Zum einen gilt es finanzielle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Eine Organisationseinheit – im vorliegenden Kontext die Abteilung «Bachelor» des Departements Soziale Arbeit (BFH) – verfügt über ein festgelegtes Budget, das mehr oder weniger kostenintensive didaktische Designs zulässt. Zum anderen sind allfällige inhaltliche, didaktische und personelle Vorgaben aufgrund des geltenden Personal- und insbesondere Studienreglements zu beachten. Es ist zu prüfen, ob die pädagogische Innovation allenfalls eine Revision der aktuellen Reglemente erfordert und ob eine solche machbar bzw. erwünscht ist. Ein wichtiger weiterer Faktor, der die Ausgestaltungsform der Innovation stark beeinflussen kann, ist die Zeit, die für ihre Entwicklung zur Verfügung steht. Der Zeitpunkt der Implementierung einer neuen Lernumgebung ist abhängig von der Semesterstruktur des Studiengangs und damit nicht beliebig wählbar. Je nach Komplexität der Prozesse, die mit der Modulimplementierung und -durchführung in Verbindung stehen[4], bleibt für die Entwicklung und Ausgestaltung der Lernumgebung mehr oder weniger Zeit.

Weitere, vermutlich noch grössere Herausforderungen können sich ergeben, wenn sich die strategischen Zielsetzungen der Organisationseinheit zwischenzeitlich ändern, wenn sie eine klare Ausrichtung vermissen lassen und/oder von den Leitungspersonen unterschiedlich ausgelegt werden (Müller, W., 2016, S. 196f.). Aber auch Herausforderungen in Form unterschiedlicher inhaltlicher und didaktischer Schwerpunktsetzungen sowie unterschiedlicher Lehr-, Lern- und Rollenverständnisse unter den Hochschullehrenden und/oder zwischen ihnen und der Leitungsebene sind in Betracht zu ziehen. So meint Müller, W. (2016):

[4] Gedacht sei hier beispielsweise an den Modulbudgetprozess, die Erstellung der Modulbeschreibung, die Raumplanung für den gesamten Studiengang sowie die Moduleinschreibephase.

> *«Für Tempo und Verlauf universitärer Innovationsprozesse ist es daher entscheidend, ob die Akteure in den jeweiligen Handlungskonstellationen langfristig stabile Kompromisse finden oder unklare Verhältnisse ‹zurück lassen›. (…) Nur wenn es zu einer Verständigung zu (…) wichtigen Themen zwischen den Akteurskonstellationen auf zentraler und dezentraler Ebene kommt, besteht eine gewisse Chance, flächendeckend in der ganzen Universität eine systematisch angelegte Studienreform mit kohärentem Zielsystem zu initiieren»* (S. 196).

Weiter ist anzunehmen, dass, wie in der Literatur im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff eine «*Fülle unterschiedlicher, keineswegs durchgängig konsensfähiger Begriffskonnotationen, Konzeptualisierungen, Ansätze und Modelle*» (Niedermair, 2012, S. 7) zu finden sind, auch innerhalb eines Lehrkörpers vielfältige Kompetenzverständnisse vorherrschen und damit die Hochschullehrenden das didaktische Zielkonstrukt – hier Selbst- und Sozialkompetenzen – unterschiedlich auslegen. Denkbar ist ebenfalls, dass die Relevanz der Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines Hochschulstudiums im Lehrkörper unterschiedlich eingeschätzt wird. Entsprechend ist zu vermuten, dass die Offenheit und Motivation der Hochschullehrenden für die Entwicklung und Implementierung einer solchen Lernumgebung variiert.

Vergleichbare Herausforderungen sind auch auf Seiten der Studierenden denkbar. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen ist etwas sehr Persönliches. Sich im Rahmen einer vorgegebenen Struktur unter den (Beurteilungs-)Augen einer anderen Person auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung einzulassen, erfordert Mut, Vertrauen und Offenheit. Es ist davon auszugehen, dass diese Voraussetzungen nicht bei allen Studierenden gegeben sind. Es dürfte auch Studierende geben, deren Ansicht nach die Persönlichkeitsentwicklung nicht Bestandteil eines Hochschulstudiums sein sollte. Die Bereitschaft, sich auf eine dafür vorgesehene Lernumgebung einzulassen, dürfte folglich auch unter den Studierenden entsprechend variieren.

Nicht zuletzt führt der Anspruch, sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft einen Beitrag zu leisten, zusätzlich zur Herausforderung, eine gemeinsame Sprache zu finden und die unterschiedlichen Zielsetzungen von Praxis und Wissenschaft (wie Lösung einer eigenen, konkreten Problemstellung und unmittelbare Umsetzbarkeit auf Praxisseite vs. generalisierbare Ergebnisse, Nachvollziehbarkeit und Transparenz auf Wissenschaftsseite)[5] in Einklang zu bringen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen bedarf es folglich der Bearbeitung zwei weiterer Forschungsfragen, um die beiden formulierten Leitfragen umfassend beantworten zu können:

6. **Welche Begleitmassnahmen unterstützen vor dem Hintergrund der antizipierten Herausforderungen die nachhaltige Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation?**

[5] Vgl. zu den unterschiedlichen Zielsetzungen von Wissenschaft und Praxis auch Dilger und Euler (2018, S. 1f.).

7. **Inwiefern beeinflusst die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation die Einführung der pädagogisch-didaktischen Innovation? Wie ist sie auszugestalten, damit sowohl die praktische Umsetzung der Innovation als auch der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn gleichermassen erfolgreich erfolgen?**

Der Fokus der Forschungsfrage 6 liegt dabei auf Massnahmen, mit deren Hilfe einerseits die unterschiedlichen Voraussetzungen auf Lehrkörper- und Studierendenseite berücksichtigt und andererseits die von der Lernumgebung betroffenen Gruppen (Leitung, Hochschullehrende und Studierende) für das Vorhaben gewonnen werden können. Die Forschungsfrage 7 adressiert im Speziellen die Herausforderung des Findens einer gemeinsamen Sprache zwischen Wissenschaft und Praxis. Es interessiert, welche Ausgestaltungsform diese Sprache annehmen muss und ob – und wenn ja wie – sich dieser gemeinsame Austausch auf die daran teilnehmenden Personen und auf die Implementierung der Lernumgebung auswirkt.

Grundlage für die Beantwortung dieser beiden letzten Forschungsfragen bilden die Erfahrungen, die im Rahmen des hier beschriebenen Dissertationsprojekts während der Entwicklung und Implementierung der Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im BSc SoA (BFH) gesammelt werden konnten. Punktuell wird zusätzlich auf Literatur zurückgegriffen.

Nachfolgende Tabelle veranschaulicht zusammenfassend die Forschungsfragen, das jeweilige methodische Vorgehen sowie die angestrebten Ergebnisse.

Tabelle 1: Forschungsfragen, methodisches Vorgehen und angestrebte Ergebnisse

	Forschungsfrage	**Methodisches Vorgehen**	**Angestrebtes Ergebnis**
Kap. III-1	1. Wie lassen sich Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Konstrukte präzisieren?	Literaturstudium	Theoretisches Verständnis von Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Konstrukte (Legitimation von Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Zielgrössen der anvisierten Lernumgebung)
Kap. III-2	2. Welche Merkmale konstituieren das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» als Situationstyp und welche aktuellen und zukünftigen Anforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenzen ergeben sich daraus für die	Literaturstudium	Präzisierung des Handlungsfelds Soziale Arbeit als Situationstyp und Ableitung der für die Soziale Arbeit relevanten Selbst- und Sozialkompetenzen (inhaltliche Klärung

	Fachkräfte der Sozialen Arbeit?		der didaktischen Zielgrössen der anvisierten Lernumgebung)
Kap. IV-1.3 Kap. IV-2.3	3. Welche Prinzipien lassen sich für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Handlungsfeld «Soziale Arbeit» a) aus der Literatur und b) aus Erfahrungen von Hochschullehrenden und Studierenden ableiten?	Literaturstudium, Evaluation der Erfahrungen von Studierenden und Hochschullehrenden (Coachs) des BSc SoA (BFH)	Theoretisch und empirisch gestützte grobe Annahmen zur Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen mit Fokus auf spezifische didaktische Kernelemente
Kap. VI-2 bis Kap. VI-5	4. Wie können ausgewählte Lernziele auf der Basis dieser Gestaltungsannahmen unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextbedingungen in einem konkreten didaktischen Design umgesetzt werden?		Erste Design-Prototypen für didaktische Kernelemente einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen
Kap. VI-7	5. Welche generalisierbaren, kontextsensitiven Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen resultieren aus der wiederholten Erprobung und Evaluation des didaktischen Designs?	Iterativer Zyklus von Design – Umsetzung – Evaluation – Re-Design	Empirisch und theoretisch gestützte generalisierbare und zugleich kontextsensitive Prinzipien, die die Gestaltung didaktischer Kernelemente einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen anleiten[6] Robuste Lernumgebung in Form weiterentwickelter didaktischer Designs für den BSc SoA (BFH)
Kap. VII	6. Welche Begleitmassnahmen unterstützen vor dem Hintergrund der antizipierten Herausforderungen die nachhaltige Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation?	Evaluation der Erfahrungen aus dem Dissertationsprojekt, punktuelles Literaturstudium	Empfehlungen für begleitende Massnahmen
Kap. VIII-2	7. Inwiefern beeinflusst die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation die Einführung der pädagogisch-didaktischen Innovation? Wie ist sie auszugestalten,	Evaluation der Erfahrungen aus dem Dissertationsprojekt, punktuelles Literaturstudium	Kenntnisse über Auswirkungen der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation auf die involvierten Personen und die Implementierung der Innovation

[6] Nachfolgend auch Design-Prinzipien genannt.

	damit sowohl die praktische Umsetzung der Innovation als auch der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn gleichermassen erfolgreich erfolgen?		Empfehlungen für die Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Rahmen eines Design-Based Research-Projekts

3. Aufbau der Dissertation

Die Dissertation besteht aus neun Teilen.

Der vorangehende Einleitungsteil diente der Verortung der Dissertation sowie der Darlegung des Erkenntnisinteresses und der daraus abgeleiteten Leit- und Forschungsfragen.

In Teil II erfolgt eine kurze Einführung in das Paradigma der Gestaltungsforschung (engl.: Design-Based Research (DBR)), an dem sich das Dissertationsprojekt orientiert. Wesentliche Charakteristika von DBR werden herausgearbeitet. Dabei wird angesichts der Forschungsfrage 7 ein besonderes Augenmerk auf die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation gelegt. Die Ausführungen dienen dem besseren Verständnis des in Teil V dargelegten methodischen Vorgehens.

In Teil III werden Selbst- und Sozialkompetenzen begrifflich gefasst. In einem ersten Schritt werden sie als didaktische Konstrukte und damit als Zielgrössen didaktischen Handelns präzisiert. In einem zweiten Schritt richtet sich der Blick auf das konkrete Handlungsfeld «Soziale Arbeit». Es wird auf Basis eines Literaturstudiums als Situationstyp erfasst, was schliesslich ermöglicht, aktuelle und zukünftige berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen abzuleiten und so die didaktischen Zielkonstrukte des angestrebten Lehr-Lern-Settings inhaltlich zu füllen. Damit finden sich in Teil III die Antworten auf die ersten beiden Forschungsfragen.

Teil IV dient der Situierung der anvisierten Lernumgebung. Dazu wird einerseits das Praxisfeld beschrieben. Andererseits wird der theoretische Bezugsrahmen präzisiert, indem die Kontextbedingungen des zu gestaltenden Lehr-Lern-Settings sowie die angestrebten Lernergebnisse beschrieben werden. Zur Präzisierung des theoretischen Bezugsrahmens erfolgt zudem ein Überblick über in der Literatur diskutierte Lehr- und Lernaktivitäten, die die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützen sollen. Dabei werden insbesondere Erkenntnisse im Zusammenhang mit Coaching, (E-)Portfolioarbeit und selbstgesteuertem Lernen wiedergegeben. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass diese Elemente vom Departement Soziale Arbeit (BFH) für die anvisierte Lernumgebung als konstitutiv festgelegt wurden. Die Gründe hierfür lassen sich dem Kapitel IV-1.3 entnehmen. Abschluss des Teils IV bildet eine Zusammenstellung der aus den Erfahrungen des Praxisfelds und dem Literaturstudium ableitbaren Annahmen, die die Gestaltung der angestrebten Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen anleiten können. Damit liefert Teil IV die Antwort auf die Forschungsfrage 3.

Inhalt des Teils V ist die Erläuterung des methodischen Vorgehens. Der iterative Prozess von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design wird konkretisiert und die Evaluationsstrategie dargelegt. Dieser Teil schliesst mit Ausführungen darüber, wie die Akteurinnen und Akteure des Praxisfelds in die Entwicklung der Lernumgebung einbezogen werden und welche Rolle ihnen dabei zugesprochen wird.

Teil VI ist das eigentliche Herzstück der vorliegenden Arbeit. Hier erfolgt die konkrete Darstellung der Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung der anvisierten Lernumgebung. Nach dem Einblick in das Gesamtdesign des entwickelten Lehr-Lern-Settings wird im Speziellen auf die didaktischen Kernelemente «Development Center», «Gruppencoaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» eingegangen und schliesslich die Gesamtdramaturgie der neuen Lernumgebung dargelegt. Die Ausführungen in diesem Teil der Arbeit geben Aufschluss darüber, wie sich die didaktischen Designs der genannten Elemente und ihre zugrunde liegenden Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien im Verlaufe des iterativen Prozesses weiterentwickelt haben. Sie beantworten damit die Forschungsfragen 4 und 5. Als zentrales Ergebnis der Dissertation werden am Ende des sechsten Teils in einer zusammenfassenden Darstellung die durch den Prozess gewonnenen empirisch und theoretisch gestützten generalisierbaren und zugleich kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien präsentiert, die die lehrmethodische Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen anleiten können.

Die Beschreibung und die Evaluation von begleitenden Massnahmen, die mit dem Ziel der nachhaltigen Implementierung der entwickelten Lernumgebung auf verschiedenen Ebenen getroffen wurden, bilden Gegenstad von Teil VII. Daraus werden für gleichgeartete Projekte Empfehlungen für begleitende Massnahmen abgeleitet, was zugleich die Forschungsfrage 6 beantwortet.

In Teil VIII folgt eine kritische Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens. Ein Hauptaugenmerk gilt hierbei der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation als besonderes Charakteristikum von DBR-Projekten. Es wird dargestellt, wie sie im Dissertationsprojekt konkret ausgestaltet war und welche Erfahrungen damit gemacht wurden. Auf dieser Basis werden als Antwort auf die Forschungsfrage 7 Empfehlungen zur Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Rahmen von DBR-Projekten formuliert. Zum Abschluss dieses Teils wird der Umstand, zugleich Forscherin und Modulverantwortliche zu sein, als empirische und persönliche Herausforderung diskutiert.

Die Dissertation mündet in Teil IX schliesslich in ein Fazit, in dessen Rahmen einerseits ihr Beitrag für Wissenschaft und Bildungspraxis reflektiert wird und andererseits Forschungsdesiderata aufgezeigt werden.

II. DESIGN-BASED RESEARCH (DBR): Ein Forschungsansatz zur gleichzeitigen Lösung wissenschaftlicher und praktischer Problemstellungen

Wie in Kapitel I-1 ausgeführt, ist die Dissertation mit dem Anspruch verbunden, sowohl einen Beitrag für die Bildungspraxis als auch für die Wissenschaft zu leisten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, orientiert sich das Vorgehen des Dissertationsprojekts am Paradigma der Gestaltungsforschung, welches unter anderem unter den Bezeichnungen «educational design research» (McKenney & Reeves, 2012; Plomp, 2010) und «Design-Based Research» (Euler & Sloane, 2014; The Design-Based Research Collective, 2003) in der Literatur beschrieben und diskutiert wird.[7] Es handelt sich hierbei um einen Forschungszugang *«suitable to adress complex problems in educational practice for which no clear guidelines for solutions are available. Educational design research is perceived as the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions, - such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems – as solutions to such problems, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the process to design and develop them»* (Plomp, 2010, S. 9).

Die nachfolgenden Kapitel dienen einer kurzen Einführung in das Paradigma der Gestaltungsforschung mittels Erläuterung seiner wesentlichen Charakteristika. Dabei wird in Anlehnung an den Sprachgebrauch des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, an dem die Dissertation geschrieben wird, fortan die Bezeichnung «Design-Based Research (DBR)» verwendet.

1. Wesentliche Charakteristika von DBR

Design-Based Research kann als Antwort auf die Kritik an der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr- und Lernforschung verstanden werden (Euler, 2014b, S. 16; Plomp, 2010, S. 9f.; Reeves, 2006, S. 57f.; The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5; van den Akker, 2010, S. 44). Wird letzterer u.a. mangelnde praktische Anwendbarkeit ihrer Befunde vorgeworfen, versucht DBR innovative und robuste Lösungen für eine Problemstellung der Praxis (auch «Intervention» genannt) und gleichzeitig praxisrelevante, wissenschaftliche Theorien hervorzubringen (Euler, 2014b, S. 17ff.; McKenney, Nieveen & van den Akker, 2006, S. 72ff.; McKenney & Reeves, 2012, S. 20ff.; Plomp, 2010, S. 20ff.; van den Akker, 2010, S. 46). Bei DBR geht es nicht um die Frage, *ob* eine bestehende Intervention wirksam ist. Ausgangspunkt der Forschung bildet *«the manner in which the desirable objective [wie die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen;*

[7] Eine Übersicht über verschiedene, für den Gestaltungsforschungsansatz verwendete Bezeichnungen findet sich bei Euler (2014b, S. 16) sowie bei van den Akker, Gravemeijer, McKenney und Nieveen (2006, S. 4).

Anm. der Autorin] can best be attained in a given context through an intervention yet to be developed» (Euler, 2014b, S. 17). Das Ziel besteht nicht primär darin, bestehende Wirklichkeiten zu überprüfen, sondern Möglichkeiten und Potenziale zu erforschen und damit Wirklichkeiten zu gestalten und zu verändern (ebd.).
van den Akker, Gravemeijer, McKenney und Nieveen (2006, S. 5) beschreiben im Wissen um unterschiedliche Ausgestaltungsformen[8] den DBR-Ansatz als *«interventionist»*, *«iterativ»*, *«theory oriented»*, *«process oriented»* und *«utility oriented»*, was nachfolgend näher erläutert wird.

DBR-Projekte verfolgen unter anderem das Ziel, für Problemstellungen der (Bildungs-)Praxis eine Lösung zu entwickeln und zu erproben, weshalb van den Akker et al. (2006, S. 5) DBR als interventionistisch bezeichnen. Im Zentrum stehen dabei Probleme, zu deren Lösung keine bis wenig valide Heuristiken vorliegen, die die Gestaltung und Entwicklung der Intervention anleiten könnten (Plomp, 2010, S. 13, 17; van den Akker, 2010, S. 45). Kelly (2010) spricht in diesem Zusammenhang von *«open, or more appropriately, wicked problems»* (S. 75), die sich dadurch auszeichnen, dass der Ausgangszustand und/oder der Endzustand unbekannt bzw. unklar sind oder nicht bekannt ist, wie unter Berücksichtigung des Ausgangszustands der erwünschte Endzustand erreicht werden kann. Rahmenbedingungen, wie sie auch bei der hier im Zentrum stehenden Frage nach der didaktischen Förderbarkeit der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen gegeben sind.
Die Entwicklung der angestrebten Lösung, die innovativ, umsetzbar und nachhaltig zugleich sein soll, vollzieht sich in sich wiederholenden (iterativen) Zyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design (Euler, 2014b, S. 19). Dieses sich wiederholende, zyklische Vorgehen ermöglicht die stetige Optimierung der angestrebten Lösung bzw. die zunehmende Angleichung der zu entwickelnden Lösung an den angestrebten Endzustand (ebd., S. 19f.; Plomp, 2010, S. 16, 25; van den Akker, 2010, S. 45).

Abbildung 1 veranschaulicht die Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen eines DBR-Projekts.

Wie die Abbildung erkennen lässt, erfolgt die Entwicklung der Lösung theoriebasiert. So sieht der Schritt «Literatur und Erfahrungen auswerten» die Auswertung bestehender wissenschaftlicher Erkenntnisse (Literatur) und aktivierbarer Alltagstheorien von Praktikerinnen und Praktikern (Erfahrungen) vor, mit dem Ziel, der zu entwickelnden Lösung («Design») einen theoretischen Bezugsrahmen zu Grunde zu legen (Euler, 2014b, S. 17f., 25f.; van den Akker, 2010, S. 45f.).

[8]Plomp (2010, S. 22ff.) bietet eine Übersicht über Aspekte, hinsichtlich derer sich DBR-Projekte unterscheiden können.

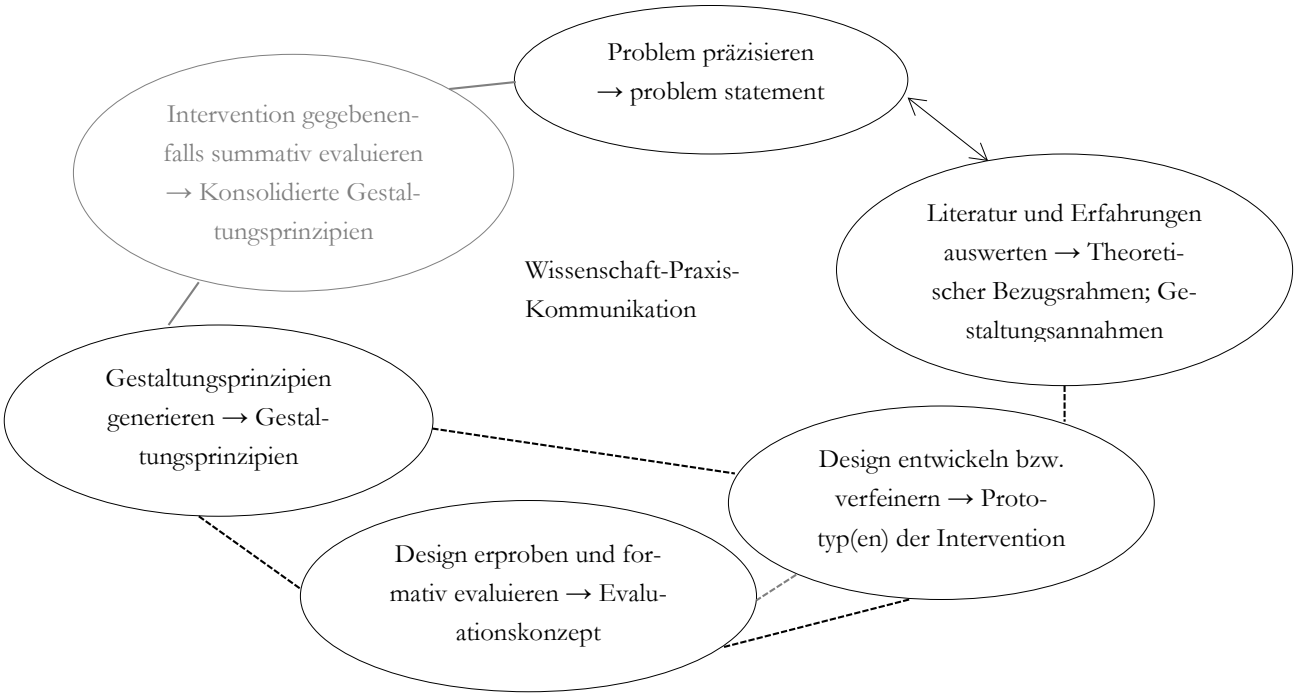


Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklen in DBR-Projekten nach Euler (2017, S. 9); von der Autorin ins Deutsche übersetzt

Die Berücksichtigung bzw. Anwendung bestehender Theorie bildet dabei *einen* Bestandteil der für DBR-Projekte charakteristischen Theorieorientierung *(«theory orientation»*; van den Akker et al., 2006, S. 5). Daneben strebt DBR auch Theoriebildung und Theorieüberprüfung an: Im Rahmen des iterativen Vorgehens werden bei DBR-Projekten im Sinne ihrer wissenschaftlichen Zielsetzung – dem Erkenntniszuwachs (siehe oben) – Theorien in Form kontextsensitiver Gestaltungsprinzipien («Design Principles») formuliert bzw. aus Literatur und Alltagstheorien abgeleitet (Theoriebildung). Diese werden dann in Zyklen wiederholter Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung der Intervention überprüft (Theorieüberprüfung) (Euler, 2014b, S. 16, 18f., 31ff.; Plomp, 2010, S. 15, 17ff.). Die Gestaltungsprinzipien erfüllen dabei zwei Funktionen:

> *«Sie formulieren wissenschaftliche Aussagen in einer mehr oder weniger generellen Form. Als solche bieten sie für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen eine Orientierung, müssen jedoch auf die spezifischen Gestaltungsbedingungen ausgelegt und angepasst werden. Zugleich bilden Design Principles die Struktur, in die Erkenntnisse aus Projekten im Rahmen eines DBR überführt werden können.»* (Euler, 2014a, S. 111; vgl. auch Plomp, 2010, S. 17; van den Akker, 2010, S. 48)

Dank dem iterativen Vorgehen und der Verbindung von Theorieanwendung, -bildung und -überprüfung kann im Rahmen von DBR-Projekten das Wissen über

- die angestrebte Problemlösung,
- ihr Funktionieren in einem bestimmten Kontext und

- den Prozess ihrer Gestaltung und Entwicklung

erweitert werden (wissenschaftliche Zielsetzung). In der Folge kann die Intervention im konkreten Praxisfeld stetig optimiert werden (praxisbezogene Zielsetzung), weshalb DBR auch als *«process oriented»* (van den Akker et al., 2006, S. 5) beschrieben wird (vgl. auch The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5). Ausschlaggebendes Kriterium zur Bewertung der Qualität der entwickelten Intervention ist dabei im Wesentlichen ihre Anwendbarkeit und Zweckdienlichkeit für die Nutzerinnen und Nutzer im jeweiligen Realkontext («*utility oriented*»; van den Akker et al., 2006, S. 5), sprich ihre Praxisrelevanz (Euler, 2014b, S. 16; Plomp, 2010, S. 22).

Die Forderung nach einer praxisrelevanten Lösung steht in Verbindung mit einem weiteren Charakteristikum von DBR: dem Einbezug von Akteurinnen und Akteuren aus dem Praxisfeld in den Forschungs- und Entwicklungsprozess (Brahm & Jenert, 2014, S. 45ff.; Euler, 2014b, S. 18; McKenney et al., 2006, S. 74f., 77; van den Akker, 2010, S. 46). Angesichts der Forschungsfrage 7 (vgl. Kapitel I-2), die damit in direktem Zusammenhang steht, wird diesem Aspekt unter dem von Euler (2014b, S. 16) geprägten Begriff «Wissenschaft-Praxis-Kommunikation»[9] ein eigener Abschnitt gewidmet.

2. Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation als besonderes Charakteristikum von DBR

Wie erwähnt, bildet der Einbezug von Akteurinnen und Akteuren der Praxis in die verschiedenen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses ein Merkmal von DBR. Nach McKenney et al. (2006, S. 77) stellen der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Personen(gruppen) aus der Praxis und der Wissenschaft neben der strikten Berücksichtigung der Standards wissenschaftlicher Forschung und einer guten Kenntnis des Praxisfelds bzw. der Forschung in natürlichen Settings sogar einen der drei Grundpfeiler von DBR im Kontext von Curriculumsentwicklungsprojekten dar. Damit verbunden ist die Erwartung, durch den Einbezug des Praxisfelds zum einen eine praxistauglichere und qualitativ bessere Lösung zu finden, zum anderen die Transferierbarkeit der resultierenden Theorien zu steigern und dadurch eine bedeutende Veränderung im Praxiskontext zu erreichen (Euler, 2014b, S. 18; Plomp, 2010, S. 22; The Design-Based Research Collective, 2003, S. 6). Denn:

[9] Euler spricht in Übereinstimmung mit anderen Autorinnen und Autoren (vgl. u.a. Dimai, Mathies und Welte, 2017; Hemkes, Srbeny, Vogel und Zaviska, 2017; Raatz, 2015) in neueren Aufsätzen von der «Wissenschaft-Praxis-Kooperation» anstelle der «Wissenschaft-Praxis-Kommunikation» (vgl. Dilger und Euler, 2018; Euler, 2017). Dennoch wird in dieser Arbeit am ursprünglichen Begriff «Wissenschaft-Praxis-Kommunikation» festgehalten, da sich – wie sich in Kapitel VIII-2 zeigen wird – im vorliegenden Projekt die Zusammenarbeit zwischen den Praxisfeldvertretenden und der Autorin als Forscherin mehr als Kollaboration denn als Kooperation gestaltete.

> *«Experienced practitioners normally have an extensive know-how and a strong intuition regarding where the critical events in a developed teaching concept's application are to be found. Including experienced practitioners can make this frequently implicit knowledge useful for the development phase and can shorten the route to high-quality intervention.»* (Euler, 2014b, S. 18)

Euler (2014b, S. 18, 20f.) spricht in diesem Zusammenhang von der «Wissenschaft-Praxis-Kommunikation» und beschreibt sie als wechselseitige Beeinflussung von Wissenschaft und Praxis. Beide Seiten verfolgen ihre unterschiedlichen Zielsetzungen: Liegt das Interesse der Wissenschaft in erster Linie in der Gewinnung und Überprüfung tragfähiger Theorien, geht es der Praxis primär darum, eine Lösung für eine als relevant erachtete Praxisfragestellung zu finden. Das zyklische Prozessmodell von DBR ermöglicht durch die Integration von Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung die gleichzeitige Erreichung beider Ziele (ebd. sowie van den Akker, 2010, S. 43). Vorausgesetzt wird dafür jedoch eine gegenseitige Offenheit und Akzeptanz:

> *«Against the background of their differing interests, communication between science and practice can only succeed if practice is open to scientific theories' different perspectives and, vice versa, if science can accept practice's experience and everyday theories, merge these with their own, and communicate them. In this way scientific and practical action combine in a process of mutual learning (…).»* (Euler, 2014b, S. 21)

van den Akker (2010, S. 46f.) unterstreicht die Wichtigkeit der Interaktion zwischen Forschenden und Personen aus dem Praxisfeld mit vier Argumenten: Die Interaktion trägt erstens zur schrittweisen Klärung der Problemstellung bei und hilft, sich der Charakteristika der potentiellen Lösung zunehmend klarer zu werden. Zweitens erachtet van den Akker die direkte Anwendung von Theorien angesichts der Komplexität der Problemstellungen als wenig erfolgsversprechend. Stattdessen favorisiert er den konstruktiven Ansatz, bei dem Forschende und Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld gemeinsam eine umsetzbare Intervention erarbeiten und gemeinsam Prinzipien artikulieren, die die Effekte der Intervention stützen. Drittens führt van den Akker für die Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis ins Feld, dass nur dieser Austausch es erlaubt, einen klaren Einblick in Herausforderungen zu erhalten, die sich bei der Implementierung der Intervention (potentiell) stellen, und entsprechend Wege und Mittel zu finden, um diesen zu begegnen. Viertens unterstützt seiner Ansicht nach die Interaktion auch die Commitment-Bildung auf Seiten der Praktikerinnen und Praktiker und trägt dazu bei, dass diese sich im Projekt als gleichberechtigte Beteiligte sehen. The Design-Based Research Collective (2003) betont in diesem Zusammenhang, dass *«the success of the innovation and the knowledge gained from its study depend in the part on being able to sustain the partnership between researchers and teachers»* (S. 7).

Eine weitere Funktion der Zusammenarbeit zwischen den Forschenden und Personen(gruppen) aus dem Praxisfeld nennen McKenney et al. (2006, S. 74) sowie Plomp (2010, S. 20, 22). Sie weisen darauf hin, dass der Einbezug von Akteurinnen und Akteuren aus dem Praxisfeld in die unterschiedlichen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses für diese eine berufliche Weiterbildung darstellen kann. Einerseits kann beispielsweise die Beteiligung an der Datenerhebung in Form von Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen usw. unter den Personen im Praxisfeld einen Austausch, eine Reflexion und/oder ein Engagement stimulieren (McKenney et al., 2006, S. 74). Anderseits kann der Einbezug in den Forschungs- und Entwicklungsprozess dazu führen, dass Praktikerinnen und Praktiker ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie Forschung zur Verbesserung des professionellen Kontexts beitragen kann (Plomp, 2010, S. 22). Für McKenney et al. (2006, S. 72ff.) stellt dieses *«professional development»* (S. 74) neben (1) der Entwicklung einer Intervention als Lösung eines praktischen Problems und (2) der Ableitung von Gestaltungsprinzipien im Sinne der (Weiter-)Entwicklung empirisch basierter Theorie (vgl. vorangehendes Kapitel) die dritte Art von Output dar, welcher im Rahmen von DBR-Projekten angestrebt wird.

III. PRÄZISIERUNG DER DIDAKTISCHEN ZIELKONSTRUKTE: Begriffliche Fassung von Selbst- und Sozialkompetenzen

Die Dissertation geht u.a. der Frage nach, wie in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit eine Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen gestaltet und integriert werden kann (vgl. Kapitel I-2). Um diese Frage zu beantworten, bedarf es zuerst der Klärung, was unter berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen zu verstehen ist. Dies erfolgt in zwei Schritten: Kapitel 1 strebt eine theoretisch-didaktische Klärung an, um Selbst- und Sozialkompetenzen überhaupt als Zielgrössen für die Gestaltung einer Lernumgebung ausweisen zu können. In Kapitel 2 werden die Begriffshüllen «berufsrelevante Selbstkompetenzen» bzw. «berufsrelevante Sozialkompetenzen» über die Erfassung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp mit Inhalt gefüllt. Damit liefern die beiden nachfolgenden Kapitel Antworten auf die Forschungsfragen 1 und 2, die zur Erinnerung an dieser Stelle noch einmal aufgeführt werden:

- Wie lassen sich Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Konstrukte präzisieren?
- Welche Merkmale konstituieren das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» als Situationstyp und welche aktuellen und zukünftigen Anforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenzen ergeben sich daraus für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit?

1. Theoretisch-didaktische Klärung: Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Zielgrössen

Gemäss zahlreicher Autorinnen und Autoren (u.a. Euler & Hahn, 2014, S. 141f.; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007a, S. XXIIIf.; Roth, 1971, S. 180; Straka & Macke, 2009, S. 15f.; Wilbers, 2012, S. 281ff.) bilden Sozial- und Selbstkompetenzen Bestandteile beruflicher Handlungskompetenzen[10]. Im deutschsprachigen pädagogischen Bereich werden Handlungskompetenzen als «*innere Potenziale beziehungsweise Dispositionen für ein stabiles, regelmässiges Handeln in bestimmten Situationstypen*» (Euler & Hahn, 2014, S. 83) verstanden[11]. Als innere Dispositionen stellen sie nicht ein Handlungsergebnis dar, sondern Handlungsvoraussetzungen, über die ein Individuum bereits

[10] Zum Begriff Handlungskompetenz vgl. u.a. Büchter (2012, S. 32f.) und Euler und Hahn (2014, S. 82ff.). Einen Überblick über die Historie des Kompetenzbegriffs im Allgemeinen bieten u.a. Büchter (2012), Erpenbeck und von Rosenstiel (2007a) und Lang-von Wins und von Rosenstiel (2005, S. 300ff.) sowie spezifisch für die Pädagogik Heil (2007).

[11] Davon abzugrenzen ist das insbesondere im angelsächsischen Raum vorkommende *«Verständnis von Kompetenz im Sinne eines ausgeführten Verhaltens (performance), das einem definierten Standard entsprechen soll»* (Euler und Bauer-Klebl, 2009, S. 30).

verfügt oder die über Lernprozesse zu entwickeln sind. Wichtig beim Verständnis von Handlungskompetenzen und damit von Selbst- und Sozialkompetenzen als innere Dispositionen ist die damit verbundene Aussage, dass aus einer einmaligen Beobachtung eines Verhaltens in einer bestimmten Situation nicht unmittelbar auf das Vorhandensein stabiler Selbst- bzw. Sozialkompetenzen geschlossen werden kann (ebd., S. 82f.). Vielmehr muss zwischen dem beobachteten Verhalten und den zugrunde liegenden Kompetenzen differenziert werden. Erst wenn ein Verhalten in einer bestimmten Situation wiederholt gezeigt wird, kann vorsichtig daraus geschlossen werden, dass die Person über die entsprechende Kompetenz verfügt.

Als innere Dispositionen sind Selbst- und Sozialkompetenzen lern- bzw. entwickelbar. Grundlegend dabei ist die Erkenntnis, dass das Lernen spezifischer Selbst- und Sozialkompetenzen aufgrund der Situationsgebundenheit von Handlungskompetenzen[12] nur in konkreten Situationen erfolgen kann, so wie spezifische Selbst- und Sozialkompetenzen nur in bestimmten Situationen – in sogenannten Situationstypen – zur Anwendung kommen. Situationstypen lassen sich über

(1) die in der Situation beteiligten Akteurinnen und Akteure (einschliesslich ihrer Aufgaben, Rollen und Erwartungen),
(2) die gegebenen Rahmenbedingungen,
(3) den zeitlichen Ablauf und
(4) über potentiell in der Situation vorkommende (kritische) Ereignisse

bestimmen und von anderen Situationstypen abgrenzen (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 40ff.).

Selbst- und Sozialkompetenzen lassen sich des Weiteren als mehrdimensionale Konstrukte beschreiben (Euler & Hahn, 2014, S. 142f.): Sie lassen sich in den Dimensionen «Wissen» (Erkennen), «Einstellungen» (Werten) und «Fertigkeiten» (Können) differenzieren und präzisieren. Während in der Dimension «Wissen» kognitive Handlungsschwerpunkte in unterschiedlichen Ausprägungsformen fokussiert werden, ist auf der Dimension «Einstellungen» die affektiv-bewertende Haltung gegenüber anderen Menschen oder Facetten der eigenen Person angesprochen. Diese kann ihrerseits wiederum unterschiedliche Ausprägungen (wie sich interessieren, zuwenden, tolerieren, zulassen usw.) haben. In der Dimension «Fertigkeiten» steht das handhabendgestaltende Wirken im Zentrum. Es geht beispielsweise darum, mit Hilfe spezifischer Techniken und/oder Prinzipien eine Beziehung zu einem anderen Menschen zu gestalten, Arbeitsprozesse effizient umzusetzen, Gespräche konstruktiv zu führen oder Aspekte der eigenen Person zu verändern. Die Unterscheidung zwischen Wissen und Können ist nicht immer eindeutig. Grundsätzlich kann jedoch Können als Fertigkeit zur Anwendung von Wissen verstanden werden.

[12] Handlungskompetenzen dienen der Bewältigung von spezifischen Situationsanforderungen, andererseits stellen praktische Situationen für ihre Bewältigung Anforderungen an die Kompetenzen des Handelnden. Folglich sind Handlungskompetenzen nicht universell, sondern beziehen sich als Möglichkeit des Handelns auf einen bestimmten Typ von Situationen. Diese Situationsgebundenheit betrifft sowohl das Erlernen wie auch das Anwenden von Handlungskompetenzen. (Euler und Hahn, 2014, S. 82f.)

Eine weitere Konkretisierung erfahren Sozial- und Selbstkompetenzen über die Bestimmung des in einer bestimmten Situation geforderten Verhaltens (Verhaltenskomponente) und des Gegenstands, auf den sich das Verhalten bezieht (Inhaltskomponente) (Euler & Hahn, 2014, S. 236).

Den Bezugspunkt von Sozialkompetenzen bilden soziale Kommunikationssituationen (Euler, 2004, S. 15ff.). Aus handlungsanalytischer Sicht entspricht eine soziale Kommunikation der wechselseitigen Artikulation und Interpretation verbaler und nonverbaler Äusserungen zweier oder mehrerer Menschen. Dabei geschieht das Artikulieren und Interpretieren vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen, Werte, Einstellungen, Emotionen, Zuschreibungen usw., womit Kommunikationsstörungen unausweichlich sind. Diese bilden ihrerseits den Ausgangspunkt von Reflexionsbemühungen, mit Hilfe derer die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf eine zukünftig erfolgreiche Bewältigung von Kommunikationssituationen weiterentwickelt werden können. Den Bezugspunkt von Selbstkompetenzen bildet die eigene Person, sprich die bewussten und unbewussten Vorstellungen, die eine Person über sich selbst hat, ihre erworbenen Kompetenzen, physischen und psychischen Dispositionen sowie ihre Emotionen und Einstellungen (Euler & Hahn, 2014, S. 142, 284).

Schliesslich unterliegen sowohl den Selbst- als auch den Sozialkompetenzen unterschiedliche Ziel- und Wertausrichtungen (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 25; Euler & Hahn, 2014, S. 83f.). Ziele und Werte steuern unser Handeln und damit auch den konkreten Einsatz spezifischer Selbst- und Sozialkompetenzen. Aus didaktischer Sicht bringt dies mit sich, dass Selbst- und Sozialkompetenzen von Lernenden anders eingesetzt werden können, als dies von den Lehrenden beabsichtigt wird. Lernende haben demnach die Möglichkeit, Selbst- und Sozialkompetenzen für unterschiedliche Ziele einzusetzen, müssen aber zugleich auch die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Mit dem Verständnis des Menschen als selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Wesen geht zudem einher, dass Werte und Einstellungen nicht einfach indoktriniert werden können (Euler, 2004, S. 43). Dies hat zur Konsequenz, dass im Hinblick auf die Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen Werte nicht einfach von den Lehrenden vorgegeben werden können. Vielmehr geht es um ein situationsbezogenes Bewusstmachen und Klären der eigenen Wertausrichtungen der Lernenden im Vergleich zu den (von den Lehrenden) angestrebten.

Das soeben ausgeführte theoretische Verständnis von Selbst- und Sozialkompetenzen als etwas Lern- bzw. Entwickelbares erlaubt es, diese Kompetenzbereiche als didaktische Zielgrössen einer Lernumgebung festzulegen. Darüber hinaus beinhaltet es mit den Hinweisen auf die Situationsgebundenheit, die Multidimensionalität und die Ziel- und Wertebasierung von Handlungskompetenzen Aspekte, die bei der Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen mit zu berücksichtigen sind.

2. Inhaltliche Klärung: Selbst- und Sozialkompetenzen im Handlungsfeld «Soziale Arbeit»

Nachdem im vorangehenden Kapitel aufgezeigt wurde, welche theoretischen Annahmen die Setzung von Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Zielgrössen rechtfertigen, geht es nun darum, die bislang leeren Begriffshüllen «berufsrelevante Selbstkompetenzen» bzw. «berufsrelevante Sozialkompetenzen» inhaltlich zu füllen. Damit soll die Frage beantwortet werden, welche Selbst- und Sozialkompetenzen konkret für die professionelle Ausübung Sozialer Arbeit von Bedeutung sind und folglich die inhaltlichen Zielgrössen der anvisierten Lernumgebung bilden. Dem heutigen schweizerischen Verständnis entsprechend (u. a. Bohrer & Zwilling, 2013, S. 483; Keller, V. & Schmocker, 2013, S. 365) wird dabei «Soziale Arbeit» als Oberbegriff definiert, der die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation umfasst.

Unabhängig vom fokussierten Berufsfeld findet sich in der Literatur eine Vielzahl an Ansätzen zur inhaltlichen Festlegung von Selbst- und Sozialkompetenzen.[13] Anstelle der Darstellung und des Vergleichs dieser Definitionen wird hier auf das Begriffsverständnis der Gruppe um Euler rekurriert.[14] Sie versteht

> **Selbstkompetenz** als die Fähigkeit, die eigenen bisher erworbenen Kompetenzen, die eigenen physischen und psychischen Dispositionen und Zustände sowie das eigene Selbstkonzept weiterzuentwickeln (Euler & Hahn, 2014, S. 284f.);

> **Sozialkompetenz** *«als Disposition zur zielgerichteten Kommunikation mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen»* (Euler & Hahn, 2014, S. 237).

Eine inhaltliche Präzisierung dieser eher abstrakten Definitionen für den Kontext Soziale Arbeit bedarf gemäss den Ausführungen zur Situationsgebundenheit von Handlungskompetenzen (vgl.

[13] Eine Übersicht über das Begriffsverständnis von Sozialkompetenzen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen findet sich in Euler (2009b, S. 14ff.). Unterschiedliche Definitionen von Selbstkompetenzen lassen sich u.a. Erpenbeck und Sauter (2013, S. 33), Jaeger, in der Smitten und Grützacher (2009, S. 27), Meyer-Schwickerath und Maassen (2014, S. 193) sowie Wilbers (2012, S. 285) entnehmen.

[14] Die Bezugnahme auf das Begriffsverständnis der Gruppe um Euler wird damit begründet, dass die Bestandteile der Definitionen mit zentralen Aspekten der Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht werden können: Die berufliche Tätigkeit sozial arbeitender Personen vollzieht sich vorwiegend über Interaktion und damit soziale Kommunikation. Mit ihr soll ein individueller und/oder gesellschaftlicher Zielzustand erreicht werden (Bommes und Scherr, 2012, S. 252ff.). Fachkräfte der Sozialen Arbeit werden mit persönlichen, sozialen und sachlichen Anliegen der Klientinnen und Klienten vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lebenssituationen konfrontiert. Ein wichtiges Arbeitsinstrument ist dabei die Persönlichkeit der Fachkraft Soziale Arbeit. Entsprechend wichtig ist die kontinuierliche Weiterentwicklung des eigenen Selbstkonzepts, der eigenen Fähigkeiten und Dispositionen (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel III-2.1). Gleichzeitig erfordern die Definitionen nach Euler et al. aufgrund ihrer Abstraktheit für den jeweiligen Anwendungskontext – hier die Soziale Arbeit – eine Konkretisierung, was dem Gedanken der Situationsgebundenheit von Handlungskompetenzen entspricht (vgl. Kapitel III-1 sowie Fussnote 12).

Kapitel III-1) einer Bestimmung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp. Demzufolge wird das nachfolgende Kapitel III-2.1 der Erfassung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp gewidmet. Auf dieser Basis werden schliesslich in Kapitel III-2.2 für die Soziale Arbeit konkrete, berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen abgeleitet.

2.1 Erfassung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp

Die Soziale Arbeit ist ein Berufsfeld mit vielen Gesichtern; die Palette an möglichen Einsatz- bzw. Arbeitsfeldern für Fachkräfte der Sozialen Arbeit ist gross und nicht abschliessend. So schreibt Heiner (2010):

> *«Soziale Arbeit ist ein Beruf, der durch eine Vielfalt an Berufs- und Tätigkeitsfeldern mit unterschiedlichen Adressaten, Problemlagen, Angebotsorganisationen und Handlungsformen gekennzeichnet ist.»* (S. 76)

In Abhängigkeit gesellschaftlicher wie politischer Entwicklungen kommen stetig neue Arbeitsfelder hinzu[15] und bisherige verändern sich (Bommes & Scherr, 2012, S. 30ff.; Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 31; Wendt, 2008a; 2008b).

Trotz zahlreicher Unterschiede zwischen den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit[16] lassen sich für das professionelle Handeln in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern gemeinsame Merkmale finden. Diese erlauben es, als Grundlage für die inhaltliche Präzisierung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen das Handlungsfeld «Soziale Arbeit»[17] als Situationstyp zu erfassen - wenn auch auf einem hohen Abstraktionsniveau. Die gemeinsamen Merkmale werden nachfolgend entlang der Elemente, die einen Situationstypen konstituieren (vgl. Kapitel III-1), erläutert. Dabei besteht jedoch nicht der Anspruch, das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» umfassend und in seiner Komplexität vollumfänglich abzubilden. Basis für die Erläuterung bilden vorwiegend die Ausführungen von Hochuli Freund und Stotz (2015, S. 47ff.) zu Strukturmerkmalen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit, da sie sich auf unterschiedliche Beiträge des aktuellen Diskurses um die Professionalisierung Sozialer Arbeit stützen und diese zusammenfassend darstellen.

[15] Wie beispielsweise Case Management Berufsbildung (http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01496/index.html?lang=de).

[16] Unterschiede zeigen sich beispielsweise hinsichtlich dem Alter der Klientel, ihrer Problemlagen, dem Ausmass an Unterstützungs- und Förderbedarf, der Funktion der Sozialen Arbeit und der Organisationsform (Heiner, 2007, S. 88ff., 2010, S. 76ff.).

[17] Überall dort, wo es um das Handeln der Fachkräfte der Sozialen Arbeit und damit direkt oder indirekt um die Anforderungen an ihre Selbst- und Sozialkompetenzen geht, wird nachfolgend anstatt vom *Berufsfeld* «Soziale Arbeit» vom *Handlungsfeld* «Soziale Arbeit» gesprochen.

(1) Beteiligte Akteurinnen und Akteure mit ihren Aufgaben und Rollen

Soziale Arbeit kann als institutionelles Angebot verstanden werden, *«das sich zwischen dem Staat als gesellschaftliches Gesamtsubjekt beziehungsweise in dessen Vertretung und Auftrag handelnden Institutionen auf der einen Seite und einzelnen Subjekten – Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und älteren Menschen –,Familien oder Gruppen auf der anderen Seite verortet»* (Thole, 2012, S. 24f.). Als Akteurinnen und Akteure lassen sich aus dieser Definition neben den Fachkräften der Sozialen Arbeit[18] zum einen die Klientinnen und Klienten (inkl. ihrem sozialen Umfeld), zum anderen Dienste und Einrichtungen identifizieren, die sowohl die Klientel als auch die Fachkräfte unterstützen sollen (Heiner, 2010, S. 35). Zu letzteren gehören v.a. *«Organisationen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, aber auch das Wirtschaftssystem, das politische System und das Professionalisierungssystem (Fachverbände, Aus- und Fortbildungsstätten etc.)»* (ebd.). Die verschiedenen Akteurinnen und Akteure haben häufig unterschiedliche Interessen, Werte, Einstellungen, Deutungsmuster sowie Zielsetzungen. Ausserdem sind sie mit unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert. In der Folge finden sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit oftmals in einem erheblichen Spannungsfeld wieder (ebd.).

Die der Sozialen Arbeit zugeschriebene Funktion kann als «*intermediäre»* (Heiner, 2010, S. 33) bezeichnet werden: Sie besteht darin, zwischen Individuum und Gesellschaft zu vermitteln und so zu einem besseren Verhältnis zwischen der betroffenen Person bzw. den betroffenen Personen und ihrem sozialen Umfeld beizutragen. Damit lässt sich das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit auf der Verhaltensebene grundsätzlich als ein *«Dazwischentreten»*, ein *«Intervenieren»* (Müller, B., 2012, S. 69) beschreiben. Gegenstand der Arbeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit bilden dabei Problemstellungen, die sich *«in sozialen Lebenssituationen und der individuellen alltagsweltlich konkreten Lebenspraxis»* (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 47f.) verorten und die häufig diffus, komplex und in der Regel nicht eindeutig eingrenzbar sind. Damit einher geht eine Art *«Allzuständigkeit für komplexe Probleme»* (ebd., S. 48), was mit der Schwierigkeit verbunden sein kann, die eigene Zuständigkeit zu erkennen und einzugrenzen.

Bei der Bearbeitung der Problemstellungen haben Fachkräfte der Sozialen Arbeit drei Zielsetzungen zu verfolgen und damit drei Aufgaben zu erfüllen (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 49): Einerseits haben sie die Aufgabe, ihre Klientinnen und Klienten bei der Veränderung ihrer Person und ihrer Lebensweise zu unterstützen. Andererseits sollen sie dazu beitragen, dass sich die Lebensbedingungen ihrer Klientel verändern bzw. verbessern. Drittens gehört es auch zu ihren

[18] Unter einer Fachkraft der Sozialen Arbeit wird in dieser Arbeit entsprechend der Begriffsdefinition (vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Fachkraft) in erster Linie eine Person verstanden, die eine der vielen verschiedenen, für den Sozialbereich qualifizierenden Ausbildungen (Bohrer und Zwilling, 2013, S. 485) absolviert hat und damit über die geforderten Berufsqualifikationen verfügt. Mitgedacht werden aber auch Personen, die im Sozialbereich tätig sind, jedoch nicht die entsprechende Berufsausbildung durchlaufen haben. Dieses erweiterte Begriffsverständnis begründet sich einerseits im Umstand, dass der Anteil der im Sozialbereich beschäftigten Personen ohne qualifizierte Ausbildung gemäss einer von SAVOIRSOCIAL zur Fachkräftesituation im Sozialbereich in Auftrag gegebenen Studie gross ist (2009: 70%; BSS Volkswirtschaftliche Beratung AG, 2011, S. 27)). Andererseits übt diese Personengruppe oftmals vergleichbare Tätigkeiten wie ihre qualifizierten Berufskolleginnen und -kollegen aus, womit an sie vergleichbare Anforderungen im Selbst- und Sozialkompetenzbereich gestellt sein dürften.

Aufgaben, die soziale Infrastruktur zu optimieren. Diese trifokale Problembearbeitung verlangt von den Fachkräften der Sozialen Arbeit den Umgang mit Ungewissheit hinsichtlich des Falls, des Unterstützungsfokus und der eigenen Zuständigkeit.

(2) Rahmenbedingungen

Das professionelle Handeln von Fachkräften der Sozialen Arbeit ist eingebettet:

- in ein sich veränderndes soziales, politisches und institutionelles Umfeld, komplexe soziale Bezüge und heterogene Handlungskontexte (unterschiedliche Klientel, Problemlagen, Interventionsformen, Angebotsorganisationen) (Heiner, 2010, S. 35, 41, 76ff.);
- in strukturelle Widersprüchlichkeiten, die sich in unterschiedlichen Handlungslogiken und unterschiedlichen Loyalitätsverpflichtungen zeigen: Fachkräfte der Sozialen Arbeit *«sind einerseits der Gesellschaft als Auftraggeber der Hilfe verpflichtet und andererseits den Anliegen und Interessen der Klientinnen und ihrer Lebenswelt. Die Doppelfunktion von Hilfe und Kontrolle [Hervorhebung durch die Autoren][19] ist eine unaufhebbare, der organisierten Hilfe der Sozialen Arbeit immanente Paradoxie professionellen Handelns. Professionelle müssen sich im Spannungsfeld dieser doppelten Loyalitätsverpflichtung [Hervorhebung durch die Autoren] bewegen können. Sie sind einerseits der Logik standardisierten bürokratischen Rechtshandelns verpflichtet, andererseits der Logik des lebensweltorientierten, immer auf die Individualität der Klienten ausgerichteten Unterstützungshandelns.»* (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 62)[20];
- in interprofessionelle Handlungskontexte: *«So arbeiten nur selten ausschliesslich eine Sozialarbeiterin und ein Klient an einem Thema; meistens sind weitere Fachleute involviert, mit denen die Sozialarbeiterin in irgendeiner Form zusammen arbeitet»* (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 48). Die Kooperationsformen sind dabei vielfältig (Heiner, 2007, S. 100). In diesen interprofessionellen Handlungskontexten sind die Fachkräfte der Sozialen Arbeit zuweilen mit Statusfragen konfrontiert. Dies kann zum einen auf die Ungewissheit über den eigenen Zuständigkeitsbereich, zum anderen auf den aus der Allzuständigkeit resultierenden geringen Spezialisierungsgrad und die *«fehlende Monopolstellung»* (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 48ff.) von Fachkräften der Sozialen Arbeit zurückgeführt werden;
- und in eine strukturelle Asymmetrie: Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind bei der Ausübung ihrer Tätigkeit in einem grossen Masse von der Mitarbeit der Klientinnen und Klienten abhängig. Entsprechend wird die Dienstleistung Sozialer Arbeit als gemeinsames Produkt der Fachkraft der Sozialen Arbeit und der Klientin bzw. dem Klienten angesehen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist die Zusammenarbeit zwischen der Fachkraft der Sozialen Arbeit und der Klientel (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 55ff.). Bei dieser Kooperation handelt es

[19] Zum Widerspruch von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit vgl. auch Bommes und Scherr (2012, S. 70ff.).
[20] In diesem Zusammenhang spricht man in der Sozialen Arbeit auch vom «doppelten Mandat» (Böhnisch und Lösch, 1973, S. 27ff.; Gängler, 2005, S. 772; Müller Fritschi, 2013, S. 30ff.).

sich jedoch nicht um eine gleichberechtigte. Stattdessen ist eine strukturelle Asymmetrie gegeben: *«Der Sozialarbeiter verfügt aufgrund seines institutionellen Hintergrunds, seinem doppelten Mandat von Hilfe und Kontrolle sowie seines Wissensvorsprungs und seiner Kompetenz über mehr Macht als die hilfesuchende Klientin»* (ebd., S. 58). Bei dieser Macht handelt es sich nach Bommes und Scherr (2012) um eine *«Deutungs-, Definitions- und Entscheidungsmacht»* (S. 274), die den Fachkräften der Sozialen Arbeit zugesprochen wird.

Darüber hinaus können Fachkräfte der Sozialen Arbeit aufgrund der Komplexität und Vielfalt sozialer Probleme, die sich nicht in irgendwelche Schablonen und Muster zwängen lassen, bei ihrem professionellen Handeln nicht auf pfannenfertige Rezepte zurückgreifen (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 53f.). Das Handeln in der Sozialen Arbeit ist nicht standardisierbar, die Prozesse sind nur ansatzweise plan- und steuerbar, ihre Wirkungen im Vorfeld nur wenig bestimm- und vorhersehbar. Dieses *«strukturelle Technologiedefizit»* (ebd., S. 54) erfordert von Fachkräften der Sozialen Arbeit einerseits, ihre Klientinnen und Klienten in ihren sozialen Bezügen und ihrer Lebenswelt zu sehen, andererseits ihre individuelle Problemlage zu erfassen, zu rekonstruieren und zu verstehen und schliesslich zwischen diesem fallbezogenen Wissen und ihrem Theoriewissen Bezüge herzustellen, um auf dieser Basis zu handeln (ebd., S. 54f.). Bei diesem Handeln kommt der Fachkraft der Sozialen Arbeit als Person eine zentrale Bedeutung zu:

> *«Als Person tritt sie in Kontakt zu einem Klienten, verkörpert sie das institutionelle Angebot und gestaltet sie die professionelle Beziehung. In diese Beziehungsgestaltung fliesst fachliches Wissen über Arbeitsbeziehungen mit ein, zugleich ist sie geprägt von der Persönlichkeit der Sozialarbeiterin.»* (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 60)

Dieses «Involviert-Sein» als ganze Person in das professionelle Handeln erfordert von Fachkräften der Sozialen Arbeit eine stetige reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst – mit den eigenen Werten, Emotionen und Deutungsmustern, mit der eigenen Biographie, den eigenen Zielsetzungen usw.

(3) Zeitlicher Ablauf

Was den Prozess bzw. den zeitlichen Ablauf des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit betrifft, lassen sich in der Literatur verschiedene Modelle als Reaktion auf die fehlende Standardisierbarkeit finden. Eine Übersicht bieten Hochuli Freund und Stotz (2015, S. 136f.). Aufgrund des hier vorliegenden Erkenntnisinteresses wird darauf verzichtet, auf einzelne Modelle einzugehen. Für die Beantwortung der Frage nach berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen scheint es stattdessen bedeutsamer, darauf hinzuweisen, dass der Prozessablauf grundsätzlich eine analytische Phase und eine Handlungsphase umfasst (ebd., S. 137). Während die analytische

Phase das Sammeln, Bewerten und Beurteilen von Informationen zum Ziel hat, geht es bei der Handlungsphase um das Planen, Durchführen und Auswerten von Interventionen.

> *«Die professionelle Herangehensweise besteht immer darin, eine Situation zunächst genau zu erfassen (im Hinblick auf alle relevanten Aspekte) und anstehende Themen und Probleme (unter Beizug von theoretischem und empirischem Wissen) zu verstehen und zu erklären – und erst dann kann es darum gehen, gemeinsam mit relevanten Beteiligten Ziele zu formulieren, Interventionen zu konzipieren, zu realisieren und auszuwerten. Vor jeglichem Handeln steht das Bemühen zu verstehen.»* (Hochuli Freund und Stotz, 2015, S. 138f.)

Der Prozess verläuft dabei nicht linear. So kann beispielsweise das Gewahr Werden von Wissenslücken in der Handlungsphase zu einem Sprung zurück in die analytische Phase führen, was von Fachkräften der Sozialen Arbeit neben der Fähigkeit, neues Wissen zu erschliessen und Kooperationen auch über sprunghafte und zyklische Interventionsverläufe aufrecht zu erhalten, u.a. Flexibilität sowie Offenheit für Neues und Unerwartetes erfordert (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 139).

(4) Mögliche kritische Ereignisse

Entsprechend der Vielfalt an beruflichen Situationen, in denen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit wiederfinden, sind unzählige kritische Ereignisse denkbar, die sich in der täglichen Arbeit mit Klientinnen und Klienten ergeben können und folglich besondere Anforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenzen der Fachkräfte der Sozialen Arbeit stellen. Beispielhaft werden nachfolgend zwei potentiell kritische Ereignisse skizziert, die aufgrund ihres häufigen Vorkommens ausgewählt wurden.

Wie oben ausgeführt, hängt das Gelingen einer Intervention zu einem wesentlichen Teil vom Mitwirken der Klientinnen und Klienten ab. Kooperationsbereitschaft ist aber nicht immer gegeben. Gerade dann, wenn Klientinnen und Klienten nicht freiwillig mit einer Institution der Sozialen Arbeit in Kontakt getreten sind (wie beispielsweise im Straf- und Justizvollzug oder auch teilweise im Bereich der Suchtberatung oder der Kinder- und Jugendhilfe), können die Einsicht in die Interventionsnotwendigkeit und damit auch die eigene Motivation fehlen. Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind dann gefordert, sich das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft der Klientin bzw. des Klienten zu erarbeiten und eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen. Trotz aller Bemühungen können Kooperationen jedoch verweigert und Hilfsangebote ausgeschlagen werden. (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 57f.)

Kritische Momente können sich auch in Zusammenhang mit der oben ausgeführten zweifachen Loyalitätsverpflichtung ergeben. So können sich die Erwartungen und Zielsetzungen der Institution bzw. Gesellschaft als Auftraggeberin und diejenigen der Klientel widersprechen. Dies kann

das professionelle Handeln der Fachkraft der Sozialen Arbeit erheblich erschweren. In solchen Situationen bedarf es der Rollen- und Funktionsklarheit, des Bewusstseins der damit zusammenhängenden Grenzen und Möglichkeiten sowie der *«Integration der doppelten Loyalitätsbindung in das eigene professionelle Rollenverständnis»* (Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 58).

Abbildung 2 fasst die vorangehenden Ausführungen zusammen und veranschaulicht das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» als Situationstyp.

2.2 Ableitung konkreter, berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen

Die soeben erfolgte Erfassung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp erlaubt es gemäss Euler und Bauer-Klebl (2009, S. 44f.) in einem ersten Schritt Situationsanforderungen zu interpretieren, *«mit denen die Interagierenden bei der angemessenen Bewältigung des Situationstyps konfrontiert sind»* (S.44), um dann in einem zweiten Schritt die für die Anforderungsbewältigung erforderlichen Kompetenzen abzuleiten. Von Interesse sind hierbei aufgrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ausschliesslich die Anforderungen, die sich auf Seiten der Fachkräfte der Sozialen Arbeit stellen, sowie die damit verbundenen erforderlichen Selbst- und Sozialkompetenzen.

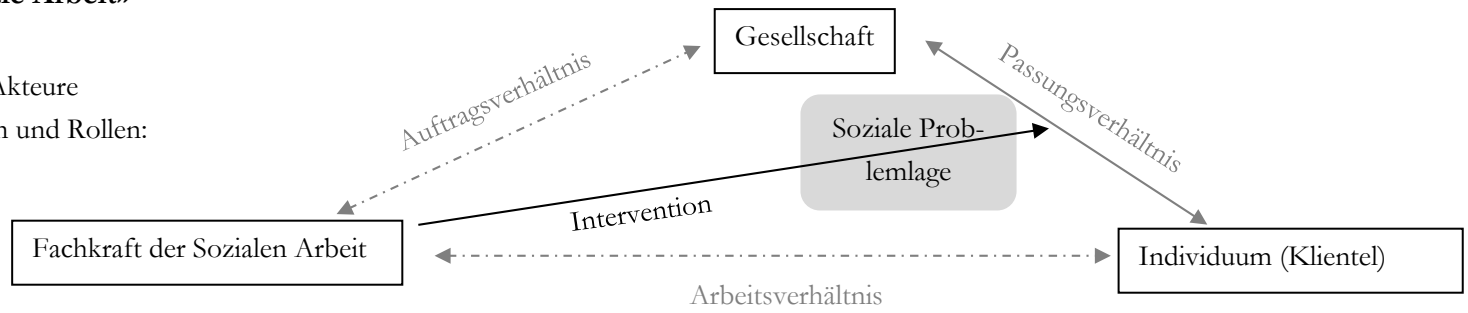
Da die BFH und damit auch das Departement Soziale Arbeit in das Netz der Schweizer Hochschulen eingebunden sind, gelten bestimmte Vorgaben, die bei der Gestaltung und inhaltlichen Ausrichtung des BSc SoA (BFH) zu beachten sind. Dazu gehören beispielsweise Verordnungen[21] sowie Empfehlungen[22] der einstigen Rektorenkonferenz der Fachhochschulen (KFH), die heute in «swissuniversities»[23] integriert ist.

Im Hinblick auf die Ableitung der für die professionelle Ausübung der Sozialen Arbeit relevanten Selbst- und Sozialkompetenzen besteht mit dem «Rahmenkonzept Master in Sozialer Arbeit» der Fachkonferenz Soziale Arbeit (SASSA - Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz, 2007) zudem ein Dokument, das neben dem Departements-eigenen Bildungsverständnis (vgl. Kapitel IV-1.2) als normsetzende Grösse zu berücksichtigen ist. Es beinhaltet u.a. ein Kompetenzprofil für Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen für Soziale Arbeit, das als normative Leitplanke bei der Ausgestaltung studiengangspezifischer Kompetenzprofile dient.

[21] http://www.swissuniversities.ch/de/publikationen/publikationen-kfh-bis-2014/rechtserlasse/
[22] http://www.swissuniversities.ch/de/publikationen/publikationen-kfh-bis-2014/best-practices/
[23] https://www.swissuniversities.ch/de/

Situationstyp «Soziale Arbeit»

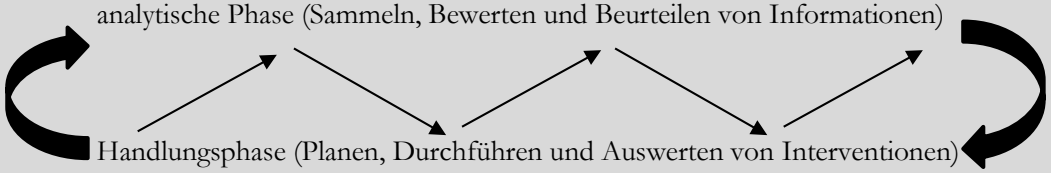
(1) Akteurinnen und Akteure mit ihren Aufgaben und Rollen:



(2) Rahmenbedingungen:

- sich veränderndes soziales, politisches und institutionelles Umfeld
- komplexe soziale Bezüge
- heterogene sowie interprofessionelle Handlungskontexte
- strukturelle Widersprüchlichkeiten
- strukturelle Asymmetrie
- fehlende Standardisierbarkeit des professionellen Handelns
- Involviertheit der Fachkraft der Sozialen Arbeit als ganze Person

(3) Zeitlicher Ablauf



(→ : Zeitdauer-unabhängiges, nichtlineares Prozessmodell)

(4) Mögliche kritische Ereignisse

- Unfreiwillige Zuweisung der Klientel
- fehlende Motivation der Klientel
- fehlende Kooperationsbereitschaft, Kooperationsverweigerung, Ausschlagen des Hilfsangebots
- widersprüchliche Erwartungen, Zielsetzungen, Interessen (zweifache Loyalitätsverpflichtung)
- …

Abbildung 2: Der Situationstyp «Soziale Arbeit» mit seinen konstituierenden Elementen (in Anlehnung an Euler und Bauer-Klebl, 2009, S. 40)

Darüber hinaus gilt es bei der Ableitung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen gesellschaftliche Trends mit möglichen Folgen für das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» zu beachten und die damit verbundenen, allenfalls zusätzlichen und/oder veränderten Kompetenzanforderungen mit zu berücksichtigen. Dieses Erfordernis ergibt sich vor dem Hintergrund dessen, dass Hochschulen den Auftrag haben, ihre Studierenden nicht nur für das Jetzt, sondern auch für zukünftige (Berufs-)Entwicklungen fit zu machen (KFH, 2011). Es würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, näher auf derartige gesellschaftliche Trends einzugehen. Stattdessen sei hier exemplarisch auf nachfolgende Plattformen verwiesen:

- http://www.zukunftsstark.org/megatrends/
- https://www.trendone.com/trends/mega-trends.html
- http://www.values-visions-2030.com/megatrends.html.

Darüber hinaus findet sich in Duttweiler (2017) eine Zusammenstellung der Folgen gesellschaftlicher Megatrends für die Soziale Arbeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Ableitung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen neben den die Soziale Arbeit als Situationstyp konstituierenden Elementen (vgl. Kapitel III-2.1) auch normsetzende Dokumente und Verständnisse sowie zukünftige (Berufs-) Entwicklungen im Auge zu behalten sind. In Abbildung 3 wird dies zusammenfassend veranschaulicht.

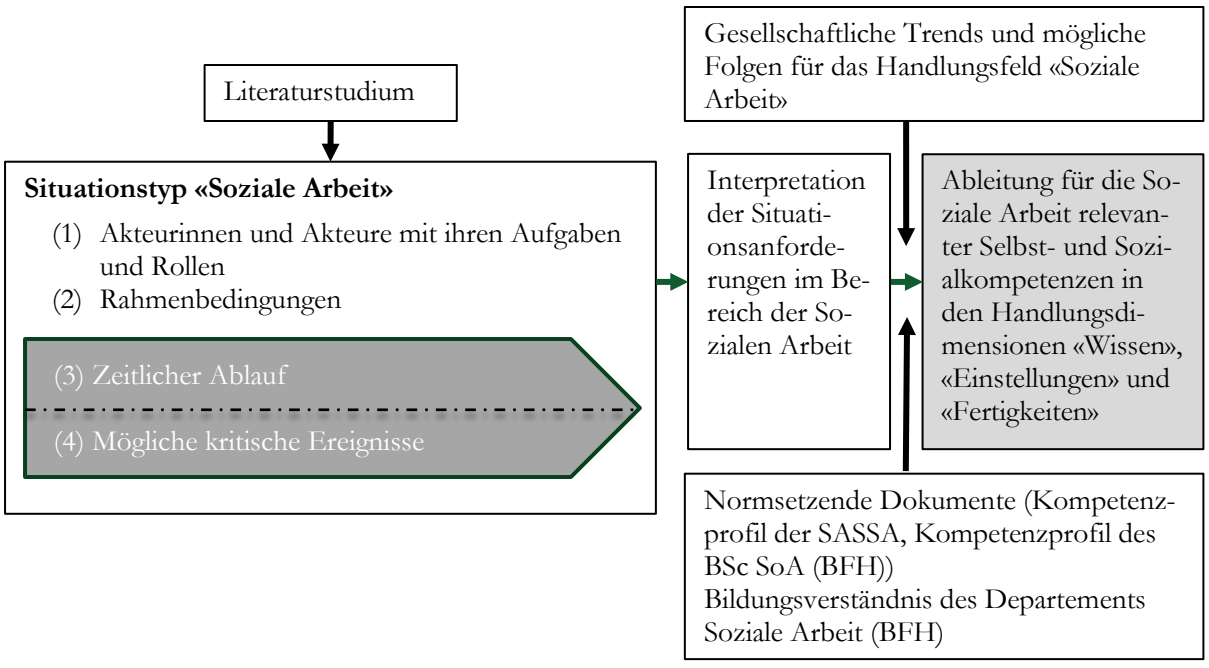


Abbildung 3: Modell zur Ableitung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen (in Anlehnung an Euler und Bauer-Klebl, 2009, S. 44)

In Umsetzung des Modells und unter Berücksichtigung der Multidimensionalität von Handlungskompetenzen (vgl. Kapitel III-1) lassen sich aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit für das Handlungsfeld «Soziale Arbeit» folgende Selbst- und Sozialkompetenzanforderungen als aktuell und zukünftig bedeutend festhalten:

Tabelle 2: Berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen im Überblick

Berufsrelevante Selbstkompetenzen	
Handlungsdimension: «Wissen»	Die Fachkraft der Sozialen Arbeit: – stellt den Zusammenhang zwischen der eigenen Person und dem professionellen Handeln her und analysiert die daraus resultierenden Konsequenzen. – nimmt den Einfluss der eigenen kulturellen Identität auf das eigene Denken und Handeln wahr und analysiert ihn. – analysiert eigene Ziele und Rollen und vergleicht sie mit denjenigen anderer. – nimmt Unterschiede zwischen eigenen und fremden Erwartungen, Werten und Normen wahr und diskutiert sie. – analysiert eigene Befindlichkeiten und Konfliktpotenziale. – reflektiert die Wirkung der eigenen Person auf andere. – analysiert unterschiedliche Coping-Strategien hinsichtlich persönlicher Relevanz bzw. Passung. – evaluiert das eigene Handeln. – evaluiert situationsbezogen eigene Stärken, Schwächen und Grenzen und leitet aus den Evaluationsergebnissen Ziele für die persönliche Weiterentwicklung ab. – reflektiert die Relevanz zielorientierter, systematischer Selbstreflexion hinsichtlich der persönlichen Weiterentwicklung.
Handlungsdimension: «Fertigkeiten»	Die Fachkraft der Sozialen Arbeit: – dokumentiert das eigene Handeln kontinuierlich und systematisch. – geht bewusst mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen um und bewältigt belastende Situationen. Sie holt sich wenn nötig Unterstützung. – haushaltet mit den eigenen Ressourcen sinnvoll. – setzt Prioritäten und trifft Entscheidungen. – gestaltet die eigene Arbeitsorganisation selbstständig und optimiert sie gegebenenfalls. – stellt sich auf unterschiedliche Situationen und unterschiedliche Klientel ein. – stellt sich auf Veränderungen ein und gestaltet diese aktiv mit. – setzt sich bewusst und differenziert mit der eigenen professionellen Rolle auseinander und entwickelt dadurch das eigene Rollenverständnis und die eigene professionelle Identität weiter. – lernt aus früheren Erfahrungen. – kontrolliert eigene Gefühle. – erschliesst sich neues Wissen. – nutzt Reflexionsangebote wie Supervision, Intervision, Coaching für die eigene Entwicklung. – dokumentiert bei Bedarf die eigenen Reflexionsbemühungen und bringt sie (mündlich wie schriftlich) zum Ausdruck. – leitet Massnahmen für die Erreichung persönlicher Zielsetzungen ab, setzt sie um und beurteilt die Zielerreichung kritisch.

	– dokumentiert bei Bedarf die Arbeit an den persönlichen Zielen und diskutiert sie (mündlich wie schriftlich).
Handlungsdimension: «Einstellungen»	Die Fachkraft der Sozialen Arbeit: – steht Veränderungen positiv gegenüber. – ist selbstkritisch und offen für Kritik. – ist motiviert, sich und das eigene Handeln stetig weiterzuentwickeln. – zeigt Bereitschaft, Neues zu wagen und auszuprobieren. – zeigt Bereitschaft für Eigeninitiative und Zivilcourage. – zeigt Bereitschaft, auf Lernanregungen einzugehen und sich neues Wissen zu erschliessen. – ist bereit, sich und das eigene Handeln kontinuierlich zu reflektieren. – übernimmt Verantwortung für das eigene Handeln. – übernimmt Verantwortung für das eigene Lernen und die persönliche Weiterentwicklung.
Berufsrelevante Sozialkompetenzen	
Handlungsdimension: «Wissen»	Die Fachkraft der Sozialen Arbeit: – analysiert die in einer konkreten Handlungssituation unterschiedlichen Ziele, Werthaltungen, Einstellungen, Erwartungen, Rollen und Anforderungen und diskutiert sie. – nimmt in einer konkreten Situation Handlungsalternativen wahr, evaluiert sie und antizipiert die damit verbundenen Konsequenzen. – nimmt in konkreten Situationen Konfliktpotenziale wahr und analysiert sie. – analysiert situationsbezogene Beziehungsdynamiken. – analysiert situationsbezogene Widersprüchlichkeiten. – nimmt in konkreten Situationen Machtverhältnisse differenziert wahr, analysiert die damit verbundenen Konsequenzen und thematisiert sie bei Bedarf. – kennt Kommunikations- sowie Beratungsmodelle und -techniken und evaluiert ihre Anwendungsmöglichkeit situationsbezogen. – kennt Ursachen von Kommunikationsstörungen und entsprechende Lösungsansätze und evaluiert ihre Anwendungsmöglichkeit situationsbezogen. – kennt Motivationsmodelle und -techniken und evaluiert ihre Anwendungsmöglichkeit situationsbezogen. – kennt Konfliktmodelle und Wege zur Lösung von Konflikten und evaluiert ihre Anwendungsmöglichkeit situationsbezogen.
Handlungsdimension: «Fertigkeiten»	Die Fachkraft der Sozialen Arbeit: – nimmt Beziehungen und Kommunikation (auch über nationale und kulturelle Grenzen hinweg) auf und gestaltet sie mit. – äussert sich nonverbal wie verbal kongruent und situationsadäquat. – interpretiert angemessen nonverbales und verbales Verhalten des Gegenübers vor dem Hintergrund seiner Deutungsmuster, seiner Erfahrungen und Biografie. – gestaltet Arbeitsbeziehungen sachbezogen sowie motivierend. – geht mit Machtverhältnissen transparent und fair um. – arbeitet mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Berufsgruppen zielführend zusammen. – führt Verhandlungen fair und transparent. – vermag sich durchzusetzen und vertritt einen eigenen Standpunkt. – bringt Kritik und Feedback konstruktiv an, nimmt solches selber an und nutzt es zur Entwicklung des eigenen professionellen Handelns.

	– bearbeitet Konflikte konstruktiv und zielführend. – geht mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Erwartungen und Anforderungen situationsgerecht und zielführend um. – nimmt situationsgerecht verschiedene Rollen ein und vertritt diese. – grenzt sich der eigenen professionellen Rolle entsprechend klar und differenziert ab. – artikuliert eigene Entscheidungen und begründet sie. – handelt auch unter emotionalem Druck sachbezogen, situationsangemessen und zielführend. – geht situationsadäquat autonom, kompetitiv oder kooperativ vor.
Handlungsdimension: «Einstellungen»	Die Fachkraft der Sozialen Arbeit: – respektiert andere Menschen und ihre subjektiven Werte und Einstellungen. – achtet die Autonomie jedes Menschen. – zeigt anderen Menschen gegenüber Empathie. – bringt anderen Menschen Wertschätzung entgegen. – verfolgt Kongruenz im eigenen Handeln. – akzeptiert (beispielsweise situationale, strukturelle) Widersprüchlichkeiten. – akzeptiert unterschiedliche Lebensentwürfe, Deutungsmuster und Ansichten. – ist bereit, sich auf andere einzulassen und sich mit anderen zu verständigen – schenkt dem Gegenüber Vertrauen.

IV. SITUIERUNG DER ANVISIERTEN DIDAKTISCHEN INTERVENTION

Die vorangehenden Kapitel dienten dazu, Selbst- und Sozialkompetenzen didaktisch wie inhaltlich zu präzisieren und damit der Leserin und dem Leser ein besseres Verständnis davon zu geben, was mittels der zu gestaltenden Lernumgebung grundsätzlich gefördert werden soll.

Ziel dieses vierten Teils der Arbeit ist es nun, aufzuzeigen, in welchem Kontext sich das anvisierte Lehr-Lern-Setting verortet und wie es theoretisch gerahmt ist.

Mit einer Kurzdarstellung des BSc SoA (BFH) als sogenanntes «Praxisfeld» des hier beschriebenen Projekts, seines Bildungsverständnisses und seiner bisher gesammelten Erfahrungen bei der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen wird in Kapitel 1 die Frage nach der Verortung beantwortet. In Kapitel 2 erfolgt die Erläuterung des theoretischen Bezugsrahmens: Mittels Darstellung der organisationalen und sozialen Rahmenbindungen einerseits und den Lernvoraussetzungen der Studierenden andererseits werden in einem ersten Schritt die Kontextbedingungen umrissen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Erläuterung der angestrebten Lernergebnisse. Schliesslich werden in einem dritten Schritt Lehr- und Lernaktivitäten dargestellt, die in der Literatur als Möglichkeiten zur Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen diskutiert werden.

Den Abschluss dieses Teils der Dissertation bildet eine Zusammenstellung grober, vorläufiger Gestaltungsannahmen, die sich aus den bisherigen Erfahrungen des Praxisfelds und dem Literaturstudium ableiten lassen. Sie bilden die Grundlage für die Gestaltung der ersten Design-Prototypen der anvisierten Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. auch Teil VI). Damit liefert das letzte Kapitel dieses Dissertationsteils zugleich die Antwort auf die dritte Forschungsfrage:

- Welche Annahmen lassen sich für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Handlungsfeld «Soziale Arbeit»
  a) aus der Literatur und
  b) aus Erfahrungen von Hochschullehrenden und Studierenden

  ableiten?

---

1. Das Praxisfeld

1.1 Kurzdarstellung des Praxisfelds

Das hier im Fokus stehende Lehr-Lern-Setting zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen sollte, wie im Einleitungsteil erläutert, curricularer Bestandteil des BSc SoA (BFH) bilden. Beim BSc SoA (BFH) handelt es sich um einen generalistischen, berufsbefähigenden Studiengang im Umfang von 180 ECTS, der den Anspruch hat, die Studierenden auf die verschiedenen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit vorzubereiten.[24] Aktuell (Stand Frühlingssemester (FS) 2018) sind gemäss Departements-interner Statistik 589 Studierende im Bachelorstudiengang eingeschrieben. 37 Dozierende und 23 Mittelbauangehörige (Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Wissenschaftliche Assistierende) sind darin tätig. Zusätzlich arbeiten 116 externe Personen mit (Lehrbeauftragte, Gastreferentinnen und -referenten, Praxispartnerinnen und -partner, Supervisorinnen und Supervisoren sowie Coachs). Ein Team von 10 Personen bietet administrative Unterstützung.

Gesteuert wird der Bachelorstudiengang durch die Abteilungsleitung «Bachelor». Sie setzt sich aus der Abteilungsleiterin (auch Studiengangleiterin genannt), fünf Dozierenden und je einer Vertretung aus der Studierendenschaft, dem Mittelbau, dem Stab und der Administration zusammen. Für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Curriculums setzt die Studiengangleiterin punktuell und gezielt Arbeits- bzw. Projektgruppen ein. Eine dieser Projektgruppen wurde 2012 zur Planung, Umsetzung und Evaluation der curricularen Implementierung des Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» im Umfang von 2 ECTS ins Leben gerufen (vgl. dazu Kapitel IV-1.3). Dieses Pflichtmodul ist seit Herbstsemester (HS) 2013/14 Bestandteil des Bachelorcurriculums. Es ist der erste Versuch des Departements Soziale Arbeit, den Bachelor-Studierenden eine Lernumgebung zur Verfügung zu stellen, in der sie ausschliesslich an ihren Selbst- und Sozialkompetenzen arbeiten können. Das Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» bildet damit zugleich den Ausgangspunkt der in Kapitel I-1 beschriebenen Reformbemühungen des Departements Soziale Arbeit bzw. des hier im Fokus stehenden, zu entwickelnden Lehr-Lern-Settings zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen.

2014 erhielt die erwähnte Projektgruppe den Auftrag, das hier thematisierte Dissertationsprojekt zu begleiten. Ursprünglich bestand die Gruppe aus zwei internen Dozierenden mit Engagement als Coach im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz», einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, einer Person aus der Administration und der Autorin dieser Arbeit, welche neben der Durchführung des Dissertationsprojekts zeitgleich die Verantwortung des Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» sowie der neu zu entwickelnden Lernumgebung innehatte bzw.

[24] Weitere Informationen zum BSc SoA (BFH) finden sich unter: http://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/bachelor/aktuell.html.

nach wie vor innehat. In der Zwischenzeit wurde eine der beiden Dozentinnen aufgrund Pensionierung durch eine weitere wissenschaftliche Mitarbeiterin ersetzt und die Person aus der Administration erfuhr eine Beförderung zum wissenschaftlichen Mitarbeiter.

Aufgrund der ihr zugewiesenen Aufgabe gehörte die Projektgruppe neben allen direkt von der neuen Lernumgebung betroffenen Personengruppen (wie Studierende, Unterrichtende und Coachs), der Abteilungsleiterin als Entscheidungsträgerin und der Abteilungsleitung als Steuerungsgremium zu den zentralen Personengruppen aus dem Praxisfeld, die es bei der Gestaltung und Implementierung der anvisierten Lernumgebung zu berücksichtigen galt (vgl. dazu auch Kapitel V-3).

1.2 Das Bildungsverständnis des Praxisfelds

Es gibt kein schriftlich festgehaltenes Bildungsverständnis im BSc SoA (BFH). Es existieren jedoch Leitlinien zum Lehren und Lernen an der BFH sowie departementale und studiengangbezogene Dokumente wie die Strategie und der Studienführer, welche Aussagen zu Bildungszielen beinhalten. Unter zusätzlichem Einbezug der Beobachtung der Unterrichtstätigkeit und des Austauschs mit im Bachelor unterrichtenden Personen und der Studiengangleitung lässt sich das folgende implizite Bildungsverständnis herausarbeiten:

Der BSc SoA (BFH) verfolgt das Ziel, starke Persönlichkeiten auszubilden, die zum einen

- mit kritisch-reflexivem Rückgriff auf wissenschaftlich fundiertes Wissen, wissenschaftliche Theoriebestände, erlernte Methoden und Techniken einerseits und Erfahrungswissen andererseits,
- unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Problemlagen, Perspektiven, Bedürfnisse und Erwartungen der in der jeweiligen Handlungssituation involvierten Personen oder Personengruppen,
- in Auseinandersetzung mit eigenen Werten und gesellschaftlichen Normen und
- unter Abwägung der Konsequenzen ihres Handelns

im (allfälligen Spannungs-)Dreieck Gesellschaft – Klientel – persönlicher Habitus, welches ihren Berufsalltag konstituiert (vgl. Kapitel III-2.1), sachgerecht, die Gestaltungsspielräume nutzend und sozial-verantwortlich die ihnen übertragenen Aufgaben in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ausüben und dabei Kooperationsbeziehungen aufbauen und eingehen können, zum anderen die Innovationskraft der Praxis stärken.

Angestrebt wird eine umfassende Persönlichkeitsbildung, die neben Fach- und Methodenkompetenzen auch Selbst- und Sozialkompetenzen einschliesst. Die Studierenden werden dabei als

einzigartige, mündige und eigenverantwortliche Individuen wahrgenommen, die für ihren Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen des Hochschulstudiums Mitverantwortung tragen.[25]

1.3 Bisherige Erfahrungen des Praxisfelds mit der Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen

Wie in Kapitel IV-1.1 beschrieben, wurde das Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» per HS 2013/2014 ins Curriculum des BSc SoA (BFH) aufgenommen. Das Modul bestand im Wesentlichen aus

- selbstgesteuertem Lernen, zu dessen Beginn ein Development Center (DC) mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch stand,
- über mehrere Semester verteilten Einzelcoachings sowie
- einer über mehrere Semester zu führenden E-Portfolioarbeit.

Bereits nach wenigen Semestern zeigten sich Schwächen im Design, woraufhin von der Studiengangleiterin entschieden wurde, unter wissenschaftlicher Begleitung eine neue, robustere und nachhaltigere Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln (vgl. dazu auch Kapitel I-1). Diese neue Lernumgebung sollte das Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» ablösen. Gleichzeitig wurden von der Abteilungsleitung «Bachelor» die zentralen Bestandteile des Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» – sprich «Selbstgesteuertes Lernen (inkl. Development Center)», «Coaching» und «E-Portfolioarbeit» – auch für die neue Lernumgebung als konstitutiv festgelegt. Mit dieser Festlegung war einerseits der Gedanke verknüpft, bei der Gestaltung der neu zu entwickelnden Lernumgebungen auf bereits gesammelte Erfahrungen zurückgreifen zu können. Andererseits bestand die Vermutung, dass die von der neuen Lernumgebung betroffenen Personengruppen (insbesondere die Hochschullehrenden bzw. Coachs und die Studierenden) gegenüber bereits bekannten didaktischen Methoden offener eingestellt sein dürften als gegenüber allfällig neuen. So fiel auch der Entscheid, den Fokus der hier vorliegenden Arbeit auf die lehrmethodische Gestaltung von Coaching, E-Portfolioarbeit und selbstgesteuertem Lernen (inkl. Development Center) zu legen.

Angesichts der geschilderten Ausgangslage erschien es sinnvoll und zugleich unerlässlich, die mit dem Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» gemachten Erfahrungen des Praxisfelds auszuwerten und dadurch Erkenntnisse zu gewinnen, die Hinweise für die Gestaltung der anvisierten Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen beinhalten (vgl. dazu Kapitel IV-3). In die Evaluation des Moduls wurden alle von ihm

[25] Eigene Wortschöpfung.

betroffenen Personen und Personengruppen, sprich Studierende und Coachs sowie die Studiengangleiterin mit einbezogen. Sie umfasste im Einzelnen:

- zwei Fokusgruppen mit je acht im Modul eingeschriebenen Studierenden in unterschiedlichen Semestern und Studiermodi[26],
- eine Fokusgruppe mit neun im Modul involvierten Coachs,
- ein leitfadengestütztes, problembezogenes Einzelinterview mit einer Studentin (Erst-Absolventin des Moduls)[27],
- vier leitfadengestützte, problembezogene Einzelinterviews mit im Modul involvierten Coachs,
- ein leitfadengestütztes, problembezogenes Einzelinterview mit der Studiengangleiterin,
- eine schriftliche Modulzwischenevaluation bei allen im Modul eingeschriebenen Studierenden, zu deren Zweck ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen entwickelt und über die Lernplattform verschickt wurde (363 Studierende angefragt, 122 Rückmeldungen erhalten).

Das Erkenntnisinteresse lag bei all diesen Erhebungen insbesondere

- auf der inneren inhaltlich wie didaktischen Stimmigkeit und Umsetzbarkeit des Moduls,
- auf Problemen, die sich aufgrund der Modulausgestaltung ergaben, sowie
- auf der Einschätzung der Beiträge der einzelnen Modulelemente (selbstgesteuertes Lernen inkl. DC, Einzelcoaching, E-Portfolioarbeit) zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen.

Weiter wurden Möglichkeiten für die Gestaltung der neu zu konzipierenden Lernumgebung diskutiert bzw. Anregungen dazu eingeholt. Darüber hinaus wurden bei der Studiengangleiterin Rahmenbedingungen und Spielräume bei der Ausgestaltung des neuen Lehr-Lern-Settings sowie Erwartungen an die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation abgeholt.

Alle in die Fokusgruppen und Einzelinterviews involvierten Coachs und Studierenden hatten sich aus freien Stücken zur Teilnahme bereit erklärt.

Die erhobenen Daten (wörtliche Transkripte der Interviews und der Fokusgruppen sowie die Ergebnisse der Modulzwischenevaluation) wurden in die Datenanalyse-Software MAXQDA eingelesen und nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, S. 77ff.) ausgewertet. Die Wahl der Methode liegt in ihrer Bewährung in zahlreichen Forschungs-

[26] Teilzeit, Vollzeit, Mischform

[27] Zum Zeitpunkt der Erfahrungsauswertung hatten bis auf diese eine Studentin, welche ein verkürztes Studium absolvierte, noch keine weiteren Studierenden das Modul abgeschlossen.

projekten und in ihrer vielseitigen Anwendbarkeit – u.a. bei leitfadenorientierten, problemzentrierten und fokussierten Interviews sowie Gruppendiskussionen (ebd., S. 77f.) – begründet. In Orientierung an das Ablaufschema nach Kuckartz (2014, S. 78) wurden alle Textsequenzen gesichtet und wichtige Textstellen hervorgehoben. Erste Ideen zur Gestaltung der Lernumgebung wurden in Form von Memos festgehalten. Dieses Vorgehen ergab erste Hinweise auf für die Entwicklung der anvisierten Lernumgebung relevante Erkenntnisse. Überdies erlaubte es, die aus dem Erkenntnisinteresse und den Interview- bzw. Fokusgruppen-Leitfäden abgeleiteten deduktiven Kategorien um induktive, sprich aus dem Material selbst gewonnene Haupt- und Subkategorien, zu erweitern. Das so entstandene Kategoriensystem inkl. Codier-Leitfaden wurde an einem Teil des Materials ausgetestet. Schliesslich wurde das ganze Material entlang des justierten Kategoriensystems codiert. Eine Textstelle konnte dabei im Sinne der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (ebd., S. 80) je nach inhaltlicher Aussage mehreren Kategorien zugeordnet werden. Ankerbeispiele wurden festgehalten. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen wurden die Codierungen nicht einem 4-Augen-Prinzip unterworfen. Nach der erstmaligen Codierung des gesamten Materials erfolgte unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses eine Durchsicht der codierten Textpassagen sowie – wo nötig – eine Ausdifferenzierung und (Neu-)Beschreibung der Kategorien bzw. Subkategorien. Auf dieser Basis wurden alle beim ersten Codier-Durchgang codierten Textstellen noch einmal gesichtet und gegebenenfalls anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems neucodiert. Schliesslich wurden die einer Kategorie zugewiesenen Textstellen inhaltlich analysiert.

Nachfolgend werden nach dem Verständnis der *«Kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen»* (Kuckartz, 2014, S. 94) im Sinne einer Ergebnisdarstellung die wesentlichen Inhalte der den Kategorien zugewiesenen Textstellen zusammenfassend wiedergegeben. Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, beschränken sich die Ausführungen dabei auf diejenigen Ergebnisse, die unmittelbar mit den Elementen «Coaching», «E-Portfolioarbeit» und «Selbstgesteuertes Lernen (einschliesslich Development Center)» zu tun haben. Da diese Elemente für die zukünftige Lernumgebung als konstituierend festgelegt wurden, lassen sie sich im Sinne der gewählten Auswertungsform als Hauptthemen verstehen.

1.3.1 Wesentliche Ergebnisse zum Coaching

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass das Coaching das sowohl von den Studierenden als auch von den Coachs am meisten geschätzte Element des Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» darstellt. Dazu gehört, dass die Studierenden ihrem Coach hinsichtlich der eigenen Kompetenzentwicklung und im Hinblick auf den Nutzen und Erfolg des Moduls grosse Bedeutung beimessen:

> *«Wenn ich mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen austausche, merke ich immer wieder, wie unterschiedlich die verschiedenen Coachs die Arbeit mit den Studierenden gestalten und gewichten. Von dieser persönlichen Arbeit hängt entscheidend ab, ob das Modul als hilfreich empfunden wird oder nur als Last bzw. Belastung.»* (M_3.Sem: 3|332)[28]

Als einen entscheidenden Faktor heben die Studierenden hierbei die Kompetenz des Coachs hervor, wobei sie den Kompetenzzuspruch von methodischen und fachlichen Kenntnissen sowie von der Erfahrung im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit abhängig machen (FG2_S: 24; M_2.Sem: 3|318, 3|466; M_4.Sem: 3|488).

Ebenfalls entscheidend für die Studierenden ist das Engagement des Coachs, welches mit:

- echtem Interesse am Coachee (M_2.Sem: 3|293, 3|338),
- dem Eingehen auf Anliegen und Bedürfnisse des Coachees (M_3.Sem: 3|189, 3|218),
- der Vorbereitung des Coachings (M_3.Sem: 3|216; M_4.Sem: 3|392),
- guter Kenntnis des Moduls und Bachelorstudiengangs (M_2.Sem: 3|354; M_4.Sem: 3|462) sowie
- der Unterstützung in Form motivierender, konstruktiver sowie anregender Inputs, Anleitungen, Feedbacks, Ratschläge und kritischer Rückfragen (I_S: 23-24; M_2.Sem: 3|66, 3|362; M_3.Sem: 3|223)

konkretisiert wird. Einzelne Studierende betonen zudem, dass es wichtig sei, dass

- Coach und Coachee sich (gut) kennen (FG2_S: 103; M_4.Sem: 3|390),
- sich ähnlich und sympathisch sind (FG2_S: 119; M_2.Sem: 3|304, 3|318, 3|336),
- einander vertrauen, akzeptieren und ernst nehmen (FG2_S: 20; M_1.Sem: 3|188; M_4.Sem: 3|368) und
- der Coach eine gewisse Nähe zum Leben des Coachees hat (FG1_S: 92; M_2.Sem: 3|344).

Dies scheinen wichtige Voraussetzungen zu sein, damit sich die Studierenden auf den Coach bzw. das Coaching einlassen und sich in diesem Rahmen öffnen können:

> *«Die Einzelcoachings sind bisher enttäuschend verlaufen, da ich mich nicht auf der gleichen Wellenlänge bewege wie mein Coach. Deshalb bin ich nicht bereit, tiefgreifende Themen anzusprechen, um*

[28] Bei Verweisen auf Interview- und Fokusgruppen-Transkripte werden jeweils die entsprechende Zitat-ID und Zeilen- bzw. Absatznummer der MAXQDA-Datei angegeben. Bei Zitaten aus Modulzwischenevaluationen wird neben der Zitat-ID die Spaltennummer, gefolgt von der Zeilennummer der MAXQDA-Datei angegeben. Die angegebenen Quellen stehen exemplarisch für weitere Aussagen im Datenmaterial, die das Beschriebene stützen.

> *daran zu arbeiten. Dadurch, dass ich den Coach nicht an mich heranlasse und oberflächliche Themen bei den Gesprächen zur Verfügung stelle, profitiere ich kaum davon.»* (M_4.Sem: 3|414)

Als Folge davon wünschen sich einzelne Studierende, den Coach selber auswählen zu dürfen (M_4.Sem: 3|635, 3|726)[29].

Was die Gestaltung der Coachings betrifft, lassen die Evaluationsergebnisse erkennen, dass es für die Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig zu sein scheint, die Coachings methodisch und inhaltlich individuell, d.h. an den Lernzielen, Bedürfnissen und Anliegen sowie an der jeweiligen aktuellen Situation der Coachees auszurichten (I_S: 74; I_C2: 85; M_4.Sem: 3|350, 3|480; FG2_S: 250).

Als hilfreiches Element des Coachings beschreiben die Studierenden grundsätzlich die Rückmeldung einer Fremdsicht bzw. einer Fremdeinschätzung durch den Coach:

> *«Man lernt viel über sich selbst und wie man in einer Gruppe funktioniert. Dies wird einem vor allem durch das Coaching aufgezeigt. Ich fand es sehr hilfreich, von einer neutralen Person zu hören, wie ich mich in einer Gruppe verhalte und wie ich gegenüber anderen wirke.»* (M_2.Sem: 3|70)
>
> *«Gewisse Aspekte liessen sich erst im Gespräch mit dem Coach feststellen. Gewisse Inhalte, Punkte bzw. Aspekte sieht man selbst nicht sofort.»* (M_3.Sem: 3|158)

Ebenfalls als hilfreich und zugleich wichtig wird sowohl von Studierenden als auch Coachs der Umstand beschrieben, dass das Coaching im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» als langfristige Begleitung durch dieselbe Person angelegt ist:

> *«Ich glaube, die kontinuierliche Begleitung über die Zeit hinweg ist von beiden Seiten innerhalb der vielen Sachen, die auch noch laufen und bei der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen auch noch mittragen, als Stütze betrachtet worden.»* (I_C2: 2)
>
> *«Wichtig im Coaching finde ich, dass die Begleitung während des ganzen Studiums gewährleistet ist.»* (M_1.Sem: 3|193)

Dabei sollte es sich jedoch um eine kontinuierliche bzw. enge Prozessbegleitung handeln. Die im Modul vorgesehenen sechs einstündigen Einzelcoachings – verteilt über mindestens sechs Semester – reichen nach Ansicht vieler Studierenden und Coachs nicht aus, um den Entwicklungs-

[29] Im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» werden die Studierenden aus organisatorischen Gründen den Coachs zugewiesen. In begründeten Fällen kann der Coach gewechselt werden.

prozess nachhaltig in Gang zu setzen bzw. ihn aufrecht zu erhalten, ein kontinuierliches, gemeinsames Arbeiten zu ermöglichen und die dafür notwendige Verbindlichkeit herzustellen (M_1.Sem: 3|247; M_2.Sem: 3|85; M_4.Sem: 3|390).

> *«Wenn wir sagen, dass Selbst- und Sozialkompetenz zwar in allen Modulen vorkommen, bei uns aber so richtig geübt werden und reflektiert werden können, dann müsste die Begleitung ganz klar enger sein, nämlich so, dass sie [die Coachees: Anm. der Autorin] sich – wo immer sie auch sind – in diesen Prozessen wirklich mit uns abgleichen und sagen können: ‹Jetzt stehe ich irgendwie hier, wie gehe ich jetzt weiter? Jetzt stellt sich diese Frage.› Dass das wirklich eine Prozessbegleitung ist und nicht: Man sieht sich alle halben Jahre wieder.»* (FG_C: 317)

Entsprechend wünschen sich manche Studierenden und Coachs mehr bzw. häufiger Coachings oder aber das Modul in komprimierterer Form, so dass die Coachings in kürzeren Abständen stattfinden würden (FG1_S: 174; FG2_S: 119; M_1.Sem: 3|247, 3|274; M_4.Sem: 3|684). Einige Studierende und Coachs plädieren dafür, Anzahl und Zeitpunkt der Coachings je nach individuellem Bedarf der Studierenden variieren zu lassen (I_C2: 159; I_C3: 174; FG1_S: 150; FG2_S: 122; M_2.Sem: 3|79). Sie sehen darin eine Möglichkeit zu verhindern, dass das Coaching zu einer künstlichen Situation oder gar zu einer Alibiübung verkommt (FG1_S: 156). Zugleich könnte dadurch ihrer Ansicht nach die Motivation gesteigert werden (FG1_S: 171).

Auch eine Kombination von Einzel- und Gruppencoachings ist für einzelne Studierende, insbesondere aber für einige Coachs überlegenswert (I_C2: 35; FG_C: 274, 343; M_3.Sem: 3|337; M_4.Sem: 3|684).

Weiter weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass die Interaktion mit anderen die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützt. Konkret werden das gemeinsame (bewertungsfreie) Reflektieren, Diskutieren und Austauschen über beispielsweise Erfahrungen im Lernprozess oder über den aktuellen Kompetenz- bzw. Lernzielstand von vielen als förderlich beschrieben (I_C3: 30; I_SL: 179; I_S: 66; M_1.Sem: 3|166; M_4.Sem: 3|633). Beschränken sich im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» die Interaktionsmöglichkeiten vorwiegend auf den Austausch mit dem Coach im Rahmen der Einzelcoachings, plädieren einzelne Studierende und Coachs dafür, diese zukünftig auf den Austausch mit weiteren Personen auszuweiten. Sie schlagen hierfür unterschiedliche Formate und Interaktionspartnerinnen und -partner vor:

> *«Vielleicht ein Austausch mit Fachpersonen aus der Praxis, mit Neustudenten, mit älteren Studenten in der Gruppe, wo man sich austauscht, Situationen beschreibt und [beschreibt], wie man darauf reagieren kann.»* (FG2_S: 178)
>
> *«Oder dann Interessensgruppen»* (FG_C: 288)

*«Das könnte auch eine Art Debattierklub sein.» (*FG_C: 293)

«Man könnte auch einmal pro Semester einen Nachmittag Unterricht zusammen machen und sich dort intensiver über das Ganze austauschen. Was sind Kompetenzen? Wie kann ich sie fördern? etc.» (M_4.Sem: 3|690)

Schliesslich sehen Studiengangleiterin, Studierende und Coachs in der konkreten Anwendung und Erprobung von Selbst- und Sozialkompetenzen ein weiteres wesentliches, den Kompetenzentwicklungsprozess unterstützendes Element (I_C1: 2, 18; I_C3: 4; I_SL: 179; M_3.Sem: 3|188). Einzelne Coachs und Studierende sind jedoch der Ansicht, dass das Modul in seiner Ausgestaltungsform zu wenig Möglichkeiten biete, Kompetenzen konkret anzuwenden und auszutesten. Dies wird im Wunsch zum Ausdruck gebracht, neben den Einzelcoachings beispielsweise in Form von Gruppenaktivitäten oder weiteren kleineren DCs handlungs- und erlebnisorientierte Elemente zu integrieren:

«Schön wäre besonders für Vollzeitstudierende, wenn es möglich wäre, die Lernziele ‹probeweise› anzuwenden. Ich denke, das würde ihnen helfen. Wie ein Treffen einmal im Semester mit einer Gruppe zum Üben.» (M_2.Sem: 3|520).

«Ich bin nicht ganz sicher, wie wirksam das Coaching in der jetzigen Form ist, bezweifle das sehr. Eher handlungsorientierte Elemente hineinzubringen, (…), eher über erlebbare Sachen Übungen zu konstruieren, ähnlich wie im DC, wo man sie erleben und anschliessend reflektieren lässt. Dass das dann gerade wie in einem Guss möglich ist: Erleben, Reflektieren, Anpassen.» (FG_C: 240)

Von der Integration handlungs- und erlebnisorientierter Elemente versprechen sich die Coachs erstens mehr Anknüpfungspunkte im Einzelcoaching, zweitens die eigene Beobachtung des Handelns ihrer Coachees und drittens gezieltere Reflexionsmöglichkeiten (I_C1: 113; FG1: 284, 367, 376, 411). Die Studierenden sehen darin eine Möglichkeit, den Lerneffekt des Moduls sowie auch den Spassfaktor und die Eigenmotivation zu erhöhen (FG1_S: 242, 270, 271).

Andere Studierende und Coachs sind hingegen der Ansicht, dass das Studium als Ganzes sowie auch das private Umfeld bereits genügend Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten bieten, weshalb es im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» nicht auch noch solche brauche. Vielmehr gehe es darum, das Potenzial dieser bereits vorhandenen Übungs- und Anwendungsfelder stärker zu nutzen und einzubeziehen (FG1_S: 132-133; I_C2: 47; I_C3: 121; M_4.Sem: 3|394). In diesem Zusammenhang berichten einzelne Studierende davon, dass sie andere BSc-Module nutzen, um an ihren Selbst- und Sozialkompetenzen und den im Rahmen des Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» festgelegten Lernzielen zu arbeiten (M_1.Sem: 3|177, 3|181; M_2.Sem: 3|331, 3|328, 3|329; M_3.Sem: 3|203).

Die beiden zuletzt genannten Evaluationserkenntnisse (Wichtigkeit der Interaktion mit anderen; Wichtigkeit konkreter Anwendung und Übung) werfen die Frage nach weiteren didaktischen Modulelementen auf, die einerseits den Studierenden die Interaktion und den Austausch mit anderen ermöglichen und andererseits das Potenzial anderer Bachelor-Module als Entwicklungs-, Anwendungs- und Übungsfelder von Selbst- und Sozialkompetenzen (stärker) ausschöpfen lassen.

1.3.2 Wesentliche Ergebnisse zur E-Portfolioarbeit

Die Rückmeldungen zur E-Portfolioarbeit fielen insbesondere unter den Studierenden sehr unterschiedlich aus. Auf der einen Seite begrüssen einige die Portfolioarbeit und beschreiben sie als ein Instrument, welches hilft, die eigenen Lernziele kontinuierlich zu verfolgen und den dabei stattfindenden Lernprozess zu dokumentieren und schriftlich zu reflektieren:

> *«Bei mir ist es jetzt mehr das Portfolio, das mich nachher weitergebracht hat, weil ich dort wirklich gezwungen gewesen war, dran zu bleiben und zu reflektieren, was ich genau machen will und wie ich es jetzt genau erreicht habe oder eben nicht erreicht habe.»* (FG2_S: 23)
>
> *«Das Portfolio ist nützlich, da es einen zwingt sich regelmässig mit seinen Zielen auseinanderzusetzen und die entsprechende Reflexion auf Papier zu bringen.»* (M_3.Sem: 3|185)
>
> *«Das Portfolio hilft mir, mich kontinuierlich mit diesen Themen zu befassen.»* (M_2.Sem: 3|299)

Darüber hinaus ermöglicht die Portfolioarbeit ihrer Ansicht nach eine längere und schriftliche Auseinandersetzung mit sich selbst (M_2.Sem: 3|315) sowie die Strukturierung, Sortierung und Weiterentwicklung der eigenen Gedanken, was zu neuen Ideen für die eigene Lernzielbearbeitung führen könne (M_3.Sem: 3|188; M_4.Sem: 3|387).

Gemäss Rückmeldungen einzelner Studierenden und Coachs hilft die Verschriftlichung des Lernprozesses, eigene Entwicklungen und Veränderungen zu erkennen und sich dieser bewusst zu werden (FG1_S: 93-94; I_C3: 24; M_1.Sem: 3|163; M_4.Sem: 3|319). Dies erleichtere das Dranbleiben an den eigenen Zielen (M_4.Sem: 3|331) und vermittle Sicherheit (M_2.Sem: 3|265). Schliesslich fördere die Verschriftlichung eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Materie (I_C1: 81) und ermögliche die Aneignung bzw. Verbesserung der eigenen Schreibfertigkeit (I_C3: 49; M_4.Sem: 3|345).

Grundsätzlich attestieren einige Studierende und Coachs der Reflexionstätigkeit, die auch bei der Portfolioarbeit eingefordert wird, eine wichtige Rolle bei der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung (M_2.Sem: 3|74; M_3.Sem: 3|49; M_4.Sem: 3|101). Gemäss Rückmeldungen von Coachs und Studierenden schafft Reflexion zum einen Zugang zur eigenen Haltung:

> *«Für mich heisst Reflektieren, mir etwas bewusst zu machen, nicht nur Wissen, sondern es hat auch viel mit der Haltung zu tun. Wenn ich besser weiss, wie ich funktioniere, habe ich im besten Fall auch Zugang zu meiner Haltung. Oder werde mir meiner Haltung bewusst.»* (I_C3: 10)

Zum anderen ermöglicht sie das Arbeiten an sich selbst und das Erkennen von Fortschritten, was motivierend sein könne:

> *«Ich weiss, wo ich mich verbessern bzw. verändern muss. Durch Reflexion kann ich an mir arbeiten und sehe meine Fortschritte. Dies motiviert mich.»* (M_2.Sem: 3|93)

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Studierende, die der E-Portfolioarbeit eher kritisch gegenüberstehen. Sie merken an, dass das Führen eines Portfolios

- mit grossem Aufwand verbunden sei (M_3.Sem: 3|189; M_4.Sem: 3|418),
- einen unnötigen Mehraufwand darstelle (M_1.Sem: 3|225; M_2.Sem: 3|321; M_3.Sem: 3|47),
- als wenig hilfreiche, mühsame Pflichtübung erlebt werde (M_2.Sem: 3|309, 3|432; M_3.Sem: 3|190; M_4.Sem: 3|416) und
- oft nicht mehr als eine Alibiübung sei (M_2.Sem: 3|77, 3|311; M_3.Sem: 3|193; M_4.Sem: 3|673).

Ausserdem bekunden einzelne Studierende Mühe damit, aufgrund der Vorgabe, die Portfoliosoftware «Mahara» zu nutzen, persönliche Inhalte im «Internet» festhalten zu müssen. Dies veranlasse sie, auf oberflächliche Themenbearbeitungen auszuweichen:

> *«Ich empfinde es als grossen Eingriff in unsere Persönlichkeit, wenn wir uns im Internet reflektieren müssen.»* (M_4.Sem: 3|116)

> *«Ich gehe im Portfolio (da ich dem Internet und meinen Fähigkeiten mit dem Internet nicht vertraue) nie auf wirklich Persönliches ein. Das ist mir zu heikel.»* (M_4.Sem: 3|321)

Ein paar Coachs erachten das Zusammenspiel zwischen Coaching und Portfoliobeiträgen (FG_C: 244, 630) sowie die Ernsthaftigkeit und den Prozesscharakter der Portfolioeinträge als mangelhaft (FG_C: 247, 638). Darüber hinaus wird von Coachs darauf hingewiesen, dass das Schreiben und folglich die Portfolioarbeit nicht jedermanns Sache seien*:*

> *«Also ich glaube einfach, Leute, die stark sind im Schreiben, die sind dort gut und die sind abgeholt mit dem. Leute, die sich schwer tun mit Schreiben, die haben dort Widerstände.»* (FG_C: 613)

Zahlreiche Studierende und einzelne Coachs üben Kritik an den formalen und inhaltlichen Vorgaben für die E-Portfolioarbeit. Ihrer Ansicht nach schränken sie die Kreativität und Lernzielwahl ein und werden den unterschiedlichen Herangehens- und Arbeitsweisen der Studierenden nicht gerecht:

> *«Es geht um die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit der eigenen Selbst- und Sozialkompetenz. Es werden aber so viele Vorgaben gemacht, dass dies in den Hintergrund rückt. Wie bereits erwähnt, ist es meines Erachtens und für mich persönlich auch wahnsinnig einschränkend, auf Mahara mein Portfolio den anderen zugänglich machen zu müssen unter den entsprechenden Angaben (mind. 2 Beispiele usw.). Es gibt nicht immer Beispiele zu Lernzielen. Ich habe auch das Interesse, meinen Gedanken freien Lauf zu lassen, das, was ich sagen will, in meinem eigenen Stil zu machen. Dies ist aber kaum möglich, weil es so viele Vorgaben gibt. Diese bestimmen die Einträge und lassen die Individualität absolut in den Hintergrund rücken.»* (M_3.Sem: 3|193)

> *«Alles, was mir gerade in den Sinn kommt, was man dann in anderen Modulen umsetzen könnte, würde dann wieder mit Vorgaben verbunden sein. Das schränkt dann in den eigenen Zielen wieder ein.»* (I_S: 88)

Zudem würden Vorgaben grundsätzlich den eigenen Lernprozess erschweren oder gar hemmen (FG1_S: 9, 110, 151; FG2_S: 15, 123; M_3.Sem: 3|185), was zu Widerständen, fehlender Ernsthaftigkeit und Motivationsabfall führen könne (FG2_S: 148; I_C3: 85; M_3.Sem: 3|57; M_4.Sem: 3|118, 3|138, 3|726). Einzelne Studierende und Coachs beschreiben die bestehenden Vorgaben auch als künstlich und wenig zielführend (FG1_S: 110; I_C2: 91; I_C3: 36-37; M_3.Sem: 3|193, 3|333).

Allerdings gibt es auch Coachs und Studierende, welche die für die E-Portfolioarbeit bestehenden Vorgaben gutheissen:

> *«In diesem Rahmen hat man sehr viel Freiheit zum Gestalten oder Abändern oder noch mehr oder noch weniger Situationen Einbeziehen. (…) Es gibt Orientierung.»* (I_C2: 101)

> *«Damit es irgendeinen Ansporn gibt, und damit ich es nachher wirklich mache, also damit es mich wirklich herausfordert, brauche ich eben trotzdem diese Strukturen.»* (FG2_S: 134)

> *«Diese Leitfragen, Vorgaben, Fragen braucht es, damit sie überhaupt miteinander in die Reflexion kommen. Dass sie sich nachher untereinander austauschen können.»* (I_C1: 111)

1.3.3 Wesentliche Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen (einschliesslich Development Center)

Als ein zentrales Element des selbstgesteuerten Lernens wird in der Literatur das Setzen von Lernzielen beschrieben (Kopp & Mandl, 2006, S. 81f.; Lang & Pätzold, 2006a, S. 12; Sembill & Seifried, 2006, S. 94f.). Obwohl dies auch im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» verlangt wird, war es im Rahmen der Evaluation nur marginal Gegenstand von Rückmeldungen und Diskussionen unter den Studierenden und Coachs. Die Studierenden diskutierten in diesem Zusammenhang in erster Linie die Frage der Überprüfbarkeit von Lernzielen. Dabei zeigte sich, dass einzelne Studierende damit kämpften, überprüfbare Lernziele zu finden und zu formulieren (FG1_S: 250-253). Die Coachs bezeichnen ihrerseits das Finden und Konkretisieren eines motivierenden, im Alltag umsetzbaren Lernziels als Knackpunkt bei der Lernzielsetzung (I_C1: 47; I_C2: 47). Ihres Erachtens sollte dieser Herausforderung zukünftig mehr Beachtung geschenkt werden, da Lernziele, die konkret und alltagsnah formuliert sind, die Motivation sowie die Bereitschaft der Studierenden, sich auf das Modul einzulassen, positiv beeinflussen könnten (FG_C: 217, 219; I_C4: 40-41).

Grundsätzlich wird das Setzen von Lernzielen von Studierenden-Seite als etwas beschrieben, was die eigene Kompetenzentwicklung bzw. das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Kompetenzentwicklung unterstützt:

> *«Die Lernziele und der Coach unterstützen mich hervorragend bei meinen Selbst- und Sozialkompetenzen.»* (M_4.Sem: 3|415)
>
> *«Du setzt Ziele, damit du deine Sozial- und Selbstkompetenzen verbesserst, und indem du an den Zielen arbeitest, arbeitest du an deinen Sozial- und Selbstkompetenzen.»* (FG1_S: 91)
>
> *«Prinzipiell finde ich es gut, sich Lernziele herauszuarbeiten. So kann man ein klares Ziel verfolgen.»* (M_2.Sem: 3|399)

Als hilfreich beim Identifizieren möglicher persönlicher Lernziele wurde das Development Center (DC) mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch erlebt. Gemäss den Rückmeldungen ermöglicht es dem Grossteil der Studierenden

- etwas über sich selbst zu lernen (M_1.Sem: 3|314; M_3.Sem: 3|189),
- eine Einschätzung des aktuellen Stands der Selbst- und Sozialkompetenzen (I_S: 18; M_3.Sem: 3|187, 3|194) sowie
- eine Fremdsicht bzw. einen Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild (FG2_S: 98; M_1.Sem: 3|168; M_2.Sem: 3|310; M_4.Sem: 3|419).

Einigen erleichterte es durch das Aufzeigen möglicher Lern- bzw. Entwicklungsfelder den Einstieg in den Lernprozess (M_2.Sem: 3|298, 3|308, 3|318).

Diese Rückmeldungen der Studierenden decken sich mit Aussagen der Coachs (I_C1: 6; I_C2: 14; FG_C: 509, 521).

Insgesamt fallen die Erfahrungen mit dem Development Center und dem anschliessenden individuellen Feedbackgespräch aber unterschiedlich aus. Einzelne Studierende erlebten das DC als (zu) stressig (M_1.Sem: 3|162, 3|171). Für andere stellt es eine künstliche Testsituation dar, die dazu führen kann, dass man sich verstellt:

> *«Es war allen bewusst, dass man in seinem Verhalten bewertet wird. Dies führt zu einer künstlichen Atmosphäre und das Verhalten war teilweise nicht authentisch.»* (M_4.Sem: 3|418)

Dieser Gefahr sind sich die Coachs bewusst. Sie sehen in der zu Beginn des DCs stattfindenden mündlichen Verortung und Einbettung des DCs allerdings eine Möglichkeit, ihr zu begegnen (FG_C: 510-511).

Ein paar Studierende vertreten die Meinung, dass die Dauer des DCs nicht ausreicht, um eine adäquate Beobachtung bzw. Einschätzung bezüglich des Vorhandenseins relevanter Selbst- und Sozialkompetenzen vornehmen zu können (M_1.Sem: 3|60; M_2.Sem: 3|319). Andere Studierenden hingegen waren beeindruckt, wie treffend sie wahrgenommen bzw. in den anschliessenden Feedbackgesprächen von den Coachs beschrieben wurden (FG2_S: 94, 98).

Wiederum einzelne Studierende meldeten zurück, dass ihnen das DC *«persönlich nichts Neues gebracht [habe]»* (M_4.Sem: 3|394; vgl. auch M_1.Sem: 3|166, M_2.Sem: 3|307). Der Grossteil der Studierenden empfand es jedoch für die Entwicklung ihrer Selbst- und Sozialkompetenzen als hilfreich und beschreibt das DC als guten, motivierenden Start ins Studium und in den im Modul adressierten Entwicklungsprozess (M_2.Sem: 3|297, 3|315).

Schlussendlich plädiert trotz vorgebrachter Kritik die Mehrheit der Studierenden und Coachs dafür, das DC mit anschliessendem individuellem Feedback auch zukünftig beizubehalten (I_C3: 106; FG_C: 733; FG1_S: 306; FBG2_Studis: 256).

Neben dem bisher Beschriebenen lassen die Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen erkennen, dass Hilfestellungen seitens des Coachs – insbesondere zu Beginn des Prozesses – wichtig sind. Zu den von Studierenden als unterstützend beschriebenen Hilfestellungen gehören

- Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und Strukturieren von Lernprozessen,
- Tipps und Anregungen zum Finden und Umsetzen der Lernziele,

- Hilfestellungen beim Reflektieren und Analysieren des Lern- und Entwicklungsprozesses,
- das Stellen kritischer Rückfragen sowie
- das Bewusstmachen und Ausformulieren von Sachverhalten (FG1_S: 51, 93; FG2_S: 22, 45-47; M_2.Sem: 3|308; M_4.Sem: 3|394).

Während die ersten drei Hilfestellungen über ihren Lernziel- und Prozessbezug in direktem Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen stehen, unterstützen die beiden zuletzt genannten das selbstgesteuerte Lernen indirekt. Sie führen bei den Studierenden zu persönlichen Erkenntnissen, die wiederum Anhaltspunkte für die weitere Arbeit an den eigenen Lernzielen bzw. für die Ausgestaltung des eigenen kompetenzorientierten Lern- und Entwicklungsprozesses bieten. Zu dieser Art von genannten Hilfestellungen gehören auch die Konfrontation mit eigenen und fremden Denk-, Sicht- und Verhaltensweisen, die Aufforderung, alternative Perspektiven einzunehmen, das Aufzeigen von Widersprüchen sowie das Ermutigen und Herausfordern, Neues auszuprobieren (I_S: 24; M_1.Sem: 3|163; M_4.Sem: 3|334).

Darüber hinaus erachten die Studierenden auch Feedbacks als hilfreich für den eigenen Kompetenzentwicklungsprozess. Gemäss ihren Rückmeldungen helfen sie zum einen, den eigenen aktuellen Lern- bzw. Kompetenzstand zu bestimmen (M_2.Sem: 3|310; M_3.Sem: 3|182), zum anderen, selbst Feedback zu geben (FG1_S: 84; M_3.Sem: 3|188), wobei Letzteres jedoch eine Rückmeldung des Coachs auf die Art und Weise, wie das Feedback verfasst wurde, voraussetzt (FG1_S: 106; M_4.Sem: 3|419). Überdies ermöglichen Feedbacks gemäss Aussagen von Studierenden und Coachs

- einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (FG1_S: 257; M_3.Sem: 3|187),
- das Lernen von anderen (I_C1: 109) sowie
- das Vertreten des eigenen Standpunkts (M_4.Sem: 3|399).

Damit aus einem Feedback gelernt werden kann, muss es nach Aussage von Studierenden ehrlich, konstruktiv und kritisch sein sowie direkt und zeitnah erfolgen (M_2.Sem: 3|303, 3|313, 3|317; M_3.Sem: 3|194; M_4.Sem: 3|414). Die im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» einmal pro Semester vorgesehenen schriftlichen Peer-Feedbacks werden allerdings oft als oberflächlich, undifferenziert, gehaltlos und unehrlich beschrieben (I_S: 18, 56; M_3.Sem: 3|181, 3|191). Dies wird in erster Linie darauf zurückgeführt, dass man aufgrund der zufälligen Zusammensetzung der Peer-Gruppen die Peer-Feedbackgeberinnen und -geber bzw. die Feedbacknehmerinnen und -nehmer persönlich oftmals nicht wirklich kennt bzw. mit ihnen ausserhalb des Feedbackrahmens nichts oder kaum etwas zu tun hat (FG1_S: 42; I_S: 83-84; M_4.Sem: 3|416; 3|637). Dies verringere neben der Offenheit auch die Akzeptanz des Feedbacks, was das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

> *«Das Peer-Feedback ist absolut nicht unterstützend. Ich kenne die Leute aus meiner Peergroup nicht gut, interessiere mich nicht für ihre Lernziele, finde es sehr persönlich, was geschrieben wird, und schreibe daher nur oberflächliche Floskeln und nichtssagende Feedbacks, damit ich das Modul erfülle. Ich bin relativ gut geworden im Verfassen der sinnleeren, nichtssagenden, immer positiven Blabla-Feedbacks und erhalte auch nur solche Feedbacks, die mich auf keine Art und Weise unterstützen oder interessieren, da mir die Meinung von mir unbekannten Mitstudentinnen und -studenten in einer ‹Peergroup› auch nicht wirklich wichtig ist.»* (M_4.Sem: 3|405)

Grundsätzlich würden es viele Studierenden aber auch einzelne Coachs mündliche Feedbacks den schriftlichen – oder zumindest eine Mischform – vorziehen (I_C2: 113; I_C3: 134-135; FG1_S: 205, 264; M_3.Sem: 3|309). Die Studierenden sehen in der mündlichen Variante zu einen ein grösseres Potenzial, die Sozialkompetenz «Feedback geben und nehmen» zu üben (FG1_S: 230-232; FG2_S: 32), zum anderen die Chance, sich bzw. das eigene Feedback bei Bedarf erklären zu können (FG1_S: 45). Das schriftliche Feedback hingegen berge die Gefahr, falsch verstanden zu werden (M_2.Sem: 3|303).

Abschliessend lässt sich auf der Basis der Rückmeldungen von Studierenden und Coachs als grundsätzliche, zentrale Erkenntnis festhalten, dass die persönliche Bereitschaft der Studierenden, sich auf die eigene Kompetenzentwicklung und die Auseinandersetzung mit sich selbst einzulassen, sowie ihre Einstellung gegenüber dem Modul wesentlich darüber entscheiden, ob sie von der Förderung im Rahmen des Moduls profitieren bzw. ob sie die im Modul gegebenen Lernangebote tatsächlich nutzen:

> *«Die Haltung finde ich extrem wichtig. Eben: ‹Wie nutze ich das für mich? Wie lasse ich mich ein?› Ich glaube, wenn diese Bereitschaft da ist, wirklich zu arbeiten, dann kannst du wahnsinnig viel erreichen.»* (FG_C: 448)

Einzelnen Aussagen der Studierenden nach zu schliessen, scheint ihre Bereitschaft, sich auf den Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen des Moduls einzulassen, davon abzuhängen, inwieweit sie sich als selbst- oder aber als fremdbestimmt und unter Druck gesetzt wahrnehmen (FG2_S: 10; M_2.Sem: 3|78; M_4.Sem: 3|68, 3|635). Die Bereitschaft kann positiv beeinflusst werden, wenn die Auseinandersetzung mit Selbst- und Sozialkompetenzen als persönlich relevant wahrgenommen wird – unabhängig davon, ob die persönliche Relevanz in Form persönlich bedeutsamer Lernziele und Inhalte oder in Form eines persönlichen Nutzens gegeben ist (FG2_S: 163; I_C1: 4; I_S: 46; M_2.Sem: 3|250; M_3.Sem: 3|39; 3|62). Möglichkeiten, die Relevanz in den Augen der Studierenden zu erhöhen, werden u.a. gesehen

- im Einbezug von Personen aus der Praxis, welche die Bedeutung von Selbst- und Sozialkompetenzen erläutern (M_4.Sem: 3|730),

- in der gemeinsamen Erläuterung und Diskussion von für die Soziale Arbeit relevanter Kompetenzen (FG2_S: 167; I_C1: 133; I_C4: 33-34) sowie
- in einer Art gemeinsamen Abgleichs zwischen den eigenen, aktuell vorhandenen Selbst- und Sozialkompetenzen und denjenigen einer idealen Fachkraft Sozialer Arbeit (FG_C: 532, 551-556).

An dieser Stelle wird auf eine zusammenfassende Übersicht über die in den vorangehenden Unterkapiteln dargelegten Evaluationsergebnisse verzichtet. Stattdessen wird auf das Kapitel IV-3 verwiesen, in dem im Hinblick auf die Generierung kontextsensitiver, generalisierbarer Gestaltungsprinzipien (vgl. Zielsetzungen dieser Arbeit in Kapitel I-1) die aus der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse in Form vorläufiger Gestaltungsannahmen resümiert werden.

2. Der theoretische Bezugsrahmen

Die Gestaltung eines konkreten Lehr-Lern-Settings wird beeinflusst durch den spezifischen Kontext, in dem es implementiert werden soll, sowie durch die konkreten Lernziele, die als Zielgrössen des didaktischen Handelns festgelegt werden. Darüber hinaus lenken Annahmen, mit welchen Lehr- und Lernaktivitäten die Lernziele bestmöglich erreicht werden können, die konkrete Ausgestaltung einer Lernumgebung (Euler, 2014a, S. 106). Diese Elemente konstituieren den theoretischen Bezugsrahmen einer Design-Entwicklung, der für die Gestaltung der Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen im BSc SoA (BFH) in den nachfolgenden Unterkapiteln ausdifferenziert und auf Seite 51 graphisch dargestellt wird.

2.1 Kontextbedingungen

Zur Entwicklung eines Verständnisses für relevante Kontextbedingungen wurden offizielle Dokumente zum Studienprogramm (Studienplan, Modulprogramm, Zulassungs- und Prüfungsreglement usw.) analysiert, fachbereichsinterne statistische Daten zur Zusammensetzung der Studierendenpopulation herangezogen und bei bisherigen Studierenden eine explorative Umfrage zu spezifischen Lernvoraussetzungen[30] durchgeführt. Informelle Gespräche mit der Studiengangleiterin, internen und externen Hochschullehrenden bzw. Coachs sowie mit Studierenden ergaben zusätzliche Hinweise auf bedeutende Kontextbedingungen. Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf diesen Daten.

[30] Gefragt wurde u.a. nach ihren theoretischen Vorkenntnissen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie der Thematisierung und Bearbeitung dieser Kompetenzbereiche im Rahmen bisheriger Bildungsgänge, nach der Motivation und Offenheit für die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit sowie nach ihren Erfahrungen punkto E-Portfolioarbeit und Coaching. Vgl. auch die Ausführungen unter Kapitel IV-2.1.3.

2.1.1 Organisationale Rahmenbedingungen

Der Grossteil der Studierenden absolviert den BSc SoA (BFH) berufsbegleitend. Die gesamte Studiendauer beträgt zwischen 6 und 10 Semestern. Die flexible Studienstruktur erlaubt den Studierenden, den mit dem Studium anfallenden Arbeitsaufwand durch die Belegung mehr oder weniger Module pro Semester individuell zu variieren. Damit sind die Studierenden unterschiedlich stark im Studium involviert bzw. unterschiedlich stark durch anderweitige Verpflichtungen ihres Familien- und Berufslebens absorbiert.

Dem Studiengang ist ein Kompetenzprofil zugrunde gelegt, das berufsrelevante Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen beinhaltet[31]. Der Studienplan (Curriculum) setzt sich aus Pflicht- und Wahlpflichtmodulen zusammen. Mit wenigen Ausnahmen ist die Reihenfolge der Module frei wählbar. Dies und der Umstand, dass die Studierenden im Wahlpflichtbereich aus einer grossen Anzahl an Modulen auswählen dürfen, führt gemäss Aussagen der am Studiengang beteiligten Hochschullehrenden in den einzelnen Modulen zu einer enorm hohen Wissensheterogenität unter den Studierenden. Durch die individuelle Modulreihenfolge und die individuelle Wahl der Wahlpflichtmodule verfügen die Studierenden zudem über unterschiedliche Anknüpfungspunkte zu anderen Bachelor-Modulen, was bei der zu entwickelnden Lernumgebung mit zu berücksichtigen ist.

Um den Studierenden eine flexible und vorausschauende Planung ihres Studiums zu ermöglichen, folgt das Modulprogramm einer festen zeitlichen Struktur, so dass neue Module nicht beliebig in der Wochenstruktur verankert werden können. Für die neu zu entwickelnde Lernumgebung bedeutet dies, dass allfällige Präsenzelemente ausschliesslich an Mittwochabenden angeboten werden können.

Die inhaltliche Stossrichtung der Module ist durch den Studienplan des Bachelorstudiengangs, der sich am Kompetenzprofil orientiert, vorgegeben. Zudem besteht seitens der Studiengangleiterin der Anspruch, dass – wenn immer möglich – in allen Modulen die Förderung aller Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) angestrebt wird. Ausnahme bildet das in Kapitel IV-1.1 erwähnte und in Kapitel IV-1.3 ausgewertete Pflichtmodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz», das ausschliesslich die Selbst- und Sozialkompetenzen adressiert.

[31] Vgl. den Studienführer zum Bachelor Soziale Arbeit (BFH), downloadbar unter: https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/bachelor/soziale_arbeit.html.

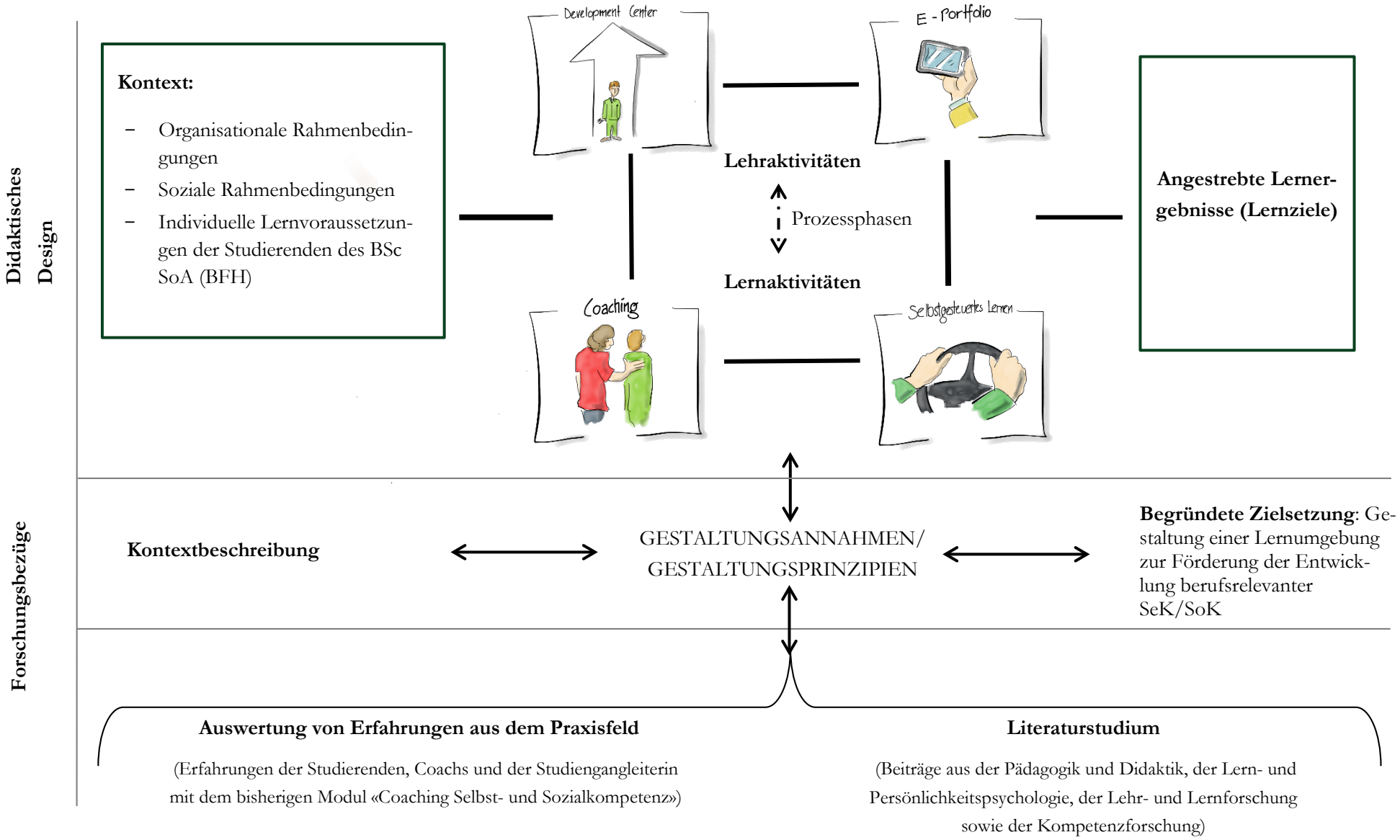


Abbildung 4: Theoretischer Bezugsrahmen

Des Weiteren wird erwartet, dass in allen Modulen neue Lehr- und Lernformen zum Einsatz kommen. Abgesehen von diesen Vorgaben und Erwartungen ist die konkrete inhaltliche wie didaktische Ausgestaltungsform der Module weitgehend den Modulverantwortlichen überlassen, wobei die Studiengangleiterin über die Genehmigung der Modulbeschreibungen inhaltlich wie methodisch-didaktisch mitwirken kann.

Zum Studium gehören zwei Praxismodule à fünf respektive sechs Monaten, die im In- oder Ausland verbracht werden können und deren Terminierung innerhalb des Studiums individuell festgelegt werden kann. Dies stellt an mehrsemestrige Module besondere Herausforderungen hinsichtlich der Auswahl, zeitlichen Setzung und Reihenfolge der didaktischen Elemente, zumal damit gerechnet werden, dass einzelne Studierende parallel dazu im Praktikum sind.

Das hier im Interesse stehende Lehr-Lern-Setting zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen soll sich gemäss Vorgabe der Abteilungsleitung «Bachelor»

- über die ersten sechs Semester des Studiums erstrecken,
- in Form eines einzelnen oder auch mehrerer eigenständiger Module ins Curriculum integriert werden und
- einen Umfang von insgesamt sechs ECTS (180h Workload) haben.

Wie bereits das bisherige Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» soll auch die neue Lernumgebung für alle Studierenden obligatorisch sein.

2.1.2 Soziale Rahmenbedingungen

In der Regel treten pro Jahr ca. 180 Studierende in den Bachelorstudiengang ein (HS: ca. 120 Neustudierende, FS: ca. 60 Neustudierende). Die Neustudierenden bringen eine Berufsmaturität, eine gymnasiale Maturität, eine Fachmaturität für das Berufsfeld Soziale Arbeit oder eine gleichwertige Vorbildung, mindestens ein Jahr Arbeitserfahrung und eine mindestens dreimonatige Praktikumserfahrung im Sozial-, Gesundheits-, Erziehungs- oder Bildungsbereich[32] mit.

Im Durchschnitt sind die Studierenden 26.9 Jahre alt und setzen sich zu ca. 75% aus weiblichen und ca. 25% aus männlichen Personen zusammen, wobei der Männeranteil über die letzten Semester anstieg (Stand: FS 18).

Der Lehrkörper des Bachelorstudiengangs besteht – wie in Kapitel IV-1.1 erwähnt – sowohl aus internen wie externen Personen. Die Personen unterscheiden sich in Bezug auf die Identifikation mit der Hochschule, ihren Bildungshintergrund und ihre Bildungssozialisation, ihre Lehrerfah-

[32] Personen mit einer Gesundheitlich-Sozialen Berufsmaturität oder einem Diplom einer Höheren Fachschule im Sozialbereich müssen keine Arbeits- und Praktikumserfahrung nachweisen.

rung und Lehrorientierung (Disziplinen- bzw. Wissenschafts- vs. Praxisorientierung), ihr Auftrags- und Lehrverständnis sowie hinsichtlich der Bedeutung, die sie der Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen im Rahmen eines Hochschulstudiums zuschreiben (vgl. dazu auch Kapitel I-2).

2.1.3 Lernvoraussetzungen der Studierenden

Bei der Beschreibung der Lernvoraussetzungen der Studierenden könnten sehr viele verschiedene Aspekte thematisiert werden. In der eingangs des Kapitels erwähnten Umfrage zu spezifischen Lernvoraussetzungen der Studierenden des BSc SoA (BFH)[33] wurden diejenigen Aspekte fokussiert, die hinsichtlich der Entwicklung der anvisierten Lernumgebung und der dafür als konstitutiv festgelegten Elemente «Coaching», «E-Portfolioarbeit» und «Selbstgesteuertes Lernen» als besonders relevant erschienen.

Gemäss den Umfrageergebnissen (vgl. Anhang 1)

- wird die explizite Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen des Studiums von ca. 80% der Studierenden als «eher wichtig» bis «wichtig» erachtet. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden mehrheitlich bereit sind, sich auf die Lernumgebung einzulassen. Diese Annahme wird gestützt durch das Umfrageergebnis, wonach 75% der Studierenden motiviert sind, an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten. Gemäss Umfrage gibt es aber – wie in Kapitel I-2 antizipiert – auch Studierende (ca. 20%), welche die explizite Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen des Studiums als «eher nicht wichtig» bzw. «gar nicht wichtig» erachten;
- haben sich ca. zwei Drittel der Studierenden bereits vor dem Studium im formellen, sprich im Rahmen vorangehender Bildungsgänge oder informellen bzw. privaten Rahmen mit Sozial- und Selbstkompetenzen auseinandergesetzt, während ein Drittel der Studierenden angibt, dies nicht explizit getan zu haben. Entsprechend dürfte der theoretische Wissensstand zu Selbst- und Sozialkompetenzen sowie auch der Kenntnisstand über die eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen unter den Studierenden variieren;
- bringt eine grosse Mehrheit der Studierenden zu Studienbeginn keine eigenen Erfahrungen mit Coaching (85%), mit der Erstellung von Portfolios bzw. E-Portfolios (86%) und im Umgang mit Online-Plattformen bzw. Online-Software (72%) mit.

[33] Die Umfrage wurde via «Moodle» durchgeführt und richtete sich an alle 363 Studierenden unterschiedlicher Semester, die im FS 2015 im Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» eingeschrieben waren. 98 Studierende beantworteten die Umfrage (Rücklaufquote: 27%). Da sich weder die Zulassungsbedingungen zum Bachelorstudiengang noch die Curricula der Zubringerschulen (wesentlich) geändert haben, kann davon ausgegangen werden, dass die Rückmeldungen der bisherigen Studierenden auch auf die aktuellen Neustudierenden zutreffen.

Diese Gegebenheiten sind bei der Wahl der didaktischen Methoden und der zum Einsatz kommenden Medien zu berücksichtigen.

2.2 Angestrebte Lernergebnisse (Lernziele)

Der mit einem generalistischen Studium verbundene Anspruch, die Studierenden im Rahmen des Bachelorstudiengangs für alle aktuellen und zukünftigen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit zu befähigen (vgl. Kapitel IV-1.1), erfordert eine Fokussierung auf Selbst- und Sozialkompetenzen, die in möglichst allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit gefragt sind. Aufschluss darüber, welche Selbst- und Sozialkompetenzen folglich im Rahmen des hier im Interesse stehenden Lehr-Lern-Settings zu fokussieren sind, geben die Ausführungen in Kapitel III-2.2. Wie bereits zu einem früheren Zeitpunkt erläutert (vgl. Kapitel III-2), lassen sich dabei die in Tabelle 2 (S. 29ff.) aufgeführten, als berufsrelevant identifizierten Selbst- und Sozialkompetenzen als inhaltliche Konkretisierung der didaktischen Zielgrössen verstehen. Mit anderen Worten: Die zu entwickelnde Lernumgebung soll dazu beitragen, dass sich die Studierenden beim Übergang ins Berufsleben in den deklarierten Selbst- und Sozialkompetenzen auszeichnen.

Es wäre vermessen und unrealistisch davon auszugehen, dass ein einziges Lehr-Lern-Setting ausreicht, um dieses Ziel zu erreichen. Vielmehr handelt es sich bei der «Auszeichnung in den deklarierten Selbst- und Sozialkompetenzen» um ein Ziel auf Ebene Gesamtcurriculum, zu dessen Erreichung alle Module des Curriculums beizutragen haben. Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der hier im Interesse stehenden Lernumgebung um das einzige Modul im BSc SoA (BFH) handelt, das ausschliesslich die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen adressiert (vgl. Kapitel IV-2.1.1), wird von ihr jedoch ein wesentlicher Beitrag zur Erreichung dieses curricularen Ziels erwartet.

Vor dem Hintergrund

- dieser Erwartung,
- der Erfahrung, dass die Studierenden zu Studienbeginn hinsichtlich der als Zielgrössen deklarierten Selbst- und Sozialkompetenzen unterschiedliche Entwicklungsstände bzw. einen unterschiedlichen Entwicklungsbedarf aufweisen, und
- des Verständnisses der Studierenden als einzigartige, mündige und für ihren Lern- und Entwicklungsprozess mitverantwortliche Menschen (vgl. Kapitel IV-1.2)

liegt es nahe, eine Lernumgebung zu entwickeln, die es den Studierenden erlaubt, entsprechend ihrer individuellen Ausgangslage unterschiedliche Selbst- und Sozialkompetenzen in den Blick zu nehmen und damit bei der Entwicklung der als berufsrelevant identifizierten Selbst- und Sozialkompetenzen individuelle Schwerpunkte zu setzen. Denn – um es in den Worten eines Coachs zu sagen –:

> *«Es geht ja nicht darum, dass man irgendeine Modellfachperson in Sozialer Arbeit ausbilden möchte, und danach sind alle gleich, nachher haben wir 120 Klone, die hinten rauskommen. Sondern es geht darum, dass sie [die Studierenden] als Personen selbstbewusste, starke, kompetente Fachpersonen werden.» (I2-4_C1: 157)*[34]

Folglich werden dem gefragten Lehr-Lern-Setting folgende Lernziele im Sinne von Richtzielen unterlegt:

Die Studierenden sollen sich mit berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen auseinandersetzen. Auf der Basis der Identifikation eigener Stärken und Entwicklungspotenziale sollen sie persönliche Lernziele setzen, wobei sie die auf curricularer Ebene anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen als Bezugsgrösse berücksichtigen.

Entlang der persönlichen Zielsetzungen sollen die Studierenden eigenverantwortlich und weitgehend selbstständig ihre Selbst- und Sozialkompetenzen im Hinblick auf die Erfordernisse der professionellen Sozialen Arbeit weiterentwickeln. Dabei sollen sie die didaktischen Elemente (wie E-Portfolioarbeit, Gruppen- und Einzelcoachings) zur Dokumentation und Reflexion, für den Erfahrungsaustausch mit anderen sowie zur Gewinnung von Anregungen für ihre weitere Lernzielarbeit nutzen.

Sie werden im Zuge der konkreten Gestaltung des didaktischen Designs der Lernumgebung weiter konkretisiert (vgl. Teil VI).

2.3 Lehr- und Lernaktivitäten zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung (Literaturübersicht)

Wie in Kapitel III-1 dargelegt, gelten Selbst- und Sozialkompetenzen als lern- und entwickelbar. Nachfolgende Ausführungen geben einen Überblick über in der Literatur diskutierte Lehr- und Lernaktivitäten, die dieses Lernen und Entwickeln unterstützen können. Dazu werden Beiträge aus der Pädagogik und Didaktik, der Lern- und Persönlichkeitspsychologie, der Lehr- und Lernforschung sowie der Kompetenzforschung herangezogen. Ein besonderes Augenmerk liegt angesichts der methodisch-didaktischen Vorgaben für das anvisierte Lehr-Lern-Setting auf Erkenntnissen in Zusammenhang mit Coaching, (E-)Portfolioarbeit und dem selbstgesteuerten Lernen, weshalb ihnen separate Unterkapitel gewidmet werden.

2.3.1 Grundlegendes

Sucht man in der Literatur Antworten auf die Frage, wie das Lernen und Entwickeln von Selbst- und Sozialkompetenzen didaktisch unterstützt werden kann, wird man häufig auf die klassischen

[34] Zitat aus dem Interview mit einem Coach im Rahmen der Evaluation des zweiten Design-Prototypen zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Kapitel VI-4).

(behavioristischen, sozial-kognitiven und kognitiven) Lerntheorien verwiesen[35]. Von jüngerem Datum ist das «Konzept des problemorientierten Lernens» (Euler & Hahn, 2014, S. 118ff.). Ihm wird neben der Steigerung von Lernmotivation auch bei der Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen ein grosses Potenzial zugeschrieben. Das Konzept des problemorientierten Lernens integriert sowohl traditionelle als auch moderne didaktische Ansätze[36]. Nach ihm bilden Problemstellungen den Ausgangspunkt des Lernens. Auf diese Weise kann der Erwerb von Handlungskompetenzen im (hoch-)schulischen Rahmen mit ihrer Anwendung im Praxisfeld verknüpft werden. Dazu ist es wichtig, die Lernenden mit möglichst praxisbezogenen und herausfordernden Problemen zu konfrontieren, die nach Euler und Hahn (ebd.) an den Lernzielen und den Voraussetzungen der Lernenden auszurichten sind. Von Rosenstiel (2012, S. 113) spricht in diesem Zusammenhang von einer Auseinandersetzung mit Herausforderungen, die zur Entwicklung von Kompetenzen führt. Solche Herausforderungen können sich seiner Ansicht nach infolge unerwarteter, komplexer Situationen ergeben.

Neben der Konfrontation mit praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellungen scheint es gemäss dem «Konzept des problemorientierten Lernens» zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung zudem wichtig, den Lernenden eine flexible Herangehensweise an die Lerngegenstände zu ermöglichen bzw. das Problemlösen in unterschiedlichen Kontexten zu verorten (Euler & Hahn, 2014, S. 119). Dadurch können die Lernenden eine gedankliche Flexibilität entwickeln, was die Anwendung der Kompetenzen im Praxisfeld erleichtert.

Euler und Walzik (2009, S. 129ff.) leiten vom soeben beschriebenen Konzept das «Prinzip des problembezogenen Lernens durch Erfahrung» ab (vgl. auch Euler, 2012, S. 186ff.). Nach diesem Prinzip bilden konkrete Erfahrungen den Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens. Mittels Reflexion dieser Erfahrungen kommt es zur Kompetenzentwicklung. Die Reflexionstätigkeit umfasst dabei sowohl das Nachdenken über die erlebte Situation als auch das Vordenken zukünftiger Handlungen. Basis des «Prinzips des problembezogenen Lernens durch Erfahrung» bildet die Annahme, dass Kompetenzen einem Menschen nicht indoktriniert, sondern lediglich vorgelebt und durch die Reflexion guter wie schlechter Erfahrungsbeispiele zugrunde gelegt werden können. Zur eigentlichen Entwicklung von Handlungskompetenzen braucht es das Erleben, Erproben und Reflektieren. Angesprochen ist hier die Notwendigkeit der Verknüpfung von Handeln und Reflexion, wie sie bereits von Schön (1983) und Dewey (2000, S. 215) betont wurde.

Nach Euler und Walzik (2009, S. 129ff.) unterscheiden sich Erleben und Erproben dahingehend, dass ersteres die Auseinandersetzung mit vergangenen (eigenen wie fremden) Geschehnissen meint, wohingegen letzteres das eigene Agieren in konkreten Situationen beinhaltet. Die Autoren sehen u.a.:

[35] Eine anschauliche Darstellung dieser klassischen Lerntheorien findet sich u.a. in Spada, Rummel und Ernst (2006, S. 343ff.).
[36] Zu den modernen Ansätzen, die dieses Konzept integriert, gehören die handlungsorientierte Didaktik sowie die konstruktivistische Didaktik inkl. dem Ansatz des «situierten Lernens» (Euler und Hahn, 2014, S. 118ff.).

- im Aufnehmen, Aufsuchen oder Inszenieren von Praxissituationen (Ebene «Erleben»),
- in der Analyse von gelungenen und weniger gelungenen Situationen und im Vergleich von Selbst- und Fremdevaluation sowie in der Reflexion erlebter Kommunikationsprozesse (Ebene «Reflexion») und
- schliesslich in konkreten praktischen Kommunikations- und Interaktionsübungen und im bewussten Ausprobieren (neuer) sozial-kommunikativer Verhaltensweisen in Realsituationen (Ebene «Erproben»)

mögliche mikrodidaktische Ansätze zur Förderung der Kompetenzentwicklung. *«Auf makrodidaktischer Ebene bieten Organisationsformen wie Erfahrungsgruppen, Qualitäts- und Hospitationszirkel, die Einbindung des Lernenden in Lernpartnerschaften, Coaching-, Mentoring- oder Patensysteme sowie die Arbeit mit geleiteten Beobachtungsaufträgen in Lern- und Praxissituationen besondere Potenziale.»* (Euler & Walzik, 2009, S. 131)

In der Literatur besteht grundsätzlich Konsens darüber, dass Kompetenzentwicklung wesentlich der Reflexionsarbeit bedarf (Euler, 2012, S. 186ff.; Gerber & Müller, 2014, S. 37; Greif, 2008, S. 20; Müller, Gerber & Markwalder, 2014; Müller Fritschi, 2013; Reis, 2009; von Rosenstiel, 2012, S. 113ff.). Dabei muss die Reflexion keineswegs nur individuell stattfinden. So bezeichnet von Rosenstiel (2012, S. 113) das gemeinsame Reflektieren, Auswerten und gegebenenfalls Generalisieren von Erfahrungen als ein Prinzip der Kompetenzentwicklung; gleichsam wie er dem gemeinsamen Lernen, bei dem eigene aber auch fremde Stärken und Schwächen bewusst (gemacht) werden können, hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen grosse Bedeutung beimisst (ebd., S. 14). Schön (1987, S. 100ff.) spricht in diesem Zusammenhang vom gemeinsamen und dialogartigen Hinterfragen des Wissens und Könnens, das sich in konkreten Praxishandlungen zeigt. Dieser Dialog soll den Lernenden helfen, das eigene Wissen und Können im Hinblick auf zukünftiges professionelles Handeln weiterzuentwickeln.

Reflexionsprozesse können durch:

- das Bewusstmachen von Geschehnissen und kritischen Ereignissen,
- das Aufzeigen alternativer Denk- und Handlungsweisen,
- das Wahrnehmen von Werte- und Normendifferenzen,
- die Übernahme neuer Rollen und/oder von Verantwortung,
- nonverbales und verbales Feedback sowie
- durch das bewusste Einfordern von Reflexionen (im didaktischen Setting beispielsweise mittels Einsatz von Portfolios oder Reflexionsübungen) und
- den Erwerb von neuem Wissen

ausgelöst werden (Euler, 2004, S. 34; Greif, 2008, S. 87; Müller et al., 2014, S. 366ff.). Auch das Erleben von Unsicherheit und Zweifel – verursacht durch etwas Überraschendes, Irritierendes, Erstaunendes oder die Erfahrung von Diskrepanz im Handeln und/oder Wissen – wird als Reflexionsauslöser beschrieben (Dewey, 2002, S. 13ff.. und 2000, S. 204ff.; Reis, 2009, S. 102f.; Schön, 1983, S. 62; Schütz, 2004, S. 284f.; von Rosenstiel, 2012, S. 116). Ebenfalls können gemäss der empirischen Studie von Müller et al. (2014, S. 366) Personen (im didaktischen Kontext beispielsweise Lehrpersonen), die gezieltes Feedback geben oder im Sinne eines Vorbilds (sich) selbst reflektieren, Reflexionsprozesse anleiten die Reflexionstätigkeit anderer Menschen, beispielsweise der Lernenden, anregen. Darüber hinaus sieht Euler (2004, S. 43) zum einen im Bewusstmachen und Thematisieren von Wertausrichtungen in erlebten Kommunikationssituationen, zum anderen im Vorschlagen von Wertalternativen und schliesslich im Auffordern, für die Wertausrichtung des eigenen Handelns Verantwortung zu übernehmen, Möglichkeiten, in einem didaktischen Setting Reflexionen auszulösen – mit dem Ziel, damit eine wertebewusste soziale Kommunikation zu entwickeln.

Neben Reflexionsauslösern lassen sich in der Literatur auch Gelingensbedingungen für Reflexionsprozesse ausmachen. Zu diesen gehören u.a. die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sich und anderen (Euler, 2004, S. 34), Zeit und Musse sowie die Gewährleistung von Autonomie (Müller et al., 2014, S. 366). Hinsichtlich letzterem zeigt die Studie von Müller et al. (ebd.), dass der Grad des sich Einlassens auf Reflexionsprozesse davon abhängt, inwiefern sie als freiwillig oder verpflichtend wahrgenommen werden. Beeinflusst wird dadurch auch die Reflexionsqualität.

Nach Greif (2008, S. 37) gilt es zur Förderung der Kompetenzentwicklung ergebnisorientierte Reflexionen anzustreben, die sich durch ein systematisches Reflexionsvorgehen und ein praktisch verwertbares Ergebnis von ziellos kreisenden Grübeleien unterscheiden.

2.3.2 Coaching

Literaturbeiträgen lässt sich entnehmen, dass dem Coaching[37] in zweifacher Hinsicht grosse Bedeutung bei der Förderung der Kompetenzentwicklung zukommt. Zum einen vermag es Reflexionsprozesse auszulösen und trägt damit indirekt über die Reflexionsförderung zur Kompetenzentwicklung bei. Andererseits wird ihm ein direkter Einfluss auf die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen zugesprochen (Buer, 2012, S. 2; Frohnen, 2009, S. 158ff.; Greif, 2008, S. 87; Krczizek & Kühl, 2008, S. 65; Kühl, 2014, S. 49ff.; Künzli, 2009, S. 237ff.; Leven & Nolten, 2013, S. 163ff.; Rauen, 2008, S. 3; von Rosenstiel, 2012, S. 113). Dazu ist es nach Greif (2008, S. 81ff.) wichtig, als Coach u.a. folgende unterstützende Funktionen auszuüben:

[37] Zum Begriff «Coaching» vgl. König und Volmer (2012, S. 10ff.) oder Lippmann (2013, S. 14ff.). Zur Bedeutung von Coaching im Hochschulkontext vgl. zudem Wandhoff (2013).

- Unterstützen beim Setzen realistischer und schnell erreichbarer Zwischenziele,
- Ermutigen und Motivieren zur konsequenten Verfolgung dieser Ziele,
- Verbalisieren von Gefühlen und Erfahrungen sowie Hemmen negativer Affektzustände und
- Auslösen positiver Gefühlszustände durch Erinnerung an Erfolgserlebnisse, durch Anerkennung von Leistungen, Fähigkeiten und Veränderungen sowie durch Humor und Entgegenbringen von Wertschätzung.

Gemäss diverser Autorinnen und Autoren entscheiden die Qualifikation, das Engagement sowie die Authentizität des Coachs wesentlich darüber, ob und welches Wirkungsausmass das Coaching entfaltet (Klinkhammer, Pohl & Hubarth, 2010, S. 445f.; Künzli, 2009, S. 241). Was die Qualifikation der Coachs betrifft, werden neben fachlichen und zielgruppenspezifischen Beratungskompetenzen fundierte Feldkenntnisse als wichtig erachtet (Klinkhammer et al., 2010, S. 445; Krczizek & Kühl, 2008, S. 67; Kühl, 2014, S. 52). Letztere setzen im Hochschulkontext «*mehr voraus, als die eigene akademische Erfahrung im Studium. Verlangt wird, dass sich der Coach in dem Setting Hochschule mit ihren eigenen Spielregeln auskennt. Und dass ein Coach den besonderen Status von Hochschullehrenden nachvollziehen kann*» (Fuleda, 2013, S. 75f.; vgl. auch Rauen, 2008, S. 26ff.).

Neben Erfolgsfaktoren auf Seiten des Coachs finden sich in der Literatur auch solche auf Seiten der Coachees. Zu diesen zählen (vgl. Greif, 2008, S. 210; Ketels, 2013, S. 84; Rauen, 2008, S. 48f.):

- ein ausreichendes Mass an Selbstmanagement bzw. Selbststeuerung,
- Veränderungsbereitschaft,
- Beharrlichkeit,
- emotionale Klarheit,
- ergebnisorientierte Selbst- und Problemreflexion sowie
- Verantwortungsübernahme für den eigenen Entwicklungsprozess.

Zahlreiche Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass insbesondere auch die Beziehung zwischen Coach und Coachee darüber entscheidet, ob ein Coaching sein die Kompetenzentwicklung förderndes Potenzial entfalten kann oder nicht (Fuleda, 2013, S. 76; Künzli, 2009, S. 240; Poppe, 2013, S. 21; Rauen, 2008, S. 47ff.). Als zentrale Kriterien auf Beziehungsebene werden hierbei Freiwilligkeit, gegenseitiges Vertrauen[38] sowie gegenseitige Akzeptanz genannt (Poppe, 2013, S. 14, 21; Rauen, 2008, S. 48f., 57f.). Weitere Merkmale einer guten Coach-Coachee-Beziehung sind gemäss einer empirischen Studie von Leven und Nolten (2013, S. 163):

[38] Nach von Rosenstiel (2012, S. 116) ist das Schaffen einer Vertrauenskultur grundsätzlich ein wichtiges Prinzip der Kompetenzentwicklung.

- Offenheit sowie professioneller und gleichzeitig behutsamer Umgang des Coachs mit dem Coachee,
- Erfahrung von Unterstützung, Hilfe, Wertschätzung, Respekt und Perspektivenwechsel seitens des Coachs,
- Begegnung auf Augenhöhe,
- klare Fokussierung und Bezugnahme auf die Situation des Coachee,
- gut strukturiertes Vorgehen und Arbeit an persönlichen Themen.

Neben dem bisher Beschriebenen scheint der Erfolg eines Coachings auch vom Einsatz verschiedener Techniken abzuhängen, die zeitlich gut abzustimmen und am Coachee auszurichten sind (Ketels, 2013, S. 84ff.; Künzli, 2009, S. 240f.). Des Weiteren scheint es zur Gewährleistung eines die Kompetenzentwicklung fördernden Coachings wichtig, allfällig von aussen vorgegebene Ziele um solche zu erweitern, die aus Sicht des Coachees relevant sind, und sowohl fachliche wie auch persönliche Themen zu bearbeiten (Ketels, 2013, S. 85). Nicht zu vergessen ist schliesslich das Feedback durch den Coach: Es fördert gemäss Literaturbeiträgen Selbstreflexionen, vermittelt Orientierung und Sicherheit und dient als hilfreiches Korrektiv (Greif, 2008, S. 154; Leven & Nolten, 2013, S. 168).

2.3.3 (E-)Portfolioarbeit

Die Portfolioarbeit[39] wurde in den letzten Jahren hinsichtlich der Auslösung und Förderung von Reflexionsprozessen im Kontext der Kompetenzförderung sowohl aus theoretischer als auch empirischer Sicht viel diskutiert (vgl. die Sammelbänder Gläser-Zikuda, 2010 und Gläser-Zikuda & Hascher, 2007a sowie Fink, 2010; Häcker, 2007, S. 72; Müller Fritschi, 2013; 2014; Stratmann, Preussler & Kerres, 2009). Unabhängig vom Format (traditionelles Papierportfolio vs. modernes elektronisches Portfolio) wird sie als Instrument zur Unterstützung des eigenen Lernprozesses, zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sowie zur Entwicklung von Handlungskompetenzen beschrieben (Bräuer, 2007, S. 46ff.; Brouër, 2007, S. 239f.; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007b, S. 12; Gläser-Zikuda & Lindacher, 2007, S. 199ff.; Häcker, 2007; Hascher, 2007, S. 297ff.; Stratmann et al., 2009; Winter, 2007, S. 116).

Damit die Portfolioarbeit ihr Potenzial entfalten kann, sind gemäss Brouër (2007, S. 237f.) gewisse Punkte zu beachten. Dazu gehören:

- Vorgaben, die eine Anpassung des Portfolios an die eigenen Bedürfnisse zulassen,
- das explizite Formulieren von Lernzielen, wobei das gemeinsame Festlegen und Diskutieren der Ziele im Unterricht empfohlen wird,

[39] Zum Begriff «Portfolio» vgl. Butler (2006).

- das (gemeinsame) Festlegen von Beurteilungskriterien sowie
- Rückmeldungen auf die Portfolioeinträge[40].

Auch der Einbezug schriftlicher Selbstreflexionen in die Portfolioarbeit ist gemäss der Autorin wichtig, um mit dem Portfolio die Kompetenzentwicklung zu unterstützen:

> *«Durch die Notwendigkeit der Dokumentation und schriftlich niedergelegten Reflexion des Lernprozesses und der Lernergebnisse wird die Selbstbeobachtung bei den Lernenden angeregt. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und gegebenenfalls zu erkennen, wo sie weiteren Lern- und Handlungsbedarf haben.»* (Brouër, 2007, S. 238)

Entsprechend wird Reflexion vielfach als das zentrale Element der Portfolioarbeit beschrieben (Dirk, Trager & Wilbers, 2010, S. 4; Stratmann et al., 2009, S. 98). Eine Möglichkeit, die Reflexionstätigkeit im Rahmen von Portfolioarbeiten zu unterstützen, sehen Egloffstein, Baierlein und Frötschl (2010, S. 15) in reflexionsanregenden Fragen und Aufträgen.

Die Arbeit mit Portfolios verlangt sowohl von Lehrenden als auch Lernenden einiges ab. Von den Lehrenden fordert sie ein Umdenken bezüglich der eigenen Rolle und Funktion. Gefragt sind Lehrende als Lernbegleiter und Lernberater. Von den Lernenden verlangt sie eine aktive, selbstreflexive und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007b, S. 9f.; Hascher, 2007, S. 296). Portfolios stossen bei weitem nicht bei allen Lernenden, insbesondere nicht bei allen Studierenden auf Gegenliebe (Brouër, 2007, S. 248ff.; Hascher, 2007, S. 299). Portfolioarbeit ist anspruchsvoll und zeitintensiv (Bräuer, 2007, S. 47; Hascher, 2007, S. 300) und bedarf der Übung hinsichtlich der Regulation des eigenen Lernprozesses (Gläser-Zikuda & Lindacher, 2007, S. 203).

Empirische Studien weisen darauf hin, dass durch

- die Einbettung der Portfolioarbeit in ein didaktisches Gesamtkonzept, welches die Bezugnahme auf Portfolioinhalte im Rahmen von Präsenzveranstaltungen sowie den Portfolio-Austausch zwischen den Lernenden vorsieht,
- Individualisierung (eigenes Arbeitstempo, Selbsteinteilung der Zeit, eigene Art und Weise zu lernen),
- thematische Selbstbestimmung (eigene Auswahl des Lerninhalts) und
- die Bereitstellung genügend zeitlicher Ressourcen

die Motivation der Lernenden erhöht werden kann (Brouër, 2007, S. 249; Häcker, 2007, S. 80f.). Auch die Klärung des Portfoliokonzepts, die Thematisierung allfälliger mit der Portfolioarbeit

[40] Zur Bedeutung von Feedback im Rahmen der Portfolioarbeit vgl. auch Fink (2010, S. 58ff.) sowie Stratmann, Preussler und Kerres (2009, S. 96ff.).

verbundener Ängste und Unsicherheiten sowie ein Beratungsangebot wirken motivierend (Brouër, 2007, S. 258ff.; Dirk et al., 2010, S. 9; Fink, 2010, S. 59f.). Weitere motivationsfördernde Massnahmen werden in:

- der Fokussierung auf die Lernenden,
- einem Portfolioaufbau, der rasch kleine Arbeitsfortschritte erkennen lässt,
- abwechslungsreichen und gezielten Schreib- und Reflexionsaufträgen, die biographische Bezüge zulassen und einen schrittweisen Aufbau der Kompetenzen ermöglichen, sowie
- in der Erlaubnis, Portfoliobeiträge für unterschiedliche Kontexte zu nutzen,

gesehen (Bräuer, 2007, S. 50f.; Gläser-Zikuda & Lindacher, 2007, S. 202; Hascher, 2007, S. 296; Lissmann, 2007, S. 104; Winter, 2007, S. 110). Zu den demotivierenden Faktoren zählen hingegen:

- das Einschränken des eigenen Freiraums,
- das Ausbleiben des konsequenten Arbeitens am Portfolio,
- die fehlende Erkenntnis des Nutzens und der Relevanz der Portfolioarbeit,
- ein hoher Zeit- und Arbeitsaufwand,
- die Kollision mit anderen schulischen Anforderungen,
- Probleme mit der Verschriftlichung der eigenen Gedanken sowie
- der Umstand, in einem Portfolio viel schreiben zu müssen (Häcker, 2007, S. 76ff.).

Mangelnde Motivation und Schwierigkeiten bei der Verschriftlichung zählen neben der Überforderung mit der Reflexion des eigenen Lernprozesses, zu offen gehaltenen Aufträgen, fehlenden Austauschmöglichkeiten, einer Schulkultur, die auf Leistung und damit auf Stärken ausgerichtet ist, sowie dem eigenen Portfolioverständnis zugleich zu den möglichen Ursachen für das Fehlen vertiefter Reflexionen im Rahmen von Portfolioarbeiten (Brouër, 2007, S. 253f.; Häcker, 2007, S. 75ff.; Hascher, 2007, S. 299; Winter, 2007, S. 111, 118). Mit konkreten Aufgabenstellungen, offenen Orientierungsfragen, einem formalisierten Verfahren (wie Selbstbeobachtungsbögen oder Formulare, welche die Organisation von Austauschgruppen zu Portfolioarbeiten unter Lernenden anleiten), dem Einbinden der Reflexionen in die Beurteilung und/oder mit einem ergänzenden Selbstreflexionstraining kann jedoch einer mangelnden Reflexionstiefe entgegengewirkt werden (Brouër, 2007, 260f; Egloffstein et al., 2010, S. 15).

Die vorangehenden Ausführungen treffen auch auf die moderne Variante von Portfolios, sprich die elektronischen Portfolios zu – in Kurzform «E-Portfolios» genannt. Sie bieten den Vorteil, zeitlich und räumlich ungebunden unterschiedlichen Menschen Einsicht in die Portfolioarbeit zu gewähren (Fink, 2010, S. 53). Dadurch erleichtern sie Austausch und Feedback unter Lehrenden und Lernenden. Zudem lassen E-Portfolios den Einbezug unterschiedlicher Medien zu (Butler,

2006, S. 10f.). Andererseits kommt bei dieser modernen Variante der Portfolioarbeit die Technik als weitere mögliche Hürde hinzu. Dirk et al. (2010, S. 10f.) erachten daher die Heranführung an die technischen Funktionen der E-Portfoliosoftware als wesentlich für einen gelungenen Start in die E-Portfolioarbeit. Dabei geht es gemäss den Autoren in erster Linie darum, *«vorhandenem Misstrauen mit Offenheit und Transparenz zu begegnen»* (ebd., S. 10). Für die Heranführung an die Software empfehlen sie vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen ein zweistufiges Vorgehen: Eigenes Erkunden der Software mit Hilfe von Aufgabenstellungen und Funktionserklärungen, gefolgt von der Thematisierung wichtiger Grundfunktionen im Rahmen einer Präsenzveranstaltung. Eine gelungene Einstiegsphase und *«die Schaffung einer vertrauensvollen und damit reflexionsfördernden Lernatmosphäre»* (ebd., S. 15) sind nach Dirk et al. bedeutende Meilensteine auf dem Weg zu einer erfolgreichen E-Portfolioarbeit.

2.3.4 Selbstgesteuertes Lernen

von Rosenstiel (2012, S. 113) beschreibt die Kompetenzentwicklung als einen von den Lernenden selbstorganisierten Prozess. Dies liegt darin begründet, dass – wie bereits mehrfach erwähnt – Kompetenzen als innere Dispositionen nicht vermittelt bzw. indoktriniert werden können, sondern von einem Individuum selbst situationsbezogen zu erwerben und entwickeln sind (vgl. Kapitel III-1). Damit kommt dem selbstgesteuerten Lernen bei der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen eine zentrale Rolle zu. Selbstgesteuertes Lernen wird hierbei in Anlehnung an Knowles (1975; zit. nach Lang & Pätzold, 2006a) verstanden als Prozess, *«in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes»* (S.11f.).

Das selbstgesteuerte Lernen gewinnt zusätzlich an Bedeutung, wenn die Lernenden aufgefordert sind, hinsichtlich der Kompetenzentwicklung persönliche Schwerpunkte zu setzen und entsprechend persönliche Lernziele zu formulieren und zu verfolgen, wie es im hier zu entwickelnden Lehr-Lern-Setting vorgesehen ist (vgl. Kapitel IV-2.2).

In der Literatur lassen sich ein indirekter und ein direkter Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens ausmachen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 253ff.; Gerholz, 2012, S. 62f.; Lang & Pätzold, 2006a, S. 22f.). Der Ansatz der direkten Förderung besteht im Sinne eines Lernstrategietrainings in der Vermittlung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien und Techniken des selbstgesteuerten Lernens (ebd.). Der Erfolg dieses Ansatzes setzt voraus, dass es sich um eine wiederkehrende Hilfestellung handelt, bei der die Lernenden die vermittelten Lernstrategien unmittelbar mit der eigenen Lern- und Arbeitssituation in Verbindung setzen können (Lang & Pätzold, 2006a, S. 23). Auch ist es gemäss Lang und Pätzold (ebd.) wichtig, *«dass geeignete motivationale Voraussetzungen geschaffen und aufrecht erhalten werden und dass neben deklarativem auch prozedurales*

und kognitives Strategiewissen erzeugt wird, den Lernenden also klar wird, wie, wann und warum eine Strategie ausgeführt wird» (S. 23). Darüber hinaus ist es nach Ansicht der Autoren ratsam, die anfängliche externe Unterstützung mit der Zeit abzubauen. Angesprochen ist hiermit das im Kontext des selbstgesteuerten Lernens herausfordernde Finden einer Balance zwischen Fremdsteuerung (Instruktion) und Selbststeuerung (Bauer-Klebl & Gomez, 2010, S. 421; Lang & Pätzold, 2009, S. 2). Nach Bauer-Klebl und Gomez (2010, S. 421) ist der Aufbau von Kompetenzen im Rahmen selbstgesteuerten Lernens mit Unsicherheit verbunden. Nickolaus, Riedl und Schelten (2005, S. 516) sprechen sogar von einer häufigen Überforderung der Lernenden (vgl. auch Gerholz, 2012, S. 61; Kraft, 1999, S. 843). Es wird daher als Aufgabe der Lehrenden angeschaut, zu erkennen, wann ein Lernender welche Art von Unterstützung in welchem Umfang benötigt (Bauer-Klebl & Gomez, 2010, S. 421; Nickolaus et al., 2005, S. 518). Lang und Pätzold (2006b, S. 13) nehmen in diesem Zusammenhang auch die Lernenden in die Pflicht und sprechen von gemeinsamen Aushandlungsprozessen.

Anders als der direkte Förderansatz sieht der indirekte Weg zur Förderung selbstgesteuerten Lernens kein explizites Strategietraining vor. Stattdessen soll die Lernumgebung so gestaltet werden, dass sie die Lernenden zu Eigenaktivität motiviert und ihnen die Möglichkeit gibt, selbstgesteuert zu lernen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 258ff.; Lang & Pätzold, 2006a, S. 23f.). Vorausgesetzt wird hierfür vor dem Hintergrund eines veränderten Rollenverständnisses von Lehrenden als Lernbegleiter bzw. -berater (Arnold & Gomez Tutor, 2006, S. 184f.; Kraft, 1999, S. 844; Lang & Pätzold, 2006b, S. 13ff.) das Zugeständnis von Gestaltungs- und Handlungsspielraum an die Lernenden auf den Ebenen Lernziel, Lernweg und Lerntempo (Lang & Pätzold, 2006a, S. 23; Kopp & Mandl, 2006, S. 81f.). Das Setzen adäquater persönlicher Lernziele setzt dabei die Kenntnis des eigenen Entwicklungsstands voraus (Zimmermann, 1999, S. 549). Insbesondere im wirtschaftlichen Umfeld haben in diesem Zusammenhang die sogenannten Development Center (DC) an Bedeutung gewonnen. Anders als beim klassischen Assessment Center (AC) wird im Development Center der Fokus bei der Kompetenzbestimmung auf den Entwicklungsaspekt gelegt:

> *«Im DC ist die Entwicklung der Teilnehmer bzw. der Prozess des Lernens als primäres Ziel deklariert. Mit anderen Worten ausgedrückt, (…) [verfolgt] das DC die Einschätzung und die Entwicklung der Kompetenzen als Ziele.»* (Contarini & Vannotti, 2006, S. 12).

Ein solches Development Center kam bereits im bisherigen Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» mit dem Ziel der Unterstützung bei der persönlichen Lernzielfindung zum Einsatz und soll aufgrund der weitgehend positiven Erfahrungen damit (vgl. Kapitel IV-1.3.3) auch Bestandteil der neuen Lernumgebung sein.

Besonders geeignet für den indirekten Förderansatz sind nach Lang und Pätzold (2006a) mit Verweis auf Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 627f.) Lernumgebungen, die «*multiple Perspektiven ermöglichen, dem Prinzip von Authentizität und Situiertheit folgen, reflexives Lernen im sozialen Kontext vorsehen und falls nötig auch Unterstützungsangebote vorhalten*» (Lang & Pätzold, 2006a, S. 23). Dem in diesem Zitat erwähnten «Sozialen Lernen» wird im Kontext des selbstgesteuerten Lernens grundsätzlich eine bedeutende Rolle zugeschrieben: Zum einen können intellektuell begabte Lernende ihr eigenes Lernen vertiefen, indem sie anderen ihre Konzepte erklären. Zum anderen profitieren schwächer gestellte Lernende von den Erklärungen ihrer Peers und ihren modellhaften Schilderungen der eigenen Vorgehensweisen und Lerngewohnheiten (Boekaerts & Corno, 2005, S. 220; Friedrich & Mandl, 1997, S. 267; Zimmermann, 1999, S. 548f.).

Insbesondere bei der indirekten Fördervariante ist zu beachten, dass selbstgesteuertes Lernen den Lernenden nicht einfach in die Wiege gelegt wurde, sondern Schritt für Schritt erlernt werden muss (Gerholz, 2012, S. 63). Selbstgesteuertes Lernen stellt an die Lernenden kognitive, metakognitive und motivationale (einschliesslich emotionale) Anforderungen, zu denen sich beim Lernen in Gruppen zusätzlich Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit sowie beim selbstgesteuerten Lernen mit Medien zusätzlich Anforderungen an die Medienkompetenzen gesellen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 241ff.; Gerholz, 2012, S. 62; Kopp & Mandl, 2006, S. 86f.; Kraft, 1999, S. 835f., 842). Dies spricht für eine Verbindung der beiden Förderansätze, bei der im Sinne des «Scaffolding» (Dubs, 1999) zumindest am Anfang des Lernprozesses Instruktionen und Hilfestellungen vorgesehen werden, die im Verlaufe des Lernprozesses mit dem Ziel einer verstärkten Verantwortungsübertragung reduziert werden (Friedrich & Mandl, 1997, S. 253f.; Kraft, 1999, S. 842, 844; Lang & Pätzold, 2006a, S. 17, 24).

An dieser Stelle wird auf eine zusammenfassende Übersicht der wichtigsten Erkenntnis aus dem Literaturstudium verzichtet. Stattdessen erfolgt der Verweis auf das nun anschliessende Kapitel, welches in Form vorläufiger Gestaltungsannahmen eine Art Zusammenfassung bietet.

3. Ableitung vorläufiger Gestaltungsannahmen

Die Ausführungen zu den Erfahrungen des Praxisfelds bzw. zu in der Literatur diskutierten Lehr- und Lernaktivitäten zur Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel IV-1.3 und IV-2.3) enthalten methodisch-didaktische Hinweise, die im Hinblick auf die Entwicklung der anvisierten Lernumgebung von Bedeutung sind. Nach DBR (vgl. Kapitel II-1) lassen sich diese Hinweise als vorläufige, grobe Annahmen verstehen, die die Gestaltung des Lehr-Lern-Settings zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenten lehrmethodisch anleiten, die aber durch wiederholte Zyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design zu überprüfen und zu verfeinern sind.

Angesichts dessen, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der lehrmethodischen Ausgestaltung der Elemente «Coaching», «E-Portfolioarbeit» und «Selbstgesteuertes Lernen (inkl. DC)» liegt, werden in nachfolgender Tabelle die für sie aus den Kapiteln IV-1.3 und IV-2.3 ableitbaren Gestaltungsannahmen festgehalten. Tabelle 3 versteht sich somit auch gleich als zusammenfassende Übersicht der wichtigsten Erkenntnisse der Kapitel IV-1.3 und IV-2.3 bzw. als ihre Synthese.

Tabelle 3: Theoretisch und/oder empirisch hergeleitete, vorläufige Gestaltungsannahmen (in Anlehnung an Raatz, 2015, S. 125ff.)

Didaktisches Kernelement	**Einflussfaktor**[41]	**Vorläufige, grobe Gestaltungsannahme**	**Anbindung an Erfahrungen** (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-1.3)	**Theoretische Anbindung** (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-2.3)
Coaching	Konfrontation, Irritation und Widerspruch	Die Konfrontation mit Sichtweisen und Verhaltensweisen anderer sowie die Erfahrung von Widerspruch und Irritation fördern die Auseinandersetzung mit sich selbst (Selbstreflexion) und tragen damit zur Sozial- und Selbstkompetenzentwicklung bei. Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen fördern das wertebewusste Handeln und können zu Änderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» führen.	I_C1: 57 I_S: 24 M_4.Sem: 3|334	Dewey (2002, S. 13ff.) Euler (2004, S. 33-34, 43) Müller et al. (2014, S. 366f.)
	Selbstreflexion	(Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Haltungen und ermöglicht Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen».	I_C3: 10 M_3.Sem: 3|49 M_4.Sem: 3|101 FG1_S: 38-40	Euler (2004, S. 33ff., 43) Euler & Walzik (2009, S. 129ff.) Gerber & Müller (2014, S. 37) Müller et al. (2014)
	Austausch und Diskussion	Die gemeinsame Diskussion über sozial- und selbstkompetenzrelevante Themen führt zu Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.	I_C3: 30 M_2.Sem: 3|244 M_4.Sem: 3|92, 3|633	Euler (2004, S. 43) Euler & Walzik (2009, S. 130f.) Schön (1987, S. 100ff.) von Rosenstiel (2012, S. 113)
(E-)Portfolioarbeit	Ergebnisorientierte Reflexion	Angeleitete Beobachtungsaufträge bzw. das Anleiten von Reflexionsprozessen unterstützen die Reflexionstätigkeit der Lernenden im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. Selbstreflexion lässt den eigenen Fortschritt im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz erkennen, was motivierend wirken kann.	I_S: 26 I_C3: 10 M_2.Sem: 3|93 M_3.Sem: 3|185 FG2_S: 23	Brouër (2007, S. 260f.) Egloffstein, Baierlain & Frötschl (2010, S. 15) Euler (2012, S. 186ff.) Euler & Walzik (2009, S. 131) Müller et al. (2014, S. 366)

[41] Die Einflussfaktoren verstehen sich als Kategorien zur Strukturierung der Design-Annahmen.

Didaktisches Kernelement	Einflussfaktor[41]	Vorläufige, grobe Gestaltungsannahme	Anbindung an Erfahrungen (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-1.3)	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-2.3)
(E-)Portfolioarbeit	Verschriftlichung des Lernprozesses	Das schriftliche Festhalten des Entwicklungsprozesses wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus. Es fördert das Bewusstwerden für die eigene Kompetenzentwicklung und kann eine motivierende Wirkung haben. Zudem vertieft es die Auseinandersetzung (Reflexion) mit der eigenen Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. Das Führen eines Portfolios unterstützt die Reflexionstätigkeit der Lernenden sowie ihr kontinuierliches Arbeiten an den eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen.	I_S: 26 I_C1: 81 FG1_S: 93 M_1.Sem: 3|166 M_2.Sem: 3|299 M_3.Sem: 3|185 M_4.Sem: 3|319, 3|331	Sammelbänder: Gläser-Zikuda (2010) Gläser-Zikuda & Hascher (2007a)
Selbstgesteuertes Lernen	Lernziele	Die Arbeit mit Lernzielen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.	FG1_S: 91 M_2.Sem: 3|399 M_4.Sem: 3|415	Bräuer (2007, S. 48) Kopp & Mandl (2006; S. 81) Sembill & Seifert (2006, S. 94f.)
	Persönliche Relevanz	Die Arbeit an persönlich relevanten Themen wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus. Sie erleichtert (den Einstieg in) die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen und hat eine motivierende Wirkung.	I_C1: 4 I_S: 46 M_3.Sem: 3|62 M_4.Sem: 3|480	Ketels (2013, S. 85)
	Selbstbestimmung	Handlungsspielraum und Gestaltungsfreiheit auf den Ebenen «Lernziele», «Lernwege» und «Lerntempo» fördern das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.		Häcker (2007, S. 76ff.) Kopp & Mandl (2006, S. 81f.) Lang & Pätzold (2006a, S. 23) Müller et al. (2014, S. 366)
	Hilfestellungen	Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren des eigenen Lernprozesses unterstützen das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn des Lernprozesses.	I_S: 24 FG1_S: 93 M_1.Sem: 1|166 M_2.Sem: 3|340 M_3.Sem: 3|154, 3|218 M_4.Sem: 3|394 FG1_S: 75	Euler (2004, S. 43) Greif (2008, S. 81ff.) Lang & Plätzold (2006a, S. 22)

Didaktisches Kernelement	Einflussfaktor[41]	Vorläufige, grobe Gestaltungsannahme	Anbindung an Erfahrungen (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-1.3)	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-2.3)
Selbstgesteuertes Lernen		Hilfestellungen seitens der Bezugspersonen – beispielsweise in Form von Tipps, Ideen, Anregungen, alternativen Vorschlägen, kritischen Rückfragen, Inputs sowie der Veranschaulichung des eigenen Handelns als (gutes/schlechtes) Modell – regen das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung an.		
		Die Vermittlung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien und Techniken unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. Dabei ist es wichtig, dass die vermittelten Lern- und Motivationsstrategien im unmittelbaren Zusammenhang mit der jeweils aktuellen Lern- und Arbeitssituation der Lernenden stehen.		
	Multidimensionalität	Eine ganzheitliche Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen erfordert die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen» (Erkennen), «Einstellungen» (Werten) und «Fertigkeiten» (Können).		Euler & Hahn (2014, S. 142f.)
	Austausch und Diskussion	Der Austausch mit anderen über den bisherigen Entwicklungsprozess wirkt sich positiv auf das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus.	I_C3: 30 I_S: 66, 80 M_4.Sem: 3|633 FG2_S: 210	Boekaerts & Corno (2005, S. 220) Euler & Walzik (2009, S. 130f.) Friedrich & Mandl (1997, S. 267) Schön (1987, S. 100ff.) von Rosenstiel (2012, S. 113) Zimmermann (1999, S. 548f.)
		Der gemeinsame Austausch über mit den eigenen Lernzielen in Zusammenhang stehende Lernstrategien und -wege und über die damit gemachten Erfahrungen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.		
Development Center	Standortbestimmung	Eine Standortbestimmung zu Beginn des Lernprozesses in Form eines auf Selbst- und Sozialkompetenzen ausgerichteten Development Centers mit anschliessendem Feedbackgespräch erleichtert die Festlegung der persönlichen Lernziele im Bereich der anvisierten Sozial- und Selbstkompetenzen	I_C2: 14 FG_C: 3|509 M_2.Sem: 3|297 M_3.Sem: 3|187	Contarini & Vannotti (2006, S. 12)

Didaktisches Kernelement	**Einflussfaktor**[41]	**Vorläufige, grobe Gestaltungsannahme**	**Anbindung an Erfahrungen** (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-1.3)	**Theoretische Anbindung** (ausgewählte Quellen; vgl. Kapitel IV-2.3)
Development Center		sowie den Einstieg in den Lernprozess. Zudem hat es eine motivierende Wirkung.	M_4.Sem: 3|386, 3|419	
		Standortbestimmungen fördern das Bewusstsein für vorhandene/fehlende Selbst- und Sozialkompetenzen und unterstützen dadurch die Entwicklung der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen.		
	Feedback	Konstruktives und zeitnahes Feedback löst reflexive Denkprozesse aus und fördert dadurch die Entwicklung anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen.	M_1.Sem: 3|132, 3|163 M_2.Sem: 3|70, 3|299 M_3.Sem: 3|158 M_3.Sem: 3|188 M_4.Sem: 3|386, 3|399	Müller et al. (2014, S. 366) Leven & Nolten (2013, S. 168)
		Die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Handelns durch die Augen einer anderen Person fördert das Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen im Bereich anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen, ermöglicht einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild und deckt blinde Flecken auf.		

V. METHODISCHES VORGEHEN

Nach DBR erfolgt die Entwicklung einer robusten, nachhaltigen Lernumgebung, die gleichzeitig die Gewinnung generalisierbarer, kontextsensitiver Gestaltungsprinzipien ermöglicht, in sich wiederholenden Zyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design (vgl. Kapitel II-1). Die nachfolgenden Ausführungen dienen der projektbezogenen Konkretisierung dieser Zyklen sowie der Erläuterung der dabei verfolgten Evaluationsstrategie.

1. Konkretisierung des iterativen Prozesses von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design

Die Entwicklung der Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen erfolgte im Rahmen zweier Zyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design. Im Fokus standen dabei die didaktischen Designs der das Lehr-Lern-Setting konstituierenden Elemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit». Beim Kernelement «Coaching» richtete sich der Blick exemplarisch auf die lehrmethodische Gestaltung eines Gruppencoachings.

Der Prozess verlief im Konkreten wie folgt ab (vgl. auch Abbildung 5): Nach einer groben Skizzierung der gesamten Lernumgebung auf Basis bisheriger Erfahrungen des Praxisfelds und Literaturbeiträgen (vgl. Kapitel VI-1) wurden die didaktischen Designs der besagten Kernelemente unter Berücksichtigung der in Tabelle 3 aufgeführten vorläufigen Gestaltungsannahmen (vgl. S. 67ff.) konkret festgelegt. Mittels Umsetzung im BSc SoA (BFH) wurden diese ersten Design-Prototypen erprobt. Der Erprobung folgte eine Analyse in Form einer umfassenden formativen Evaluation. Die durch die Evaluation gewonnenen Erkenntnisse ermöglichten die Verfeinerung der Gestaltungsannahmen zu Gestaltungsprinzipien, die ihrerseits die Weiterentwicklung der didaktischen Designs anleiteten. Die so entstandenen zweiten Design-Prototypen wurden wiederum im BSc SoA (BFH) umgesetzt. Es folgte eine umfassende formative Evaluation dieser zweiten Erprobung, deren Ergebnisse zu einer erneuten Verfeinerung der Gestaltungsprinzipien und schliesslich – darauf abstützend – zu einer nochmaligen Weiterentwicklung der Designs führten. In dieser zweifach re-designten Form kommen die didaktischen Designs der Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» aktuell im BSc SoA (BFH) zum Einsatz. Die verfeinerten Gestaltungsprinzipien entsprechen ihrerseits den anvisierten generalisierbaren und zugleich kontextsensitiven Design-Prinzipien.

Zusätzlich zur Evaluation der Design-Erprobungen wurden im Vorfeld der Design-Umsetzungen im Praxisfeld jeweils auch die schriftlichen Entwürfe der Design-Prototypen einer Evaluation unterzogen. Nachfolgendes Kapitel gibt Aufschluss über die Schwerpunktsetzungen und Formen der einzelnen Evaluationen.

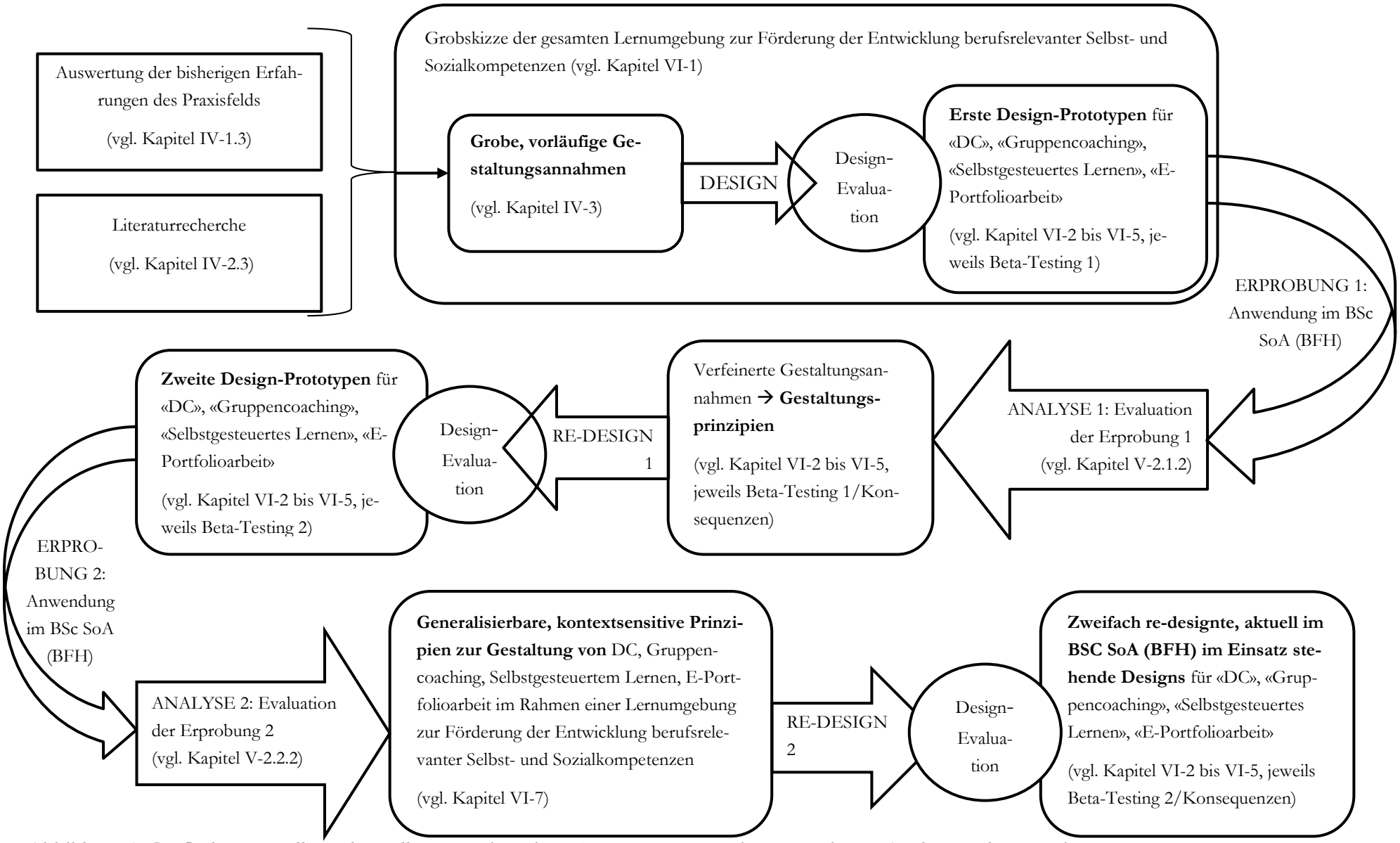


Abbildung 5: Grafische Darstellung des vollzogenen iterativen Prozesses von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design

2. Evaluationsstrategie

Wie vorangehend beschrieben, wurden sowohl die schriftlichen Entwürfe der Design-Prototypen als auch ihre Umsetzung im Praxisfeld evaluiert. In Anlehnung an McKenney und Reeves (2012, S. 147ff.) wurden dabei unterschiedliche Evaluationsschwerpunkte gesetzt:

- Bei der Entwicklung der Design-Prototypen stand die innere Stimmigkeit und Konsistenz sowie die praktische Umsetzbarkeit des Designs im Fokus der Evaluation (Alpha-Testing);
- Bei der Erprobung der Designs lag der Evaluationsschwerpunkt auf dem Funktionieren des Designs im konkreten Setting (Wechselwirkungen zwischen Design und Kontext, Ansätze zur Optimierung der Nachhaltigkeit) sowie auf der Einschätzung der Relevanz und Brauchbarkeit (usability) einzelner Design-Elemente im Hinblick auf die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. der jeweils angestrebten Lernergebnisse (Beta-Testing).

Von einer Überprüfung der tatsächlichen Effektivität der einzelnen Design-Elemente im Sinne einer klassischen Wirkungsforschung (Gamma-Testing) wurde abgesehen; einerseits aufgrund der kleinen Stichprobe, die keine generalisierbaren Ergebnisse im herkömmlichen (statistischen) Sinne zulassen würde, andererseits angesichts der zeitlichen Vorgaben für die Dissertation. Zudem *«sollen die Interventionen erst nach einer fortgeschrittenen Verfeinerung summativ evaluiert werden»* (Euler, 2011, S. 533). Die Art der Datenerhebung und die dabei vorgenommenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen beim Beta-Testing (vgl. die nachfolgenden Unterkapitel) erlaubten jedoch die Gewinnung von Hinweisen zur potentiellen Effektivität der Design-Elemente.

Tabelle 4 veranschaulicht unter Berücksichtigung der Ausführungen bei Euler (2014b, S. 28ff.) sowie bei McKenney und Reeves (2012, S. 150ff.) die Schwerpunktsetzungen der vorgenommenen formativen Evaluationen.

Ungeachtet der Evaluation der bisherigen Erfahrungen im Praxisfeld (vgl. Kapitel IV-1.3) kann grundsätzlich von drei Evaluationsrunden gesprochen werden, die durchgeführt wurden. Die ersten beiden Runden umfassten dabei jeweils ein Alpha- und ein Beta-Testing. Bei der letzten wurde aufgrund der zeitlichen Vorgaben für die Dissertation auf ein erneutes Beta-Testing verzichtet. Die nachfolgenden Unterkapitel dienen der Erläuterung dieser drei Evaluationsdurchgänge. Sie geben für die Alpha-Testings jeweils Einblick in den Evaluationsgegenstand, die Vorgehensweise und zusammenfassend in die Ergebnisse der Testings.

Tabelle 4: Schwerpunktsetzungen bei der formativen Evaluation

Entwicklungsstadium	Evaluationsleitfaden	Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode
Entwicklung der Design-Prototypen Schwerpunkt: Innere Stimmigkeit und Konsistenz, praktische Umsetzbarkeit (Alpha-Testing)	– Inwiefern sind die wissenschaftlichen und praktischen Zielsetzungen der Studienreform berücksichtigt? – Wie gut sind die empirisch und theoretisch hergeleiteten Gestaltungsannahmen im Design berücksichtigt? – Wie gut sind die einzelnen Design-Elemente (Ziele, Inhalte, Methode, Lehr-/Lernverhalten) aufeinander abgestimmt? – Ist das Design in sich stimmig? – Könnte etwas am Design verändert werden, um den adressierten Lernzielen besser zu entsprechen? – Erscheint das Design unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen umsetzbar?	developer screening expert appraisal	Dokumentenanalyse Befragung
Erprobung der Designs Schwerpunkt: Funktionieren des Designs im konkreten Setting, Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Design-Elemente (Beta-Testing)	Funktionieren des Designs im konkreten Setting: – Welche spezifischen Kontextbedingungen sind vorzufinden, die im Vorfeld nicht mitgedacht wurden? – Welche kritischen Ereignisse haben sich ergeben und worauf sind sie zurückzuführen? – Konnten die Lehr- und Lernaktivitäten wie geplant durchgeführt werden? Erfolgten unerwartete Lehr-/Lernaktivitäten? – Trägt das Design insgesamt zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse bei? (Potentielle Effektivität des Designs) Einschätzung der Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Design-Elemente: – Für wie relevant und brauchbar erachten und erleben die involvierten Personengruppen (Studierende, Coachs) spezifische Design-Elemente hinsichtlich der Erreichung der angestrebten Lernergebnisse? – Welche Aspekte sind dabei förderlich, welche hinderlich?	Pilot (Zyklus 1) bzw. Tryout (Zyklus 2)	Beobachtung und Befragung

Für die Beta-Testings enthalten die Ausführungen neben der Erläuterung des konkreten Evaluationsgegenstandes Hinweise zu den Instrumenten der Datenerhebung, den Probanden, der Vorgehensweise bei der Datenauswertung sowie zur Form der Ergebnisdokumentation. Die Ergebnisse aus den Beta-Testings lassen sich den Kapiteln in Teil VI entnehmen.

Abbildung 6 verortet die Evaluationsrunden und -schwerpunkte im zeitlichen Verlauf.

2.1 Erste Evaluationsrunde

2.1.1 Alpha-Testing 1

Das Alpha-Testing des ersten Evaluationsdurchgangs bezog sich nicht nur auf die im Interesse stehenden ersten Design-Prototypen der Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit»; den Evaluationsgegenstand bildete vielmehr die didaktische Konzeption der gesamten, aus drei Modulen bestehenden Lernumgebung (vgl. Kapitel VI-1). Das Testing fand im Zeitraum zwischen Juli und September 2015 statt. Die Evaluation begann mit einem «developer screening»: Die schriftlichen Design-Entwürfe wurden in einem ersten Schritt von der Autorin selbst (d.h. der Autorin dieser Arbeit) und im Anschluss daran von der abteilungsinternen Projektgruppe hinsichtlich innerer Stimmigkeit, Konsistenz und Umsetzbarkeit evaluiert, wobei die in Tabelle 4 aufgeführten Leitfragen als Operationalisierung dieser Konstrukte benutzt wurden. Die Evaluation seitens der Projektgruppe fand im Rahmen eines mehrstündigen Workshops zusammen mit der Autorin statt. Als Arbeitsgrundlage dienten die schriftlichen Design-Entwürfe. Diese gaben einen Überblick über die jeweiligen Modulziele und -inhalte, Prozess- bzw. Lernphasen sowie über die didaktischen Elemente, die Kompetenznachweise und die Workload-Verteilungen. Ebenfalls gaben sie Aufschluss über die den jeweiligen Lernphasen zugrunde liegenden vorläufigen Gestaltungsannahmen mitsamt ihrer theoretischen und empirischen Herleitung. Der Workshop bot daher auch gleichzeitig die Gelegenheit, von Seiten der Projektgruppe die Plausibilität und Validität der Gestaltungsannahmen einschätzen zu lassen.

Die Rückmeldungen der Projektgruppe bezogen sich vorwiegend auf die Formulierung von Modulzielen, die Gewichtung, Dauer und Reihenfolge einzelner Lernphasen, auf einzelne didaktische Elemente sowie auf die Formulierung und Ausgestaltung der Kompetenznachweise und einzelner Aufträge für das angeleitete Selbststudium. Die vorläufigen Gestaltungsannahmen wurden als plausibel und valide betrachtet. Sie bedurften daher keiner Änderung. Die Rückmeldungen wurden in die Design-Entwürfe eingearbeitet.

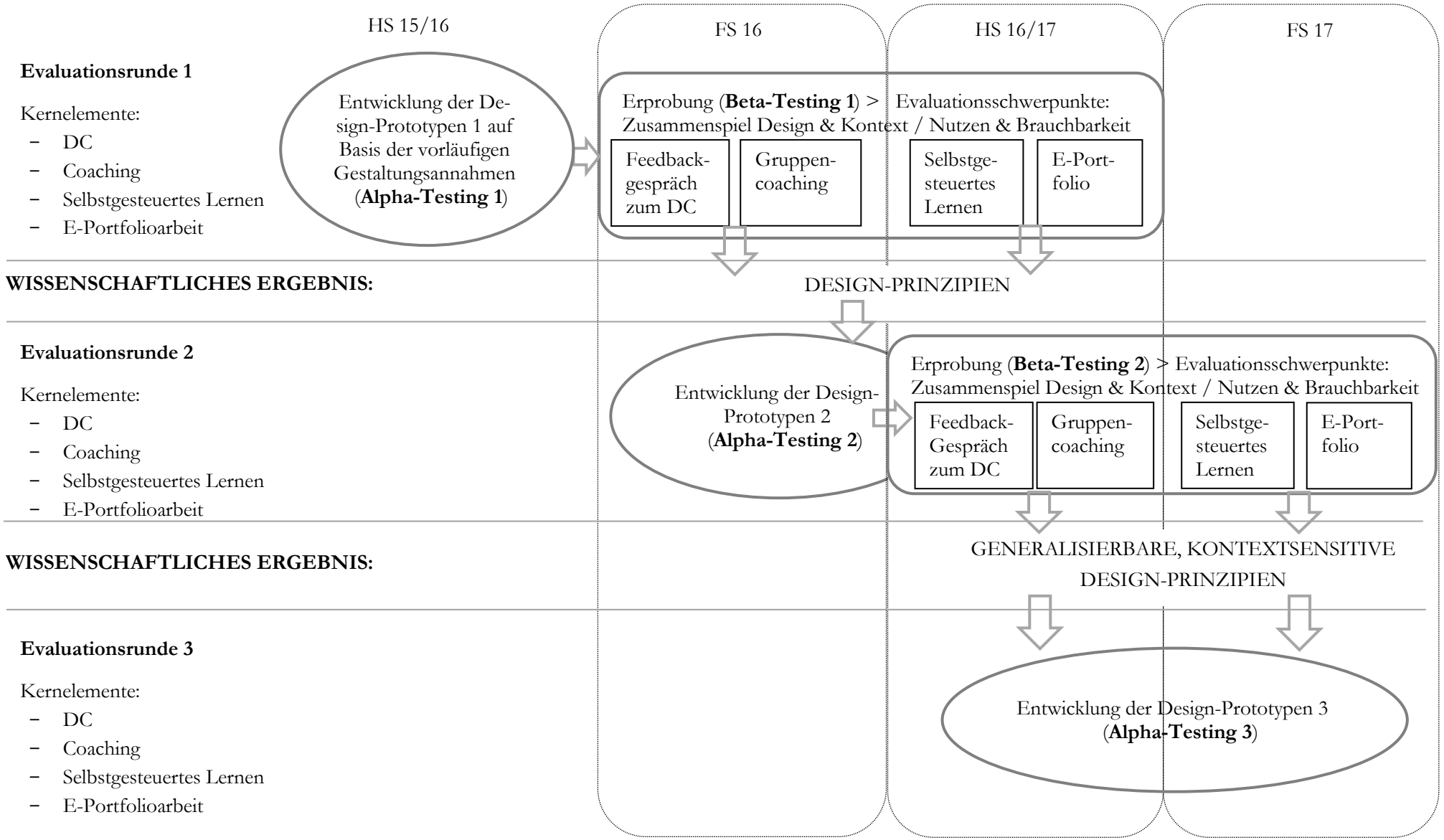


Abbildung 6: Evaluationsrunden und -schwerpunkte im zeitlichen Verlauf

In einem nächsten Schritt wurden im Sinne einer ersten Experteneinschätzung (expert appraisal) die Studierenden und Coachs, die sich an der Evaluation des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» beteiligt hatten (vgl. Kapitel IV-1.3), zu den überarbeiteten Designs via der Lernplattform «Moodle» schriftlich befragt. Gefragt wurde mittels fünf offener Fragen nach der inhaltlichen Stimmigkeit, den Stärken und Schwächen der Designs, ihrer praktischen Umsetzbarkeit und nach dem Beitrag der Designs zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Befragten waren aufgefordert, ihre Antworten jeweils kurz zu begründen. Bei der Nennung allfälliger Design-Schwächen wurden sie zudem gebeten, anzugeben, wie den genannten Schwächen begegnet werden könnte. Schliesslich enthielt der Fragebogen die Möglichkeit, weitere Rückmeldungen anzubringen. Befragt wurden 17 Studierende und 11 Coachs, von denen insgesamt fünf Studierende und fünf Coachs Stellung genommen haben. Als Grundlage für die Beantwortung der Umfrage dienten den Studierenden und Coachs eine Übersicht der Änderungen gegenüber dem bestehenden Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» sowie eine kurze schriftliche Erläuterung der neukonzipierten Lernumgebung. Zusätzlich wurden den Befragten zwei nach Legetechnik gestaltete Kurzvideos zur Verfügung gestellt, die das neue Lehr-Lern-Setting sowie die für die Coachs dabei anfallenden Aufgaben veranschaulichten. Die Befragung erfolgte nicht anonym, so dass allfällige Rückfragen an die Studierenden und Coachs möglich waren.

Der Einbezug der Studierenden und Coachs erlaubte es, die innere Stimmigkeit und Konsistenz sowie die Umsetzbarkeit der Designs von Personen einschätzen zu lassen, die einerseits auf eigene Erfahrungen hinsichtlich der Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen zurückgreifen konnten, andererseits anlässlich der Evaluation des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» Design-Ideen einbrachten und folglich in der Lage waren, die neu entwickelte Lernumgebung hinsichtlich der Übereinstimmung mit ihren Vorstellungen zu begutachten. Gerade der letztgenannte Aspekt wurde im Hinblick auf eine breite Abstützung bzw. Akzeptanz des neuen Lehr-Lern-Settings unter den Studierenden und Coachs als wichtig erachtet.

Durch die Methode der schriftlichen Befragung war es möglich, innerhalb kurzer Zeit mehrere Personen einzeln zu befragen. Die offenen Fragestellungen erlaubten darüber hinaus differenzierte und individuelle Rückmeldungen.

Sowohl von Seiten der Studierenden als auch der Coachs erhielten die Design-Entwürfe ein vorwiegend positives Feedback. Der Aufbau der Lernumgebung wurde als stimmig, sinnvoll und in sich konsistent erachtet. Positiv hervorgehoben wurden u.a. die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie die methodisch-didaktische Vielfalt. Vereinzelt wurden Befürchtungen geäussert hinsichtlich der Komplexität der Lernumgebung sowie der zeitlichen Organisation der vorgesehenen Einzel- bzw. kollegialen Coachings und der Erfahrungsaustausch-Seminare (kurz: ERFA-Seminare; vgl. Tabellen 12 und 13, S. 108ff.). Einzig ein Coach stand den

Design-Entwürfen aufgrund der grossen didaktischen Vielfalt und der grossen Anzahl an verschiedenen inhaltlichen Elementen kritisch gegenüber. Die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs führten dazu, dass die Anzahl der Einzel- und kollegialen Coachings sowie der ERFA-Seminare reduziert wurde. Ansonsten blieben die Design-Entwürfe nach Rückmeldung der befragten Studierenden und Coachs unverändert.

Diese leicht angepassten Design-Entwürfe wurden schliesslich der Abteilungsleitung «Bachelor» vorgelegt. Im Sinne einer zweiten Experteneinschätzung waren die Mitglieder der Abteilungsleitung als Expertinnen und Experten für den Studiengang Soziale Arbeit (BFH) aufgefordert, sie auf ihre innere Stimmigkeit und Konsistenz, insbesondere aber auf ihre Integration in den Gesamtstudiengang und die praktische Umsetzbarkeit zu überprüfen. Die Evaluation seitens der Abteilungsleitung fand aus organisatorischen und zeitlichen Gründen im Rahmen einer ordentlichen Abteilungsleitungssitzung als eines neben weiteren Traktanden statt.

Auch bei der Abteilungsleitung stiessen die Design-Entwürfe auf überwiegend positives Echo. Rückmeldungen erfolgten lediglich zum dritten Modul der Lernumgebung (vgl. Tabelle 13, S. 109f.). Diesbezüglich wurde angeregt, erstens das Setting für den vorgesehenen Kompetenznachweis zu überdenken, zweitens für diesen Kompetenznachweis Beurteilungskriterien zu definieren, die den Kompetenzentwicklungsprozess berücksichtigen, und drittens das Gruppencoaching zum Verständnis von Professionalität (vgl. Lernphase 1 in genannter Tabelle) an den Diskurs des Professionsverständnisses zu binden. Diese Anregungen wurden im Hinblick auf die zu einem späteren Zeitpunkt erfolgende Detailkonzeption schriftlich festgehalten.

Das für das erste Alpha-Testing geschilderte Vorgehen erlaubte es, innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit (Juli bis Ende September 2015) die wichtigsten Stakeholder an der Entwicklung der Lernumgebung teilhaben zu lassen bzw. ihre Sichtweisen zu den Design-Entwürfen einzuholen. Auf dieser Basis konnten bereits während der Entwicklungsphase Anpassungen vorgenommen werden. Leitend waren während des gesamten Alpha-Testings die nachfolgenden Fragen, wie sie auch in Tabelle 4 auf Seite 74 festgehalten sind:

- Inwiefern sind die wissenschaftlichen und praktischen Zielsetzungen der Studienreform berücksichtigt?
- Wie gut sind die empirisch und theoretisch hergeleiteten Gestaltungsannahmen in den Designs berücksichtigt?
- Wie gut sind die einzelnen Design-Elemente (Ziele, Inhalte, Methode, Lehr-/Lernverhalten) aufeinander abgestimmt?
- Sind die Designs in sich stimmig?

- Könnte etwas an den Designs verändert werden, um den adressierten Lernzielen besser zu entsprechen?
- Erscheinen die Designs unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen umsetzbar?

2.1.2 Beta-Testing 1

Im FS 16 und HS 16/17 standen im Sinne eines Pilots die Erprobungen der ersten Design-Prototypen der didaktischen Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» an. Der Evaluationsschwerpunkt lag dabei im Sinne der Ausführungen zu Beginn des Kapitels V-2

- einerseits auf der Erfassung der Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Design-Elemente und ihrer Beiträge hinsichtlich der Erreichung der angestrebten Lernergebnisse,
- andererseits auf dem Funktionieren der Designs im konkreten Setting: Aufgrund einer Vielzahl an Einflussfaktoren, die das Unterrichtsgeschehen bestimmen, ist ein didaktisches Design niemals vollständig planbar. Zu diesen Einflussfaktoren gehören beispielsweise Dynamiken, die sich zwischen den Studierenden oder zwischen den Studierenden und Coachs in einem konkreten Setting ergeben und gegebenenfalls die Umsetzung der geplanten Lehr- und Lernaktivitäten beeinflussen können. Im Hinblick auf die Interpretation der Evaluationsergebnisse und der Ableitung generalisierbarer Design-Prinzipien ist es wichtig, solche Wechselwirkungen zwischen Design und Kontext zu erfassen und zu verstehen.

Leitend für das Beta-Testing waren die in der Tabelle 4 (Seite 74) aufgeführten Fragen, die hier zur Erinnerung noch einmal wiedergegeben werden:

- Welche spezifischen Kontextbedingungen sind vorzufinden, die im Vorfeld nicht mitgedacht wurden?
- Welche kritischen Ereignisse haben sich ergeben und worauf sind sie zurückzuführen?
- Konnten die Lehr- und Lernaktivitäten wie geplant durchgeführt werden? Erfolgten unerwartete Lehr-/Lernaktivitäten?
- Für wie relevant und brauchbar erachten und erleben die involvierten Personengruppen (Studierende, Coachs) spezifische Design-Elemente hinsichtlich der Erreichung der angestrebten Lernergebnisse? Welche Aspekte sind dabei förderlich, welche hinderlich?
- Trägt das Design insgesamt zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse bei? (Potentielle Effektivität des Designs)

Den konkreten Gegenstand des Beta-Testings bildeten vier Veranstaltungen aus dem ersten Teil der neu konzipierten Lernumgebung (vgl. Kapitel VI-1[42]):

- Development Center mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch,
- Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen» und
- zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit.

Die Wahl fiel auf sie, da in ihren didaktischen Designs die in Kapitel IV-3 aufgeführten vorläufigen Annahmen zur lehrmethodischen Gestaltung der im Interesse stehenden Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» verankert wurden. Ihre Evaluation ermöglichte damit zeitgleich eine Überprüfung der hinter den Designs liegenden Gestaltungsannahmen und so den Gewinn wichtiger Erkenntnisse in der Frage, wie Development Center, Coaching, selbstgesteuertes Lernen und E-Portfolioarbeit im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen lehrmethodisch auszugestalten sind. Zudem begründet sich die Auswahl der evaluierten Veranstaltungen im Umstand, dass Teil 1 der Lernumgebung den beiden anderen Teilen zeitlich vorgelagert ist und es sich folglich anbot, Veranstaltungen aus dem ersten Teil der Lernumgebung einem Beta-Testing zu unterziehen. Von Vorteil war dabei, dass die Kernelemente «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» in allen drei Teilen der Lernumgebung vorkommen, so dass die aus den Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse auch in die didaktische Ausgestaltung der Teile 2 und 3 einfliessen konnten.

Das Beta-Testing der ersten Evaluationsrunde bestand in einem ersten Schritt aus offenen (sprich den Studierenden bewussten) Beobachtungen der vier genannten Veranstaltungen[43]. Zur Erhöhung der Aussagekraft wurden die Beobachtungen unter Berücksichtigung der Empfehlung von Flick (2002, S. 204) jeweils von zwei Personen durchgeführt, die im Vorfeld von der Autorin in ihrer Funktion als Forscherin[44] in die Thematik eingeführt wurden. Angesichts des didaktischen Erkenntnisinteresses wurde bei der Wahl der Beobachterinnen und Beobachter darauf geachtet, dass sie über einen didaktischen Erfahrungshintergrund verfügen. Im Sinne der nicht-teilnehmenden Beobachtung (ebd., S. 201) musterten diese zwei Personen das Geschehen, ohne in irgendwelcher Form zu intervenieren. Die Beobachtungen zielten auf die Beantwortung der ersten drei Evaluationsleitfragen ab (siehe weiter oben) und damit:

[42] In Kapitel VI-1 wird die neu konzipierte Lernumgebung mit ihren Zielsetzungen, Elementen usw. näher ausgeführt.
[43] Beim Development Center mit anschliessendem individuellen Feedbackgespräch wurden mehrere individuelle Feedbackgespräche beobachtet, nicht aber das DC an sich.
[44] Die Begriffe «Rolle» und «Funktion» werden oft synonym verwendet (vgl. www.duden.de). In dieser Arbeit wird für die Tätigkeit der Autorin als Forscherin und später auch als Projektleiterin und Modulverantwortliche jeweils der Funktionsbegriff verwendet. Referenziert wird hierbei das Verständnis von «Funktion» als eine Vereinbarung in einem sozialen Kontext wie einem Forschungs- und Arbeitsumfeld, die mit bestimmten Tätigkeiten verbunden ist. Funktionen sind offiziellen und öffentlichen Charakters (vgl. Laterale GmbH, 2009, S. 1).

(1) auf die Beschreibung des Geschehens im natürlichen Verlauf,
(2) die Identifikation spezifischer, unvorhergesehener Kontextbedingungen und kritischer Ereignisse, welche die geplante Abfolge von Lehr-/Lernaktivitäten beeinflussten, und
(3) auf den Vergleich des tatsächlichen Geschehens mit dem im Vorfeld geplanten Ablauf.

Zur Orientierung und Unterstützung erhielten die Beobachterinnen[45] einen halbstrukturierten Beobachtungsbogen. Zusätzlich wurden die beobachteten Sequenzen per Video aufgezeichnet.

Da bei Beobachtungen die Gefahr besteht, dass das Geschehen in seinem natürlichen Verlauf gestört wird (Flick, 2002, S. 205), wurden die Studierenden und Coachs im Vorfeld über Sinn und Zweck der Beobachtung sowie die Anwesenheit der Beobachterinnen und Videokameras informiert. Ebenso wurde ihnen zugesichert, dass die Daten anonymisiert würden und folglich keinerlei Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich sein werden.

Ein Nachteil der Beobachtungsmethode besteht darin, dass nur Sichtbares beobachtet werden kann (Flick, 2002, S. 214f.). Innere Abläufe und Empfindungen sowie innere Reaktionen auf Seiten der Studierenden und Coachs sind mittels Beobachtungen nur begrenzt[46] erfassbar. Bei der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen spielen aber ebensolche Reflexionen eine grosse Rolle (vgl. Kapitel IV-2.3). Diesem methodischen Nachteil wurde begegnet, indem die Beobachtungen um Befragungen von Studierenden und Coachs ergänzt wurden. Im Rahmen dieser Einzelinterviews wurden motivationale, emotionale und/oder kognitive Prozesse erfasst, die sich während der beobachteten Sequenz bei den Studierenden und den Coachs ergaben. Die Einzelinterviews ermöglichten zudem das Nachfragen bezüglich spezifischer Beobachtungen, das Einholen der subjektiven Einschätzungen der Relevanz und Brauchbarkeit der im Interesse stehenden didaktischen Elemente sowie die Thematisierung der dabei als förderlich bzw. hinderlich erachteten Aspekte (Evaluationsleitfrage 4). Auch der Gewinn von Aussagen hinsichtlich des Beitrags des Designs zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse (Evaluationsleitfrage 5) war dank der Interviews möglich.

Die mündliche Befragung der Studierenden wurde zusätzlich um eine schriftliche Kurzbefragung ergänzt. Dazu füllten die Studierenden jeweils am Ende einer beobachteten Sequenz einen Kurzfragebogen aus. Dieses Vorgehen ermöglichte das unmittelbare Erfassen motivationaler, emotionaler und kognitiver Prozesse als Folge der beobachteten Sequenz. Die ergänzende, schriftliche Kurzbefragung der Studierenden erschien auch deshalb sinnvoll, weil aufgrund der zeitlichen Auslastung der Studierenden zwischen Beobachtung und Einzelinterview ein paar Tage standen, wodurch die Gefahr bestand, dass das im Moment der beobachteten Sequenz Empfundene oder Gedachte bis zum Einzelinterview bereits in Vergessenheit geraten würde. Die Angaben in den

[45] Es ergab sich per Zufall, dass ausschliesslich weibliche Personen die Beobachtung übernahmen.
[46] Beispielsweise mit Hilfe der Mimik oder anhand von Körperreaktionen, die jedoch interpretiert werden müssen.

Kurzfragebögen bildeten zusammen mit den Beobachtungsprotokollen und den Videoaufnahmen den Bezugsrahmen der Interviews (bei den Interviews der Coachs nur die Beobachtungsprotokolle und Videoaufnahmen).

Bei den erwähnten Interviews handelt es sich um problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews (Mayring, 2002, S. 67ff.). Die Problemzentriertheit ergibt sich durch das Interesse an den Reaktionen der Interviewpartnerinnen und -partner auf die erlebte Sequenz und ihrer Bewertung der didaktischen Elemente bzw. spezifischer Aspekte davon. Der jeweilige Leitfaden wurde seinem Verständnis entsprechend (Gläser & Laudel, 2010, S. 42) als inhaltliche Richtschnur verwendet. Seine Berücksichtigung stellte sicher, dass in den Interviews auf die im Vorfeld als relevant erachteten Punkte eingegangen wurde und die mit der Evaluation adressierten Fragen beantwortet werden konnten. Die einzelnen Leitfäden setzten sich folglich aus Fragen rund um das jeweilige didaktische Design und die ihm zugrunde liegenden Gestaltungsannahmen zusammen. Zusätzlich wurden Fragen zu individuellen Rückmeldungen im Rahmen der Kurzfragebögen und solche zu spezifischen Beobachtungen aufgenommen. Neben der Beantwortung der Leitfadenfragen wurde der Interviewpartnerin bzw. dem Interviewpartner auch Raum für eigene Themen und weiterführende Gedanken gelassen.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte nach dem Prinzip der Freiwilligkeit.

Nach der Erprobung des ersten Teils der neu konzipierten Lernumgebung wurde zur Abrundung des Beta-Testings mit Studierenden und Coachs je eine Fokusgruppe durchgeführt. Fokusgruppen ermöglichen die Erfassung gruppenspezifischer Wahrnehmungen und Deutungen bestimmter Themen (Zwick & Schröter, 2012, S. 25). Dabei lassen sich geteilte oder konträre Ansichten sowie Einzel- oder extreme Meinungen deutlicher als beispielsweise in Einzelinterviews erkennen. Zudem kann die Bedeutung bestimmter Themen besser eingeschätzt werden (Lamnek, 2005, S. 56ff.). Inhalte der Fokusgruppen bildeten die Evaluationsleitfragen 4 und 5 bezogen auf die verschiedenen Designs dieses ersten Teils des Lehr-Lern-Settings. Zusätzlich wurde seine Dramaturgie zur Diskussion gestellt. Von den Fokusgruppen versprach sich die Autorin überdies Hinweise zu Massnahmen, welche die Implementierung der Lernumgebung unterstützen, sowie Hinweise hinsichtlich einer zielführenden Ausgestaltungsform der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und damit Anhaltspunkte für die Beantwortung der Forschungsfragen 6 und 7[47].

[47] Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel I-2):
- Forschungsfrage 6: Welche Begleitmassnahmen unterstützen vor dem Hintergrund der antizipierten Herausforderungen die nachhaltige Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation?
- Forschungsfrage 7: Inwiefern beeinflusst die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation die Einführung der pädagogisch-didaktischen Innovation? Wie ist sie auszugestalten, damit sowohl die praktische Umsetzung der Innovation als auch der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn gleichermassen erfolgreich erfolgen?

Insgesamt wurden die Design-Prototypen im ersten Evaluationsdurchgang in fünf Studierendengruppen getestet. Die Gruppen setzten sich aus ca. neun bis zehn Studierenden und einem Coach zusammen – sie werden fortan als Coaching-Gruppen bezeichnet. Das Beta-Testing beschränkte sich aufgrund finanzieller und zeitlicher Ressourcen auf zwei dieser Coaching-Gruppen. Ausnahme bilden die erwähnten Fokusgruppen, die auch Studierenden und Coachs aus den anderen drei Coaching-Gruppen offenstanden.

Die Zusammensetzung der Coaching-Gruppen erfolgte in der Regel nach dem Zufallsprinzip. Da die Beteiligung an den Einzelinterviews auf Freiwilligkeit beruhte, wurden jedoch diejenigen Studierenden und Coachs, die im Vorfeld der Erprobung Bereitschaft bekundeten, an den Interviews teilzunehmen, den beiden Coaching-Gruppen zugewiesen, die evaluativ begleitet wurden.

Die Berücksichtigung von zwei Coaching-Gruppen im Rahmen des Beta-Testings erlaubte es, die aus den Interviews erhobenen Daten in einem ersten Schritt für jede Coaching-Gruppe einzeln zu prüfen, um in einem zweiten Schritt gruppenübergreifende Aspekte zu identifizieren und näher zu betrachten (vgl. auch Kühn & Koschel, 2011, S. 85). Für die Fokusgruppen wurden die Beiträge der Coachs und der Studierenden erst getrennt betrachtet, um anschliessend Aspekte genauer auszuwerten, die von beiden diskutiert wurden. Auf diese Weise liess sich u.a. die Kontextabhängigkeit bzw. -unabhängigkeit der Gestaltungsannahmen, die den didaktischen Designs unterlegt wurden, überprüfen und Anhaltspunkte betreffend Generalisierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse gewinnen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, S. 77ff.). Die in Form wörtlicher Transkripte aufbereiteten Daten aus den Einzelinterviews und Fokusgruppen[48] sowie die Rückmeldungen zu den Kurzfragebögen wurden in MAXQDA den Kategorien zugeordnet, die entweder aus den Evaluationsleitfäden und den Gestaltungsannahmen deduktiv abgeleitet oder induktiv aus dem Datenmaterial gewonnen wurden. Die einer Kategorie zugeordneten Daten wurden sodann inhaltlich analysiert. Dabei wurden die Textstellen zu den hauptsächlich interessierenden Kategorien gemäss der *«Kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen»* (Kuckartz, 2014, S. 94) inhaltlich zusammengefasst und verdichtet. Auf der Basis ihrer Interpretation wurden schliesslich Konsequenzen für die Gestaltungsannahmen und damit auch die didaktischen Designs abgeleitet, die sich in der Form verfeinerter Gestaltungsprinzipien bzw. weiterentwickelter didaktischer Designs Ausdruck verschafften.

[48] Die Erkenntnisse aus den Beobachtungsprotokollen und den Videoaufzeichnungen flossen nicht direkt in die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit ein, erfuhren jedoch über ihre Aufnahme als Leitfragen in den Einzelinterviews eine indirekte Berücksichtigung.

Die Evaluationsergebnisse wurden veranstaltungsbezogen in Form schriftlicher Berichte dokumentiert. Neben den erwähnten Zusammenfassungen beinhalteten diese Berichte Informationen zu den Kontextbedingungen, den umgesetzten didaktischen Designs und den ihnen zugrunde liegenden Gestaltungsannahmen sowie die Darstellung der von der Autorin auf Basis der Evaluationsergebnisse vorgeschlagenen Konsequenzen für Gestaltungsannahmen und Designs. Sie bildeten die Grundlage für die Alpha-Testings der zweiten Evaluationsrunde (siehe nachfolgendes Kapitel).

Die Ausführungen in den Kapiteln VI-2 bis VI-5 lassen sich als Zusammenzüge dieser Ergebnisberichte verstehen.

2.2 Zweite Evaluationsrunde

2.2.1 Alpha-Testing 2

Gegenstand des zweiten Alpha-Testings bildeten die zweiten didaktischen Design-Entwürfe für die im ersten Beta-Testing fokussierten Veranstaltungen:

- Development Center mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch,
- Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen» und
- zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit,

wie sie auf der Grundlage der verfeinerten Gestaltungsannahmen infolge des ersten Beta-Testings weiterentwickelt wurden. Für jedes Veranstaltungsdesign wurde das Alpha-Testing einzeln durchgeführt, womit der zweite Evaluationsdurchgang insgesamt vier Alpha-Testings umfasste. Die Testings fanden aufgrund der unterschiedlichen Erprobungszeitpunkte der ersten Design-Prototypen (vgl. Abbildung 6, S. 76) zeitlich versetzt im Verlaufe des FS 16 und des HS 16/17 statt.

Analog zur ersten Evaluationsrunde bestanden auch die Alpha-Testings des zweiten Evaluationsdurchgangs jeweils aus einem «developer screening» und Experteneinschätzungen. Anders als beim ersten Alpha-Testing wurde das «developer screening» bei den zweiten Alpha-Testings ausschliesslich von der Autorin selbst vorgenommen. Der Fokus hingegen blieb derselbe: innere Stimmigkeit, Konsistenz und Umsetzbarkeit der Designs. Auch die Operationalisierung dieser Konstrukte erfolgte durch die gleichen Leitfragen wie beim ersten Alpha-Testing:

- Wie gut sind die verfeinerten Gestaltungsannahmen bzw. die Gestaltungsprinzipien im Design berücksichtigt?
- Wie gut sind die einzelnen Design-Elemente (Ziele, Inhalte, Methode, Lehr-/Lernverhalten) aufeinander abgestimmt?

- Ist das Design in sich stimmig?
- Könnte etwas am Design verändert werden, um den adressierten Lernzielen besser zu entsprechen?
- Erscheint das Design unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen umsetzbar?

Die «developer screenings» erfolgten jeweils im Zuge der Ableitung der Konsequenzen für die Designs – basierend auf den Evaluationsergebnissen ihrer Erprobungen – und damit zeitgleich zur Erstellung der im vorangehenden Kapitel erwähnten Ergebnisberichte. Insgesamt betrachtet führten sie in erster Linie zu Anpassungen der inhaltlichen Ausrichtung, Formulierung, Reihenfolge und/oder zeitlichen Dauer der vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten.

Die an das «developer screening» folgenden Experteneinschätzungen wurden in einem ersten Schritt von Mitgliedern der internen Projektgruppe sowie von den Studierenden und Coachs vorgenommen, die im ersten Evaluationsdurchgang involviert waren.

Grundlage dieser ersten Experteneinschätzungen bildeten die beim Beta-Testing 1 (vgl. Kapitel V-2.1.2) erwähnten schriftlichen Ergebnisberichte, bestehend aus:

- Informationen zu den Kontextbedingungen,
- Informationen zum erprobten didaktischen Design und den ihm zugrunde liegenden Gestaltungsannahmen,
- einer zusammenfassenden Erläuterung der wichtigsten Evaluationsergebnisse,
- den vorgeschlagenen Konsequenzen für die Gestaltungsannahmen und das didaktische Design.

Zu den Berichten erhielten die Studierenden, Coachs und Projektgruppenmitglieder jeweils einen Fragekatalog. Die Fragen bezogen sich dabei auf:

- die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Ausführungen im Bericht,
- die Nachvollziehbarkeit und Stimmigkeit der für die Gestaltungsannahmen abgeleiteten Konsequenzen vor dem Hintergrund der dargestellten Evaluationsergebnisse,
- die Nachvollziehbarkeit und Stimmigkeit der für das didaktische Design abgeleiteten Konsequenzen vor dem Hintergrund der dargestellten Evaluationsergebnisse und
- die Verankerung der verfeinerten Gestaltungsannahmen im weiterentwickelten Design.

Der Fragekatalog enthielt zusätzlich die Möglichkeit, allfällig identifizierte Stärken und Schwächen des weiterentwickelten Designs zu benennen, Lösungsvorschläge zur Behebung der Schwä-

chen zu erläutern sowie weitere Bemerkungen anzubringen. Die Beantwortung der Fragen erfolgte analog dem Alpha-Testing 1 über die im BSc SoA (BFH) im Einsatz stehende Lernplattform «Moodle».

Das beschriebene Vorgehen erlaubte es, innert kurzer Zeit von den Studierenden, Coachs und Projektgruppenmitglieder als unterschiedliche Anspruchsgruppen ein vergleichbares Feedback zu den verfeinerten Gestaltungsannahmen und dem weiterentwickelten didaktischen Design einzuholen. Darüber hinaus erlaubte es die Überprüfung, ob die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs anlässlich der Einzelinterviews und Fokusgruppen im Rahmen des Beta-Testings 1 richtig verstanden und verarbeitet wurden. Dies war für die Autorin insofern wichtig, als sie aus Zeitgründen die Datenauswertung und -interpretation alleine vornahm.

Alle Alpha-Testings der zweiten Evaluationsrunde betrachtend belief sich die Rücklaufquote für die Coachs auf 93.3%, für die Studierenden auf 83.3% und für die Mitglieder der Projektgruppe auf 100% (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tabelle 5: Alpha-Testings der zweiten Evaluationsrunde – Rücklaufquoten der Expertenbefragung

	Rücklaufquote in %		
Rückmeldungen zum Ergebnisbericht:	Studierende	Coachs	Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe
Development Center mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch	100 (6 von 6)	100 (5 von 5)	100 (3 von 3)
Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen»	100 (6 von 6)	100 (5 von 5)	100 (3 von 3)
Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit	50 (3 von 6)	80 (4 von 5)	100 (3 von 3)

Die Rückmeldungen zeigen für alle Alpha-Testings eine grosse Zustimmung für die verfeinerten Gestaltungsprinzipien. Sie wurden durchwegs als nachvollziehbar, sinnvoll und begründet erachtet. Nur vereinzelt gab es Rückfragen zur Formulierung oder zur Begründung eines Design-Prinzips. Auch das weiterentwickelte Design des Feedbackgesprächs zum DC wurde grösstenteils für gut und sinnvoll erachtet. Vereinzelt gab es Anregungen zu (der Formulierung) einer Lehraktivität oder zur Formulierung des Kompetenznachweises.

Auch die Weiterentwicklungen der Designs der Gruppencoachings stiessen grundsätzlich auf Anklang. Kritisiert wurde jedoch von mehreren Personen die hohe Dichte an vorgesehenen Lehraktivitäten sowie beim weiterentwickelten Design des Gruppencoachings «Werte/Einstellungen» zusätzlich die hohe Anzahl an angestrebten Lernzielen.

Die einzelnen Feedbacks wurden von der Autorin gesichtet sowie Optimierungsvorschläge auf Nachvollziehbarkeit, Passung mit den Evaluationsergebnissen und Umsetzbarkeit überprüft und bei positiver Bewertung in das didaktische Design eingearbeitet. Dies führte – neben Anpassungen einzelner Kompetenznachweis- und Lehraktivitätsformulierungen – zur Entschlackung der Gruppencoaching-Designs hinsichtlich der vorgesehenen Lehraktivitäten, was den Coachs mehr Gestaltungsspielraum einräumte, ohne dabei die Verankerung der Gestaltungsprinzipien in den Designs zu beeinträchtigen. Auch wurden beim Gruppencoachings zu Werten/Einstellungen einzelne Lernziele in ihrer Formulierung angepasst.

Die Autorin hielt in einer Tabelle fest, welche Vorschläge umgesetzt wurden und – mit Angabe einer entsprechenden Begründung – welche nicht. Ebenfalls in der Tabelle festgehalten wurden Fragen, die sich der Autorin bei der Durchsicht der Feedbacks stellten, und Überlegungen, die sie sich dabei machte. Die überarbeiteten schriftlichen Design-Entwürfe bildeten zusammen mit dieser Tabelle die Grundlage für die zweite Experteneinschätzung, die erneut von den Mitgliedern der internen Projektgruppe vorgenommen wurde. Anlässlich einer gemeinsamen Sitzung wurden die auf Basis der Rückmeldungen angepassten didaktischen Designs sowie die Einträge in der Tabelle diskutiert. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Rückmeldungen richtig interpretiert wurden und die Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme von Änderungsvorschlägen begründet war. Zusätzlich warf die Projektgruppe nochmals einen prüfenden Blick auf die Verankerung der Gestaltungsprinzipien im überarbeiteten Design, seine innere Stimmigkeit und Umsetzbarkeit sowie auf die Passung zwischen den vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten und den angestrebten Lernzielen. Offene Fragen wurden gemeinsam geklärt.

Die Entscheidung, die zweite Experteneinschätzung wiederum von den Mitgliedern der internen Projektgruppe vornehmen zu lassen, ist einerseits darin begründet, dass es sich dabei um Personen handelt, welche die Materie sowohl inhaltlich wie von den Kontextbedingungen her sehr gut kennen. Andererseits erschien es der Autorin hinsichtlich der Akzeptanz der Designs und ihrer Implementierung wichtig, dass sie von den Projektgruppenmitgliedern für sinnvoll und richtig befunden und damit auch mitgetragen wurden.

Analog dem Alpha-Testing 1 führte auch dieses Mal die zweite Experteneinschätzung in der Regel zur Bestätigung der von der Autorin vorgeschlagenen Design-Überarbeitungen. Punktuell wurden Begrifflichkeiten in den vorgesehenen Lehraktivitäten oder Formulierungen von kompetenznachweisrelevanten Aufträgen leicht angepasst. Die resultierenden Design-Entwürfe wurden schliesslich als finalisierte Design-Prototypen der Abteilungsleitung «Bachelor» (BFH) zur Kenntnis vorgelegt. Auf ein Feedback seitens der Abteilungsleitung wurde verzichtet – zum einen aus zeitlichen und organisatorischen Gründen, zum anderen, weil einzelne der Mitglieder der Abteilungsleitung in ihrer Funktion als Coach ihr Feedback bereits im Rahmen der ersten Experteneinschätzung abgeben konnten.

2.2.2 Beta-Testing 2

Gegenstand des zweiten Beta-Testings bildeten die finalisierten zweiten Design-Prototypen derjenigen Veranstaltungen, die bereits beim ersten Beta-Testing im Fokus standen:

- Development Center mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch,
- Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen» und
- zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit.

Ihre Erprobungen fanden im Verlaufe des HS 16/17 und des FS 17 statt. Im Vergleich zum Beta-Testing 1 galt das Evaluationsinteresse beim zweiten Beta-Testing stärker der Erfassung der Relevanz und Brauchbarkeit sowie der potentiellen Effektivität einzelner Design-Elemente und weniger dem Funktionieren der Designs im konkreten Setting. Hauptsächlich leitend waren die nachfolgenden beiden Evaluationsleitfragen:

- Für wie relevant und brauchbar erachten und erleben die involvierten Personengruppen (Studierende, Coachs) spezifische Design-Elemente hinsichtlich der Erreichung der angestrebten Lernergebnisse?
- Welche Aspekte sind dabei förderlich, welche hinderlich?

Dies ermöglichte es in Erfahrung zu bringen, welche Funktion(en) den fokussierten Elementen zukommt bzw. zukommen und wie sie auszugestalten ist bzw. sind.

Im Fokus waren dabei insbesondere Design-Aspekte, die aufgrund der im ersten Evaluationsdurchgang gewonnenen Erkenntnisse neu in die Designs aufgenommen, verändert oder stärker betont wurden.

Ebenso wichtig war aber auch die bereits im ersten Beta-Testing fokussierte Frage, ob die Designs insgesamt zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse beitragen.

Grundsätzlich wurde beim Beta-Testing des zweiten Evaluationsdurchgangs gleich vorgegangen wie im ersten. Es wurden mit einer Ausnahme dieselben Erhebungsinstrumente verwendet. Die Ausnahme bestand darin, dass mit den Studierenden, die sich auf freiwilliger Basis an der Evaluation beteiligten, anstelle von Einzelinterviews Fokusgruppen durchgeführt wurden. Diese Änderung ergab sich aus Ressourcengründen; waren es im ersten Evaluationsdurchgang sechs Studierende, die sich für die Evaluation zur Verfügung stellten, beteiligten sich in der zweiten Evaluationsrunde 12 Studierende auf freiwilliger Basis[49]. Die vorhandenen zeitlichen Ressourcen der

[49] Zwei dieser Studierenden brachen allerdings direkt nach Studienbeginn ihr Studium ab, so dass schlussendlich 10 Studierende an der zweiten Evaluationsrunde beteiligt waren.

Autorin machten angesichts dieser Zahl einen Wechsel notwendig. Die Wahl fiel auf Fokusgruppen, da sie neben den bereits in Kapitel V-2.1.2 genannten Vorteilen als *«relativ ressourcenschonendes qualitatives Erhebungsinstrument»* (Schulz, 2012, S. 9) gelten. Darüber hinaus werden Fokusgruppen zunehmend als Evaluationsinstrument eingesetzt, mit dessen Hilfe *«die Qualität einer Veranstaltung (…) mit relevanten Akteuren diskursiv ermittelt und gemeinsam eventuelle Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden»* (ebd., S. 11) können. Ein weiterer Vorteil von Fokusgruppen sieht Schulz (2012) darin, dass *«durch die spontane Äusserung in der Gruppe (…) neue Ideen stimuliert werden [können], die bei Einzelgesprächen verborgen bzw. unerkannt bleiben»* (S. 12). Das Interesse bei den Fokusgruppen lag angesichts des in dieser Arbeit verfolgten Erkenntnisinteresses analog der Einzelinterviews auf den diskutierten Inhalten und nicht auf dem Prozess der Meinungsbildung, der bei der Auswertung von Fokusgruppen durchaus auch eine Rolle spielen könnte (Kühn & Koschel, 2011, S. 173ff.; Schulz, 2012, S. 17).

In Übereinstimmung mit dem Beta-Testing 1 beschränkte sich das Beta-Testing 2 aus Ressourcengründen ebenfalls auf zwei Coaching-Gruppen. Ausnahme bildeten wiederum die das Beta-Testing abschliessenden Fokusgruppen mit dem Ziel der Gesamtevaluation des ersten Teils der Lernumgebung: Sie standen den Coachs aller Coaching-Gruppen offen. Was die Studierenden betrifft, wurden aufgrund der bereits relativ hohen Anzahl an Studierenden, die aufgrund ihrer Beteiligung an den übrigen Evaluationen des zweiten Evaluationsdurchgangs für die Fokusgruppe gesetzt waren, nur noch zwei weitere Studierende zugelassen.[50]

Zur Auswertung der Daten sowie zur Dokumentation der Ergebnisse wurde auf das Vorgehen zurückgegriffen, welches bereits beim ersten Beta-Testing Anwendung fand.

2.3 Dritte Evaluationsrunde

In der dritten Evaluationsrunde wurde, wie bereits einleiten zu Kapitel V-2 erwähnt, ein Alpha-Testing durchgeführt, während auf das Beta-Testing verzichtet wurde. Gegenstand des Testings bildeten die weiterentwickelten schriftlichen Design-Entwürfe des Development Centers mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch sowie der drei bereits mehrfach erwähnten Gruppencoachings, wie sie in Gestalt dritter Design-Prototypen aus dem zweiten Evaluationsdurchgang resultierten. Analog zum zweiten Evaluationsdurchgang wurde das Testing für die vier verschiedenen Designs einzeln vorgenommen. Sie fanden zeitlich versetzt zwischen Ende HS 16/17 und Ende FS 17 statt und liefen gleich ab wie die Alpha-Testings des zweiten Evaluationsdurchgangs (gleicher Fokus, gleiche Leitfragen, gleiches Vorgehen).

[50] In der Literatur unterscheiden sich die Angaben zur optimalen Grösse von Fokusgruppen. Nach Schulz (2012, S. 13) beispielsweise bewegt sich die optimale Grösse zwischen sechs und zwölf Teilnehmenden. Kühn und Koschel (2011, S. 85f.) kommen nach einer Literatursicht und auf Basis eigener Erfahrungen zum Schluss, dass eine Fokusgruppe bestenfalls aus 8 Diskutantinnen und Diskutanten bestehen sollte.

Auch in dieser dritten Evaluationsrunde resultierten aus den «developer screenings» durch die Autorin in erster Linie Anpassungen in der inhaltlichen Ausrichtung, Formulierung, Reihenfolge, Anzahl und/oder zeitlichen Dauer der vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten. Die Autorin war aufgrund der Erfahrungen aus der zweiten Evaluationsrunde besonders darauf bedacht, die Design-Entwürfe nicht mit zu vielen Lehr- und Lernaktivitäten zu überfrachten.

Im Anschluss folgte die erste Experteneinschätzung durch die Studierenden und Coachs, die in der zweiten Evaluationsrunde am Beta-Testing beteiligt waren, sowie durch die Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe. Die Befragung verlief analog zu derjenigen der zweiten Evaluationsrunde. Die durchschnittlichen Rücklaufquoten fielen mit 66.7% für die Studierenden und 77.8% für die Coachs etwas niedriger aus als im Evaluationsdurchgang davor. Für die Mitglieder der Projektgruppe lag sie wiederum bei 100% (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tabelle 6: Alpha-Testings der dritten Evaluationsrunde – Rücklaufquoten der Expertenbefragung

	Rücklaufquote in %		
Rückmeldungen zum Ergebnisbericht:	Studierende	Coachs	Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe
Development Center mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch	50 (5 von 10)	83.3 (10 von 12)	100 (3 von 3)
Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen»	90 (9 von 10)	75 (9 von 12)	100 (3 von 3)
Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit	60 (6 von 10)	75 (9 von 12)	100 (3 von 3)

Eine mögliche Ursache für die niedrigere Rücklaufquote könnte in etwas ungünstigen Befragungszeitpunkten liegen: Die Rückmeldungen zum Ergebnisbericht «Feedbackgespräch zum DC» wurden im Verlaufe des Januars eingeholt und damit zu einem Zeitpunkt, zu dem die Studierenden mit Prüfungen und die Coachs mit Korrekturen beschäftigt sind. Der Zeitpunkt der Stellungnahme zu den Ergebnisberichten der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit fiel auf den August und damit auf die unterrichtsfreie (Ferien-)Zeit.

Möglicherweise kam aber auch das sozialpsychologische Phänomen der Verantwortungsdiffusion (Latané und Darley, 1968; zit. nach Aronson, Wilson & Akert, 2014, S. 415) zum Tragen. Es besagt, dass bei Anwesenheit anderer Personen, das Bewusstsein, selbst Verantwortung für eine Hilfestellung zu tragen, abnimmt. Oder in den Worten von Gerrig, Dörfler und Roos (2016):

> *«Wenn mehr als eine Person in einer Notfallsituation helfen könnte, dann gehen Menschen oftmals davon aus, dass jemand anders helfen wird oder helfen sollte – daher halten sie sich zurück und lassen sich nicht verwickeln.»* (S. 692)

Auch wenn es sich bei der Abgabe einer Experteneinschätzung nicht um eine Hilfestellung in einer Notsituation handelt, dürfte das Phänomen eine Rolle gespielt haben. Die höhere Anzahl der angefragten Experten (10 Studierende und 12 Coachs), könnte dazu geführt haben, dass der eine oder die andere in der Annahme, dass andere Mitstudierende respektive Coachs diesen Part übernehmen würden, auf ein Feedback verzichtet haben. Vermutlich wurde dieser Verzicht, sofern die Hypothese zutrifft, einerseits durch den Umstand, dass die Ergebnisberichte jeweils recht umfassend waren, andererseits durch den Zeitpunkt der Befragungen zusätzlich gefördert.

Inhaltlich fielen die Rückmeldungen dieser Experteneinschätzungen ähnlich aus wie bei den zweiten Alpha-Testings. Wiederum wurden die verfeinerten Gestaltungsprinzipien mehrheitlich als nachvollziehbar und stimmig erachtet und gab es nur vereinzelt Rückmeldungen bzw. Rückfragen zur Formulierung und/oder Herleitung eines Gestaltungsprinzips. Auch bei den didaktischen Designs zeichnete sich ein ähnliches Bild wie in der Evaluationsrunde zuvor. Der Grossteil der befragten Personen hiess sie für gut, nachvollziehbar und stimmig. Vereinzelt gab es Anregungen punkto Formulierung von Lehr- und Lernaktivitäten sowie zur Ausgestaltung, Formulierung und Anleitung der vorgesehenen Kompetenznachweisaufträge. Letzteres betraf in erster Linie die Designs der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit. Hier regten insbesondere Studierende Präzisierungen in den Formulierungen sowie Optimierungen bei der Anleitung der Kompetenznachweisaufträge an.

Ein Coach stand den weiterentwickelten Designs der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit eher kritisch gegenüber, wobei sich seine Kritik hauptsächlich auf Rahmenbedingungen wie Anzahl und Dauer der Coachings bezog, die sich aufgrund finanzieller Vorgaben nicht ändern lassen. Darüber hinaus machte er in seinen Rückmeldungen auch auf die Gefahr aufmerksam, mit Vorgaben zu Lehr- und Lernaktivitäten den einzelnen Coaching-Gruppen und ihren spezifischen Dynamiken nicht entsprechen zu können.

Interessanterweise wurde in dieser dritten Evaluationsrunde von Seiten der Coachs verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Umsetzbarkeit des Designs auch immer von den jeweiligen Studierenden, dem Coach sowie der Gruppendynamik und dem Gruppengeschehen abhänge und trotz der grundsätzlichen Befürwortung der Designs die Möglichkeit gegeben sein müsse, ad hoc der jeweiligen Situation geschuldete Anpassungen vornehmen zu können. Ein Hinweis, der nach Ansicht der Autorin grundsätzlich für jede Art von didaktischer Planung bzw. von didaktischem Handeln Gültigkeit besitzt und dennoch – gerade bei einem Coaching, dessen

Inhalt und Methodik idealerweise den Bedürfnissen der Coachees anzupassen sind (vgl. Kapitel IV-2.3.2) – die Frage aufwirft, wie konkret ein didaktisches Design ausgestaltet sein soll und darf.

Auf die gleiche Art und Weise wie bei den Alpha-Testings der zweiten Evaluationsrunde vorgehend, arbeitete die Autorin die Rückmeldungen ein:

- Sichtung der Feedbacks;
- Überprüfung der Rückmeldungen mit Optimierungsvorschlägen auf Nachvollziehbarkeit, Übereinstimmung mit den Evaluationsergebnissen und Umsetzbarkeit → bei positiver Bewertung Einarbeitung der Vorschläge in das didaktische Design;
- Dokumentation der Berücksichtigung bzw. Nichtberücksichtigung von Vorschlägen samt Begründung, offener Fragen und Überlegungen in einer Tabelle.

Daraus resultierten zum einen Anpassungen der Formulierung und Darstellung einzelner Kompetenznachweisaufträge (insbesondere derjenigen zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit), zum anderen Änderungen bei den Lehraktivitäten (Streichung und/oder Aufnahme neuer Lehraktivitäten). Im Design zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen» wurden zusätzlich einzelne Lernzielformulierungen verändert. Schliesslich erfuhr der Ablauf des DC leichte Veränderungen.

Die überarbeiteten Designs wurden dann wiederum zusammen mit der tabellarischen Übersicht über die von der Autorin eingearbeiteten und nicht eingearbeiteten Rückmeldungen, offenen Fragen und Überlegungen den Mitgliedern der abteilungsinternen Projektgruppe im Sinne einer zweiten Experteneinschätzung zur Einschätzung bzw. Diskussion vorgelegt. Als Folge davon wurde im Design des Development Centers eine kleine Begriffsänderung vorgenommen. Im Design des Gruppencoachings zu Werten/Einstellungen passte die Projektgruppe einzelne Lehraktivitäten an, reduzierte den Umfang des Vorbereitungsauftrags, änderte Formulierungen im Auftrag für die im Coaching vorgesehene Gruppenarbeit und machte die von der Autorin infolge der ersten Experteneinschätzung vorgenommenen Änderungen einzelner Lernzielformulierungen wieder rückgängig. Die Designs der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit erfuhren mit Ausnahme von Änderungen einzelner Formulierungen der kompetenznachweisrelevanten Aufträge keine Anpassungen.

Diese finalisierten dritten Design-Prototypen wurden wiederum der Abteilungsleitung «Bachelor» zur Kenntnis vorgelegt und kommen aktuell im BSc SoA (BFH) zum Einsatz.

Die Tabellen 7 bis 9 dienen der Zusammenfassung der vorangehenden Ausführungen und bieten einen raschen Überblick über Gegenstand, Erkenntnisinteresse, Evaluationsstrategie, Evaluationsmethode und formale Ergebnisse der drei Evaluationsrunden.

Tabelle 7: Überblick über die erste Evaluationsrunde

	Evaluationsgegenstand	Erkenntnisinteresse	Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode und -instrumente	Formales Ergebnis
Alpha-Testing 1 (Juli bis September 2015)	Schriftliche Grobdesign-Entwürfe der drei Module, die zusammen die neue Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen bilden	– Innere Stimmigkeit und Konsistenz – Praktische Umsetzbarkeit	developer screening 1	Dokumentenanalyse durch die Autorin	➔ Überarbeitete Grobdesign-Entwürfe für die drei Module der neuen Lernumgebung (inkl. validierter vorläufiger Gestaltungsannahmen)
		Zusätzlich: – Validierung der vorläufigen Gestaltungsannahmen	developer screening 2	Dokumentenanalyse durch die Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe	
		Zusätzlich: – Stärken und Schwächen der Designs – Beitrag der Designs zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen (potentielle Effektivität)	expert appraisal 1	Schriftliche Befragung über die Lernplattform «Moodle» von 17 Studierenden und 11 Coachs, die an der Evaluation der bisherigen Erfahrungen im Praxisfeld beteiligt waren	
		Zusätzlich: – Integrierbarkeit der Designs ins Gesamtcurriculum – Umsetzbarkeit der Designs	expert appraisal 2	Mündliche Befragung der Mitglieder der Abteilungsleitung «Bachelor» anlässlich einer ordentlichen Sitzung	

	Evaluationsgegenstand	Erkenntnisinteresse	Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode und -instrumente	Formales Ergebnis
Beta-Testing 1 (FS 16 und HS 16/17)	Didaktische Designs inkl. zugrunde liegender Gestaltungsannahmen **(erste Design-Prototypen)** der nachfolgenden vier Veranstaltungen des ersten Moduls der neuen Lernumgebung: – DC mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch – Gruppencoaching zu Werten/Einstellungen – zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit	– Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Design-Elemente – Beitrag einzelner Design-Elemente zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse – Funktionieren der Designs im konkreten Setting <u>Zusätzlich</u>: – Dramaturgie des ersten Moduls der neuen Lernumgebung	Pilot[51]	Offene Beobachtungen der vier Veranstaltungen in zwei Coaching-Gruppen Im Nachgang zu den beobachteten Sequenzen schriftliche Befragung (Kurzfragebogen) von je drei Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen Im Nachgang zu den beobachteten Sequenzen mündliche Befragung (problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews) vom Coach und je drei Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen Am Ende des ersten Moduls: – mündliche Befragung (Fokusgruppe) der sechs Studierenden, die an der Evaluation beteiligt waren, wobei die Teilnahme auch weiteren Studierenden offenstand – mündliche Befragung (Fokusgruppe) der Coachs aller Coaching-Gruppen	➔ Schriftliche Ergebnisberichte zur Evaluation der vier Veranstaltungen, bestehend aus: – Infos zu den Kontextbedingungen – Infos zum erprobten Design und den zu Grunde liegenden Gestaltungsannahmen – Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse – Konsequenzen für Gestaltungsannahmen und Design

[51] Die Auswertung der beim Beta-Testing erhobenen Daten erfolgte in Anlehnung an die inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, S. 77ff.).

Tabelle 8: Überblick über die zweite Evaluationsrunde

	Evaluationsgegenstand	Erkenntnisinteresse	Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode und -instrumente	Formales Ergebnis
Alpha-Testing 2 (FS 16 und HS 16/17)	Auf Basis des ersten Beta-Testings weiterentwickelte, schriftliche Design-Entwürfe der nachfolgenden vier Veranstaltungen des ersten Moduls der neuen Lernumgebung: – DC mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch – Gruppencoaching zu Werten/Einstellungen – zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit	– Innere Stimmigkeit und Konsistenz – Praktische Umsetzbarkeit – Validierung der Gestaltungsprinzipien – Verankerung der Gestaltungsprinzipien im Design – Beitrag des Designs zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse <u>Zusätzlich:</u> – Passung zwischen Lehraktivitäten, Lernaktivitäten und Lernzielen	developer screening	Dokumentenanalyse durch die Autorin	➔ Finalisierte schriftliche zweite Design-Prototypen (inkl. validierter Gestaltungsprinzipien) für die Veranstaltungen: – Feedbackgespräch zum DC – Gruppencoaching zu Werten/Einstellungen – zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit
			expert appraisal 1	Schriftliche Befragung über die Lernplattform «Moodle» der sechs Studierenden und fünf Coachs, die am ersten Evaluationsdurchgang beteiligt waren, sowie der Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe	
			expert appraisal 2	Mündliche Befragung der Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe anlässlich einer ordentlichen Sitzung	
Beta-Testing 2 (HS 16/17 und FS 17)	Didaktische Designs inkl. zugrunde liegender Gestaltungsprinzipien **(zweite Design-Prototypen)** der nachfolgenden vier Veran-	– Relevanz, Brauchbarkeit und potentielle Effektivität spezifischer Design-Elemente mit Fokus auf	Tryout[52]	Offene Beobachtungen der vier Veranstaltungen in zwei Coaching-Gruppen	➔ Schriftliche Ergebnisberichte zur Evaluation der vier Veranstaltungen, bestehend aus:
				Im direkten Anschluss an die beobachteten Sequenzen schriftliche Befragung (Kurzfragebogen) von je	

[52] Die Auswertung der beim Beta-Testing erhobenen Daten erfolgte in Anlehnung an die inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014, S. 77ff.).

	Evaluationsgegenstand	Erkenntnisinteresse	Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode und -instrumente	Formales Ergebnis
Beta-Testing 2 (HS 16/17 und FS 17)	staltungen des ersten Moduls der neuen Lernumgebung: – DC mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch – Gruppencoaching zu Werten/Einstellungen – zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit	Aspekten, die neu im Design aufgenommen oder stärker betont wurden – Beitrag der Designs zur Erreichung der jeweils angestrebten Lernergebnisse <u>Zusätzlich</u>: – Dramaturgie des ersten Moduls der neuen Lernumgebung		fünf Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen Im Nachgang zu den beobachteten Sequenzen mündliche Befragung (problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews) der Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen Im Nachgang zu den beobachteten Sequenzen mündliche Befragung (Fokusgruppen) von je vier bis fünf Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen Am Ende des ersten Moduls: – mündliche Befragung (Fokusgruppe) der zehn Studierenden, die an der Evaluation beteiligt waren, wobei die Teilnahme zwei weiteren Studierenden offenstand – mündliche Befragung (Fokusgruppe) der Coachs aller Coaching-Gruppen	– Infos zu den Kontextbedingungen – Infos zum erprobten Design und den zu Grunde liegenden Gestaltungsannahmen – Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse – Konsequenzen für Gestaltungsannahmen und Design

Tabelle 9: Überblick über die dritte Evaluationsrunde

	Evaluationsgegenstand	Erkenntnisinteresse	Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode und -instrumente	Formales Ergebnis
Alpha-Testing 3 (HS 16/17 und FS 17)	Auf Basis des zweiten Beta-Testings weiterentwickelte, schriftliche Design-Entwürfe der nachfolgenden vier Veranstaltungen des ersten Moduls der neuen Lernumgebung: – DC mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch – Gruppencoaching zu Werten/Einstellungen – zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit	– Innere Stimmigkeit und Konsistenz – Praktische Umsetzbarkeit – Validierung der Gestaltungsprinzipien – Verankerung der Gestaltungsprinzipien im Design – Beitrag des Designs zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse <u>Zusätzlich:</u> – Passung zwischen Lehraktivitäten, Lernaktivitäten und Lernzielen	developer screening	Dokumentenanalyse durch die Autorin	➔ Robuste didaktische Designs in der Gestalt finalisierter schriftlicher dritter Design-Prototypen für die Veranstaltungen: – Feedbackgespräch zum DC – Gruppencoaching zu Werten/Einstellungen – zwei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit ➔ validierte generalisierbare, kontextsensitive Gestaltungsprinzipien
			expert appraisal 1	Schriftliche Befragung über die Lernplattform «Moodle» der zehn Studierenden und zwölf Coachs, die am zweiten Evaluationsdurchgang beteiligt waren, sowie der Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe	
			expert appraisal 2	Mündliche Befragung der Mitglieder der abteilungsinternen Projektgruppe anlässlich einer ordentlichen Sitzung	

3. Einbezug und Rolle der Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld

Wie die bisherigen Ausführungen erkennen lassen, wurden unterschiedliche Personengruppen aus dem Praxisfeld (nachfolgend auch Akteurinnen und Akteure genannt) immer wieder in den Prozess der Entwicklung der anvisierten Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen mit einbezogen. Dies erfolgte nicht nur im Rahmen der soeben beschriebenen Evaluationen, sondern in allen Phasen des Projekts (vgl. Abbildung 1, S. 13). Dieser regelmässige Einbezug erfolgte zum einen zur Gewährleistung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (vgl. Kapitel II-2), zum anderen, um im Sinne einer Daten-Triangulation (Flick, 2002, S. 330) die Problemstellung sowie die zu entwickelnde pädagogische Intervention aus verschiedenen Perspektiven kontinuierlich zu betrachten und damit eine nachhaltige und für das Praxisfeld umsetzbare und stabile Lösung zu entwickeln. Gleichzeitig trägt der Einbezug des Praxisfelds zur Erhöhung der praktischen Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse bei (Euler, 2014b, S. 36; vgl. auch Kapitel II-2).

Die Auswahl der jeweiligen Akteurinnen und Akteure sowie der Zeitpunkte ihres Einbezugs erfolgten gezielt und systematisch im Hinblick auf die Zielsetzungen, die den einzelnen Projektphasen zu Grunde liegen.

Tabelle 10 veranschaulicht, welche Akteurinnen und Akteure des Praxisfelds in welchen Projektphasen mit welchen Zielsetzungen einbezogen wurden.

Tabelle 10: Einbezug und Rolle der Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld

Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld	**Projektphasen**		
	Problempräzisierung & Auswertung von Erfahrungen	Design & Re-Design	Design-Erprobung & Design-Evaluation
Studiengangleiterin des BSc SoA (BFH) (= Leiterin Abteilung «Bachelor»)	Im Rahmen der Evaluation bisheriger Erfahrungen aus dem Praxisfeld: – Artikulation und Begründung der Relevanz der expliziten Förderung der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen im Rahmen des BSc SoA – Erläuterung der curricularen Einbettung der zu gestaltenden Lernumgebung und der damit verbundenen Zielsetzungen und Erwartungen – Artikulation wahrgenommener Stärken und Schwächen des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» – Nennung der Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräume für die Design-Entwicklung – Nennung der Erwartungen an die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bzw. -Kooperation		
Studierende, die das bisherige Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» besuchten	Im Rahmen der Evaluation bisheriger Erfahrungen aus dem Praxisfeld: – Aktivierung des verfügbaren Erfahrungswissens hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Optionen für die zu entwickelnde Lernumgebung	Im Rahmen der Evaluation bisheriger Erfahrungen aus dem Praxisfeld: – Nennung von Anregungen und Ideen für die Ausgestaltung der neu zu entwickelnden Lernumgebung	

Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld	**Projektphasen**		
	Problempräzisierung & Auswertung von Erfahrungen	Design & Re-Design	Design-Erprobung & Design-Evaluation
	– Begründete Artikulation von Stärken und Schwächen des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» – Einschätzung des Beitrags des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen	Alpha-Testing 1: – Validierung der Grobdesign-Entwürfe der drei Module der neu konzipierten Lernumgebung	
Interne und externe Coachs, die im bisherigen Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» engagiert waren bzw. sind	Im Rahmen der Evaluation bisheriger Erfahrungen aus dem Praxisfeld: – Artikulation der Relevanz der expliziten Förderung der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen im Rahmen einer Hochschulausbildung – Artikulation relevanter Sozial- und Selbstkompetenzen, die im Rahmen der zu entwickelnden Lernumgebung gefördert werden sollen – Begründete Artikulation von Stärken und Schwächen des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» – Einschätzung des Beitrags des Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen – Aktivierung des verfügbaren Erfahrungswissens im Hinblick auf (personelle, zeitliche,	Im Rahmen der Evaluation bisheriger Erfahrungen aus dem Praxisfeld: – Nennung von Anregungen und Ideen für die Ausgestaltung der neu zu entwickelnden Lernumgebung Alpha-Testing 1: – Validierung der Grobdesign-Entwürfe der drei Module der neu konzipierten Lernumgebung	

Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld	**Projektphasen**		
	Problempräzisierung & Auswertung von Erfahrungen	Design & Re-Design	Design-Erprobung & Design-Evaluation
	organisatorische, finanzielle usw.) Rahmenbedingungen und Optionen für die Entwicklung der Lernumgebung		
Abteilungsleitung «Bachelor» des Departements Soziale Arbeit (BFH)		Alpha-Testing 1: – Rückmeldungen zu den Grobdesign-Entwürfen der drei Module der neuen Lernumgebung in Bezug auf innere Stimmigkeit, Konsistenz und praktische Umsetzbarkeit (Validierung der Design-Entwürfe) sowie bezüglich Integrierbarkeit der Designs in den gesamten Studiengang	
Abteilungsinterne Projektgruppe, die im Zuge der Implementierung des bisherigen Moduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» ins Leben gerufen wurde		Alpha-Testing 1 bis 3: – Nennung von Anregungen und Ideen für die Ausgestaltung der didaktischen Designs – Validierung vorgeschlagener Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien – Artikulation von Alternativen für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs – Rückmeldungen zu den Prototypen in Bezug auf innere Stimmigkeit, Konsistenz und praktische Umsetzbarkeit (Validierung der Design-Entwürfe), Verankerung der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien, Passung zwischen Lehr-/Lernaktivitäten und angestrebten Lernergebnissen – Unterstützung bei der konkreten Ausgestaltung der didaktischen Designs (inkl. Lehr- und Lernmaterial)	Alpha-Testing 2 und 3: – Rückmeldung zu den Ergebnisberichten der Evaluationen

Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld	**Projektphasen**		
	Problempräzisierung & Auswertung von Erfahrungen	Design & Re-Design	Design-Erprobung & Design-Evaluation
Studierende, welche die neu entwickelte Lernumgebung (Teil 1) erprobten		Alpha-Testing 2 und 3: – Validierung der verfeinerten Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien – Validierung der weiterentwickelten Design-Entwürfe – Artikulation von Alternativen für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs	Beta-Testing 1 und 2: – Mitwirkung bei der Erprobung der didaktischen Designs – Reflexion der Erprobungserfahrungen – Begründete Artikulation von Stärken und Schwächen der didaktischen Designs – Einschätzung des Beitrags der didaktischen Designs zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen (potentielle Effektivität spezifischer Design-Elemente)
Unterrichtende/coachende Personen, welche die neu entwickelte Lernumgebung (Teil 1) erprobten		Alpha-Testing 2 und 3: – Validierung der verfeinerten Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien – Validierung der weiterentwickelten Design-Entwürfe – Artikulation von Alternativen für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs	Beta-Testing 1 und 2: – Mitwirkung bei der Erprobung der didaktischen Designs – Reflexion der Erprobungserfahrungen – Begründete Artikulation von Stärken und Schwächen der didaktischen Designs – Einschätzung des Beitrags der didaktischen Designs zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen (potentielle Effektivität spezifischer Design-Elemente)

VI. ENTWICKLUNG, ERPROBUNG, EVALUATION UND WEITERENTWICKLUNG DER DIDAKTISCHEN INTERVENTION

Nachdem im vorangehenden Teil dieser Arbeit der Fokus auf der Konkretisierung des methodischen Vorgehens zur Gewinnung einer robusten Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen einschliesslich der ihr zugrunde liegenden generalisierbaren, kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien lag, richtet sich nun der Blick auf die konkrete didaktische Ausgestaltung und Weiterentwicklung des anvisierten Lehr-Lern-Settings als Folge des iterativen Prozesses von Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung und damit auf die Forschungsfrage 4:

- Wie können ausgewählte Lernziele auf der Basis dieser Gestaltungsannahmen unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextbedingungen in einem konkreten didaktischen Design umgesetzt werden?

Wie bereits an früheren Stellen und im Besonderen in Teil V ausgeführt, bilden hierbei die die Lernumgebung konstituierenden Elemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» Gegenstand des Interesses. Die nachfolgenden Ausführungen folgen dem zeitlichen Verlauf der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der didaktischen Designs dieser Elemente und geben einen Einblick in die einzelnen Design-Erprobungen. Ausgangspunkt der Erläuterungen bildet für jedes Testing[53] die Darstellung der Kontextbedingungen sowie der Design-Annahmen bzw. -Prinzipien, die für das jeweilige didaktische Design leitend waren[54]. Es wird aufgezeigt, wie die Annahmen bzw. Prinzipien im Design verankert wurden. Im Anschluss daran folgt eine zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse aus der Design-Erprobung. Zur Sicherstellung der Anonymität der an den Evaluationen beteiligten Personen wird hierbei unabhängig von ihrem tatsächlichen Geschlecht für die Coachs die männliche und für die Studierenden die weibliche Form verwendet. Schliesslich werden für jede Testrunde die Konsequenzen aufgeführt, die auf Basis der Evaluationsergebnisse für die Design-Annahmen bzw. -Prinzipien und das didaktische Design von der Autorin vorgeschlagen wurden und als solche in die Alpha-Testings der nächsten Evaluationsrunde einflossen.

[53] Verstanden als Erprobung eines Designs im Praxisfeld einschliesslich ihrer Evaluation.
[54] Die Design-Annahmen bzw. Design-Prinzipien erfahren über die iterativen Zyklen hinweg eine Veränderung in ihrer Aussagestruktur. Die Gründe dafür werden in Kapitel VIII-1 im Abschnitt «Kritische Reflexion der Ergebnisse» unter *(2) Dokumentation* erläutert.

Bei den Ausführungen zu den zweiten Testings werden Änderungen im Vergleich zur ersten Erprobungsrunde durch Unterstreichung hervorgehoben.

Im Anschluss an die Darstellung der Design-(Weiter-)Entwicklungen wird der Blick auf die Gesamtdramaturgie des im Rahmen der Evaluationen fokussierten Lehr-Lern-Settings (1. Teil der gesamten neu entwickelten Lernumgebung; vgl. nachfolgende Ausführungen) gelegt. Den Abschluss bildet im Sinne einer Zusammenfassung die tabellarische Zusammenstellung der aus dem iterativen Prozess von Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design gewonnenen generalisierbaren und zugleich kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien für die Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit».

Bevor nun aber auf die didaktischen Designs der fokussierten Kernelemente und ihre Weiterentwicklung eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Grobskizzierung der gesamten, neu entwickelten Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Damit soll ein Orientierungsrahmen geschaffen werden, der es ermöglicht, die Ausführungen zu den einzelnen Kernelementen im Gesamtkontext des neu konzipierten Lehr-Lern-Settings zu verorten und sie damit besser zu verstehen.

1. Die Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen – Grobskizzierung der Gesamtkonzeption

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Lernumgebung bestanden von Seiten der Abteilungsleitung «Bachelor» (BFH) folgende Vorgaben (vgl. Kapitel IV-2.1.1): Sie soll

(1) sich über die ersten sechs Semester des Studiums erstrecken,
(2) in Form eines einzelnen oder auch mehrerer eigenständiger Module ins Curriculum integriert werden,
(3) einen Umfang von sechs ECTS (180h Workload) haben und
(4) für alle Studierenden obligatorisch sein.

Da die Module des BSc SoA (BFH) in der Regel zwei oder vier ECTS umfassen, wurde im Austausch mit der Studiengangleiterin und der abteilungsinternen Projektgruppe entschieden, dass das angestrebte Lehr-Lern-Setting zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen aus drei Pflichtmodulen zu je zwei ECTS mit einer Dauer von je zwei Semestern bestehen soll (vgl. Abbildung 7). Auf diese Weise konnte der Vorgabe nach einer Lernumgebung von sechs ECTS und einer Dauer von sechs Semestern entsprochen werden.

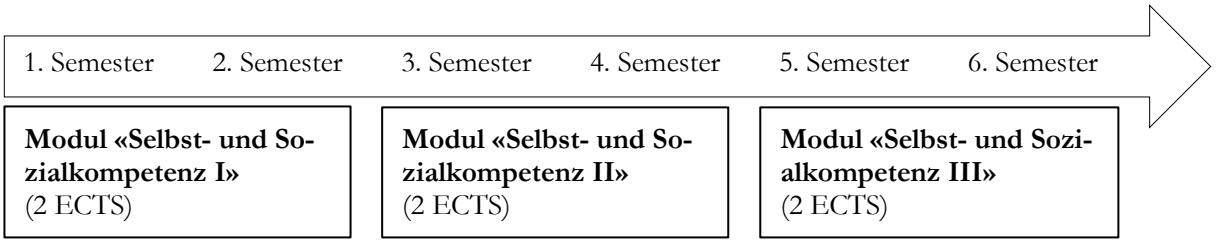


Abbildung 7: Verortung der Lernumgebung im Studienverlauf

Bei der Ausgestaltung der drei als «Selbst- und Sozialkompetenz I-III» (kurz: «SeSoK I-III») benannten Module waren einerseits der theoretische Bezugsrahmen (vgl. Kapitel IV-2) und andererseits die Ergebnisse aus der Evaluation der Erfahrungen des Praxisfelds mit dem bisherigen Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» (vgl. Kapitel IV-1.3) leitend. Unter Berücksichtigung der Ausführungen in Kapitel IV- 2.3.1 wurde das «Prinzip des problembezogenen Lernens durch Erfahrung» als übergeordnetes didaktisches Leitprinzip festgelegt. Daraus folgend wurden die drei Aspekte «Erleben», «Erproben» und «Reflektieren» in den drei Modulen auf verschiedene Art und Weise verankert. Die Tabellen 11 bis 13 (S. 107ff.) geben einen groben Einblick in die didaktische Ausgestaltung der drei aufeinander aufbauenden Module. Sie stellen zugleich das Resultat des in Kapitels V-2.1.1 ausgeführten ersten Alpha-Testings dar.

Den Ausführungen in den genannten Tabellen lässt sich entnehmen, dass die drei Module unterschiedliche inhaltliche Fokussierungen aufweisen: Während beim ersten Modul der Schwerpunkt auf dem Kennenlernen der eigenen Person und damit auf der Selbstreflexion liegt, geht es beim zweiten Modul vorwiegend um das selbstgesteuerte Anwenden und Erproben eigener Selbst- und Sozialkompetenzen in unterschiedlichen Situationen im Rahmen der individuellen Lernzielarbeit sowie um den Austausch und die Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen. Im dritten Modul setzen sich die Studierenden mit ihrem eigenen Professionalitätsverständnis als angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit auseinander. Sie legen dabei den Fokus auf den Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen und integrieren Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrer bisherigen Studienzeit. Auf Basis der gemeinsam diskutierten Professionalitätsverständnisse führen sie ihre individuelle Lernzielarbeit fort. Am Ende des Moduls bilanzieren sie ihren Lern- und Entwicklungsprozess, den sie insbesondere im Rahmen der Module «SeSoK I-III», aber auch darüber hinaus in ihrer dreijährigen Studienzeit hinsichtlich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen durchlaufen haben.

Das Motiv für das Setzen unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte liegt in der Absicht, eine schrittweise und möglichst breite Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenten sicherzustellen und gleichzeitig individuelle Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen. Dies stellte sich im Zuge der Literaturrecherche und der Evaluation der Erfahrungen des Praxisfelds als für eine intrinsisch motivierte und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung wichtig heraus (Stichwort: eigener Handlungsspielraum).

Um die Kohärenz zwischen den Modulen und einen möglichst kontinuierlichen Kompetenzentwicklungsprozess sicherzustellen, werden die Studierenden in allen drei Modulen von demselben Coach und den gleichen sieben bis acht Mitstudierenden begleitet. Gemeinsam mit diesen Personen bilden sie eine Coaching-Gruppe, in der sie die drei Module durchlaufen. Mit diesem Vorgehen wird den Evaluationsergebnissen Rechnung getragen, wonach zum einen Lernende eher bereit sind, sich bezüglich ihrer Sozial- und Selbstkompetenzen zu öffnen und von anderen zu lernen, wenn sie das Gegenüber kennen, und sich zum anderen eine langfristige, regelmässige, individuelle Begleitung von Personen, denen man vertraut, positiv auf die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenzen auswirkt (vgl. Kapitel IV-1.3.1). Dahinter liegt die Annahme, dass eine längerfristige Zusammenarbeit zu gegenseitigem Vertrauen und zum Abbau des Gefühls, einander fremd zu sein bzw. einander nicht zu kennen, beiträgt.

Weitere die Module verbindende Elemente bilden die selbstgesteuerte Arbeit an persönlichen Lernzielen sowie die E-Portfolioarbeit: Die Studierenden sind in allen drei Modulen aufgefordert, sich hinsichtlich der als berufsrelevant definierten Selbst- und Sozialkompetenzen persönliche Lernziele zu setzen und daran in Eigenregie zu arbeiten (vgl. auch Kapitel IV-2.2). Diese Vorgabe basiert u.a. auf der empirischen wie auch theoretischen Erkenntnis, wonach die Arbeit an persönlich relevanten Themen (den Einstieg in) die Auseinandersetzungen mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen erleichtert und eine motivierende Wirkung hat.

Den Lern- und Entwicklungsprozess dokumentieren und reflektieren die Studierenden fortlaufend und über alle Module hinweg in ihrem E-Portfolio. Dies gründet auf weiteren Erkenntnissen aus der Literaturrecherche und der Erfahrungsauswertung im Praxisfeld, laut denen das schriftliche Festhalten des Lern- und Entwicklungsprozesses neben einer motivierenden Wirkung das Bewusstwerden für die eigene Kompetenzentwicklung fördert bzw. das Führen eines Portfolios die Reflexionsprozesse der Studierenden sowie ihr kontinuierliches Arbeiten an den eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen unterstützt. Zur Unterstützung der E-Portfolioarbeit wie auch des selbstgesteuerten Lernens dienen spezifische Reflexions- und Beobachtungsaufträge, womit der Empfehlung der in Kapitel IV-2.3.3/2.3.4 zitierten Literaturbeiträge Folge geleistet wird.

Zu den wiederkehrenden Elementen zählt zudem das Coaching, an dem die Studierenden einzeln und/oder in Gruppen über alle Module hinweg teilnehmen. Ab dem Modul «SeSoK II» sind zusätzlich kollegiale Coachings vorgesehen. In den Coachings sollen die Studierenden u.a. mit unterschiedlichen Sicht- und Denkweisen auf Handlungs- und Einstellungsebene konfrontiert werden und ehrlich-konstruktives Feedback sowie Anregungen und Hilfestellungen erhalten für die Auseinandersetzung mit sich selbst und die lernzielorientierte Weiterentwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Coachings sollen darüber hinaus Gelegenheit bieten, sich gemeinsam mit dem Coach und/oder den Mitstudierenden über situationsbezogenes Handeln auszutauschen und das Erlebte und Erfahrene zu diskutieren und zu reflektieren.

Tabelle 11: Grobskizzierung des ersten Teils der neukonzipierten Lernumgebung – Modul «SeSoK I» (Ergebnis Alpha-Testing 1)[55]

Inhaltlicher Schwerpunkt: Spiegelbild – sich sehen/ erkennen	Dauer: 1./2. Semester	Umfang: 2 ECTS (60h Workload; davon 25h Kontaktstudium und 35h Selbststudium)
	Kompetenznachweis: E-Portfolioaufträge zu den einzelnen Lernphasen (angeleitetes Selbststudium), Bewertung: erfüllt/nicht erfüllt	
	Methodik im Überblick: DC inkl. individuelles Feedbackgespräch, theoretische Inputs, Input von Fachpersonen aus der Praxis, Gruppencoachings mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, E-Portfolioarbeit mit angeleiteten Reflexions- und Beobachtungsaufträgen, beginnendes selbstgesteuertes Lernen mit starker Begleitung/Anleitung	
Modulziele (Grobziele; vgl. auch die detaillierten Modulziele in Anhang 2)	Ziel des Moduls «SeSoK I» ist es, die Studierenden für die Relevanz der Selbst- und Sozialkompetenzen hinsichtlich der professionellen Berufsausübung zu sensibilisieren. Sie sollen sich mit der eigenen Lebensgeschichte (Biographie) sowie mit eigenen Werten und Haltungen auseinandersetzen und deren Einfluss auf das eigene Handeln erkennen. Im Hinblick auf die nachfolgenden Module «SeSoK II» bzw. «SeSoK III» verfolgt das Modul «SeSoK I» das Ziel, die Studierenden mit dem selbstgesteuerten Lernen vertraut zu machen. Die Studierenden sollen befähigt werden, sich im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen persönliche Lernziele zu setzen, um sich schliesslich eigenverantwortlich und selbstständig auf den Weg der lernzielorientierten Weiterentwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zu machen und die dabei gemachten Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Modul bildet den Auftakt für den selbstgesteuerten und lernzielorientierten Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen im Rahmen der Module «SeSoK II» bzw. «SeSoK III».	
Grober Prozessablauf (Lernphasen)	**(1) Individuelle Standortbestimmung hinsichtlich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines halbtägigen Development Centers (5h) mit anschliessendem individuellem Feedback (1h)** (2) Theoretische Einführung zum Thema «Handlungskompetenzen» mit Schwerpunkt «Selbst- und Sozialkompetenzen» im Rahmen eines interaktiven Seminars (3h) inkl. Einführung in die Module «SeSoK I-III» (Inhalte, Aufbau und Ablauf) sowie in die E-Portfolioarbeit und E-Portfoliosoftware «Mahara» (3) Thematisierung der Relevanz von Selbst- und Sozialkompetenzen und ihrer Förderung: Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Handlungsfelder der Sozialen Arbeit im Rahmen einer Plenumsveranstaltung (1h) und Diskussion im anschliessenden Gruppencoaching (1h); Findung in der Coaching-Gruppe inkl. Klärung der Zusammenarbeit in der Gruppe und des Coaching-Verständnisses (1h) (4) Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte: Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte (Biographie) im angeleiteten Selbststudium und Bearbeitung der Thematik im Rahmen eines Gruppencoachings (3h) **(5) Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Einstellungen und ihrem Einfluss auf das eigene (professionelle) Handeln: Persönliche Reflexion im angeleiteten Selbststudium und Bearbeitung der Thematik im Gruppencoaching (3h)**	

[55] Hervorgehoben sind die Lernphasen, die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit in iterativen Zyklen evaluiert und weiterentwickelt wurden. Für die Beweggründe, weshalb gerade diese Lernphasen berücksichtigt wurden, vergleiche die Ausführungen in den Kapitel VI-2 bis VI-5.

	(6) Festlegung persönlicher Lernziele und Erarbeitung möglicher Massnahmen zur Lernzielerreichung: Vorbereitung im angeleiteten Selbststudium mit anschliessender Diskussion und Reflexion des Erarbeiteten im Rahmen eines Gruppencoachings mit Peer-Feedback (3h) **(7) Zwei Gruppencoachings (je 2h) zu gruppenspezifischen Themen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen; parallel dazu selbstgesteuerte Lernzielbearbeitung durch die Studierenden, Festhalten und Reflektieren des Lern- und Entwicklungsprozesses im E-Portfolio (Einzelarbeit)** Abschliessende schriftliche Rückmeldung der Coachs zu den E-Portfolioeinträgen im Rahmen der Beurteilung des Kompetenznachweises

Tabelle 12: Grobskizzierung des zweiten Teils der neukonzipierten Lernumgebung – Modul «SeSoK II» (Ergebnis Alpha-Testing 1)

Inhaltlicher Schwerpunkt: Learning by doing – sich austesten	Dauer: 3./4. Semester	Umfang: 2 ECTS (60h Workload; davon 7h Kontaktstudium und 53h Selbststudium)
	Kompetenznachweis: E-Portfolioaufträge (angeleitetes Selbststudium), Bewertung: erfüllt/nicht erfüllt	
	Methodik im Überblick: Einzelcoachings, kollegiale Coachings in Peer-Gruppen, Erfahrungslernen, E-Portfolioarbeit mit angeleiteten Reflexions- und Beobachtungsaufträgen, selbstgesteuertes Lernen mit Unterstützung	
Modulziele (Grobziele)	Ziel des Moduls «SeSoK II» ist die individuelle, selbstgesteuerte, lernzielorientierte Erweiterung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Anknüpfend an die Lernziele und den Lernprozess des Moduls «SeSoK I» sollen sich die Studierenden selbstgewählten Situationen aussetzen und ihre Selbst- und Sozialkompetenzen anwenden und erproben. In Einzel- und kollegialen Coachings sowie themenbezogenen Seminaren sollen sie die dabei gemachten Erfahrungen mit dem Coach, Mitstudierenden und Hochschullehrenden austauschen und reflektieren und sich darüber hinaus Anregungen für die Weiterarbeit an ihren Lernzielen holen. In ihrem E-Portfolio dokumentieren und reflektieren die Studierenden ihren Lern- und Entwicklungsprozess. Darauf basierend sollen sie am Ende des Moduls im Sinne einer schriftlichen Standortbestimmung ihre Stärken und Schwächen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen identifizieren und ihre Lernziele entsprechend weiterentwickeln. Schlussendlich sollen die Studierenden ihre Mitstudierenden bei deren Lernzielarbeit mittels schriftlichem Peer-Feedback zur Portfolioarbeit unterstützen.	
Grober Prozessablauf (Lernphasen)	(1) Individuelle, selbstgesteuerte und lernzielorientierte Kompetenzerweiterung durch Anwenden und Erproben der eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen in eigens bestimmten Situationen; angeleitetes Dokumentieren und Reflektieren des Lern- und Entwicklungsprozesses im E-Portfolio inkl. Festhalten eines Resümees zum persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess und zum aktuellen Stand berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen am Ende des Moduls (angeleitetes Selbststudium) Parallel dazu:	

	(2) Bearbeitung spezifischer Themen, Erfahrungen und/oder persönlicher Herausforderungen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Besprechung bzw. Reflexion des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses in zwei eineinhalbstündigen Einzelcoachings inkl. Feedback des Coachs auf die E-Portfolioeinträge; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus den Coachings im E-Portfolio (3) Bearbeitung spezifischer Themen, Erfahrungen und/oder persönlicher Herausforderungen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Besprechung bzw. Reflexion der eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse bzw. derjenigen von Mitstudierenden anlässlich zweier kollegialer Coachings im Umfang von je 2h; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus den kollegialen Coachings im E-Portfolio (4) Austausch von Erfahrungen zu bestimmten berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen von zwei zweistündigen, interaktiv gestalteten Seminaren, die von internen Hochschullehrenden moderiert werden; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus den Seminaren im E-Portfolio (5) Angeleitetes schriftliches Peer-Feedback zu den E-Portfolioeinträgen von Mitstudierenden Abschliessende schriftliche Rückmeldung der Coachs zu den E-Portfolioeinträgen im Rahmen der Beurteilung des Kompetenznachweises

Tabelle 13: Grobskizzierung des dritten Teils der neukonzipierten Lernumgebung – Modul «SeSoK III» (Ergebnis Alpha-Testing 1)

Inhaltlicher Schwerpunkt: Professionalisierung – sich zeigen	Dauer: 5./6. Semester	Umfang: 2 ECTS (60h Workload; davon 12h Kontaktstudium und 48h Selbststudium)
	Kompetenznachweis: Teil 1: E-Portfolioaufträge (angeleitetes Selbststudium), Bewertung: erfüllt/nicht erfüllt Teil 2: Mündliche, kreative Präsentation des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses, Bewertung: erfüllt/nicht erfüllt	
	Methodik im Überblick: Einzel- und Gruppencoachings, kollegiales Coaching in der Peer-Gruppe, Erfahrungslernen, E-Portfolioarbeit mit angeleiteten Reflexions- und Beobachtungsaufträgen, selbstgesteuertes Lernen mit geringer Unterstützung	
Modulziele (Grobziele)	Ziel des Moduls «SeSoK III» ist die selbstgesteuerte Fortführung der individuellen Lernzielarbeit im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen auf Basis eines gemeinsam erarbeiteten Professionalitätsverständnisses. Hierfür sollen die Studierenden als angehende Fachkraft der Sozialen Arbeit ein eigenes Professionalitätsverständnis erarbeiten. Dabei legen sie den Fokus auf Selbst- und Sozialkompetenzen und integrieren Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrer bisherigen Studienzeit. Zusammen mit Mitstudierenden und dem Coach diskutieren sie die erarbeiteten Professionalitätsverständnisse, entwickeln sie weiter und führen daran ausrichtend ihre Lernzielarbeit fort. Wie bereits im Modul «SeSoK II» sollen die Studierenden im Austausch mit dem Coach, Mitstudierenden und Hochschullehrenden ihre Erfahrungen bei der Lernzielbearbeitung reflektieren und Anregungen für die weitere Lernzielarbeit ableiten. Den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess dokumentieren und reflektieren sie analog der vorangehenden Module in ihrem E-Portfolio.	

	Am Ende des Moduls sollen sie ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess während der drei Module bilanzieren und ihn sowie die dabei entwickelten berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen für andere sichtbar machen.
Grober Prozessablauf (Lernphasen)	(1) Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionalitätsverständnis als angehende Fachkraft der Sozialen Arbeit im Rahmen eines angeleiteten Vorbereitungsauftrags im Selbststudium und in einem anschliessenden, dreistündigen Gruppencoaching; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus dem Gruppencoaching und Ziehen von Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit an der eigenen Kompetenzentwicklung (Einzelarbeit/Selbststudium) (2) Selbstgesteuerte, lernzielorientierte Weiterarbeit an der eigenen Kompetenzentwicklung mit angeleitetem Dokumentieren und Reflektieren des Lern- und Entwicklungsprozesses im E-Portfolio (Einzelarbeit/Selbststudium) Parallel dazu: (3) Bearbeitung spezifischer Themen, Erfahrungen und/oder persönlicher Herausforderungen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Besprechung/Reflexion des Lern- und Entwicklungsprozesses in einem eineinhalbstündigen Einzelcoaching inkl. Feedback des Coachs auf die Portfolioeinträge; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus dem Coaching im E-Portfolio (4) Bearbeitung spezifischer Themen, Erfahrungen und/oder persönlicher Herausforderungen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Besprechung/Reflexion der Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Peer-Gruppenmitglieder im Rahmen eines zweistündigen kollegialen Coachings; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus dem kollegialen Coaching im E-Portfolio (5) Austausch von Erfahrungen zu bestimmten berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines zweistündigen, interaktiv gestalteten Seminars, das von internen Hochschullehrenden moderiert wird; angeleitetes Dokumentieren der Erkenntnisse aus dem Seminar im E-Portfolio (6) Mündliche, selbstkritische Präsentation des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses während der drei Module und der dabei entwickelten berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines vierstündigen Gruppencoachings inkl. mündlichem Peer-Feedback und Feedback durch den Coach (7) Abschliessende Reflexion der Entwicklungen während der drei Module und Einschätzung des aktuellen Kompetenzstands im Hinblick auf die professionelle Berufsausübung im Rahmen eines einstündigen Abschluss-Einzelcoachings mit dem Coach, inklusive Feedback des Coachs auf die Portfolioeinträge; Beenden der Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Studierenden

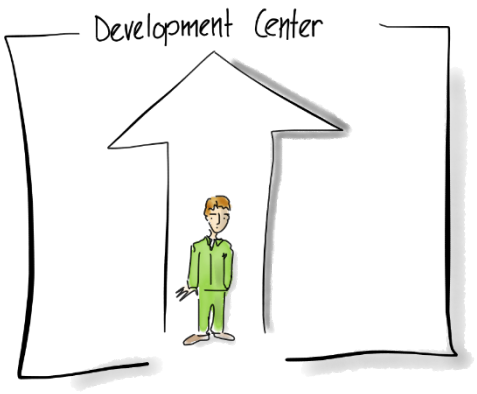
Zusätzlich zu den Coachings kommen ab dem Modul «SeSoK II» themenbezogene ERFA-Seminare hinzu. Ziel dieser Seminare ist die gemeinsame Diskussion und Reflexion spezifischer, mit berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen in Zusammenhang stehender Themen (wie beispielsweise die Nähe-Distanz-Thematik oder die Ein- und Übernahme unterschiedlicher Rollen). Die Themenbearbeitung erfolgt dabei anhand konkret erlebter Situationen der Studierenden unter Einbezug wissenschaftlicher Theorien und Modelle. Damit werden Erfahrungen der Studierenden, die sie beim Austesten und Erproben der eigenen Selbst- und Sozial-kompetenzen in unterschiedlichen Settings wie Studium, Beruf und Privatumfeld sammeln[56], im Sinne des «Prinzips des problembezogenen Lernens durch Erfahrung» zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens. Die Seminare werden von internen Hochschullehrenden moderiert und von Studierenden unterschiedlicher Semester und Coaching-Gruppen übergreifend besucht. Dahinter verbirgt sich mitunter die Idee, den Studierenden auf diese Weise weitere Interaktionsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Personen zu relevanten Themen der Selbst- und Sozialkompetenz zu ermöglichen, wie es anlässlich der Evaluation der Erfahrungen im Praxisfeld von Studierenden und Coachs angeregt wurde. Indem für die Moderation der Seminare interne Lehrpersonen engagiert werden, die bestenfalls ein themenähnliches eigenes Modul im Bachelorstudiengang verantworten, sollen die Studierenden überdies für Bachelor-Module sensibilisiert werden, die ihnen Aufbau-, Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten für die Weiterentwicklung spezifischer Selbst- und Sozialkompetenzen bieten. Dieser Gedanke erwuchs ebenfalls aus den Rückmeldungen im Rahmen der Erfahrungsevaluation im Praxisfeld.

Neben dem bereits Beschriebenen ist weiter vorgesehen, in den Coachings und ERFA-Seminaren Lern- und Motivationsstrategien zu vermitteln und gemeinsam mit den Studierenden zu besprechen. Dies soll die Studierenden – dem in Kapitel IV-2.3.4 dargestellten direkten Förderansatz entsprechend – beim selbstgesteuerten Lernen unterstützen. Grundsätzlich sehen alle drei Module mit ihren diversen didaktischen Elementen verschiedene Unterstützungsangebote für das selbstgesteuerte Lernen vor, wobei die drei Module unter Berücksichtigung diverser in Kapitel IV-2.3.3 und IV-2.3.4 zitierter Literaturbeiträge lehrmethodisch so gestaltet sind, dass der Anteil an Fremdsteuerung im Verlauf der Module ab- und derjenige an Selbststeuerung zunimmt.

Die Gesamtheit aller vorgesehenen didaktischen Elemente soll schliesslich ein vielfältiges Reflektieren, Erleben und Austesten von Selbst- und Sozialkompetenzen ermöglichen und damit nachhaltig zur Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen beitragen.

[56] Die Studierenden werden in den Modulen «SeSoK II» bzw. «SeSoK III» aufgefordert, in unterschiedlichen beruflichen, hochschulischen und/oder privaten Settings und in Berücksichtigung ihrer individuellen Lernziele spezifische berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen anzuwenden bzw. zu erproben.

2. Das Kernelement «Development Center»



Beim Kernelement «Development Center» (DC) handelt es sich um die erste von sieben Lernphasen des Moduls «SeSoK I» (vgl. Tabelle 11, S. 107f.). Es bildet für Neustudierende des BSc SoA (BFH) zusammen mit einer halbtägigen Einführungsveranstaltung ins Studium den offiziellen Studienstart. Zeitlich verortet sich das DC in der Woche vor dem eigentlichen Vorlesungsstart. Während eines halben Tages lösen die Neustudierenden eine Reihe von Einzel- und Gruppenarbeiten. Geschulte DC-Assessorinnen und -Assessoren beobachten sie dabei. Die Assessorinnen bzw. Assessoren und Studierenden begegnen sich in der Regel im DC zum ersten Mal. Die Studierenden untereinander kennen sich ebenfalls kaum bzw. lediglich aus der Einführungsveranstaltung, die dem DC vorangeht.

Innerhalb zweier Wochen nach dem DC geben die Assessorinnen und Assessoren den Studierenden, die ihnen fürs DC zugeteilt wurden, ein einstündiges Feedback zu ihren Beobachtungen. Gleichzeitig übernehmen sie ab diesem Zeitpunkt für den weiteren Verlauf der Module «SeSoK I bis III» für diese Studierenden die Funktion des Coachs, weshalb nachfolgend der Einfachheit halber von Coachs statt von DC-Assessorinnen und -Assessoren gesprochen wird. Die Teilnahme am DC und am anschliessenden individuellen Feedbackgespräch ist für alle Neustudierenden obligatorisch.

Das DC mit dem anschliessenden individuellen Feedback verfolgt folgende Zielsetzungen (**Feinziele**):

Die Studierenden sollen …

- *eigene Stärken und Schwächen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen;*
- *potentielle persönliche Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen identifizieren und sie im Rahmen des Feedbackgesprächs diskutieren.*

Es adressiert damit folgende übergeordneten Ziele des Moduls «SeSoK I» (**Grobziele;** vgl. auch Anhang 2):

Die Studierenden sollen …

- Selbst- und Sozialkompetenzen situationsbezogen beobachten, dokumentieren, reflektieren und diskutieren (Modulziel 4);

- ihre aktuellen Stärken und Schwächen im Bereich «Sozial- und Selbstkompetenzen» identifizieren und daraus persönliche Lernziele ableiten (Modulziel 10).

2.1 Erprobung des ersten Design-Prototyps (Ergebnisbericht Beta-Testing 1)

2.1.1 Kontextbedingungen

Neben den bereits einleitend genannten grundsätzlichen Rahmenbedingungen für das DC lassen sich für die Erprobung des ersten Design-Prototyps zusätzlich folgende spezifische Kontextbedingungen festhalten:

- Insgesamt nahmen an der Erprobung 45 Neustudierende teil, die auf fünf Coachs verteilt bzw. in fünf Coaching-Gruppen eingeteilt waren.
- Diese fünf Coachs führten die DC sowie die anschliessenden individuellen Feedbackgespräche durch.
- Für vier der Coachs war diese Aufgabe neu.
- Das Testing fand im FS 2016 statt (vgl. dazu auch Abbildung 6, S. 76).

2.1.2 Design-Annahmen und ihre Verankerung

Für die lehrmethodische Ausgestaltung des ersten Design-Prototyps des DC mit anschliessendem individuellem Feedback waren vier Gestaltungsannahmen leitend, die in der nachfolgenden Tabelle festgehalten sind. Überdies veranschaulicht die Tabelle, wie die Annahmen im Design konkret verankert wurden[57].

Tabelle 14: Development Center – Design-Annahmen des ersten Design-Prototyps und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	Standortbestimmung
Design-Annahmen	**DA1:** Eine Standortbestimmung zu Beginn des Lernprozesses in Form eines auf Selbst- und Sozialkompetenzen ausgerichteten Development Centers mit anschliessendem Feedbackgespräch erleichtert die Festlegung der persönlichen Lernziele im Bereich der anvisierten Sozial- und Selbstkompetenzen sowie den Einstieg in den Lernprozess. Zudem hat es eine motivierende Wirkung. **DA2:** Standortbestimmungen fördern das Bewusstsein für vorhandene/fehlende Selbst- und Sozialkompetenzen und unterstützen dadurch die Entwicklung der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Geschulte DC-Assessoren (nachfolgend Coachs genannt) fordern die Studierenden auf, während eines halben Tages eine Reihe von Einzel- und Gruppenaufgaben zu lösen (→ Verankerung DA1/2). Bei den Aufgaben handelt es sich um speziell für dieses Development Center entwickelte Aufgabenstellungen, die die Beobachtung von berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen ermöglichen. Eine

[57] Zur theoretischen und empirischen Anbindung der Design-Annahmen vgl. Tabelle 3, S. 67ff.

	der Aufgaben fordert die Studierenden auf, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung»). Die Coachs beobachten die ihnen zugewiesenen Studierenden bei der Umsetzung der gestellten Aufgaben und halten ihre Beobachtungen schriftlich fest. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden lassen sich auf neue Menschen und Unbekanntes ein. Sie lösen an sie gestellte Einzel- und Gruppenaufgaben. Beim Lösen dieser Aufgaben beobachten und reflektieren sie sich und das eigene Handeln. Auf dieser Basis benennen und reflektieren sie eigene Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.
Einflussfaktor	**Feedback**
Design-Annahmen	**DA3:** Konstruktives und zeitnahes Feedback löst reflexive Denkprozesse aus und fördert dadurch die Entwicklung anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen. **DA4:** Die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Handelns durch die Augen einer anderen Person fördert das Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen im Bereich anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen, ermöglicht einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild und deckt blinde Flecken auf.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Coachs melden innerhalb von zwei Wochen nach dem DC den ihnen zugewiesenen Studierenden in einem einstündigen Feedbackgespräch ihre Beobachtungen aus dem DC zurück (→ Verankerung DA3/4). Sie gehen dabei auf allfällige Rückfragen, Einwände und Selbstbeobachtungen der Studierenden ein. Ausserdem stellen die Coachs im Gespräch mögliche Entwicklungsfelder zur Diskussion und regen den weiteren Entwicklungsprozess mittels Besprechung erster Lernzielideen an. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden lassen sich auf das Feedbackgespräch ein und nehmen das Feedback an. Sie beteiligen sich aktiv am Gespräch: Sie bringen eigene Beobachtungen und Überlegungen ein, benennen Irritierendes, fragen bei Unklarheiten nach, benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sie identifizieren und diskutieren mögliche persönliche Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.

2.1.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel V-2.1.2):

Evaluationsgegenstand: DC mit anschliessendem individuellem Feedback

Stichprobe: Zwei der insgesamt fünf Coaching-Gruppen (18 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente: Pro evaluierter Coaching-Gruppe …

- nicht-teilnehmende, videogestützte Beobachtung von drei Feedbackgesprächen durch je zwei Beobachterinnen,
- schriftlicher Kurzfragebogen zum Feedbackgespräch, welcher von denjenigen Studierenden ausgefüllt wurde, deren Feedbackgespräch beobachtet wurde,
- problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews zum Feedbackgespräch mit dem Coach und den Studierenden, deren Feedbackgespräch beobachtet wurde.

- Artefakte: Videomitschnitte der beobachteten Feedbackgespräche und E-Portfolioeinträge zum DC und dem anschliessenden Feedbackgespräch der drei Studierenden, deren Feedbackgespräch beobachtet wurde

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Lernzielerreichung (Lernergebnisse der Lernphase 1):

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen eigene Stärken und Schwächen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen.»:*
  - Einzelne Studierende nennen bei der Frage, was sie aus dem Feedbackgespräch zum DC mitnehmen, einzelne konkrete, von den Coachs bestätigte Stärken (P1-1_S6; FB1-1_S3: S. 1f.). Häufig erfolgt von Seiten der Studierenden auch die Aussage, dass das Feedbackgespräch zu einer Selbst(bild)bestätigung geführt hat (I1-1_S1: 42; I1-1_S4: 16; I1-1_S6: 19). Da die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen im Feedbackgespräch nach eigenen Aussagen den Fokus im Sinne einer Ressourcenorientierung auf die Stärken der Studierenden gelegt haben (I1-1_C1: 101; I1-1_C2: 145), ist davon auszugehen, dass sich die geschilderte Selbst(bild)bestätigung in den meisten Fällen auf Stärken im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bezieht.
  - Die Mehrheit der befragten Studierenden nennt zudem das Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs bzw. die Identifikation möglicher, persönlicher Lernziele als ein Lernergebnis (I1-1_S1: 16; I1-1_S3: 127; I1-1_S4: 158; I1-1_S5: 91; I1-1_S6: 68). Dies deutet darauf hin, dass sich die Studierenden im Zuge des DCs und des anschliessenden Feedbackgesprächs neben den eigenen Stärken auch der eigenen Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bewusst geworden sind.

- *Lernziel 2 «Die Studierenden sollen potentielle persönliche Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen identifizieren und sie im Rahmen des Feedbackgesprächs reflektieren.»*:
  - Im Zusammenhang mit dem Lernziel 2 meldet die Hälfte der befragten Studierenden zurück, dass sie sich mehr Kritik bzw. Hinweise auf kritische Aspekte gewünscht hätte, da diese Anregungen für die Weiterarbeit an den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen beinhalten und aus ihnen somit ein grosser Lerngewinn resultiere (I1-1_S1: 109-110; I1-1_S2: 71; I1-1_S4: 16, 32; I1-1_S6: 34-35). Auch einer der befragten Coachs spricht den Rückmeldungen kritischer Aspekte einen grossen Lerngehalt zu (I1-1_C1: 91), während der andere Coach das Zurückmelden kritischer Punkte im Rahmen des Feedbackgesprächs, in welchem Coach und Studentin sich zum ersten Mal in einer 1:1-Situation begegnen und sich kaum kennen, als persönliche Herausforderung beschreibt (I1-1_C1: 21).

- Einzelne der befragten Studierenden sagen aus, dass sie im Feedbackgespräch Neues über sich selbst erfahren haben (I1-1_S3: 9; I1-1_S4: 88; I1-1_S6: 91; P1-1_S3). Aussagen dieser Art sowie diejenigen zur Selbst(bild)bestätigung weisen darauf hin, dass es bei den Studierenden im Feedbackgespräch zu einem Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild gekommen ist. Einer der interviewten Coachs spricht in diesem Zusammenhang von einer Schärfung der Aufmerksamkeit sich und anderen gegenüber (I1-1_C1: 77, 91). Weitere kognitive Prozesse als Folge des Feedbackgesprächs werden in der Erinnerung an frühere Feedbacks, in der Verknüpfung der Rückmeldungen des Coachs mit früheren Erfahrungen und bereits vorhandenen Wissensbeständen (I1-1_C2: 101, 123; I1-1_S3: 82-89) sowie im Nachdenken bzw. im Aufbau von Wissen über Selbst- und Sozialkompetenzen (I1-1_S3: 19, 153; I1-1_S4: 226-227; P1-1_S4) gesehen.
- Überdies zeigen weitere Aussagen von Studierenden, dass das Feedbackgespräch ihre Motivation zur Weiterarbeit an den eigenen Kompetenzen positiv beeinflusst hat (FB1-1_S3: S. 1; I1-1_S1: 121-124; I1-1_S4: 65-68). Als besonders motivierend werden dabei die Bestätigung der eigenen Sichtweise sowie das Erkennen von Entwicklungsfeldern beschrieben.

→ *Die bisherige didaktische Ausgestaltung des DCs und des anschliessenden Feedbackgesprächs ermöglicht das weitgehende Erreichen der gesetzten Lernziele. Die vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten lösen kognitive Effekte im Sinne des Abgleichs von Fremd- und Selbstbild und des Bewusstwerdens eigener Stärken und Schwächen aus, wobei sich Letzteres in der mündlichen oder schriftlichen Bestimmung konkreter Stärken und Schwächen manifestiert (mündlich: im Rahmen des Feedbackgesprächs, schriftlich: im Portfolio). Zusätzlich haben sie eine motivierende Wirkung und regen zur Weiterarbeit an den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen an.*

→ *Hinsichtlich der Unterstützung der Studierenden bei der Identifizierung des persönlichen Entwicklungspotenzials im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen scheint es – trotz persönlicher Herausforderung – zukünftig angebracht, dass die Coachs den Studierenden im Rahmen des Feedbackgesprächs verstärkt auch Aspekte zurückmelden, die von ihnen als kritisch betrachtet werden.*

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit beobachteten Lehr- und Lernaktivitäten im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC:

- Die videogestützten Beobachtungen der Feedbackgespräche zeigen, dass die Coachs beider evaluierter Coaching-Gruppen zu Beginn des Gesprächs den Gesprächsrahmen erläutert haben. Dazu gehörte u.a. die Verortung des Feedbacks im Zusammenhang mit dem DC, der Hinweis auf das Verständnis des Feedbacks als Anregung, der Hinweis auf die Vertraulichkeit des Ge- und Besprochenen, die Klärung der Beobachtungssituation sowie der Hinweis, dass es sich bei dem Feedback um eine subjektive Beobachtung und nicht um eine Wertung bzw. «Schubladisierung» der beobachteten Person handelt. Dieses Vorgehen schafft gemäss

Coachs und Studierenden Sicherheit und Vertrauen (I1-1_C1: 44-45, 46-47; I1-1_C2: 75; I1-1_S2: 133; I1-1_S7: 73). Nach Ansicht eines Coachs ist die Rahmenklärung zudem notwendig, da sich Coach und Studierende kaum kennen und diese 1:1-Situation für beide neu ist (I1-1_C2: 21). Gemäss der Rückmeldung von Studierenden hilft ihnen diese Rahmenklärung ausserdem, das Gespräch besser einzuordnen, sich zu öffnen und Persönliches in das Gespräch einzubringen (I1-1_S2: 133; I1-1_S6: 73).

- Zu beobachten war weiter, dass beide Coachs nach der Klärung des Gesprächsrahmens die Studierenden in der Regel aufforderten, kurz ihren Werdegang zu erläutern. Den Interviews mit den Studierenden kann entnommen werden, dass diese Aufforderung bei den Studierenden unterschiedlich ankam: Während die Frage nach dem eigenen Werdegang für die einen verwirrlich (I1-1_S2: 25-27) bzw. nutzlos (I1-1_S3: 31-33) war oder gar einer Kontrollfrage gleichkam (I1-1_S1: 117-118), werteten andere sie als Zeichen von Interesse seitens des Coachs (I1-1_S4: 48-50), als Eisbrecher (I1-1_S5: 35) oder sogar als Herstellerin von Privatsphäre und Vertrauen (I1-1_S6: 11).

→ *Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es in einem Setting, wie es das Feedbackgespräch zum DC darstellt (fehlende/geringe Kenntnis des Gegenübers, erstmalige 1:1-Situation, persönliche Thematik, ungewohnte Feedbacksituation, allfällig vorhandene Unsicherheit bei den Studierenden aufgrund des Studienbeginns [alles ist neu]), wichtig ist, einen vertraulichen, sicheren Rahmen zu schaffen. Eine das Gespräch einleitende Rahmenklärung sowie eine daran anschliessende Einstiegsfrage mit persönlichem Gehalt scheinen hierfür hilfreich zu sein und sollten entsprechend als zusätzliche Lehraktivitäten ins didaktische Design aufgenommen werden.*

- Die hauptsächliche Lehraktivität im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC bestand in beiden evaluierten Coaching-Gruppen entsprechend der Design-Vorgabe in der personenbezogenen Rückmeldung der Beobachtungen aus dem DC. Die Videomitschnitte (V1-1_S1 bis V1-1_S6) lassen erkennen, dass die Coachs dabei vielfach auf konkrete DC-Aufgaben Bezug nahmen. Gemäss Rückmeldungen der Studierenden und Coachs trägt die Verknüpfung des Feedbacks mit konkreten DC-Aufgaben zur Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Rückmeldungen des Coachs bei (I1-1_C1: 125, 128-129; I1-1_C2: 29, 179; I1-1_S1: 92; I1-1_S6: 111). Durch sie wird die Aussage des Coachs differenziert (I1-1_S2: 71; I1-1_C1: 124-125), sachlich und damit annehmbar (I1-1_S6: 117). Die Aussagen von Studierenden und Coachs deuten darauf hin, dass aufgrund dieser Funktionen Hinweise auf konkrete DC-Aufgaben insbesondere dann wichtig sind, wenn die Rückmeldung des Coachs für die Studierenden nicht unmittelbar nachvollziehbar sind bzw. sich nicht mit ihren eigenen Beobachtungen decken.

- Die Verknüpfung hilft darüber hinaus, sich an die konkrete Situation im DC zu erinnern (I1-1_S3: 191; I1-1_S5: 110-111). Nicht zuletzt scheint die Bezugnahme auf konkrete DC-Aufgaben die Studierenden auch darin zu unterstützen, Verlinkungen mit Erfahrungen aus dem privaten oder professionellen Kontext herzustellen (I1-1_S3: 73-81; I1-1_S6: 111).

→ *Es ist wichtig, dass die Coachs die Rückmeldungen zum DC mit konkreten DC-Aufgaben verknüpfen, insbesondere dann, wenn Fremd- und Selbstbild nicht übereinstimmen.*

- Neben der Rückmeldung eigener Beobachtungen waren die Coachs mit dem Ziel der Unterstützung der Studierenden beim Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild aufgefordert, im Feedbackgespräch auch auf allfällige Rückmeldungen, Einwände und Selbstbeobachtungen der Studierenden einzugehen. Die Videoaufnahmen (V1-1_S1 bis V1-1_S6) lassen erkennen, dass die Coachs dieser Aufforderung nicht nur in einem reaktiven Sinne nachgekommen sind, sondern sich immer wieder aktiv nach den Befindlichkeiten und den eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen der Studierenden erkundigt haben. Auch haben sie immer wieder danach gefragt, ob die Studierenden etwas mit den Rückmeldungen anfangen könnten und was die Rückmeldungen bei ihnen auslösten. Von Seiten der Studierenden wurde dieses aktive Nachfragen verschiedentlich positiv konnotiert und als Zeichen von Interesse und Wertschätzung gewertet. Auch schaffe es Vertrauen und trage dazu bei, dass man sich als Studentin ernst genommen fühlt und die Rückmeldungen bzw. das Gespräch als wohlwollend erlebt (I1-1_S2: 16-17; I1-1_S6: 8-9, 82-83). Zudem scheint das Nachfragen seitens der Coachs auch ein Gefühl von Mit- und Einspracherecht bzw. des gemeinsamen Dialogs vermitteln zu können (I1-1_S6: 34-35; I1-1_S2: 33).

→ *Diese Rückmeldungen lassen erkennen, dass für die Studierenden das Eingehen auf sie in emotionaler und motivationaler Hinsicht wichtig ist. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass das Empfinden einer Art Mit- bzw. Einspracherecht zur Akzeptanz der Rückmeldungen seitens der Coachs beiträgt. Dies spricht dafür, die Studierenden aktiv ins Gespräch einzubeziehen.*

- Weiter konnte beobachtet werden, dass die Coachs in den Feedbackgesprächen immer wieder Bezug auf die DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» genommen haben, was ebenfalls als eine Art von «Eingehen auf die Studierenden» gedeutet werden kann. Die Coachs strebten gemäss ihren Rückmeldungen mit der Bezugnahme auf die Selbsteinschätzung der Studierenden einerseits an, durch Einbezug und Vergleich von Aussagen aus der Selbsteinschätzung bei den Studierenden den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild zu fördern. Andererseits beabsichtigten sie damit auch eine Wertschätzung und Würdigung der Selbsteinschätzung bzw. Selbstreflexionskompetenz der Studierenden (I1-1_C1: 105, 106-109; I1-1_C2: 29). Beide Zielsetzungen können aufgrund der Rückmeldungen der Studierenden als erreicht

betrachtet werden (I1-1_S6: 104-107; I1-1_S2: 146-149). Von Studierendenseite wurde zudem darauf hingewiesen, dass ihnen die Bezugnahme auf ihre Selbsteinschätzung geholfen habe, sich daran zu erinnern, was sie selbst am DC bezüglich ihrer Selbst- und Sozialkompetenzen beobachtet und notiert hatten (I1-1_S4: 170; I1-1_S5: 71). Dies lässt vermuten, dass die Bezugnahme auf die Selbsteinschätzung der Studierenden über ihre Erinnerungsfunktion den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild unterstützt.

→ *Vor dem Hintergrund dieser Evaluationsergebnisse scheint es sinnvoll, in zukünftigen DC-Feedbackgesprächen der DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» stärkeres Gewicht als bisher beizumessen. Um das Potenzial, das Studierende und Coachs dieser Aufgabe zuschreiben, umfassend ausschöpfen zu können, scheint es zugleich aber nötig, den DC-Ablauf so anzupassen, dass für die Selbsteinschätzungsaufgabe mehr Zeit zur Verfügung steht. Diese Notwendigkeit ergibt sich aufgrund von Rückmeldungen seitens Studierenden und Coachs, wonach die Zeit für die DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» zu knapp bemessen war (I1-1_S2: 173; I1-1_C2: 197-199).*

- Die didaktische Planung des Feedbackgesprächs sah vor, dass die Coachs zum Abschluss des Gesprächs mit den Studierenden erste Ideen möglicher Lernziele besprechen, um damit den weiteren Entwicklungsprozess anzuregen. Die Videomitschnitte der beobachteten Feedbackgespräche (V1-1_S1 bis V1-1_S6) zeigen jedoch, dass zumindest die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen am Gesprächsende nicht die Studierenden nach Ideen zu persönlichen Lernzielen fragten bzw. nicht mit ihnen erste Lernzielideen thematisierten. Diese Abweichung von der ursprünglichen didaktischen Planung begründen die Coachs mit dem Hinweis auf noch folgende Lernphasen bzw. mit der zeitlichen Verortung des Feedbackgesprächs im gesamten Lernprozess (I1-1_C1: 31; I1-1_C2: 65, 129). Rückmeldungen der Studierenden stützen das von den Coachs gewählte Vorgehen. So äusserten sie zum Beispiel die Ansicht, die Nachfrage nach Lernzielen würde der Idee eines Feedbacks als Anregung, die man annehmen kann oder auch nicht, widersprechen und sie in Bedrängnis bringen (I1-1_S3: 128-129; I1-1_S4: 192). Und es brauche Zeit, die Rückmeldungen auf sich wirken zu lassen, bevor Lernziele formuliert werden könnten (I1-1_S6: 137; C1-1_C2: 95).

→ *Angesichts dieser Rückmeldungen und der Erkenntnis, dass die Studierenden mittels DC und Feedbackgespräch auch ohne eigentliche Lernzielbesprechung für den weiteren Entwicklungsprozess motiviert werden konnten und in die Lage versetzt wurden, mögliche Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu identifizieren, erscheint es angebracht, bei zukünftigen DC-Feedbackgesprächen auf die explizite Besprechung erster Lernzielideen zu verzichten und diese Lehraktivität folglich aus dem didaktischen Design zu streichen.*

→ *Darüber hinaus scheint es angesichts der zeitlichen Einordnung des DCs im Lernprozess[58] und der soeben dargestellten Rückmeldungen angebracht, nicht die Identifizierung konkreter Lernziele, sondern die Identifizierung*

[58] Das DC mit dem Feedback steht zu Beginn des Moduls «SeSoK I». Es folgen im Rahmen des Moduls noch weitere Lernphasen mit dem Ziel, sich selber besser kennenzulernen, um dann auf einer breiten Basis individuelle Lernziele im Bereich

persönlicher Entwicklungsthemen im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen als Ziel dieser Lernphase festzulegen. Dies ermöglicht den Studierenden, die im Feedbackgespräch zum DC gewonnene Selbsterkenntnis im Zuge der weiteren Lernphasen mit zusätzlichem Wissen und Beobachtungen zur eigenen Person anzureichern und sie auf dieser Grundlage zu einem späteren Zeitpunkt zu konkreten Lernzielen zu verdichten.

2.1.4 Konsequenzen für die Design-Annahmen

Aus den dargestellten Evaluationsergebnissen liessen sich für die dem Design unterlegten Gestaltungsannahmen folgende Erkenntnisse ableiten:

➔ **Die ersten beiden Design-Annahmen (Einflussfaktor «Standortbestimmung») werden bestätigt, sind jedoch zu verfeinern und zusammenzuführen:**

Eine Standortbestimmung in Form eines halbtägigen Development Centers mit anschliessendem einstündigem individuellem Feedback trägt zum Bewusstwerden der eigenen Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bei und unterstützt die Identifizierung möglicher persönlicher Lernziele. Darüber hinaus motiviert sie insbesondere über die Bestätigung des Selbstbilds und über das Erkennen persönlicher Entwicklungsfelder zur Weiterarbeit an den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen.

Zusätzliche Erkenntnis:

Die Ausrichtung der DC-Aufgaben auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen und die im Rahmen einer DC-Aufgabe erfolgende Aufforderung an die Studierenden, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren, erweist sich hierbei als wichtig.

➔ **Die dritte Design-Annahme (Einflussfaktor «Feedback») wird bestätigt**:

Konstruktives und zeitnahes Feedback kann reflexive Denkprozesse auslösen und fördert dadurch die Entwicklung anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Bei den individuellen Rückmeldungen zu den Beobachtungen aus dem DC kann die Verknüpfung der Rückmeldung mit konkreten DC-Aufgaben ihre Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit erhöhen und damit die Annahme des Feedbacks erleichtern. Auch kann dadurch die Erinnerung der Studierenden an die konkrete Situation im DC unterstützt und zu einer differenzierten Wahrnehmung der Rückmeldungen der Coachs beigetragen werden.

der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen setzen und schliesslich verfolgen zu können. Vgl. auch die einleitenden Worte zum Kapitel VI-2.

Die unmittelbare Verbindung der Beobachtungsrückmeldungen mit Hinweisen auf Entwicklungspotenzial bzw. mögliche Entwicklungsfelder kann das Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen fördern. Zur Unterstützung der Studierenden im Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs empfiehlt es sich zudem, als Coach auch kritische Aspekte zurückzumelden.

Es bietet sich an, das Feedbackgespräch zum DC im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe zu gestalten, bei dem den Studierenden Raum für eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen und allfällige Einwände gegeben wird. Damit können die Studierenden emotional, motivational und kognitiv abgeholt werden.

➔ **Die vierte Design-Annahme (Einflussfaktor «Feedback») findet ebenfalls Bestätigung, doch ist auch sie zu verfeinern:**

Die Coach-Rückmeldungen zum DC ermöglichen den Studierenden die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Handelns durch die Augen einer anderen Person. Dies kann bei den Studierenden zu einem Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild führen, was seinerseits eine Bestätigung der eigenen Sichtweise bezüglich Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie das Erkennen «blinder Flecken» zur Folge haben kann.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Der Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild kann gefördert werden, indem die Coachs bei ihren Rückmeldungen auf die Selbsteinschätzung, welche die Studierenden im DC gemacht haben (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung»), Bezug nehmen.

Darüber hinaus offenbarten die Evaluationsergebnisse mit den beiden nachfolgenden Erkenntnissen weitere Aspekte, die bei der Design-Entwicklung als solche bisher nicht (bewusst) berücksichtigt wurden:

- Bei Feedbackgesprächen, die am Anfang des Lernprozesses stehen und bei denen sich Feedbackgeber und Feedbacknehmerin noch nicht gut kennen, empfiehlt es sich, zur Herstellung von Vertrauen und Sicherheit zu Beginn den Gesprächsrahmen zu klären (Zielsetzung und Verständnis des Feedbacks, Einordnung des Feedbacks in den Lernprozess, Vertraulichkeit, Mit- und Einspracherecht für Studierende) und eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug zu den Studierenden vorzusehen. Letzteres kann zusätzlich die Kontaktaufnahme und den Einstieg ins Gespräch erleichtern.
- Folgen dem DC weitere Lernphasen, die es den Studierenden ermöglichen, persönlichen Entwicklungsbedarf im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu identifizieren, empfiehlt es sich, im Rahmen des Feedbackgesprächs von einer Erörterung möglicher Lernziele

im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen abzusehen. Damit wird den Studierenden einerseits ermöglicht, die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zum DC wirken zu lassen. Andererseits können sie so die weiteren Lernphasen nutzen, um ihre durch die Standortbestimmung entstandenen Lernzielideen zu konkretisieren.

2.1.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

In Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse und der daraus abgeleiteten verfeinerten Gestaltungsannahmen (= Gestaltungsprinzipien) sowie zusätzlich gewonnener Erkenntnisse wurden für das didaktische Design des DCs mit anschliessendem individuellem Feedback folgende unmittelbare Konsequenzen vorgeschlagen:

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

Das zweite Feinziel wird abgeändert in:
Die Studierenden sollen im Hinblick auf die im zweiten Semester erfolgende Festlegung persönlicher Lernziele Themen (im Sinne von Entwicklungsfeldern) im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen identifizieren, die sie angehen und bearbeiten möchten.

➔ **Konsequenzen für das DC:**

Für die Aufgabe «Selbsteinschätzung» wird mehr Zeit eingeräumt. Dazu wird eine andere DC-Aufgabe gestrichen oder durch eine kürzer dauernde ersetzt.

➔ **Konsequenzen für das Feedbackgespräch:**

- Zu Beginn des Feedbackgesprächs wird der Gesprächsrahmen geklärt (Zielsetzung und Verständnis des Feedbacks, Einordnung des Feedbacks in den Lernprozess, Vertraulichkeit, Mit- und Einspracherecht für Studierende).
- Mittels einer Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug zu den Studierenden werden die Kontaktherstellung und der Einstieg in das Gespräch erleichtert. Weil die Studierenden bereits beim Aufnahmeverfahren zum Studium nach ihrem persönlichen Werdegang gefragt werden, empfiehlt sich hierbei eine andere Einstiegsfrage.
- Die Gestaltung des Feedbackgesprächs als Dialog auf Augenhöhe mit aktivem Einbezug der Studierenden und Eingehen auf ihre allfälligen Rückmeldungen, Einwände und Selbstbeobachtungen hat sich als zentral erwiesen. Es wird darauf besonders Wert gelegt.
- Die Coachs veranschaulichen die Rückmeldungen anhand konkreter DC-Aufgaben. Zusätzlich nehmen sie Bezug auf die von den Studierenden während des DCs verfasste Selbsteinschätzung, insbesondere dann, wenn sich Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigen.
- Wann immer sinnvoll verbinden die Coachs die Rückmeldungen mit einem Hinweis auf das Entwicklungspotenzial bzw. mögliche Entwicklungsfelder im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.
- Die Coachs messen der Rückmeldung kritischer Aspekte mehr Gewicht bei.
- Von einer gemeinsamen Identifizierung bzw. Erörterung von Lernzielideen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen wird abgesehen. Stattdessen werden die Studierenden direkt im Anschluss an das Feedbackgespräch mit Hilfe eines Nachbearbeitungsauftrags (vgl. Anhang 3) darin unterstützt, die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zu verarbeiten und daraus Themen im Bereich der anvisierten

Selbst- und Sozialkompetenzen zu identifizieren und schriftlich festzuhalten, die sie zu einem späteren Zeitpunkt angehen möchten.

2.2 Erprobung des zweiten Design-Prototyps (Ergebnisbericht Beta-Testing 2)

2.2.1 Kontextbedingungen

An der Erprobung des zweiten Design-Prototyps des DC mit anschliessendem individuellem Feedback nahmen insgesamt 108 Neustudierende teil, die auf 12 Coachs verteilt bzw. in 12 Coaching-Gruppen eingeteilt wurden. Diese 12 Coachs führten die DCs sowie die anschliessenden individuellen Feedbackgespräche durch. 11 dieser Coachs haben bereits im Vorgänger-Modul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» mitgearbeitet und daher das DC in der alten Form schon mindestens einmal durchlaufen. Auf einen Coach trifft dies nicht zu. Dieser hat jedoch im DC des FS 2016 ausgeholfen und kennt das DC mit anschliessendem Feedback ebenfalls. Das Testing 2 fand im HS 2017 statt.

Unter den Studierenden und Coachs, die am Testing 1 teilgenommen haben, und denjenigen, die den zweiten Design-Prototypen erprobten, gibt es keine Überschneidungen.

Zu erwähnen ist weiter, dass die ursprüngliche zweite Zielsetzung des DCs mit anschliessendem individuellem Feedbackgespräch infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Design-Prototyps auf den Vorschlag der Autorin hin angepasst wurde. Fürs zweite Testing lauteten die Feinziele wie folgt:

Die Studierenden sollen …

- *eigene Stärken und Schwächen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen;*
- *im Hinblick auf die im zweiten Semester erfolgende Festlegung persönlicher Lernziele Themen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen identifizieren, die sie angehen und bearbeiten möchten.*

2.2.2 Design-Prinzipien und ihre Verankerung

Anleitend für die lehrmethodische Gestaltung des zweiten Design-Prototyps waren die auf Basis der Evaluationsergebnisse der ersten Erprobung verfeinerten Gestaltungsprinzipien sowie die zusätzlich aus der Erprobung gewonnenen Erkenntnisse, die im Sinne neuer Gestaltungsannahmen Berücksichtigung fanden. Die nachfolgende Tabelle fasst die leitenden Gestaltungsannahmen und -prinzipien zusammen und gibt Einblick in ihre Verankerung im Design.

Tabelle 15: Development Center – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien des zweiten Design-Prototyps und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	Standortbestimmung
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP1:** Eine Standortbestimmung in Form eines halbtägigen Development Centers mit anschliessendem einstündigem individuellem Feedback trägt zum Bewusstwerden der eigenen Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bei und unterstützt die Identifizierung möglicher persönlicher Lernziele. Darüber hinaus motiviert sie insbesondere über die Bestätigung des Selbstbilds und über das Erkennen persönlicher Entwicklungsfelder zur Weiterarbeit an den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Ausrichtung der DC-Aufgaben auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen und die im Rahmen einer DC-Aufgabe erfolgende Aufforderung an die Studierenden, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren, erweist sich hierbei als wichtig.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Geschulte DC-Assessoren (nachfolgend Coachs genannt) fordern die Studierenden auf, während eines halben Tages eine Reihe von Einzel- und Gruppenaufgaben zu lösen. Bei den Aufgaben handelt es sich um speziell für dieses Development Center entwickelte Aufgabenstellungen, die die Beobachtung von berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen ermöglichen. Eine der Aufgaben fordert die Studierenden auf, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren (Aufgabe «Selbsteinschätzung»). Die Coachs beobachten die ihnen zugewiesenen Studierenden bei der Umsetzung der gestellten Aufgaben und halten ihre Beobachtungen schriftlich fest. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden lassen sich auf neue Menschen und Unbekanntes ein. Sie lösen an sie gestellte Einzel- und Gruppenaufgaben. Beim Lösen dieser Aufgaben beobachten und reflektieren sie sich und das eigene Handeln. Auf dieser Basis benennen und reflektieren sie eigene Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.
Einflussfaktor	**Feedback**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP2:** Konstruktives und zeitnahes Feedback kann reflexive Denkprozesse auslösen und fördert dadurch die Entwicklung anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen. **DA1**: Bei den individuellen Rückmeldungen zu den Beobachtungen aus dem DC kann die Verknüpfung der Rückmeldung mit konkreten DC-Aufgaben ihre Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit erhöhen und damit die Annahme des Feedbacks erleichtern. Auch kann dadurch die Erinnerung der Studierenden an die konkrete Situation im DC unterstützt und zu einer differenzierten Wahrnehmung der Rückmeldungen der Coachs beigetragen werden. **DA2:** Durch unmittelbare Verknüpfung der Beobachtungsrückmeldungen mit Hinweisen auf Entwicklungspotenzial bzw. mögliche Entwicklungsfelder kann das Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert werden. Zur Unterstützung der Studierenden im Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs empfiehlt es sich zudem, als Coach auch kritische Aspekte zurückzumelden. **DA3:** Es bietet sich an, das Feedbackgespräch zum DC im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe zu gestalten, bei dem den Studierenden Raum für eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen und allfällige Einwände gegeben wird. Damit können die Studierenden emotional, motivational und kognitiv abgeholt werden. **DP3:** Die Coach-Rückmeldungen zum DC ermöglichen den Studierenden die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Handelns durch die Augen einer anderen Person. Dies führt bei den

	Studierenden zu einem Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild, was seinerseits eine Bestätigung der eigenen Sichtweise bezüglich Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie das Erkennen «blinder Flecken» zur Folge haben kann. DA4: Der Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild kann gefördert werden, indem die Coachs bei ihren Rückmeldungen auf die Selbsteinschätzung der Studierenden Bezug nehmen, die sie im Rahmen des DC vorgenommen haben (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung»).
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Coachs melden innerhalb von zwei Wochen nach dem DC ihren zugewiesenen Studierenden in einem einstündigen Feedbackgespräch ihre Beobachtungen aus dem DC zurück (→Verankerung DP2/3). Sie melden neben positiven Aspekten auch kritische Aspekte zurück (→ Verankerung DA2). Ihre Rückmeldungen veranschaulichen sie anhand konkreter DC-Aufgaben (→ Verankerung DA1). Sie nehmen auch Bezug auf die von den Studierenden während des DCs verfasste Selbsteinschätzung – insbesondere dann, wenn sich Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigen (→ Verankerung DA4). Wann immer sinnvoll verknüpfen die Coachs ihre Rückmeldungen mit einem Hinweis auf Entwicklungspotenzial bzw. mögliche Entwicklungsfelder im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen (→ Verankerung DA2). Insgesamt gestalten die Coachs das Feedback als Dialog auf Augenhöhe (→Verankerung DA3): Sie beziehen die Studierenden aktiv ins Gesprächs mit ein und geben ihnen Raum für das Zurückmelden eigener Beobachtungen sowie für allfällige Nachfragen und Einwände. Sie fragen bei den Studierenden nach, ob sie die Rückmeldungen verstanden haben und was diese bei ihnen auslösen. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden beteiligen sich aktiv am Gespräch: Sie bringen eigene Beobachtungen und Überlegungen ein, benennen Irritierendes, fragen bei Unklarheiten nach, benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sie identifizieren den eigenen Entwicklungsbedarf im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.
Einflussfaktor	**Erstbegegnung**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DA5:** Bei Feedbackgesprächen, die am Anfang des Lernprozesses stehen und bei denen sich Feedbackgeber und Feedbacknehmerin noch nicht gut kennen, empfiehlt es sich, zur Herstellung von Vertrauen und Sicherheit zu Beginn den Gesprächsrahmen zu klären (Zielsetzung und Verständnis des Feedbacks, Einordnung des Feedbacks in den Lernprozess, Vertraulichkeit, Mit- und Einspracherecht für Studierende) und eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug zu den Studierenden vorzusehen. Letzteres kann zusätzlich die Kontaktaufnahme und den Einstieg in das Gespräch erleichtern.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Zu Beginn dieses Feedbackgesprächs klären die Coachs den Gesprächsrahmen: Zielsetzung und Verständnis des Feedbacks, Verortung des Feedbacks im Lernprozess, Hinweis auf Vertraulichkeit, Mit- und Einspracherecht. Im Anschluss daran stellen sie den Studierenden eine Einstiegsfrage mit einem persönlichen Bezug. Den Coachs wird hierbei empfohlen, sich einer anderen Frage als derjenigen nach dem persönlichen Werdegang zu bedienen. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden lassen sich auf das Feedbackgespräch ein und nehmen das Feedback an.
Einflussfaktor	**Einbettung der Lernphase in den gesamten Lernprozess**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DA6:** Folgen dem DC weitere Lernphasen, die es den Studierenden ermöglichen, persönlichen Entwicklungsbedarf im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu identifizieren, empfiehlt es sich, im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC von einer gemeinsamen Erörterung möglicher Lernziele im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen abzusehen. Damit wird den Studierenden ei-

	nerseits ermöglicht, die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zum DC wirken zu lassen. Andererseits können sie so die weiteren Lernphasen nutzen, um ihre durch die Standortbestimmung entstandenen Lernzielideen zu konkretisieren.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Im Feedbackgespräch erörtern die Coachs mit den Studierenden keine konkreten Lernziele bzw. Lernzielideen. Stattdessen werden die Studierenden im Anschluss an das Feedbackgespräch mittels eines Arbeitsauftrags (vgl. Anhang 3) aufgefordert, das Feedbackgespräch Revue passieren zu lassen und für den Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen im E-Portfolio - Übereinstimmungen und Diskrepanzen im Selbst- und Fremdbild, - persönliche Stärken und Schwächen, - persönlichen Entwicklungsbedarf und - Themen, an denen sie im Rahmen des Moduls «SeSoK I» arbeiten möchten, festzuhalten. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden reflektieren die Inhalte des Feedbackgesprächs und halten in ihrem E-Portfolio persönliche Erkenntnisse hinsichtlich der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der persönlichen Stärken und Schwächen im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen fest. Auf dieser Basis identifizieren sie im Portfolio Themen, die sie im Rahmen des Moduls angehen und bearbeiten möchten.

2.2.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel V-2.2.2):

Evaluationsgegenstand: DC mit anschliessendem individuellem Feedback, hierbei insbesondere spezifische didaktische Elemente, die aufgrund der Evaluationsergebnisse der ersten Erprobungsrunde neu ins didaktische Design aufgenommen bzw. stärker betont wurden.

Stichprobe: Zwei der insgesamt zwölf Coaching-Gruppen (16 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente: Pro evaluierter Coaching-Gruppe …

- nicht-teilnehmende, videogestützte Beobachtung von drei Feedbackgesprächen durch je zwei Beobachterinnen,
- schriftlicher Kurzfragebogen zum Feedbackgespräch, welcher von denjenigen drei Studierenden ausgefüllt wurde, deren Feedbackgespräch beobachtet wurde,
- problemzentriertes, leitfadengestütztes Einzelinterview mit dem Coach,
- leitfadengestützte Fokusgruppe mit vier bis fünf Studierenden, einschliesslich derjenigen, deren Feedbackgespräch beobachtet wurde.
- Artefakte: Videomitschnitte der beobachteten Feedbackgespräche und E-Portfolioeinträge von fünf Studierenden zum DC und zum anschliessenden Feedbackgespräch

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Lernzielerreichung (Lernergebnisse der Lernphase 1):

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen eigene Stärken und Schwächen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen.»:*

Die Portfolioeinträge verdeutlichen die Erreichung des Lernziels, indem die Studierenden im schriftlichen Nachbearbeitungsauftrag konkrete Stärken und Schwächen benennen (P2-1_S3; P2-1_S9; P2-1_S8; P2-1_S2). Sowohl Studierende wie auch Coachs melden zudem im Rahmen der Einzelinterviews bzw. der Fokusgruppen zurück, dass den Studierenden durch das DC mit anschliessendem Feedbackgespräch die eigenen Stärken und Schwächen bewusst(er) geworden sind (I2-1_C1: 15-16; I2-1_C2: 7-10; FG2-1_CG1: 29; FG2-1_CG2: 12, 96).

- *Lernziel 2 «Die Studierenden sollen im Hinblick auf die im zweiten Semester erfolgende Festlegung persönlicher Lernziele Themen im Bereich berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen identifizieren, die sie angehen und bearbeiten möchten.»:*

  Die Rückmeldungen der Studierenden lassen erkennen, dass auch dieses Lernziel erreicht werden konnte. So äussern mehrere Studierende, dass sie nun wissen, woran sie arbeiten müssten/könnten, bzw. dass sie durch die Rückmeldungen des Coachs in dem, was sie selber verändern möchten, bestätigt wurden (FG2-1_CG1: 13, 15, 29; FG2-1_CG2: 8, 10). Zeugnis der Erreichung dieses Lernziels bilden wiederum die Portfolio-Beiträge der Studierenden (P2-1_S1 bis P2-1_S11).

  Auch die beiden befragten Coachs bestätigen aus ihrer Sicht, dass das Feedbackgespräch in Kombination mit dem DC den Studierenden erste Anhaltspunkte bzw. Ideen gegeben hat, woran sie im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen arbeiten könnten (I2-1_C2: 16; I2-1_C1: 6).

→ *Die Lernziele konnten durch die Kombination von DC und Feedbackgespräch (inkl. Nachbearbeitungsauftrag) erreicht werden. Es sind keine Änderungen der Lernziele oder ihrer Formulierung nötig.*

Evaluationsergebnisse zu spezifischen didaktischen Elementen:

Ausrichtung der DC-Aufgaben auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen:

- Sowohl von Studierenden- als auch von Coach-Seite wird die Wichtigkeit der Ausrichtung der DC-Aufgaben auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen betont. Als Begründung wird einerseits ins Feld geführt, dass es sich beim Bachelorstudium um eine Berufsausbildung handelt (FG2-1_CG2: 68-69). Andererseits kann nach Ansicht der Coachs und einiger Studierender eine solche Ausrichtung der DC-Aufgaben dazu führen, dass die Studierenden eine Sensibilität für im Beruf relevante Selbst- und Sozialkompetenzen entwickeln (FG2-1_CG1: 199-202).

→ *Die Ausrichtung der DC-Aufgaben auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen ist wichtig und folglich beizubehalten. Sie sensibilisiert für Selbst- und Sozialkompetenzen, die im Berufsalltag wichtig sind.*

Beide Coachs fügen an, dass die Sensibilisierung mittels einer Übersetzungsleistung in Form der Verknüpfung von Beispielen mit der späteren Berufstätigkeit unterstützt werden kann. Was den Zeitpunkt dieser Verknüpfungen betrifft, sind sich die Coachs nicht einig. So erachtet es der eine als wichtig, solche Verknüpfungen zur Berufstätigkeit bereits während des Feedbackgesprächs zum DC herzustellen (I2-1_C1: 31-32). Der andere Coach hingegen erachtet dies als zu früh und plädiert dafür, die Übersetzungsleistung für spätere Coachings vorzusehen (I2-1_C2: 65-76). Auch die Meinungen der Studierenden gehen diesbezüglich auseinander (FG2-1_CG1: 98-101; FG2-1_CG2: 106-110).

DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung»:

- Nach Ansicht der Studierenden und der befragten Coachs ermöglichte die DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» u.a. eine Auseinandersetzung mit sich und dem eigenen Handeln (FG2-1_CG2: 140-141), das Bewusstwerden eigener Stärken und Schwächen (FG2-1_CG2: 142; FG2-1_CG1: 277-280) sowie den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Rahmen des Feedbackgesprächs (FG2-1_CG2: 141; FG2-1_CG1: 197, 277; I2-1_C1: 176-182; I2-1_C2: 254).

- Sowohl Studierende als auch die Coachs merken im Zusammenhang mit der DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» jedoch an, dass die Beiträge oftmals nicht sehr tiefgehend waren (I2-1_C2: 254; FG2-1_CG1: 180-185; FG2-1_CG2: 52). Dieser Umstand wird von Studierenden und Coachs auf die Stresssituation bzw. auf die kurze Dauer der Aufgabe zurückgeführt (I2-1_C1: 176; FG2-1_CG2: 50-52, 56; FG2-1_CG1: 282, 290). Studierende einer der evaluierten Coaching-Gruppen melden zudem zurück, dass bei ihnen nicht klar war, was bei der Aufgabe verlangt war (FG2-1_CG1: 169-186). Diese Unklarheit wird einerseits auf die eigene Nervosität und Aufregung zurückgeführt, andererseits auf eine unklare, zu schnelle Anleitung seitens der Coachs. Auch der Umstand, dass es sich um den ersten Studientag handelt, wird als mögliche Erklärung ins Feld geführt. Diese Unklarheit führte bei den Studierenden zu Panik, zu bleibender Unruhe und/oder zur Unzufriedenheit mit dem eigenen Ergebnis und entsprechend zu Angst vor negativen Reaktionen des Coachs auf die selbst als ungenügend erachtete Selbsteinschätzung. Interessanterweise führt niemand die bemängelte Reflexionstiefe auf eine (noch) fehlende bzw. wenig entwickelte Reflexionskompetenz zurück.

→ *Die DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» kann unter anderem den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC unterstützen. Um dieses Potenzial besser als bisher ausschöpfen zu können, ist zukünftig eine klare(re) Aufgabenerläuterung durch die Coachs vorzusehen. Aufgrund der Rückmeldungen, wonach trotz zwischenzeitlicher Anpassung des DC-Ablaufs noch immer zu wenig Zeit für die Bearbeitung dieser Aufgabe gegeben ist, erscheint es zudem angezeigt, den Ablauf des DCs noch einmal anzupassen und für die Bearbeitung dieser Aufgabe noch mehr Zeit einzuplanen.*

Feedbackgespräch:

- Den Rückmeldungen der Studierenden kann entnommen werden, dass das Feedback der Coachs
  - zu einem Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild führte, welcher in erster Linie die Bestätigung des Selbstbilds hinsichtlich Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen (FG2-1_CG1: 12, 15; FG2-1_CG2: 8, 87-88; FB2-1_S9: S. 2; FB2-1_S6: S. 2) und weniger das Aufdecken «blinder Flecken» zur Folge hatte (FG2-1_CG1: 333-336; FG2-1_CG2: 87);
  - persönliche Entwicklungsfelder erkennen liess (FG2-1_CG2: 8; FG2-1_CG1: 13-14; FB2-1_S1: S. 2; FB2-1_S2: S. 2; FB2-1_S5: S. 2; FB2-1_S6: S. 2) bzw.
  - ein klareres Bild der eigenen Stärken und Schwächen bewirkte (FG2-1_CG2: 12, 87, 96; FG2-1_CG1: 15; FB2-1_S1: S. 2; FB2-1_S5: S. 2; FB2-1_S4: S. 2).

→ *Das Feedbackgespräch löst bei den Studierenden reflexive Denkprozesse bezüglich der eigenen Stärken und Schwächen aus.*

- Um möglichst viel aus dem Feedback für sich selbst mitnehmen zu können, scheint es wichtig zu sein, das Feedbackgespräch so zeitnah wie möglich zum DC durchzuführen. So sind sich die Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen mehrheitlich einig, dass der zeitliche Abstand zwischen DC und Feedbackgespräch für sie zu gross war. Laut ihnen führte dies dazu, dass sie zum Zeitpunkt des Feedbackgesprächs bereits vieles vergessen hatten bzw. sich nicht mehr so gut an die einzelnen DC-Aufgaben und die damit verbundenen Emotionen und Gedanken erinnern konnten (FG2-1_CG1: 43-45, 163-167; FG2-1_CG2: 45-47). Für zwei Studierende stimmte hingegen der zeitliche Abstand zwischen DC und Feedbackgespräch (FG2-1_CG2: 48-49).

→ *Es ist darauf zu achten, dass das Feedbackgespräch zum DC innerhalb zweier Wochen nach dem DC erfolgt, wobei gilt: Je früher, desto besser.*

- Die Rückmeldungen der Studierenden weisen weiter darauf hin, dass das Feedbackgespräch zum DC einen motivierenden Charakter hat (FG2-1_CG2: 9, 11). Gerade die Feststellung, dass das Selbstbild mit dem Fremdbild übereinstimmt, und damit das Bild von sich selbst bestätigt wird, scheint motivierend zu sein (FG2-1_CG2: 87-89; FG2-1_CG1: 12-13). Besonders motivierend sind gemäss Aussagen von Studierenden Rückmeldungen positiver Art (FG2-1_CG2: 7, 10), aber auch das Bewusstwerden des eigenen Entwicklungsbedarfs wird als anregend beschrieben (FG2-1_CG2: 8; FG2-1_CG1: 12-13) – vorausgesetzt, kritische/ negative Aspekte werden nicht wertend oder als etwas Schlechtes zurückgemeldet (FG2-

1_CG2: 11, 13) bzw. damit verbundene Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten werden aufgezeigt (FG2-1_CG2: 15).

- Auch die Coachs sprechen dem Feedbackgespräch im Hinblick auf die weitere Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen eine motivierende Funktion zu (I2-1_C1: 6, 11-12; I2-1_C2: 17-20).

→ *Damit das DC mit dem anschliessenden Feedbackgespräch seine motivierende Wirkung entfalten kann, ist darauf zu achten, dass sowohl positive wie kritische Aspekte zurückgemeldet werden. Beim Zurückmelden kritischer Aspekte ist es zudem wichtig, dass die Rückmeldung nicht wertend erfolgt und mit den kritischen Aspekten verbundene Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.*

Rahmenklärung zu Beginn des Feedbackgesprächs:

- Gemäss Rückmeldungen von Studierenden trägt die Rahmenklärung dazu bei, sich im Gespräch sicher zu fühlen (FG2-1_CG2: 130-136). Diese Aussage wird von Seiten der interviewten Coachs gestützt. Beide Coachs erachten die Rahmenklärung zu Beginn des Feedbackgesprächs grundsätzlich als sehr wichtig. Nach Ansicht des einen Coachs hilft sie, die Spielregeln klar zu machen, und verdeutliche, unter welchen Aspekten das Feedback einzuordnen sei. Die Rahmenklärung gebe nicht nur den Studierenden Sicherheit, sondern auch ihm als Coach, um wirklich das zurückmelden zu können, was er beobachtet habe. Auch der andere Coach spricht der Rahmenklärung Orientierungsfunktion zu. Beide Coachs erachten es in diesem Zusammenhang als zentral, bei der Rahmenklärung auch den Ablauf des Gesprächs zu erläutern. Schliesslich sind beide Coachs überzeugt, dass durch die Rahmenklärung gegenseitiges Vertrauen hergestellt werden kann (I2-1_C2: 99-116; I2-1_C1: 44-48, 68).

- Von zentraler Bedeutung bei der Rahmenklärung scheint aus Sicht der Studierenden der Hinweis zu sein, dass es sich beim DC um eine Momentaufnahme handelt. Ihrer Ansicht nach hilft dieser Hinweis, das Feedback des Coachs anzunehmen (FG2-1_CG2: 24-26; FG2-1_CG1: 203-310).

  Angesprochen auf die Betonung des DCs als Momentaufnahme, meint einer der interviewten Coachs, dass es ihm bei diesem Hinweis darum gehe, den Studierenden mitzuteilen, dass es sich bei den Rückmeldungen um eine subjektive Wahrnehmung handle, die nicht zwingend richtig sein müsse, und ihnen so Druck wegzunehmen (I2-1_C2: 22-24, 81-82). Der andere Coach betont das DC als Momentaufnahme, um damit den Studierenden zu signalisieren, dass sie noch über ganz viele weitere Facetten verfügen, die vielleicht im DC für ihn als Coach nicht sichtbar geworden sind (I2-1_C1: 52). Ihm ist es auch wichtig, auf die Grenze der eigenen Beobachtung und damit der Rückmeldungen hinzuweisen, um damit das Machtgefälle zwischen den Studierenden und ihm zu reduzieren (I2-1_C1: 81-82).

→ *Die Rahmenklärung zu Beginn des Feedbackgesprächs ist aufgrund ihrer vertrauensbildenden sowie Sicherheit und Orientierung herstellenden Funktion beizubehalten. Dabei sind zukünftig die Verortung des DCs als Momentaufnahme sowie die Klärung des Gesprächsablaufs als feste Bestandteile der Rahmenklärung vorzusehen.*

Fragestellung mit persönlichem Bezug:

- Die Studierenden schätzten es, dass zu Beginn des Gesprächs eine Frage mit persönlichem Bezug wie beispielsweise «Wie fühlen Sie sich?», «Wie geht es Ihnen im Studium?» gestellt wurde. Die Studierende werten eine solche Einstiegsfrage als Ausdruck von Interesse, von Bereitschaft, auf sie als Personen einzugehen und sie in das Gespräch einzubeziehen, sowie als Ausdruck von Rücksicht auf ihre Gefühle und Empfindungen (FG2-1_CG2: 128; FG2-1_CG1: 128, 297-301). Nach Ansicht einzelner Studierender nahm diese Frage – nicht zuletzt, weil sie einfach zu beantworten war – auch Angst, Anspannung und Nervosität und half, sich im Gespräch zu öffnen (FG2-1_CG2: 129; FG2-1_CG1: 298).

→ *Neben der Rahmenklärung ist auch die Fragestellung mit persönlichem Bezug zu Beginn des Gesprächs zukünftig beizubehalten. Als eine solche Einstiegsfrage scheint sich die Frage nach den aktuellen Studienerfahrungen zu eignen.*

Ausgestaltung des Feedbackgesprächs als Dialog auf Augenhöhe:

- Die befragten Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen erlebten ihr Feedbackgespräch als ein Gespräch auf Augenhöhe (FG2-1_CG2: 36-39), bei dem zum einen die Möglichkeit bestand,
  - sich selbst sowie die eigenen Einschätzungen, Wahrnehmungen und Beobachtungen aus dem DC einzubringen,
  - bei Unklarheiten nachzufragen,
  - die eigenen Gedanken weiterzuentwickeln bzw. Verknüpfungen herzustellen und
  - Aspekte, die unterschiedlich wahrgenommen wurden, gemeinsam zu besprechen,

  zum anderen der Coach immer wieder nach eigenen Sichtweisen und Eindrücken fragte (FG2-1_CG1: 27-29, 51, FG2-1_CG2: 16-19, 38, 40, 81, 126). Ihrer Ansicht nach hat dies dazu beigetragen, dass man sich während des Gesprächs gut bzw. wohl und ernst genommen sowie verstanden fühlte, sich entspannen und das Feedback annehmen konnte (FG2-1_CG2: 17, 39, 124, 126; FG2-1_CG1: 24, 51).
- Als besonders hilfreich empfanden die Studierenden einer der beiden evaluierten Coaching-Gruppen, dass der Coach sowohl verbal als auch nonverbal Offenheit ausstrahlte. Dies habe

Vertrauen hergestellt, Angst genommen und geholfen, sich sowie eigene persönliche Themen wirklich ins Gespräch einzubringen (FG2-1_CG1: 38-39).

→ *In Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse bietet es sich folglich an, auch zukünftig das Feedbackgespräch im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe zu gestalten, bei dem den Studierenden Raum für eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen und allfällige Einwände und Fragen gegeben wird. Dabei ist (auch) zukünftig als Coach darauf zu achten, dass der Einbezug der Studierenden nicht nur verbal in Form entsprechender sprachlicher Aufforderung erfolgt, sondern auch nonverbal durch das Ausstrahlen von Offenheit mittels einer offenen, zugewandten Körperhaltung, Mimik und Gestik.*

- Unter den Rückmeldungen der Studierenden finden sich entgegen der Design-Annahme keine eindeutigen Aussagen, die darauf schliessen lassen, dass die Ausgestaltung des Feedbackgesprächs als Dialog auf Augenhöhe neben einer emotionalen und kognitiven auch eine motivationale Komponente hätte.

<u>Verknüpfung der Rückmeldungen mit konkreten DC-Aufgaben:</u>

- Den Rückmeldungen der befragten Studierenden und Coachs nach zu schliessen, führt die Verknüpfung der Rückmeldungen mit konkreten DC-Aufgaben
  - zur Erinnerung an bzw. zur Rückversetzung in die konkrete Situation im DC (FG2-1_CG1: 40-42; I2-1_C1: 120, 122; I2-1_C2: 34-36, 195-196) und
  - zum besseren Verständnis sowie zur besseren Nachvollziehbarkeit der Rückmeldungen (FG2-1_CG2: 22, 112; FG2-1_CG1: 42-43; FB2-1_S6: S. 1; I2-1_C1: 122; I2-1_C2: 196-202).
- Auch hilft sie gemäss Studierenden und Coachs, das Feedback besser einzuordnen und zu differenzieren, was seine Annahme erleichtere (FG2-1_CG2: 113; FG2-1_CG1: 40; I2-1_C1: 128; I2-1_C2: 202-204).

→ *Die Verknüpfung der Rückmeldungen mit konkreten DC-Aufgaben ist angesichts dieser Rückmeldungen beizubehalten.*

<u>Verknüpfung der Rückmeldungen mit Hinweisen auf das Entwicklungspotenzial bzw. mögliche Entwicklungsfelder/Benennung kritischer Aspekte:</u>

- Aus den Rückmeldungen der befragten Studierenden lässt sich schliessen, dass gerade die Benennung kritischer Aspekte den Studierenden Hinweise auf persönliche Entwicklungsfelder gibt (FG2-1_CG1: 65, 67; FG2-1_CG2: 95-97). Einige Studierende sind sogar der An-

sicht, dass die Rückmeldung kritischer Aspekte unerlässlich ist, um sich verändern, weiterentwickeln und gut auf den Berufseinstieg vorbereiten zu können (FG2-1_CG2: 101-104, 106).

- Damit Rückmeldungen kritischer Aspekte bzw. Hinweise auf Entwicklungsfelder angenommen und als motivierend erlebt werden, ist es nach Ansicht der befragten Studierenden wichtig, dass die Coachs solche Aspekte differenziert (FG2-1_CG1: 26, 63; FG2-1_CG2: 15), begründet (FG2-1_CG1: 51) und nicht angreifend und wertend (FG2-1_CG1: 51, 57; FG2-1_CG2: 11) zurückmelden, sondern diese positiv konnotieren – beispielsweise im Sinne eines Potenzials (FG2-1_CG1: 65) oder einer Anregung (FG2-1_CG2: 13) (vgl. auch die Evaluationsergebnisse weiter oben zu «Feedbackgespräch»). Einzelne Studierende erachten es zudem als sehr wichtig, im Feedbackgespräch eigene Eindrücke bzw. Einschätzungen zu den vom Coach genannten kritischen Aspekten äussern zu dürfen (FG2-1_CG1: 27, 60).

→ *Die dargestellten Ergebnisse stützen die weiter oben zum «Feedbackgespräch» gezogene Schlussfolgerung, wonach die Rückmeldung sowohl positiver als auch kritischer Aspekte als Lehraktivität im Feedbackgespräch beizubehalten ist und kritische Aspekte differenziert, begründet und nicht wertend zurückzumelden sind.*

Bezugnahme auf die im DC verfasste Selbsteinschätzung der Studierenden (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung») im Rahmen des Feedbackgesprächs:

- Die befragten Studierenden einer der evaluierten Coaching-Gruppen sind sich einig, dass die Bezugnahme auf die im DC gemachte Selbsteinschätzung im Rahmen des Feedbackgesprächs den Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild unterstützt. Sie knüpfen ihre Aussage aber an die Bedingung, dass der Coach bei Abweichungen in den Einschätzungen konkret erläutert, bei welchen Punkten Fremd- und Selbsteinschätzung auseinandergehen (FG2-1_CG1: 262-276).

- Von den Studierenden der zweiten evaluierten Coaching-Gruppe wurde die Funktion der Bezugnahme auf die im DC vorgenommene Selbsteinschätzung nicht thematisiert. Allerdings merkte eine Studentin an, dass ohne diese Selbsteinschätzung der Vergleich mit dem Fremdbild ja nicht möglich gewesen wäre (FG2-1_CG2: 141). Diese Aussage spricht wiederum dafür, dass die Bezugnahme auf die Selbsteinschätzung den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild unterstützt.

- Für einen der interviewten Coachs hat die Bezugnahme auf die Selbsteinschätzung der Studierenden neben der genannten unterstützenden noch andere Funktionen: Für ihn stellt die Selbsteinschätzung der Studierenden zusätzliches Datenmaterial dar, auf welches er neben den eigenen Beobachtungen im Sinne einer weiteren Abstützmöglichkeit zurückgreifen kann, insbesondere dann, wenn ihn etwas irritiert hat, wenn er etwas nicht beobachten

konnte oder wenn es sich um einen kritischen Aspekt handelt. Seiner Ansicht nach ermöglicht die Selbsteinschätzung der Studierenden zudem, sie mit ihren eigenen Einschätzungen zu konfrontieren und damit zur Reflexion und zu einer differenziert(er)en Selbstwahrnehmung anzuregen (I2-1_C2: 272-284). Auch der andere befragte Coach hält die Selbsteinschätzung der Studierenden für eine wichtige zusätzliche Datenbasis, die ihm hilft, bei eigenen Unsicherheiten oder bei kritischen Punkten die eigenen Beobachtungen genauer einzuordnen und ein besseres Verständnis für die Studierenden zu entwickeln (I2-1_C1: 185-190).

→ *Die Evaluationsergebnisse sprechen dafür, auch zukünftig im Feedbackgespräch auf die Selbsteinschätzung, welche die Studierenden im DC vorgenommen haben, Bezug zu nehmen. Dabei erscheint es wichtig, insbesondere bei Abweichungen in den Einschätzungen klar zu benennen, in welchen Punkten die Selbst- und Fremdeinschätzung auseinandergehen.*

Nachbearbeitungsauftrag zum Feedbackgespräch:

- Viele der befragten Studierenden fanden den Nachbearbeitungsauftrag hilfreich. Laut ihnen führte er zu einer nochmaligen Beschäftigung mit dem Feedback des Coachs (FG2-1_CG2: 61) bzw. zu einem «Revue passieren lassen» des Gesprächs (FG2-1_CG1: 154) und half, das Gespräch zu verarbeiten (FG2-1_CG1: 158). Zudem ermögliche der Nachbearbeitungsauftrag, für sich selbst noch einmal ein Fazit zu ziehen, und wirke der Vergesslichkeit entgegen (FG2-1_CG1: 155-157, 160). In Übereinstimmung mit diesen Rückmeldungen sprachen auch die beiden befragten Coachs dem Nachbearbeitungsauftrag eine Verankerungs- (I2-1_C1: 200) bzw. eine Verarbeitungsfunktion (I2-1_C2: 292) zu.
- Einen weiteren Nutzen des Nachbearbeitungsauftrags sahen einige Studierende in der Möglichkeit, dank der Verschriftlichung zu einem späteren Zeitpunkt nochmals Einblick in ihre, mit dem DC und dem anschliessenden Feedbackgespräch zusammenhängende Überlegungen und Gefühle nehmen und so die eigenen Entwicklungen verfolgen zu können (FG2-1_CG2: 59-61; FG2-1_CG1: 154, 160-161).
- Zwei Studierende meldeten zurück, dass sie sich auch ohne Nachbearbeitungsauftrag Gedanken über das Gespräch gemacht hätten, weshalb er ihres Erachtens nicht unbedingt nötig gewesen wäre. Allerdings sah eine der beiden in der Verschriftlichung als Erinnerungshilfe einen gewissen Mehrwert (FG2-1_CG2: 58-59).

→ *Der Nachbearbeitungsauftrag zum Feedbackgespräch trägt überwiegend zur Verarbeitung und Verankerung des Besprochenen bei und ist daher beizubehalten.*

2.2.4 Konsequenzen für die Design-Prinzipien bzw. -Annahmen

Die Evaluationsergebnisse bestätigten weitgehend die dem Design unterlegten Gestaltungsprinzipien und -annahmen (vgl. Anhang 4). Ausnahmen bildeten zum einen die auf Basis der Evaluationsergebnisse aus dem Beta-Testing 1 getroffene Annahme, der zufolge die Ausgestaltung des Feedbackgesprächs als Dialog auf Augenhöhe eine motivierende Wirkung auf die Studierenden habe. Es fanden sich keine Rückmeldungen, die diese Annahme eindeutig belegen würden. Zum anderen fand auch die Annahme, dass der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild zum Erkennen eigener blinder Flecken führen könne, interessanterweise in den Evaluationsergebnissen keine Bestätigung. Den Rückmeldungen der Studierenden und Coachs nach zu schliessen, scheint das Erkennen allfälliger blinder Flecken eher eine Folge der Rückmeldungen des Coachs zu sein.

Für die bestätigten Annahmen und Prinzipien beinhalteten die Evaluationsergebnisse über die Bestätigung hinaus weitere Erkenntnisse, die für eine inhaltliche Verfeinerung einzelner Annahmen und Prinzipien sprachen. Gleichzeitig wurde aber auch die Notwendigkeit deutlich, zum einen die bestätigten Prinzipien und Annahmen durch eine klare Ausrichtung auf die intendierten Lernaktivitäten bzw. Lernziele zu präzisieren, zum anderen zwischen eigentlichen Design-Prinzipien und hilfreichen, die Prinzipien zusätzlich klärenden Zusatzinformationen und Empfehlungen zur Umsetzung der Prinzipien zu unterscheiden[59]. Als Konsequenz resultierten in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse aus dem zweiten Testing folgende empirisch gestützten und präzisierten Design-Prinzipien, Zusatzinformationen und Umsetzungsempfehlungen[60]:

➔ **Einflussfaktor «Standortbestimmung»**:

(1) Zu Beginn des Lern- und Entwicklungsprozesses sollte eine Standortbestimmung in Form eines halbtägigen Development Centers durchgeführt werden, in dessen Rahmen selbst- und sozialkompetenzbezogene Einzel- und Gruppenaufgaben zu lösen sind, damit die Studierenden ihre individuellen Stärken und Schwächen im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen und mögliche Themen, an denen sie mit dem Ziel der eigenen Kompetenzentwicklung arbeiten wollen, identifizieren können.

(2) Die DC-Aufgaben sollten auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen ausgerichtet sein, damit die Studierenden eine Sensibilität für diejenigen Selbst- und Sozialkompetenzen entwickeln, die für ihren zukünftigen Berufsalltag wichtig sind.

[59] Weitere Erläuterungen zu den geschilderten Notwendigkeiten finden sich in den Ausführungen des Abschnitts «Kritische Reflexion der Ergebnisse» in Kapitel VIII-1.

[60] Zusatzinformationen und Umsetzungsempfehlungen grenzen sich von Design-Prinzipien dahingehend ab, als das letztere für sich alleine stehen können, während für das Verständnis der ersteren die Kenntnis der Design-Prinzipien unerlässlich ist. Design-Prinzipien klären das Zusammenspiel von Lehraktivitäten und anvisierten Lernergebnissen. Zusatzinformationen beinhalten weiterführende (theoretische) Erkenntnisse, Umsetzungsempfehlungen weiterführende Ratschläge für das konkrete didaktische Handeln.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Zur zusätzlichen Unterstützung dieser Sensibilisierung scheint es sinnvoll zu sein, die Rückmeldungen im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC – spätestens in darauffolgenden Coachings – mit der zukünftigen Berufstätigkeit zu verbinden.

(3) Die Studierenden sollten im Rahmen einer DC-Aufgabe aufgefordert werden, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren, damit sie sich und ihr Handeln situationsbezogen reflektieren und sich so ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst werden.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Zur Unterstützung einer angemessenen Reflexionstiefe sollte den Studierenden für diese Aufgabe genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden. Dies erscheint insbesondere dann wichtig, wenn zu einem späteren Zeitpunkt auf die Selbsteinschätzung zurückgegriffen wird (vgl. nachfolgende Ausführungen).

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Für die Coachs stellt diese im DC vorgenommene Selbsteinschätzung der Studierenden neben den eigenen Beobachtungen zusätzliches Datenmaterial dar, auf welches sie im Rahmen eines dem DC folgenden Feedbackgesprächs zurückgreifen können – zum Beispiel bei für sie irritierenden oder unklaren Gegebenheiten oder bei kritischen Aspekten.

➔ **Einflussfaktor «Feedback»:**

(1) Dem Development Center sollte zeitnah ein einstündiges individuelles Feedback durch den Coach folgen, damit die Studierenden ihre Selbstwahrnehmung im DC mit der Fremdwahrnehmung des Coachs abgleichen können – mit dem Ziel der Bestimmung eigener Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Der Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild kann gefördert werden, indem die Coachs bei ihren Rückmeldungen auf die während des DCs vorgenommene Selbsteinschätzung der Studierenden (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung») Bezug nehmen. Dabei erscheint es wichtig, als Coach klar zu benennen, in welchen Punkten die Selbst- und Fremdeinschätzung auseinandergehen, insbesondere bei Abweichungen in den Einschätzungen.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung scheint in erster Linie zu einer Bestätigung der eigenen Sichtweise bezüglich Stärken und Schwächen im Bereich der

Selbst- und Sozialkompetenzen zu führen, was von den Studierenden als motivierend erlebt wird.

(2) Der Coach sollte seine Rückmeldungen mit konkreten DC-Aufgaben verknüpfen, Der Coach sollte seine Rückmeldungen mit konkreten DC-Aufgaben verknüpfen, damit die Studierenden

- *sich einerseits stärker an die jeweilige DC-Aufgabe zurückerinnern und die Rückmeldungen des Coachs dadurch besser verstehen und nachvollziehen können. Sie nehmen die Feedbacks dadurch auch differenzierter wahr und leichter an;*
- *andererseits die Beobachtungen im DC mit anderen erlebten Situationen in Vergleich setzen können.*

(3) Der Coach sollte sowohl positive als auch kritische Aspekte zurückmelden, damit die Studierenden eigene Stärken und eigene Entwicklungsfelder im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen können.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Das Erkennen persönlicher Entwicklungsfelder kann die Studierenden zur persönlichen Weiterentwicklung im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen motivieren.

(4) Beim Zurückmelden positiver Aspekte sollte der Coach weitere/neue Facetten der bereits vorhandenen Stärken im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen thematisieren, damit die Studierenden auch aus dem Feedback positiver Aspekte Anregungen für ihre Weiterentwicklung ableiten können.

(5) Beim Zurückmelden kritischer Aspekte sollte der Coach darauf achten, sich nicht wertend, sondern differenziert und begründet zu äussern und das in den kritischen Aspekten enthaltene Entwicklungspotenzial zu verdeutlichen, damit die Studierenden sich nicht angegriffen fühlen und das Feedback annehmen können.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Es scheint auch hinsichtlich der Motivation der Studierenden für die eigene Weiterentwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig zu sein, dass der Coach kritische Aspekte einerseits nicht wertend zurückmeldet, andererseits damit verbundene Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt.

(6) Das Feedbackgespräch zum DC sollte im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe gestaltet werden, bei dem den Studierenden Raum für eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen, allfällige Einwände und Fragen gegeben wird, damit sie sich im Gespräch einerseits wohl und ernst genommen fühlen und allfällige An-

spannungen und Ängste abbauen können (emotionale Ebene) und sich andererseits trauen, Unklarheiten, Irritationen oder unterschiedliche Sichtweisen anzusprechen, und eigene Gedankengänge weiterentwickeln (kognitive Ebene).

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Erfolgt der Einbezug der Studierenden seitens des Coachs im Feedbackgespräch nicht nur verbal in Form entsprechender sprachlicher Aufforderung, sondern strahlt der Coach auch nonverbal (mittels entsprechender Körperhaltung, Mimik und Gestik) Offenheit für ihre Beobachtungen, Wahrnehmungen und Ansichten aus, kann dies den Studierenden helfen, das verbal geäusserte Angebot, sich einzubringen, wirklich anzunehmen und sich gegenüber dem Coach zu öffnen.

➔ **Einflussfaktor «Erstbegegnung»:**

(1) Bei Feedbackgesprächen, die am Anfang des Lernprozesses stehen und bei denen sich Feedbackgeber und -nehmerin noch nicht gut kennen, sollte der Gesprächsrahmen (Zielsetzung und Ablauf des Feedbackgesprächs, Verortung des DCs als Momentaufnahme, Hinweis auf Subjektivität bzw. Grenzen der Beobachtungen und Vertraulichkeit) zu Beginn des Gesprächs geklärt und eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug zur Studierenden gestellt werden, damit diese Vertrauen aufbauen und Sicherheit und Orientierung gewinnen kann.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformationen und ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug kann zusätzlich zur Offenheit der Studierenden beitragen und den Studierenden den Einstieg in das Gespräch erleichtern. Als Einstiegsfrage eignet sich zum Beispiel die Frage nach den aktuellen Studienerfahrungen.

Die Verortung des DCs als Momentaufnahme und der Hinweis auf die Subjektivität und die Grenzen der Beobachtung unterstützen die Annahme des Feedbacks und können den Studierenden signalisieren, sich selbst in das Gespräch einbringen zu können.

➔ **Einflussfaktor «Einbettung der Lernphase in den gesamten Lernprozess»:**

(1) Folgen dem DC weitere Lernphasen, die es den Studierenden erlauben, sich selbst besser kennen zu lernen, sollte im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC von einer gemeinsamen Erörterung konkreter Lernziele abgesehen werden. Stattdessen sollte eine schriftliche Nachbearbeitung des Gesprächs in Auftrag gegeben werden, damit die Studierenden einerseits die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zum DC verarbeiten, andererseits die weiteren Lernphasen nutzen können, um die im Zuge des DCs und des Feedbackgesprächs identifizierten möglichen Bearbeitungsthemen zu Lernzielen weiterzuentwickeln.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Die Verschriftlichung persönlicher Erkenntnisse nach dem Feedbackgespräch zum DC ermöglicht es den Studierenden, zu späteren Zeitpunkten einen Standortvergleich vorzunehmen und dadurch Entwicklungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu erkennen.

2.2.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

Angesichts der Evaluationsergebnisse und der daraus resultierenden verfeinerten Gestaltungsprinzipien wurden für das didaktische Design des Development Centers mit anschliessendem individuellem Feedback folgende unmittelbare Konsequenzen vorgeschlagen:

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

Es sind keine Anpassungen erforderlich.

➔ **Konsequenzen für das DC:**

- Der Erläuterung der DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» wird zu Beginn des DCs mehr Bedeutung zugesprochen.
- Der Ablauf des DCs wird dahingehend angepasst, dass die Studierenden mehr Zeit für die DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung» haben.

➔ **Konsequenzen für das Feedbackgespräch:**

Der Ablauf des Feedbackgesprächs, wie er im zweiten Prototypen gestaltet war, hat sich bewährt und wird als solcher beibehalten.

Zusätzlich …

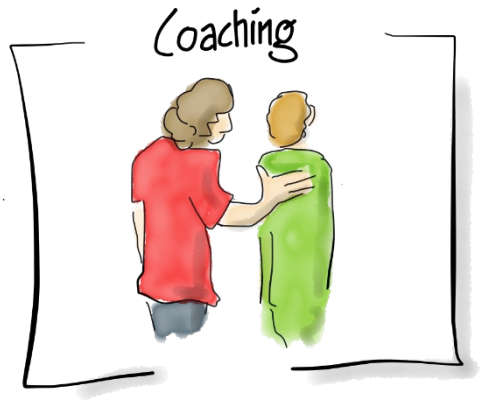
- verorten die Coachs im Kontext der Rahmenklärung zu Beginn des Gesprächs das DC als Momentaufnahme und weisen auf die Subjektivität und die Grenzen ihrer Beobachtungen hin;
- erleichtern die Coachs den Studierenden den Gesprächseinstieg und das «Sich-Öffnen» mit einer persönlichen Frage (bspw. zur eigenen aktuellen Befindlichkeit);
- signalisieren die Coachs mit entsprechender Körperhaltung, Mimik und Gestik auch nonverbal Offenheit und Interesse für die Beobachtungen, Ansichten und Einschätzungen der Studierenden und unterstützen damit die Ausgestaltung des Feedbacks als Dialog auf Augenhöhe;
- thematisieren die Coachs beim Zurückmelden positiver Aspekte weitere/neue Facetten von Stärken (wie beispielsweise ihre Kehrseiten) und geben den Studierenden damit zusätzliche Anregungen für die persönliche Weiterentwicklung im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen;
- bringen die Coachs ihre Rückmeldungen mit der späteren Berufstätigkeit in Verbindung und unterstützen dadurch bei den Studierenden die Sensibilisierung für berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen;
- nimmt das Benennen kritischer Aspekte einen zu den positiven Rückmeldungen vergleichbaren Anteil ein, wobei die Coachs darauf achten, kritische Aspekte nicht wertend, sondern differenziert und begründet zurückzumelden und das damit verbundene Entwicklungspotenzial zu verdeutlichen;

- benennen die Coachs bei der Bezugnahme auf die während des DCs vorgenommene Selbsteinschätzung der Studierenden (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung») klar, in welchen Punkten sich Fremd- und Selbsteinschätzung unterscheiden.

➔ **Konsequenzen für das Feedbackgespräch:**

Es bedarf keiner Anpassung.

3. Das Kernelement «Coaching»



Wie der Tabelle 11 (S. 107f.) entnommen werden kann, sind im Modul «SeSoK I» mehrere Coachings vorgesehen, die allesamt als Gruppencoaching konzipiert sind. Die Wahl des Gruppensettings liegt einerseits im Wunsch nach mehr Austausch mit Mitstudierenden, wie er anlässlich der Evaluation des Vorgängermoduls insbesondere von Studierenden geäussert wurde. Andererseits erlaubt finanziell gesehen das Gruppensetting im Vergleich zum Einzelsetting die Durchführung einer grösseren Anzahl an Coachings, was im Rahmen der soeben erwähnten Evaluation von Seiten Studierender und Coachs ebenfalls angeregt wurde (vgl. Kapitel IV-1.3.1).

Im Fokus des hier beschriebenen Projekts stand die lehrmethodische Ausgestaltung des Gruppencoachings zum Thema «Werte und Einstellungen und ihr Einfluss auf das professionelle Handeln». Es handelt sich bei diesem Coaching um die fünfte Lernphase des Moduls «SeSoK I» (vgl. Tabelle 11, S. 107f.). Ihm gehen zwei ebenfalls thematisch festgelegte Gruppencoachings voraus.

Mit dem Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» werden folgende Lernergebnisse angestrebt (**Feinziele**):

Die Studierenden sollen …

- *ihre eigenen Werte und Einstellungen bestimmen;*
- *Werte und Einstellungen kritisch hinterfragen;*
- *den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das professionelle Handeln und die Berufsidentität erfassen und erläutern;*
- *eigene Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit reflektieren;*
- *mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen eigenen Werten und denjenigen von Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit bestimmen.*

Angesprochen sind damit folgende übergeordneten Ziele des Moduls «SeSoK I» (**Grobziele;** vgl. auch Anhang 2):

Die Studierenden sollen …

- ihren eigenen Standpunkt in den Coachings sowie in ihrem Portfolio überzeugend zum Ausdruck bringen (Modulziel 7);
- sich ihrer eigenen Identität und ihrer eigenen Werte und Einstellungen bewusst werden und sich damit auseinandersetzen (Modulziel 12);
- den Einfluss der eigenen Werte und Einstellungen auf das eigene (professionelle) Handeln reflektieren (Modulziel 13).

Zusätzlich adressiert wird mit dem Coaching zum Thema «Werte/Einstellungen» das Modulziel 6:

Die Studierenden sollen …

- gegenüber Mitstudierenden und Coachs eine Vertrauensbasis aufbauen und in diesem Setting einen angemessenen Umgang mit persönlichen Themen pflegen.

Das Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» findet für alle Coaching-Gruppen am gleichen Abend statt und dauert drei Stunden. Die Studierenden erhalten dazu sowohl einen Vor- als auch einen Nachbereitungsauftrag, den sie in ihrem E-Portfolio umsetzen. Für das Coaching ist keine Präsenzpflicht vorgesehen[61].

Ein wesentlicher Grund, weshalb gerade dieses Coaching als Untersuchungsobjekt für die Beantwortung der Frage nach der lehrmethodischen Ausgestaltung von Coaching im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen festgelegt wurde, ist zum einen die Thematik des Coachings selbst. So kann die Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Haltungen aufgrund der Wertebasierung von Handlungskompetenzen (vgl. Kapitel III-1) als ein wichtiger Pfeiler der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen betrachtet werden. Andererseits sprach der Umstand, wonach beim ersten Gruppencoaching zum Thema «Selbst- und Sozialkompetenz in der Praxis» zusätzlich Personen aus dem Handlungsfeld miteinbezogen werden, und beim zweiten Gruppencoaching mit der eigenen Lebensgeschichte eine sehr persönliche und zuweilen auch sensible Thematik[62] bearbeitet wird, gegen eine Evaluation der ersten zwei Gruppencoachings. Die letzten drei Gruppencoachings des Moduls «SeSoK I» beziehen sich ihrerseits auf die selbstgesteuerte Lernzielarbeit, weshalb diese im Zusammenhang

[61] In den Modulen des BSc SoA (BFH) gibt es in der Regel keine Präsenzpflicht. Im begründeten Fall darf bei Einwilligung der Studiengangleiterin maximal eine Präsenzpflicht von 80% vorgesehen werden. Im Modul «Selbst- und Sozialkompetenz I» sind die ersten beiden Gruppencoachings (Lernphase 3 und 4) für alle Studierenden obligatorisch, von den restlichen vier Coachings müssen mindestens drei vollständig besucht werden.

[62] Ohne dem Thema «Werte und Einstellungen» seinen ebenfalls persönlichen Charakter absprechen zu wollen.

mit der lehrmethodischen Ausgestaltung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen nähere Betrachtung fanden (vgl. nachfolgendes Kapitel VI-4).

Die nachfolgenden Ausführungen bieten folglich nun Einblick in die Erprobungen des ersten bzw. zweiten Design-Prototypen des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» und die daran anschliessenden Evaluationen. Die dargestellten Erkenntnisse geben beispielhaft Aufschluss darüber, wie ein Coaching im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen methodisch-didaktisch ausgestaltet werden kann.

3.1 Erprobung des ersten Design-Prototyps des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» (Ergebnisbericht Beta-Testing 1)

3.1.1 Kontextbedingungen

Bei der Erprobung des ersten Prototyps fanden sich folgende Kontextbedingungen vor:

- Es nahmen dieselben fünf Coaching-Gruppen an der Erprobung teil, die bereits den ersten Design-Prototypen des Development Centers mit anschliessendem individuellem Feedback erprobten (45 Neustudierende verteilt auf fünf Coachs).
- 84.6% der Studierenden hatten bis dahin noch nie ein Coaching.[63]
- Alle Coachs führten diese Lernphase zum ersten Mal durch.
- In der Nacht auf den Tag, an dem die Erprobung abends stattfand, startete die Modul-Einschreibphase für das Folgesemester. Da im BSc SoA (BFH) bei der Moduleinschreibung das Prinzip «first come - first serve» gilt, musste davon ausgegangen werden, dass viele Studierende die Moduleinschreibung in der Nacht tätigten und entsprechend müder sein würden als sonst.

3.1.2 Design-Annahmen und ihre Verankerung

Für die lehrmethodische Ausgestaltung des ersten Design-Prototyps des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» waren vier Gestaltungsannahmen leitend, die aus den Ergebnissen der Evaluation des Vorgängermoduls sowie der Literaturrecherche abgeleitet wurden (vgl. Teil IV, insbesondere Kapitel IV-1.3, IV-2.3 und IV-3). Die nachfolgende Tabelle gibt diese vier Annahmen wieder und zeigt auf, wie sie im Design konkret verankert wurden[64].

[63] Die Angabe resultiert aus einer im Vorfeld zum Modulstart bei den Studierenden gemachten Umfrage zu Vorkenntnissen.
[64] Zur theoretischen und empirischen Anbindung der Design-Annahmen vgl. Tabelle 3, S. 67ff.

Tabelle 16: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» – Design-Annahmen des ersten Prototyps und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	**Austausch und Diskussion**
Design-Annahmen	**DA1:** Die gemeinsame Diskussion über sozial- und selbstkompetenzrelevante Themen führt zu Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Im Gruppencoaching erfolgt eine gemeinsame Bearbeitung der Thematik «Werte und Einstellungen und ihr Einfluss auf das professionelle Handeln». Die Coachs nehmen hierbei Bezug auf die von den Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsauftrags erarbeiteten persönlichen Werte und Einstellungen. Mittels Reflexionsfragen regen sie die Studierenden an, über ihre Werte und Einstellungen zu diskutieren und die genannten Werte und Einstellungen auch hinsichtlich der späteren Berufsausübung kritisch zu hinterfragen. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden bringen sich mit ihren Sicht- und Denkweisen aktiv in die Bearbeitung der Thematik ein. Sie benennen und konkretisieren ihre eigenen Werte und Einstellungen und tauschen sich diesbezüglich mit ihren Mitstudierenden und dem Coach aus. Zusammen mit ihren Mitstudierenden diskutieren sie verschiedene Werte und Einstellungen und hinterfragen sie im Hinblick auf das professionelle Handeln kritisch.
Einflussfaktor	**Konfrontation, Irritation und Widerspruch**
Design-Annahmen	**DA2:** Die Konfrontation mit Sichtweisen und Verhaltensweisen anderer sowie die Erfahrung von Widerspruch und Irritation fördern die Auseinandersetzung mit sich selbst (Selbstreflexion) und tragen damit zur Sozial- und Selbstkompetenzentwicklung bei. **DA3:** Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen fördern das wertebewusste Handeln und können zu Änderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» führen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Coachs bringen weitere bzw. alternative Werte und Einstellungen in die Diskussion über (persönliche) Werte und Einstellungen ein, greifen allfällige Widersprüche in den Aussagen der Studierenden auf und benennen allfällige bei den Studierenden wahrgenommene und/oder eigene Irritationen (→ Verankerung DA2). Neben der gemeinsamen Diskussion persönlicher Werte und Einstellungen fordern die Coachs die Studierenden auf, hinter berufsbezogenen Beispielhandlungen liegende Werte und Einstellungen zu identifizieren. Sie führen dabei einen Perspektivenwechsel zur Klientel der Sozialen Arbeit ein. (→ Verankerung DA3) **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden werden sich im gemeinsamen Austausch mit ihren Mitstudierenden und dem Coach alternativer Werte und Einstellungen sowie alternativer Denk- und Sichtweisen bewusst. Sie erkennen allfällige Widersprüche in den eigenen Aussagen. Darüber hinaus identifizieren sie hinter Beispielhandlungen liegende Werte und Einstellungen und erläutern den Zusammenhang zwischen den identifizierten Werten und den Handlungen. Sie arbeiten mögliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den eigenen Werten/Einstellungen und denjenigen der Klientel der Sozialen Arbeit heraus und reflektieren sie.
Einflussfaktor	**Selbstreflexion**
Design-Annahmen	**DA4:** (Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Haltungen und ermöglicht Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen».

Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der Vorbereitungsauftrag zum Gruppencoaching leitet die Studierenden an, über ihre eigenen Werte und Einstellungen, ihre Prägung und ihre Veränderung über die Zeit nachzudenken und ihre Reflexionen schriftlich im Portfolio festzuhalten. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden reflektieren ihre eigenen Werte und Einstellungen und dokumentieren sie im Portfolio. Dabei benennen sie Prägungen ihrer Werte und Einstellungen, veranschaulichen, wie sich diese im Verlaufe des Lebens verändert haben, und bestimmen diejenigen, welche ihnen aktuell wichtig sind.

3.1.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel V-2.1.2):

Evaluationsgegenstand: Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen und ihr Einfluss auf das professionelle Handeln»

Stichprobe: Zwei der insgesamt fünf Coaching-Gruppen (18 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente: Pro evaluierter Coaching-Gruppe …

- nicht-teilnehmende, videogestützte Beobachtung des Gruppencoachings durch je zwei Beobachterinnen,
- schriftlicher Kurzfragebogen zum Gruppencoaching, welcher von drei Studierenden ausgefüllt wurde,
- problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews zum Gruppencoaching mit dem Coach und den drei Studierenden, die den Kurzfragebogen ausgefüllt haben.
- Artefakte: Videomitschnitt des beobachteten Gruppencoachings und E-Portfolioeinträge zum Vor- und Nachbereitungsauftrag der drei Studierenden, die den Kurzfragebogen ausgefüllt und am Einzelinterview teilgenommen haben

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Lernzielerreichung (Lernergebnisse der Lernphase 5):

Die Evaluationsergebnisse lassen erkennen, dass die in der Lernphase anvisierten Lernziele

Die Studierenden sollen …

(1) ihre eigenen Werte und Einstellungen bestimmen;

(2) Werte und Einstellungen kritisch hinterfragen;

(3) den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das professionelle Handeln und die Berufsidentität erfassen und erläutern;

(4) eigene Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit reflektieren und

(5) mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen eigenen Werten und denjenigen von Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit bestimmen.

nur ansatzweise erreicht werden konnten. Zeugnis davon bilden die Einschätzungen zu lernergebnisbezogenen Aussagen, die von den Studierenden im Zuge der Beantwortung des schriftlichen Kurzfragebogens vorgenommen wurden (vgl. Anhang 5).

Einer der befragten Coachs führt die nicht vollständige Erreichung der anvisierten Lernziele zum einen auf den Umstand zurück, dass seine Studierenden zu Beginn des Coachings keine Erwartungen an das Coaching äussern konnten, woraufhin er sich entschied, dies mit der Gruppe zu thematisieren. Aufgrund dieser Entscheidung konnte er zwar auf Gruppenebene viel erreichen, doch fehlte ihm gemäss eigener Aussage schliesslich die Zeit, um die eigentliche Thematik umfassend zu bearbeiten (I1-2_C1: 14, 22). Zum anderen verweist derselbe Coach im Zusammenhang mit der Frage nach Gründen für die nur ansatzweise erfolgte Lernzielerreichung auf die Unterscheidung von Prozess- und Ergebniszielen.[65] Er plädiert dafür, die dem Coaching zugrunde gelegten Lernziele als Prozessziele zu sehen, wodurch seiner Meinung nach die Ziele des Coachings erreicht werden könnten (I1-2_C1: 172-180). Aussagen anderer Coachs im Rahmen informeller Gespräche stützen seine Forderung, die gesetzten Lernziele als Prozessziele festzulegen.

Der zweite interviewte Coach sieht zusätzlich in der fehlenden beruflichen Erfahrung der Studierenden eine mögliche Begründung für die nur bedingte Erreichung der Lernziele «Die Studierenden sollen Werte und Einstellungen kritisch hinterfragen.» und «Die Studierenden sollen den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das professionelle Handeln und die Berufsidentität erfassen und erläutern.» (I1-2_C2: 167-172, 177-180).

→ *Die Rückmeldungen der Coachs lassen insgesamt vermuten, dass die im ersten Augenblick als eher enttäuschend zu wertende, schwache Lernzielerreichung etwas zu relativieren ist. Überdies weisen sie auf die Notwendigkeit hin, die dem Coaching unterlegten Lernziele in ihrer «Absolutheit» abzuschwächen und sie in Richtung Prozessziele umzuformulieren – dies auch unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass das Gruppencoaching bereits im ersten Semester stattfindet und die Studierenden somit im Verlaufe des Studiums auch im Rahmen anderer Module Gelegenheiten haben werden, den im Coaching begonnenen Prozess der formellen Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Einstellungen fortzusetzen.*

Die Studierenden ihrerseits führen die nur im Ansatz erfolgte Erreichung der Lernziele in erster Linie auf mangelnde bzw. fehlende Diskussionsmöglichkeiten zurück (I1-2_S4: 14; I1-2_S3: 114; I1-2_S2: 182). Insbesondere hinsichtlich der Lernziele «Die Studierenden sollen Werte und Einstellungen kritisch hinterfragen.» und «Die Studierenden sollen den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das professionelle Handeln und die Berufsidentität erfassen und erläutern.»

[65] Laut dem Coach meint ein «Ergebnisziel» ein präzises, klar formuliertes und terminiertes Ziel, dessen Erreichung eindeutig überprüft werden kann, während «Prozessziele» längerfristig ausgerichtet sind, beschreiben, dass sich jemand «auf den Weg gemacht hat» - sprich sich im Prozess mit dem Thema befindet –, und damit den Prozesscharakter von Lernen und Entwicklung stärker berücksichtigen. Prozessziele seien häufig weniger präzise formuliert und könnten häufig nicht eindeutig überprüft werden.

sprechen die Studierenden dem gemeinsamen Diskutieren grosse Bedeutung zu (I1-2_S2: 17-18; I1-2_S3: 92; I1-2_S3: 85-86; I1-2_S4: 121-122). Sie versprechen sich vom gemeinsamen Diskutieren und Austauschen, andere Sichtweisen kennenzulernen (I1-2_S3: 64; I1-2_S5: 90, 100-102), was wiederum dazu beitrage:

- Neues zu lernen (I1-2_S4: 179-180; I1-2_S5: 91-92);
- über sich und seine Werte bzw. Einstellungen nachzudenken (I1-2_S4: 185-188) bzw. sich und seine eigenen Werte und Einstellungen zu hinterfragen (I1-2_S6: 28);
- den eigenen Reflexionsstand einzuschätzen (I1-2_S6: 92) und
- andere besser zu verstehen (I1-2_S2: 23-24, 122).

Nach Ansicht von Studierenden vermögen Diskussionen durch das Aufzeigen anderer bzw. neuer Sichtweisen auch, persönliche Irritationen auszulösen, die ihrerseits wieder reflexive Prozesse nach sich ziehen (I1-2_S2: 176-178; I1-2_S3: 117-126, 139-146; I1-2_S6: 125-128).

Von einzelnen Studierenden wird im Zusammenhang mit der Empfehlung, dem gemeinsamen Diskutieren mehr Beachtung zu schenken, auf die Wichtigkeit hingewiesen, die Diskussionen auf etwas Konkretes zu beziehen (I1-2_S6: 97-98) und sie statt mit der gesamten Coaching-Gruppe in kleineren Gruppen durchzuführen (I1-2_S4: 122; I1-2_S6: 26). Für Letzteres wird ins Feld geführt, dass sich bei Diskussionen in grösseren Gruppen niemand einbringe (I1-2_S6: 114; I1-2_S4: 20-22).

Gemäss der Rückmeldung einzelner Studierender können Diskussionen ausgelöst werden, in dem situationsbezogen nachgefragt und das Geäusserte hinterfragt bzw. in Frage gestellt wird (I1-2_S2: 120; I1-2_S3: 97-98). Bereits das Hinterfragen des Gesagten könne dazu führen, dass über sich selbst nachgedacht, die eigenen Werte hinterfragt und Neues über sich gelernt werde (I1-2_S1: 141-144; I1-2_S2: 136; I1-2_S3: 86-90; I1-2_S6: 78).

Ein weiterer Vorschlag zur Verbesserung der Lernzielerreichung, der von der Mehrheit der befragten Studierenden geäussert wurde, besteht darin, sich gemeinsam über die Hintergründe der eigenen Werte auszutauschen. Ihrer Ansicht nach hilft dies nicht nur dabei, andere Menschen besser zu verstehen (I1-2_S5: 110; I1-2_S4: 227-232), sondern auch sich der eigenen Werte bewusster zu werden (I1-2_S6: 90, 106). Zudem trage es zur Erweiterung des eigenen Blickwinkels bei (I1-2_S5: 110; I1-2_S3: 15-20).

Im Weiteren regen die Studierenden insbesondere im Hinblick auf die Lernziele «Die Studierenden sollen den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das professionelle Handeln und die Berufsidentität erfassen und erläutern.», «Die Studierenden sollen eigene Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit reflektieren.» und «Die Studierenden sollen mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen eigenen Werten und denjenigen von Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit bestimmen.» an, vermehrt mit Beispielen bzw.

Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit zu arbeiten (I1-2_S5: 104, 126; I1-2_S4: 121-13; I1-2_S2: 100, 141-156). Das Arbeiten mit konkreten Beispielen bzw. Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit würde es laut ihnen erlauben, eigene Werte und mögliche Werte der Klientel der Sozialen Arbeit gemeinsam und situationsbezogen zu thematisieren bzw. die Perspektive der Klientel der Sozialen Arbeit miteinzubringen (I1-2_S4: 127-132, 263-264). Dies wiederum könne das Bewusstsein für eigene Werte und die Werte anderer schärfen sowie ein Bewusstsein dafür schaffen, dass Menschen und damit auch Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit unterschiedliche Werte haben können (I1-2_S1: 191-192; I1-2_S2: 139-140; I1-2_S4: 270). Die Arbeit mit Beispielen bzw. Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit würde es nach Ansicht einer Studentin auch ermöglichen, den Einfluss von Werten und Einstellungen auf das (professionelle) Handeln situationsbezogen zu veranschaulichen und zu thematisieren (I1-2_S4: 271-274). Schliesslich kann gemäss Rückmeldung der Studierenden mittels Arbeit an konkreten Beispielen aus der Sozialen Arbeit der Zusammenhang zwischen der Coaching-Thematik und dem Studium bzw. der späteren Berufstätigkeit verdeutlicht werden, womit das Besprochene greifbarer werde (I1-2_S3: 34).

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden deuten zusammenfassend darauf hin, dass es sich zur Unterstützung der Lernzielerreichung empfiehlt, mit Kleingruppendiskussionen und konkreten Beispielen bzw. Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit zu arbeiten, sich gemeinsam über Hintergründe der eigenen Werte auszutauschen und mittels situationsbezogenem Nachfragen und Hinterfragen bzw. Infragestellen des Geäusserten, die Studierenden anzuregen, über sich und ihre Werte nachzudenken sowie Position zu beziehen.*

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit den vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten im Gruppencoaching:

Die Coachs der zwei im Fokus der Evaluation stehenden Coaching-Gruppen haben ihr Gruppencoaching sehr unterschiedlich ausgestaltet und die vorgesehenen Lehraktivitäten (vgl. dazu die in Tabelle 16, S. 143f., ausgeführten Design-Ausprägungen) dabei auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt. Entsprechend drängt sich nachfolgend eine für beide Coaching-Gruppen separate Ergebnisdarstellung auf.

Die unterschiedliche Ausgestaltung des Coachings erschwert zwar die Vergleichbarkeit zwischen den beiden Coaching-Gruppen, ermöglicht aber andererseits didaktische Elemente herauszukristallisieren, die sich in beiden Gruppen als den Lernprozess der Studierenden unterstützend erwiesen haben und folglich in Form von Konsequenzen für Design-Annahmen und Design Berücksichtigung finden.

Coaching-Gruppe 1

An dieser Stelle ist vorwegzuschicken, dass die Evaluationsergebnisse vor dem Hintergrund zu deuten sind, dass die erwähnte ungeplante Thematisierung fehlender Erwartungen an das

Coaching (siehe weiter oben) ein Drittel der gesamten Coaching-Dauer in Anspruch nahm, wodurch für die Bearbeitung der eigentlichen Thematik und damit für die Umsetzung des geplanten didaktischen Designs viel weniger Zeit blieb als geplant.

- Der Videomitschnitt des Coachings (V1-2_CG1) lässt erkennen, dass neben der Thematisierung fehlender Erwartungen an das Coaching die hauptsächliche Lehraktivität darin bestand, die Studierenden bei der Bearbeitung eines Wertequadrats anzuleiten und zu begleiten. Im Rahmen dieses Wertequadrats setzten sich die Studierenden auf vier verschiedene Arten mit einem individuell gewählten Wert auseinander. Während es im ersten Schritt darum ging, in Einzelarbeit einen persönlichen Wert zu bestimmen, dessen Umsetzung im Alltag nicht immer ganz einfach ist, ging es im zweiten Schritt darum, die von den Gruppenmitgliedern gewählten Werte in Kleingruppen überspitzt als Karikatur darzustellen. Nachfolgend wurden die gewählten Werte im Plenum von einer Mitstudentin bzw. einem Mitstudenten jeweils als «menschliche Skulptur»[66] dargestellt, wobei diese im Sinne eines Antonyms das Gegenteil vom eigentlichen Werts darstellen sollte. In einem letzten Schritt waren die Studierenden aufgefordert, in Einzelarbeit persönliche Entwicklungsschritte, die mit dem gewählten Wert in Zusammenhang stehen, herauszuarbeiten und für sich schriftlich festzuhalten.

  Im ersten Schritt erfolgte somit die Umsetzung der vorgesehenen Lehraktivität «Auf das von den Studierenden Erarbeitete Bezug nehmen», was jedoch von zwei der drei befragten Studierenden nicht als solches wahrgenommen wurde. Stattdessen hätten sie eine stärkere Bezugnahme auf den Vorbereitungsauftrag erwartet bzw. gewünscht (I1-2_S6: 146; I1-2_S3: 6).

  Den Rückmeldungen der Studierenden zufolge bewirkten die Schritte 1 und 2 des Wertequadrats ein Nachdenken über die eigenen Werte sowie über die Werte anderer (I1-2_S3: 74-76; I1-2_S4: 73-76, 282; I1-2_S6: 66). Grundsätzlich nahmen die Studierenden ihren Aussagen zufolge aus der Bearbeitung der Schritte 1-3 des Wertequadrats sowohl ein besseres Verständnis für den eigens gewählten Wert als auch die Erkenntnis mit, dass Werte von Menschen zwar gleich benannt werden können, darunter jedoch Unterschiedliches verstanden werden kann (I1-2_S3: 14, 47-48; I1-2_S6: 151-154). Letzteres deckt sich mit der Wahrnehmung des Coachs (I1-2_C1: 82).

  Im Zusammenhang mit den Schritten 2 und 3 des Wertequadrats liess sich beobachten, dass der Coach einerseits nach alternativen Karikaturen verlangte, andererseits die Darstellungen von Skulpturen dahingehend korrigierte, dass diese noch klarer das Gegenteil des fokussierten Werts zum Ausdruck bringen sollten. Beides sollte gemäss Aussage des Coachs die Stu-

[66] Gemeint ist hier, dass die jeweilige Studentin bzw. der jeweilige Student versucht hat, durch die Einnahme einer spezifischen Körperhaltung, Gestik und Mimik das Gegenteil des fokussierten Werts auszudrücken.

dierenden darin unterstützen, die Essenz ihres gewählten Werts zu erkennen und so (zusätzliche) Klarheit über diesen zu gewinnen (I1-2_C1: 101-112, 115-120). Die Aussage von Studierenden, dass sie infolge des Wertequadrats über ein besseres Verständnis für den gewählten Wert verfügen, verweist auf das lernfördernde Potenzial der genannten Lehraktivitäten.

Zu Schritt 4 des Wertequadrats liegt von Studierendenseite einzig eine Aussage vor, gemäss derer wenig aus diesem Schritt mitgenommen werden konnte (I1-2_S3: 54-62). Der Videomitschnitt (V1-2_CG1) lässt erkennen, dass für diesen Schritt einerseits sehr wenig Zeit zur Verfügung gestellt wurde, andererseits die Arbeitsergebnisse nicht mehr weiter aufgegriffen wurden. In dieser fehlenden Resonanz auf die eigene Äusserung sieht die Studentin denn auch den Grund für den ausbleibenden Lerngewinn bei Schritt 4. Der Coach begründet die kurze Dauer dieses Arbeitsschritts mit fehlender Zeit (I1-2_C1: 255-258).

- An das Wertequadrat folgte eine Schlussrunde, die der Coach mit einem kurzen Input zur Existenz individueller und gesellschaftlicher Werte sowie mit einem kurzen, themenbezogenen Gedicht einleitete. Sowohl der Kurz-Input als auch das Gedicht waren zur gedanklichen Anregung gedacht, die im Sinne der vorgesehenen Lehraktivität «Diskussionen mit Reflexionen anregen» eine das Gruppencoaching abschliessende gemeinsame Diskussion in Gang bringen würde (I1-2_C1: 71-72). Diese Schlussrunde sollte – angeregt durch das im Wertequadrat Erarbeitete, den Kurz-Input und das Gedicht – den Studierenden die Möglichkeit bieten, ihre Gedanken einzubringen und sich abschliessend noch einmal zum Thema des Abends auszutauschen (I1-2_C1: 66). Dem Videomitschnitt (V1-2_CG1) kann entnommen werden, dass dies nicht gelang und die Studierenden stattdessen nacheinander einbrachten, was sie in Schritt 4 des Wertequadrats erarbeitet hatten. Eine Diskussion, ein sich Austauschen oder ein aufeinander Eingehen blieb, wie bereits erwähnt, aus. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Studierenden die Aufforderung des Coachs falsch verstanden haben. Andererseits könnte das Ausbleiben der Diskussion nach Meinung des Coachs aber auch Ausdruck der Müdigkeit der Studierenden infolge der nächtlichen Moduleinschreibung gewesen sein (I1-2_C1: 75-80). Für weitere Anregungen zu Diskussionen im Verlaufe des Gruppencoachings fehlte dem Coach zufolge die Zeit (I1-2_C1: 64-66).
- Weiter liess sich beobachten, dass im Gruppencoaching die Klienten-Sicht nicht thematisiert bzw. vom Coach entgegen der didaktischen Planung nicht explizit eingebracht wurde. Der Coach begründet dies damit, dass der Perspektivenwechsel automatisch vollzogen werde, wenn *«man in einer Gruppe redet und merkt, dass ein Wert nicht für alle dasselbe bedeutet»* (I1-2_C1: 86) und es somit nicht der expliziten Benennung der Klienten-Sicht bedurfte. Seiner Ansicht nach würde es eher darum gehen zu merken, dass jeder Mensch andere Werte haben bzw. einen Wert anders deuten könne. Eine der befragten Studierenden teilt die Ansicht des Coachs (I1-2_S6: 146). Wie weiter oben beschrieben, hätten sich die beiden anderen befragten Studierenden der Coaching-Gruppe 1 hingegen eine stärkere Bezugnahme auf die Soziale

Arbeit mittels stärkeren Einbezugs konkreter Beispiele bzw. Handlungssituationen aus dem Berufsfeld gewünscht, einschliesslich einer situationsbezogenen Thematisierung der Klienten-Perspektive.

- Bezüglich der vorgesehenen Lehraktivitäten «Widersprüche im Diskutieren aufzeigen» und «Irritationen benennen» konnte im Gruppencoaching wenig beobachtet werden. Widersprüche wurden vom Coach ausschliesslich im Zusammenhang mit den Karikaturen aufgezeigt. Dies bewog laut dem Coach die Studierenden zum Nachdenken (I1-2_C1: 48) und bewirkte die Erkenntnis, dass es einer Nachfrage bedarf, um genau zu verstehen, was jemand unter einem Wert versteht. Die Studierenden merkten in den Einzelinterviews im Zusammenhang mit dem Aufzeigen von Widersprüchen allesamt an, dass sie es spannend gefunden hätten, gemeinsam zu thematisieren, ob man einen Wert in verschiedenen Situationen unterschiedlich auslebt und, wenn ja, wie man damit umgehen kann (I1-2_S3: 172-176; I1-2_S4: 246-248; I1-2_S6: 136).

  Das «Benennen von Irritationen» seitens des Coachs konnte einmal im Zusammenhang mit den fehlenden Erwartungen an das Coaching sowie einmal im Zusammenhang mit einer Karikatur beobachtet werden. Der Coach selbst führt im Einzelinterview aus, dass er nicht alle wahrgenommenen und selbst erlebten Irritationen angesprochen habe, um bei den Studierenden nicht das Gefühl zu wecken, dass es ein Richtig oder Falsch gäbe (I1-2_C1: 52). Für ihn ist das Benennen von Irritationen im Hinblick auf die Werte- und Einstellungsentwicklung im Sinne der Anregung eines Perspektivenwechsels oder der Lenkung des eigenen Blicks zwar etwas Wertvolles (I1-2_C1: 54). Gleichwohl sei in Gruppencoachings diesbezüglich Vorsicht geboten, um einerseits zu verhindern, dass sich jemand in der Gruppe blossgestellt fühlt, und andererseits auf Seiten der Studierenden den Aufbau von Vertrauen in das Coaching-Gefäss nicht zu gefährden (I1-2_C1: 52-62). Überdies setzt seiner Meinung nach das Benennen von Irritationen gerade in Zwangskontexten, wie ihn auch das Modul aufgrund seines Pflichtcharakters darstellt, Vertrauen voraus, welches zuerst aufgebaut werden muss bzw. beim dritten Coaching noch nicht als zwingend gegeben erachtet werden kann (I1-2_C2: 63-64).

  Eine der befragten Studierenden aus der Coaching-Gruppe 1 sah in der Benennung von Irritationen durch den Coach die Möglichkeit, ein gemeinsames Verständnis herzustellen (I1-2_S4: 251-252). Für die beiden anderen befragten Studierenden der Gruppe war es hingegen hilfreicher, die Irritation selbst zu erleben bzw. zu spüren, als sie sich von Seiten des Coachs aufzeigen zu lassen. Selbst irritiert zu werden, führt ihrer Ansicht nach zu Reflexionen (I1-1_S3: 142-146; I1-2_S6: 124-126), wobei eine der beiden dies an die Bedingung knüpft, dass man sich mit der Irritation und den Gründen für die Irritation auch wirklich vertieft auseinandersetzt (I1-2_S6: 128).

→ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere die zuletzt dargestellten Evaluationsergebnisse darauf hinweisen, dass die vorgesehenen Lehraktivitäten in der Coaching-Gruppe 1 nur in beschränktem Masse umgesetzt wurden. Es kann angenommen werden, dass dies damit zusammenhängt, dass für die eigentliche Themenbearbeitung weniger Zeit zur Verfügung stand als geplant.

Für die Richtigkeit dieser Annahme sprechen die vermehrten Verweise des Coachs auf fehlende Zeit. Entsprechend kann auch vermutet werden, dass die von den befragten Studierenden dieser Coaching-Gruppe verschiedentlich geforderte vertieftere und differenziertere Bearbeitung der Thematik in einem grösseren Zeitfenster auch in stärkerem Masse stattgefunden hätte. Diese Vermutung findet in entsprechenden Aussagen des Coachs Bestätigung (I1-2_C1: 219-230).

→ Ungeachtet dessen deuten die Evaluationsergebnisse zur Coaching-Gruppe 1 darauf hin, dass es hinsichtlich des Verständnisses für die eigenen Werte, aber auch für die Werte anderer hilfreich zu sein scheint, sich mit den Werten auf unterschiedliche Art und Weise (bspw. Übertreibung, Gegenpol) auseinanderzusetzen. Des Weiteren weisen die Evaluationsergebnisse zu den beobachteten Lehr- und Lernaktivitäten und die damit zusammenhängenden Rückmeldungen der Studierenden darauf hin, dass es sich empfiehlt, Werte und ihre Umsetzung ins Handeln anhand konkreter Situationen mit den Studierenden zu thematisieren und zu diskutieren sowie die Studierenden im Rahmen von Diskussionen über das Einbringen unterschiedlicher Sichtweisen persönlichen Irritationen auszusetzen. Diese Schlussfolgerungen sind insofern von Bedeutung, als sie in grossem Masse mit den Empfehlungen der Studierenden zur Optimierung der Erreichung der Lernziele übereinstimmen (siehe weiter oben).

Coaching-Gruppe 2

- Der Coach gestaltete den Einstieg in das Gruppencoaching mittels Aufforderung an die Studierenden, für sich einen Schlüsselbegriff (gemeint ist ein für sie zentraler Wert) aus dem Vorbereitungsauftrag zu identifizieren und sich zu überlegen, ob sie diesen auch in der Gruppe teilen möchten. War dies der Fall, sollten sie diesen auf einer Moderationskarte festhalten. Der festgehaltene Begriff wurde im Anschluss im Plenum kurz erläutert. Mit dieser Aufgabe knüpfte der Coach zu Beginn des Coachings direkt an den Vorbereitungsauftrag an und setzte auf diese Art und Weise die vorgesehene Lehraktivität «Auf das von den Studierenden Erarbeitete Bezug nehmen» um. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Studierenden Einiges aus dieser Einstiegsrunde für sich mitnehmen konnten. Gemäss ihren Rückmeldungen half sie den Studierenden zum einen zu erkennen, dass man unterschiedliche Werte als relevant erachten kann (I1-2_S2: 172), zum anderen die eigenen Werte besser zu fassen (I1-2_S2: 80) bzw. sich dieser bewusster zu werden (I1-2_S5: 50). Insbesondere die Aufforderung, sich für einen Wert zu entscheiden, hoben die Studierenden in den Einzelinterviews als hilfreich hervor: Es werde einem dadurch die persönliche Wichtigkeit des ge-

wählten Werts noch einmal bewusst gemacht (I1-2_S5: 102). Eine der befragten Studierenden fand die Einstiegsrunde sogar so spannend, dass sie es vorgezogen hätte, die genannten Werte während des ganzen Coachings beizubehalten. Dies hätte es ihrer Meinung ermöglicht, sich vertiefter mit diesen Werten auseinanderzusetzen, ihr Zusammenspiel zu thematisieren (I1-2_S1: 172-176) und sich – mit dem Ziel der Reflexion der eigenen Werte in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit – im Anschluss daran auch über Werte zu unterhalten, *«die hilfreich, gut [sind] oder auch vorausgesetzt werden für unseren zukünftigen Beruf»* (I1-2_S1: 10).

- Im weiteren Verlauf des Coachings liessen sich sehr viele unterschiedliche didaktische Elemente beobachten. Als besonders interessant erwiesen sich die Aufstellungsübungen, die in der zweiten Hälfte des Abends beobachtet werden konnten und mit denen der Coach versuchte, mehrere der geplanten Lehr- und Lernaktivitäten abzudecken. Sie stellten ein wichtiges, wenn nicht sogar das zentrale Element des Gruppencoachings der Coaching-Gruppe 2 dar. Die Studierenden waren bei diesen Übungen aufgefordert, aus der Perspektive der Fachkraft der Sozialen Arbeit zu einer aus dem Kontext der Sozialen Arbeit stammenden Situation (wie bei einer der beiden Übungen «Kindesmisshandlung») wertebezogen Position zu beziehen und sie zu begründen. Bei der ersten der beiden bearbeiteten Situationen waren sie zusätzlich aufgefordert, ihre Position durch entsprechende Positionierung im Raum kund zu tun. Nach Ansicht des Coachs konnte mit den beiden Aufstellungen bei den Studierenden bewirkt werden, *«dass sie [zum einen; Ergänzung der Autorin] rückgebunden an die Soziale Arbeit eine Verhaltensweise bewerten konnten und auch die dahinterstehenden Werte und Normen realisiert haben»* (I1-2_C2: 42), zum anderen einen Perspektivenwechsel sowohl in Richtung Klientel als auch in Richtung zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit vornahmen (I1-2_C2: 42, 76). Nach Aussage des Coachs boten diese Aufstellungen zudem Gelegenheit, bei den Studierenden durch die unterschiedlichen Positionierungen Irritationen auszulösen und Widersprüche aufzuzeigen (I1-2_C2: 78). Die befragten Studierenden teilten diese Meinung. Auch ihrer Ansicht nach vermochten die Aufstellungsübungen vorgefertigte Meinungen und eigene Widersprüche aufzuzeigen (I1-2_S5:113-120), was sie veranlasste, über die Ursache der Irritation und folglich über sich selbst nachzudenken (I1-2_S1: 119-120; I1-2_S2: 177-180).

  Auch die vorgesehenen Lernaktivitäten «Die eigenen Werte/Einstellungen benennen und konkretisieren» sowie «Mögliche Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen den eigenen Werten/Einstellungen und denjenigen der Klientel herausarbeiten und reflektieren» konnten nach Ansicht des Coachs mit Hilfe der Aufstellungsübungen im Minimum angestossen werden (I1-2_C2: 211-214, 217-218). Die Rückmeldungen der befragten Studierenden deuten darauf hin, dass ihnen die Aufstellungsübungen zudem als Reflexionsanregung dienten. Sie bewogen sie gemäss eigenen Aussagen dazu, über sich selbst wie auch über andere nachzudenken (I1-2_S1: 186; I1-2_S5: 110) und die eigenen Werte kritisch zu hinterfragen (I1-2_S2:

108). Als besonders effizienter Auslöser der Reflexion zeigte sich dabei die Aufforderung, ihre eigene Positionierung zu begründen (I1-2_S2: 130).

Die Rückmeldungen von zwei der drei befragten Studierenden weisen zusätzlich darauf hin, dass die Aufstellungsübungen zur Reflexion der eigenen Werte im Hinblick auf das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit beitragen konnten (I1-2_S5: 52-54; I1_2_S2: 80). Entscheidend scheint hierbei gewesen zu sein, dass die im Fokus stehenden Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit stammten. Auch gaben die Aufstellungsübungen durch die Auseinandersetzung mit konkreten Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit nach Ansicht einer der befragten Studierenden Anlass, über den Einfluss der eigenen Werte auf das eigene Handeln nachzudenken (I1-2_S2: 96-100).

Die Aufstellungsübungen wurden von einer der befragten Studierenden schliesslich auch deshalb begrüsst, weil sie einerseits Veranschaulichungsbeispiele enthielten und andererseits Eigenaktivität einforderten, was nach Aussage dieser Studentin beides zum Lernerfolg beigetragen habe (I1-2_S5: 54, 98). Sie fügte zudem an, dass sie sich in den Coachings grundsätzlich mehr Eigenaktivität wünschen würde (I1-2_S5: 74); zum einen aus den bereits genannten Gründen, zum anderen aufgrund des Zeitpunkts der Coachings (Mittwochabend) und der damit zusammenhängenden Müdigkeit und Schwierigkeit, aktiv zuzuhören (FB1-2_S5: S.2).

Die anregende Wirkung und das lernfördernde Potenzial der Aufstellungsübungen erkennend, würde der Coach im Nachhinein mehr Zeit für diese verwenden und sie beispielsweise in Gestalt einer zusätzlichen Leitfrage oder der Aufforderung, sich zu einem eigenen Beispiel zu positionieren, weiter ausbauen (I1-2_C2: 44-46). Seiner Ansicht nach hätte dies die Möglichkeit eröffnet, umfangreicher als geschehen im Sinne der Lehraktivität «Perspektivenwechsel einführen» verschiedene Rollen (Studierenden-Rolle, Praktikant/innen-Rolle, Rolle als Fachkraft Soziale Arbeit) einzunehmen und die verschiedenen Situationen aus diesen Rollen heraus – insbesondere aus der Rolle «zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit» – zu thematisieren (I1-2_C2: 47-48, 58).

→ *Die soeben für die Coaching-Gruppe 2 dargestellten Evaluationsergebnisse zusammenfassend, lässt sich festhalten, dass das Benennen persönlich relevanter Werte im Rahmen einer Einstiegsrunde das Bewusstsein für die eigenen Werte und diejenigen anderer Menschen schärfen und damit dazu beitragen kann, zu erkennen, dass für Menschen unterschiedliche Werte relevant sein können. Wird dabei die Nennung persönlich relevanter Werte auf einen Wert beschränkt, kann zusätzlich das Bewusstsein für die persönliche Wichtigkeit des gewählten Werts geschärft werden. Entsprechend erscheint es sinnvoll, zukünftig eine derart gestaltete Einstiegsrunde vorzusehen.*

→ *Als weitere Erkenntnis lässt sich festhalten, dass durch Übungen, bei denen die Studierenden aufgefordert werden, zu einer konkreten Situation Position zu beziehen, sie darin unterstützt werden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und den Zusammenhang zwischen Werten und Handlungen zu erkennen. Des Weiteren*

weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass mittels solcher Übungen über die unterschiedlichen Positionsbezüge und die Aufforderung der Begründung der eingenommenen Position bei den Studierenden Irritationen ausgelöst und Widersprüche ersichtlich gemacht werden können, die ihrerseits Reflexionen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» anregen können. Stehen bei diesen Übungen Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Fokus, können sie bei den Studierenden zudem Reflexionen der eigenen Werte im Hinblick auf die zukünftige Profession auslösen. Diese Erkenntnisse berücksichtigend erscheint es angebracht, im zukünftigen Design Übungen vorzusehen, die konkrete Situationen aus den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit adressieren.

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit dem Vorbereitungsauftrag (vgl. Anhang 6):

- Die Evaluationsergebnisse lassen erkennen, dass die befragten Studierenden den Vorbereitungsauftrag überwiegend als sinnvoll und hilfreich erachten. So half er ihnen, sich der eigenen Werte und Einstellungen bewusst zu werden bzw. sie zu bestimmen (I1-2_S5: 21-22, 48-50; I1-2_S2: 17-20, 80; I1-2_S3: 74). Auch regte er die Studierenden zur Überlegung an, warum ihnen ihre Werte wichtig sind (I1-2_S4: 65-70; I1-2_S3: 84). Die Portfoliobeiträge aller befragten Studierenden können als Zeugnis dafür herangezogen werden: Sie alle beinhalten persönlich relevante Werte sowie mehr oder weniger breit ausgeführte Begründungen, weshalb diese Werte für sie persönlich wichtig sind (P1-2_S1 bis P1-2_S6).

→ *Diese Rückmeldungen lassen darauf schliessen, dass das mit dem Vorbereitungsauftrag verfolgte Ziel (Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Einstellungen / Selbstreflexion) erreicht werden konnte. Der Vorbereitungsauftrag bedarf folglich keiner Änderung.*

3.1.4 Konsequenzen für die Design-Annahmen

Hinsichtlich der Design-Annahmen, die für den ersten Design-Prototyp des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» konstituierend waren, liessen sich vor dem Hintergrund der vorangehend ausgeführten Evaluationsergebnisse folgende Schlussfolgerungen ziehen:

→ **Die erste Design-Annahme (Einflussfaktor «Austausch und Diskussion»), der zufolge die Diskussion über Selbst- und Sozialkompetenz relevante Themen zu Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen führt, kann weder als bestätigt noch als verworfen betrachtet werden.** In beiden evaluierten Coaching-Gruppen waren nur wenige wirkliche Diskussionen zu beobachten, weshalb die Datenbasis für eine gesicherte Bestätigung oder aber den Widerruf der Annahmen fehlte.

Andererseits liessen sich auf Basis der Evaluationsergebnisse bezüglich «Austausch und Diskussion» folgende Erkenntnisse festhalten:

- Das gemeinsame Diskutieren über Werte und Einstellungen ermöglicht den Studierenden, andere Sichtweisen kennenzulernen und den eigenen Blickwinkel zu vergrössern. Es regt zudem Selbstreflexionen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» an. Dabei empfiehlt es sich, die Diskussionen in Kleingruppen durchzuführen, da die Gruppengrösse darüber zu entscheiden scheint, ob und wie sehr sich die einzelnen Studierenden in die Diskussion miteinbringen.

- Das Benennen persönlich relevanter Werte und die Begründung ihrer Wichtigkeit im Rahmen einer gemeinsamen Einstiegsrunde kann das Bewusstsein für die eigenen Werte und diejenigen anderer Menschen schärfen und dadurch zur Erkenntnis beitragen, dass für Menschen unterschiedliche Werte relevant sein können. Letzteres kann wiederum zu einem besseren Verständnis für sich und andere Menschen führen.

  Wird bei dieser Austauschrunde die Nennung persönlich relevanter Werte auf einen Wert beschränkt, kann zusätzlich das Bewusstsein für die persönliche Wichtigkeit des gewählten Werts geschärft werden.

➔ **Die zweite Design-Annahme (Einflussfaktor «Konfrontation, Irritation und Widerspruch») wird für die Facette «Förderung der Auseinandersetzung mit sich selbst (Selbstreflexion)» bestätigt:**

Die Konfrontation mit Sichtweisen und Verhaltensweisen anderer sowie die Erfahrung von Widerspruch und Irritation fördern im Sinne der Selbstreflexion die Auseinandersetzung mit sich selbst.

Die zweite Facette der Gestaltungsannahme («…, tragen damit zur Sozial- und Selbstkompetenzentwicklung bei») wird für die im Rahmen des Gruppencoachings fokussierte Handlungsdimension «Einstellungen» derart bestätigt, als dass …

die Auseinandersetzung mit sich, sprich mit den eigenen Werten und Einstellungen, zu einer Weiterentwicklung auf der Handlungsdimension «Einstellungen» führen kann und zwar in Form eines besseren Verständnisses und stärkeren Bewusstseins für die eigenen Werte bzw. Einstellungen. Daraus kann auch die Erkenntnis resultieren, dass Werte von Menschen unterschiedlich gewichtet werden, sowie generell ein Bewusstsein für die Werte anderer Menschen.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Das kritische Hinterfragen bzw. Infragestellen der von den Studierenden als persönlich relevant benannten Werte und Einstellungen als zusätzliche Form der Konfrontation kann sie anregen, die eigenen Werte und Einstellungen zu bedenken bzw. zu überdenken. Es kann ebenfalls dazu beitragen, dass sie auf Ebene «Einstellungen» Neues über sich erfahren.

Mittels Übungen, bei denen die Studierenden aufgefordert werden, zu einer konkreten Handlungssituation Position zu beziehen und sie zu begründen, können Irritationen hinsichtlich des eigenen Wertesystems ausgelöst und Widersprüche in der Umsetzung der eigenen Werte aufgezeigt werden. Dies kann seinerseits Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» auslösen. Dabei empfiehlt es sich, den Studierenden Gelegenheit zu geben, die eigenen Irritationen und Widersprüche sowie ihre mögliche(n) Ursache(n) zu thematisieren. Stehen bei diesen Übungen Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Fokus, können sie bei den Studierenden zudem Reflexionen der eigenen Werte im Hinblick auf die zukünftige Profession auslösen.

➔ **Die dritte Design-Annahme (Einflussfaktor «Konfrontation, Irritation und Widerspruch») wird für die Facette «… fördert das wertebewusste Handeln» bestätigt:**

Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen fördern das wertebewusste Handeln.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Es empfiehlt sich hierfür, mit einer Aufgabenstellung zu arbeiten, welche die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht und von den Studierenden verlangt, sich bezüglich einer konkreten Handlungssituation zu positionieren und die gewählte Positionierung zu begründen. Als geeignete Form einer solchen Aufgabenstellung erweisen sich Aufstellungsübungen, deren Bezugspunkt eine konkrete Situation aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist.

Was den Teil der dritten Design-Annahme betrifft, dem zufolge das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen zu Änderungen auf der Dimension «Einstellungen» führen kann, finden sich unter den Rückmeldungen der Befragten weder solche, die die Annahme klar bestätigen, noch solche, die sie klar verwerfen. Die Rückmeldungen der Studierenden weisen jedoch darauf hin, dass hierzu die eigenen Werte und Einstellungen vom Gegenüber infrage gestellt werden müssen.

➔ **Die vierte Design-Annahme (Einflussfaktor «Selbstreflexion») findet Bestätigung. In Betrachtung der Evaluationsergebnisse lässt sie sich wie folgt präzisieren:**

(Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Haltungen und ermöglicht Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen». Dabei zeigen sich die angesprochenen Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» in Form eines stärkeren Bewusstseins und besseren Verständnisses für die eigenen Werte und Einstellungen sowie in Form eines stärkeren Bewusstseins für die Gründe, weshalb einem die ausgewählten Werte und Einstellungen persönlich wichtig sind.

Zusätzliche Erkenntnis:

(Selbst-)Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» können durch persönliche Irritationen, das Aufzeigen von Widersprüchen, das Nachfragen bezüglich der Umsetzung der Werte in konkreten Situationen, durch das Infragestellen der Werte oder mittels Aufforderung, Position zu beziehen und sie zu begründen, angeregt werden. Ebenso kann der gemeinsame Austausch über Werte und Einstellungen (Selbst-)Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» auslösen.

Darüber hinaus liessen die Evaluationsergebnisse weitere für die Designentwicklung relevante Aspekte erkennen, die als solche bisher nicht bei der Ausgestaltung des Designs mitberücksichtigt wurden:

- Die Arbeit mit Beispielen unterstützt den Lernprozess der Studierenden. Stammen die gewählten Beispiele aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, kann dies den Transfer des Besprochenen auf den Kontext der Sozialen Arbeit unterstützen, das Besprochene greifbarer machen sowie die Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit anregen. Darüber hinaus kann die Arbeit mit konkreten Beispielen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit die Relevanz, welche die Studierenden der Werte-Thematik zuschreiben, erhöhen.
- Neustudierende verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit dem Coaching-Gefäss. Dies kann dazu führen, dass sie sich im Coaching eher abwartend verhalten und von sich aus wenig einbringen. Es empfiehlt sich deshalb, die Studierenden über Übungen, konfrontierende Fragestellungen und Beispielbearbeitungen aktiv ins Geschehen einzubinden.

3.1.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

Die Evaluationsergebnisse und die daraus abgeleiteten verfeinerten Gestaltungsannahmen (= Gestaltungsprinzipien) sowie die zusätzlich gewonnenen Erkenntnisse zogen für die Weiterentwicklung des didaktischen Designs des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» folgenden Vorschlag nach sich:

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

Die Feinziele werden in Richtung Prozessziele abgeändert und in ihrer Reichweite reduziert:
Die Studierenden sollen …

- *persönlich relevante Werte und Einstellungen zumindest ansatzweise begründen und kritisch hinterfragen;*

- *erkennen, dass für Menschen unterschiedliche Werte persönlich relevant sein können und ein Wert unterschiedlich ausgelegt werden kann. Sie übertragen dieses Verständnis auf den Kontext der Sozialen Arbeit und identifizieren und diskutieren damit verbundene potentielle Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit;*
- *situationsbezogen den Zusammenhang zwischen Werten bzw. Einstellungen und Handeln erläutern;*
- *beginnen, sich des Einflusses von Werten/Einstellungen auf das eigene Handeln bewusst zu werden, indem sie situationsbezogen den Zusammenhang zwischen Werten/Einstellungen und dem Handeln erkennen und erläutern;*
- *beginnen, eigene Werte/Einstellungen in Bezug auf ihre spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit zu reflektieren.*

Darüber hinaus wird mit dem nachfolgenden Ziel ein zusätzliches Feinziel mit aufgenommen, da die Gruppenebene und damit das mit der Lernphase ebenfalls adressierte Modulziel 7 (siehe Kapitel VI-3) in den Feinzielen der Lernphase bislang zu wenig berücksichtigt wurde:

- *Die Studierenden sollen ihre Denk- und Sichtweise im Coaching erläutern und ihre eigene Position begründen.*

➔ **Konsequenzen für den Vorbereitungsauftrag:**

Der Vorbereitungsauftrag bleibt unverändert.

➔ **Konsequenzen für das Gruppencoaching:**

- Begrüssungsrunde, in welcher der Coach die Werte-Thematik in das Studium und die spätere Berufstätigkeit einbettet.
- Es folgt die eigentliche Einstiegsrunde, in der sich alle gemeinsam über persönlich relevante Werte und Einstellungen und die Gründe ihrer Bedeutung austauschen. Hierbei wird Bezug genommen auf das im Vorbereitungsauftrag Erarbeitete. Der Coach stellt Aspekte, die ihm in den Portfolioeinträgen zum Vorbereitungsauftrag aufgefallen sind oder ihn irritiert haben, zur Diskussion.
- Die Studierenden entscheiden sich im Anschluss an die Einstiegsrunde für einen bestimmten Wert, den sie im Hinblick auf ihre spätere Berufstätigkeit als Fachkraft der Sozialen Arbeit als wichtig erachten. Sie tauschen sich in Kleingruppen darüber aus, wieso sie diesen Wert gewählt haben, wie er sich im aktuellen Alltag Ausdruck verschafft und wie er sich später in der Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit zeigen könnte. Damit verbundene Herausforderungen, Grenzen und Widersprüche werden gemeinsam diskutiert. Allfällige unterschiedliche Verständnisweisen der fokussierten Werte werden in der Kleingruppe thematisiert. Aufgabe der Studierenden ist es, den/die jeweils berichtenden Studierende/n durch Nachfragen und kritisches Hinterfragen aus der Reserve zu locken.
- Die Studierenden überlegen sich in Einzelarbeit eine Karikatur zu ihrem gewählten Wert und stellen diese dann im Plenum kurz vor. Gemeinsam werden (zu einer Auswahl von Werten) «menschliche Skulpturen» als Gegenpole der gewählten Werte dargestellt. Im Anschluss erfolgt eine kurze gemeinsame, vom Coach moderierte Austauschrunde zur Frage, was aus der erfolgten Auseinandersetzung mit den Karikaturen und den Skulpturen an persönlichen Erkenntnissen mitgenommen werden kann.
- Das Coaching sieht des Weiteren die Bearbeitung konkreter Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit vor, die vorwiegend vom Coach eingebracht werden. Dabei werden die Studierenden aufgefordert unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und mögliche, hinter den Handlungsweisen liegende Werte zu identifizieren und zu diskutieren. Herausforderungen im Umgang mit den verschiedenen Werten werden thematisiert.
- Des Weiteren werden die Studierenden (beispielsweise mittels Aufstellungsübungen) aufgefordert, zu konkreten Handlungssituationen aus der Sozialen Arbeit Position zu beziehen und diese zu begründen.

Auffälliges oder Irritierendes wird im Anschluss daran in Kleingruppen diskutiert. Bezüge zu eigenen, ähnlichen Erfahrungen werden hergestellt und gemeinsam thematisiert.

- Am Ende des Coachings überlegen sich die Studierenden in Einzelarbeit, was sie für sich aus dem Coaching im Hinblick auf ihre Werte und Einstellungen mitnehmen und welche Entwicklungsschritte sie für sich auf der Handlungsdimension «Einstellungen» sehen. Sie tauschen sich zu zweit aus und tragen die Essenz aus dem Gespräch ins Plenum hinein. Darauf folgt eine Schlussrunde.

3.2 Erprobung des zweiten Design-Prototyps des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» (Ergebnisbericht Beta-Testing 2)

3.2.1 Kontextbedingungen

Neben den in Kapitel 3 einleitend beschriebenen Rahmenbedingungen für das Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» waren bei der Erprobung des zweiten Prototyps folgende spezifischen Kontextbedingungen gegeben:

- An der Erprobung nahmen dieselben zwölf Coaching-Gruppen teil, die bereits den zweiten Design-Prototypen des DCs mit anschliessendem individuellem Feedback erprobten (106 Neustudierende[67] verteilt auf 12 Coachs)[68].
- Alle Coachs führten das Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» zum ersten Mal durch.

Darüber hinaus gilt es zu erwähnen, dass beim zweiten Testing im Vergleich zur ersten Testrunde teilweise andere Lernergebnisse angestrebt wurden. Die ursprünglich anvisierten Lernziele wurden infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Design-Prototyps allesamt in weitgehender Übereinstimmung mit dem Vorschlag der Autorin (vgl. Kapitel VI-3.1.5) vorwiegend in ihrer Formulierung, vereinzelt aber auch inhaltlich angepasst. Beim zweiten Prototypen lauteten die Feinziele des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» wie folgt:

Die Studierenden sollen…

- *persönlich relevante Werte und Einstellungen zumindest ansatzweise begründen und kritisch hinterfragen;*
- *ein Verständnis dafür entwickeln, dass für Menschen unterschiedliche Werte persönlich relevant sein können und ein Wert unterschiedlich ausgelegt werden kann. Sie übertragen dieses Verständnis auf den Kontext der Sozialen Arbeit und identifizieren und diskutieren damit verbundene potentielle Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit;*

[67] Zwei Studierende brachen direkt nach Beginn ihr Studium ab.

[68] Anders als in der ersten Testrunde wurden die Studierenden der zweiten Erprobungsrunde nicht im Rahmen einer Abfrage ihrer Vorkenntnisse schriftlich danach befragt, ob sie zuvor bereits einmal ein Coaching besucht hatten. Ihnen wurde diese Frage anlässlich der Modul-Einführungsveranstaltung mündlich gestellt. Es zeigte sich ein zur ersten Erprobungsrunde vergleichbares Bild: Der Grossteil der Studierenden hatte bis dahin noch nie ein Coaching.

- *situationsbezogen den Zusammenhang zwischen Werten bzw. Einstellungen und Handeln erläutern;*
- *den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das eigene Handeln erläutern;*
- *ihre Werte und Einstellungen in Bezug auf ihre spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit reflektieren;*
- *ihre Denk- und Sichtweise erläutern sowie ihre eigene Position begründen.*

3.2.2 Design-Prinzipien und ihre Verankerung

Der zweite Design-Prototyp entstand in Umsetzung der Design-Prinzipien, wie sie aus der ersten Erprobung resultierten. Ebenfalls leitend waren die aus der ersten Erprobung zusätzlich gewonnenen Erkenntnisse, die als neue Gestaltungsannahmen ins Design des zweiten Prototyps einflossen. Nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die den zweiten Design-Prototypen konstituierenden Design-Annahmen bzw. -Prinzipien und ihre Verankerung im Design.

Tabelle 17: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien des zweiten Prototyps und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	Austausch und Diskussion
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DA1:** Das Benennen persönlich relevanter Werte und die Begründung ihrer Wichtigkeit im Rahmen einer gemeinsamen Einstiegsrunde kann das Bewusstsein für die eigenen Werte und diejenigen anderer Menschen schärfen und damit dazu beitragen, zu erkennen, dass für Menschen unterschiedliche Werte relevant sein können. Dies kann dazu führen, dass man sich und andere besser versteht. **DA2:** Wird bei der Austauschrunde die Nennung persönlich relevanter Werte auf einen Wert beschränkt, kann zusätzlich das Bewusstsein für die persönliche Wichtigkeit des gewählten Werts geschärft werden. **DA3:** Das gemeinsame Diskutieren über Werte und Einstellungen ermöglicht den Studierenden, andere Sichtweisen kennenzulernen und den eigenen Blickwinkel zu vergrössern. Es regt zudem Selbstreflexionen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» an. Dabei empfiehlt es sich, die Diskussionen in Kleingruppen durchzuführen, da die Gruppengrösse darüber zu entscheiden scheint, ob und wie sehr sich die einzelnen Studierenden in die Diskussion miteinbringen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Coachs gestalten den Einstieg ins Coaching als gemeinsamen Austausch über persönlich relevante Werte und Einstellungen und die Gründe ihrer Wichtigkeit (→ Verankerung DA 1). Dabei nehmen sie Bezug auf das von den Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsauftrags Erarbeitete. Die anschliessende Aufgabenstellung fordert die Studierenden auf, sich für einen ihrer Werte, den sie im Hinblick auf ihre spätere Berufstätigkeit als wichtig erachten, zu entscheiden (→ Verankerung DA2). Die Aufgabenstellung fordert sie weiter auf, sich in einer Kleingruppe darüber auszutauschen, wieso sie den Wert gewählt haben, wie der Wert sich im aktuellen Alltag Ausdruck verschafft und wie er sich dann wohl später in der Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit zeigen wird (→ Verankerung DA3). Zudem sollen die Studierenden gemeinsam allfällige unterschiedliche Verständnisweisen der genannten Werte diskutieren.

	Intendierte Lernaktivitäten: *Einstiegsrunde*: Die Studierenden lassen sich auf die gemeinsame Bearbeitung der Thematik ein. Sie knüpfen am Vorbereitungsauftrag an und benennen, konkretisieren und begründen eigene Werte und Einstellungen. Sie erkennen, dass Menschen unterschiedliche Werte haben und derselbe Wert nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet. *Kleingruppenarbeit*: Die Studierenden entscheiden sich je für einen bestimmten Wert und vertreten und begründen diesen gegenüber Mitstudierenden im Rahmen einer Kleingruppenarbeit. Sie erläutern dabei auch dessen Umsetzung im Alltag. Im gemeinsamen Austausch erkennen sie Unterschiede in den Verständnisweisen von Werten und thematisieren dies zusammen. Sie reflektieren die angesprochenen Werte im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit.
Einflussfaktor	**Konfrontation, Irritation und Widerspruch**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP1:** Die Konfrontation mit Sichtweisen und Verhaltensweisen anderer sowie die Erfahrung von Widerspruch und Irritation fördern im Sinne der Selbstreflexion die Auseinandersetzung mit sich selbst. **DA4:** Das kritische Hinterfragen bzw. Infragestellen der von den Studierenden als persönlich relevant benannten Werte und Einstellungen als zusätzliche Form der Konfrontation kann sie anregen, die eigenen Werte und Einstellungen zu bedenken bzw. überdenken. Es kann ebenfalls dazu beitragen, dass sie auf Ebene «Einstellungen» Neues über sich erfahren. **DA5:** Mittels Übungen, bei denen die Studierenden aufgefordert werden, zu einer konkreten Handlungssituation Position zu beziehen und sie zu begründen, können Irritationen hinsichtlich des eigenen Wertesystems ausgelöst und Widersprüche in der Umsetzung der eigenen Werte aufgezeigt werden. Dies kann seinerseits Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» auslösen. Dabei empfiehlt es sich, den Studierenden Gelegenheit zu geben, die eigenen Irritationen und Widersprüche sowie ihre mögliche(n) Ursache(n) zu thematisieren. Stehen bei diesen Übungen Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Fokus, können sie bei den Studierenden zudem Reflexionen der eigenen Werte im Hinblick auf die zukünftige Profession auslösen. **DP2:** Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen fördern das wertebewusste Handeln. **DA6**: Es empfiehlt sich hierfür, mit einer Aufgabenstellung zu arbeiten, welche die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht und von den Studierenden verlangt, sich bezüglich einer konkreten Handlungssituation zu positionieren und die gewählte Positionierung zu begründen. Als geeignete Form einer solchen Aufgabenstellung erweisen sich Aufstellungsübungen, deren Bezugspunkt eine konkrete Situation aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist. **DA7:** Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen können zu Änderungen auf der Dimension «Einstellungen» führen. Hierzu scheint es notwendig zu sein, dass die eigenen Werte und Einstellungen vom Gegenüber infrage gestellt werden.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Coachs benennen im Rahmen des Einstiegs Aspekte, die ihnen bei der Durchsicht der Vorbereitungsaufträge aufgefallen sind oder sie irritiert haben (→Verankerung DP1). Die Aufgabenstellung zur *Kleingruppenarbeit* fordert die Studierenden auf, einander Verständnis- sowie kritische Fragen zu stellen bzw. das von Mitstudierenden Geäusserte kritisch zu hinterfragen, gerade auch, was die Umsetzung des Werts im Alltag betrifft (→ Verankerung DA4/7). Im Anschluss an die Kleingruppenarbeit *thematisieren die Coachs zusammen mit den Studierenden Werte/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen*, die einen Bezug zur Sozialen Arbeit aufweisen. Sie fordern dabei die Studierenden auf, hinter den Handlungsweisen liegende Werte und Einstellungen zu identifizieren und zu diskutieren und dabei die unterschiedlichen Perspektiven der an der Situation beteiligten Personen einzunehmen (→Verankerung DA6). Die Studierenden werden weiter aufgefordert, zur

	jeweiligen Situation Position zu beziehen, sie zu begründen und dabei eigene Widersprüche und Irritationen (inkl. deren mögliche Ursachen) zu erläutern (→ Verankerung DA5/6, DP1). Der Coach lockt die Studierenden dabei mittels Nachfragen, Nachhaken, Infragestellen des Gesagten und durch konfrontierende Fragestellungen aus der Reserve (→ Verankerung DA4). Die Studierenden werden bei dieser Übung aufgefordert, gemeinsam Herausforderungen im Umgang mit verschiedenen Werten und Einstellungen zu identifizieren und zu thematisieren. Sowohl die Kleingruppenarbeit als auch die gemeinsame Thematisierung von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen konfrontiert die Studierenden mit alternativen Wertausrichtungen (→ Verankerung DP2). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Kleingruppenarbeit*: Die Studierenden bringen ihre eigene Denk- und Sichtweise ein. Mittels Nachhaken und Nachfragen unterstützen sie ihre Mitstudierenden darin, den eigenen Wert besser zu verstehen. Gemeinsam identifizieren und diskutieren sie Herausforderungen, Grenzen und Widersprüche bei der Umsetzung dieser Werte. *Gemeinsame Thematisierung von Werte/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen*: Die Studierenden bringen sich aktiv ein in die Bearbeitung und Thematisierung von Werten, welche anhand konkreter, beispielhafter Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit vorgenommen wird: Sie benennen und diskutieren gemeinsam mit anderen hinter den Handlungsbeispielen liegende Werte und Einstellungen. Dabei nehmen sie die jeweiligen Perspektiven der an der Handlungssituation beteiligten Personen ein. Sie identifizieren und thematisieren Herausforderungen im Umgang mit diesen Werten und Einstellungen. Während der Bearbeitung beziehen die Studierenden selbst Position und begründen diese. Sie benennen Auffälliges und erläutern wahrgenommene (eigene) Irritationen und Widersprüche.
Einflussfaktor	**Selbstreflexion**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP3:** (Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Haltungen und ermöglicht Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen». Dabei zeigen sich die angesprochenen Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» in Form eines stärkeren Bewusstseins und besseren Verständnisses für die eigenen Werte und Einstellungen sowie in Form eines stärkeren Bewusstseins für die Gründe, weshalb einem die ausgewählten Werte und Einstellungen persönlich wichtig sind. **DA8:** (Selbst-)Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» können durch persönliche Irritationen, Aufzeigen von Widersprüchen, Nachfragen bezüglich Umsetzung der Werte in konkreten Situationen, durch das Infragestellen der Werte oder mittels Aufforderung, Position zu beziehen und sie zu begründen, angeregt werden. Ebenso kann der gemeinsame Austausch über Werte und Einstellungen (Selbst-)Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» auslösen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der *Vorbereitungsauftrag* zum Gruppencoaching leitet die Studierenden an, über ihre eigenen Werte und Einstellungen, ihre Prägung und ihre Veränderung über die Zeit nachzudenken und ihre Reflexionen schriftlich im Portfolio festzuhalten (→ Verankerung DP3). Der Auftrag zur *Kleingruppenarbeit* fordert die Studierenden auf, die genannten Werte gegenseitig zu hinterfragen, mit ihnen verbundene Herausforderungen, Grenzen und Widersprüche (beispielsweise in der Umsetzung) zu diskutieren und u.a. auch bezüglich der Umsetzung der Werte im Alltag gegenseitig nachzufragen (→ Verankerung DA8). Bei der *gemeinsamen Thematisierung von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen* sind – wie bereits geschildert – die Studierenden aufgefordert, Position zu beziehen und diese zu begründen (→ Verankerung DA8).

	Intendierte Lernaktivitäten: *Vorbereitungsauftrag:* Die Studierenden reflektieren ihre eigenen Werte und Einstellungen und dokumentieren sie im Portfolio. Dabei benennen sie Prägungen ihrer Werte und Einstellungen, veranschaulichen, wie sich ihre Werte und Einstellungen im Verlaufe des Lebens verändert haben, und bestimmen diejenigen, welche ihnen aktuell wichtig sind. *Kleingruppenarbeit*: Mittels Nachhaken und Nachfragen unterstützen die Studierenden ihre Mitstudierenden darin, den selbst bestimmten Wert besser zu verstehen. Gemeinsam identifizieren und diskutieren sie Herausforderungen, Grenzen und Widersprüche bei der Umsetzung der genannten Werte. Dabei erkennen sie allfällige eigene Widersprüche. *Gemeinsame Thematisierung von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen:* Die Studierenden beziehen bezüglich der konkreten Handlungssituation selbst Position und begründen diese.
Einflussfaktor	**Arbeit mit Beispielen**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DA9:** Die Arbeit mit Beispielen unterstützt den Lernprozess der Studierenden. Stammen die gewählten Beispiele aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, kann dies den Transfer des Besprochenen auf den Kontext der Sozialen Arbeit unterstützen, das Besprochene greifbarer machen sowie die Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit anregen. Darüber hinaus kann die Arbeit mit konkreten Beispielen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit die Relevanz, welche die Studierenden der Werte-Thematik zuschreiben, erhöhen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Thematisierung von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen erfolgt anhand von Beispielen aus den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden übertragen das Bewusstsein vorhandener unterschiedlicher Wertvorstellungen und Wertverständnisse auf den Kontext der Sozialen Arbeit und identifizieren und diskutieren damit verbundene potentielle Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit.
Einflussfaktor	**Studienbeginn**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DA10:** Neustudierende verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit dem Coaching-Gefäss. Dies kann dazu führen, dass sie sich im Coaching eher abwartend verhalten und von sich aus wenig einbringen. Es empfiehlt sich deshalb, die Studierenden über Übungen, konfrontierende Fragestellungen und Beispielbearbeitungen aktiv ins Geschehen einzubinden.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Das Coaching beinhaltet eine Kleingruppenaufgabe und die Bearbeitung konkreter Handlungsbeispiele, die u.a. das gegenseitige Nachhaken und Nachfragen sowie das Stellen kritischer Fragen vorsehen (siehe vorangehende Ausführungen in dieser Tabelle). **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden lassen sich auf die gemeinsame Bearbeitung der Thematik ein. Sie bringen sich aktiv ein und äussern ihre Denk- und Sichtweisen. Mittels Nachhaken, Nachfragen und Stellen kritischer Fragen unterstützen sie ihre Mitstudierenden aktiv in der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Einstellungen.

3.2.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel V-2.2.2):

Evaluationsgegenstand: Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen und ihr Einfluss auf das professionelle Handeln», hierbei insbesondere spezifische didaktische Elemente, die aufgrund der Evaluationsergebnisse der ersten Erprobungsrunde neu ins didaktische Design aufgenommen bzw. stärker betont wurden.

Stichprobe: Zwei der insgesamt zwölf Coaching-Gruppen (16 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente: Pro evaluierter Coaching-Gruppe …

- nicht-teilnehmende, videogestützte Beobachtung des Gruppencoachings durch je zwei Beobachterinnen,
- schriftlicher Kurzfragebogen zum Gruppencoaching, welcher von fünf Studierenden ausgefüllt wurde
- problemzentriertes, leitfadengestütztes Einzelinterview mit dem Coach,
- leitfadengestützte Fokusgruppe mit vier bis fünf Studierenden, die auch den Kurzfragebogen ausgefüllt haben.
- Artefakte: Videomitschnitt des beobachteten Gruppencoachings und E-Portfolioeinträge zum Vor- und Nachbereitungsauftrag der fünf Studierenden, die den Kurzfragebogen ausgefüllt und an der Fokusgruppe teilgenommen haben

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Lernzielerreichung (Lernergebnisse der Lernphase 5):

Wie schon beim Beta-Testing 1 wurden die an der Evaluation beteiligten Studierenden im Rahmen des Kurzfragebogens gebeten, anzugeben, ob und in welchem Ausmass lernzielbezogene Aussagen auf sie zutreffen. Die Einschätzungen der Studierenden geben Hinweise darauf, ob die im Coaching adressierten Lernziele (Feinziele) erreicht werden konnten:

Die Studierenden sollen…

(1) persönlich relevante Werte und Einstellungen zumindest ansatzweise begründen und kritisch hinterfragen;

(2) ein Verständnis dafür entwickeln, dass für Menschen unterschiedliche Werte persönlich relevant sein können und ein Wert unterschiedlich ausgelegt werden kann. Sie übertragen dieses Verständnis auf den Kontext der Sozialen Arbeit und identifizieren und diskutieren damit verbundene potentielle Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit;

(3) situationsbezogen den Zusammenhang zwischen Werten bzw. Einstellungen und Handeln erläutern;

(4) den Einfluss persönlicher Werte und Einstellungen auf das eigene Handeln erläutern;

(5) ihre Werte und Einstellungen in Bezug auf ihre spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit reflektieren und

(6) *ihre Denk- und Sichtweise erläutern sowie ihre eigene Position begründen.*

Die Einschätzungen der Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen (vgl. Anhang 7) weisen darauf hin, dass die Lernziele weitgehend erreicht werden konnten. Dies wird durch die Rückmeldungen der Coachs bestätigt (I2-2_C1: 23; I2-2_C2: 58-62). Beide Coachs haben den Eindruck, dass sich die Studierenden auf den Weg der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Einstellungen gemacht haben (I2-2_C1: 23; I2-2_C2: 59). Während der Coach der Coaching-Gruppe 1 alle Lernziele als vollständig erreicht ansieht, nahm der Coach der Coaching-Gruppe 2 bei seinen Coachee teilweise Probleme wahr, die eigenen Werte und Einstellungen zu benennen und zu begründen (I2-2_C2: 59-65), was ein Teil des Lernziels 1 darstellt. Seine Wahrnehmung deckt sich mit den Aussagen einzelner seiner Studierenden (FB2-2_S1: S. 1; P2-2_S10). Zudem wird die Wahrnehmung des Coachs auch durch den Umstand bekräftigt, dass die entsprechenden Aussagen (vgl. Item 3 und 4 in Anhang 7) von den Studierenden der Coaching-Gruppe 2 im Kurzfragebogen durchschnittlich leicht schlechter eingeschätzt wurden als von den Studierenden der Coaching-Gruppe 1. Ebenfalls ein kleines Fragezeichen setzt der Coach der Coaching-Gruppe 2 hinter die vollständige Erreichung der Lernziele 3 und 4: Die Studierenden sollen situationsbezogen den Zusammenhang zwischen Werten/Einstellungen und Handeln bzw. den Einfluss persönlicher Werte/Einstellungen auf das eigene Handeln erläutern. Seiner Ansicht nach hat das Coaching zwar einen Anstoss dazu gegeben, doch bedarf es laut ihm – in Übereinstimmung mit Aussagen von Studierenden (FG2-2_CG2: 79; FG2-2_CG1: 49, 51) – einer längeren Auseinandersetzung mit dieser Thematik, um diese Lernziele vollständig, d.h. im Sinne einer Adaptierung auf das eigene Handeln zu erreichen (I2-2_C2: 69-79). Auch brauche es dazu eine Vernetzung mit anderen im Studium behandelten Inhalten und Theorien. Damit fallen die Einschätzungen des Coachs der Coaching-Gruppe 2 punkto Lernzielerreichung insgesamt etwas zurückhaltender aus als diejenigen des Coachs der Coaching-Gruppe 1. Dies stimmt mit den Einschätzungen der Studierenden dieser Gruppe überein, welche sechs von 12 lernzielbezogene Aussagen durchschnittlich etwas schlechter einschätzten als die Studierenden der Coaching-Gruppe 1 (bei 4 Aussagen liegen identische Mittelwerte vor, bei 2 Items sind die Mittelwerte der Coaching-Gruppe 2 etwas höher als diejenigen der Coaching-Gruppe 1; vgl. Anhang 7).

Den Rückmeldungen der befragten Studierenden der Coaching-Gruppe 1 nach zu schliessen, dürfte im Gruppencoaching stärker auf die Soziale Arbeit und die spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit Bezug genommen werden (FG2-2_CG1: 66-70, 120). Ihrer Meinung nach könnte dies zusätzlich helfen, im Sinne des Lernziels 5 die eigenen Werte und Einstellungen in Bezug auf ihre spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit zu reflektieren bzw. im Sinne des zweiten Teils von Lernziel 2 potentielle mit unterschiedlich vertretenen Werten verbundene Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit zu identifizieren. Die Studierenden der

Coaching-Gruppe 2 vertreten ihrerseits die Meinung, dass hierfür die Bearbeitung von Beispielen aus der Sozialen Arbeit intensiver ausfallen müsste (FG2-2_CG2: 133-137).

Was den ersten Teil des zweiten Lernziels betrifft («Die Studierenden sollen ein Verständnis dafür entwickeln, dass für Menschen unterschiedliche Werte persönlich relevant sein können und ein Wert unterschiedlich ausgelegt werden kann.»), merken einige der Studierenden im Rahmen der Fokusgruppen an, dass ihnen bereits vor dem Coaching bewusst war, dass Menschen individuell unterschiedliche Werte als relevant erachten, und ihnen das Coaching diesbezüglich keine neue Erkenntnis brachte. Allerdings half ihnen das Coaching, dieses Wissen zu reaktivieren bzw. hervorzuholen (FG2-2_CG2: 12, 14, 64-67; FG2-2_CG1: 94).

Die E-Portfoliobeiträge sowie auch Rückmeldungen im Rahmen des Kurzfragebogens lassen schliesslich erkennen, dass das Gruppencoaching bei einigen der befragten Studierenden beider Gruppen zu einem Bewusstsein für die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Einstellungen führte bzw. dieses Bewusstsein schärfte (P2-2_S2; P2-2_S11; P2-2_S10; FB2-2_S7: S. 1; FB2-2_S4: S. 1; FB2-2_S1: S. 1; FB2-2_S9: S. 1, 3; FB2-2_S10: S. 1).

→ *Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit der aktuellen Ausgestaltungsform des Gruppencoachings die angestrebten Lernziele weitgehend erreicht werden konnten, so dass es grundsätzlich keiner Änderung des didaktischen Designs bedarf.*

→ *Was das Lernziel 2 betrifft, weisen die Rückmeldungen der Studierenden darauf hin, dass es im Coaching nicht um das erstmalige Erkennen der Unterschiedlichkeit der für Menschen individuell bedeutsamen Werte und Einstellungen geht, sondern um die bewusste Aktivierung bzw. das «Hervorholen» dieses bei den meisten Studierenden bereits vorhandenen Wissens.*

→ *Darüber hinaus lassen die Rückmeldungen von Seiten Studierender und Coachs annehmen, dass die Lernziele noch besser erreicht werden können, wenn im Gruppencoaching*

- *dem Thematisieren des Einflusses von Werten und Einstellungen auf das Handeln,*
- *der Bezugnahme auf die Soziale Arbeit und die spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit und*
- *dem gemeinsamen Besprechen konkreter Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit*

mehr Zeit gegeben wird. Dieser Erkenntnis ist bei der Weiterentwicklung des didaktischen Designs Beachtung zu schenken.

Evaluationsergebnisse zu spezifischen didaktischen Elementen:

Die Rückmeldungen der Coachs und Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen vergleichend lassen sich für spezifische didaktische Elemente, die infolge der ersten Evaluationsrunde neu ins Design aufgenommen wurden oder stärkere Betonung erfuhren, folgende Erkenntnisse festhalten:

Gemeinsamer Austausch persönlich relevanter Werte und Einstellungen im Rahmen der Kleingruppenarbeit:

- Die Rückmeldungen der Coachs und Studierenden deuten darauf hin, dass das Benennen und Begründen eigener Werte und Einstellungen bzw. der Austausch über persönlich relevante Werte und Einstellungen und damit auch der Einblick in die von Mitstudierenden jeweils als relevant erachteten Werte und Einstellungen sowie in ihre Sicht- und Denkweisen zum einen die Selbstreflexion anregen, zum anderen Erkenntnisse im Zusammenhang mit eigenen Werten und Einstellungen generieren und so schliesslich die Kompetenzerweiterung auf der Dimension «Einstellungen» unterstützen *(I2-2_C1: 29, 33; I2-2_C2: 115; FG2-2_CG1: 78; FG2-2_CG2: 27-30, 39-41, 71; FB2-2_S1: S. 2; FB2-2_S4: S. 2; FB2-2_S10: S. 2; FB2-2_S11: S. 1; P2-2_S3; P2-2_S6 bis P2-2_S11)* .

  Konkret scheint dieses didaktische Vorgehen bei den Studierenden eine Bewusstseinsschärfung hinsichtlich der eigenen Werte und Einstellungen und ihrer Umsetzung im Alltag bewirken zu können, was mit einem besseren Verständnis der eigenen Werte und Einstellungen und derjenigen anderer, nicht aber mit einer Änderung der eigenen Werte und Einstellungen einherzugehen scheint.

- Sowohl die befragten Studierenden der Coaching-Gruppe 1 als auch diejenige der Coaching-Gruppe 2 heben in diesem Zusammenhang die Kleingruppenarbeit als geeignete Austausch- und Diskussionsform hervor. Sie begründen diese Ansicht damit, dass die Arbeit in 3er- bzw. 4er-Gruppen es zulasse:
  - sich untereinander breiter und intensiver auszutauschen,
  - einander kritische Fragen zu stellen, was interessante Gedankengänge nach sich ziehen würde, und
  - die eigene Meinung einzubringen (FG2-2_CG1: 148-150; FG2-2_CG2: 75, 221-223; FB2-2_S4: S. 2; FB2-2_S9: S. 2; FB2-2_S3: S. 2).

  Deshalb wünschen sich insbesondere die Studierenden der Coaching-Gruppe 1 öfters Kleingruppenarbeiten (FG2-2_CG1: 235).

  Die Studierenden der Coaching-Gruppe 2 machen ihrerseits darauf aufmerksam, dass für Kleingruppenarbeiten genügend Zeit einzuplanen ist, damit es möglich ist, inhaltlich in die Tiefe zu gehen (FG2-2_CG2: 30, 69-71, 120).

→ *Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse scheint es auch zukünftig wichtig, die Studierenden gemeinsam in Kleingruppen über persönlich relevante Werte und Einstellungen austauschen zu lassen. Dabei kann auf den Kleingruppenauftrag, wie er im zweiten Prototyp gegeben war, auch zukünftig zurückgegriffen werden. Bei der Kleingruppenarbeit ist von Seiten der Coachs darauf zu achten, dass den Studierenden genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird.*

Entscheid für einen persönlichen Wert:

- In beiden Coaching-Gruppen waren die Studierenden mittels Auftrag aufgefordert, sich für den Austausch in der Kleingruppenarbeit für einen der ausgewählten persönlichen Werte zu entscheiden, den sie im Hinblick auf ihre spätere Berufstätigkeit als Fachkraft der Sozialen Arbeit als besonders wichtig erachten. Für die Studierenden der Coaching-Gruppe 2 war diese Beschränkung auf einen einzigen Wert pro Person aufgrund der zur Verfügung stehenden Diskussionszeit in erster Linie schwierig und wenig sinnvoll (FG2-2_CG2: 17, 128-129, 191-196). Als Begründung wurde angeführt, dass alle Werte ihre Wichtigkeit hätten. Die hierzu erfolgte Diskussion im Rahmen der Fokusgruppe lässt dabei allerdings erkennen, dass die Aufgabe von den Studierenden sehr unterschiedlich verstanden wurde. So meinten die einen, dass sie sich in der Gruppe gemeinsam für nur einen Wert zu entscheiden hätten (statt für einen pro Person), was den Entscheid ihrer Aussage zufolge zusätzlich erschwerte.
- Auch die Studierenden der Coaching-Gruppe 1 erachteten die Beschränkung auf einen Wert als herausfordernd, werteten diese aber dennoch als hilfreich. Ihrer Ansicht nach wurde dadurch nochmals ersichtlich, dass für verschiedene Menschen unterschiedliche Werte an erster Stelle stehen können (FG2-2_CG1: 151-153).
- Darüber, ob der Entscheid für einen einzigen Wert im Sinne einer der Design-Annahmen[69] auch dazu geführt hat, sich der persönlichen Wichtigkeit des gewählten Werts bewusster zu werden, liegen keine Aussagen vor.

→ *Die Beschränkung auf die Auseinandersetzung mit nur einem Wert im Rahmen der Kleingruppenarbeit bringt zum Ausdruck, dass für verschiedene Menschen unterschiedliche Werte von höchster persönlicher Relevanz sein können. Deshalb und aufgrund der für die Kleingruppenarbeit knapp bemessenen Zeit erscheint es sinnvoll, diese Beschränkung auch zukünftig in der Kleingruppenarbeit beizubehalten, auch wenn dies für einzelne Studierende eine Herausforderung darstellen kann.*

Kritisches Hinterfragen bzw. Infragestellen der von den Studierenden als persönlich relevant benannten Werte und Einstellungen im Rahmen der Kleingruppenarbeit und anlässlich des gemeinsamen Thematisierens und Bearbeitens situationsbezogener Werte und Einstellungen:

- Gemäss Rückmeldungen von befragten Studierenden führte das kritische Hinterfragen bzw. Infragestellen der von ihnen als persönlich relevant benannten Werte und Einstellungen dazu,

[69] DA2: Wird bei der Austauschrunde die Nennung persönlich relevanter Werte auf einen Wert beschränkt, kann zusätzlich das Bewusstsein für die persönliche Wichtigkeit des gewählten Werts geschärft werden. (vgl. auf Tabelle 17, S. 160ff., Einflussfaktor «Austausch und Diskussion»)

  - zu erkennen, dass Werte ganz unterschiedlich verstanden werden können (FG2-2_CG2: 27-30);
  - über (die eigenen) Werte und Wertverständnisse vertieft nachzudenken (FG2-2_CG2: 164, 170);
  - zu erkennen, warum einem die eigenen Werte wichtig sind (FG2-2_CG1: 148);
  - die eigenen Werte und Einstellungen begründen zu müssen (FG2-2_ CG2: 165, 168) bzw.
  - neue wertebezogene Anschauungsweisen kennenzulernen (FG2-2_CG2: 1677; FG2-2_CG1: 1492).

- Dieses gegenseitige kritische Hinterfragen der Studierenden fand gemäss den Videomitschnitten (V2-2_CG1; V2-2_CG2) und den Aussagen von Studierenden (FG2-2_CG2: 39-30) bei beiden evaluierten Coaching-Gruppen vorwiegend – wenn auch nicht in allen Gruppen gleich intensiv – im Rahmen der Kleingruppenarbeit statt. Beim Vergleich der Videomitschnitte fiel auf, dass der Coach der Coaching-Gruppe 2 im Vergleich zum Coach der Coaching-Gruppe 1 während des ganzen Coachings viel öfter Rückfragen stellte, nachhakte und Begründungen einforderte. Nach Aussage einer Studentin führte dies dazu, dass sie beim gemeinsamen Thematisieren konkreter Handlungsbeispiele den Einfluss ihrer Werte und Einstellungen auf ihr Verhalten erkannte und damit Neues über sich lernte (FG2-2_CG2: 85). Grundsätzlich begrüssten es alle befragten Studierenden dieser Coaching-Gruppe, dass ihr Coach kritische Rückfragen stellte, da diese «*einen (…) anregen, noch einmal (…) nachzudenken und (…) zu reflektieren*» (FG2-2_CG2(S11): 139; vgl. auch FG2-2_CG2: 159, 162). Der Coach selbst wollte mit seinen kritischen Rückfragen und seinem Nachhaken bei den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem jeweils gegebenen, wertebezogenen Sachverhalt sowie eine Einsicht in verschiedene Sichtweisen provozieren (I2-2_C2: 176-179). Seiner Ansicht nach ist «*es etwas vom Wichtigsten in der Sozialen Arbeit, dass man das Handeln begründen kann*» (I2-2_C2: 183), weshalb er bei der Besprechung konkreter Handlungssituationen immer wieder nach dem «Warum» für das eigene Handeln und so nach den dem Handeln zugrundeliegenden Werten fragte. Durch das kritische Zurückfragen bzw. Nachfragen würden die Studierenden zudem merken, ob und wie tief die eigenen Werte oder Einstellungen verankert seien (I2-2_C2: 195).

  Der Coach der Coaching-Gruppe 1 hielt sich mit eigenen kritischen Rückfragen und Nachfragen zurück. Er hätte zwar im Rahmen der Einstiegsrunde Möglichkeiten hierfür gesehen, doch hat er aus Zeitgründen darauf verzichtet (I2-2_C1: 51).

→ *Die vorangehenden Ausführungen bestätigen die Design-Annahme, wonach das kritische Hinterfragen bzw. Infragestellen der von den Studierenden als persönlich relevant benannten Werte und Einstellungen diese anregen*

kann, die eigenen Werte und Einstellungen zu bedenken bzw. zu überdenken. Sie weisen auch darauf hin, dass die Studierenden durch kritische Rückfragen insbesondere auf der Argumentationsebene herausgefordert werden, was dazu führen kann, dass sie besser verstehen, warum ihnen gewisse Werte und Einstellungen besonders wichtig sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht, kritische Rückfragen sowie das Infragestellen bzw. Hinterfragen des von den Studierenden Geäusserten weiterhin als Lehr- und Lernaktivitäten im Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» vorzusehen.

Irritationen und Widersprüche nennen und benennen lassen:

- Die Videomitschnitte (V2-2_CG1; V2-2_CG2) lassen erkennen, dass in den Gruppencoachings der beiden evaluierten Coaching-Gruppen wenig (Coaching-Gruppe 1) bis gar nicht (Coaching-Gruppe 2) mit Irritation und Widerspruch gearbeitet wurde. Im Einzelinterview darauf angesprochen, kann sich der Coach der Coaching-Gruppe 2 zwar vorstellen, dass das Aufzeigen von in ihren Aussagen wahrgenommenen Widersprüchen den Studierenden helfen könnte, zum einen für sich klarer zu fassen, welche Werte sie konkret vertreten und was genau sie darunter verstehen, zum anderen eigene Grenzen in der Umsetzbarkeit ihrer Werte zu erkennen. Doch gab es seiner Ansicht nach im Coaching keine Gelegenheit bzw. keinen Anlass dazu, Widersprüche und Irritationen zu benennen, aufzuzeigen oder zu provozieren (I2-2_C2: 218-221, 236-243).
- Der Coach der Coaching-Gruppe 1 konfrontierte seinerseits seine Studierenden im Rahmen wertebezogener Aufstellungsübungen mit einem in den Positionsbegründungen der Studierenden wahrgenommenen Widerspruch. Ähnlich wie der Coach der Coaching-Gruppe 2 geht auch er davon aus, dass das Aufzeigen und Benennen von in den Aussagen der Studierenden wahrgenommenen Widersprüchen dazu führt, dass die Studierenden die Grenzen und Herausforderungen bei der Umsetzung ihrer Werte erkennen und damit die Möglichkeit erhalten, bewusst damit umzugehen (I2-2_C1: 98-105). Von Seiten seiner Coachees wurde das Aufzeigen dieses Widerspruchs als eine positiv gewertete Herausforderung und Irritation bzw. als ein positiv bewertetes Anstacheln beschrieben, das in Übereinstimmung mit den Annahmen beider Coachs eine Reflexion der eigenen Werte und des eigenen wertebezogenen Handelns nach sich zog (FG2-2_CG1: 216-225). Entsprechend hätten sie sich vermehrt solche «gedanklichen Herausforderungen» (FG2-2_CG1(S7): 225) gewünscht (FG2-2_CG1: 228-234). Ein Wunsch, den auch Studierende der anderen Coaching-Gruppe äusserten (FG2-2_CG2: 208-217).

→ *Die Rückmeldungen weisen darauf hin, dass es sinnvoll wäre, verstärkt mit Widerspruch zu arbeiten, da dieser als positive Irritation erlebt wird, die im Sinne des Gestaltungsprinzips DP1 – «Die Erfahrung von Widerspruch und Irritation fördern im Sinne der Selbstreflexion die Auseinandersetzung mit sich selbst.» – die Selbstreflexion anregen kann.*

Gemeinsames Thematisieren und Bearbeiten von Werten und Einstellungen in konkreten Handlungssituationen:

- Der Vergleich der Rückmeldungen der Coachs und Studierenden beider Coaching-Gruppen lässt den Schluss zu, dass die gemeinsame Bearbeitung und Thematisierung von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen zu einem wertebewussten Handeln beiträgt. Dass die Studierenden beider Coaching-Gruppen den entsprechenden Aussagen im Kurzfragebogen im Mittel mit recht hohen Werten zustimmen (vgl. Items 5 und 6, Anhang 7), weist darauf hin, dass dabei die konkrete Form der Thematisierung bzw. Bearbeitung von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen zweitrangig ist, sprich dass sich nicht nur klassische Aufstellungsübungen zur Förderung wertebewussten Handelns eignen[70]. Entscheidend scheint zum einen zu sein, dass konkrete Handlungssituationen gemeinsam besprochen werden, zum anderen, dass die Studierenden aufgefordert werden, zu einer Handlungssituation selbst Position zu beziehen und sie zu begründen (FG2-2_CG2: 166-168; FG2-2_CG1: 34-44, 225). Letzteres wird durch die leicht höheren Mittelwerte bei den Einschätzungen der entsprechenden Aussagen im Kurzfragebogen seitens der Studierenden der Coaching-Gruppe 1 bekräftigt (vgl. Items 5 und 6, Anhang 7), zumal diese im Vergleich zu ihren Mitstudierenden der Coaching-Gruppe 2 klarer Position beziehen und diese begründen mussten (vgl. V2-2_CG1). Unabhängig von der Art der Umsetzung scheint das Thematisieren konkreter Handlungssituationen den Studierenden Einsicht in unterschiedliche Wertausrichtungen zu gewähren und die in einer Handlungssituation tragenden Werte zu verdeutlichen.
- Die Studierenden der Coaching-Gruppe 2 heben als besonders positiv hervor, dass die besprochenen Handlungssituationen aus dem Feld der Sozialen Arbeit stammten. Gemäss ihren Aussagen unterstützte das die Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen in Bezug auf die spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit sowie die Identifikation möglicher wertebezogener Herausforderungen im späteren Berufsalltag (FG2-2_CG2: 81-85, 88-89, 96-99, 120-121). Auch ihr Coach unterstreicht die Wichtigkeit der Arbeit mit Beispielen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Er führt aus, dass mit solchen Beispielen ein direkter Bezug zum Leben und zur Berufswahl der Studierenden geschaffen werden könne, was Betroffenheit bewirke. Zudem ermöglichen es seiner Ansicht nach Beispiele aus dem Feld der Sozialen Arbeit, Werte und Einstellungen zu beleuchten und in Frage zu stellen, was bei Beispielen aus dem privaten Alltag nur beschränkt möglich sei (I2-2_C2: 132-137).

[70] Während in der Coaching-Gruppe 1 mit klassischen Aufstellungsübungen im Raum gearbeitet wurde, gestaltete der Coach der Coaching-Gruppe 2 das gemeinsame Bearbeiten und Thematisieren von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen als gemeinsames Besprechen und Diskutieren konkreter Handlungsbeispiele aus den Vorpraktika der Studierenden.

Für den Coach der Coaching-Gruppe 1 ist es ebenfalls wichtig, mit Beispielen aus der Sozialen Arbeit zu arbeiten. Seiner Ansicht nach unterstreicht dies die Relevanz der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Einstellungen «*im Sinne von verstehen und merken, dass das wirklich eine Situation ist, die jeden Tag im Berufsalltag passieren könnte, und deshalb die Auseinandersetzung damit wichtig ist*» (I2-2_C1: 57). Dafür sei es jedoch wichtig, alltägliche Handlungssituationen in den Blick zu nehmen (I2-2_C1: 59). Aus Sicht seiner Coachees wurde allerdings im Coaching zu wenig mit Beispielen aus der Sozialen Arbeit gearbeitet. Sie orten diesbezüglich Optimierungsbedarf (FG2-2_CG2: 66-70, 120, 171). Ihrer Ansicht nach sollten zukünftig vermehrt berufsbezogene Handlungssituationen thematisiert werden, die im Sinne von Dilemmata persönliche Wertekonflikte provozieren (FG2-2_CG1: 121-136). Eine Anregung, die auch von Seiten der Studierenden der anderen evaluierten Coaching-Gruppe eingebracht wird (FG2-2_CG2: 78-85, 87-99). Sie versprechen sich davon zum einen eine noch intensivere Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Einstellungen – auch in Bezug auf die zukünftige Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit –, zum anderen eine zusätzliche Intensivierung der Reflexion des eigenen wertebezogenen beruflichen Handelns und der damit allfällig gegebenen Herausforderungen. Beide Studierendengruppen wünschen sich darüber hinaus die Bearbeitung mehrerer bzw. verschiedener Handlungsbeispiele, wobei die Studierenden der Coaching-Gruppe 2 auf die Wichtigkeit hinweisen, jedem Beispiel genügend Zeit einzuräumen.

→ *Den Evaluationsergebnissen nach zu schliessen, gilt es auch zukünftig, im Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen» mit dem Ziel der Förderung eines wertebewussten Handelns ein gemeinsames Thematisieren und Bearbeiten von Werten/Einstellungen in konkreten Handlungssituationen inkl. Positionsbezug und Begründung vorzusehen. Dabei soll jedoch zukünftig verstärkt darauf geachtet werden, dass (1) mehrere Handlungssituationen aus dem Feld der Sozialen Arbeit bearbeitet werden, die bei den Studierenden im Sinne von Dilemmata persönliche Wertekonflikte provozieren, und (2) für die Bearbeitung jeder einzelnen Situation genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird.*

<u>Einnahme der Perspektive der verschiedenen, in der besprochenen Handlungssituation beteiligten Personen:</u>

- Den Videomitschnitten der Gruppencoachings beider evaluierter Coaching-Gruppen (V2-2_CG1; V2-2_CG2) ist zu entnehmen, dass beide Coachs anlässlich der Bearbeitung von Werten und Einstellungen in konkreten Handlungssituationen entgegen der didaktischen Planung ihre Coachees nicht explizit aufgefordert haben, die Perspektive der verschiedenen, an der jeweiligen Handlungssituation beteiligten Personen einzunehmen und ihre möglicherweise alternativen Wertausrichtungen und Handlungsweisen zu thematisieren. Leider wurde von der Autorin verpasst, die Coachs im Einzelinterview nach einer Begründung dafür zu fragen. Ob die Studierenden für sich dennoch einen Perspektivenwechsel vorgenommen

haben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden; seitens der Studierenden liegen darüber keine Aussagen vor und die E-Portfolioeinträge sowie die Videomitschnitte geben diesbezüglich keine klaren Hinweise.

Förderung der Offenheit und des Engagements der Studierenden mittels Übungen:

- Bei der Betrachtung der Videoaufnahmen der Gruppencoachings (V2-2_CG1; V2-2_CG2) fällt für die gesamte Coaching-Dauer auf, dass sich die Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen äusserst aktiv und engagiert am Geschehen beteiligt haben und sich sehr offen zeigten. Sowohl die befragten Coachs als auch die Studierenden führen dies in erster Linie auf die Wahrnehmung des Coachings als ein Gefäss zurück, in dem die einzelnen Aussagen von Mitstudierenden und Coach nicht be- und gewertet werden (FG2-2_CG1: 83, 212, 278; FG2-2_CG2: 171, 225, 227; I2-2_C2: 141). Auch die offene, interessierte und gegenseitig wertschätzende Haltung aller Gruppenmitglieder wird als Begründung genannt (I2-2_C1: 109-111; I2-2_C2: 139, 141; FG2-2_CG1: 83, 86, 185-191, 273-280; FG2-2_CG2: 225, 228).

  Darüber hinaus sehen die Studierenden weitere mögliche Erklärungen:

  - im Interesse am und in der positiven Einstellung der Gruppenmitglieder gegenüber dem Modul (FG2-2_CG1: 283, 300; FG2-2_CG2: 225-226),
  - in der Gruppenzusammensetzung (FG2-2_CG1: 84, 213; FG2-2_CG2: 227, 230, 239),
  - im Umstand, dass die Gruppe in der gleichen Zusammensetzung über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt (FG2-2_CG2: 179, 226-227). Dadurch könne eine Vertrauensbasis zwischen den Gruppenmitgliedern entstehen, die immer tiefer greifende Diskussionen ermögliche,
  - in der im Coaching gegebenen Möglichkeit, sich einzubringen und gemeinsam etwas Neues zu entwickeln (FG2-2_CG1: 299),
  - in der Schweigepflicht[71] (FG2-2_CG1: 214) bzw.
  - im Fehlen des Notendrucks[72] (FG2-2_CG1: 300).

- Die Studierenden einer der beiden evaluierten Coaching-Gruppen sowie ein Coach nennen zudem das dem Coaching vorausgehende Gruppencoaching zum Thema «Die Lebensgeschichte im Kontext der Sozialen Arbeit» als möglichen Einflussfaktor. Ihres Erachtens trug

[71] Die Studierenden sowie auch die Coachs und die Modulverantwortliche unterschreiben zu Beginn des Moduls eine Vertraulichkeitserklärung. Mit ihrer Unterschrift verpflichten sie sich u.a., Inhalte des Coachings und der Portfolioeinträge nicht an Dritte weiterzutragen.

[72] Die Module «SeSoK I-III» werden nicht mit Noten, sondern mit den Prädikaten «erfüllt»/«nicht erfüllt» bewertet.

es zu einem raschen Kennenlernen unter den Gruppenmitgliedern (FG2-2_CG2: 233-235) und zu einem Gefühl der Verbundenheit bei (I2-2_C1: 109).

- Neben den personenbezogenen und gruppendynamischen Faktoren scheint aber auch die didaktische Ausgestaltung des Coachings das Engagement der Studierenden zu beeinflussen. Die Videomitschnitte beider evaluierter Coaching-Gruppen (V2-2_CG1; V2-2_CG2) lassen erkennen, dass die Studierenden sowohl bei der Kleingruppenarbeit als auch beim gemeinsamen Thematisieren und Bewerten von Werten und Einstellungen in konkreten Handlungssituationen besonders aktiv und engagiert waren. Bei beiden didaktischen Elementen hatten die Studierenden klare Aufgabenstellungen und/oder wurden vom Coach durch Fragestellungen aktiv ins Geschehen mit einbezogen.

→ *Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass personenbezogenen und gruppendynamischen Faktoren wie*

- *der persönlichen Einstellung der Studierenden gegenüber der Thematik bzw. dem Modul*
- *der Gruppenzusammenstellung und der Gruppendynamik sowie*
- *der Haltung des Coachs*

im Hinblick auf das Engagement und die Offenheit der Studierenden in der Gruppe grosse Bedeutung zukommt. Darüber hinaus scheint es aber auch wichtig zu sein, als Coach für eine wertschätzende Atmosphäre zu sorgen, in der die einzelnen Voten keine Bewertung erfahren. Die Evaluationsergebnisse stützen darüber hinaus die Annahme, wonach Übungen, gemeinsame Aufgabenstellungen sowie Fragestellungen die Aktivität der Studierenden erhöhen können. Dies spricht dafür, die Kleingruppenarbeit, die gemeinsame Bearbeitung von Handlungsbeispielen und die Aufforderung an die Coachs, ihren Coachees auch (kritische) Fragen zu stellen, beizubehalten.

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden sprechen dafür, die Studierenden über eine längere Zeit in derselben Coaching-Gruppe arbeiten zu lassen. Dies trägt zur Herstellung gegenseitigen Vertrauens bei, was wiederum vertiefte Diskussionen fördert.*

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit dem Vorbereitungsauftrag[73]:

- Die Mehrheit der Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen geben im Kurzfragebogen an, dass sie den Vorbereitungsauftrag als hilfreich empfunden haben (FB2-2_S4: S. 3; FB2-2_S2: S. 3; FB2-2_S7: S. 3; FB2-2_S8: S. 3; FB2-2_S1: S. 3; FB2-2_S9: S. 3; FB2-2_S3: S. 3). Diesen Rückmeldungen sowie denjenigen anlässlich der Fokusgruppe mit den Studierenden der Coaching-Gruppe 1 (FG2-2_CG1: 23-25) kann entnommen werden, dass der Vorbereitungsauftrag eine erste Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Einstellungen ermöglichte.

[73] Es handelt sich hierbei um den Vorbereitungsauftrag, welcher bereits im Prototyp 1 zum Einsatz kam (vgl. Anhang 6).

- Für eine Studentin hatte der Vorbereitungsauftrag zusätzlich den Effekt, dass sie zum ersten Mal ihre eigenen Werte und Einstellungen benannte (FG2-2_CG1: 24). Zudem war für sie die im Zuge des Vorbereitungsauftrags erfolgte Reflexion hilfreich, um *«das im Coaching inhaltlich Besprochene mit sich selbst (und den eigenen Werten und Einstellungen) in Verbindung zu bringen»* (FB2-2_S7: S. 3). Auch eine weitere Studentin merkt an, dass der Vorbereitungsauftrag ihr geholfen habe, die eigenen Werte zu benennen (FB2-2_S11: S. 3). Zwei Studierende halten im Kurzfragebogen zudem fest, dass der Vorbereitungsauftrag ihnen den Einstieg ins Gruppencoaching erleichtert habe (FB2-2_S11: S. 3; FB2-2_S3: S. 3).
- Anders als ihre Mitstudierenden stehen zwei Studentinnen dem Vorbereitungsauftrag eher skeptisch gegenüber. Eine davon gibt im Kurzfragebogen an, dass es für sie schwierig war, bestimmte Teile des Auftrags umzusetzen, weshalb sie sich auf die anderen fokussierte. Rückblickend hätte sie es jedoch für hilfreicher empfunden, wenn sie sich auf alle Teile des Auftrags eingelassen hätte (FB2-2_S10: S. 3). Für die zweite Studentin wäre der Vorbereitungsauftrag nicht zwingend nötig gewesen, um sich der eigenen Werte bewusst zu werden (FB2-2_S6: S. 3).
- Die Studierenden der Coaching-Gruppe 1 regen im Zusammenhang mit dem Vorbereitungsauftrag an, zukünftig auch einen theoretischen Input zur Begriffsklärung und Unterscheidung von Werten und Einstellungen vorzusehen (FG2-2_CG1: 53-57). Ihrer Ansicht nach hätte ihnen ein solcher Input die Vorbereitung erleichtert und gleichzeitig einen klareren Rahmen gegeben, der ihres Erachtens wiederum erlaubt hätte, im Vorbereitungsauftrag bei den eigenen Werten in die Tiefe statt in die Breite zu gehen.

→ *Angesichts der mehrheitlich positiven Rückmeldungen zum Vorbereitungsauftrag bedarf es keiner Änderung des Auftrags. In Berücksichtigung der Ausführungen beim letzten Spiegelstrich erscheint es jedoch sinnvoll, ihn um eine theoretische Begriffsklärung von Werten und Einstellungen zu ergänzen.*

3.2.4 Konsequenzen für die Design-Prinzipien bzw. -Annahmen

Die Evaluationsergebnisse bestätigten grösstenteils die dem Design unterlegten Gestaltungsprinzipien und -annahmen. Einzelne Annahmen und Prinzipien oder Facetten davon fanden jedoch keine eindeutige Bestätigung. So finden sich unter den Rückmeldungen der befragten Studierenden zwar beispielsweise einzelne Aussagen, welche die Annahme bestätigen, dass die Vorgabe, in der gemeinsamen Austauschrunde nur einen persönlich relevanten Wert nennen zu dürfen, das Bewusstsein für die persönliche Wichtigkeit des gewählten Werts schärfen kann. Doch die Datenlage ist zu schwach, um die Annahme tatsächlich als bestätigt zu betrachten. Der Anhang 8 bietet eine Übersicht, welche Prinzipien und Annahmen bestätigt wurden und welche nicht.

Was die bestätigten Design-Prinzipien und -Annahmen betrifft, wurde bei Sichtung der Evaluationsergebnisse zum Zweck der Ableitung von Konsequenzen deutlich, dass sich ein Teil von

ihnen inhaltlich überschnitt. Zudem wurde ersichtlich, dass Konfrontation, Widerspruch und Irritation Elemente und/oder Folgen der gemeinsamen Kleingruppendiskussion und der gemeinsamen wertebezogenen Beispielbearbeitung sind. Dies liess es wenig sinnvoll erscheinen, die Design-Annahmen und -Prinzipien, die diese didaktischen Elemente betreffen, weiterhin in einer gesonderten Kategorie[74] aufzuführen. Diese Gegebenheiten sowie das erklärte Ziel, Praktikerinnen und Praktikern mit den Gestaltungsprinzipien möglichst präzise, verständliche und umsetzbare didaktische Empfehlungen an die Hand zu geben, sprachen dafür, wie bereits für das didaktische Kernelement «Development Center» (vgl. Kapitel VI-2.2.4)

- die bestätigten Design-Prinzipien bzw. -Annahmen auf Basis der Evaluationsergebnisse klarer auf die intendierten Lernaktivitäten bzw. Lernziele auszurichten, die zu deren Erreichung erforderlichen Lehraktivitäten sprachlich zu schärfen und damit bisherige inhaltliche Redundanzen zu beseitigen sowie
- eine Unterscheidung zwischen eigentlichen Design-Prinzipien und weiteren Zusatzinformationen und Umsetzungsempfehlungen vorzunehmen.

Daraus resultierten nachfolgende empirisch gestützten und präzisierten Gestaltungsprinzipien:

➔ **Einflussfaktor «Austausch und Diskussion»:**

(1) Das Coaching sollte eine Aufgabe vorsehen, bei der die Studierenden aufgefordert werden, persönlich relevante Werte und die Gründe ihrer Wichtigkeit zu benennen, damit sie

- *sich der eigenen Werte und derjenigen anderer Menschen bewusst werden;*
- *ihr Bewusstsein, dass für Menschen unterschiedliche Werte relevant sein können, vertiefen und*
- *schliesslich ein besseres Verständnis für sich und andere Menschen entwickeln.*

(2) Der Benennung der persönlich relevanten Werte sollten kritische Rückfragen von Coachs und Mitstudierenden folgen, damit die Studierenden ihre Werte und Argumentationen kritisch hinterfragen.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Durch das kritische Hinterfragen der eigenen Werte und Argumentationen infolge der Rückfragen können die Studierenden besser verstehen, weshalb bestimmte Werte für sie besonders wichtig sind. Sie lernen dadurch auf der Handlungsdimension «Einstellungen» Neues über sich.

(3) Im Anschluss daran sollte in Kleingruppen eine Diskussion über die genannten Werte folgen, die den Studierenden einen Einblick in die Sicht- und Verständnisweisen der Mitstudierenden ermöglicht, damit

[74] Gemeint ist hier der Einflussfaktor «Konfrontation, Irritation und Widerspruch» als Ordnungskategorie.

sie erkennen, dass ein Wert von Menschen unterschiedlich ausgelegt werden kann, und in der Folge ihr eigenes Werteverständnis be- und überdenken.[75]

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Das gemeinsame Diskutieren über Werte und Einstellungen erweitert durch das Kennenlernen neuer/alternativer Sichtweisen den Blickwinkel der Studierenden.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Es empfiehlt sich, die Diskussionen in Kleingruppen von 3, maximal 4 Personen durchzuführen, da die Gruppengrösse darüber zu entscheiden scheint, ob und wie sehr sich die einzelnen Studierenden in die Diskussion miteinbringen.

Die Intensität und Tiefe der Diskussionen kann zusätzlich gesteigert werden, wenn den Studierenden für die Kleingruppenarbeit genügend Zeit zur Verfügung steht.

➔ **Einflussfaktor «Arbeit mit Beispielen»:**

(1) Das Coaching sollte auch eine Aufgabe enthalten, bei der die Studierenden bezüglich einer geschilderten Handlungssituation aufgefordert werden,

- *die (unterschiedlichen) Perspektiven der an dieser Situation beteiligten Personen einzunehmen und mögliche, die jeweiligen Handlungsweisen tragenden Werte zu diskutieren, damit sie den Zusammenhang von Werten und Handlungen erläutern und Herausforderungen der interpersonell unterschiedlichen Priorisierung von Werten thematisieren,*
- *sowie zur geschilderten Handlungssituation selbst Position zu beziehen und ihre eigene Position wertebezogen zu begründen, damit sie hinter ihren Handlungsüberlegungen bzw. ihrer Position stehende Werte reflektieren und den Einfluss dieser Werte auf ihr antizipiertes Handeln erläutern.*

Bei dieser Aufgabe sollten Situationen aus dem anvisierten beruflichen Handlungsfeld im Fokus stehen, die bei den Studierenden im Sinne von Dilemmata persönliche Wertekonflikte provozieren, damit sie (ihre) Werte und Einstellungen in Bezug auf ihre spätere Berufsrolle vertieft reflektieren und ein (stärkeres) Bewusstsein für mögliche, wertebezogene Herausforderungen bei der späteren Berufsausübung entwickeln.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformationen:

Das gemeinsame wertebezogene Thematisieren und Bearbeiten konkreter Handlungssituationen führt bei den Studierenden zu einer Bewusstseinsschärfung hinsichtlich der

[75] Ein beispielhafter Auftrag für eine solche Kleingruppendiskussion findet sich in Anhang 9. Es handelt sich dabei um den Kleingruppenauftrag, der im Prototyp 2 zum Einsatz kam.

eigenen Werte und Einstellungen und ihrer Umsetzung im privaten wie beruflichen Alltag, was mit einem besseren und differenzierten Verständnis der eigenen Werte und Einstellungen einhergeht.

Die Arbeit mit konkreten Situationsbeispielen aus dem beruflichen Handlungsfeld kann auf Seiten der Studierenden die der Werte-Thematik zugeschriebene Relevanz erhöhen und das Besprochene greifbarer machen. Überdies kann sie den Transfer des Besprochenen auf den beruflichen Kontext unterstützen.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Es empfiehlt sich, mehrere und unterschiedliche Handlungssituationen in den Fokus zu nehmen, wobei darauf zu achten ist, für die Bearbeitung der jeweiligen Situation genügend Zeit einzuräumen.

➔ **Einflussfaktor «Selbstreflexion»:**

(1) Das Coaching sollte insgesamt Raum und Gelegenheit bieten:

- *für das Benennen und Begründen eigener Werte und Einstellungen,*
- *für kritische Rückfragen und Nachfragen bezüglich der Umsetzung von Werten in konkreten Situationen,*
- *für eigene wertebezogene Positionierungen und ihre Begründungen,*
- *für gemeinsame wertebezogene Diskussionen und damit für den Einblick in die von Mitstudierenden jeweils als relevant erachteten Werte und Einstellungen bzw. in die von ihnen vertretenen Ansichten sowie*
- *für das gemeinsame wertebezogene Thematisieren konkreter Handlungssituationen,*

damit die Studierenden vertieft und differenziert (Selbst-)Reflexionen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» tätigen.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

(Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Werten und Einstellungen. Sie führt zu einem stärkeren Bewusstsein und besseren Verständnis der eigenen Werte und Einstellungen und derjenigen anderer Menschen. Sie schärft das Bewusstsein für die Gründe, weshalb einem bestimmte Werte und Einstellungen persönlich besonders wichtig sind, und lässt Grenzen und Herausforderungen bei der Umsetzung eigener Werte erkennen.

➔ **Einflussfaktor «Studienbeginn»:**

(1) Im Coaching mit Neustudierenden sollte mit aktivierenden Elementen wie Aufträgen, Beispielbearbeitungen und Fragestellungen gearbeitet und eine wertschätzende Atmosphäre hergestellt werden, in der die

einzelnen Voten der Studierenden keine Wertung erfahren, damit sich die Studierenden den Mitstudierenden und dem Coach öffnen und sich aktiv am Coaching beteiligen.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformation:

Neustudierende verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit dem Coaching-Gefäss, was dazu führen kann, dass sie sich im Coaching eher abwartend verhalten und von sich aus wenig einbringen. Umso wichtiger ist daher die Arbeit mit aktivierenden Elementen, wie sie im Design-Prinzip genannt werden. Darüber hinaus fördern auch Kleingruppenarbeiten die Aktivität von Studierenden.

3.2.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

Angesichts der Evaluationsergebnisse und der daraus resultierenden präzisierten Gestaltungsprinzipien wurden für das didaktische Design des Gruppencoachings zum Thema «Werte/Einstellungen» von der Autorin folgende unmittelbare Konsequenzen vorgeschlagen:

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

Änderung des zweiten Lernziels in:
Die Studierenden sollen ihre Kenntnis darüber, dass für Menschen unterschiedliche Werte persönlich relevant sein und diese unterschiedlich ausgelegt werden können, vertiefen und sie auf den Kontext der Sozialen Arbeit übertragen. Sie sollen damit verbundene potentielle Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit identifizieren und diskutieren.

Die anderen Lernziele bleiben unverändert.

➔ **Konsequenzen für den Vorbereitungsauftrag:**

Ergänzung des Vorbereitungsauftrags um eine kurze Lektüre zur Begriffsklärung von Werten und Einstellungen

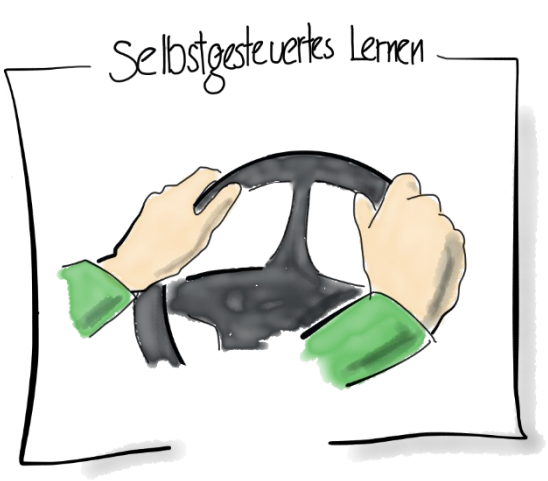
➔ **Konsequenzen für das Gruppencoaching:**

Der Aufbau, wie er im Design des zweiten Prototyps vorgesehen war, hat sich grundsätzlich bewährt. Bei einer erneuten Durchführung ist jedoch darauf zu achten, dass bei der Thematisierung und Bearbeitung von Werten und Einstellungen in konkreten Handlungssituationen mit verschiedenen Beispielsituationen aus dem Feld der Sozialen Arbeit gearbeitet wird, die bei den Studierenden im Sinne von Dilemmata persönliche Wertekonflikte provozieren. Hierbei gilt es überdies für die Bearbeitung der jeweiligen Handlungssituation genügend Zeit einzuplanen, so dass alle die Möglichkeit haben, dazu persönlich Stellung zu nehmen (Motto: Lieber weniger Beispiele, dafür intensivere und umfassendere Auseinandersetzung).
Darüber hinaus ist bei der nächsten Durchführung auf eine konsequente Umsetzung nachfolgender, im Design des zweiten Prototyps bereits vorgesehener Lehraktivitäten bzw. Aspekte zu achten:

- Für die Kleingruppenarbeit soll genügend Zeit zur Verfügung stehen.
- Die Studierenden sollen aufgefordert werden, sich in der Kleingruppenarbeit gegenseitig Verständnis- und kritische Fragen zu stellen.
- Bei der wertebezogenen Thematisierung bzw. Bearbeitung von Handlungssituationen sollen die Studierenden:

  - mögliche, hinter den jeweiligen Handlungsweisen liegende Werte/Einstellungen identifizieren und den Zusammenhang zwischen den identifizierten Werten/Einstellungen und dem jeweiligen Handeln diskutieren. Dabei werden sie aufgefordert, die unterschiedlichen Perspektiven der an der jeweiligen Situation beteiligten Personen (einschliesslich derjenigen der Fachkraft Sozialer Arbeit) einzunehmen;
  - aufgefordert werden, zur jeweiligen Handlungssituation Position zu beziehen, sie zu begründen und dabei eigene Widersprüche und Irritationen (inkl. deren mögliche Ursachen) zu erläutern;
  - Auffälliges und Irritierendes (inkl. möglicher Ursachen) benennen und erläutern.
- Die Coachs selbst sollen mittels Nachfragen, Nachhaken und kritischer Fragen die Studierenden aus der Reserve locken.

4. Das Kernelement «Selbstgesteuertes Lernen»



Das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen besteht im Rahmen der Module «SeSoK I-III» darin, dass sich die Studierenden in Orientierung an den als berufsrelevant identifizierten Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel III-2.2) auf Basis der persönlichen Erkenntnisse aus dem DC und der Gruppencoachings zu den Themen «Lebensgeschichte» bzw. «Werte/Einstellungen» persönliche Lernziele setzen und diese in Eigenregie bearbeiten (vgl. dazu auch die Kapitel IV-2.2 und VI-1).

Zur Unterstützung der Studierenden bei der Aufnahme dieser selbstgesteuerten Lernzielarbeit sind im Modul «SeSoK I» drei Gruppencoachings vorgesehen (vgl. Lernphasen 6 und 7 in Tabelle 11, S. 107f.). Während beim ersten dieser drei Gruppencoachings der Fokus auf dem Finden und Formulieren persönlicher Lernziele liegt, bilden Themen, die mit den verschiedenen Lernzielen der Studierenden in Verbindung stehen, die Inhalte der beiden anderen Gruppencoachings. Die Themen sind dabei nicht wie in den bisher erwähnten Coachings für alle Coaching-Gruppen identisch und verbindlich vorgegeben, sondern werden von den einzelnen Coachs in Kenntnis der Lernziele ihrer Coachees und gegebenenfalls in Rücksprache mit ihnen individuell festgelegt. Hierbei kann es sich neben konkreten, den Selbst- und Sozialkompetenz-Bereich betreffenden thematischen Inhalten auch um in den Portfolios erwähnte motivationale und/oder prozessbezogene Anliegen, Herausforderungen und Fragen im Zusammenhang mit der Lernzielarbeit handeln. Mit diesem Vorgehen soll gewährleistet werden, dass die Studierenden in den Gruppencoachings möglichst konkrete Anhaltspunkte und Anregungen für die Arbeit an den eigenen Lernzielen erhalten. Vorgegeben ist allerdings der Rahmen dieser beiden Coachings, der für alle Gruppen identisch ist.

Tabelle 18 bietet eine Übersicht über die mit den drei Gruppencoachings (inkl. jeweiliger Vor- und Nachbereitungsaufträge) verfolgten Ziele und ihre Rahmenbedingungen.

Im Interesse der hier vorliegenden Arbeit stand die lehrmethodische Ausgestaltung des ersten und dritten Gruppencoachings und damit neben der eigentlichen Frage nach der Ausgestaltung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im Besonderen auch die Frage, wie die Studierenden zu Beginn des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens didaktisch begleitet und unterstützt werden können.

Das zweite mit der selbstgesteuerten Lernzielarbeit im Zusammenhang stehende Gruppencoaching war nicht Gegenstand der Evaluationen, was auf die begrenzten zeitlichen und finanziellen Forschungsressourcen zurückzuführen ist. Um dennoch ein ganzheitliches Bild der im Modul «SeSoK I» erfolgenden Begleitung und Unterstützung der selbstgesteuerten Lernzielarbeit vermitteln zu können, wird in den nachfolgenden Kapiteln punktuell auch Einblick in Ziele, Rahmenbedingungen und die didaktische Ausgestaltung dieses zweiten Gruppencoachings gegeben.

Tabelle 18: Ziele und Rahmenbedingungen der drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Beta-Testing 1)

Gruppen-coaching	**Angestrebte Lernergebnisse (Feinziele)**	**Bezüge zu den übergeordneten Zielen des Moduls «SeSoK I» (Grobziele)**	**Rahmenbedingungen**
Gruppen-coaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» (Lernphase 6)	Die Studierenden sollen … – ihre erarbeiteten persönlichen Lernziele im Bereich «Selbst- und Sozialkompetenzen» präsentieren und dabei ihre persönliche Relevanz sowie ihre Relevanz hinsichtlich der Profession der Sozialen Arbeit begründen; – Wege zur Erreichung der gesetzten Lernziele reflektieren; – Mitstudierende bei der Weiterentwicklung der persönlichen Lernziele und beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützen; – ihre eigenen Lernziele und Massnahmen zur Lernzielerreichung weiterentwickeln und dabei die Situationsgebundenheit von Kompetenzen sowie die Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe berücksichtigen; – die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erläutern; – motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen arbeiten können.	Die Studierenden sollen … – Rückmeldungen für ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen nutzen (Modulziel 8); – in den Coachings und im Rahmen der Peer-Feedback konstruktives Feedback geben (Modulziel 9); – ihre aktuellen Stärken und Schwächen im Bereich «Sozial- und Selbstkompetenzen» identifizieren und daraus persönliche Lernziele ableiten (Modulziel 10); – persönliche Entwicklungsschritte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen reflektieren (Modulziel 11); – bei der Weiterentwicklung ihrer Sozial- und Selbstkompetenzen eigene Schwerpunkte setzen sowie ihren Entwicklungsweg konsequent und nachhaltig verfolgen. Sie übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess (Modulziel 14).	– Bei diesem Gruppencoaching handelt es sich um das vierte Gruppencoaching im Modul «SeSoK I». – Das Gruppencoaching findet für alle Coaching-Gruppen am selben Abend (4. Woche, 2. Semester) statt und dauert für alle drei Stunden. – Die Studierenden erhalten zum Gruppencoaching einen Vor- und Nachbereitungsauftrag. – Es ist keine Präsenzpflicht vorgesehen. Allerdings gilt: Von den insgesamt sechs Gruppencoachings im Modul «SeSoK I» sind die ersten beiden für alle Studierenden obligatorisch, von den restlichen vier müssen drei besucht werden.

Gruppen-coaching	Angestrebte Lernergebnisse (Feinziele)	Bezüge zu den übergeordneten Zielen des Moduls «SeSoK I» (Grobziele)	Rahmenbedingungen
Gruppen-coaching zu gruppenspezifi-schen Themen I (Lernphase 7.1)	Die Studierenden sollen ... – zu ihrem aktuellen Lernzielstand Stellung nehmen; – persönliche Entwicklungsfortschritte benennen; – für sich einen Umgang mit möglichen Stolpersteinen, die die (eigene) Lernzielarbeit erschweren, erarbeiten; – Mitstudierende bei ihrer Lernzielarbeit mittels Feedback und Anregungen unterstützen. – ein gruppenspezifisches Thema im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bearbeiten; – aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können.	Die Studierenden sollen … – Selbst- und Sozialkompetenzen situationsbezogen beobachten, dokumentieren, reflektieren und diskutieren (Modulziel 4); – ihren eigenen Standpunkt in den Coachings sowie in ihrem Portfolio überzeugend zum Ausdruck bringen (Modulziel 7); – Rückmeldungen für ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen nutzen (Modulziel 8); – persönliche Entwicklungsschritte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen reflektieren (Modulziel 11); – bei der Weiterentwicklung ihrer Sozial- und Selbstkompetenzen eigene Schwerpunkte setzen sowie ihren Entwicklungsweg konse-	– Die Lernphase 7.1 bildet zusammen mit der Lernphase 7.2 eine Lernphaseneinheit im Umfang von zwei zweistündigen Gruppencoachings, in deren Rahmen Themen (inkl. Anliegen und Fragen) bearbeitet werden, die sich bei den Studierenden im Zusammenhang mit der Arbeit an ihren persönlichen Lernzielen ergeben. – Die Lernphasen 7.1 und 7.2 sind aufeinander aufbauend und schliessen an die Lernphase 6 an. – Anders als in den bisherigen Lernphasen legen die Coachs in den Lernphasen 7.1 und 7.2 die Inhalte der Gruppencoachings in Abhängigkeit vom Lernprozessstand und den Anliegen ihrer Coachees selbst fest. Der zeitliche und

Gruppen-coaching	Angestrebte Lernergebnisse (Feinziele)	Bezüge zu den übergeordneten Zielen des Moduls «SeSoK I» (Grobziele)	Rahmenbedingungen
Gruppen-coaching zu gruppenspezifischen Themen II (Lernphase 7.2)	Die Studierenden sollen ... – zu ihrem aktuellen Lernzielstand Stellung nehmen; – persönliche Entwicklungsfortschritte benennen; – ein Verständnis dafür entwickeln, wie das kollegiale Coaching als Methode zur gegenseitigen Unterstützung bei der Lernzielbearbeitung angewendet werden kann; – in der Gruppe vorhandene Problemstellungen bei der Lernzielbearbeitung nach dem Modell des kollegialen Coachings bearbeiten; – aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können; – ein Verständnis für den Ablauf des Moduls «SeSoK II» entwickeln.	quent und nachhaltig verfolgen. Sie übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess (Modulziel 14).	terminliche Rahmen ist aber für alle Coaching-Gruppen identisch. – Die Studierenden erhalten zu beiden Gruppencoachings jeweils einen Vorbereitungsauftrag und zwei Nachbereitungsaufträge. – Für beide Gruppencoachings ist keine Präsenzpflicht vorgesehen, allerdings gilt: Von den insgesamt 6 Gruppencoachings im Modul «SeSoK I» sind die ersten beiden für alle Studierenden obligatorisch, von den restlichen 4 müssen 3 besucht werden. – Beim Gruppencoaching zu gruppenspezifischen Themen II handelt es sich um das 6. und damit letzte Gruppencoaching im Rahmen des Moduls «SeSoK I». Die Lernphase 7.2 bildet damit den Abschluss des Moduls «SeSoK I» und stellt zugleich die Überleitung zum Modul «SeSoK II» dar, welches für alle Studierenden im 3. Semester startet.

4.1 Erprobung der ersten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 1)

4.1.1 Kontextbedingungen

Zusätzlich zu den in Tabelle 18 (S. 182ff.) beschriebenen Rahmenbedingungen waren bei der Erprobung der ersten Design-Prototypen der beiden fokussierten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit folgende spezifischen Kontextbedingungen gegeben:

- Die Erprobung beider Coachings erfolgte durch dieselben Studierenden und Coachs, welche bereits die ersten Prototypen für das Development Center sowie für das Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» erprobt hatten (45 Neustudierende verteilt auf 5 Coachs).
- Das letzte Gruppencoaching (Coaching zum Thema «Werte/Einstellungen») vor dem ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit lag für die Studierenden und Coachs aufgrund der Sommerpause bereits vier Monate zurück.
- Die Formulierung persönlicher Lernziele im Rahmen des ersten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Coaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung», Lernphase 6) stellte für alle Studierenden die erste Lernzielformulierung im Rahmen des Studiums dar.
- Das dritte Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Coaching zu gruppenspezifischen Themen II, Lernphase 7.2) fand in der letzten Unterrichtswoche statt, in der einzelne Studierende in anderen Modulen Kompetenznachweise abzulegen hatten.
- Alle fünf Coachs führten die Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit zum ersten Mal durch.

4.1.2 Design-Annahmen und ihre Verankerung

Insgesamt waren für die lehrmethodische Ausgestaltung der ersten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit neun Design-Annahmen ausschlaggebend, die aus der Literaturrecherche (vgl. Kapitel IV-2.3) und der Evaluation der Erfahrungen des Praxisfelds mit dem Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» (vgl. Kapitel IV-1.3) abgeleitet wurden. Nachfolgende Tabelle stellt sie zusammenfassend dar und zeigt auf, wie sie didaktisch verankert wurden.[76]

[76] Zur theoretischen und empirischen Anbindung der Design-Annahmen vgl. Tabelle 3, S. 67ff.

Tabelle 19: Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit – Design-Annahmen der ersten Prototypen und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	**Lernziele**
Design-Annahmen	**DA1:** Die Arbeit mit Lernzielen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der Vorbereitungsauftrag zum Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» fordert die Studierenden auf, auf Basis einer am Ende des ersten Semesters erstellten individuellen Standortbestimmung und der Erkenntnisse aus dem DC sowie in Orientierung an als berufsrelevant identifizierten Selbst- und Sozialkompetenzen je mindestens ein individuelles Lernziel im Bereich der Selbst- bzw. Sozialkompetenzen festzulegen, welches sie ab dem zweiten Semester bearbeiten möchten. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden formulieren für sich auf Basis der persönlichen Standortbestimmung nach dem ersten Semester und der Erkenntnisse aus dem DC je ein Lernziel im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen. Sie orientieren sich dabei am Kompetenzprofil des BSc SoA (BFH). Sie halten ihre Lernziele im E-Portfolio fest.
Einflussfaktor	**Persönliche Relevanz**
Design-Annahmen	**DA2:** Die Arbeit an persönlich relevanten Themen wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus. Sie erleichtert (den Einstieg in) die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen und hat eine motivierende Wirkung.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Studierenden werden im Rahmen des Gruppencoachings «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» vom Coach aufgefordert, ihre im Vorfeld erarbeiteten persönlichen Lernziele zu präsentieren und dabei die Relevanz der Lernziele für die eigene Person sowie für die Profession der Sozialen Arbeit zu begründen. Mittels Rückfragen und Rückmeldungen seitens des Coachs und der Mitstudierenden werden sie angeregt, zu überprüfen, ob die gesetzten Lernziele wirklich von ausreichender persönlicher Relevanz sind, und sie gegebenenfalls anzupassen. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden präsentieren ihre persönlichen Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen und begründen ihre persönliche sowie berufliche Relevanz. Auf Basis der Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe reflektieren sie für sich alternative Lernziele bzw. Lernzielformulierungen und entwickeln die eigenen Lernziele weiter bzw. konkretisieren sie.
Einflussfaktor	**Selbstbestimmung**
Design-Annahmen	**DA3:** Handlungsspielraum und Gestaltungsfreiheit auf den Ebenen «Lernziele», «Lernwege» und «Lerntempo» fördern das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der Vorbereitungsauftrag zum Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» fordert die Studierenden neben dem Setzen persönlicher Lernziele auch auf, sich zu überlegen, wie und in welchem Zeitraum sie ihre Lernziele erreichen könnten. Ihren groben Massnahmenplan sollen sie im Portfolio festhalten. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden halten für sich im Portfolio fest, wie und in welchem Zeitraum sie die festgelegten Lernziele erreichen wollen.

Einflussfaktor	Hilfestellungen
Design-Annahmen	**DA4:** Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren des eigenen Lernprozesses unterstützen das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn des Lernprozesses. **DA5:** Hilfestellungen seitens der Bezugspersonen – beispielsweise in Form von Tipps, Ideen, Anregungen, alternativen Vorschlägen, kritischen Rückfragen, Inputs sowie der Veranschaulichung des eigenen Handelns als (gutes/schlechtes) Modell – regen das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung an. **DA6:** Die Vermittlung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien und Techniken unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. Dabei ist es wichtig, dass die vermittelten Lern- und Motivationsstrategien im unmittelbaren Zusammenhang mit der jeweils aktuellen Lern- und Arbeitssituation der Lernenden stehen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** *Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung»:* Im Nachgang zu den Präsentationen der persönlichen Lernziele und der angedachten Schritte zur Lernzielerreichung fordert der Coach die Mitstudierenden auf, der präsentierenden Person mit Bezugnahme auf eigene Erfahrungen und Erfahrungen mit ihr eine Rückmeldung zum präsentierten Inhalt zu geben – in Form von Anregungen, Tipps, kritischen Rückfragen, Bestärkung usw. Auch die Coachs selbst sind aufgefordert, ein Feedback zu geben (→ Verankerung DA5). Das Design sieht darüber hinaus vor, dass die Coachs und die Mitstudierenden die jeweils präsentierende Person beim Formulieren und Konkretisieren der Lernziele und der Massnahmen zur Lernzielerreichung unterstützen (→ Verankerung DA4). Zudem sind im Design Hilfestellungen durch gemeinsame Erörterung allfälliger alternativer Lernzielformulierungen und Umsetzungswege (→ Verankerung DA5) sowie durch Vermittlung (meta-)kognitiver und motivationaler Lern- und Arbeitsstrategien vorgesehen (→ Verankerung DA6). Dieser gemeinsamen Unterstützungsarbeit im Plenum soll eine weitere der gleichen Art im Rahmen einer Kleingruppenarbeit folgen. *Gruppencoaching zu gruppenspezifischen Themen II:* Das Design sieht vor, dass die Studierenden nach dem Modell des kollegialen Coachings (vgl. Anhang 10)[77] gemeinsam Anliegen, Herausforderungen, Inhalte und Fragen (kurz Problemstellungen genannt) bearbeiten, die im Rahmen des Vorbereitungsauftrags zum Coaching genannt wurden und im Zusammenhang mit ihrer Lernzielarbeit stehen. Hierbei sind die Studierenden in Modellphase 1 «Klären und verstehen, fokussieren» und Modellphase 2 «Beraten: Lösungen erarbeiten» aufgefordert, sich gegenseitig Hilfestellungen zu geben (→ Verankerung DA5, je nach Gegenstand der Bearbeitung auch DA4). Der Coach ist dabei aufgefordert, die Umsetzung des Modells anzuleiten und zu moderieren (im Sinne des Erklärens und Veranschaulichen des Modells) und mittels Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien zu unterstützen (→ Verankerung DA6). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung»:* Die Studierenden geben sowohl im Plenum als auch in der anschliessenden Kleingruppenarbeit zu den Lernzielen bzw. Lernzielformulierungen und den angedachten Umsetzungswegen ihrer Mitstudierenden ein Feedback ab und unterstützen sie diesbezüglich mit Anregungen, Tipps, der Erläuterung eigener Erfahrungen, kritischen Rückfragen, Hinweisen auf ihnen bekannte (meta-)kognitive und motivationale Lern- und Arbeitsstrategien usw. Auf Basis der erhaltenen Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe reflektieren die Studierenden für sich alternative Lernziele bzw. Lernzielformulierungen sowie Umsetzungswege und entwickeln die eigenen Lernziele bzw. Lernzielformulierungen und Umsetzungswege weiter bzw. konkretisieren

[77] Die Bearbeitung erfolgt nach dem Modell des kollegialen Coachings, zumal ab dem Modul «SeSoK II» kollegiale Coachings ohne Beisein des Coachs vorgesehen sind (vgl. die Ausführungen in Kapitel VI-1).

	sie. Darüber hinaus identifizieren sie aus den Rückmeldungen und Inputs des Coachs und der Mitstudierenden für sich passende kognitive und motivationale Lern- und Arbeitsstrategien im Hinblick auf ihre selbstgesteuerte Lernzielarbeit. *Gruppencoaching zu gruppenspezifischen Themen II:* Die Studierenden erfassen das kollegiale Coaching als Methode zur gegenseitigen Unterstützung bei der Lernzielbearbeitung. Sie wenden es an mindestens einer Problemstellung an. Sie beteiligen sich dabei aktiv an der Bearbeitung der eingebrachten Thematik und bringen sich in Form von Anregungen, (Handlungs-)Ideen, Tipps usw. Lösungsvorschläge ein. Im Anschluss an die Themenbearbeitung identifizieren sie mögliche Anregungen für die eigene Lernzielarbeit bzw. Kompetenzentwicklung.
Einflussfaktor	**Multidimensionalität**
Design-Annahmen	**DA7:** Eine ganzheitliche Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen erfordert die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen» (Erkennen), «Einstellungen» (Werten) und «Fertigkeiten» (Können).
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der Vorbereitungsauftrag zum Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» fordert die Studierenden auf, bei der Festlegung ihrer persönlichen Lernziele die verschiedenen Handlungsdimensionen zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind die Studierenden bei der Präsentation der eigenen Lernziele im Gruppencoaching aufgefordert, die von den Lernzielen adressierte(n) Dimension(en) zu benennen. Das Design des Gruppencoachings «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» sieht weiter vor, dass bei gemeinsamen Hilfestellungen sowohl im Plenum wie auch in der anschliessenden Kleingruppenarbeit auf die Handlungsdimensionen Bezug genommen wird. **Intendierte Lernaktivitäten:** *Vorbereitungsauftrag:* Die Studierenden berücksichtigen bei der Festlegung ihrer persönlichen Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen die verschiedenen Handlungsdimensionen «Wissen», «Einstellungen» und «Fertigkeiten». *Gruppencoaching «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung»:* Die Studierenden identifizieren anlässlich der Präsentation ihrer Lernziele und der darauffolgenden Rückmeldungen die in den Lernzielen adressierten Handlungsdimensionen und nehmen gegebenenfalls Änderungen in der Lernzielformulierung vor.
Einflussfaktor	**Austausch und Diskussion**
Design-Annahmen	**DA8:** Der Austausch mit anderen über den bisherigen Entwicklungsprozess wirkt sich positiv auf das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus. **DA9:** Der gemeinsame Austausch über Lernstrategien und -wege, die mit den eigenen Lernzielen in Zusammenhang stehen, sowie über die damit gemachten Erfahrungen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** *Im Rahmen des Einstiegs ins Gruppencoaching zu gruppenspezifischen Themen II* fordert der Coach die Studierenden auf, den eigenen Lernzielstand zu erläutern, zur Lernzielarbeit, die seit dem letzten Coaching erfolgt ist, Stellung zu beziehen und persönliche Entwicklungs- bzw. Lernfortschritte zu benennen (→ Verankerung DA8). Damit knüpft der Einstieg ins Coaching an den an, bei dem die Studierenden eine schriftliche Zwischenstandortbestimmung zur ihrer Lernzielarbeit vornahmen. *Im Gruppencoaching zu gruppenspezifischem Themen II* sind die Studierenden nach dem Einstieg aufgefordert, gemeinsam nach dem Modell des kollegialen Coachings mindestens eine Problemstellung zu bearbeiten, die sich für eine Mitstudierende bzw. einen Mitstudierenden bei der Lernzielbearbeitung ergibt (siehe auch Ausführungen beim Einflussfaktor «Hilfestellungen»). Hierbei tauschen sich die Studierenden in der Modellphase 2 «Beraten: Lösungen erarbeiten» im Sinne des Einbringens möglicher Lösungsansätzen auch über eigene Lernstrategien und Lernwege und damit gemachte Erfahrungen aus (→ Verankerung DA9).

	Intendierte Lernaktivitäten: Die Studierenden tauschen sich auf Basis der im Vorbereitungsauftrag zum Coaching vorgenommenen, schriftlichen Zwischenstandortbestimmung gemeinsam und mündlich zu ihrem aktuellen Lernzielstand und zu den Lern- und Entwicklungsschritten aus, die sie an sich wahrgenommen haben. Sie nehmen Stellung zu ihrer bisherigen Lernzielbearbeitung. Im Zuge der anschliessenden Bearbeitung einer Problemstellung nach dem Modell des kollegialen Coachings bringen sie eigene Lösungsansätze ein und greifen dabei auf eigene Lernwege und -strategien und die damit gemachten Erfahrungen zurück.

4.1.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel V-2.1.2):

Evaluationsgegenstand: Erstes und drittes Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit

Stichprobe: Zwei der insgesamt fünf Coaching-Gruppen (18 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente: Pro evaluierter Coaching-Gruppe …

- nicht-teilnehmende, videogestützte Beobachtung der beiden Gruppencoachings durch je zwei Beobachterinnen,
- zu jedem Gruppencoaching schriftlicher Kurzfragebogen, welcher von jeweils drei Studierenden ausgefüllt wurde,
- zu jedem Gruppencoaching problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews mit dem Coach und den drei Studierenden, die den Kurzfragebogen ausgefüllt haben.
- Artefakte: Videomitschnitte der beobachteten Gruppencoachings und E-Portfolioeinträge zu den jeweiligen Vor- und Nachbereitungsaufträgen der drei Studierenden, welche die Kurzfragebögen ausgefüllt und an den Einzelinterviews teilgenommen haben

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Erreichung der Lernziele des Gruppencoachings «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung» (Lernergebnisse der Lernphase 6):

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen ihre erarbeiteten persönlichen Lernziele im Bereich ‹Selbst- und Sozialkompetenzen› präsentieren und dabei ihre persönliche Relevanz sowie ihre Relevanz hinsichtlich der Profession der Sozialen Arbeit begründen.»:*

  Die Evaluationsergebnisse lassen erkennen, dass dieses erste Lernziel in beiden evaluierten Coaching-Gruppen nicht erreicht wurde. Der Coach der einen evaluierten Coaching-Gruppe hat entgegen der Design-Vorgabe im Gruppencoaching bewusst auf die Präsentation der Lernziele und ihrer Relevanz verzichtet, weil die im Vorfeld zum Coaching in den Portfolios festgehaltenen Lernzielformulierungen zum Teil sehr unkonkret und wenig persönlich waren. Stattdessen legte er im Coaching den Fokus darauf, mit den Studierenden gemeinsam herauszufinden, wie Lernziele zu qualitativen, sprich persönlich involvierenden und damit echten Ziele werden können, die motivieren und die man wirklich erreichen will (I1-3_C1: 26-28, 176). Auch der Coach der zweiten evaluierten Coaching-Gruppe hat nach Sichtung

der in den Portfolios festgehaltenen Lernziele den Fokus im Gruppencoaching darauf gelegt, zusammen mit den Studierenden die persönliche Betroffenheit und Relevanz der im Vorfeld formulierten Lernziele herauszuarbeiten. Wie sein Coach-Kollege sieht auch er darin das Fundament der weiteren Lernzielarbeit (I1-3_C2: 14-18): Erst wenn die persönliche Relevanz und Betroffenheit erkannt sei, mache es Sinn, Lernziele zu konkretisieren, zu operationalisieren und Massnahmenpläne zur Lernzielerreichung festzulegen. Ansonsten würden die Lernziele oberflächlich bzw. eine Alibiübung bleiben (I1-3_C2: 14, 19-20). Diese Überlegungen führten dazu, dass auch er seine Coachees im Coaching nicht aufforderte, ihre in den E-Portfolios festgehaltenen Lernzielformulierungen und Wege zur Zielerreichung zu präsentieren. Allerdings bat er sie einzeln, ihre jeweiligen Lernzielthemen grob zu umschreiben (I1-3_C2: 39-46).

Was den Lernzielaspekt «Begründung der Relevanz der formulierten Lernziele für die Profession der Sozialen Arbeit» betrifft, so zeigen die Videomitschnitte der beobachteten Gruppencoachings (V1-3_CG1; V1-3_CG2) und die E-Portfolioeinträge der an der Evaluation beteiligten Studierenden, dass die Bedeutung der Lernziele für die Profession in den Gruppencoachings, wenn überhaupt, nur in Ansätzen und in den E-Portfoliobeiträgen lediglich von zwei Studierenden (P1-3_S3; P1-3_S4) thematisiert wurde. Darauf im Einzelcoaching angesprochen, merkt eine Studentin an, dass sie sich bei einem Lernziel zwar Gedanken zur Relevanz für die spätere Berufstätigkeit gemacht habe, diese jedoch nirgends festgehalten habe, da es ihr ausreiche, sie im Kopf zu haben. Das andere Lernziel habe sie bewusst für den Studienkontext gesetzt (I1-3_S1: 252-262). Eine andere Studentin ist der Ansicht, dass das Modul nicht zwingend in direktem Bezug zur Sozialen Arbeit als Profession stehen müsse, weshalb sie die Relevanz der Lernziele für die spätere Berufsausübung nicht reflektiert habe (I1-3_S6: 208). Die Coachs ihrerseits führen in den Interviews aus, dass dieser Lernzielaspekt zu denjenigen gehört, die im Gruppencoaching entgegen der Lernziel-Vorgaben nicht adressiert bzw. auf das nächste Gruppencoaching verschoben wurden (I1-3_C1: 40; I1-3_C2: 56).

Insgesamt wurde damit das eigentlich anvisierte Ziel in beiden evaluierten Coaching-Gruppen zwar nicht erreicht, doch zeigen die Antworten der Studierenden im Kurzfragebogen, dass es in beiden Gruppen gelang, die Studierenden im Sinne des von den Coachs gesetzten Ziels dafür zu sensibilisieren, sich persönlich relevante Lernziele zu setzen. Nach den Erkenntnissen für ihre persönliche Lernzielarbeit befragt, gaben die Studierenden im Fragebogen an, dass sie aus dem Gruppencoaching mitnehmen,

- dass es hinsichtlich der eigenen Motivation und Veränderungsbereitschaft wichtig sei, sich wirklich persönlich relevante Lernziele zu setzen (FB1-3_S4: S. 1; FB1-2_S6: S. 1; FB1-2_S2: S. 1);

- dass sie sich noch einmal Gedanken machen müssen, welches für sie wirklich lohnenswerte und sinnvolle Ziele sind (FB1-2_S5: S. 1) bzw.
- dass sie ein Lernziel noch einmal überarbeiten müssen, da das bisher formulierte nicht wirklich ein relevantes sei (FB1-3_S1: S. 1; FB1-3_S3: S. 1).

Diese Aussagen weisen darauf hin, dass sich die Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen mit der Frage der persönlichen Relevanz der formulierten Lernziele und in diesem Zusammenhang auch mit der eigenen intrinsischen Motivation für die Arbeit an den gesetzten Lernzielen auseinandergesetzt haben und ihnen das Gruppencoaching die Wichtigkeit persönlich relevanter Lernzielformulierungen aufgezeigt hat. Auch die beiden Coachs selbst sehen das Ziel der Sensibilisierung für die Wichtigkeit persönlich relevanter Ziele als erreicht an. Sie merken aber an, dass dies mit der Nichtverfolgung einiger vorgesehener Lernziele der Lernphase bzw. ihrer Verschiebung auf das nächste Gruppencoaching einherging (I1-3_C1: 26, 38-42, 59-62, 85-88; I1-2_C2: 18, 46, 56; vgl. auch die nachfolgenden Ausführungen zu den anderen Lernzielen)[78]. Einer der beiden Coachs äussert zudem, dass es mehr Zeit brauche, um die anvisierten Lernziele auch wirklich erreichen zu können (I1-3_C2: 402-414).

- *Lernziel 2 «Die Studierenden sollen Wege zur Erreichung der gesetzten Lernziele reflektieren.»:*

Auf die Frage nach den Erkenntnissen aus dem Gruppencoaching geben zwei Studierende an, dass sie ihre Lernziele konkretisieren (FB1-3_S3: S.1) bzw. präzisieren (FB1-3_S6: S.1) müssen, um damit die Erreichung der Lernziele zu vereinfachen. Des Weiteren erkannten Studierende die Wichtigkeit,

- sich ganz konkrete Schritte zu überlegen, die auch überprüfbar sind (FB1-3_S2: S.1);
- Zwischenschritte einzuplanen und deren Erreichung auch zu würdigen (FB1-3_S4: S.1), da so die Freude und Motivation grösser bleibe (FB1-3_S6: S.1), bzw.
- diszipliniert an sich zu arbeiten (FB1-3_S1: S.1).

Aus diesen Rückmeldungen kann geschlossen werden, dass das Coaching auch Hilfestellungen hinsichtlich der Lernzielerreichung bot und damit zumindest in Ansätzen auch Wege zur Lernzielerreichung reflektiert wurden. Dies bestätigen auch Aussagen von Studierenden im Rahmen der Einzelinterviews (I1-3_S2: 177-180; I1-3_S3: 187-190; I1-3_S6: 208; I1-3_S4: 238-242).

Einer der beiden Coachs der evaluierten Coaching-Gruppen teilt die Ansicht der Studierenden, wonach Wege zur Lernzielerreichung benannt und reflektiert wurden (I1-3_C1: 38). Ein

[78] Tatsächlich holten beide Coaching-Gruppe die für das erste Gruppencoaching zur Lernzielarbeit vorgesehene Präsentation der Lernziele und die Thematisierung der Relevanz der gewählten Lernziele für die spätere Berufstätigkeit im nachfolgenden Gruppencoaching nach.

Blick in den Videomitschnitt seines Gruppencoachings (V1-3_CG1) lässt erkennen, dass dabei die im Vorfeld formulierten persönlichen Massnahmenpläne der Studierenden allerdings nicht bzw. nur ansatzweise zur Sprache kamen.

Der zweite befragte Coach merkt für sein Coaching an, dass Wege zur Zielerreichung in Ansätzen zwar benannt wurden, ihre Reflexion jedoch ausblieb (I1-3_C2: 60).

– *Lernziel 3 «Die Studierenden sollen Mitstudierende bei der Weiterentwicklung der persönlichen Lernziele und beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützen.»:*

Auf die Frage nach der Erreichung dieses Lernziels antworteten die Studierenden im Interview eher zögerlich. Eine Studentin meinte, dass sie im Coaching versucht habe, Fragen zu stellen, sie aber nicht wisse, ob das für die Mitstudierenden hilfreich war (I1-3_S5: 180). Für eine andere Studentin war es weniger ein Unterstützen als vielmehr ein Anregen. Sie begründet dies mit dem Hinweis, dass die grosse Anzahl Mitstudierender innerhalb der eigenen Coaching-Gruppe es gar nicht zuliess, im Coaching vertieft auf die einzelnen Studierenden einzugehen (I1-3_S2: 183-184). Eine weitere Studentin hofft, ihren Kleingruppenpartner unterstützt zu haben, indem sie im Rahmen der Kleingruppenarbeit versucht hat, sein Lernziel herauszufiltern, und ihm im Rahmen des im Nachgang zum Coaching erfolgten Feedbacks (Nachbereitungsauftrag) Anregungen für die Lernzielbearbeitung gab (I1-3_S4: 242-246). Eine Studentin vertritt ihrerseits die Ansicht, dass einem im Coaching zwar die Möglichkeit eröffnet wurde, sich unterstützend einzubringen, die Gespräche jedoch mehrheitlich zwischen Coach und einzelnen Studierenden geführt worden seien, was das eigene sich Einbringen gehemmt habe (I1-3_S1: 264-266). Schliesslich unterscheidet eine weitere Studentin in ihren Antworten zwischen den Aspekten «Lernzielentwicklung» und «Lernzielbearbeitung». Während Entwickeln und Weiterentwickeln der Lernziele ihrer Ansicht nach weitestgehend eigenständig erfolgte, sei es beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung im Rahmen der Kleingruppenarbeit eher möglich gewesen, einander zu unterstützen (I1-3_S6: 210).

Wie bereits beim Lernziel 2 gehen die Meinungen der befragten Coachs auch bezüglich dieses Lernziels auseinander. Während der eine Coach das Lernziel als vollständig erreicht ansieht (I1-3_C1: 40), differenziert der andere seine Einschätzung gegensätzlich zu obengenannter Studentin und meint, dass die Studierenden bei der Weiterentwicklung der Lernziele durchaus gegenseitige Unterstützung erfahren hätten, diese beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung jedoch ausblieb (I1-3_C2: 60).

– *Lernziel 4 «Die Studierenden sollen ihre eigenen Lernziele und Massnahmen zur Lernzielerreichung weiterentwickeln und dabei die Situationsgebundenheit von Kompetenzen sowie die Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe berücksichtigen.»:*

Die E-Portfolioeinträge zum Nachbereitungsauftrag zeigen auf, dass 5 der 6 Studentinnen ihre Lernziele und Wege zur Lernzielerreichung im Nachgang zum Gruppencoaching weiterentwickelt (P1-3_S4) bzw. abgeändert (P1-3_S6; P1-3_S1) oder präzisiert (P1-3_S2; P1-3_S3) haben[79]. Die allermeisten verknüpften dabei die Lernzielbearbeitung mit konkreten Situationen und berücksichtigten damit die Situationsgebundenheit von Handlungskompetenzen. Inwiefern die Studierenden bei der Weiterentwicklung bzw. Überarbeitung ihrer Lernziele und Wege zur Lernzielerreichung die Rückmeldungen und Anregungen ihrer Coaching-Gruppe miteinbezogen, lässt sich aus den E-Portfoliobeiträgen nicht erkennen. Rückmeldungen der Studierenden im Rahmen der Einzelinterviews weisen jedoch darauf hin, dass zumindest einzelne unter ihnen diese Anregungen und Rückmeldungen mitberücksichtigt haben (I1-3_S4: 250-254; I1-3_S1: 270; I1-3_S6: 210).

– *Lernziel 5 «Die Studierenden sollen die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erläutern.»:*

  Die Mehrheit der befragten Studierenden spricht der lernzielorientierten, selbstgesteuerten Arbeit im Hinblick auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung eine grosse Bedeutung zu (FB1-3_S6: S. 3; FB1-3_S4: S. 3). So helfe sie, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, zeige Entwicklungsfelder auf, verdeutliche eigene Ziele und Wünsche und vereinfache das in Angriff Nehmen von Aufgaben, die im ersten Moment neu und überfordernd seien (FB1-3_S3: S. 3). Zudem erhöhe sie die Motivation und trage zu einer langfristigen Veränderung bei (FB1-3_S2: S. 3).

  Eine der befragten Studierenden misst der lernzielorientierten, selbstgesteuerten Arbeit hinsichtlich der eigenen Kompetenzentwicklung ebenfalls eine grosse Bedeutung zu, erachtet es aber als wichtig, es *«nicht [zu] übertreiben und sich manchmal einfach treiben/leben [zu] lassen. Nicht alle Missstände müssen behoben, nicht alle Ziele verfolgt werden.»* (FB1-3_S5: S. 3). Eine andere Studentin unterscheidet bei ihrer Antwort zwischen der Selbst- und der Sozialkompetenzentwicklung und sieht in der selbstgesteuerten Lernzielarbeit eine Möglichkeit, im Bereich der Selbstkompetenzen, nicht aber im Bereich der Sozialkompetenzen Fortschritte zu erzielen. Sie begründet diese Aussage mit dem Hinweis, die wichtigsten, berufsrelevanten Sozialkompetenzen bereits zu besitzen (FB1-3_S1: S. 3).

  Vor dem Hintergrund dieser Aussagen kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden mehrheitlich die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erkannt haben.

[79] Dem E-Portfolioeintrag von Studentin S5 lässt sich nicht eindeutig entnehmen, ob sie ihre Lernziele und Wege zur Lernzielerreichung im Nachgang zum Gruppencoaching ebenfalls angepasst hat oder nicht.

- *Lernziel 6 «Die Studierenden sollen motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen arbeiten können.»:*

  Die Hälfte der befragten Studierenden geben im Kurzfragebogen im Anschluss an das Coaching an,

  - dass sie sich nun grösstenteils in der Lage fühlen, an ihren eigenen Lernzielen selbstgesteuert weiterzuarbeiten (FB1-3_S3: S. 3, FB1-3_S4: S. 3), und
  - dazu auch motiviert sind (FB1-3_S3: S. 3; FB1-3_S4: S. 3; FB1-3_S6: S. 3).

  Eine Studentin merkt an, dass dem selbstgesteuerten Arbeiten noch das Finden eines Lernziels mit persönlicher Relevanz vorausgehen müsse, sie dann aber unabhängig vom Coaching daran arbeiten könne (FB1-3_S5: S. 3). Im Einzelinterview darauf angesprochen führt diese Studentin weiter aus, dass zur Erarbeitung eines wirklich sinnvollen Lernziels das Coaching zwar wichtig sei, dass man dann aber nur selbst am Lernziel arbeiten könne (I1-3_S5: 36).

  Während für eine Studentin das Finden und Formulieren eines sinnvollen und konkreten Lernziels eine noch zu überwindende Herausforderung darstellt (FB1-3_S2: S. 3), sieht eine Mitstudentin die Herausforderung in der Übersetzung der Lernziele vom Kopf aufs Papier (E-Portfolio), wobei sie sich zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit jedoch grundsätzlich in der Lage und motiviert fühlt (FB1-3_S1: S. 3).

  Aus Sicht der interviewten Studierenden kann das sechste Lernziel basierend auf ihren Rückmeldungen als grösstenteils erfüllt betrachtet werden. Die Coachs hingegen sehen ihre Coachees noch nicht in der Lage, selbstgesteuert an ihren Lernzielen zu arbeiten (I1-3_C1: 55-62; I1-3_C2: 129-132); zu unkonkret seien aktuell noch die Lernziele. Sie gehen jedoch beide davon aus, dass die Studierenden angeregt wurden, an den eigenen Lernzielen zu arbeiten (I1-3_C1: 40, 59; I1-3_C2: 132).

→ *Insgesamt weisen die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs trotz teilweise unterschiedlicher Einschätzungen darauf hin, dass die im Design vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten (zumindest ansatzweise) zur Erreichung der Lernziele 2 bis 6 beitragen. Inwiefern die Lernzielerreichung – insbesondere die Erreichung des Lernziels 1 – durch Umsetzung der im Design vorgesehenen Lernzielpräsentation und Begründung der Relevanz der Lernzielideen für die spätere Berufstätigkeit hätte optimiert werden können, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. In beiden evaluierten Coaching-Gruppen wurden diese Lernaktivitäten nicht umgesetzt.*

→ *Unabhängig davon lassen die Evaluationsergebnisse erkennen, dass es zur vollständigen Erreichung der aktuell anvisierten Lernziele eines zusätzlichen, wichtigen Schritts bedarf, den es im Design neu mit zu berücksichtigen gilt: Das Erkennen seitens der Studierenden, wie wichtig es hinsichtlich der eigenen Motivation und Veränderungsbereitschaft für die (Weiter-)Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen ist, sich wirklich gehaltvolle, sprich persönlich relevante und motivierende Ziele zu setzen. Entsprechend sollte der Fokus bei einer nächsten Durchführung dieses ersten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit insbesondere auf*

dieses Erkennen gelegt und die Studierenden dabei unterstützt werden, die im Vorfeld formulierten Lernziele auf persönliche Relevanz hin zu prüfen bzw. für sich bedeutsame Lernziele zu finden, die sie auch wirklich erreichen wollen. Erst dann scheint eine weitere Thematisierung inkl. der Benennung und Reflexion von Wegen zur Lernzielerreichung auf konkreter Ebene sinnvoll und effektiv realisierbar.

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Erreichung der Lernziele des Gruppencoachings zu gruppenspezifischen Themen (Lernergebnisse der Lernphase 7.2):

Die an der Evaluation beteiligten Studierenden wurden im Rahmen des Kurzfragebogens u.a. gebeten anzugeben, inwiefern lernzielbezogene Aussagen auf sie zutreffen oder nicht. Wiederum versprach sich die Autorin von den Einschätzungen der Studierenden Hinweise darauf, ob bzw. inwiefern die anvisierten Lernziele erreicht werden konnten oder nicht. Nicht berücksichtigt wurde hierbei das vierte Lernziel «Die Studierenden sollen in der Gruppe vorhandene Problemstellungen bei der Lernzielbearbeitung nach dem Modell des kollegialen Coachings bearbeiten.», da die Videomitschnitte (V1-4_CG1; V1-4_CG2) für beide beobachteten Gruppencoachings die Erreichung dieses Lernziels bereits bestätigen. Die subjektiven Einschätzungen der Studierenden lassen erkennen, dass die Lernzielerreichung zwischen den beiden evaluierten Coaching-Gruppen differiert (vgl. Anhang 11):

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen zu ihrem aktuellen Lernzielstand Stellung nehmen.» und Lernziel 2 «Die Studierenden sollen persönliche Entwicklungsfortschritte benennen.»:*

  Laut den Einschätzungen im Kurzfragebogen wurden diese beiden Lernziele aus Sicht der Studierenden aus der Coaching-Gruppe 1 nicht bzw. kaum erreicht. Eine mögliche Erklärung hierfür besteht darin, dass in dieser Gruppe der Coach zu Beginn des Coachings auf Basis der Portfolioeinträge anstelle der Studierenden eine Einschätzung zu ihrem jeweiligen Entwicklungsprozess abgab (vgl. V1-4_CG1). In Übereinstimmung mit dieser Vermutung gaben die Studierenden an, dass sie im Coaching nicht auf ihre Lernzielarbeit eingehen mussten (I1-4_S3: 63; I1-4_S4: 134-135). Für eine dieser Studierenden kamen beide Aspekte («Zur eigenen Lernzielarbeit Stellung nehmen» und «Eigene Entwicklungsfortschritte benennen») im Coaching viel zu kurz (I1-4_S6: 9, 87-89; FB1-4_S6: S. 2). Ihrer Ansicht nach hätte eine kurze Standort-Runde, bei der jede/r seinen/ihren Lernzielstand – gerade auch zusammen mit anderen – erläutert, eine wiederholte Reflexion darüber ermöglicht, an welchem genauen Punkt man bei der Lernzielarbeit steht und wie es weitergehen könnte (I1-4_S6: 56-57). Letzteres hätte ihres Erachtens wiederum den Nachbereitungsauftrag fruchtbarer gemacht (I1-4_S6: 71).

  Der Coach begründet sein Vorgehen mit dem von den Studierenden zu einem früheren Zeitpunkt geäusserten Wunsch nach einem Feedback seinerseits zu den individuellen Lernprozessen. Andererseits war es ihm ein Anliegen, seine Einschätzung der Lernprozesse der Stu-

dierenden mit früheren Lernphasen zu verbinden und damit zwischen den einzelnen Lernphasen des Moduls eine Brücke zu schlagen (I1-4_C1: 30-31), was gemäss einer Studierendenrückmeldung auch gelungen ist (I1-4_S4: 17-21). Der Coach bot den Studierenden im Anschluss an sein Feedback zudem die Gelegenheit, selbst zum eigenen Lernzielstand und zur Lernzielbearbeitung Stellung zu nehmen bzw. Ergänzungen anzubringen. Die Gelegenheit wurde jedoch von niemandem ergriffen (vgl. V1-4_CG1), was der Coach darauf zurückführt, dass wohl viele seiner Coachees in der Grossgruppe gehemmt waren (I1-4_C1: 46-51). Im Einzelinterview darauf angesprochen, merkt eine Studentin jedoch an, ihr sei nicht klar gewesen, dass sie sich zum eigenen Lernzielstand bzw. zur eigenen Lernzielarbeit hätte äussern können/sollen (I1-4_S4: 136-137). Trotz der ausbleibenden Stellungnahme seitens der Studierenden im Rahmen dieser Einstiegsrunde sieht der Coach der Coaching-Gruppe 1 die Lernziele 1 und 2 im Gruppencoachings dank des kollegialen Coachings und insbesondere der Portfolioaufträge insgesamt als umgesetzt an (I1-4_C1: 71). Zwei seiner Coachees teilen seine Ansicht, wonach der Lernzielstand und der Entwicklungsfortschritt im Portfolio benannt werden konnte (I1-4_S3: 72-75).

Anders als in der Coaching-Gruppe 1 konnten in Gruppe 2 die beiden ersten Lernziele aus Sicht der Studierenden grösstenteils erreicht werden (vgl. die Ergebnisse zu Item 1 und 2 im Anhang 11). In dieser Coaching-Gruppe konnten sich die Studierenden zu Beginn des Coachings in Übereinstimmung mit den Design-Vorgaben kurz zur eigenen Lernzielarbeit und den zwischenzeitlich erfolgten Lern- und Entwicklungsschritten austauschen (vgl. V1-4_CG2). Auch ihr Coach sieht die ersten beiden Lernziele dank der Einstiegsrunde und teilweise auch dank des kollegialen Coachings als erreicht an – allerdings bei einzelnen Studierenden im grösseren Ausmass als bei anderen (I1-4_C2: 45-51, 55-57). Eine Studentin aus dieser Coaching-Gruppe merkt in diesem Zusammenhang an, dass sie es sehr gut fand, in jedem Coaching aufgefordert worden zu sein, den Lernzielstand und die Entwicklungsfortschritte zu benennen. So habe man einerseits sich selbst nochmals bewusst gemacht, wo man steht, und andererseits habe es Spass gemacht, Veränderungen festzustellen (I1-4_S2: 75-78).

→ *Um die Erreichung der beiden ersten Lernziele zu gewährleisten, scheint es sich zu bewähren, die Studierenden zu Beginn des Coachings aufzufordern, kurz ihren Lernzielstand sowie ihre persönlichen Entwicklungsfortschritte zu benennen und Stellung dazu zu nehmen.*

– *Lernziel 3 «Die Studierenden sollen ein Verständnis dafür entwickeln, wie das kollegiale Coaching als Methode zur gegenseitigen Unterstützung bei der Lernzielbearbeitung angewendet werden kann.»:*

  Die Einschätzungen im Kurzfragebogen (vgl. Anhang 11, Item 3) lassen erkennen, dass das Lernziel aus Sicht der Studierenden in Coaching-Gruppe 1 vollständig erreicht wurde. Nach Einschätzung der Studierenden der Gruppe 2 konnte es mehrheitlich erreicht werden.

Während der Coach von Gruppe 2 in Übereinstimmung mit seinen Coachees das Ziel ebenfalls als mehrheitlich erreicht ansieht (I1-4_C2: 57), teilt der Coach von Gruppe 1 die Meinung seiner Studierenden nicht. Er hatte den Eindruck, dass nicht alle Studierenden verstanden haben, wie das kollegiale Coaching funktioniert. Er begründet seine Einschätzung mit dem Hinweis, dass zum einen einzelne Studierende auf ihn den Anschein erweckten, sich nicht auf das kollegiale Coaching einlassen zu können, und zum anderen sich nicht alle an den Ablauf des Modells gehalten haben (I1-4_C1: 15-17). Dieser Eindruck wird durch die Sichtung des Videomitschnitts (V1-3_CG1) bestätigt.

→ *Dennoch sprechen die Evaluationsergebnisse gesamthaft gesehen dafür, dass die Umsetzung der Design-Vorgaben für die Mehrheit der Studierenden das Erreichen des Lernziels 3 ermöglicht. Durch die Anwendung des Modells des kollegialen Coachings an einem konkreten Beispiel wird zudem das Lernziel 4 (Bearbeitung einer mit der Lernzielbearbeitung zusammenhängenden Problemstellung nach dem Modell des kollegialen Coachings) umgesetzt (vgl. die Ausführungen zu Beginn des Kapitels VI-4.1.3).*

– *Lernziel 5 «Die Studierenden sollen aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können.»:*

Laut Rückmeldungen der Studierenden scheint der Erhalt von Anregungen für die Weiterarbeit an den Lernzielen grösstenteils davon abzuhängen, ob im Rahmen des kollegialen Coachings ein eigenes Anliegen bearbeitet wurde oder nicht. So geben diejenigen Studierenden, auf die dies nicht zutrifft, mit einer Ausnahme beim entsprechenden Item im Kurzfragebogen einen niedrigen Wert, während die Studentin, deren Anliegen im kollegialen Coaching besprochen wurde, die volle Punktzahl vergibt (vgl. Anhang 11, Item 4). Dieser Zusammenhang wird sowohl durch Aussagen von Studierenden im Rahmen der Einzelinterviews bzw. im Kurzfragebogen (I1-4_S1: 78-81; FB1-4_S3: S. 1), als auch durch die Rückmeldung eines der befragten Coachs bestätigt, der zufolge – für seine Gruppe gesprochen – das Lernziel am besten von denjenigen Coachees erreicht werden konnte, deren Anliegen im Rahmen des kollegialen Coachings bearbeitet wurde, weniger gut jedoch von allen anderen seiner Studierenden. Er fügt an, dass es bei den Studierenden, die bislang nur wenig konkret an ihren Lernzielen gearbeitet haben, Tiefe gebraucht hätte, während es in seiner Gruppe bei beiden kollegialen Coachings eher in die Breite und um eine thematische Auslegeordnung ging (I1-4_C2: 57-59).

Anders schätzt dies der Coach der zweiten Gruppe ein. Seines Erachtens sollten alle seine Studierenden im Rahmen des Gruppencoachings Anregungen für ihre weitere Lernzielarbeit erhalten haben (I1-4_C1: 71). Diese Ansicht wird von einer seiner Coachees geteilt. Sie gibt an, zwar nicht direkt für ihre Lernziele, durchaus aber für ihr Lernen im Allgemeinen Anregungen gewonnen zu haben, obwohl keines ihrer Anliegen im kollegialen Coaching bearbeitet wurde (I1-4_S3: 18-21; FB1-4_S3: S. 1).

→ Das Lernziel 5 wird bislang praktisch nur von denjenigen Studierenden erreicht, deren Anliegen im kollegialen Coaching bearbeitet werden.

→ Da die Studierenden von sich aus die Brücke zwischen der im kollegialen Coaching bearbeiteten Problemstellung und ihrer eigenen Lernzielarbeit bzw. Kompetenzentwicklung von sich aus nicht zu schlagen scheinen, erscheint es sinnvoll, zukünftig im Anschluss an das kollegiale Coaching einen kurzen gemeinsamen Austausch darüber vorzusehen, was jede/jeder für sich an Anregungen für die eigene Lernzielarbeit bzw. die eigene Selbst- und Sozialkompetenzenzwicklung aus dem kollegialen Coaching mitnimmt.

- *Lernziel 6 «Die Studierenden sollen ein Verständnis für den Ablauf des Moduls «SeSoK II» entwickeln.»:*

  Gemäss den Einschätzungen im Kurzfragebogen scheint es den Studierenden der Coaching-Gruppe 2 nur beschränkt möglich gewesen zu sein, ein Verständnis für das im Modul «SeSoK II» Ablaufende zu entwickeln (vgl. Anhang 11, Item 5). Eine mögliche Erklärung hierfür wird im Umstand gesehen, dass das Informationsvideo zum Modul «SeSoK II»[80] in dieser Gruppe entgegen der Design-Vorgabe aus zeitlichen Gründen nicht mehr gezeigt werden konnte (vgl. V1-4_CG2).

  Anders fallen die Einschätzungen der Studierenden der Coaching-Gruppe 1 aus, wonach dieses Lernziel vollständig erreicht konnte (vgl. Anhang 11, Item 5). In dieser Gruppe wurde das Video wie geplant gezeigt und Fragen dazu vom Coach beantwortet (vgl. V1-4_CG1).

→ Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Erreichung des Lernziels 6 unterstützt werden kann, indem im Rahmen des Coachings das Informationsvideo zum Modul «SeSoK II» gezeigt wird und der Coach allfällige Fragen dazu beantwortet. Dies spricht für die unveränderte Beibehaltung des Ausblicks auf das Modul «SeSoK II» im Rahmen des Gruppencoachings zu gruppenspezifischen Themen II.

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit in den beiden evaluierten Gruppencoachings vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten:

<u>Festlegen persönlich relevanter Lernziele:</u>

- Alle befragten Studierenden erachten das Festlegen von Lernzielen grundsätzlich als wichtig. Als Begründung geben sie an,
  - dass die Arbeit mit Lernzielen eine intensivere Beschäftigung mit einer Thematik und ein grösseres Interesse daran bewirke (I1-3_S3: 135-140), wobei es jedoch wichtig sei, sich nicht zu viele Lernziele gleichzeitig zu setzen (I1-3_S4: 200-204);

[80] Das Informationsvideo zu «SeSoK II» erläutert kurz die Inhalte und didaktischen Elemente des Moduls sowie sein Ablauf. Ziel ist es, den Studierenden aufzuzeigen, was sie im Modul «SeSoK II» erwartet und welche Aufträge sie im Rahmen des Moduls bis wann zu erarbeiten haben.

  - dass die Lernzielarbeit die Ergründung der Ursache wahrgenommener Herausforderungen erfordere, wodurch man erkennen könne, wo man ansetzen müsse, und womit die Lernzielarbeit schliesslich auch die eigene Veränderung vereinfache (I1-3_S3: 135-140);
  - dass man dank Lernzielen zielgerichteter arbeiten könne und stärker darauf fokussiert sei (I1-3_S1: 15-18), sofern man wirklich bewusst daran arbeite (I1-3_S5: 46);
  - dass das Setzen von Lernzielen inkl. Zwischenzielen zum einen helfe, den Faden nicht zu verlieren, und damit das selbstgesteuerte Lernen unterstütze, zum anderen zu einer ständigen Entwicklungs- und Veränderungsbereitschaft gehöre (I1-3_S6: 149-156) und
  - dass das Setzen von Zielen ein sich Vorwärtsbewegen bewirke und erlaube, eigene Fortschritte zu sehen (I1-3_S2: 142).

- In Übereinstimmung mit den Studierenden erachtet einer der Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen es im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen ebenfalls als wichtig, sich Ziele zu setzen. Damit würden die eigene Entwicklung bzw. der eigene Veränderungsprozess überhaupt erst ins Auge gefasst. Das Setzen von Lernzielen zeige zudem auf, wohin man gehen wolle, und lasse einen überlegen, was man braucht, um dorthin zu gelangen. Laut ihm unterscheidet sich dabei die Lernzielarbeit im Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen von derjenigen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen: Während im Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen eher ergebnisorientierte Ziele im Zentrum stünden, die durch Üben und durch Modellernen erreicht werden können, seien es im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen eher innere Entwicklungen und Prozesse, sprich Prozessziele, bei denen es häufig auch darum gehe, zu verstehen, warum etwas nicht gelinge oder Schwierigkeiten mache, und schliesslich einen Umgang damit zu finden. Laut dem Coach würden bei Sozial- und Selbstkompetenzen zudem klare Massstäbe und Standards fehlen, wie es sie häufig im Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen gebe und an denen man sich orientieren bzw. auf die man hinarbeiten könne (I1-3_C1: 169-174, 178, 369-374). Vom zweiten interviewten Coach liegt hierzu keine Aussage vor.

- Von Seiten der Studierenden wird im Zusammenhang mit dem Setzen von Lernzielen überdies die Wichtigkeit betont, sich eigene, sprich individuelle Ziele setzen zu können. Dabei wird grundsätzlich das Setzen eigener Lernziele mit der Arbeit an persönlich relevanten Themen gleichgesetzt. Die Studierenden begründen die Wichtigkeit, sich eigene Ziele setzen zu dürfen, mit der Zunahme der eigenen Motivation (I1-3_S2: 66; I1-3_S6: 68-72) und dem Hinweis, dass jede/r bezüglich der Selbst- und Sozialkompetenzen an einem anderen Punkt stehe (I1-3_S4: 168). Auch nimmt man ihrer Meinung nach viel mehr mit, wenn man sich seine eigenen Lernziele setzen kann (I1-3_S4: 190). Durch das Setzen eigener Lernziele wisse man zudem, woran man arbeiten wolle, was bei einem vorgegebenen Lernziel unter Umstän-

den nicht der Fall sei. Dieses Wissen erleichtert laut den Studierenden wiederum die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen (I1-3_S6: 164). Eine Studentin sieht in der Vorgabe von Lernzielen zusätzlich die Gefahr, dass diese nicht akzeptiert werden und man sich folglich auch nicht damit beschäftigt (I1-3_S1: 190).

- Einige der befragten Studierenden erachten die eigene Lernzielsetzung gerade im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen aufgrund ihres Bezugs zur eigenen Persönlichkeit als unerlässlich (I1-3_S4: 196; I1-3_S6: 165-168). Jede/r kenne sich selbst am besten und folglich könne man im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen nur selbst etwas Sinnvolles finden, an dem man arbeiten könne (I1-3_S5: 52).

- Den Interviewaussagen der Studierenden lässt sich des Weiteren entnehmen, dass die Arbeit an persönlich relevanten Themen bzw. an Themen, deren Bearbeitung einen persönlichen Nutzen verspricht, motiviert (I1-3_S4: 168; I1-3_S1: 93-96; I1-3_S2: 59-62; I1-3_S3: 69-70; I1-3_S5: 17-24) und zu einer nachhaltigen bzw. längerfristigen Veränderung führt (I1-3_S4: 198; I1-3_S2: 66). Eine Studentin merkt hierbei an, dass die Aussicht auf einen persönlichen Nutzen Voraussetzung dafür sei, dass sie an einem Thema auch wirklich arbeite (I1-3_S3: 72). In Übereinstimmung mit den Rückmeldungen der Studierenden sieht auch einer der befragten Coachs in der Arbeit an persönlich relevanten Themen einen wichtigen Motivationsfaktor (I1-3_C1: 176, 179-180). Seiner Ansicht nach erleichtern solche Themen den Studierenden auch die Auseinandersetzung mit sich selbst, da sie dabei etwas über sich erfahren (I1-3_C1: 193-196). Zudem erfordere auch der Umstand, dass alle Studierenden bezüglich der berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen unterschiedlich weit sind, die persönliche Lernzielsetzung in diesen Kompetenzbereichen (I1-3_C1: 377-378).

  Wie weiter oben bereits ausgeführt, erachten die Coachs beider evaluierter Coaching-Gruppen es als zwingende Voraussetzung für eine gelingende Lernzielarbeit, dass die Studierenden für sich Lernziele festlegen können, die sie persönlich involvieren und motivieren (vgl. die Ergebnisdarstellung zum Lernziel 1, Lernphase 6 auf S. 189ff.).

- Im Zusammenhang mit dem Setzen eigener Lernziele weist eine Studentin schliesslich auf die Wichtigkeit hin, das Erreichen des gesetzten Lernziels nicht als Beurteilungskriterium zu deklarieren, da ansonsten die Gefahr bestehe, sich rasch erreichbare bzw. (zu) einfache Lernziele zu setzen (I1-3_S1: 76-80).

  Eine Mitstudierende erachtet das Setzen eigener Lernziele grundsätzlich als Herausforderung, insbesondere dann, wenn eine Instanz fehle, die klare Aufgaben und Termine erteilt und bei Nichtbefolgung entsprechende Konsequenzen folgen lässt. Eine solche Situation erfordert laut ihr viel Selbstdisziplin und birgt die Gefahr, sich einfach irgendwelche Lernziele zu setzen und die Lernzielarbeit nicht so ernst zu nehmen (I1-3_S2: 68).

→ Die soeben dargestellten Evaluationsergebnisse verdeutlichen die Wichtigkeit, auch zukünftig die Studierenden im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen individuelle Lernziele festlegen zu lassen. Im Sinne der Gestaltungsannahme DA1 scheint die Arbeit mit Lernzielen das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung u.a. mittels Motivierung und Fokussierung zu unterstützen.

→ Die Evaluationsergebnisse lassen aber auch die Gefahr erkennen, dass das Setzen eigener Lernziele für einzelne eine Herausforderung, wenn nicht sogar eine Überforderung darstellen kann, weshalb entsprechende Hilfestellungen gefordert sind. Auch ist als Coach darauf zu achten, dass die Studierenden die Lernzielarbeit trotz der gegebenen Lernzielfreiheit ernst nehmen und sich Lernziele setzen, die für sie tatsächlich von persönlicher Relevanz sind.

Festlegen persönlicher Lernwege und Lerntempi:

- Auf die Interviewfrage, für wie wichtig man im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung neben der eigenen Lernzielbestimmung die Selbstbestimmung von Lernweg und Lerntempo (letzteres verstanden als Terminierung von Zwischen- und Endzielen) erachte, antwortet eine Studentin, dass sie es gerade bei so persönlichen Themen wie der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung für sehr wichtig halte, Lernweg und Lerntempo selbst bestimmen zu können. Auch sehe sie bei den unterschiedlichen Lernzielen der Studierenden keine Möglichkeit, ein gemeinsames Lerntempo zu fixieren. Die Bestimmung des eigenen Lerntempos und der eigenen Lernwege erlaubt ihres Erachtens zudem, die eigene Lernzielarbeit selbst zu steuern und falls nötig, anzupassen. Darüber hinaus spricht sie der Selbstbestimmung von Lernweg und -tempo eine motivierende und die Lernzielarbeit vereinfachende Funktion zu (I1-3_S6: 177-184).
- Auch andere Studierende sehen die Selbstbestimmung von Lernweg und Lerntempo als Motivationsfaktor (I1-3_S4: 177-180). Eine der Befragten (I1-3_S2: 74) begründet die Wichtigkeit der Selbstbestimmung von Lerntempo und Lernweg damit, dass man häufig selber sehr gut wisse, wie man ein sich selbst gestecktes Ziel erreichen könne. In der Vorgabe des Lerntempos sieht sie zudem in Übereinstimmung mit einer Mitstudentin (I1-3_S3: 126, 131-132) die Gefahr, bei der Lernzielarbeit unter Druck zu geraten und in der Folge nur noch extrinsisch motiviert an den Lernzielen zu arbeiten. Andererseits könne die Selbstbestimmung des Lerntempos dazu verleiten, nicht an den Lernzielen zu arbeiten.
- Für eine weitere Befragte ist die Vorgabe des Lerntempos nicht praktikabel, da man ja nur beschränkt steuern könne, wann man an einem Lernziel arbeite, zumal sich nicht zu jeder Zeit die nötigen Situationen dafür ergeben würden. Zudem könnte eine zeitliche Vorgabe ihres Erachtens zu einer Alibibearbeitung des Lernziels führen (I1-3_S5: 41-44).
- Eine Studentin erachtet die Selbstbestimmung des Lernwegs aufgrund der individuellen Lernziele als unumgänglich, da diese ja nicht alle mit demselben Schema x bearbeitet werden

könnten (I1-3_S4: 174-176). Anders als andere sieht sie das Lerntempo im Kontext des Moduls jedoch nicht als selbstbestimmt an, weil ihr Coach ihrem Empfinden nach mit der Aufforderung, das Lernzielende nicht zu weit in die Zukunft zu verlagern, das Semesterende als zeitliches Limit für die Lernzielbearbeitung gesetzt hat (I1-3_S4: 170-174).

- Anders als ihre Mitstudierenden steht eine Studentin der Selbstbestimmung des Lerntempos eher kritisch gegenüber. Sie ortet darin die Gefahr, sich bei der Lernzielbearbeitung zu verlieren bzw. zu lange einen falschen Weg einzuschlagen (I1-3_S1: 207-208).
- Für einen der befragten Coachs hat die Selbstbestimmung von Lerntempo und Lernweg nichts mit Motivation zu tun. Vielmehr ergebe sich Lerntempo und Lernweg aus dem festgelegten Lernziel. Bei einer Vorgabe von Lerntempo und Lernweg besteht laut ihm die Gefahr, den Prozess hin zur Lernzielerreichung zu unterbrechen (I1-3_C1: 209-216). Demgegenüber erachtet der zweite Coach wie die meisten Studierenden die Selbstbestimmung von Lerntempo und Lernweg als für ihre Motivation relevant. Nur so sei es möglich, bei den Studierenden eine auch intrinsisch motivierte Lernzielarbeit zu erreichen, was dem selbstgesteuerten Lernen dienlich sei. Ein vorgegebenes Lerntempo hingegen könnte seiner Ansicht nach frustrierend wirken, wenn die gesetzten Ziele in der vorgegebenen Zeit nicht erreicht werden (I1-3_C2: 176, 194). Zudem stellt für ihn die Selbstbestimmung von Lernziel, Lernweg und Lerntempo auch eine Selbstkompetenz der Studierenden dar, so dass man mit der Forderung an die Studierenden, neben den Lernzielen auch Lernweg und Lerntempo festzulegen, gleichzeitig ihre Selbstkompetenz fördere – vorausgesetzt, es gelingt ihnen, auf einer Metaebene das eigene Verhalten kritisch zu würdigen (I1-3_C2: 200-202).

→ *Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint es sinnvoll, zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung neben der Selbstbestimmung der Lernziele u.a. aufgrund ihres motivierenden Potentials auch die Selbstbestimmung von Lernweg und Lerntempo beizubehalten.*

→ *Für einzelne Studierende birgt die Selbstbestimmung des Lerntempos die Gefahr, die Lernziele aus den Augen zu verlieren bzw. sich in der Lernzielarbeit zu verlieren. Dies ist bei der Weiterentwicklung der didaktischen Designs der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit mit zu berücksichtigen.*

<u>Aufgreifen und Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen»[81]:</u>

- Rückmeldungen seitens der Studierenden lassen erkennen, dass das Aufgreifen der drei Handlungsdimensionen bzw. das Beleuchten der von den Studierenden eingebrachten Lernzielthemen aus diesen drei Gesichtspunkten heraus eine Hilfestellung bei der Suche nach

[81] Zur Unterscheidung der drei Handlungsdimensionen vgl. Kapitel III-1.

einem geeigneten Lernziel darstellt. Dieses Vorgehen ermöglicht ihnen zufolge das Eingrenzen des eigenen Entwicklungsfelds, was das Finden eines geeigneten Lernziels erleichtere (I1-3_S6: 185-188; I1-3_S5: 4-8, 89-92; FB1-3_S5: S. 1) bzw. helfe, ein präzises Lernziel zu formulieren (I1-3_S1: 169-176). Eine Studentin erkannte dadurch, dass ihr gesetztes Lernziel nicht nur die Fertigkeitsdimension adressierte, sondern auch diejenige der Einstellungen. Dies motivierte sie zusätzlich, da sie Einstellungen für persönlicher erachtet als Fertigkeiten. Zudem habe bei ihr die Erläuterung der Handlungsdimensionen noch einmal zu einer Überprüfung des im Vorfeld formulierten Lernziels geführt und Ansatzpunkte für die Lernzielbearbeitung aufgezeigt (I1-3_S3: 74, 101-106, 211-214). Auch eine andere Studentin sieht in der Unterscheidung der drei Handlungsdimensionen eine zusätzliche Hilfestellung für das Finden von Wegen zur Lernzielerreichung (I1-3_S1: 177-178). Eine der Befragten ist überdies der Meinung, dass die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen nicht nur helfe, eigene Lücken zu identifizieren., sondern zwingende Voraussetzung sei, um wirklich kompetent handeln zu können (I1-3_S4: 226).

Etwas zurückhaltend äussert sich eine Mitstudierende. Ihres Erachtens ist die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen im Kontext der Kompetenzentwicklung zwar hilfreich und wichtig, doch empfindet sie es als sehr schwierig, die eigenen Lernziele auf die verschiedenen Handlungsdimensionen hinunter zu brechen bzw. diese bei der eigenen Lernzielarbeit zu berücksichtigen (I1-3_S2: 37-42).

– Die Rückmeldungen der Studierenden insgesamt betrachtend, fällt auf, dass die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen von ihnen weniger im Sinne der Gestaltungsannahme in den Zusammenhang mit einer ganzheitlichen Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen gestellt wird, sondern vielmehr als eine Form von Hilfestellung bei der Lernzielfindung und -formulierung und teilweise auch als Hilfe bei der Lernzielbearbeitung betrachtet wird. Ein anderes Bild zeigt sich unter den befragten Coachs. Beide beschreiben die Berücksichtigung der drei Dimensionen als wesentlichen Bestandteil einer ganzheitlichen Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Nach Meinung des einen Coachs ergibt sich in Übereinstimmung mit den Ausführungen in Kapitel III-1 nur aus dem Zusammenspiel der drei Handlungsdimensionen eine Kompetenz, weshalb es nicht möglich sei, ein Lernziel auf nur einer Handlungsdimension zu formulieren, ohne zumindest ansatzweise benennen zu können, was das hinsichtlich der anderen Dimensionen heisst. Werden nicht alle Handlungsdimensionen berücksichtigt, besteht laut ihm die Gefahr, dass sich die Studierenden vorwiegend Lernziele auf der Dimension «Fertigkeiten» setzen, da diese für am einfachsten erreichbar gehalten werden (I1-3_C2: 100-104). Mit dem stetigen Rückgriff auf die drei Handlungsdimensionen im Rahmen des Gruppencoachings zielte der Coach darauf ab, ihnen eine Bedeutung und Ernsthaftigkeit zu geben (I1-3_C2: 112). Zudem sollten die Studierenden auf

diese Weise angeregt werden, zu reflektieren, welche Dimension(en) die im Gruppencoaching erläuterten Lernzielthemen adressieren (I1-3_C2: 208).

Laut dem Coach der zweiten evaluierten Coaching-Gruppe ermöglichen die drei Handlungsdimensionen unterschiedliche Zugänge zur Kompetenzentwicklung, die einen mehr oder weniger stark ansprechen. So könne es für eine Person einfacher sein, über die Wissensdimension zu den Fertigkeiten und Einstellungen zu gelangen, während einer anderen Person der Zugang über die Einstellungsdimension mehr entspreche (I1-3_C1: 220-222). In Übereinstimmung mit einzelnen Studierenden sieht auch er in der Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen eine zusätzliche Hilfestellung für das Finden von Ansatzpunkten zur Lernzielbearbeitung (I1-3_C2: 80-82).

→ *Zusammenfassend lassen sich die Evaluationsergebnisse dahingehend interpretieren, dass die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» bei den Studierenden zu einer differenzierte(re)n Betrachtungsweise führen kann, die ihren Denk- und Reflexionsraum erweitert. Dies kann den Studierenden wiederum helfen, geeignete Lernziele zu finden und zu formulieren, und ihnen Ansatzpunkte für die Lernzielbearbeitung liefern. Es erscheint daher sinnvoll, die Studierenden im Coaching auch zukünftig anzuregen, ihre angedachten Lernziele aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen zu betrachten.*

<u>Hilfestellungen für die selbstgesteuerte, individuelle Lernzielarbeit:</u>

Den Rückmeldungen der Studierenden zu den Lernphasen 6 und 7.2 kann entnommen werden, dass sie für ihre selbstgesteuerte Lernzielarbeit im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung insbesondere folgende Hilfestellungen hilfreich bzw. anregend fanden:

- *Die eigenen Lernziele mit anderen besprechen und bearbeiten:* Dies …
  - ermöglicht verschiedene Sichtweisen auf das eigene Lernziel (FB1-3_S2: S. 1; I1-3_S2: 17-18; FB1-4_S2: S. 3);
  - unterstützt bei der Findung des eigentlichen Lernziels (I1-3_S2: 34; FB1-3_S1: S. 1; I1-3_S1: 149-150);
  - hilft bei der Formulierung des Lernziels (FB1-4_S2: S. 3) und
  - gibt Anregungen für die eigene Lernzielbearbeitung (I1-3_S6: 22-24; FB1-4_S2: S. 3).
- *Die Lernziele und Anliegen der Mitstudierenden gemeinsam besprechen und bearbeiten:* Aussagen der Studierenden zufolge gewinnt man dadurch Erkenntnisse für die eigene Lernzielarbeit (I1-3_S5: 5-10; I1-3_S6: 130; I1-4_S2: 42; I1-4_S3: 164). Zudem ermöglicht es den Vergleich mit anderen (I1-3_S5: 71-72) bzw. man erfährt, wo die anderen anstehen (I1-3_S4: 118-120).

Laut zwei Studierenden ist das Besprechen und Bearbeiten von Themen anderer allerdings nur dann persönlich hilfreich, wenn es sich dabei um Aspekte handelt, die man selbst auch für relevant erachtet (I1-4_S2: 84-87; I1-4_S5: 86-87).

- *Kollegiales Coaching:* Es …
  - bringt verschiedene Ansichten und Ideen für die Lernzielbearbeitung hervor (FB1-4_S5: S. 2; I1-4_S2: 54-56; I1-4_S3: 94-95; I1-4_S4: 55-57);
  - ermöglicht ein direktes und ehrliches Feedback seitens der Mitstudierenden (I1-4_S3: 12-13);
  - eröffnet Einblick in die Sichtweisen von Personen auf gleicher Stufe (I1-4_S1: 48-53; I1-4_S5: 8-9) und
  - ermöglicht, eigene Erfahrungen weiterzugeben, bzw. andere in ihrem Lernprozess zu unterstützen (I1-4_S2: 54; FB1-4_S6: S. 4).

  Für eine der Befragten kann das kollegiale Coaching dann hilfreich sein, wenn man sich darauf vorbereiten kann, wenn die Bearbeitung des Anliegens auf einer konkreten Ebene erfolgt und wenn es sich beim bearbeiteten Anliegen um ein wirkliches, sprich ernsthaftes Anliegen handelt (I1-4_S4: 59, 71).

  Was die Art der Durchführung betrifft, merkt eine Studentin an, dass sie es hilfreich gefunden hätte, wenn das kollegiale Coaching etwas intensiver geübt worden wäre – beispielsweise indem man es zwar in Anwesenheit des Coachs, jedoch ohne seine Beteiligung zeitgleich in zwei Gruppen durchgeführt hätte (FB1-4_S2: S. 2). Laut ihr hätte dies zur Aufdeckung von Unklarheiten im Zusammenhang mit der Umsetzung des kollegialen Coachings geführt (I1-4_S2: 48). Auch die beiden anderen befragten Studierenden ihrer Gruppe hätten ein solches Vorgehen begrüsst. Nach Ansicht einer der beiden hätte dies geholfen, selber zu erfahren, welche Herausforderungen das kollegiale Coaching mit sich bringt und was man bei einem nächsten Mal anders/besser machen muss. Man hätte so unmittelbar sehen können, ob man das kollegiale Coaching eigenständig anwenden kann oder nicht (I1-4_S1: 46-47). Ihre Mitstudentin erachtet Coachings, in denen die Studierenden selbst einen grossen aktiven Part haben, grundsätzlich als interessanter und gewinnbringender (I1-4_S5: 169-171).

  In der anderen Coaching-Gruppe wurde das kollegiale Coaching zeitgleich in mehreren Kleingruppen bei gleichzeitig supervidierender Moderation durch den Coach durchgeführt, was sich nach Ansicht des Coachs dieser Gruppe bewährt hat (I1-4_C1: 94-95). Für eine Studentin dieser Gruppe zählt diese Art der Anleitung durch den Coach gar zu den Highlights des Abends (FB1-4_S6: S. 2). Ihre Gruppenkollegin äussert hingegen, dass sie in der Kleingruppe mehr Zeit gebraucht hätten, um das Vorgehen einzuüben (I1-4_S4: 125). Sie

vertritt damit dieselbe Meinung wie eine Studentin aus der anderen Coaching-Gruppe, welche sich davon einen grösseren persönlichen Nutzen aus dem Coaching versprochen hätte (I1-4_S5: 5, 42-43).

- *Kleingruppenarbeit:* Sie …
  - schafft Bereitschaft, Persönliches einzubringen (FB1-3_S3: S. 1; I1-3_S6: 53-54);
  - verringert eigene Hemmungen, sich einzubringen (I1-3_S4: 52; I1-4_S1: 189; I1-4_S3: 16-25);
  - bietet Raum für Hilfestellungen bei der Lernzielformulierung und der Lernprozessstrukturierung sowie Raum für Anregungen, Inputs und Tipps im Hinblick auf die Lernzielbearbeitung (I1-3_S3: 98, 106; I1-3_S2: 93-94; FB1-3_S4: S. 1);
  - ermöglicht es, Aspekte weiter zu bearbeiten bzw. zu vertiefen, die in der Grossgruppe im Vorfeld thematisiert wurden (I1-3_S2: 190);
  - erlaubt direkte Kritik am bzw. die Würdigung des Gegenübers (I1-3_S1: 56; I1-4_S3: 166-168);
  - ermöglicht den Einblick in die Sichtweisen anderer bzw. eröffnet neue Perspektiven (I1-3_S4: 51-52; FB1-3_S4: S. 1) und
  - ermöglicht ein produktiveres Arbeiten (I1-4_S3: 22-23).

  Für eine Studentin sind Kleingruppenarbeiten allerdings nur dann hilfreich, wenn sie gehaltvoll sind, sprich wenn es beispielsweise bei der Kleingruppenarbeit nicht nur darum geht, sich darüber auszutauschen, was man aus den vorangehenden Aktivitäten an Erkenntnissen mitgenommen hat (I1-3_S5: 123-130). Eine Mitstudentin sieht das ähnlich und erachtet Kleingruppenarbeiten nur dann als hilfreich, wenn sie Raum für kritische Anmerkungen bieten und nicht einer Wiederholung des vorangehend Besprochenen gleichkommen (I1-3_S1: 231-242). Gemäss einer weiteren Studentin muss genügend Zeit zur Verfügung stehen, damit Kleingruppenarbeiten ihre unterstützende Wirkung entfalten können (I1-3_S2: 86-90).

  Zwei der Befragten finden Kleingruppenarbeit zwar sehr hilfreich, sehen aber gleichzeitig in der Besprechung der Themen im Plenum sowohl den Vorteil, mit mehr unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen im positiven Sinne konfrontiert zu werden (I1-3_S3: 76), als auch eine grössere Chance, dass jemand den eigenen Standpunkt hinterfragt oder tiefer nachbohrt (I1-3_S2: 18).

- *Visualisierungen*[82] (I1-3_S5: 26-29; FB1-3_S5: S. 1; I1-3_S2: 102-104; FB1-3_S1: S. 1; I1-3_S4: 14): Sie …
  - zeigen Entwicklungen auf (I1-4_S1: 39; FB1-4_S2: S. 1; I1-4_S2: 5-7), wobei dies der Aussage einer Studentin zufolge nur dann möglich ist, wenn die Visualisierungen in einem genügend grossen zeitlichen Abstand aufeinander erfolgen, so dass Entwicklungsschritte auch sichtbar werden können (I1-4_S5: 28-29), und
  - ermöglichen eine Standortbestimmung (I1-4_S5: 30-31).
- *Feedback* (FB1-4_S2: S. 3; FB1-3_S3: S. 2; FB1-3_S4: S. 2; FB1-4_S4: S. 3; I1-3_S6: 28-30). Hierbei waren für einzelne Studierende insbesondere Rückmeldungen auf die ersten Lernzielformulierungen hilfreich (I1-3_S5: 114; FB1-4_S5: S. 3; I1-4_S2: 110-111), während andere Studierende diese Form von Hilfestellungen besonders bei Fragen im Kontext der Lernzielbearbeitung unterstützend fanden (I1-3_S6: 82-84; I1-4_S3: 81-83; I1-4_S4: 209-210).

  Für eine befragte Studierende ist am Feedback insbesondere die durch die Rückmeldung erhaltene Aussenperspektive hilfreich (I1-4_S2: 110-111). Für andere sind es die kritischen, persönlich herausfordernden Aspekte, die in Rückmeldungen enthalten sein können (FB1-4_S1: S. 3; I1-4_S3: 170-172; I1-4_S6: 13). Zwei Studierende merken in diesem Zusammenhang an, dass ein Feedback dann besonders hilfreich sei, wenn es eine Selbstreflexion bzw. ein Nachdenken auslöst (I1-4_S4: 209-210), was gerade auf kritische Rückmeldungen zutreffe (I1-4_S6: 115-117).
- *(Kritische) Rückfragen:* Sie …
  - bewirken eine kritische Überprüfung der vorgesehenen Lernwege (I1-3_S3: 34) und Lernziele (I1-3_S2: 20, 45-48; I1-3_S1: 66-68; I1-3_S6: 97-98; I1-4_S1: 168-171);
  - helfen bei der Lernzielerarbeitung (I1-3_S5: 104);
  - helfen, den Dingen genauer auf den Grund zu gehen (I1-3_S2: 24);
  - bewirken (Selbst-)Reflexionen (I1-3_S2: 114-116, 155-156; I1-3_S4: 16-18; I1-4_S3: 174);
  - bieten Denkhilfen (I1-3_S1: 44; I1-4_S4: 152) und
  - motivieren zur Veränderung, sofern sie kritisch bzw. persönlich herausfordernd sind (I1-3_S1: 107-108; I1-4_S6: 25).

[82] In der einen evaluierten Coaching-Gruppe erfolgte die Visualisierung mittels Darstellung des kulturellen und sozialen Atoms (Stimmer, 2012, S. 90ff.), in der anderen Gruppe mittels im Raum imaginierter Zeitachsen, die für jede/jeden Studierenden den zeitlichen Verlauf ihrer Lernzielarbeit verbildlichen sollten.

In diesem Zusammenhang wird insbesondere die jeweils in einer der beiden evaluierten Gruppen von Seiten des Coachs gestellte Frage, ob es sich beim formulierten Ziel wirklich um das eigentliche Ziel handle, bzw. wie sehr die formulierten Ziele intrinsisch motiviert seien, als hilfreiche Rückfragen beschrieben. Beide Fragen führten gemäss den Rückmeldungen der Studierenden zu einer kritischen Überprüfung der im Vorfeld formulierten Lernziele punkto persönlicher Relevanz und Sinnhaftigkeit (I1-3_S6: 40; I1-3_S4: 16; I1-3_S1: 68-72; I1-3_S2: 48).

- *Inputs* (wie beispielsweise in Lernphase 6 die Inputs zu den Handlungsdimensionen von Kompetenzen oder die in einer der evaluierten Coaching-Gruppen thematisierte Unterscheidung zwischen Ziel und Wunsch): Sie …
  - inspirieren (I1-4_S2: 37-38);
  - helfen bei der Formulierung von Lernzielen als auch bei der Strukturierung von Lernprozessen (I1-3_S5: 112; I1-3_S3: 108-112; I1-3_S6: 102; FB1-3_S6: S. 1) und
  - ermöglichen Hinweise auf Massnahmen zur Lernzielerreichung (I1-4_S5: 129-133).

Unterschiedlicher Meinung sind die Studierenden, was folgende Hilfestellungen betrifft:

- *Veranschaulichung des eigenen Handelns*: Während einzelne Studierende diese Form der Hilfestellung als unterstützend beschreiben (I1-3_S3: 87-88; I1-3_S4: 154-156; I1-3_S6: 30, 113-114), ist eine der Befragten diesbezüglich zwiegespalten. Grundsätzlich sieht sie in der Erläuterung, wie jemand in einer bestimmten Situation vorgegangen ist, ebenfalls ein gewisses Unterstützungspotenzial. Andererseits ist sie der Ansicht, dass die Veranschaulichung des eigenen Handelns den Rahmen des Coachings sprengen würde. Zudem sei die eigene Vorgehensweise vielfach zu persönlich, um sie im Coaching darzulegen (I1-3_S5: 112). Eine andere Studentin macht das Unterstützungspotenzial dieser Form von Hilfestellung davon abhängig, ob sich die Person, die ihr eigenes Handeln veranschaulicht, am selben (Lebens-)Punkt befindet wie man selbst (I1-3_S2: 123-124).
- *Einbringen eigener Beispiele durch den Coach*: Einige der befragten Studierenden erachten es in Bezug auf die eigene Lernzielarbeit als hilfreich, wenn der Coach eigene Beispiele einbringt. Laut ihnen zeigt es auf, wie etwas gedacht ist, veranschaulicht bzw. dient als Modell (I1-3_S5: 73-74; FB1-3_S2: S. 1; I1-3_S4: 205-206). Eine Studentin findet es ok, wenn der Coach mit eigenen Beispielen arbeitet, merkt aber kritisch an, dass diese im Gruppencoaching der Lernphase 6 zu viel Raum eingenommen hätten, während der Fokus ihres Erachtens eigentlich auf den Studierenden hätte liegen sollen (I1-3_S1: 54; FB1-3_S1: S. 2). Für eine Studentin der anderen Gruppe waren die eigenen Beispiele ihres Coachs zu wenig tiefgründig (FB1-3_S6: S. 2).

- *Tipps und Ideen*: Während mehrere Studierende das auf der Lernplattform hochgeladene Dokument mit Hinweisen zur Lernzielformulierung als hilfreich und inspirierend beschreiben (I1-3_S3: 98; I1-3_S2: 106; I1-3_S1: 86; FB1-4_S1: S. 3; I1-3_S4: 32, 148-150; FB1-4_S4: S. 3), stehen zwei Befragte Tipps und Ideen bei der Findung persönlicher Lernziele kritisch gegenüber. Eine der beiden begründet ihre Haltung damit, dass der Grundanstoss für ein Lernziel von der Person selbst kommen müsse (I1-3_S5: 104). Die andere verweist auf die damit gegebene Gefahr, einfach etwas von anderen zu übernehmen, ohne dafür intrinsisch motiviert zu sein (I1-3_S6: 90).

- *Hilfestellungen seitens des Coachs vs. Hilfestellungen seitens der Mitstudierenden:* Einige der befragten Studierenden melden zurück, dass für sie Hilfestellungen von Seiten des Coachs im Vergleich zu denjenigen seitens Mitstudierender hilfreicher seien (I1-3_S1: 115-120). Eine dieser Personen begründet dies mit dem Hinweis, dass der Coach über mehr Fachkompetenz und Erfahrung verfüge und wisse, wovon er spreche (I1-3_S5: 119-122). Eine andere Studentin begründet die höhere Relevanz der Hilfestellungen seitens des Coachs ebenfalls mit seiner grösseren Erfahrung, führt sie zugleich aber auch auf die Position des Coachs im Modul zurück (I1-3_S4: 160). Auf das ganze Modul gesehen, konnte letztzitierte Person jedoch mehr Nutzen aus den Hilfestellungen der Mitstudierenden ziehen, da diese in den Coachings mehr Raum eingenommen hätten (I1-4_S4: 217-218). Eine Studentin erachtet die Hilfestellungen seitens der Mitstudierenden grundsätzlich für hilfreicher. Als Begründung führt sie aus, dass diese oftmals auf eigenen Erfahrungen beruhen würden und im Vergleich zu denjenigen des Coachs vielfach konkreter und damit auch einfacher umsetzbar seien (I1-3_S3: 82-88). Auch einer der beiden interviewten Coachs merkt an, dass Rückmeldungen von Seiten Mitstudierender wichtig seien, weil Studierende diese manchmal besser annehmen könnten (I1-4_C2: 105). Eine Studentin scheint in diesem Punkt keine klare Meinung zu haben. So deklariert sie einmal die Hilfestellungen der Studierenden als hilfreicher (I1-3_S6: 24), ein andermal diejenigen des Coachs (I1-4_S6: 122-127).

- *Vermittlung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien und Techniken:* Die Studierenden der einen Coaching-Gruppe stehen dieser Form der Hilfestellung eher skeptisch gegenüber. Insbesondere erachten sie die Vermittlung motivationaler Strategien und Techniken als wenig hilfreich. Als Begründung führt eine von ihnen ins Feld, dass man sich nur selbst für die eigene Lernzielarbeit motivieren könne und es daher nicht irgendwelche motivationalen Strategien gebe, die von Seiten des Coachs als Hilfestellung vermittelt werden könnten. Stattdessen sieht sie – analog einer Mitstudentin (I1-3_S2: 138) – eine mögliche Motivationsquelle in der persönlichen Erfahrung, dass die Auseinandersetzung mit den Lernzielen einen persönlichen Nutzen bringt bzw. ein bisheriges, persönliches Leiden mindert (I1-3_S5: 47-48, 63-68). Die dritte Befragte dieser Gruppe verweist auf die Gefahr, dass ein Motivierungsversuch durch den Coach gar das Gegenteil bewirken könne (I1-3_S1: 219-220).

Laut einer Studentin der besagten Coaching-Gruppe macht die Vermittlung von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien und Techniken seitens des Coachs grundsätzlich nur dann Sinn, wenn dieser den Lernprozess eng begleitet, was ihres Erachtens auf ein monatliches Coaching nicht zutrifft (I1-3_S5: 114). Gemäss Aussagen ihrer Mitstudierenden fand die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien und Techniken im Gruppencoaching jedoch erst gar nicht statt (I1-3_S2: 124-136; I1-3_S1: 182). Demgegenüber sieht ihr Coach mit der Technik des Ankerns und dem Eisenhower-Prinzip mindestens zwei solcher Techniken im Coaching als vermittelt an (I1-4_C2: 115-117).

Ein anderes Bild zeigt sich für die zweite evaluierte Coaching-Gruppe. Ihr Coach arbeitete im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Lernphase 6) mit einer Zeitachse (Timeline)[83]. Er sah darin eine Hilfestellung für das Finden und Konkretisieren des eigenen Lernziels und Lernwegs (I1-3_C1: 102), was seine Coachees auch bestätigen. Laut ihnen machte die Arbeit mit der Zeitachse das eigene Lernziel greifbarer, zeigte mögliche Wege zur Lernzielerreichung auf und liess erkennen, dass es wichtig und zugleich motivierend ist, mit Zwischenzielen bzw. Zwischenschritten zu arbeiten (FB1-3_S3: S. 1; I1-3_S3: 37-40; P1-3_S3; FB1-3_S4: S. 1; I1-3_S4: 6; I1-3_S6: 20). Nach Ansicht des Coachs haben die Studierenden mit Hilfe der Timeline eine Vorstellung davon bekommen, was Prozessorientierung heisst. Dabei sei nicht die Vermittlung der Technik ausschlaggebend gewesen, sondern das Machen-Lassen bzw. Erleben der Timeline (I1-4_C1: 133-135, 151-153).

Was die Vermittlung kognitiver Strategien und Techniken betrifft, ist eine Studierende dieser zweiten Gruppe der Ansicht, dass dies nur hilfreich ist, wenn sie auf persönlicher Ebene erfolgt, da es ansonsten schwierig sei, die Strategie oder Technik auf die eigenen Lernziele zu adaptieren (I1-3_S6: 114-116). Zudem könnte sie sich vorstellen, dass die Vermittlung motivationaler Strategien im Sinne von Hinweisen, wie man sich selbst motivieren kann, hilfreich sein könnte (I1-3_S6: 124). Ihre Gruppenkollegin erachtet die Vermittlung metakognitiver Strategien und Techniken grundsätzlich als hilfreich. Allerdings kommt es laut ihr darauf an, von wem und in welcher Form sie vermittelt werden (I1-3_S4: 158).

Was den *Zeitpunkt von Hilfestellungen* betrifft, wird der Beginn des Lernprozesses von der Mehrheit der befragten Studierenden als derjenige Zeitpunkt beschrieben, an dem Hilfestellungen – insbesondere für das Formulieren der Lernziele und Strukturieren des Lernprozesses – für sie besonders unterstützend und wichtig sind (I1-3_S5: 115-118; I1-3_S3: 134; I1-3_S1: 223-224; I1-3_S6: 77-78). Eine Studentin erachtet es hierbei als wichtig, sich selbst vor der Hilfestellung schon mal Gedanken über mögliche Lernziele und Lernwege zu machen (I1-3_S2: 36), während eine andere

[83] Die Studierenden wurden vom Coach aufgefordert, in Gedanken die eigene zukünftige Lernzielarbeit auf einer imaginären Zeitachse abzulaufen und sich dabei die Frage zu stellen, was genau bis wann erreicht werden soll, und was für Schritte es dafür braucht.

darauf hinweist, bei zu vielen Hilfestellungen Gefahr zu laufen, von intrinsisch motivierten Lernzielen wegzukommen (I1-3_S6: 78).

Im Gegensatz zu ihren Mitstudentinnen findet eine der Befragten Hilfestellungen erst nach Feststehen des definitiven Lernziels oder – im Hinblick auf die Einschätzung der Lernzielerreichung – am Ende des Lernprozesses angezeigt (I1-3_S4: 161-164).

→ *Die soeben dargestellten Ergebnisse zusammenfassend, lässt sich in Übereinstimmung mit einer der Gestaltungsannahmen festhalten, dass Hilfestellungen den Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden anregen können. Die Rückmeldungen lassen hierbei aber auch erkennen, dass die Studierenden individuell unterschiedliche Hilfestellungen als besonders unterstützend wahrnehmen, weshalb angezeigt ist, in den Coachings weiterhin mit unterschiedlichen Hilfestellungen zu arbeiten, die von Seiten der Mitstudierenden wie auch des Coachs gegeben werden.*

→ *Die Evaluationsergebnisse weisen übereinstimmend mit den Ergebnissen zur Lernzielerreichung in Lernphase 6 (vgl. weiter oben) darauf hin, dass insbesondere zu Beginn der selbstgesteuerten Lernzielarbeit – sprich beim Finden und Formulieren der Lernziele sowie beim Strukturieren des Lernprozesses – Hilfestellungen angezeigt sind. Dies, obwohl – wie weiter oben ausgeführt – die Studierenden es für wichtig erachten, Lernziele, Lernwege und Lerntempo selbst bestimmen zu können. Diese Erkenntnis verdeutlicht damit auch die vielfach in der Literatur für das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung beschriebene didaktische Herausforderung (vgl. Kapitel IV-2.3.4), eine dem/der einzelnen Lernenden entsprechende Balance herzustellen zwischen Selbst- und Fremdsteuerung bzw. zwischen dem Gewähren von Selbstbestimmung und Gestaltungsspielraum und dem Geben von Hilfestellungen.*

→ *Obwohl die Studierenden auf die verschiedenen Hilfestellungen unterschiedlich anzusprechen scheinen, weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass Rückmeldungen (insbesondere solche mit persönlich herausfordernden Anteilen), (kritische) Rückfragen, Visualisierungen, Inputs im Kontext der Lernzielfindung sowie das gemeinsame Bearbeiten und Besprechen von Lernzielthemen zu den Hilfestellungen gehören, die für das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung vom Grossteil der Studierenden als unterstützend erlebt werden. Demgegenüber lassen die Rückmeldungen der Studierenden vermuten, dass der Vermittlung kognitiver, metakognitiver und motivationaler Techniken und Strategien dafür weniger Bedeutung zukommt als zum Zeitpunkt der Entwicklung des didaktischen Designs angenommen. Allerdings weisen sie auch darauf hin, dass die Arbeit mit einer Zeitachse die Lernprozessstrukturierung unterstützen und damit die Lernzielarbeit erleichtern kann.*

→ *Als Formen des gemeinsamen Besprechens und Bearbeitens von Lernzielthemen scheinen sich Kleingruppenarbeiten und das kollegiale Coaching zu bewähren, wobei für beide Formen ausreichend Zeit einzuplanen ist.*

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden weisen zudem darauf hin, dass Tipps und Ideen dann hilfreich sein können, wenn das eigentliche Lernziel bereits feststeht, es aber noch konkret formuliert werden muss.*

Gemeinsamer Austausch über den bisherigen Entwicklungsprozess:

- Die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Evaluationsergebnisse zu den Hilfestellungen *«Die eigenen Lernziele mit anderen besprechen und bearbeiten», «Die Lernziele und Anliegen der Mitstudierenden gemeinsam besprechen und bearbeiten», «kollegiales Coaching» und «Kleingruppenarbeit»* verdeutlichen bereits, dass dem gemeinsamen Austausch für das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung eine wesentliche Unterstützungsfunktion zukommt. Nach Ansicht zweier Studierender ist es hierfür wichtig, konkret festzulegen, über was man sich austauscht (I1-4_S3: 160), da ansonsten die Gefahr bestehe, dass der Austausch ausufert oder oberflächlich bleibt (I1-4_S2: 44).

- Wichtige Funktionen des gemeinsamen Austauschs über den bisherigen Entwicklungsprozess sehen die Studierenden im Gewinn neuer Sichtweisen und Erkenntnisse, im Erhalt von Feedback und Hilfestellungen für die eigene Lernzielarbeit, in der Vermittlung von Orientierung sowie in der Möglichkeit, sich mit Mitstudierenden zu vergleichen, und dabei festzustellen, dass auch andere sich in einem Prozess befinden (I1-3_S3: 76; I1-4_S3: 98-101; FB1-4_S3: S. 3; I1-4_S6: 92-94; I1-4_S4: 35, 145-147; I1-4_S2: 46, 88).

- Eine Studentin steht dem gemeinsamen Austausch zum eigenen Entwicklungsprozess mit gemischten Gefühlen gegenüber. Für sie ist es in erster Linie wichtig, ihren eigenen Entwicklungsprozess zu erkennen. Gleichzeitig vertritt sie aber die Meinung, dass der Austausch eine Bestätigung der eigenen Wahrnehmung zur Folge haben und dadurch ein gutes Gefühl vermitteln kann. Grundsätzlich ist ein Austausch mit anderen für sie dann hilfreich, wenn sie bezüglich der Lernzielarbeit nicht mehr weiterweiss (I1-4_S1: 231).

- Zwei Studierende merken an, dass das gesetzte Lernziel darüber entscheidet, ob ein Austausch mit anderen hilfreich ist oder nicht. Laut ihnen macht der gemeinsame Austausch bei Lernzielen mit starkem Persönlichkeitsbezug und bei solchen, bei denen es um eine Einstellungsänderung geht, weniger Sinn (I1-4_S5: 94-97; I1-4_S2: 9).

- Einer der befragten Coachs merkt im Interview an, dass beim gemeinsamen Austausch gerade auch das gegenseitige Zuhören wichtig sei. Zu hören, woran die anderen sind, kann seines Erachtens motivierend wirken, aber auch Druck aufsetzen, selbst wirklich dran zu bleiben. Der gemeinsame Austausch kann laut ihm neue Sichtweisen eröffnen und grundsätzlich zum Nachdenken führen. Ebenso könne es dazu führen, zeigen zu wollen, dass man an den Lernzielen arbeitet, was wiederum bewirken könne, dass man dranbleibt (I1-4_C1: 115-119).

  Auch sein Coach-Kollege sieht im gegenseitigen «Druck Machen» (im positiven Sinne gemeint) und in der Sicherstellung des «Dranbleibens» wichtige Effekte des gemeinsamen Austauschs über den eigenen Entwicklungsprozess (I1-4_C2: 39, 129).

→ *Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen die Wichtigkeit, in den Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit den gemeinsamen Austausch über den eigenen Entwicklungsprozess vorzusehen.*

Gemeinsamer Austausch über mit den eigenen Lernzielen in Zusammenhang stehende Lernstrategien und -wege:

- Die Frage, ob der gemeinsame Austausch über eigene Lernstrategien und -wege und die damit gemachten Erfahrungen als hilfreich erachtet wird, wird vom Grossteil der befragten Studierenden anlässlich der Einzelinterviews bejaht. Ihren Aussagen zufolge liegt das Unterstützungspotenzial dieser Art von Austausch insbesondere in den auf die eigene Schilderung folgenden Reaktionen von Mitstudierenden und Coachs, die (neue bzw. andere) Ideen, Tipps, Aspekte, Sichtweisen und Vorgehensweisen beinhalten können (I1-4_S2: 91, 113; I1-4_S3: 104; I1-4_S4: 152; I1-4_S6: 97).

- Eine Studentin teilt die Meinung ihrer Mitstudierenden und sieht im gemeinsamen Austausch über Lernstrategien bzw. -wege und damit gemachte Erfahrungen ebenfalls ein gewisses Unterstützungspotenzial. Sie knüpft ihre Zustimmung jedoch an die Voraussetzung, dass die von den Mitstudierenden geschilderten Erfahrungen nachvollziehbar sind (I1-4_S5: 91).

- Für eine der befragten Studierenden ist diese Art von Austausch hingegen wenig hilfreich. Sie begründet dies zum einen damit, dass sie andere Lernziele als ihre Mitstudierenden formuliert habe, womit das von den anderen Geschilderte in geringem Zusammenhang mit dem Eigenen stehe. Zum anderen versuche sie lieber zuerst selber, eine Lösung für ihre Herausforderungen zu finden (I1-4_S1: 100-107).

- Die befragten Coachs sprechen dem gemeinsamen Austausch über eigene Lernstrategien und -wege und damit gemachte Erfahrungen eine Modellfunktion zu (I1-4_C1: 121-123; I1-4_C2: 129-135). Zu hören, auf welche Art und Weise andere an ihren Lernzielen und Themen arbeiten und was dabei funktioniert oder nicht, kann ihrer Ansicht nach anregend wirken und dazu führen, selbst das Beschriebene auszuprobieren. Gemäss einem der beiden dient ein solcher Austausch auch der eigenen Standortbestimmung und einem Selbst-/Fremdbildabgleich mit dem Ziel, Erfahrungen zu verarbeiten (I1-4_C2: 131). Seiner Einschätzung nach ist es für Studierende einfacher, sich über Lernwege und Lernstrategien auszutauschen als über den eigenen Entwicklungsprozess, da letzteres einer kritischen Würdigung gleichkommen könne (I1-4_C2: 137).

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs verdeutlichen ebenfalls die Wichtigkeit, in den Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit einen gemeinsamen Austausch über lernzielbezogene Lernstrategien und -wege und die damit gemachten Erfahrungen vorzusehen. Sie lassen zudem erkennen, dass es wichtig ist, für den Austausch genügend Zeit einzuplanen, so dass der Coach und/oder die Studierenden auf die Schilderungen ihrer/ihres Mitstudierenden reagieren können.*

4.1.4 Konsequenzen für die Design-Annahmen

Die im vorangehenden Kapitel dargestellten Evaluationsergebnisse berücksichtigend liessen sich für die Gestaltungsannahmen, welche für die ersten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit ausschlaggebend waren (vgl. Kapitel VI-4.1.2), folgende Konsequenzen ableiten:

➔ **Die erste Design-Annahme (Einflussfaktor «Lernziele») findet Bestätigung. Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse lässt sich zudem wie folgt präzisieren:**

Die Arbeit mit Lernzielen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung, indem sie

- *die Auseinandersetzung mit dem im Lernziel adressierten Gegenstand intensivieren,*
- *die Fokussierung darauf erhöhen,*
- *Ansatzpunkte für die Veränderung aufzeigen und/ oder*
- *ein planloses Arbeiten verhindern kann.*

➔ **Die zweite Design-Annahme (Einflussfaktor «Persönliche Relevanz») wird in ihren Grundzügen bestätigt, ist jedoch in Betrachtung der Evaluationsergebnisse wie folgt zu präzisieren:**

Die Arbeit an persönlich relevanten Themen wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus, indem sie motiviert und eine nachhaltige Veränderung zur Folge haben kann. Für die Entfaltung dieser Wirkung scheint es wichtig zu sein, die Studierenden im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen eigene Lernziele setzen zu lassen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden dadurch eher bereit sind, sich auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen einzulassen.

Zusätzliche Erkenntnis:

Aufgrund ihres starken Persönlichkeitsbezugs scheint es mit Blick auf alle vier Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) gerade im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig zu sein, die Studierenden eigene Lernziele setzen zu lassen.

➔ **Die dritte Design-Annahme (Einflussfaktor «Selbstbestimmung») wird bestätigt. Sie ist angesichts der Evaluationsergebnisse allerdings zu präzisieren:**

Zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung scheint es sinnvoll zu sein, die Studierenden neben den Lernzielen auch das Lerntempo und die Lernwege selbst bestimmen zu lassen. Es kann sie für die eigene Lernzielarbeit motivieren.

Zusätzliche Erkenntnis:

Für einzelne Studierende scheint die Selbstbestimmung des Lerntempos die Gefahr zu bergen, die Lernziele aus den Augen bzw. sich in der Lernzielarbeit zu verlieren, weshalb es sinnvoll zu sein scheint, den Lernzielstand regelmässig zu erfragen.

➔ **Die vierte Design-Annahme (Einflussfaktor «Hilfestellungen») findet Bestätigung:**

Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren des eigenen Lernprozesses unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn des Lernprozesses.

Zusätzliche Erkenntnis:

Als Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren von Lernprozessen scheinen sich insbesondere:

- die Betrachtung der Lernzielthemen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen»,
- der gemeinsame Austausch zu Lernziel(-them)en sowie
- kritische Rückfragen

zu eignen.

➔ **Die fünfte Design-Annahme (Einflussfaktor «Hilfestellungen») wird insofern bestätigt, als dass Hilfestellungen den Kompetenzentwicklungsprozess anregen. Hinsichtlich der Art der Hilfestellung erfordern die Evaluationsergebnisse jedoch folgende Präzisierung der Annahme:**

Hilfestellungen in Form von:

- *Rückmeldungen – insbesondere solche mit persönlich herausfordernden Anteilen –,*
- *(kritischen) Rückfragen,*
- *Visualisierungen,*
- *Inputs im Kontext der Lernzielfindung und*
- *in Form der gemeinsamen Bearbeitung und Besprechung von Lernzielthemen*

unterstützen das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Als Formate des gemeinsamen Besprechens und Bearbeitens von Lernziel(them)en scheinen sich Kleingruppenarbeiten und das kollegiale Coaching zu bewähren, wobei für beide Formate ausreichend Zeit einzuplanen ist.

Tipps und Ideen scheinen im Zusammenhang mit der konkreten Ausformulierung von Lernzielen hilfreich zu sein, jedoch nicht beim Finden persönlich relevanter Lernziele.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Bedürfnisse der Studierenden im Rahmen ihrer Lernzielarbeit sehr individuell sind, weshalb es sich anbietet, vielfältige Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus scheinen Studierende individuell unterschiedlich auf Hilfestellungen seitens des Coachs bzw. seitens der Mitstudierenden anzusprechen, weshalb es ratsam ist, dass die Studierenden sowohl von ihrem Coach als auch von ihren Mitstudierenden Hilfestellungen erhalten.

➔ **Die sechste Design-Annahme (Einflussfaktor «Hilfestellung»), der zufolge das Vermitteln kognitiver, metakognitiver und motivationaler Strategien und Techniken das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung unterstützt, findet in den Evaluationsergebnissen keine Bestätigung.** Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Vermittlung solcher Techniken und Strategien bei der selbstgesteuerten Lernzielarbeit mit dem Ziel des Aufbaus berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen – wenn überhaupt – eine geringe Unterstützungsfunktion zukommt.

Darüber hinaus scheinen, was die Motivation der Studierenden für die eigene Lernzielarbeit betrifft, nicht motivationale Strategien und Techniken gefragt zu sein. Entscheidend scheint zu sein, dass die Studierenden für sich Lernziele festlegen, die für sie persönlich wirklich bedeutsam sind, bzw. dass die Studierenden in der Lernzielarbeit einen persönlichen Nutzen erkennen.

➔ **Die siebte Design-Annahme (Einflussfaktor «Multidimensionalität»), wonach eine ganzheitliche Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» erfordert, ist angesichts der Evaluationsergebnisse weder als bestätigt noch als verworfen zu betrachten.** Die Rückmeldungen der Coachs weisen auf eine Bestätigung hin. Von Seiten der Studierenden fehlen allerdings Aussagen, welche diese Annahme stützen würden.

Die Evaluationsergebnisse bringen jedoch folgende zusätzliche Erkenntnis:

Die Berücksichtigung der Handlungsdimensionen «Fertigkeiten», «Wissen» und «Einstellungen» kann die Studierenden beim Finden und Formulieren geeigneter Lernziele unterstützen und ihnen Ansatzpunkte für die Lernzielbearbeitung liefern. Dabei erscheint es hilfreich, die Studierenden im Coaching anzuregen, ihre im Fokus stehenden Lernzielthemen aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen zu betrachten.

➔ **Die achte Design-Annahme (Einflussfaktor «Austausch und Diskussion») findet Bestätigung und kann vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse wie folgt präzisiert werden:**

Der Austausch mit anderen über den bisherigen Entwicklungsprozess wirkt sich positiv auf das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus, indem er:

- *neue Sichtweisen eröffnen,*
- *Vergleichsmöglichkeiten mit anderen schaffen,*
- *zur Weiterführung der Lernzielarbeit motivieren und*
- *dem Gefühl, sich als Einzige/Einziger in einem Prozess zu befinden, entgegenwirken kann.*

➔ **Die neunte Design-Annahme (Einflussfaktor «Austausch und Diskussion») wird ebenfalls bestätigt:**

Der gemeinsame Austausch über mit den eigenen Lernzielen in Zusammenhang stehende Lernstrategien und -wege und über die damit gemachten Erfahrungen unterstützt das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Das Unterstützungspotenzial dieser Art von Austausch scheint insbesondere in der auf die eigene Schilderung folgenden Resonanz des Gegenübers in Form von Ideen zum weiteren Vorgehen, der Schilderung eigener Erfahrungen oder dem Äussern anderer Sichtweisen zu liegen. Daher scheint es sinnvoll, beim Austausch auch Rückmeldungen von Seiten des Coachs und/oder der Mitstudierenden auf die Schilderungen der einzelnen Studierenden vorzusehen.

Das Hören, woran andere Studierende arbeiten und wie sie dabei mit welchen Erfahrungen vorgehen, kann eine Modellfunktion haben und dazu animieren, selbst gewisse Dinge auszuprobieren und anzuwenden.

4.1.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

In Berücksichtigung der präsentierten Evaluationsergebnisse, der auf ihrer Basis präzisierten Gestaltungsprinzipien und zusätzlich gewonnenen Erkenntnisse schlug die Autorin für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit folgende unmittelbaren Konsequenzen vor:

Konsequenzen für das Design der Lernphase 6 «Persönliche Lernziele und Wege zur Zielerreichung»:

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

Die Evaluationsergebnisse zur Lernphase 6 weisen darauf hin, dass es zielführender ist, die bisherige Lernphase 6 mit den Lernphasen 7.1 und 7.2 zu einer Lerneinheit zu verbinden, die folgende Lernziele adressiert:

Die Studierenden sollen …

- *die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erläutern;*
- *motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen weiterarbeiten können.*

Die dargestellten Evaluationsergebnisse lassen des Weiteren erkennen, dass es im Hinblick auf die selbstgesteuerte Lernzielarbeit wichtig und zugleich notwendig ist, für die Findung eines persönlich relevanten und persönlich involvierenden Lernziels genügend Zeit einzuplanen. Neu soll daher die bisherige Lernphase 6 (neu 6.1) den Fokus auf dieses Ziel setzen. Deshalb werden die bisherigen Lernziele 1, 2 und 4 wie folgt abgeändert bzw. zusammengeführt:

Die Studierenden sollen ...

- *für sich persönlich relevante Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erarbeiten;*
- *Ideen für Massnahmen zur Erreichung ihrer Lernziele erarbeiten und dabei die Situationsgebundenheit von Kompetenzen sowie die Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe berücksichtigen.*

Das bisherige Lernziel 3 wird vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse beibehalten, wenn auch aufgrund der neuen Lernziele in seiner Formulierung etwas angepasst. Neu heisst es:

Die Studierenden sollen ...

- *Mitstudierende beim Finden eines persönlich relevanten Lernziels und passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützen.*

Die bisherigen Feinziele 5 und 6 («Die Studierenden sollen die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erläutern.» bzw. «Die Studierenden sollen motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen arbeiten können.») finden sich aufgrund der neu geschaffenen Einheit auf übergeordneter Ebene und gelten damit für alle drei Lernphasen dieser Einheit. Deshalb werden sie bei der Lernphase 6 (neu 6.1) nicht noch einmal separat aufgeführt.

Die bisherigen Lernziele 1 und 2 der Lernphase 6 («Die Studierenden sollen ihre erarbeiteten persönlichen Lernziele im Bereich «Selbst- und Sozialkompetenzen» präsentieren und dabei ihre persönliche Relevanz sowie ihre Relevanz hinsichtlich der Profession der Sozialen Arbeit begründen.» bzw. «Die Studierenden sollen Wege zur Erreichung der gesetzten Lernziele reflektieren.») werden zu Lernzielen der bisherigen Lernphase 7.1 (neu 6.2).

➔ **Konsequenzen für das Gruppencoaching:**

Nach der Gestaltung des Einstiegs und der Anbindung des Coachings an das 1. Semester nimmt der Coach Bezug auf die von den Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsauftrags festgehaltenen ersten Lernzielformulierungen bzw. Lernzielideen. Er unterstützt die Studierenden bei der Überprüfung ihrer Lernziele auf persönliche Relevanz bzw. beim Finden persönlich relevanter Lernziele, indem er

- die Studierenden anregt, ihre im Fokus stehenden Lernzielthemen aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» zu betrachten;
- (kritische) Rückfragen stellt (wie beispielsweise die Frage nach der intrinsischen Motivation der angedachten Lernziele oder die Frage, ob es sich beim gesetzten Lernziel wirklich um ein relevantes Ziel handelt) und

- Rückmeldungen mit persönlich herausfordernden Anteilen gibt.

(Die bisherige Erläuterung der persönlichen Relevanz der Lernziele und ihrer Bedeutung für die spätere Berufstätigkeit wird auf das zweite Gruppencoaching verschoben.)

Die anschliessende Kleingruppenarbeit, bei welcher der Fokus auf dem Konkretisieren der eigenen Lernziele sowie dem Finden von (ersten) Ideen zur Lernzielerreichung liegt, wird beibehalten. Für sie wird ausreichend Zeit eingeplant. Die Studierenden werden aufgefordert,

- sich gegenseitig ihre Lernziele und Überlegungen zu deren Erreichung zu präsentieren und
- sich gegenseitig mittels (kritischer) Rückfragen, Rückmeldungen, Tipps und/oder Veranschaulichung des eigenen Handelns bei der Konkretisierung der Lernziele und Lernwege zu unterstützen und dabei die Situationsgebundenheit von Kompetenzen zu berücksichtigen.

<u>Konsequenzen für das Design der Lernphase 7.2 «Gruppencoaching zu gruppenspezifischen Themen II»:</u>

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

Infolge der Zusammenführung der bisherigen Lernphasen 6, 7.1 und 7.2 zu einer Lerneinheit wird die Lernphase 7.2 neu zur Lernphase 6.3. Ihr Inhalt bleibt aber zum einen die Bearbeitung von Anliegen der Studierenden im Zusammenhang mit ihrer Lernzielarbeit nach dem Modell des kollegialen Coachings, zum anderen der Ausblick auf das Modul «SeSoK II» aufgrund ihrer Positionierung als Abschlusselement des Moduls «SeSoK I». Infolge dessen und vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse werden die bisherigen Lernziele der Lernphase beibehalten, wobei die Lernziele 3 und 4 in ihrer Formulierung leicht angepasst und in ihrer Reihenfolge umgedreht werden. Die Lernziele für die Lernphase 7.2 (neu 6.3) lauten folglich:

Die Studierenden sollen ...

- *zu ihrem aktuellen Lernzielstand Stellung nehmen;*
- *persönliche Entwicklungsfortschritte benennen;*
- *persönliche Anliegen im Zusammenhang mit der Lernzielbearbeitung nach dem Modell des kollegialen Coachings bearbeiten;*
- *zukünftig das kollegiale Coaching zur Unterstützung von Mitstudierenden bei ihrer Lernzielarbeit anwenden können;*
- *aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können;*
- *ein Verständnis für den Ablauf des Moduls «SeSoK II» entwickeln.*

➔ **Konsequenzen für das Gruppencoaching:**

- Beim Einstieg an das letzte Coaching anknüpfen.
- Nach dem Einstieg erfolgt neu in Partnerarbeit ein kurzer Austausch über die zwischenzeitlich erfolgte eigene Lernzielarbeit (Fortschritte, Lernwege und damit verbundene Erfahrungen).
- Die Bearbeitung persönlicher Anliegen im Zusammenhang mit der eigenen Lernzielarbeit nach dem Modell des kollegialen Coachings wird beibehalten. Für sie wird jedoch mehr Zeit eingeplant. Darüber hinaus wird den Coachs empfohlen, das kollegiale Coaching in Kleingruppen unter Einhaltung der im Ablauf vorgegebenen Zeiten zeitgleich durchzuführen und selber eine supervidierende Moderationsrolle zu übernehmen.

Der Bearbeitung folgt neu ein kurzer Austausch darüber, was jede/r für sich an Anregungen für die eigene Lernzielarbeit bzw. Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus dem kollegialen Coaching mitnimmt.

- Der Ausblick auf das Modul «SeSoK II» erfolgt wie bisher (Zeigen des kurzen Informationsvideos zum Modul und Klärung allfälliger offener Fragen).

4.2 Erprobung der zweiten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 2)

4.2.1 Kontextbedingungen

Die Erprobung der zweiten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit wurde von den zwölf Coaching-Gruppen durchgeführt, die bereits die zweiten Prototypen des DCs mit anschliessendem individuellem Feedback und des Coachings zum Thema «Werte/Einstellungen» testeten (106 Neustudierende verteilt auf 12 Coachs). Dabei fanden sich dieselben grundsätzlichen Rahmenbedingungen vor, wie sie bereits bei der ersten Testrunde gegeben waren und wie sie in Tabelle 18 (S. 182ff.) aufgeführt sind. Ausnahme bildete einzig, dass die drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit mitsamt den jeweiligen Vor- und Nachbereitungsaufträgen zu einer Lerneinheit zusammengefügt (Lernphase 6) und nicht wie bis anhin auf zwei Lernphasen aufgeteilt waren (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel VI-4.1.5).

Wie bereits beim ersten Testing:

- lag auch für die am zweiten Testing beteiligten Studierenden und Coachs das letzte Gruppencoaching (Coaching zum Thema «Werte/Einstellungen») vor dem ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit aufgrund der Weihnachts- und Semesterferien bereits vier Monate zurück;
- stellte die Formulierung persönlicher Lernziele im Rahmen dieser Lernphase für die Studierenden des zweiten Testings die erste Lernzielformulierung im Rahmen des Studiums dar;
- fand auch beim zweiten Testing das dritte Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit in der letzten Unterrichtswoche statt, in der einzelne Studierende in anderen Modulen Kompetenznachweise abzulegen hatten;
- führten auch beim zweiten Testing die Coachs diese Gruppencoachings zum ersten Mal durch.

Im Vergleich zur ersten Testrunde wurden bei der zweiten Erprobung allerdings teilweise andere Lernergebnisse angestrebt, da – wie in Kapitel VI-4.1.5 ausgeführt – auf Vorschlag der Autorin einzelne der ursprünglich in den Coachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit inkl. ihrer Vor-

und Nachbereitungsaufträge anvisierten Lernziele infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung der ersten Design-Prototypen angepasst wurden. Darüber hinaus wurden aufgrund der Zusammenlegung der ursprünglichen Lernphasen 6 und 7 für die daraus neu entstandene Lernphase 6 zusätzlich übergeordnete Lernziele definiert. Insgesamt lauteten die anvisierten Lernziele in der zweiten Testrunde:

Tabelle 20: Ziele der drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Beta-Testing 2)

	Lernphaseneinheit 6.1: **Erstes Gruppencoaching** zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit inkl. Vor- und Nachbereitungsauftrag	**Lernphaseneinheit 6.2:** **Zweites Gruppencoaching** zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit inkl. Vor- und Nachbereitungsauftrag	**Lernphaseneinheit 6.3:** **Drittes Gruppencoaching** zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit inkl. Vor- und Nachbereitungsauftrag
Anvisierte Lernziele (Feinziele) pro Lernphaseneinheit	Die Studierenden sollen ... – für sich persönlich relevante Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erarbeiten; – Ideen für Massnahmen zur Erreichung ihrer Lernziele erarbeiten und dabei die Situationsgebundenheit von Kompetenzen sowie die Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe berücksichtigen; – Mitstudierende beim Finden eines persönlich relevanten Lernziels und passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützen.	Die Studierenden sollen ... – ihre erarbeiteten persönlichen Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen präsentieren und dabei ihre persönliche Relevanz sowie ihre Relevanz hinsichtlich der Profession der Sozialen Arbeit begründen; – Wege zur Erreichung der gesetzten Lernziele reflektieren; – persönliche Fragestellungen im Kontext der Lernzielarbeit bzw. der Selbst- und Sozialkompetenzen bearbeiten; – Mitstudierende bei ihrer Lernzielarbeit mittels Feedback und Anregungen unterstützen; – aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können.	Die Studierenden sollen ... – zu ihrem aktuellen Lernzielstand Stellung nehmen; – persönliche Entwicklungsfortschritte benennen; – persönliche Anliegen im Zusammenhang mit der Lernzielbearbeitung nach dem Modell des kollegialen Coachings bearbeiten; – zukünftig das kollegiale Coaching zur Unterstützung von Mitstudierenden bei ihrer Lernzielarbeit anwenden können; – aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können; – ein Verständnis für den Ablauf des Moduls «SeSoK II» entwickeln.
Übergeordnete Lernziele	Die Studierenden sollen … – die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erläutern; – motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen weiterarbeiten können.		

4.2.2 Design-Prinzipien und ihre Verankerung

Für die didaktische Ausgestaltung der zweiten Design-Prototypen waren sowohl die präzisierten Design-Annahmen, welche aus den Evaluationsergebnissen der ersten Testrunde resultierten und als grobe, empirisch gestützte Gestaltungsprinzipien betrachtet werden konnten, wie auch die aus dem ersten Testing gewonnenen zusätzlichen Erkenntnisse ausschlaggebend (vgl. Kapitel VI-4.1.4). Letztere wurden als neue Gestaltungsannahmen den Designs unterlegt.

Die nachfolgende Tabelle zeigt alle für die zweiten Design-Prototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit massgebenden Gestaltungsprinzipien bzw. -annahmen und ihre jeweilige Verankerung in den Designs.

Tabelle 21: Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien der zweiten Prototypen und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	**Lernziele**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP1:** Die Arbeit mit Lernzielen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung, indem sie – die Auseinandersetzung mit dem im Lernziel adressierten Gegenstand intensivieren, – die Fokussierung darauf erhöhen, – Ansatzpunkte für die Veränderung aufzeigen und/oder – ein planloses Arbeiten verhindern kann.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der Vorbereitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Lernphaseneinheit 6.1) fordert die Studierenden auf, auf Basis einer am Ende des ersten Semesters erstellten individuellen Standortbestimmung und der Erkenntnisse aus dem DC sowie in Orientierung an als berufsrelevant identifizierten Selbst- und Sozialkompetenzen je mindestens ein individuelles Lernziel im Bereich der Selbst- bzw. der Sozialkompetenzen festzulegen, an dem sie ab dem zweiten Semester arbeiten möchten. **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden formulieren für sich auf Basis der persönlichen Standortbestimmung nach dem ersten Semester und der Erkenntnisse aus dem DC je ein Lernziel im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen. Sie orientieren sich dabei am Kompetenzprofil des BSc SoA (BFH). Sie halten ihre Lernziele im E-Portfolio fest.
Einflussfaktor	**Persönliche Relevanz**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP2:** Die Arbeit an persönlich relevanten Themen wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus, indem sie motiviert und eine nachhaltige Veränderung zur Folge haben kann. Für die Entfaltung dieser Wirkung scheint es wichtig zu sein, die Studierenden im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen eigene Lernziele setzen zu lassen. Es ist anzunehmen, dass sie dadurch eher bereit sind, sich auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen einzulassen. **DA1:** Aufgrund ihres starken Persönlichkeitsbezugs scheint es mit Blick auf alle vier Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) gerade im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig zu sein, die Studierenden eigene Lernziele setzen zu lassen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** *Im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.1) werden die Studierenden angeregt, ihre im Vorbereitungsauftrag festgehaltenen Lernzielideen auf persönliche Relevanz hin

	zu überprüfen und gegebenenfalls andere Lernziele zu suchen, die persönlich bedeutend(er) sind (→ Verankerung DP2 und DA1). Hierfür sind die Coachs aufgefordert, den Studierenden kritische Fragen zu ihren angedachten Lernzielen zu stellen; beispielsweise die Frage, inwiefern sie intrinsisch motiviert sind, oder ob es sich bei den gesetzten Lernzielen wirklich um persönlich relevante handelt. Darüber hinaus sieht das Design vor, dass die Coachs den Studierenden Rückmeldungen zu den im Vorfeld des Coachings in den E-Portfolios festgehaltenen Lernzielen geben. Die Coachs sind dabei angehalten, Feedbacks zu geben, welche die Studierenden persönlich herausfordern und damit zur kritischen Überprüfung der angedachten Lernziele anregen. In einem weiteren Schritt fordert der *Nachbearbeitungsauftrag zu diesem Coaching* die Studierenden auf, im Portfolio die persönliche Relevanz derjenigen Lernziele zu erläutern, die im Nachgang zum Coaching auf Basis der dort erhaltenen Rückmeldungen und Anregungen konkretisiert und/oder neu festgelegt wurden. Zudem sollen die Studierenden festhalten, welchen Mehrwert ihrer Ansicht nach die Bearbeitung dieser Lernziele für ihre spätere Berufstätigkeit als Fachkraft der Sozialen Arbeit hat. Schliesslich fordern die Coachs die Studierenden *im zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.2) auf, in der Gruppe ihre zwischenzeitlich konkretisierten und/oder neu gesetzten Lernziele zu präsentieren und dabei die persönliche Relevanz der Lernziele zu erläutern und sie mit der späteren Berufstätigkeit in Verbindung zu setzen. Kritische Rückfragen und Rückmeldungen des Coachs fordern die jeweils präsentierenden Studierenden heraus, für ihre Lernziele einzustehen. Der Coach fordert hierzu auch das Feedback der Mitstudierenden ein. **Intendierte Lernaktivitäten:** *Erstes Gruppencoaching:* Die Studierenden überprüfen ihre ersten Lernzielideen auf persönliche Relevanz und identifizieren gegebenenfalls Lernziele mit grösserer persönlicher Relevanz. *Nachbearbeitungsauftrag zum ersten Coaching:* Die Studierenden erläutern in ihren Portfolios die persönliche Relevanz der konkretisierten und/oder neu festgelegten Lernziele und bestimmen ihre Bedeutung im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit. *Zweites Gruppencoaching:* Die Studierenden erläutern mündlich in der Gruppe die persönliche Relevanz der konkretisierten und/oder neu festgelegten Lernziele und bringen sie mit der späteren Berufstätigkeit in Verbindung. Sie beantworten allfällige Rückfragen seitens der Mitstudierenden und des Coachs und stehen für ihre Lernziele ein. Weiterführende Gedanken und Anregungen von Coach und Mitstudierenden greifen sie auf.
Einflussfaktor	**Selbstbestimmung**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP3:** Zur Unterstützung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung scheint es sinnvoll zu sein, die Studierenden neben den Lernzielen auch das Lerntempo und die Lernwege selbst bestimmen zu lassen. Dies kann sie für die eigene Lernzielarbeit motivieren. **DA2:** Für einzelne Studierende scheint die Selbstbestimmung des Lerntempos die Gefahr zu bergen, die Lernziele aus den Augen bzw. sich in der Lernzielarbeit zu verlieren. Deshalb erscheint es sinnvoll, den Lernzielstand regelmässig zu erfragen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der *Vorbereitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.1) fordert die Studierenden neben dem Setzen persönlicher Lernziele auch auf, sich zu überlegen, wie und in welchem Zeitraum sie ihre Lernziele erreichen könnten (→ Verankerung DP3). Ihren groben Massnahmenplan sollen sie im Portfolio festhalten. *Zu Beginn des dritten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.3) fordert der Coach die Studierenden auf, sich zu zweit über die seit dem letzten Coaching erfolgte Arbeit an den eigenen Lernzielen auszutauschen, was auch eine Stellungnahme zum aktuellen Lernzielstand beinhaltet. Zusätzlich verlangt der *Nachbearbeitungsauftrag zu diesem Gruppencoaching* von den Studierenden, dass

	sie am Ende des zweiten Semesters (Modulende) im Portfolio eine Standortbestimmung zur eigenen Lernzielarbeit vornehmen (→ Verankerung DA2). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Vorbereitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching:* Die Studierenden halten für sich im Portfolio fest, wie und in welchem Zeitraum sie die festgelegten Lernziele erreichen wollen. *Drittes Gruppencoaching:* Die Studierenden tauschen sich zu zweit über den aktuellen Lernzielstand aus. *Nachbearbeitungsauftrag zum dritten Gruppencoaching:* Die Studierenden nehmen zum Abschluss des Moduls eine schriftliche Standortbestimmung hinsichtlich der eigenen Lernzielarbeit im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung vor: Sie bestimmen den aktuellen Lernzielstand sowie eigene Lern- und Entwicklungsschritte und zeigen auf, in welchen Situationen sich diese Entwicklungen zeigen. Sie schildern und begründen, was bei der Arbeit an den Lernzielen gelang bzw. was nicht und wie sie damit umgegangen sind.
Einflussfaktor	**Hilfestellungen**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP4:** Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren des eigenen Lernprozesses unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn des Lernprozesses. **DA3:** Als Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren von Lernprozessen scheinen sich insbesondere: – die Betrachtung der Lernzielthemen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen», – der gemeinsame Austausch zu Lernziel(-them)en sowie – kritische Rückfragen zu eignen. **DA4:** Hilfestellungen in Form von: – Rückmeldungen – insbesondere mit persönlich herausfordernden Anteilen –, – (kritischen) Rückfragen, – Visualisierungen, – Inputs im Kontext der Lernzielfindung und – in Form des gemeinsamen Bearbeitens und Besprechens von Lernzielthemen unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. **DA5:** Als Formate des gemeinsamen Besprechens und Bearbeitens von Lernzielthemen scheinen sich Kleingruppenarbeiten und das kollegiale Coaching zu bewähren, wobei für beide Formate ausreichend Zeit einzuplanen ist. **DA6:** Tipps und Ideen scheinen im Zusammenhang mit der konkreten Ausformulierung von Lernzielen hilfreich zu sein, jedoch nicht für das Finden persönlich relevanter Lernziele. **DA7:** Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Bedürfnisse der Studierenden im Rahmen ihrer Lernzielarbeit sehr individuell sind. Deshalb bietet es sich an, vielfältige Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus scheinen Studierende individuell unterschiedlich auf Hilfestellungen seitens des Coachs bzw. seitens der Mitstudierenden anzusprechen, weshalb es ratsam ist, dass sie sowohl von ihrem Coach als auch von ihren Mitstudierenden Hilfestellungen erhalten.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Dem *Vorbereitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.1) ist ein Dokument mit Tipps zur Formulierung von Lernzielen beigelegt (→ Verankerung DA6).

Im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Lernphaseneinheit 6.1) regt der Coach mittels (kritischer) Rückfragen, Feedbacks und der Aufforderung, die eigenen Lernzielideen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen zu betrachten, die Studierenden an, ihre vorgesehenen Lernziele auf persönliche Relevanz hin zu prüfen. Auf diese Weise unterstützt er die Studierenden beim Finden geeigneter Lernziele (→ Verankerung DP4 und DA3). Im Anschluss daran fordert der Coach die Studierenden auf, sich ihre Lernziele und Überlegungen zu deren Erreichung in Kleingruppen gegenseitig zu präsentieren und sich mit (kritischen) Rückfragen, Rückmeldungen und Veranschaulichungen des eigenen Handelns bei der Konkretisierung der Lernziele und der Massnahmen zur Lernzielerreichung gegenseitig zu unterstützen (→ Verankerung DP4, DA3 und DA5).
Der *Nachbearbeitungsauftrag zu diesem Coaching* verlangt von den Studierenden u.a., auf die im Anschluss an das Coaching im Portfolio konkretisierten/neu formulierten Lernziele und Lernwege eines/einer ihrer Mitstudierenden aus der Coaching-Gruppe ein schriftliches Feedback hinsichtlich Nachvollziehbarkeit, Umsetzbarkeit und Berücksichtigung der Situationsgebundenheit von Kompetenzen zu geben (→ Verankerung DA4).

Im zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (Lernphaseneinheit 6.2) sind die Coachs aufgefordert, bei der gemeinsamen Bearbeitung von Fragestellungen, die sich den Studierenden im Zusammenhang mit der Bearbeitung ihrer Lernziele stellen und die sie als Vorbereitung auf das Coaching im Portfolio festgehalten haben, Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen – in Form kritischer Rückfragen, Rückmeldungen, der Vermittlung von Techniken und Strategien, Inputs, der Veranschaulichung eigener Vorgehensweisen, Ideen und/oder Anregungen. Insbesondere dann, wenn die Bearbeitung dieser Fragestellungen in Kleingruppen erfolgt, fordert der Coach (auch oder stattdessen) die Studierenden auf, sich die genannten Hilfestellungen gegenseitig anzubieten (→ Verankerung DA4, bei Kleingruppenarbeit zusätzlich Verankerung DA5).

Das Design *des dritten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.3) sieht vor, von Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsauftrags zum Coaching genannte Anliegen, die im Zusammenhang mit ihrer Lernzielarbeit stehen, gemeinsam nach dem Modell des kollegialen Coachings zu bearbeiten (→ Verankerung DA4 und DA5).

Die vorangehenden Ausführungen illustrieren ihrerseits auch die Verankerung der Design-Annahme 7.

Intendierte Lernaktivitäten:
Vorbereitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching: Die Studierenden berücksichtigen bei der Formulierung ihrer Lernziele die Tipps zur Lernzielformulierung.

Erstes Gruppencoaching: Die Studierenden überprüfen ihre ersten Lernzielideen auf persönliche Relevanz und identifizieren gegebenenfalls Lernziele mit grösserer persönlicher Bedeutung. In einer anschliessenden Kleingruppenarbeit präsentieren sie ihren Mitstudierenden ihre Lernzielideen und ihre Überlegungen zu deren Erreichung. Aus den Rückmeldungen und Hilfestellungen der Mitstudierenden leiten sie Anregungen für die Konkretisierung ihrer Lernziele und ihrer Massnahmenpläne ab.
Im Gegenzug bieten sie ihren Mitstudierenden mittels Anregungen, Feedbacks, kritischer Rückfragen, Ideen usw. Hilfestellung für das Finden persönlich relevanter Lernziele und passender Wege zur Lernzielerreichung.

Nachbearbeitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching: Die Studierenden geben auf die konkretisierten/neu festgelegten Lernziele und Massnahmen zur Lernzielerreichung eines/einer Mitstudierenden ein schriftliches Feedback hinsichtlich Nachvollziehbarkeit, Umsetzbarkeit und Berücksichtigung der Situationsgebundenheit.

Zweites Gruppencoaching: Die Studierenden beteiligen sich aktiv mit kritischen Rückfragen, Anregungen, Ideen, Inputs, der Veranschaulichung eigener Vorgehensweisen und/oder konstruktiven Feedbacks an der Bearbeitung von lernzielarbeitbezogenen Fragestellungen.

	Drittes Gruppencoaching: Die Studierenden bearbeiten gemeinsam lernzielarbeitbezogene Anliegen nach dem Modell des kollegialen Coachings.
Einflussfaktor	**Multidimensionalität**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DA8:** Eine ganzheitliche Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen erfordert die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen» (Erkennen), «Fertigkeiten» (Können) und «Einstellungen» (Werten). **DA9:** Die Berücksichtigung der Handlungsdimensionen kann die Studierenden beim Finden und Formulieren geeigneter Lernziele unterstützen und ihnen Ansatzpunkte für die Lernzielbearbeitung liefern. Dabei erscheint es hilfreich, die Studierenden im Coaching anzuregen, ihre im Fokus stehenden Lernzielthemen aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen zu betrachten.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Das Schreiben zum *Vorbereitungsauftrag zum ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphase 6.1) beinhaltet einen Hinweis auf die Multidimensionalität von Handlungskompetenzen und auf die Wichtigkeit, sich bei der Lernzielformulierung zu überlegen, welche Handlungsdimension angesprochen ist bzw. angesprochen werden soll. Der Vorbereitungsauftrag fordert die Studierenden auf, dies bei der Festlegung ihrer Lernziele zu berücksichtigen (→ Verankerung DA8). *Im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphase 6.1) regt der Coach die Studierenden an, ihre angedachten Lernziele aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» zu betrachten (→ Verankerung DA9). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Vorbereitungsauftrag:* Die Studierenden berücksichtigen bei der Festlegung ihrer persönlichen Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen die verschiedenen Handlungsdimensionen «Fertigkeiten», «Wissen» und «Einstellungen». *Gruppencoaching:* Die Studierenden reflektieren ihre Lernzielideen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen».
Einflussfaktor	**Austausch und Diskussion**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP5:** Der Austausch mit Mitstudierenden über den bisherigen Entwicklungsprozess wirkt sich positiv auf das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus, indem er: – neue Sichtweisen eröffnen, – Vergleichsmöglichkeiten mit anderen schaffen, – zur Weiterführung der Lernzielarbeit motivieren und – dem Gefühl, sich als Einzige/Einziger in einem Prozess zu befinden, entgegenwirken kann. **DP6:** Der gemeinsame Austausch über mit den eigenen Lernzielen in Zusammenhang stehende Lernstrategien und -wege und über die damit gemachten Erfahrungen unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. **DA10:** Das Unterstützungspotenzial dieser Art von Austausch scheint insbesondere in der auf die eigene Schilderung folgenden Resonanz des Gegenübers in Form von Ideen zum weiteren Vorgehen, der Schilderung eigener Erfahrungen oder dem Äussern anderer Sichtweisen zu liegen. Daher scheint es sinnvoll, beim Austausch auch Rückmeldungen von Seiten des Coachs und/oder der Mitstudierenden auf die Schilderungen der einzelnen Studierenden vorzusehen. **DA11:** Das Hören, woran andere Studierende arbeiten und wie sie dabei mit welchen Erfahrungen vorgehen, kann eine Modellfunktion haben und dazu animieren, selbst gewisse Dinge auszuprobieren und anzuwenden.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Der *Nachbearbeitungsauftrag zum zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.2) fordert die Studierenden mitunter auf, mit der Arbeit an den eigenen Lernzielen zu beginnen

	und dabei zu beobachten, was gelingt, was nicht gelingt, was herausfordert und welche Entwicklungsschritte sie an sich feststellen. Ausserdem sollen sich die Studierenden mit einer Person aus der eigenen Coaching-Gruppe zusammenschliessen und sich mit ihr über die jeweils gemachten Beobachtungen austauschen (→ Verankerung DP5, DP6, DA11). Der Auftrag sieht hierbei vor, dass der Schilderung der eigenen Beobachtungen Reaktionen der/des Mitstudierenden in Form kritischer Rückfragen, Anregungen, Ideen oder der Erläuterung eigener Vorgehensweisen und damit gemachter Erfahrungen folgen (→ Verankerung DA10). *Zu Beginn des dritten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit* (Lernphaseneinheit 6.3) fordert der Coach die Studierenden auf, sich zu zweit über die seit dem letzten Coaching erfolgte Arbeit an den eigenen Lernzielen auszutauschen. Dieser Austausch soll sich neben dem aktuellen Lernzielstand (siehe weiter oben in dieser Tabelle beim Einflussfaktor «Selbstbestimmung») auch auf bisherige Lernwege und Lernstrategien und damit gemachte Erfahrungen sowie auf allfällige Lern- und Entwicklungsfortschritte beziehen (→ Verankerung DP5, DP6, DA11). Im Anschluss daran sind die Studierenden aufgefordert, nach dem Modell des kollegialen Coachings gemeinsam mindestens ein Anliegen zu bearbeiten, welches eine Mitstudierende bzw. ein Mitstudierender in Zusammenhang mit ihrer bzw. seiner Lernzielarbeit äussert. Hierbei tauschen sich die Studierenden in der Modellphase 2 «Beraten: Lösungen erarbeiten» im Sinne des Einbringens möglicher Lösungsansätze auch über eigene Lernstrategien und Lernwege und damit gemachte Erfahrungen aus (→ Verankerung DP6). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Nachbearbeitungsauftrag zum zweiten Gruppencoaching:* Die Studierenden beginnen selbstgesteuert an ihren Lernzielen zu arbeiten. Sie beobachten sich dabei und identifizieren eigene Entwicklungsschritte sowie Gelingendes, Nicht-Gelingendes und Herausforderndes bei der Umsetzung der geplanten Massnahmen. Zu den Beobachtungen tauschen sich die Studierenden mündlich mit einer/einem Mitstudierenden aus. Mittels kritischer Rückfragen, Anregungen, Ideen und/oder der Erläuterung eigener Vorgehensweisen und damit gemachter Erfahrungen bieten sie sich gegenseitig Unterstützung bei der weiteren Lernzielbearbeitung und nutzen die Hilfestellungen der Mitstudierenden für die weitere Arbeit an den Lernzielen. *Drittes Gruppencoaching:* Die Studierenden tauschen sich zu zweit über die eigene Lernzielarbeit aus. Sie erläutern dabei den eigenen Lernzielstand und nehmen Stellung zu ihrer bisherigen Lernzielarbeit. Sie schildern einander umgesetzte Lernwege und Lernstrategien und damit gemachte Erfahrungen sowie allfällige persönliche Entwicklungsfortschritte. Im Zuge der anschliessenden Bearbeitung einer Problemstellung nach dem Modell des kollegialen Coachings bringen die Studierenden eigene Lösungsansätze ein und greifen dabei auf eigene Lernwege und Lernstrategien und die damit gemachten Erfahrungen zurück.

4.2.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung (vgl. auch Kapitel V-2.2.2):

Evaluationsgegenstand: Erstes und drittes Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit, hierbei insbesondere spezifische didaktische Elemente, die aufgrund der Evaluationsergebnisse der ersten Erprobungsrunde neu im didaktischen Design aufgenommen bzw. stärker betont wurden

Stichprobe: Zwei der insgesamt zwölf Coaching-Gruppen (16 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente: Pro evaluierter Coaching-Gruppe …

- nicht-teilnehmende, videogestützte Beobachtung der beiden Gruppencoachings durch je zwei Beobachterinnen,

- zu jedem Gruppencoaching schriftlicher Kurzfragebogen, welcher von fünf Studierenden ausgefüllt wurde,
- zu jedem Gruppencoaching problemzentriertes, leitfadengestütztes Einzelinterview mit dem Coach,
- zu jedem Gruppencoaching leitfadengestützte Fokusgruppe mit vier bis fünf Studierenden, die auch den Kurzfragebogen ausgefüllt haben.
- Artefakte: Videomitschnitte der beobachteten Gruppencoachings und E-Portfolioeinträge zu den jeweiligen Vor- und Nachbereitungsaufträgen der fünf Studierenden, die den Kurzfragebogen ausgefüllt und an der Fokusgruppe teilgenommen haben

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Erreichung der Lernziele des ersten Gruppencoachings (Lernergebnisse der Lernphaseneinheit 6.1):

Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass alle drei Lernziele mittels Umsetzung der im didaktischen Design für das Gruppencoaching und seine Vor- und Nachbereitungsaufträge vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten für den Grossteil der Studierenden weitgehend erreicht werden konnten:

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen für sich persönlich relevante Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erarbeiten.»:*
  - Zeugnis für die weitgehende Erreichung dieses Lernziels bildet die hohe Zustimmung der Studierenden im Kurzfragebogen zur Aussage «Ich habe für mich persönlich relevante Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen gefunden.» (vgl. Anhang 12, Item 1). Zudem finden sich bei vielen der befragten Studierenden im Portfolio nachvollziehbare und stichhaltige Argumente zur persönlichen Relevanz der Lernziele, welche die hohe Bedeutung der gesetzten Lernziele für die jeweilige Person erkennen lassen (P2-3_S4; P2-3_S6; P2-3_S7; P2-3_S11).
  - Auch die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen sehen dieses Lernziel als vollständig erreicht an (I2-3_C1: 42; I1-2_C2: 93).

→ *Das Design trägt für den Grossteil der Studierenden zur Erreichung des Lernziels 1 bei.*

- *Lernziel 2 «Die Studierenden sollen Ideen für Massnahmen zur Erreichung ihrer Lernziele erarbeiten und dabei die Situationsgebundenheit von Kompetenzen sowie die Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe berücksichtigen.»:*
  - Was den ersten Teil des Lernziels betrifft (Erarbeitung von Ideen für Massnahmen zur Lernzielerreichung), so fällt die Zustimmung der Studierenden zur entsprechenden lernzielbezogenen Aussage im Kurzfragebogen «Ich habe konkrete Ideen, wie ich vorgehe, um meine Lernziele zu erreichen.» weniger hoch aus als noch bei Item 1 (vgl. Anhang 12, Item 2). Der Mittelwert der studentischen Einschätzungen befindet sich jedoch noch

im oberen Segment. Dies weist darauf hin, dass nach Meinung der befragten Studierenden das Ziel der Erarbeitung von Ideen für Massnahmen zur Lernzielerreichung weitgehend erreicht werden konnte. Für die Nichtvergabe der vollen Punktzahl führen Studierende beider evaluierter Coaching-Gruppen ins Feld, dass sie zwar erste Anhaltspunkte und Ideen haben, wie sie ihre Lernziele erreichen können, dass es aber einer weiteren Konkretisierung bedarf, um dann auch wirklich mit der Lernzielbearbeitung beginnen zu können (FG2-3_CG1: 17-20; FG2-3_CG2: 21-26).

Die befragten Coachs sind ebenfalls der Ansicht, dass von ihren Coachees Ideen für Massnahmen zur Lernzielerreichung erarbeitet wurden – von den einen konkretere, von den anderen weniger konkrete. Während einer der beiden Coachs in Übereinstimmung mit den Studierenden anmerkt, dass es noch einer Vertiefung der Ideen bedürfe, und damit das Lernziel als noch nicht gänzlich erreicht betrachtet (I2-3_C2: 93), sieht der andere es dank dem Coaching und seinen Vor- und Nachbereitungsaufträgen als vollständig erlangt an (I2-3_C1: 42-43). Nach Ansicht des letztzitierten Coachs fällt es den Studierenden grundsätzlich einfacher, Massnahmen festzulegen als persönlich relevante Lernziele zu finden bzw. sie motivierend (d.h. beispielsweise mit positiv konnotierten Wörtern) zu formulieren. Aufgrund dessen hat er im Gruppencoaching den Fokus stärker auf Letzteres gelegt und die Thematisierung der Massnahmen für das nächste Gruppencoaching vorgesehen (I2-3_C1: 120, 132, 136).

→ *Angesichts dieser Rückmeldungen lässt sich insgesamt festhalten, dass die im zweiten Design-Prototypen des ersten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (inkl. der Vor- und Nachbereitungsaufträge) vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten zu Ideen für Massnahmen zur Erreichung der gesetzten Lernziele führen. Sie zeigen aber auch, dass es für konkretisierte, umsetzbare Massnahmenpläne weiterer Schritte und/oder mehr Zeit bedarf.*

- Im Einzelinterview auf die Berücksichtigung der Situationsgebundenheit von Kompetenzen als weiteren Teilaspekt des zweiten Lernziels angesprochen, äussert einer der beiden befragten Coachs, im Gruppencoaching beobachtet zu haben, dass die Studierenden *«ihre Ziele auf Situationen hinaus entwickeln. Sie merken: Ah, da stehe ich an oder bin ich angestanden oder ich möchte es anders machen in der Situation xy.»* (I2-3_C1: 43). Auch sein Coach-Kollege führt im Einzelinterview aus, dass die Situationsgebundenheit Thema im Coaching war, wenn auch nicht umfassend (I2-3_C2: 117). Die Videomitschnitte (V2-3_CG1; V2-3_CG2) zeigen für beide beobachteten Gruppen, dass die Situationsgebundenheit von Kompetenzen im Gruppencoaching der Lernphaseneinheit 6.1 mit Ausnahme der Kleingruppenarbeit nicht spezifisch thematisiert wurde.

Auf die Berücksichtigung der Situationsgebundenheit von Kompetenzen bei der Erarbeitung von Ideen für Massnahmen zur Zielerreichung angesprochen, äussern die Studierenden der einen evaluierten Coaching-Gruppe selbstkritisch, dass sie kaum bis gar nicht daran gedacht hätten (FG2-3_CG1: 22-40). Allerdings sind sie der Ansicht, dass dies ja *«vielleicht gar nicht so wichtig sei, wie man meine»* (FG2-3_CG1: 23), zumal ihres Erachtens gewisse Kompetenzen wie beispielsweise «In Gesprächen die eigene Meinung vertreten.» fast in jede Lebenssituation passen würden. Angesichts dieser mündlichen Rückmeldungen erstaunt die recht hohe Zustimmung im Kurzfragebogen zur Aussage «Ich habe bei der Formulierung von Massnahmen zur Erreichung meiner Lernziele die Situationsgebundenheit von Kompetenzen berücksichtigt.» (vgl. Anhang 12, Item 4).

Etwas stärker scheint die Situationsgebundenheit von den Studierenden der anderen evaluierten Gruppe berücksichtigt worden zu sein. So berichten diese, dass sie bei der Formulierung der Massnahmen, teilweise aber auch bei der Formulierung der Lernziele an die Situationsgebundenheit von Kompetenzen gedacht hätten (FG2-3_CG2: 28-37). Dass einige Studierende bei der Formulierung der Massnahmen tatsächlich die Situationsgebundenheit berücksichtigt oder sich bereits in der Zielformulierung auf spezifische Situationen fokussiert haben, bestätigen auch die Portfoliobeiträge (P2-3/4_S4; P2-3/4_S6; P2-3/4_S7; P2-3/4_S10; P2-3/4_S9; P2-3/4_S11) – und dies nicht nur für die Studierenden der zuletzt erwähnten Coaching-Gruppe, sondern auch für solche aus der erstgenannten.

→ *Obwohl die Evaluationsergebnisse erkennen lassen, dass einige Studierende die Situationsgebundenheit von Kompetenzen berücksichtigt haben, stellt sich für die Zukunft die Frage, ob eine stärkere Sensibilisierung der Coachs für diesen Aspekt anlässlich ihrer Vorbereitungstreffen[84] dazu führen könnte, dass sie im Coaching stärker darauf eingehen und die Situationsgebundenheit von Kompetenzen bei der Lernzielarbeit folglich grössere (bzw. bewusstere) Berücksichtigung durch die Studierenden erfährt.*

- Ein weiterer Teilaspekt des zweiten Lernziels bestand darin, dass die Studierenden die Rückmeldungen und Anregungen der Mitstudierenden für die eigene Lernzielarbeit nutzen. Während der eine Coach die Ansicht vertritt, dass seine Coachees für die Rückmeldungen und Anregungen ihrer Mitstudierenden hinsichtlich der Formulierung von Lernzielen und Massnahmen zur Lernzielerreichung sehr offen waren (I2-3_C1: 42), meint der andere: *«Ich hadere ein bisschen mit den Rückmeldungen und Anregungen aus der Gruppe. Ich denke, davon war ein bisschen wenig.»* (I2-3_C2: 93). Er ist mit dem Ablauf des Abends zwar grundsätzlich zufrieden (I2-3_C2: 113-115), auch stellten sich die Studierenden gemäss

[84] Zu den Vorbereitungstreffen der Coachs vgl. die Ausführungen in Kapitel VIII-2 unter dem Stichwort «Projektphase ‹Erprobung der didaktischen Designs›».

seiner Beobachtung in den Kleingruppen gegenseitig kritische Fragen und gaben einander Anregungen; dennoch stellt er sich im Zusammenhang mit der Erreichung des Lernziels 2 rückblickend die Frage, ob er im Plenumsaustausch, welcher der Kleingruppenarbeit vorausging, mehr Zeit für Diskussionen hätte vorsehen sollen, um damit noch mehr Gelegenheit für kritische Rückmeldungen und Anregungen zu geben (I2-3_C2: 93-101). Rückblickend hätte es laut ihm im Plenum auch etwas mehr Zeit für die gemeinsame Besprechung von Massnahmen zur Erreichung der Lernziele geben dürfen (I2-3_C2: 104-115). Seine Überlegungen decken sich mit der Kritik seiner Coachees, die sich beim Plenumsaustausch mehr Zeit zur gegenseitigen Unterstützung und für Hilfestellungen seitens des Coachs gewünscht hätten. Ebenfalls hätten sie es begrüsst, wenn es nach der Kleingruppenarbeit mit dem Ziel der Konkretisierung der Lernziele und dem Finden von Ideen zur Lernzielerreichung Zeit für einen gemeinsamen Austausch über die Erkenntnisse aus der Kleingruppenarbeit gegeben hätte (FG2-3_CG2: 59-66, 73-75). Dies war zwar im didaktischen Design vorgesehen, wurde vom Coach aufgrund von Zeitknappheit jedoch fallengelassen (I2-3_C2: 218-225).

→ *Trotz der in einer Coaching-Gruppe geäusserten Kritik belegen die Portfoliobeiträge für den Grossteil der Studierenden beider Gruppen, dass sie Anregungen und Rückmeldungen aus dem Gruppencoaching in ihre Lernzielarbeit aufgenommen haben (P2-3/4_S1; P2-3/4_S3; P2-3/4_S11; P2-3/4_S8; P2-3/4_S6). Damit kann auch dieser Aspekt des Lernziels 2 für die meisten Studierenden als erreicht betrachtet werden.*

- *Lernziel 3 «Mitstudierende beim Finden eines persönlich relevanten Lernziels und passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützen.»:*
  - Im Kurzfragebogen wurden die Studierenden bei Einschätzung lernzielbezogener Aussagen auch aufgefordert, anzugeben, inwieweit sie ihre Mitstudierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele und beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützt haben. Interessanterweise stimmen die Studierenden der einen evaluierten Coaching-Gruppe der Aussage «Ich habe im Coaching meine Mitstudierenden beim Finden eines persönlich relevanten Lernziels unterstützt.» etwas mehr zu als dem Item «Ich habe im Coaching meine Mitstudierenden beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützt.». Bei der anderen evaluierten Gruppe verhält es sich genau umgekehrt (vgl. die Mittelwerte bei Item 4 und 5 in Anhang 12). Die Studierenden der letztgenannten Gruppe begründen ihre geringe Zustimmung zur Aussage «Ich habe im Coaching meine Mitstudierenden beim Finden eines persönlich relevanten Lernziels unterstützt.» mit fehlender Zeit (FG2-3_CG2: 38-48) und dem Hinweis, dass es schwierig sei, Menschen, die man nicht so gut kenne, beim Finden persönlicher Lernziele zu unterstützen (FG2-3_CG2: 46, 85). Grundsätzlich sehen sie die Unterstützung der Mitstudierenden beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung eher als gegeben als

beim Finden persönlich relevanter Lernziele. Aber auch hierzu fehlte ihnen bei der dafür vorgesehenen Kleingruppenarbeit Zeit und teilweise auch die Energie (FG2-3_CG2: 51, 56).

Die befragten Studierenden der anderen Gruppe vertraten in der Fokusgruppe ihrerseits die Ansicht, es sei ihnen gut gelungen, mittels Feedback und Rückfragen Mitstudierende sowohl beim Finden passender Lernziele als auch beim Festlegen geeigneter Massnahmen zu unterstützen (FG2-3_CG1: 41-48, 50).

Auch die beiden befragten Coachs bewerten das Lernziel 3 als «erreicht» (I2-3_C2: 118). Für den einen bot ebenfalls insbesondere die Kleingruppenarbeit mit dem Ziel der Konkretisierung der Lernziele und des Findens von Ideen zur Lernzielerreichung den Studierenden Gelegenheit, einander beim Finden von Lernzielen und Wegen zur Lernzielerreichung zu unterstützen (I2-3_C1: 107).

→ *Die Rückmeldungen der Coachs und der Studierenden zusammen betrachtend, bringen die Evaluationsergebnisse zum Ausdruck, dass die im Design vorgesehene Kleingruppenarbeit, bei der sich die Studierenden gegenseitig beim Finden passender Lernziele und beim Festlegen von Massnahmen zur Zielerreichung unterstützen sollen, zum Erreichen des Lernziels 3 beiträgt, sofern für sie genügend Zeit vorgesehen wird. Folglich gilt es bei zukünftigen Durchführungen verstärkt darauf zu achten, dass die Studierenden ausreichend Zeit für die Kleingruppenarbeit erhalten.*

→ *Es ist vor dem Hintergrund der bei den Lernzielen 1 und 2 dargestellten Evaluationsergebnissen davon auszugehen, dass ein ausreichend grosses Zeitbudget bei der Kleingruppenarbeit auch diesen beiden Lernzielen zu Gute kommt.*

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Erreichung der Lernziele des dritten Gruppencoachings (Lernergebnisse der Lernphaseneinheit 6.3):

Auch für die Lernphaseneinheit 6.3. wurden die Studierenden im Nachgang zum Gruppencoaching gebeten im Kurzfragebogen anzugeben, inwiefern lernzielbezogene Aussagen auf sie zutreffen oder nicht. Nicht berücksichtigt wurde das Lernziel 3 «Die Studierenden sollen persönliche Anliegen im Zusammenhang mit der Lernzielbearbeitung nach dem Modell des kollegialen Coachings bearbeiten.», da die Videomitschnitte (V2-4_CG1; V2-4_CG2) für beide beobachteten Gruppencoachings die Erreichung dieses Ziels bereits bestätigen. So wurden in der einen evaluierten Coaching-Gruppe in Kleingruppen parallel zwei kollegiale Coachings zu persönlichen Anliegen je einer Studierenden durchgeführt, in der anderen aufgrund der Anzahl anwesender

Studierenden[85] im Plenum ein kollegiales Coaching zu einem persönlichen Anliegen einer Studierenden.

Gemäss der im Kurzfragebogen vorgenommenen Einschätzungen (vgl. Anhang 13) konnten aus Sicht der Studierenden nicht alle Lernziele gleich gut erreicht werden, was durch Rückmeldungen seitens der Studierenden und Coachs anlässlich der Fokusgruppen bzw. Einzelinterviews bekräftigt wurde:

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen zu ihrem aktuellen Lernzielstand Stellung nehmen.» und Lernziel 2 «Die Studierenden sollen persönliche Entwicklungsfortschritte benennen.»:*

  - Den Einschätzungen der Studierenden im Kurzfragebogen nach zu schliessen (vgl. Anhang 13, Item 1 und 2), konnten die Lernziele 1 und 2 nur aus Sicht einzelner Studierenden vollständig erreicht werden, während andere Studierende mit ihren Angaben zum Ausdruck bringen, dass diese Lernziele überhaupt nicht bzw. kaum umgesetzt wurden. Interessanterweise handelt es sich bei drei der vier Studierenden, laut denen das erste Lernziel gänzlich erreicht wurde, um diejenigen Personen, deren Anliegen im Rahmen des kollegialen Coachings besprochen wurden. Entsprechend begründen sie ihre Meinung auch damit, dass ihr Anliegen im kollegialen Coaching bearbeitet wurde und sie so die Gelegenheit hatten, den eigenen Lernzielstand zu benennen und Stellung dazu zu nehmen (FG2-4_CG1: 8, 13; FG2-4_CG2: 8). Für zwei dieser Studierenden ist dies zugleich auch die Begründung für ihre hohe Zustimmung zur auf das Lernziel 2 bezogenen Aussage «Ich konnte im Coaching meine persönlichen Entwicklungsschritte benennen».

    Zwei der vier Studierenden, die sich für eine vollständige Erreichung der beiden ersten Lernziele aussprechen, führen dies zusätzlich auf die kurze Partnerarbeit zu Beginn des Coachings zurück, die es ihr ebenfalls ermöglichte, ihren Lernzielstand sowie Stolpersteine bei der Lernzielarbeit zu benennen (FG2-4_CG2: 8, 9, 13, 20). Für andere befragte Studierende hingegen ist es gerade die an der Partnerarbeit geäusserte Kritik (siehe weiter unten) der Grund dafür, dass die Lernziele 1 und 2 nur ansatzweise erreicht wurden (FG2-4_CG2: 10, 12, 19). Wiederum andere führen die Nichterlangung dieser beiden ersten Ziele darauf zurück, dass ihre Anliegen in den kollegialen Coachings nicht zur Sprache kamen und auch keines der bearbeiteten Anliegen mit den eigenen Lernzielen Ähnlichkeit aufwies, so dass aus den kollegialen Coachings nichts für die Arbeit an den eigenen Lernzielen gewonnen werden konnte (FG2-4_CG1: 9-10; FG2-4_CG2: 7).

  - Für zwei der befragten Studierenden stellt das Nichterreichen der Lernziele 1 und 2 allerdings nichts Negatives dar. Im Gegenteil: Sie waren vielmehr froh, nicht noch einmal

[85] Es waren fünf (der sieben) Studierende anwesend, weshalb dem Coach für das kollegiale Coaching eine Aufteilung in zwei Gruppen nicht sinnvoll erschien.

über die eigene Lernzielarbeit bzw. Entwicklungsfortschritte sprechen zu müssen und stattdessen hören zu dürfen, wo andere stehen (FG2-4_CG1: 9, 83-84).

- Einem der befragten Coachs ist aufgefallen, dass die Studierenden etwas müde wirkten, ihren Lernzielstand und ihre Lernfortschritte immer wieder zu benennen (I2-4_C2: 21). So ist er auch der Ansicht, dass im Coaching bezüglich der Benennung des aktuellen Lernzielstands und der persönlichen Entwicklungsschritte nicht sehr viel passierte (I2-4_C2: 21). Entsprechend vertritt auch er die Meinung, dass die Lernziele 1 und 2 nur ansatzweise erreicht werden konnten. Er ist sich angesichts des bei einzelnen Studierenden beobachteten Überdrusses an Erläuterung und Stellungnahme zur eigenen Lernzielarbeit und zum eigenen Lern- und Entwicklungsstand jedoch nicht sicher, ob weitere Lehr- und Lernaktivitäten dieser Art sinnvoll wären (I2-4_C2: 39).
- Der Coach der zweiten evaluierten Coaching-Gruppe ist unschlüssig, ob die Lernziele 1 und 2 erreicht werden konnten, geht aber aufgrund seiner im Coaching gemachten Beobachtungen davon aus (I2-4_C1: 27).

→ *Den Evaluationsergebnissen zufolge lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Lernziele 1 und 2 mit den bisherigen für das Coaching vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten praktisch nur für diejenigen Studierenden erreicht werden können, deren lernzielarbeitbezogenen Anliegen im kollegialen Coaching bearbeitet werden. Insbesondere die zu Beginn des Gruppencoachings vorgesehene Partnerarbeit scheint in ihrer bisherigen Ausgestaltungsform wenig bis gar nichts zur Lernzielerreichung beizutragen. Sie gilt es daher – und in Berücksichtigung eines allfälligen Widerwillens der Studierenden, noch einmal im Coaching zur Lernzielarbeit und ihren Lern- und Entwicklungsschritten Stellung nehmen zu müssen – in Abhängigkeit der weiteren Evaluationsergebnisse wegzulassen oder umzugestalten.*

→ *Angesichts der Erkenntnisse erscheint es wichtig, die Studierenden am Ende des Moduls weiterhin eine schriftliche Standortbestimmung vornehmen zu lassen, zumal spätestens dann alle Studierenden im Sinne der Lernziele 1 und 2 zur eigenen Lernzielarbeit Stellung nehmen und die eigenen Lern- und Entwicklungsfortschritte benennen.*

- *Lernziel 4 «Die Studierenden sollen zukünftig das kollegiale Coaching zur Unterstützung von Mitstudierenden bei ihrer Lernzielarbeit anwenden können.»:*
  - Die hohe Zustimmung der Studierenden zur lernzielbezogenen Aussage «Ich weiss nun, wie ich das Modell des kollegialen Coachings zur Unterstützung meiner Mitstudierenden bei ihrer Lernzielarbeit anwenden kann.» (vgl. Anhang13, Item 3) lässt erkennen, dass die Mehrheit der befragten Studierenden dieses Lernziel als vollständig erreicht ansieht. Die Studierenden beider evaluierter Coaching-Gruppen führen dazu im Kurzfragebogen sowie in den Fokusgruppen übereinstimmend aus, dass gerade das selbst Durchspielen des kollegialen Coachings dafür sehr hilfreich war (FG2-4_CG2: 23, 50-51; FG2-4_CG1: 22-25; FB2-4_S1: S. 1; FB2-4_S2: S. 1; FB2-4_S6: S. 1; FB2-4_S7: S. 1; FB2-4_S8: S.

1)[86]. Es brachte den Studierenden laut ihren Aussagen Klarheit hinsichtlich der verschiedenen Rollen und des Ablaufs des Modells.

Etwas ambivalent stehen die Studierenden der einen Gruppe dem Umstand gegenüber, dass sich ihr Coach während des kollegialen Coachings immer wieder selbst einbrachte. Einerseits betrachten sie dieses Vorgehen als Intervention, welche die unterschiedlichen Rollen und ihre Aufgaben klärt. Andererseits kann es ihrer Ansicht nach aber auch störend wirken und den Gesprächsfluss unterbrechen, wenn sich der Coach zu oft einbringt (FG2-4_CG2: 23-32, 118). Entsprechend regen die Studierenden an, Informationen und Wichtiges zu den Rollen und ihren Aufgaben bzw. zu den einzelnen Phasen des Modells bereits zu Beginn, sprich vor der eigentlichen Durchführung des kollegialen Coachings zu geben bzw. zu benennen (FG2-4_CG1: 35-47). Dem Coach selbst war es zum einen wichtig, unmittelbar auf wahrgenommene Unsicherheiten seiner Coachees im Zusammenhang mit der Umsetzung des Modells zu reagieren (I2-4_C1: 62-65, 71-73). Zum anderen sah er seine Aufgabe beim kollegialen Coaching darin, immer dann zu intervenieren, wenn Rollen und Aufgaben nicht klar eingehalten werden, und damit sicherzustellen, dass die Studierenden den Ablauf richtig lernen (I2-4_C1: 70, 107-114). Ähnlich beschreibt auch der zweite befragte Coach seine Rolle beim kollegialen Coaching und betrachtet sein entsprechend supervidierendes Vorgehen mit punktuellen Interventionen als sich bewährend (I2-4_C2: 106, 114).

→ *Die dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass es sich für das Erreichen des Lernziels tatsächlich bewährt, das kollegiale Coaching von den Studierenden selbst durchführen zu lassen und als Coach eine supervidierende Rolle in dem Sinne einzunehmen, als man sich als Coach nur dann einbringt, wenn Rollen und Ablauf nicht korrekt eingehalten werden und die Studierenden damit Gefahr laufen, das Modell falsch zu lernen, sich ansonsten aber zurückzuhält.*

- *Lernziel 5 «Die Studierenden sollen aus dem Gruppencoaching und den erhaltenen Rückmeldungen Aspekte identifizieren, die sie für ihre Weiterarbeit an den Lernzielen nutzen können.»:*
  - Einige der befragten Studierenden stimmten der lernzielbezogenen Aussage «Ich habe im Coaching Anregungen für meine weitere Lernzielarbeit erhalten.» im Kurzfragebogen kaum bis gar nicht zu (vgl. Anhang 13, Item 4). Wie bereits bei den Lernzielen 1 und 2 geben sie als Begründung an, dass im kollegialen Coaching nicht ihre eigenen Lernziele besprochen wurden, womit sie keine Anregungen für die eigene Lernzielarbeit erhalten hätten (FG2-4_CG2: 26; FG2-4_CG1: 5; FB2-4_S4: S. 1). Die drei Studierenden hingegen, deren Anliegen im kollegialen Coaching zur Sprache kamen, sehen das Lernziel als

[86] Aufgrund ihrer Abwesenheit an der Fokusgruppe fehlt die Erläuterung der Studierenden S2 und S11, weshalb sie bei Item 3 jeweils zwei statt drei Punkte gegeben haben.

völlig erreicht an. Eine Studentin, deren Anliegen nicht bearbeitet wurde, schliesst sich dieser Meinung ebenfalls an und begründet ihre Zustimmung mit dem Hinweis, dass das im kollegialen Coaching bearbeitete Anliegen grosse Ähnlichkeit mit ihrem Lernziel aufgewiesen habe und sie deshalb viel für sich mitnehmen konnte (FG2-4_CG2: 33).

- In Übereinstimmung mit den Rückmeldungen der erstzitierten Studierenden sehen auch die Coachs das Lernziel 5 in erster Linie für diejenigen Coachees als erreicht an, deren Anliegen im kollegialen Coaching bearbeitet wurde; weniger für die anderen (I2-4_C1: 27; I2-4_C2: 30-33). Zwar sind beide der Ansicht, dass man auch beim Zuhören für sich und seine Lernzielarbeit etwas lernen kann (I2-4_C2: 81; I2-4_C1: 33), doch sind sie sich nicht sicher, inwiefern dies auch von den Studierenden so wahrgenommen wurde.

- Da die Austauschrunde darüber, was jede/jeder aus dem kollegialen Coaching für die eigene Lernzielarbeit an Anregungen mitnimmt, im Anschluss an das kollegiale Coaching entgegen der Design-Vorgabe in beiden beobachteten Gruppencoachings ausblieb (vgl. V2-4_CG1; V2-4_CG2), bleibt an dieser Stelle offen, inwiefern eine solche gemeinsame Austauschrunde die Erreichung des Lernziels positiv beeinflusst hätte. Der Gedanke hinter dieser Lehr- bzw. Lernaktivität war es ja, den Studierenden aufzuzeigen, dass auch aus Coachings, bei denen nicht die eigenen Anliegen bearbeitet werden, für sich persönlich etwas mitgenommen werden kann, und sie damit anzuregen, aus dem durchgeführten kollegialen Coaching Anregungen für die eigene Lernzielarbeit zu identifizieren.

  Im Einzelinterview auf dieses vorgesehene didaktische Element angesprochen, gibt der Coach der einen Coaching-Gruppe an, diesen Austausch schlichtweg vergessen zu haben, da es ihm in erster Linie um die Einführung der Methode ging (I2-4_C2: 136). Auch sein Coach-Kollege führt das Weglassen dieser Austauschrunde darauf zurück, dass er nicht mehr daran dachte, dass sie im didaktischen Design vorgesehen war. Auch wäre seines Erachtens die Zeit für diesen Austausch zu knapp gewesen (I2-4_C1: 86-89).

→ *Die Rückmeldungen von Studierenden und Coachs lassen erkennen, dass das Lernziel 5 mit den bisher umgesetzten Lehr- und Lernaktivitäten in erster Linie für diejenigen Studierenden erreicht wird, deren persönliches Anliegen im kollegialen Coaching bearbeitet wird oder deren Lernziele inhaltliche Ähnlichkeit mit den dort bearbeiteten Anliegen aufweisen. Angesichts der vorgegebenen Dauer des dritten Gruppencoachings (2 Stunden) ist es nicht möglich, hierin die persönlichen Anliegen aller Studierenden nach dem Modell des kollegialen Coachings zu bearbeiten. Daher gilt es bei der nächsten Durchführung zu überprüfen, inwiefern die Umsetzung der im Design bereits vorgesehenen Aufforderung an alle Studierenden, sich im Anschluss an das kollegiale Coaching zu überlegen, welche Erkenntnisse für die eigene Lernzielarbeit daraus gezogen werden können, und sich kurz darüber auszutauschen, zu einer Verbesserung der Lernzielerreichung beiträgt.*

- *Lernziel 6 «Die Studierenden sollen ein Verständnis für den Ablauf des Moduls ‹SeSoK II› entwickeln.»:*
  - Die Zustimmungen der Studierenden zur lernzielbezogenen Aussage «Ich weiss nun, was im Modul Selbst- und Sozialkompetenz II auf mich zukommt.» fallen für die beiden evaluierten Coaching-Gruppen unterschiedlich aus (vgl. Anhang 13, Item 5): Alle Befragten der einen Gruppe stimmen der Aussage voll und ganz zu. Sie führen dies auf das im Coaching gezeigten Informationsvideos zum Modul «SeSoK II» zurück. Für sie hat der Film das auf sie Zukommende gut und klar umrissen. Allerdings regen sie an, zu überlegen, den Film bereits zu Beginn des Semesters zu zeigen, damit man zum Zeitpunkt der Moduleinschreibung fürs 3. Semester bereits über diese Informationen verfüge, was gerade dann wichtig sei, wenn man plane, ins Ausland zu gehen (FG2-4_CG1: 64-71). Im Coaching selbst sollten dann wie bis anhin allfällige offene Fragen zu Modul geklärt (FG2-4_CG1: 155).
  - Auch für die Studierenden der anderen Gruppe brachte das Informationsvideo zum Modul «SeSoK II» viel Klarheit. Allfällige Unklarheiten konnten sie zudem mit dem Coach klären (FG2-4_CG2: 35-36, 41). Dennoch blieben nach Ansicht zweier Studierender dieser Gruppe gewisse Unsicherheiten bezüglich der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung der Modulelemente bestehen, weshalb sie der lernzielbezogenen Aussage im Kurzfragebogen nur ansatzweise zustimmen konnten (FG2-4_CG2: 34, 36-40).
  - Beide befragten Coachs haben ebenfalls den Eindruck, dass das Lernziel 5 dank des Films und der Möglichkeit, offene Fragen im Coaching zu klären, erreicht werden konnte (I2-4_C2: 21; I2-4_C1: 27).

→ *Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen damit, dass das Zeigen des kurzen Informationsvideos mit anschliessender Fragerunde der Mehrheit der Studierenden ermöglicht, ein Verständnis über das Modul «SeSoK II» zu entwickeln. Angesichts der Anregung von Studierenden kann jedoch überlegt werden, den Film bereits zu einem früheren Zeitpunkt zur Verfügung zu stellen, wobei im Coaching nach wie vor die Gelegenheit gegeben werden sollte, offene Fragen zum Modul «SeSoK II» zu klären. Die durch den Wegfall des Films gewonnene Zeit könnte für die übrigen im Coaching vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten genutzt werden.*

Evaluationsergebnisse im Zusammenhang mit der Erreichung der übergeordneten Lernziele (Lernergebnisse der Lernphase 6):

Zur Überprüfung der zwei übergeordneten Lernziele der Lernphase 6 wurden die Studierenden im Kurzfragebogen im Nachgang zum Gruppencoaching der Lernphaseneinheit 6.3 gebeten, anzugeben bzw. zu erläutern,

- welche Bedeutung sie grundsätzlich der lernzielorientierten, selbstständigen (im Sinne von selbstgesteuerten) Arbeit im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung beimessen (→ Überprüfung des übergeordneten Lernziels 1),
- ob sie motiviert sind für die weitere Arbeit an ihren Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen des Moduls «SeSoK II» (→ Überprüfung des übergeordneten Lernziels 2 - Aspekt «sind motiviert») und
- ob sie sich in der Lage fühlen, selbstgesteuert/selbstständig an ihren eigenen Lernzielen zu arbeiten (→ Überprüfung des übergeordneten Lernziels 2 - Aspekt «sind in der Lage»).

Die Studierenden nahmen wie folgt Stellung:

- *Lernziel 1 «Die Studierenden sollen die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erläutern.»:*
  - Grundsätzlich spricht die Mehrheit der Studierenden dem lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung eine grosse bis sehr grosse Wichtigkeit zu (FB2-4_S4: S. 2; FB2-4_S6: S. 2; FB2-4_S1: S. 2; FB2-4_S9: S. 2; FB2-4_S3: S. 2). Dabei sehen sie seine Bedeutung
    - in der Förderung der Selbstreflexionskompetenz (FB2-4_S2: S. 2; FB2-4_S4: S. 2; FB2-4_S8: S. 2),
    - im Bewusstwerden der fehlenden Kompetenzen (FB2-4_S6: S. 2),
    - im bewussteren Entwickeln und Reflektieren der eigenen Kompetenzen (FB2-4_S10: S. 2),
    - im Beitrag zur eigenen Entwicklung, ohne dass dies genauer erläutert wird (FB2-4_S6: S. 2; FB2-4_S7: S. 2),
    - in der grundsätzlichen Wichtigkeit der selbstständigen Arbeit an sich selbst (FB2-4_S1: S. 2) sowie
    - in der Notwendigkeit, für den eigenen Entwicklungsprozess Verantwortung zu übernehmen (FB2-4_S11: S. 2).
  - Für zwei Befragte stellt die gegenwärtige selbstständige Lernzielarbeit im Rahmen des Moduls eine wichtige Übung im Hinblick auf die eigene Ziel- bzw. Kompetenzentwicklungsarbeit im Berufskontext dar. Insbesondere auch deshalb, weil nicht davon ausgegangen werden könne, dass man später ebenfalls die Unterstützung eines Coachs habe (FB2-4_S2: S. 2; FB2-4_S9: S. 2).
  - Eine Mitstudentin kann hingegen die Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens für die eigene Kompetenzentwicklung noch nicht genau fassen, geht aber

eher davon aus, dass die Kernkompetenzen für die Soziale Arbeit erst in der Praxis richtig erlernt und ausgebaut werden können (FB2-4_S8: S. 2).

→ *Diese Angaben der Studierenden im Kurzfragebogen lassen erkennen, dass der Grossteil von ihnen – wenn auch mit unterschiedlichen Begründungen – dem lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung eine wichtige bis sehr wichtige Rolle zuspricht. Dies scheint vor dem Hintergrund, dass die Studierenden die selbstgesteuerte Lernzielarbeit nicht immer als einfach wahrnehmen und beschreiben (vgl. nachfolgend die Ausführungen zum übergeordneten Lernziel 2), ein wichtiger Antrieb und Motivator zu sein, um auch bei Widrigkeiten dranzubleiben. Inwiefern dieses Bewusstsein der didaktischen Ausgestaltung der Lernphase 6 geschuldet oder aber anders bedingt ist, darüber geben die Rückmeldungen der Studierenden keine Auskunft.*

→ *Interessant ist, dass nur eine der zehn befragten Studierenden explizit zum Ausdruck bringt, dass es bei der eigenen Kompetenzentwicklung unablässig ist, selbst für den Prozess Verantwortung zu übernehmen. Dies erstaunt insofern, als es viele der Studierenden – analog zu denjenigen der ersten Erprobungsrunde – im Hinblick auf ihre eigene Kompetenzenzwicklung als zentral erachten, ihre eigenen Lernziele, ihr eigenes Lerntempo sowie ihre eigenen Wege zur Lernzielerreichung festlegen zu können (vgl. dazu weiter unten in diesem Kapitel die Ausführungen zu «Evaluationsergebnisse zu spezifischen didaktischen Elementen»). Damit werden von Studierenden Aspekte als wichtig erachtet, die zum einen Kernelemente des selbstgesteuerten Lernens darstellen (vgl. Kapitel IV-2.3.4), zum anderen eben gerade die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess einfordern. Entsprechend scheint es zukünftig angezeigt, die Thematisierung der Rolle und damit auch der Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Kompetenzentwicklung und der damit zusammenhängenden Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess im Rahmen eines Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit vorzusehen.*

- *Lernziel 2 «Die Studierenden sollen motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen weiterarbeiten können.»:*
  - Gemäss Angabe im Kurzfragebogen sind zwei Studierende hoch motiviert für die weitere Arbeit an ihren Selbst- und Sozialkompetenzen. Während dies die eine damit begründet, dass sie die Relevanz ihrer Lernziele infolge der Coachings erkannt habe (FG2-4_S2: S. 2), führt die andere ihre Motivation auf die Vorfreude auf das kollegiale Coaching zurück (FG2-4_S4: S. 2), welches sie in studentischen Kleingruppen ab dem Modul «SeSoK II» eigenständig durchführen können.
  - Die Mehrheit der befragten Studierenden ist hingegen nur teilweise motiviert für die weitere Lernzielarbeit. Als Begründung hierfür werden insbesondere die Vor- und Nachbereitungsaufträge zu den Coachings angegeben, wobei sich die Kritik auf ihre zeitliche Setzung und repetitive Ausgestaltung sowie auf die mit den Aufträgen verbundene Schreibarbeit bezieht (FB2-4_S6: S. 2; FB2-4_S9: S. 2; FG2-5_S: 12).
  - Weitere Gründe für die eingeschränkte Motivation zur Weiterarbeit werden

- in der als einschränkend erlebten zeitlichen Setzung der Elemente des Moduls «SeSoK II» (FB2-4_S11: S. 2),
- in der Vorgabe, mindestens ein Lernziel im Bereich «Selbstkompetenz» und ein Lernziel im Bereich «Sozialkompetenz» bearbeiten zu müssen (FG2-5_S: 36),
- im manchmal ausbleibenden (alltäglichen) Nutzen des Coachings bzw. des Moduls (FB2-4_S7: S. 2; FB2-4_S10: S. 2),
- im Ausbleiben individueller Feedbacks seitens des Coachs (FG2-5_S: 35) sowie
- in der Wahrnehmung des Prozesses als «langwierig» (FG2-4_S1: S.2)

gesehen. Letzteres treffe insbesondere dann zu, *«wenn es Lernziele sind, die sich nur langsam entwickeln»* (FG2-4_S3: S. 2). Das benötige sehr viel Ausdauer und Motivation.

- Als motivierend wird hingegen das Wissen beschrieben, dass man die Lernziele im Praktikum umsetzen kann, während sich dies im bisherigen Unterrichtssemester sowie im privaten Bereich als eher schwierig erwies (FG2-5_S: 18), sowie die Wahrnehmung, dass die Lernziele, die man bearbeitet, Lernziele sind, die *«für das ganze Leben etwas bringen»* (FG2-5_S: 12).

- Während ihre Mitstudierenden ihre nur teilweise vorhandene Motivation mit externalen Bedingungen begründen, führt eine Befragte diesen Umstand auf sich selbst zurück: Sie muss ihre Lernzielarbeit und das Bewusstsein um die eigenen Ziele noch festigen, um schliesslich vollständig motiviert zu sein (FB2-4_S8: S. 2).

→ *Insgesamt lassen die Rückmeldungen erkennen, dass es mit der bisherigen didaktischen Ausgestaltung der Unterstützung und Begleitung des selbstgesteuerten Lernens nur vereinzelt gelang, die Studierenden für die Weiterarbeit an den eigenen Lernzielen mit dem Ziel der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zu motivieren. Sie zeigen, dass Aspekte wie zeitliche Setzung, Umfang und inhaltliche Ausgestaltung der Vor- und Nachbearbeitungsaufträge zu den Coachings, fehlende Feedbacks seitens der Coachs sowie im schulischen und privaten Umfeld eingeschränkte bzw. fehlende Bearbeitungsmöglichkeiten der Lernziele eine demotivierende Wirkung haben können. Diese Aspekte gilt es bei der Weiterentwicklung des Designs zu berücksichtigen.*

→ *Andererseits zeigen die Ergebnisse auch, dass die Wahrnehmung der Lernzielarbeit als etwas persönlich Gewinn Bringendes motivieren kann. Das spricht dafür, wie bis anhin viel Wert darauf zu legen bzw. Zeit darin zu investieren, die Studierenden für sich persönlich relevante Lernziele finden und festlegen zu lassen.*

- Die im Rahmen des Kurzfragebogens gestellte Frage, ob sie sich nun – am Ende des zweiten Semesters – in der Lage fühlen, selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu arbeiten, beantwortete die Hälfte der befragten Studierenden mit «Ja» (FB2-4_S2: S. 2; FG2-4_S4: S. 2; FB2-4_S6: S. 2; FG2-4_S1: S. 2; FG2-4_S10: S. 2). Als Begründung führen zwei Studierende an, mit dem kollegialen Coaching über eine gute Methode zur selbstständigen Weiterarbeit zu verfügen (FG2-

4_S4: S. 2; FB2-4_S2: S. 2). Eine weitere Studentin sieht neben dem kollegialen Coaching noch weitere Methoden, die sie im Verlaufe des Moduls gelernt hat und die sie nun befähigen, selbstgesteuert an ihren Lernzielen zu arbeiten (FB2-4_S10: S. 2). Eine konkrete Benennung dieser Methoden bleibt jedoch aus.

Eine der Befragten begründet ihre Zustimmung mit dem Hinweis, dass es sich um ihre persönlichen Lernziele handle und abgesehen von der Coaching-Gruppe nur sie selbst um sie und um die konkrete Umsetzung wisse (FB2-4_S6: S. 3). Ihre Mitstudentin findet wiederum, dass die Lernziele nun genügend oft in der Gruppe besprochen wurden und sie sich daher freue, *«nun selbst mit (…) eigenen Ideen daran zu arbeiten»* (FG2-4_S1: S. 2).

- Eine weitere Studentin differenziert bei der Antwort auf die Frage, ob sie sich in der Lage fühle, selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen zu arbeiten, zwischen einer Übungs- und Reflexionsphase: Während sie sich in der Lage fühlt, die in ihren Lernzielen anvisierten Kompetenzen selbstgesteuert zu üben, ist sie hinsichtlich der Reflexion ihres Prozesses nach wie vor dankbar für den Austausch mit den Mitstudierenden und dem Coach (FB2-4_S7: S. 2). Auch drei andere Mitstudierende sehen in ihren Mitstudierende eine wichtige und hilfreiche Unterstützung für das eigene, selbstgesteuerte Lernen (FB2-4_S9: S. 2; FB2-4_S2: S. 2), auf die man neben dem Coach im Notfall zurückgreifen kann (FG2-4_S10: S. 2).

- Zwei Studierende fühlen sich zwar in der Lage, selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen zu arbeiten, doch sei dies nicht nur einfach. So besteht für die eine der beiden die Schwierigkeit darin, sich über einen längeren Zeitraum zu motivieren, wenn sich die Fortschritte nur langsam einstellen. Sie erhofft sich von den Coachings deshalb motivierende Unterstützung (FG2-4_S3: S. 2). Die andere erachtet es aufgrund all der anderen Aufgaben, die parallel zu erledigen sind, als schwierig, *«an den Lernzielen dran zu bleiben und sie präsent zu halten»* (FB2-4_S8: S. 2). Mit dieser Schwierigkeit scheint sie nicht alleine zu sein. So berichten auch andere Studierende im Portfolio oder in der Fokusgruppe von ihrer Schwierigkeit, die Lernzielarbeit in ihren Alltag zu integrieren bzw. an ihr dran zu bleiben (P2-3/4_S11; FG2-5_S: 10, 14, 16). Viele von ihnen erachten es daher als wichtig, sich auch weiterhin regelmässig mit Mitstudierenden und Coachs über die Lernzielarbeit austauschen zu können (FG2-5_S: 18, 25-27, 31-33).

- Schliessich macht eine der befragten Studierenden ihre Antwort davon abhängig, ob sie für sich selbst konkrete Umsetzungsschritte definiert hat oder nicht. Wenn dem so ist, dann fühlt sie sich in der Lage, ansonsten weniger (FG2-4_S11: S. 2).

→ *Die vorangehenden Ausführungen zusammenfassend, weisen die Evaluationsergebnisse insgesamt darauf hin, dass die im Rahmen der Lernphase 6 durchgeführten Lehr- und Lernaktivitäten die Studierenden weitgehend in die Lage versetzt haben, selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen zu arbeiten.*

→ *Die Ergebnisse lassen aber auch erkennen, dass die selbstgesteuerte Lernzielarbeit für einzelne Studierende die Gefahr birgt, die Lernziele zu vergessen bzw. sich in der Lernzielarbeit zu verlieren. Bei einigen Studierenden erfordert zudem das Gefühl «dazu in der Lage zu sein» mitunter die Gewissheit, weiterhin auf die Unterstützung der Mitstudierenden und des Coachs zählen zu können. Insbesondere diese zuletzt genannte Erkenntnis bestätigt die Wichtigkeit der Fortführung der Coachings, auch wenn es sich im Modul «SeSoK II» mit Einzel- und kollegialen Coachings um andere Settings handelt als noch im Modul «SeSoK I».*

Evaluationsergebnisse zu spezifischen didaktischen Elementen:

Arbeit mit Lernzielen:

- In Übereinstimmung mit den Studierenden der ersten Erprobungsrunde finden es auch die Studierenden des zweiten Testings wichtig, dass sie zur Weiterentwicklung ihrer Selbst- und Sozialkompetenzen mit Lernzielen arbeiten können. Dank der Arbeit mit Lernzielen wird nach Meinung einiger unter ihnen der Fokus stärker auf den in den Lernzielen adressierten Gegenstand gelegt und im Alltag bewusster mit ihm umgegangen (FG2-4_CG2: 198; P2-3/4_S7; FG2-5_S: 11, 24). Auch zu einer Intensivierung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kann die Arbeit mit eigenen Lernzielen laut einer Studentin führen. Dies setze aber die Bereitschaft voraus, sich wirklich vertieft damit auseinandersetzen zu wollen und zuzulassen, *«dass es vielleicht für einen selbst auch mal unangenehm werden kann, wenn man Sachen an sich erkennt.»* (FG2-4_CG2(S9): 210). Zu den Funktionen, die einzelne Studierende der Lernzielarbeit zuschreiben, gehört zudem das Aufzeigen eigener Entwicklungsfelder als Motor der eigenen Weiterentwicklung (FB2-4_S6: S. 2; FG2-4_CG1: 183; P2-3/4_S11).
- Wie bereits in der ersten Evaluationsrunde setzen auch die Studierenden der zweiten Erprobungsrunde das Setzen von Zielen mit dem Festlegen eigener – individueller – Lernziele gleich und letzteres wiederum mit der Arbeit an persönlich relevanten Themen. Auch ihrer Ansicht nach wirkt das Arbeiten an persönlich relevanten Themen motivierend (FG2-4_CG1: 176-187, 192; FG2-4_CG2: 200, 205). Dies aufgrund des Wissens, dass es einen weiterbringe, bzw. man einen persönlichen Nutzen aus der Arbeit an den jeweiligen Themen ziehen könne (FG2-4_CG1: 178; FG2-4_CG2: 203-204). Das Bearbeiten persönlich relevanter Themen lasse zudem eine Entwicklung erkennen, *«die man nicht sehen würde, wenn es in dem Sinne nur eine Theorie wäre»* (FG2-4_CG1(S4): 176). Darüber hinaus erhöht die Tatsache, dass es sich um persönliche Themen handelt, nach Ansicht von Studierenden die Bereitschaft, auch in der Freizeit an ihnen zu arbeiten und sich intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen (FG2-4_CG1: 171, 179-180), wodurch eine ganz andere Qualität der Auseinandersetzung mit dem Thema resultiere (FG 2-4_CG1: 187-190).

- Wie seine Coachees sieht einer der beiden befragten Coachs in der Bewertung eines Themas als persönlich relevant ebenfalls einen Motivationsfaktor, um überhaupt am Thema zu arbeiten und sich vertieft damit auseinanderzusetzen. Auch er merkt an, dass die Bearbeitung persönlich relevanter Themen es ermögliche, eine Entwicklung an sich selbst zu erkennen, was wiederum eine motivierende Wirkung habe (I2-4_C2: 218, 221-222). Er vertritt sogar die Meinung, dass, *«wenn es nicht persönlich relevante Lernziele wären, dann wäre das Ganze für nichts. Es würde keinen Sinn machen.»* (I2-4_C2: 218). Laut ihm würde dann das gesamte Lernsetting einer *«Alibiübung»* (I2-4_C2: 221) gleichkommen, die «*zu viel Aufwand, viel zu viel Zeit und zu viel Geld für etwas, was niemanden interessiert»* (ebd.), beanspruchen würde. Sowohl für ihn als auch für seinen Coach-Kollegen ist es im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen unerlässlich, mit individuellen Lernzielen zu arbeiten (I2-4_C1: 155, 176-177; I2-4_C2: 228). Beide begründen dies mit dem Hinweis, dass es sich bei Selbst- und Sozialkompetenzen um Bestandteile der Persönlichkeit einer Person handle (I2-4_C2: 223-228; I2-4_C1: 175).

- Einzelne der befragten Studierenden äussern wie bereits beim Testing 1, dass das Setzen eigener Lernziele für sie mit Herausforderungen verbunden war. Zwei führen dies auf den Zeitpunkt der Lernzielfestlegung zurück. Für sie begann die Lernzielarbeit zu einem Zeitpunkt, in dem sie sich (im Studium) noch selbst finden mussten, und damit zu früh (FG2-4_CG2: 197, 200). Zwei ihrer Mitstudierenden sehen es gerade anders herum: Sie hätten es als einfacher erachtet, mit der Lernzielarbeit bereits im ersten Semester zu beginnen. Für sie bot das DC mit dem anschliessenden individuellen Feedbackgespräch am meisten Anhaltspunkte für eigene Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz; diese gerieten über das erste Semester hinweg dann aber wieder in Vergessenheit (FG2-5_S: 65-66). Für wiederum zwei Studierende bestand die Herausforderung beim Setzen eigener Lernziele rückblickend darin, sich Ziele zu setzen, die sowohl persönlich relevant als auch unmittelbar bearbeitbar sind. Beide hatten sich ein Lernziel gesetzt, das sich eher in einem Praxissemester umsetzen lässt. Das hatte laut ihnen zur Folge, dass sich die Arbeit daran bislang als herausfordernd, schleppend und aufgrund der dadurch ausbleibenden (grossen) Entwicklungsschritte zeitweilig auch als demotivierend erwies (FG2-4_CG1: 164, 169; FB2-4_S7: S. 2). Eine der beiden regt daher an, den Studierenden im Rahmen der Aufgabenstellung die Empfehlung zu geben, Lernziele auszuwählen, an denen unmittelbar gearbeitet werden kann (FG2-4_CG1: 169-174).

→ *Die Evaluationsergebnisse bestätigen die Wichtigkeit der Arbeit mit persönlich relevanten Lernzielen zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. Sie lassen aber wie bereits beim Testing 1 auch erkennen, dass das Setzen eigener Lernziele für einzelne Studierende mit Herausforderungen (wie Zeitpunkt der Lernzielsetzung, persönliche Relevanz und unmittelbare Umsetzbarkeit der Lernziele) verbunden ist. Dies unterstreicht die Wichtigkeit und Notwendigkeit, didaktische Elemente zur Unterstützung der Studierenden vorzusehen.*

Selbstbestimmung der Lernwege und des Zeitraums zur Erreichung der gesetzten Lernziele durch die Studierenden:

- Die Rückmeldungen der Studierenden im Kurzfragebogen lassen erkennen, dass alle Studierenden es als wichtig erachten, neben den Lernzielen auch Lernwege und Tempo zur Lernzielerreichung selbst bestimmen zu können (FB2-4_S1: S. 4 bis FB2-4_S11: S. 4). Interessanterweise zeigte sich in der anschliessenden Fokusgruppe mit den Studierenden der einen evaluierten Gruppe, dass sie die Selbstbestimmung des Lernwegs und -tempos zwar als wichtig erachteten, dies in punkto Lerntempo bislang jedoch nicht als gegeben erlebt hatten (FG2-4_CG2: 211-233). Vielmehr nahmen sie das Lerntempo infolge der Vor- und Nachbereitungsaufträge und ihrer Abgabefristen sowie aufgrund des Wissens, dass das Portfolio am Ende des Moduls bewertet wird, als vorgegeben wahr. Bei den Aufträgen war es insbesondere die wiederkehrende Aufforderung, eigene Entwicklungsschritte zu benennen, die bei den Studierenden das Gefühl auslöste, das Lerntempo nicht selbst bestimmen zu dürfen. Dies wurde von den Studierenden als negativer Druck und Zwang erlebt. Einzig eine Studentin aus dieser Coaching-Gruppe sieht darin im Sinne der Unterstützung der Selbstdisziplin auch etwas Positives (FG2-4_CG2: 212).

- Die befragten Studierenden der anderen Gruppe unterscheiden bezüglich Lerntempo zwischen der für die Vor- und Nachbearbeitungsaufträge zur Verfügung stehenden Zeit und derjenigen, die für die Erreichung der Lernziele zur Verfügung steht. Während sie es in Übereinstimmung mit der zuvor zitierten Studentin als sinnvoll erachten, für die Vor- und Nachbearbeitungsaufträge Abgabefristen zu setzen, ist es für sie unerlässlich – und im Modul auch so vorgesehen –, für sich selbst festlegen zu können, wie viel Zeit sie sich für die Umsetzung der einzelnen Schritte zur Lernzielerreichung nehmen wollen (FG2-4_CG1: 213-233). Für eine unter ihnen ist Letzteres, sprich die Selbstbestimmung des Lerntempos, neben der Selbstbestimmung des Lernwegs die logische Konsequenz aus der Setzung individueller Lernziele (FG2-4_CG1: 213).

- Zur Selbstbestimmung des Lernwegs äussert sich im Rahmen der Fokusgruppen nur eine der Studierenden explizit. Sie erachtet es einerseits als wichtig, den Weg zur Zielerreichung selbst bestimmen zu können. Andererseits fühlte sie sich damit manchmal überfordert und unsicher und hätte es begrüsst, vom Coach mehr Rückmeldungen auf ihr Vorgehen zu erhalten (FG2-4_CG2: 198).

- Auch für die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen stellt die Selbstbestimmung des Lerntempos und des Lernwegs neben der Selbstbestimmung der Lernziele einen wichtigen Aspekt des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen dar. Beide sehen darin eine Unterstützung für

die Auseinandersetzung mit den eigenen Themen. Durch die Selbstbestimmung von Lerntempo und Lernwegen wird sie ihres Erachtens zum eigenen Projekt, was motivierend wirke und so die Arbeit an den Themen nicht in Vergessenheit geraten lasse (I2-4_C1: 157; I2-3_C2: 209-210). Einer der beiden Coachs sieht hinsichtlich der Selbstbestimmung des Lernwegs dahingehend Optimierungsbedarf, als die Coachs seiner Ansicht nach die Studierenden noch stärker ermuntern dürften, eigene, kreative Wege zur Lernzielerreichung zu wählen und zu bestreiten – dies beispielsweise durch das Vermitteln von Offenheit gegenüber kreativen Lösungen oder durch das Aufzeigen alternativer Wege zur Lernzielerreichung (I2-4_C2: 210-216).

→ *Die Evaluationsergebnisse bestätigen die prophezeite Wichtigkeit der Idee, aufgrund der motivierenden Wirkung die Studierenden neben den Lernzielen auch das Tempo und die Wege zur Erreichung ihrer Lernziele selbst bestimmen zu lassen.*

→ *Sie lassen aber auch erkennen, dass Aufträge, in deren Rahmen die Studierenden aufgefordert sind, zu bestimmten Zeitpunkten ihre Entwicklungsschritte zu benennen, bei einzelnen Studierenden dazu führen können, die Selbstbestimmung des Tempos, mit dem sie ihre Lernziele erreichen wollen, als eingeschränkt zu erleben.*

Unterstützung der Studierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele und geeigneter Massnahmen zur Lernzielerreichung:

Angesicht der Rückmeldungen in der ersten Evaluationsrunde wurde der Fokus beim zweiten Prototyp verstärkt auf die Unterstützung der Studierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele und geeigneter Wege zur Lernzielerreichung gelegt – insbesondere im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit. Nachfolgend werden zusammenfassend zentrale Ergebnisse zu hierfür vorgesehenen Lehr-/Lernaktivitäten dargestellt:

- *Betrachtung der Lernzielideen aus der jeweiligen Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen»:*
  - Die Videomitschnitte (V2-3_CG1; V2-3_CG2) lassen für beide evaluierten Gruppen erkennen, dass die Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit, wenn überhaupt, dann nur am Rande angesprochen wurden. Für eine der beiden Gruppen zeigt der Videomitschnitt (V2-3_CG1) zwar, dass der Coach zu Beginn des Gruppencoachings den Studierenden ein Dokument aushändigte, auf dem die Handlungsdimensionen aufgelistet waren; auch nahm er im Rahmen der gemeinsamen Besprechung von Lernzielen zweier Studierender vereinzelt Bezug auf die Handlungsdimensionen. Mit den Studierenden wurde jedoch weder das Dokument besprochen, noch wurden mit ihnen – wie es gemäss dem didaktischen Design vorgesehen gewesen wäre – die bei der Lernzielbesprechung

im Fokus stehenden Lernzielideen genauer aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen betrachtet. Im Einzelinterview darauf angesprochen, begründet der Coach die Beobachtungen damit, dass er sich hinsichtlich der Unterscheidung der drei Handlungsdimensionen nicht immer ganz sicher war, was bei ihm ein Gefühl von Unzufriedenheit ausgelöst habe (I2-3_C1: 3), denn grundsätzlich erachte er das Modell der Handlungsdimensionen für das Finden und Formulieren von Lernzielen, als auch für das Finden von Massnahmen zur Lernzielerreichung als hilfreich (I2-3_C1: 16, 122). Zudem gehört es seiner Meinung nach zu einer ganzheitlichen Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen, aufgrund ihrer Zusammengehörigkeit alle drei Dimensionen in den Fokus zu nehmen (I2-3_C1: 123-124). Dennoch sind laut ihm die Handlungsdimensionen während aller drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit in den Hintergrund getreten, auch wenn er vereinzelt beobachtet habe, dass Studierende in den Kleingruppearbeiten selbst darauf zu sprechen kamen (I2-3_C1: 116, 169). Für die Studierenden selbst war das vom Coach verteilte Dokument zu den Handlungsdimensionen verwirrend und gleichzeitig überfordernd, da sie nicht die Zeit gehabt hätten, das Dokument in Ruhe zu studieren bzw. es nicht gemeinsam besprochen wurde. Auch erachten sie das Wort «Dimensionen» im Zusammenhang mit etwas so Persönlichem wie ihren Lernzielen als zu abstrakt und als (er-)klärungsbedürftig. Folglich hätten sie es als hilfreich erachtet, die Lernzielbesprechung im Plenum etwas kürzer ausfallen zu lassen, dafür aber gemeinsam mit dem Coach die Handlungsdimensionen theoretisch zu klären und mit konkreten Beispielen zu veranschaulichen (FG2-3_CG1: 204-215). So, haben sie das Gefühl, hätte ihnen das Modell der Handlungsdimensionen bei der Lernzielarbeit geholfen (FG2-3_CG1: 220-223).

- In Übereinstimmung mit seinem Kollegen merkt auch der Coach der anderen evaluierten Coaching-Gruppe im Einzelinterview an, dass in seinen Coachings nicht explizit auf die Handlungsdimensionen Bezug genommen wurde (I2-4_C2: 268). Als Begründung gibt er an, dass er die Handlungsdimensionen im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit *«nicht auf dem Radar hatte»* (I2-3_C2: 128). Zudem vermutet er dies versäumt zu haben, weil er die drei Handlungsdimensionen *«selber am wenigsten klar habe»* (I2-4_C2: 266). Entsprechend könne er auch nicht einschätzen, ob die Betrachtung der Lernzielthemen aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen – wie sie für das erste Gruppencoaching vorgesehen gewesen wäre – im Hinblick auf die Lernzielarbeit überhaupt hilfreich gewesen wäre (I2-3_C2: 132).

- Trotz der für beide Coaching-Gruppen stiefmütterlichen Behandlung der Handlungsdimensionen anlässlich der Gruppencoachings scheinen zumindest einzelne Studierende die Handlungsdimensionen bei ihrer Lernzielarbeit im Kopf gehabt zu haben. So nehmen sie in ihren Portfolioeinträgen verschiedentlich auf einzelne oder mehrere dieser

Dimensionen Bezug bzw. ordnen ihre Lernziele konkreten Dimensionen zu (P2-3/4_S6; P2-3/4_S8; P2-3/4_S4). Zwei dieser Studierenden geben zusammen mit zwei weiteren Befragten zudem im Kurzfragebogen zum dritten Gruppencoaching an, dass ihnen die Berücksichtigung der Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» beim Finden und Formulieren von Lernzielen sowie beim Festlegen von Massnahmen zur Lernzielerreichung geholfen habe (FB2-4_S4: S. 4; FB2-4_S7: S. 4; FB2-4_S8: S. 4; FB2-4_S10: S. 4). Anders sieht es jedoch die Mehrheit der befragten Studierenden, der zufolge dies kaum bis gar nicht hilfreich war (FB2-4_S1: S. 4; FB2-4_S2: S. 4; FB2-4_S3: S. 4; FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S9: S. 4; FB2-4_S11: S. 4). Offen bleibt an dieser Stelle, ob diese Einschätzung auf die fehlende bzw. marginale Thematisierung der Handlungsdimensionen in den Gruppencoachings zurückzuführen ist oder ob das Unterstützungspotenzial der Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen für das Finden passender Lernziele und Lernwege tatsächlich überschätzt wurde. Der Umstand, dass die Studierenden, bei denen die Handlungsdimensionen im ersten Gruppencoaching zumindest kurz Berücksichtigung fanden, dem Modell der Handlungsdimensionen gemäss den Einschätzungen im Kurzfragebogen etwas grösseres Unterstützungspotenzial zusprechen als die Studierenden der anderen Coaching-Gruppe, spricht für Ersteres. Da die Studierenden in den Fokusgruppen nicht näher darauf eingehen, bleibt es allerdings bei einer Vermutung.

→ *Die Evaluationsergebnisse ergeben kein eindeutiges Bild. Sie lassen aber vermuten, dass eine umfassende Betrachtung der Lernzielideen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» im Sinne der Gestaltungsannahme die Studierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele und geeigneter Wege zur Lernzielerreichung unterstützen kann. Gemäss Rückmeldungen einzelner Studierenden dürfte es hierbei hilfreich sein, gemeinsam im Coaching die Handlungsdimensionen noch einmal theoretisch zu betrachten, um sie im Anschluss daran lernzielbezogen anhand konkreter Beispiele zu veranschaulichen.*

→ *Die Evaluationsergebnisse machen überdies deutlich, dass das Modell der Handlungsdimensionen für die Coachs kein geläufiges ist. Es erscheint daher erforderlich, es – beispielsweise im Rahmen einer Weiterbildung – mit den Coachs noch einmal genauer zu betrachten.*

- *Stellen von (kritischen) Rückfragen:*
  - Gemäss den Rückmeldungen der Studierenden helfen (kritische) Rückfragen,
    - passende Lernziele zu finden und zu formulieren (FB2-3_S7: S. 2; FB2-3_S8: S. 2; FB2-3_S9: S. 2; FG2-3_CG1: 121-122, 149; FG2-3_CG2: 106);
    - das Lernziel zu präzisieren (FG2-3_CG1: 145-147; FG2-4_CG1: 348-350; FG2-3_CG2: 106-108), wobei die Frage, was in der Situation anders sein würde, wenn

das Ziel erreicht ist, als besonders wertvoll beschrieben wird (FG2-3_CG1: 82-83, 111-112);

- potentielle Stolpersteine bei der Umsetzung der geplanten Massnahmen zu identifizieren, was wiederum anrege, sich alternative Wege zu überlegen (FG2-4_CG1: 295; P2-3/4_S1), und
- zu erkennen, welche der angedachten Ideen zur Umsetzung der Lernziele tatsächlich realistisch sind (P2-3/4_S4).

- Studierende einer der evaluierten Coaching-Gruppen merken an, dass die kritischen Rückfragen nicht zwingend an die eigene Person gerichtet sein müssen, um hilfreich zu sein (FG2-3_CG1: 142-143). Auch scheint es für sie keine Rolle zu spielen, ob die kritischen Fragen vom Coach oder von den Mitstudierenden gestellt werden. Sie erleben beides als hilfreich (FG2-3_CG1: 141; FG2-4_CG1: 298-300).

- Für die Mitstudierenden der anderen Coaching-Gruppe kamen die kritischen Fragen besonders im Rahmen des zweiten Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit positiv zum Tragen (FG2-4_CG2: 250-260; FB2-4_S11: S. 1). Bei der Umsetzung der zu Beginn dieses Coachings vorgesehenen Präsentation der eigenen Lernziele und Umsetzungswege wies der Coach den Studierenden, die nicht präsentierten, abwechslungsweise die Rolle des «Advocatus Diaboli» zu, in welcher sie den Auftrag hatten, der präsentierenden Person kritische Fragen zu stellen. Die Studierenden beschreiben dieses Vorgehen sowohl als präsentierenden Person wie auch als Zuhörende als hilfreich. Einerseits sei man als präsentierende Person durch die kritischen Fragen gezwungen gewesen, noch einmal über die anvisierten Lernziele und Wege zur Lernzielerreichung nachzudenken, was zu wichtigen Erkenntnissen geführt habe (P2-3/4_S1). Andererseits habe die klare Rollenzuweisung einen als Zuhörende ermutigt, wirklich kritische Fragen zu stellen (FG2-4_CG2: 251). Diese Ermutigung erachten die Studierenden als wichtig, da sie sich sonst oft schwertun, einander kritische Fragen zu stellen oder kritische Rückmeldungen zu geben. Eine weitere Möglichkeit, dazu gebracht zu werden, über den eigenen Schatten zu springen und Mitstudierende kritisch zu hinterfragen, sehen sie in der klaren Aufforderung, kritische Fragen zu stellen. Dabei sei jedoch der Hinweis wichtig, dass es beim Stellen kritischer Fragen nicht darum gehe, jemanden zu verletzen, sondern jemanden in seinem Lern- und Entwicklungsprozess zu unterstützen (FG2-3_CG2: 287-289). Darüber hinaus hilft es laut Studierenden auch, wenn der Coach das Stellen kritischer Fragen vormacht (FG2-3_CG2: 181).

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden bestätigen das Unterstützungspotenzial von (kritischen) Rückfragen beim Finden passender Lernziele und Wege zur Lernzielerreichung, weshalb solche auch bei weiteren Durchführungen vorzusehen sind.*

→ Die Evaluationsergebnisse lassen des Weiteren erkennen, dass es den Studierenden leichter fällt, einander kritische Fragen zu stellen, wenn der Coach es selbst vormacht, eine entsprechende Rolle zuweist (Stichwort «Advocatus Diaboli») oder klar dazu auffordert. Letzteres ist dabei mit dem Hinweis zu verknüpfen, dass mit dem Stellen kritischer Fragen das Ziel verfolgt werde, einander zu unterstützen und nicht zu verletzen.

- *Rückmeldungen mit persönlich herausfordernden Anteilen:*
  - Angaben der Studierenden zufolge
    - helfen Rückmeldungen, eigene Lernziele und Massnahmen zur ihrer Erreichung zu entwickeln (P2-3/4_S10);
    - lassen Rückmeldungen Mängel bei der Lernzielformulierung erkennen (FB2-3_S7: S. 1);
    - regen Rückmeldungen an, die eigenen Lernzielformulierungen noch einmal zu überdenken (FB2-3_S2: S. 2);
    - ermöglichen Rückmeldungen einen anderen/neuen Blick auf die eigenen Ziele und die damit verbundenen Umsetzungsideen (FB2-3_S2: S. 1) bzw.
    - bieten Rückmeldungen grundsätzlich wertvolle Tipps und Denkanstösse für die eigene Lernzielarbeit (FB2-3_S6: S. 1; FB2-3_S8: S. 1; FB2-3_S2: S. 2).

    Dabei liegen im Gegensatz zur ersten Evaluationsrunde keine Aussagen der Studierenden vor, die darauf hinweisen, dass es für die benannten Feedback-Effekte der Rückmeldungen bedarf, welche die Empfängerin persönlich irritieren bzw. herausfordern.
  - Eine gute Gelegenheit für wertvolle und hilfreiche Rückmeldungen boten nach Ansicht von Studierenden beider Coaching-Gruppen die Lernzielpräsentationen im zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit (P2-3/4_S10; P2-3/4_S8; FB2-4_S11: S. 1; FG2-4_CG1: 333-340). Neben den auf die Präsentationen folgenden Rückmeldungen war es auch die Präsentation an sich, welche von den Studierenden als hilfreich beschrieben wird (FG2-4_CG2: 176; P2-3/4_S10). Die Aufforderung, anderen das eigene Lernziel zu präsentieren, regte laut einzelnen Studierenden dazu an, noch einmal genauer über dessen Richtigkeit und Wichtigkeit nachzudenken (FG2-4_CG2: 230), und machte es erforderlich, das Lernziel *«in die eigene Sprache zu übersetzen»* (P2-3/4_S7). Aufgrund des wahrgenommenen Mehrwerts dieser Übung hätten es einzelne Studierende begrüsst, beide Lernziele zu präsentieren (FG2-3_CG1: 334).

    Ein Coach merkt im Zusammenhang mit dieser Übung kritisch an, dass einzelne seiner Coachees trotz Ankündigung der Präsentationen auf der Lernplattform nicht genügend

vorbereitet schienen. Er regt daher an, die Studierenden im Vorfeld des Gruppencoachings klarer aufzufordern, sich auf die Präsentationen ihrer Lernziele vorzubereiten (I2-4_C2: 164-170) – auch in der Hoffnung, dem von einzelnen Studierenden geäusserten Gefühl entgegenzuwirken, von der Aufforderung, die eigenen Lernziele präsentieren zu müssen, *«überrumpelt»* (FG2-4_CG2: 339) worden zu sein.

→ *Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass es sinnvoll ist, in den Coachings Gelegenheiten vorzusehen, bei welchen die Studierenden Rückmeldungen auf ihre vorgesehenen Lernziele und Wege zur Lernzielerreichung erhalten. Sie lassen erkennen, dass sich hierzu insbesondere die im zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit eingeplante Präsentation der eigenen Lernziele und Lernwege anbietet, weshalb sie weiterhin beibehalten werden soll.*

- *Individuelles Zwischengespräch mit dem Coach vor Beginn des 2. Semesters:*

  Nachdem die Coachs in der ersten Evaluationsrunde anlässlich der Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I» von einem Bruch zwischen dem 1. und 2. Semester sprachen (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel VI-6.1), hat die Autorin entschieden, in der zweiten Erprobungsrunde die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen vor Beginn des 2. Semesters und damit vor Beginn der Lernzielarbeit mit ihren Coachees ein je halbstündiges Zwischengespräch durchführen zu lassen. Mit dem Zwischengespräch wurde das Ziel verfolgt, zwischen den beiden Semestern eine Brücke zu schlagen. Zudem sollten die Studierenden mittels Rückblick auf das im ersten Semester Erarbeitete und in den Coachings Beobachtete beim Finden passender Lernziele zusätzlich unterstützt werden[87].

  - Gemäss den Rückmeldungen konnten die mit dem Zwischengespräch verfolgten Ziele erreicht werden. Der Grossteil der befragten Studierenden erlebte das Zwischengespräch für das Finden bzw. Formulieren geeigneter Lernziele als unterstützend (FB2-3_S7: S. 1; FB2-3_S8: S. 1; FB2-3_S9: S. 1; FB2-3_S10: S. 1; FB2-3_S11: S. 1; FG2-3_CG1: 59-61). Für zwei Befragte war es dafür – neben dem Feedbackgespräch zum DC – das hilfreichste Instrument überhaupt (FG2-3_CG1: 59-60). Eine Studentin fand es zudem spannend, mit dem Coach für einmal in einem *«intimeren Rahmen»* (FB2-3_S7: S. 1) zu sprechen. Es fiel ihr auch leichter, über persönliche Themen mit ihm zu zweit als in der Gruppe zu sprechen. Für Einzelne war das Gespräch zusätzlich motivierend (FB2-3_S8: S. 1) und schuf Sicherheit bezüglich der eigenen Lernzielwahl (FB2-3_S3: S. 2; FG2-3_CG2: 91, 106).

[87] Zur inhaltlichen Ausgestaltung des Zwischengesprächs vgl. die Ausführungen in Kapitel VI-6.1.

- Auch die beiden befragten Coachs vertreten die Meinung, dass das individuelle Zwischengespräch half, persönlich relevante Lernziele zu finden (I2-4_C2: 134; I2-3_C1: 66).

- Eine Studentin scheint dem individuellen Zwischengespräch etwas ambivalent gegenüber zu stehen. So empfand sie es für die Formulierung der eigenen Lernziele im Vergleich zum ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit als weniger hilfreich, gibt andererseits aber an, das Zwischengespräch als schönen Abschluss des ersten Semesters sowie als gute Vorbereitung aufs zweite Semester erlebt zu haben (FB2-3_S4: S. 1). Eine weitere Befragte hatte ihre Lernziele zum Zeitpunkt des individuellen Zwischengesprächs bereits festgelegt, so dass sie den Austausch mit dem Coach für das Finden und Formulieren von Lernzielen wenig hilfreich fand (FB2-3_S1: S. 1).

- Unter den Studierenden kontrovers diskutiert wurde der Zeitpunkt des individuellen Zwischengesprächs. Die Studierenden der einen Coaching-Gruppe plädierten trotz der Unterstützungsfunktion, welche sie dem Gespräch bei Durchführung vor Start des zweiten Semesters für das Finden persönlich relevanter Lernziele zusprechen, rückblickend dafür, es erst nach dem ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit im 2. Semester durchzuführen (FG2-3_CG1: 83-110). Sie begründen dies damit, dass sie nach dem besagten Gruppencoaching viele neue Anregungen für ihre Lernzielarbeit erhalten hätten, was sie teilweise verunsichert habe. Deshalb hätten sie das Bedürfnis gehabt, die Lernzielkonkretisierung mit dem Coach zu besprechen, um dadurch (wieder) Sicherheit in der eigenen Lernzielarbeit zu erlangen (FG2-3_CG1: 83-97).

  Anders sehen es die Studierenden der zweiten Coaching-Gruppe. Ihrer Ansicht nach lag das Zwischengespräch mit Durchführung vor Beginn des zweiten Semesters zeitlich genau richtig (FG2-3_CG2: 379-387). Sie teilen damit dieselbe Ansicht wie die beiden befragten Coachs (I2-3_C2: 151-152; I2-3_C1: 71-72).

→ *Die Evaluationsergebnisse sprechen dafür, ein halbstündiges, individuelles Zwischengespräch mit dem Coach vorzusehen, in dem u.a. bisherige Beobachtungen zur Person des/der Studierenden und mögliche daraus resultierende Entwicklungsfelder besprochen werden. Ein solches Gespräch scheint die Studierenden beim Finden und Formulieren persönlich relevanter Lernziele unterstützen zu können.*

→ *Die Rückmeldungen aller befragten Personen insgesamt betrachtend, scheint es trotz einzelner gegenteiliger Stimmen angebracht und sinnvoll, dieses Gespräch zwischen dem 1. und 2. Semester durchzuführen.*

- *Inputs:*
  - Den Rückmeldungen der Studierenden nach zu schliessen, kann die Vermittlung theoretischen Wissens zur Unterscheidung von Lernzielen und Massnahmen sowie zur Formulierung von Lernzielen, wie sie der Coach der einen evaluierten Coaching-Gruppe im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit vornahm (vgl. V2-3_CG1), bei der Formulierung von Lernzielen helfen (FB2-3_S4: S. 2), indem sie Orientierung gibt (FB2-3_S8: S. 1) und anregt, sich Teilziele zu setzen (FG2-3_CG1: 131-134). Letztgenannter Effekt spricht dafür, dass theoretische Inputs der beschriebenen Art auch die Strukturierung des Lernprozesses unterstützen.
  - Auch das Dokument mit Tipps zur Formulierung von Lernzielen, welches den Studierenden zu Beginn des zweiten Semesters auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt wurde, bietet gemäss Rückmeldungen einzelner Studierenden Anhaltspunkte für die Formulierung der Lernziele (FB2-3_CG1: 56, 80-82; FG2-3_CG2: 169-171).

→ *Inputs zur Formulierung von Lernzielen scheinen die Studierenden zu Beginn ihrer Lernzielarbeit zu unterstützen. Diese Erkenntnis lässt es als sinnvoll erachten, den Studierenden zu Beginn des zweiten Semesters weiterhin das Dokument mit Tipps zur Formulierung von Lernzielen zur Verfügung zu stellen.*

→ *Darüber hinaus erscheint es vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse ratsam, im ersten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit – beispielsweise mit einer theoretischen Unterscheidung von Zielen und Massnahmen – zusätzlich einen kurzen (theoretischen) Input zu Lernzielen und ihrer Formulierung vorzunehmen.*

- *Visualisierungen:*
  - Kein einheitliches Bild zeigen die Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Hilfestellung «Visualisierungen». Hierbei gilt es allerdings vorauszuschicken, dass in den Gruppencoachings beider evaluierten Gruppen kaum (vgl. V2-3_CG2) bzw. gar nicht (vgl. V2-3_CG1; V2-4_CG1; V2-4_CG2) mit Visualisierungen gearbeitet wurde. Die einzige Visualisierung ergab sich im Zusammenhang mit einer Übung, die im ersten Coaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit bei einer der beiden Coaching-Gruppen durchgeführt wurde (vgl. V2-3_CG2): Die Studierenden waren aufgefordert, anhand einer Skala von 1 bis 10 zu erläutern, wo sie bezüglich ihres Lernziels aktuell stehen und welchen Wert im Sinne des gewünschten Endzustands sie erreichen möchten. Die Zahlen 1 bis 10 wurden dabei auf Moderationskarten auf den Boden gelegt und die Studierenden aufgefordert, den Weg bis zum anvisierten Endwert abzulaufen. Dabei sollten sie die Schritte, die für die Erreichung der nächst höheren Zahl notwendig sind, erläutern. Die Visualisierung ergab sich dabei durch das Hinstellen auf den Ausgangswert bzw. den angestreb-

ten Endwert und das dazwischen erfolgte Ablaufen der Strecke, die hierfür zurückzulegen war. Die Übung wurde von allen befragten Studierenden dieser Coaching-Gruppe sehr geschätzt. Laut einer Studentin hat die Visualisierung geholfen zu erkennen, wo sie bezüglich ihres Lernziels aktuell steht und wohin sie diesbezüglich will (FB2-3_S9: S. 1). Das Vorgehen ermöglichte ihr, sich an einem bestimmten Ort zu positionieren und sich nicht im luftleeren Raum verloren zu fühlen (FG2-3_CG2: 190); zudem gab die Übung ihrer Lernzielarbeit ein Bild (FG2-3_CG2: 196). Diese Wirkung der Visualisierung nahm auch eine andere Studentin bei sich wahr (FG2-4_CG2: 288). Sie bezeichnete sie rückblickend sogar als für ihre Lernzielarbeit am hilfreichsten (FG2-4_CG2: 285-288). Darüber hinaus half die Skalierungsaufgabe den Studierenden laut eigenen Aussagen bei der Festlegung bzw. Konkretisierung der Schritte zur Erreichung des Lernziels (FB2-4_S11: S. 1; P2-3/4_S11; P2-3/4_S10; FB2-3_S9: S. 2; FG2-3_CG2: 92, 171-175, 188-192), indem sie beispielsweise erkennen liess, was realistische und zugleich motivierende Schritte sein könnten (FB2-3_S3: S. 2).

- Die Studierenden der evaluierten Gruppe, in deren Coachings keine Visualisierungen beobachtet werden konnten, haben dies gemäss ihren Aussagen nicht vermisst (FG2-3_CG1: 183-190). Sie können sich zwar vorstellen, dass Visualisierungen für einige Studierende hilfreich sein können, sie stehen diesen – zumindest, wenn sie in Form von Diagrammen oder Schemata daherkommen, und was den Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen betrifft – aufgrund ihres meist als theoretisch wahrgenommenen Charakters jedoch eher skeptisch gegenüber (FG2-4_CG1: 307-325).

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden (insbesondere der einen Gruppe) lassen vermuten, dass Visualisierungen im Zusammenhang mit Skalierungsaufgaben für die Strukturierung des Lernwegs zur Erreichung der gesetzten Lernziele hilfreich sein können. Die Rückmeldungen zeichnen jedoch kein eindeutiges Bild, was das Unterstützungspotenzial von Visualisierungen betrifft.*

Unterstützung der Studierenden bei der Lernzielbearbeitung:

Die drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit sahen auch verschiedene Lehr- und Lernaktivitäten vor, welche die Studierenden nach Festlegung der Lernziele und Lernwege bei der Bearbeitung der Lernziele unterstützen sollten:

- *Kleingruppenarbeiten:*
  - Die Rückmeldungen lassen erkennen, dass Kleingruppenarbeiten als Format der gegenseitigen Unterstützung der Lernzielarbeit von Studierenden und Coachs geschätzt werden. Nach Aussage von Studierenden

  - ermöglichen sie Einblick in die Sichtweisen anderer, was einer Studentin half, ihre Befürchtungen und Ängste im Zusammenhang mit den eigenen Lernzielen zu relativieren (P2-3/4_S4), und
  - eröffnen sie neue Perspektiven (FB2-3_S8: S. 1).

- Die Studierenden aus einer der evaluierten Gruppen erleben den Austausch in Kleingruppen als viel intensiver, flüssiger, effizienter und persönlicher (FG2-3_CG1: 153, 115, 120-121; FB2-3_S8: S. 1). Ihrer Ansicht nach ist man in Kleingruppen offener und aufgrund der *«Intimität»* (FG2-3_CG1(S4): 227) eher bereit, über persönliche Themen wie Selbstkompetenzen zu sprechen. Zudem habe man in Kleingruppen eher den Mut, sich gegenseitig kritische Fragen zu stellen (FG2-3_CG1: 225). Eine Studentin merkt insgesamt an, dass ihr die Arbeit in den Kleingruppen mehr gebracht habe als diejenige im Plenum (FB2-3_S4: S. 1). Als mögliche Gründe für die offensichtlich gesteigerte Offenheit und Kritikbereitschaft in Kleingruppen führen sie einerseits an, dass sie sich in den Kleingruppen weniger ausgestellt vorkämen, andererseits, dass es «*in der Schweiz (…) jetzt nicht so Gang und Gäbe [sei], in grossen Runden sehr persönliche Sachen zu besprechen»* (FG2-4_CG1(S4): 126). Und schliesslich überlege man sich bei Anwesenheit des Coachs auch genauer, was man sagt (FG2-4_CG1: 136-137).

- Auch die Studierenden der anderen Coaching-Gruppe begrüssen aus den bereits genannten Gründen Kleingruppenarbeiten (FG2-4_CG2: 213). Eine Studentin merkt jedoch kritisch an, dass ihres Erachtens die Aufgaben in Kleingruppenarbeiten teilweise zu oberflächlich bearbeitet werden, weshalb sie es gut und wichtig findet, vom Coach zwischendurch entsprechende Denkanstösse zu erhalten (FB2-3_S9: S. 1).

- Neben den Studierenden sehen auch die beiden befragten Coachs in den Kleingruppenarbeiten bestimmte Vorteile. Während ein Coach die Kleingruppenarbeiten für die Studierenden vor allem als motivierend und aktivierend erlebt (I2-4_C2: 75), haben sie nach Meinung des anderen zusätzlich auch eine fördernde und fordernde Funktion in dem Sinne, dass man sich zum einen aufgrund der geringen Anzahl Beteiligter nicht so exponiert vorkommt und eher traut, sich einzubringen, zum anderen sich aber tatsächlich auch einbringen muss (I2-3_C1: 150).

→ *Die Rückmeldungen der befragten Coachs und Studierenden bestätigen die Eignung von Kleingruppenarbeiten für die gegenseitige Unterstützung der Lernzielbearbeitung. Sie sind folglich beizubehalten.*

- *Bearbeitung lernzielarbeitbezogener Anliegen nach dem Modell des kollegialen Coachings:*

  - Obwohl nicht alle Studierenden gleichermassen von den im kollegialen Coaching zusammengekommenen Ideen und Anregungen profitieren konnten (vgl. die Ergebnisdarstellung zu den Lernzielen 1, 2 und 5 des dritten Gruppencoachings auf S. 231ff.), schätzte der Grossteil der Studierenden gemäss Rückmeldungen die Bearbeitung von Anliegen im Zusammenhang mit der Lernzielarbeit nach dem Modell des kollegialen Coachings (FB2-4_S2: S. 1; FB2-4_S3: S. 1; FB2-4_S6: S. 1; FB2-4_S8: S. 1; FB2-4_S10: S. 1; FB2-4_S11: S. 1).

  - Im Zusammenhang mit der Bearbeitung lernzielbezogener Anliegen und Fragen beschreiben die Studierenden der einen evaluierten Gruppe zusätzlich das zweite Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit als sehr gelungen (FG2-4_CG1: 290; P2-3/4_S7; P2-3/4_S8). Ihr Coach wählte als Umsetzungsform der im didaktischen Design vorgesehenen Bearbeitung persönlicher Fragen im Kontext der Lernzielarbeit eine Art «Werkstatt». Dazu wurden die lernzielarbeitbezogenen Fragestellungen, welche die Studierenden auf das Coaching hin in den Portfolios festgehalten hatten, vom Coach je auf einen Flipchart-Bogen geschrieben. Im Coaching forderte er seine Coachees dann auf, auf diesen zu jeder Fragestellung Ideen, Vorschläge und/oder Gedanken anzubringen. Die auf diese Weise zusammengekommenen Rückmeldungen brachten die Studierenden bei der Lernzielarbeit nach eigener Aussage weiter; eine Ansicht, die von ihrem Coach geteilt wird (I2-4_C1: 120, 145). Seiner Meinung nach bot dieses Vorgehen den Studierenden zudem die Gelegenheit, zu zeigen *«dass sie Fragen haben, dass man nicht einfach souverän alles können und wissen und schon erledigt haben muss, sondern zeigen kann: Da komme ich nicht weiter.» (I2-4_C1: 147)* Weil sich dadurch alle Mitstudierenden der Gruppe der eigenen Frage annahmen und Rückmeldungen dazu gaben, ermöglichte das Vorgehen ihm zufolge auch *«ein Gefühl von Wertschätzung, von: Ich bin auch wichtig. Meine Fragen sind wichtig, meine Anliegen sind wichtig und dann bin auch ich wichtig.»* (I2-4_C1: 147), was wiederum dazu ermutigte, an den eigenen Lernzielen weiterzuarbeiten.

→ *Die Evaluationsergebnisse lassen erkennen, dass sich für die Bearbeitung lernzielarbeitbezogener Anliegen und Fragen das Modell des kollegialen Coachings wie auch Gefässe mit Werkstattcharakter eignen. Während das kollegiale Coaching folglich beizubehalten ist, scheint es zusätzlich ratsam, den Coachs zu empfehlen, im zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit die individuellen Fragestellungen im Zusammenhang mit der Lernzielarbeit im Sinne einer Werkstatt bearbeiten zu lassen.*

- *Austauschgefässe:*
  - Sowohl die Studierenden als auch die Coachs schreiben dem gemeinsamen Austausch für die Lernzielbearbeitung im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung eine wesentliche Unterstützungsfunktion zu. Ihren Aussagen und Angaben zufolge
    - regt er (Selbst-)Reflexionen an (FB2-4_S7: S. 1; P2-3/4_S6; FG2-4_CG2: 235-238);
    - eröffnet er Einblick in neue/andere Sichtweisen bzw. erweitert er den eigenen Horizont (P2-3/4_S8; FB2-4_S9: S. 1);
    - bietet er Ideen und Tipps sowie neue Wege und Perspektiven für die eigene Zielbearbeitung (FB2-4_S8: S. 1; P2-3/4_S6; P2-3/4_S2; P2-3/4_S9; P2-3/4_S10; P2-3/4_S11; FG2-4_CG2: 235-238) – nicht nur im Rahmen der Rückmeldungen von Mitstudierenden und Coachs als Resonanz auf die eigenen Schilderungen, sondern auch beim Zuhören, wie Mitstudierende an ihren eigenen Lernzielen arbeiten und welche Wege sie dabei mit welchen Erfahrungen bestreiten (FG2-4_CG1: 58; P2-3/4_S1; I2-4_C2: 79, 236);
    - lässt er erkennen, dass die eigene Person von anderen wertgeschätzt und anerkannt wird, was die Selbstakzeptanz erhöhen und Sicherheit geben kann (I2-4_C1: 157; P2-3/4_S6);
    - schafft er ein Bewusstsein dafür, dass die Arbeit an den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen ein längerer Prozess ist (P2-3/4_S6; FG2-3_CG2: 237; I2-3_C1: 170);
    - zeigt er auf, dass andere Studierende bei der Umsetzung ihrer Ziele ebenfalls mit Herausforderungen konfrontiert sind (FB2-4_S2: S. 1; FG2-3_CG2: 243; I2-3_C2: 103; I2-4_C2: 236; I2-4_C1: 149), und
    - zeigt er auf, dass man nicht alleine mit Lernzielen unterwegs ist, sondern auch andere Studierenden ihre Entwicklungsfelder haben und nun daran arbeiten (FB2-3_S4: S. 1), was entlastend und motivierend wirken kann (FB2-3_S6: S. 1; FB2-3_S8: S. 1; FG2-3_CG1: 228-235; I2-3_C1: 170; I2-4_C1: 150-151; I2-4_C2: 79, 236).

  Dabei erachtet die Mehrheit der befragten Studierenden sowohl den Austausch über den bisherigen Entwicklungsprozess als auch denjenigen über Lernwege bzw. Lernstrategien und die dabei gemachten Erfahrungen für die eigene Lernzielarbeit als hilfreich (FB2-4_S2: S. 12 bis FB2-4_S11: S. 12). Laut Studierenden geht zudem der Austausch über den bisherigen Entwicklungsprozess, verstanden als Austausch über die bisherigen Entwicklungsfortschritte, einher mit dem Berichten über eigene Lernstrategien und Lernwege (FG2-4_CG1: 267, 269)

→ Die Evaluationsergebnisse bekräftigen die Gestaltungsannahme, wonach beim gemeinsamen Austausch sowohl die Rückmeldungen auf die eigenen Schilderungen, als auch das Hören, woran Mitstudierende arbeiten, für die eigene Lernzielbearbeitung hilfreich sind. Sie verdeutlichen damit auch die Wichtigkeit, für die Austauschgefässe genügend Zeit zur Verfügung zu stellen, so dass neben den Berichten der einzelnen Studierenden auch noch jeweils Reaktionen darauf möglich sind.

- Neben dem individuellen Zwischengespräch mit ihrem Coach und den Kleingruppenarbeiten in den Gruppencoachings empfand der Grossteil der befragten Studierenden auch das Austauschgespräch mit einer/einem Mitstudierenden aus der eigenen Coaching-Gruppe, das als Nachbereitungsauftrag zum zweiten Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit vorgesehen war, als hilfreich für die eigene Lernzielarbeit (P2-3/4_S2; P2-3/4_S3; P2-3/4_S4; P2_3/4_S6; P2-3/4_S9; FB2-4_S8: S. 2; FB2-4_S11: S. 2). Diese Tandem-Arbeit wurde insofern begrüsst, als sie ermöglichte, in einem kleinen, intimen und ungezwungenen Rahmen über die eigene Lernzielarbeit zu sprechen (FG2-4_CG1: 159-160). Positiv hervorgehoben wurde auch, dass mit der Tandem-Arbeit ein neues, etwas anderes Setting geschaffen wurde, das mitunter auch die Möglichkeit bot, sich so lange auszutauschen, wie man wollte (FG2-4_CG1: 159; FG2-4_CG2: 231; FG2-5_S: 113-115-116, 119).

  Einzelne Studierende geben im Zusammenhang mit der Tandem-Arbeit jedoch zu bedenken, dass die Konstellation der Tandems darüber mitentscheide, wie stark man davon profitieren könne (FG2-4_CG1: 161; FG2-4_CG2: 231; FG2-5_S: 145). Auch die inhaltliche Ähnlichkeit der Lernziele wird als möglicher Einflussfaktor erwähnt (FG2-4_CG2: 278).

  Eine Studentin empfand die Tandem-Arbeit für sich als wenig hilfreich und lediglich als Wiederholung des im Coaching bereits Geäusserten (FG2-4_CG2: 227). Sie merkt zugleich aber selbstkritisch an, dass ihre Tandemgruppe beim Austausch sehr oberflächlich blieb und die einzelnen, inhaltlich vorgegebenen Punkte rasch abhakte (FG2-4_CG2: 233, 279-281). Um dem entgegenzuwirken regt sie an, mit der Aufgabenstellung die Empfehlung abzugeben, dass eine Person des Tandems jeweils die Rolle des Kritikers übernimmt und kritische Fragen stellt, während die andere berichtet. Ein Vorschlag, der von anderen Studierenden unterstützt wird (FG2-3_CG2: 282-284).

- Kein Anklang fand hingegen beim Grossteil der Studierenden die Partnerarbeit zu Beginn des dritten Gruppencoachings, welche einen kurzen gemeinsamen Austausch über die zwischenzeitlich erfolgte Lernzielarbeit (Fortschritte, Lernwege und damit verbundene Erfahrungen) zum Ziel hatte (vgl. auch die Ergebnisdarstellung zu Lernziel 2 des dritten Gruppencoachings auf S. 232f.). Begründet wird dies zum einen mit dem Hinweis, dass es sich dabei um eine Wiederholung der soeben diskutierten Tandem-Arbeit

im Rahmen des Nachbereitungsauftrags zum zweiten Gruppencoaching handle. Andererseits sei die Partnerarbeit viel zu kurz gewesen, so dass ein intensiver und damit gewinnbringender Austausch nicht möglich gewesen sei (FG2-4_CG2: 9-12, 18-21, 49; FG2-4_CG1: 10-12, 103-106). Die Studierenden der einen Coaching-Gruppe regen als Folge davon an, die Partnerarbeit aus dem Programm zu streichen (FG2-4_CG1: 100, 112), während die der anderen Gruppe vorschlagen, den Fokus bei diesem Austausch auf eine konkrete Herausforderung im Zusammenhang mit der Lernzielarbeit zu legen und diese dann gemeinsam in einem etwas grösseren Zeitfenster zu diskutieren. Dies würde ihrer Ansicht auch ermöglichen, stärker auf das lernzielarbeitbezogene Anliegen einzugehen, das als Vorbereitung auf das Gruppencoaching im Portfolio festgehalten werden sollte (FG2-4_CG2: 51-56, 81-82).

→ *Die Rückmeldungen von Studierenden und Coachs lassen erkennen, dass es zur Unterstützung der Bearbeitung der Lernziele sinnvoll ist, Austauschgefässe einzuplanen. Als solche scheinen sich angesichts der Evaluationsergebnisse insbesondere die in den Designs der drei Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit vorgesehenen Kleingruppenarbeiten, die Tandem-Arbeit sowie das Einzelgespräch mit dem Coach zu Beginn des zweiten Semesters zu eignen, weshalb sie auch zukünftig beizubehalten sind. Hingegen erscheint es angesichts der soeben dargestellten Ergebnisse wie auch der Ausführungen auf S.232f. ratsam, die Partnerarbeit zu Beginn des dritten Gruppencoachings aufgrund ihrer Wahrnehmung als redundant und wenig hilfreich zu streichen.*

- In den Fokusgruppen nach dem Unterstützungspotenzial von Hilfestellungen der Coachs im Vergleich zu Hilfestellungen durch Mitstudierende gefragt, äussern sich die Studierenden dahingehend, dass sie Hilfestellungen seitens des Coachs insbesondere zu Beginn der Lernzielarbeit bei der Formulierung der Lernziele als wichtig erachten, während Hilfestellungen seitens der Mitstudierenden in erster Linie beim Festlegen von Massnahmen zur Lernzielerreichung und bei der eigentlichen Lernzielbearbeitung gefragt sind (FG2-4_CG1: 302-305; FG2-4_CG2: 262-263). Entsprechend sei eben gerade die Mischung gut (FG2-4_CG1: 300). Einige von ihnen begründen ihre Ansicht mit dem Hinweis, dass der Coach zwar über viel (Lebens-)Erfahrung verfüge, jedoch einen anderen Alltag als sie selbst bestreite. Die Mitstudierenden hingegen würden sich in ähnlichen Situationen befinden, weshalb man sich mit den meisten der gesetzten Lernziele identifizieren und entsprechend auch weiterhelfen könne (FG2-3_CG1: 52, 300, 304).
- Die beiden befragten Coachs sehen es in etwa gleich. Nach Meinung des einen braucht es den Coach immer dann, *«wenn es darum geht, etwas von oben oder von aussen zu sehen oder etwas einzuordnen oder in den Kontext zu setzen. Dann braucht es den Coach – sei es zu einer Methode oder zur Arbeitserfahrung. Dort braucht es den Coach, der das anleitet. Und wenn es darum geht, sich über die Entwicklung auszutauschen, da finde ich eben, sind die Studierenden gefragt.»* (I2-4_C2: 248)

Sein Coach-Kollege sieht seine Aufgabe darin, die Studierenden auf ihrem Weg zu bestärken; ihnen einerseits Sicherheit und Leitplanken zu geben, sie andererseits aber auch anzuregen, *«vielleicht ein Thema noch anders anzuschauen»* (I2-4_C1: 157). Auch für ihn ist es wichtig, dass die Studierenden in erster Linie miteinander in Diskussion und Austausch gelangen. Er selbst bringt sich dann ein, wenn er noch eine zusätzliche Idee hat (I2-4_C1: 159-161).

Beide Coachs sehen ihre wesentliche Aufgabe darin, ein *«Setting»* (I2-4_C2: 236) bzw. *eine «Atmosphäre»* (I2-3_C1: 186) zu schaffen, in der man gemeinsam arbeiten kann. Laut einem von ihnen zeichnet sich eine solche Atmosphäre durch Humor, Wertschätzung und Offenheit aus. Dazu gehöre auch, exemplarisch vorzuzeigen, *«wie man an etwas herangehen könnte, wie man diskutieren könnte, wie man formulieren könnte. Und dann auch klar zu sagen: So nicht. Nicht im Sinne einer Abwertung, sondern im Sinne: Das bringt nichts. Das verdirbt die Qualität, also musst du es anders machen.»* (I2-3_C1: 186).

Was die Wertigkeit ihrer Hilfestellungen im Vergleich zu denjenigen der Mitstudierenden betrifft, vertreten beide Coachs die Ansicht, dass die Hilfestellungen der Mitstudierenden im Kontext der selbstgesteuerten Lernzielarbeit bedeutender sind als die ihrigen (I2-4_C2: 236, 240; I2-4_C1: 159).

→ *Die auf den letzten Seiten dargestellten Evaluationsergebnisse lassen insgesamt erkennen, dass es zur Unterstützung der selbstgesteuerten Lernzielarbeit im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung einer Vielfalt an Hilfestellungen bedarf. Ihnen lässt sich auch entnehmen, dass es der Hilfestellungen der Coachs in erster Linie zu Beginn der Lernzielarbeit, insbesondere bei der Formulierung der Lernziele bedarf, während Hilfestellungen seitens der Mitstudierenden hauptsächlich bei der Bearbeitung der Lernziele angezeigt sind. Folglich scheint es angebracht, auch zukünftig Hilfestellungen von Mitstudierenden und Coachs vorzusehen.*

4.2.4 Konsequenzen für die Design-Prinzipien bzw. -Annahmen

Die Evaluationsergebnisse aus der zweiten Erprobungsrunde bestätigten einige, wenn auch nicht alle Gestaltungsprinzipien und -annahmen, die für die lehrmethodische Ausgestaltung der zweiten Designprototypen der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit ausschlaggebend waren. Anhang 14 gibt Aufschluss darüber, welche Prinzipien und Annahmen bzw. Aspekte davon durch sie bestätigt wurden und welche nicht.

Wie bereits bei den Kernelementen «Development Center» und «Coaching» liessen die Evaluationsergebnisse des zweiten Beta-Testings für die bestätigten Design-Prinzipien und -Annahmen inhaltliche Überschneidungen sowie die Notwendigkeit erkennen, diese stärker an den intendierten Lernaktivitäten bzw. anvisierten Lernzielen auszurichten. Zudem zeigte sich bei einigen dieser

Prinzipien und Annahmen, dass sie vielmehr eine hilfreiche Zusatzinformation oder eine Umsetzungsempfehlung darstellen als ein eigentliches Design-Prinzip[88]. Die Berücksichtigung dieser Erkenntnisse führte schliesslich zu folgenden empirisch gestützten, präzisierten Design-Prinzipien für die didaktische Ausgestaltung der Begleitung und Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen zum Zweck der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen:

➔ **Einflussfaktor «Arbeit mit Lernzielen»** (umfasst bestätigte Prinzipien/Annahmen, die bisher unter den Einflussfaktoren «Lernziele», «Persönliche Relevanz» und «Selbstbestimmung» subsummiert waren):

(1) Beim selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollte mit Lernzielen gearbeitet werden, damit die Studierenden ihren Fokus auf das im Lernziel adressierte Thema legen und sich intensiv damit auseinandersetzen.

(2) Aufgrund des starken Persönlichkeitsbezugs von Selbst- und Sozialkompetenzen sollte den Studierenden ermöglicht werden, sich innerhalb eines vorgegebenen Kompetenzrasters eigene Lernziele zu setzen, damit sie an persönlich relevanten Themen arbeiten können und in der Folge motiviert und bereit sind, sich längerfristig und intensiv mit den in den Lernzielen adressierten Themen auseinanderzusetzen.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Zur zusätzlichen Förderung der Motivation scheint es ratsam zu sein, die Studierenden anzuregen, sich Lernziele zu setzen, die sowohl persönlich relevant als auch unmittelbar bearbeitbar sind.

Das Setzen eigener Lernziele kann für einzelne Studierende eine Herausforderung darstellen, wobei diese von Person zu Person unterschiedlich geartet sein kann. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, den Studierenden unterschiedliche Hilfestellungen anzubieten.[89]

Grundsätzlich ist es wichtig, für das Finden und Formulieren persönlich relevanter Lernziele aufgrund ihrer Motivationsfunktion genügend Zeit einzuplanen, was der Formulierung von Alibi-Lernzielen entgegenwirken soll.

(3) Beim lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, neben den Lernzielen auch Tempo und Wege zur Lernzielerreichung selbst zu bestimmen, damit sie im eigenen Rhythmus, selbstgesteuert und dadurch zusätzlich motiviert an den Lernzielen arbeiten.

[88] Zur Unterscheidung Design-Prinzip, Zusatzinformation und Umsetzungsempfehlung vgl. Fussnote 60, S. 135.
[89] Vgl. dazu das erste Design-Prinzip beim Einflussfaktor «Vielfältige Hilfestellungen» auf der nachfolgenden Seite.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Aufträge, in deren Rahmen die Studierenden aufgefordert sind, zu bestimmten Abgabeterminen ihre Entwicklungsschritte zu benennen, können bei Einzelnen dazu führen, dass sie die Selbstbestimmung ihres Lerntempos als eingeschränkt erleben. Es empfiehlt sich daher, solche Aufträge zeitlich nicht zu eng zu fassen oder inhaltlich offen zu gestalten.

➔ **Einflussfaktor «Vielfältige Hilfestellungen»** (umfasst bestätigte Annahmen/Prinzipien, die bisher unter dem Einflussfaktor «Hilfestellungen» subsummiert waren):

(1) *Da die Studierenden beim lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn – mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert zu sein scheinen, sollten verschiedene Hilfestellungen seitens der Mitstudierenden und Coachs vorgesehen werden, damit die Studierenden (motivationshemmende) Stolpersteine bei der Lernzielarbeit überwinden und weiter motiviert an ihren Lernzielen arbeiten können.*

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Es erscheint sinnvoll, dass den Studierenden beim Finden und Formulieren persönlich relevanter Lernziele in erster Linie der Coach unterstützend zur Seite steht, während bei der anschliessenden Lernzielbearbeitung vor allem Gefässe vorgesehen werden sollten, in deren Rahmen sich die Studierenden gegenseitig unterstützen können.

➔ **Einflussfaktor «Hilfestellungen beim Finden und Formulieren geeigneter Lernziele und Massnahmen zur Lernzielerreichung»** (umfasst bestätigte Prinzipien/Annahmen, die sich bisher unter den Einflussfaktoren «Hilfestellungen» und «Multidimensionalität» fanden)**:**

(1) Vor Beginn des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollte der Coach ein halbstündiges, individuelles Zwischengespräch mit jeder Studentin durchführen, damit diese auf Basis der Erfahrungen aus dem ersten Semester und den Rückmeldungen zum DC erste Ideen für mögliche, persönliche Lernziele bzw. Lernzielformulierungen zur Diskussion stellen kann und bei Bedarf Anregungen für das Festlegen und Formulieren ihrer Lernziele erhält.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Zur Unterstützung der Lernzielfindung ist es für den Coach beim Zwischengespräch ratsam, den inhaltlichen Fokus auf die bisherigen Beobachtungen zur Person der/des Studierenden und auf mögliche, daraus resultierende Entwicklungsfelder zu legen.

Zudem empfiehlt sich hier, die Studierenden mittels vorgegebener Reflexionsfragen gedanklich auf das Gespräch vorbereiten zu lassen.

(2) Der Coach sollte den Studierenden zu Beginn des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung zudem (theoretische) Hilfestellungen zur Formulierung von Lernzielen zur Verfügung stellen, damit sie ihre Lernziele gehaltvoll und motivierend formulieren können.

(3) In einem Gruppencoaching sollten die Studierenden aufgefordert werden, ihre Lernzielideen und die Überlegungen zur Erreichung dieser Lernziele zu erläutern, damit sie ihre Lernzielideen einerseits auf persönliche Relevanz hin überprüfen und gegebenenfalls Lernziele mit grösserer persönlicher Relevanz identifizieren, andererseits geeignete Massnahmen zur Erreichung der Lernziele finden. Hierfür sollte den einzelnen Schilderungen Reaktionen in Form kritischer Rückfragen, konstruktiver Rückmeldungen und/oder konkreter Umsetzungsideen seitens der Mitstudierenden und des Coachs folgen.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Zur Ermutigung der Studierenden, einander kritische Fragen zu stellen (oder kritische Rückmeldungen zu geben), ist es sinnvoll, dies als Coach vorzumachen, entsprechende Rollen zu vergeben (Stichwort: «Advocatus Diaboli») oder die Studierenden explizit aufzufordern, die gemachten Äusserungen kritisch zu hinterfragen. Bei Letzterem ist es ratsam, die Aufforderung mit dem Hinweis zu verbinden, dass es nicht darum geht, den anderen zu verletzen, sondern ihn in der Findung und Formulierung von Lernzielen und Massnahmen zur Lernzielerreichung zu unterstützen.

Es ist sinnvoll, für die Reaktionen auf die Erläuterungen der einzelnen Studierenden aufgrund ihres Lerngehalts genügend Zeit einzuplanen.

(4) Zusätzlich sollten die Studierenden in einem Gruppencoaching mit dem Ziel, die Studierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele und geeigneter Massnahmen zur Lernzielerreichung zu unterstützen, aufgefordert werden, ihre Lernzielideen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» zu betrachten, damit sie ihre Lernziele konkretisieren und Ansatzpunkte für deren Bearbeitung identifizieren.

➔ **Einflussfaktor «Hilfestellungen bei der Lernzielbearbeitung»** (umfasst bestätigte Prinzipien/Annahmen der bisherigen Einflussfaktoren «Hilfestellungen» und «Austausch und Diskussion»)**:**

(1) Beim lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollten regelmässige Austauschgefässe mit den Mitstudierenden und dem Coach vorgesehen werden, damit die Studierenden zielführend an ihren Lernzielen arbeiten und nicht Gefahr laufen, die Lernzielarbeit im Alltag zu vergessen oder sich darin zu verlieren.

(2) Die Studierenden sollten in solchen Austauschgefässen aufgefordert werden, sich über ihre Lernwege und -strategien und die damit gemachten Erfahrungen sowie über ihre Lern- und Entwicklungsschritte auszutauschen, damit sie ihren Lernzielstand benennen, Stellung zu ihrer Lernzielarbeit beziehen, Mitstudierende bei ihrer Lernzielarbeit mittels Rückfragen, Rückmeldungen, Ideen und Anregungen unterstützen und schliesslich aus den Beiträgen und Rückmeldungen ihrer Mitstudierenden und/oder des Coachs Anregungen für die eigene Weiterarbeit an den Lernzielen identifizieren.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Als solche Austauschgefässe eignen sich aufgrund des persönlichen Gehalts von Selbst- und Sozialkompetenz bezogenen Lernzielen insbesondere Tandem-Aufträge, Kleingruppenarbeiten im Rahmen eines Gruppencoachings und individuelle Gespräche mit dem Coach bzw. Einzelcoachings.

Aus den Evaluationsergebnissen gewonnene Zusatzinformationen:

Der gemeinsame Austausch mit Mitstudierenden und/oder dem Coach unterstützt das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzen, indem er

- neue Sichtweisen eröffnet;
- andere Perspektiven aufzeigt;
- (Selbst-)Reflexionen anregt;
- (alternative) Wege der Lernzielbearbeitung aufzeigt;
- eine Vergleichsmöglichkeit mit anderen schafft und
- aufzeigt, dass andere Studierende auch Lernziele verfolgen und dabei auf Herausforderungen stossen, was wiederum motivierend und entlastend wirken kann.

Das Unterstützungspotenzial des gemeinsamen Austauschs liegt einerseits in der Resonanz des Gegenübers auf eigene Schilderungen z.B. in Form von Ideen, Anregungen, der Erläuterung eigener Erfahrungen oder der Äusserung anderer Sichtweisen. Andererseits kann das Hören, woran Mitstudierende arbeiten und wie sie dabei mit welchen Erfahrungen vorgehen, eine Modellfunktion haben und dazu animieren, selbst gewisse Themen anzugehen oder Vorgehensweisen auszuprobieren bzw. anzuwenden.

(3) Darüber hinaus sollten zur Unterstützung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung Gefässe vorgesehen werden, in deren Rahmen lernzielarbeitbezogene Themen, Anliegen und Fragestellungen bearbeitet werden, damit die Studierenden aus der

gemeinsamen Bearbeitung für sich passende Formen für den Umgang mit Herausforderungen identifizieren bzw. Antworten auf ihre lernzielarbeitbezogenen Fragen ableiten und in der Folge motiviert an den Lernzielen weiterarbeiten.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Als Formate der gemeinsamen Besprechung und Bearbeitung von Lernzielthemen und lernzielarbeitbezogenen Anliegen und Fragen eignen sich Kleingruppen- oder Werkstattarbeiten im Rahmen eines Gruppencoachings sowie kollegiale Coachings, wobei für alle genannten Formate genügend Zeit einzuplanen ist.

4.2.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

Die Evaluationsergebnisse und die auf ihrer Basis verfeinerten Design-Prinzipien zogen folgenden Vorschlag für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs der Gruppencoachings zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit nach sich:

➔ **Konsequenzen in Bezug auf die Lernziele (Feinziele):**

- Lernphaseneinheit 6.1: Es bedarf keiner Änderung der Lernziele.
- Lernphaseneinheit 6.2: Diese Lernphaseneinheit war als solche nicht Gegenstand der Evaluation, doch nahmen Studierende wie Coachs im Rahmen der Evaluationen mehrmals auf diese Einheit Bezug. Die Rückmeldungen lassen dabei erkennen, dass die für diese Lernphaseneinheit vorgesehenen Lernziele keiner Änderung bedürfen.
- Lernphaseneinheit 6.3: Es bedarf keiner Änderung der Lernziele.
- Übergeordnete Lernziele: Es bedarf keiner Änderung der Lernziele. Mit Anpassungen in der E-Portfolioarbeit wird versucht, die Erreichung des Lernziels 2 («Die Studierenden sollen motiviert und selbstgesteuert an den eigenen Lernzielen weiterarbeiten können.») zu optimieren, sprich die Motivation der Studierenden zu erhöhen (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel VI-5.2).

➔ **Konsequenzen für die Gruppencoachings:**

Gruppencoaching Lernphaseneinheit 6.1:

Analog Prototyp 2, allerdings wird

- nach dem Einstieg in das Gruppencoaching neu die Rolle und Bedeutung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Kompetenzentwicklung und der damit zusammenhängenden Verantwortungsübernahme für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess gemeinsam thematisiert;
- bei der Kleingruppenarbeit mit dem Ziel der Konkretisierung der eigenen Lernziele sowie des Findens von (ersten) Ideen zur Lernzielerreichung stärker darauf geachtet, dass ausreichend Zeit zur Verfügung steht;
- empfohlen, an geeigneter Stelle einen kurzen (theoretischen) Input zu Lernzielen und ihrer Formulierung zu geben sowie bei der Betrachtung der Lernzielthemen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen zu Beginn die Dimensionen noch einmal kurz theoretisch zu erläutern.

Gruppencoaching Lernphaseneinheit 6.2:

Diese Lernphaseneinheit war als solche nicht Gegenstand der Evaluation, doch nahmen Studierende wie Coachs im Rahmen der Evaluationen mehrmals auf diese Einheit Bezug. Die Rückmeldungen lassen dabei erkennen, dass sich die bislang vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten bewährt haben und entsprechend keiner Änderung bedürfen.

Die Rückmeldungen zeigen für bestimmte Lehraktivitäten zusätzlich Umsetzungsformen auf, die sich bewährt haben und daher neu als Empfehlung im didaktischen Design ergänzt werden:

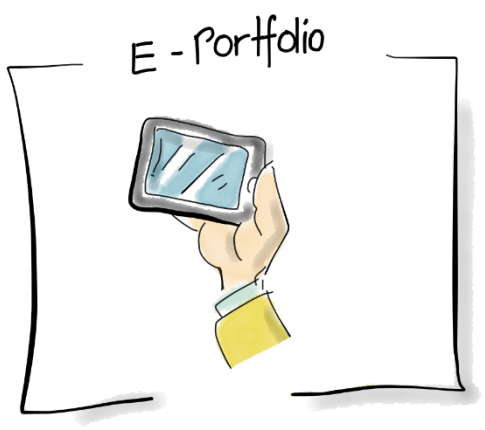
- Bei der Präsentation der konkretisierten/neu festgelegten Lernziele und der Massnahmen zur Lernzielerreichung empfiehlt es sich:
  - pro Studentin /Student drei Minuten vorzusehen, so dass genügend Zeit bleibt für die eigene Resonanz und diejenige der Mitstudierenden;
  - die präsentierenden Studierenden mit eigenen kritischen Rückfragen und persönlich herausfordernden Feedbacks Position beziehen zu lassen;
  - die zuhörenden Studierenden mittels Zuweisung der Rolle des «Advocatus Diaboli» zu ermutigen, kritische Fragen zu stellen. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass es bei den kritischen Fragen nicht darum geht, jemanden zu verletzten, sondern – im Gegenteil – die präsentierende Person beim Finden und Formulieren ihrer Lernziele bzw. beim Festlegen der Massnahmen zur Lernzielerreichung zu unterstützen.
- Bei der Bearbeitung persönlicher lernzielarbeitbezogener Fragen empfiehlt es sich, die Fragestellungen in Werkstatt-Manier jeweils auf einem Flipchart-Bogen festzuhalten und die Studierenden aufzufordern, dazu Rückmeldungen, Fragen, Anregungen, eigene Erfahrungen usw. zu ergänzen. Darauf folgt eine kurze Austauschrunde im Plenum.

Gruppencoaching Lernphaseneinheit 6.3:

- Der kurze Austausch in Partnerarbeit über die eigene zwischenzeitlich erfolgte Lernzielarbeit wird fallengelassen. Die dadurch gewonnene Zeit wird für das kollegiale Coaching genutzt. Gegenstand des kollegialen Coachings sollen Herausforderungen und Anliegen im Zusammenhang mit der Lernzielarbeit sein, die von den Studierenden im Vorfeld zum Coaching in den Portfolios festgehalten wurden.
- Für das kollegiale Coaching wird empfohlen,
  - dieses in Kleingruppen unter Einhaltung der im Ablauf vorgegebenen Zeiten zeitgleich durchzuführen und als Coach eine supervidierende Moderationsrolle zu übernehmen sowie
  - zwei Runden durchzuführen, so dass von möglichst vielen Studierenden Fragen und Herausforderungen im Zusammenhang mit ihrer Lernzielarbeit bearbeitet werden.

  Zudem soll auch der bereits im bisherigen Design vorgesehene kurze Austausch darüber, was jede/r für sich an Anregungen für die eigene Lernzielarbeit bzw. für seine Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus den kollegialen Coachings mitnimmt, durchgeführt werden.
- Der Ausblick auf das Modul «SeSoK II» wird zugunsten des kollegialen Coachings gekürzt. Hierzu wird das Informationsvideo zum Modul nicht mehr während des Coachings selbst gezeigt. Stattdessen soll er von den Studierenden vor dem Coaching individuell angeschaut werden. Im Coaching selbst werden nur noch allfällige Fragen zum Modul geklärt.

5. Das Kernelement «E-Portfolioarbeit»



Die E-Portfolioarbeit im Modul «SeSoK I» ist als Begleitelement der verschiedenen Modulveranstaltungen[90] und des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens konzipiert. In Übereinstimmung mit dem aktuell vorherrschenden Verständnis (vgl. Kapitel IV-2.3.3) wird sie als Instrument zur Unterstützung des persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesses betrachtet. Zu diesem Zweck setzen sich die Studierenden in ihren Portfolios im Vorfeld und im Nachgang der einzelnen Modulveranstaltungen einerseits selbstreflektierend mit verschiedenen Selbst- und Sozialkompetenz-Themen auseinander. Andererseits dokumentieren und reflektieren sie darin ihre auf die Kompetenzerweiterung ausgerichtete selbstgesteuerte Lernzielarbeit.

Gleichzeitig bildet die E-Portfolioarbeit aber auch den Kompetenznachweis des Moduls «SeSoK I». Als solcher wird sie am Modulende entlang eines den Studierenden bekannten Beurteilungsrasters[91] vom jeweiligen Coach mit den Prädikaten «erfüllt»/«nicht erfüllt» bewertet. Überprüft wird dabei die Erreichung nachfolgender Modulziele (**Grobziele**):

Die Studierenden sollen …

- Selbst- und Sozialkompetenzen situationsbezogen beobachten, dokumentieren, reflektieren und diskutieren (Modulziel 4);
- das E-Portfolio für die Dokumentation und Reflexion ihres Lern- und Entwicklungsprozesses nutzen (Modulziel 5);
- ihren eigenen Standpunkt in den Coachings sowie in ihrem Portfolio überzeugend zum Ausdruck bringen. (Modulziel 7);
- Rückmeldungen für ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen nutzen (Modulziel 8);
- ihre aktuellen Stärken und Schwächen im Bereich «Sozial- und Selbstkompetenzen» identifizieren und daraus persönliche Lernziele ableiten (Modulziel 10);
- persönliche Entwicklungsschritte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen reflektieren (Modulziel 11);
- sich ihrer eigenen Identität und ihrer eigenen Werte und Einstellungen bewusst werden und sich damit auseinandersetzen (Modulziel 12);

[90] Gemeint sind damit alle in Tabelle 11 (S. 107f.) genannten Veranstaltungen des Moduls «SeSoK I».
[91] Der Beurteilungsraster umfasst formale Bewertungskriterien (wie Sprache, Verständlichkeit, Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards), inhaltliche (wie Reflexionstiefe, Eigenständigkeit, Nachvollziehbarkeit der Lernzielarbeit, Reflexion) und strukturelle (wie Strukturierung der Beiträge, ansprechende Portfoliogestaltung).

- den Einfluss der eigenen Werte und Einstellungen auf das eigene (professionelle) Handeln reflektieren (Modulziel 13).

Im Interesse der vorliegenden Arbeit stand die inhaltliche Ausgestaltung der E-Portfolioarbeit. Die Bewertungsmodalitäten waren hingegen nicht Bestandteil der Evaluation.

5.1 Erprobung des ersten Design-Prototyps der E-Portfolioarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 1)

5.1.1 Kontextbedingungen

Für die grosse Mehrheit der 45 Studierenden der ersten Durchführung des Moduls «SeSoK I» war die E-Portfolioarbeit neu. So gaben 80% dieser Studierenden anlässlich einer Umfrage zu Vorkenntnissen im Vorfeld des Modulstarts an, noch nie ein Portfolio erstellt zu haben. 20% der Studierenden hatten bereits einmal ein traditionelles Papier-Portfolio erarbeitet. Damit betraten alle Studierenden mit ihrer E-Portfolioarbeit Neuland. Ebenso neu war für sie die Software «Mahara»[92], mit der die E-Portfolios erarbeitet werden. Dasselbe Bild zeigte sich auf Seiten der Coachs. Nur einer der insgesamt fünf Coachs dieser Erstdurchführung verfügte aufgrund seiner Coach-Tätigkeit im Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» bereits über Kenntnisse bezüglich E-Portfolioarbeit und «Mahara». Angesichts dieser Ausgangslange erhielten sowohl die Studierenden als auch die Coachs eine einstündige Einführung in die E-Portfolioarbeit und «Mahara». Die Einführung fand für Coachs und Studierende separat statt, doch war sie identisch aufgebaut: Mittels eines Vorbereitungsauftrags wurden sie aufgefordert, auf die Einführung hin unter Zuhilfenahme bereitgestellter Anleitungen auf «Mahara» ein eigenes Porträt zu erstellen und sich dadurch eigenständig mit der E-Portfoliosoftware und ihren Möglichkeiten vertraut zu machen. Die Einführungsveranstaltung selbst wurde zum einen für die Erläuterung von Zweck und Inhalt der E-Portfolioarbeit sowie der damit verbundenen Erwartungen genutzt, zum anderen für die Bearbeitung konkreter Software-Fragen. Zusätzlich zur Einführungsveranstaltung erhielten die Studierenden in Form monatlicher Sprechstunden, weiterführender «Mahara»-Tutorials und der Möglichkeit, bei technischen Schwierigkeiten jederzeit das departementale Team für digitales Lehren und Lernen zu kontaktieren, weitere Unterstützung. Auch den Coachs standen diese Unterstützungsangebote zur Verfügung.[93]

[92] Zu «Mahara» vgl. https://mahara.org/ sowie https://www.switch.ch/de/services/portfolio/.

[93] Neben den Modulen «SeSoK I-III» wird in keinem anderen Modul des BSc SoA (BFH) mit «Mahara»-Portfolios gearbeitet, weshalb die genannten Unterstützungsleistungen einzig für diese drei Module installiert wurden.

5.1.2 Design-Annahmen und ihre Verankerung

Vier Design-Annahmen, die aus der Literaturrecherche (vgl. Kapitel IV-2.3) und der Evaluation der Erfahrungen des Praxisfelds mit dem Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» (vgl. Kapitel IV-1.3) abgeleitet wurden, waren für die Ausgestaltung des ersten Prototyps der E-Portfolioarbeit ausschlaggebend. Die nachfolgende Tabelle benennt sie und zeigt auf, welche Verankerung sie im Design erfuhren.

Tabelle 22: E-Portfolioarbeit – Design-Annahmen des ersten Prototyps und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	Ergebnisorientierte Reflexion
Design-Annahmen	**DA1:** Angeleitete Beobachtungsaufträge bzw. das Anleiten von Reflexionsprozessen unterstützen die Reflexionstätigkeit der Lernenden im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. **DA2:** Selbstreflexion lässt den eigenen Fortschritt im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz erkennen, was motivierend wirken kann.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Arbeitsaufträge fordern die Studierenden zum einen auf, sich als Vorbereitung auf die einzelnen Modulveranstaltungen im Portfolio schriftlich mit unterschiedlichen Themen bzw. dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen auseinanderzusetzen und persönlich Stellung dazu zu nehmen (Vorbereitungsaufträge). Zum anderen stellen sie an die Studierenden die Erwartung, im Nachgang zu einer Veranstaltung gewonnene und als persönlich relevant erachtete Erkenntnisse zu identifizieren und zu erläutern sowie das gemeinsam Besprochene, Er- und Bearbeitete auf die eigene Person bzw. die eigene Lern- und Entwicklungssituation zu übertragen (Nachbearbeitungsaufträge). Die Arbeitsaufträge verstehen sich vorwiegend als Reflexionsaufträge, wobei die Anregung zur Reflexion in der Regel über beispielhafte Leitfragen erfolgt. (→ Verankerung DA1). Einzelne Vor- und Nachbearbeitungsaufträge des zweiten Semesters fordern die Studierenden im Kontext der selbstgesteuerten Lernzielarbeit im Sinne von (Zwischen-)Standortbestimmungen auf, lernzielbezogen den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu reflektieren und persönliche Lern- und Entwicklungsschritte im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu bestimmen (→ Verankerung DA2). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Vorbereitungsaufträge*: Die Studierenden setzen sich zur Vorbereitung auf die Modulveranstaltungen schriftlich mit einer vorgegebenen Thematik oder dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz auseinander und nehmen persönlich dazu Stellung. *Nachbearbeitungsaufträge*: Die Studierenden setzen sich noch einmal mit den Inhalten der Veranstaltung auseinander und erläutern schriftlich aus der Veranstaltung gewonnene und als persönlich relevant erachtete Erkenntnisse. Sie übertragen das gemeinsam Besprochene, Er- und Bearbeitete auf die eigene Person bzw. die eigene Lern- und Entwicklungssituation. Sie identifizieren Anregungen für die eigene Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung und halten diese schriftlich fest. *Im Kontext der selbstgesteuerten Lernzielarbeit (2. Semester)* reflektieren die Studierenden den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen und bestimmen dabei gemachte persönliche Lern- und Entwicklungsschritte. Sie leiten daraus Anregungen für die Weiterarbeit an den eigenen Lernzielen ab.

Einflussfaktor	Verschriftlichung des Lernprozesses
Design-Annahmen	**DA3:** Das schriftliche Festhalten des Entwicklungsprozesses wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus. Es fördert das Bewusstwerden für die eigene Kompetenzentwicklung und kann eine motivierende Wirkung haben. Zudem vertieft es die Auseinandersetzung (Reflexion) mit der eigenen Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. **DA4:** Das Führen eines Portfolios unterstützt die Reflexionstätigkeit der Lernenden sowie ihr kontinuierliches Arbeiten an den eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Vor- und Nachbereitungsaufträge des zweiten Semesters fordern die Studierenden auf, ihren lernzielbezogenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen kontinuierlich schriftlich zu dokumentieren, anhand konkreter Beispiele zu veranschaulichen und zu reflektieren (→ Verankerung DA3). Die Studierenden werden mittels Vor- und Nachbereitungsaufträge, welche die einzelnen Modulveranstaltungen begleiten, aufgefordert, kontinuierlich ein Portfolio zu führen. Dabei sind die verschiedenen Aufträge inhaltlich so gestaltet, dass sie von den Studierenden im ersten Semester die selbstbezogene Reflexion verschiedener Selbst- und Sozialkompetenz-Themen einfordern und ab dem zweiten Semester zusätzlich eine kontinuierliche Arbeit an den eigenen Lernzielen inklusive regelmässiger Reflexion sowie eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen (→ Verankerung DA4). **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden führen regelmässig ihr Portfolio. Über die verschiedenen Aufträge setzen sie sich dabei kontinuierlich mit sich und den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. damit zusammenhängenden Themen auseinander. Ab dem zweiten Semester dokumentieren sie regelmässig und anschaulich ihre in diesen Kompetenzbereichen situierte selbstgesteuerte Lernzielarbeit, reflektieren ihr Vorgehen, bestimmen Lern- und Entwicklungsschritte und leiten daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit an den Lernzielen ab. Dies setzt voraus, dass die Studierenden stetig an ihren Lernzielen arbeiten.

5.1.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung:

Evaluationsgegenstand: E-Portfolioarbeit

Stichprobe: Zwei der insgesamt fünf Coaching-Gruppen (18 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente:

- Fragen zu spezifischen Vor- und/oder Nachbereitungsaufträgen in den Kurzfragebögen, welche im Nachgang zu den evaluierten Modulveranstaltungen von Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen ausgefüllt wurden,
- Fragen zu spezifischen Vor- und/oder Nachbereitungsaufträgen und/oder zur E-Portfolioarbeit im Allgemeinen anlässlich der mit Coachs und Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen geführten Einzelinterviews,
- Thematisierung der Portfolioarbeit anlässlich der Fokusgruppen mit Coachs bzw. Studierenden, welche zur Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I» durchgeführt wurden.
- Artefakte: E-Portfolioeinträge der sechs Studierenden, die an der Ersterprobung des Moduls und ihrer Evaluation teilgenommen haben

Sowohl die befragten Studierenden als auch die befragten Coachs sprechen der E-Portfolioarbeit hinsichtlich des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses unterstützende Funktionen zu. Beide Personengruppen äusserten ihrerseits aber auch verschiedene Kritikpunkte und mit der Portfolioarbeit verbundene Herausforderungen.

- Als positiven Effekt heben Studierende hervor, dass es infolge der Vor- und Nachbereitungsaufträge zu einer längeren, bewussteren und intensiveren Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen der einzelnen Modulveranstaltungen kam (I1-2_S2: 19-20; I1-4_S3: 127; I1-4_S4: 158-161; I1-2_S6: 168-170). Zudem trug ihrer Ansicht nach die inhaltliche Ausgestaltung der E-Portfolioarbeit zu einer verstärkten Selbstreflexion bei (I1-4_S1: 229; I1-4_S3: 209; I1-4_S4: 153; I1-4_S6: 98) und förderte bzw. erzwang[94] eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess (I1-4_S1: 107-109, 115; I1-4_S2: 92; FB1-4_S6: S. 4; FG1-5_S: 215-217). Die durch die Portfolioarbeit unterstützte Selbstreflexion erachten die befragten Studierenden hinsichtlich der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen durchwegs als wichtig. Mittels Selbstreflexion erkenne man die eigenen Fortschritte, was bis auf eine Ausnahme von allen befragten Studierenden als motivierend beschrieben wird (FB1-4_S1: S. 3; FB1-4_S2: S. 3; FB1-4_S3: S. 3; FB1-4_S5: S. 3; FB1-4_S6: S. 3). Sie helfe auch zu ergründen, was zu den Fortschritten geführt habe und was nicht (I1-4_S1: 227; I1-4_S3: 106-107). Die gleichen Funktionen schreiben auch die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen der Selbstreflexion zu (I1-4_C1: 172-173; I1-4_C2: 103).
- Laut den Studierenden unterstützten die Portfolioaufträge des zweiten Semesters über das bereits Geschriebene hinaus – auch dank der für die einzelnen Aufträge festgelegten Abgabetermine – das kontinuierliche Arbeiten an den eigenen Lernzielen (I1-4_S3: 49; I1-4_S4: 165-167; I1-4_S6: 104; FB1-4_S5: S. 4; FG1-5_S: 235-237, 243). Auch eine gewisse Erinnerungsfunktion hinsichtlich der Lernzielarbeit wird ihnen zugesprochen (I1-4_S6: 73, 75, 98; I1-4_S4: 161).

→ *Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die E-Portfolioarbeit die Studierenden bei ihrem Lern- und Entwicklungsprozess im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützt, indem sie:*

- *die Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Selbst- und Sozialkompetenz-Themen verlängert und intensiviert;*
- *die Selbstreflexion verstärkt;*
- *die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess fördert und*

[94] Einzelne Studierende sprachen von einer erzwungenen Auseinandersetzung mit sich selbst und mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess infolge der Portfolioarbeit, taxierten dies aber durchwegs positiv.

- *zu einem kontinuierlichen Arbeiten an den eigenen Lernzielen beiträgt.*

- Die Evaluationsergebnisse lassen erkennen, dass die Studierenden den Vor- und Nachbereitungsaufträgen unterschiedliche Funktionen zusprechen. Gemäss ihren Rückmeldungen ermöglichten die Vorbereitungsaufträge eine erste Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Themen und erleichterten damit als *«Grundlage»* (FB1-3_S3_S4: S. 2) die eigentliche Themenbearbeitung in den Modulveranstaltungen (I1-2_S1: 224; I1-2_S5: 132; FB1-3_S1: S. 2; FB1-3_S2: S. 2; FB1-3_S3: S. 2). Nach Meinung der Hälfte der befragten Studierenden erhöhte die Bearbeitung der Vorbereitungsaufträge sogar den persönlichen Nutzen der Modulveranstaltungen – insbesondere der Coachings –, sofern in den Modulveranstaltungen auf das im Vorfeld Erarbeitete eingegangen wurde (I1-3_S2: 36, 196; I1-2_S4: 65-70, 284; I1-3_S6: 200). Nach Aussage von Studierenden lässt die entsprechende Bezugnahme in den Modulveranstaltungen zusätzlich den Sinn der Vorbereitungsaufträge erkennen (I1-3_S2: 12-16; I1-4_S5: 169), was motivieren könne, diese weiterhin zu bearbeiten (I1-3_S2: 196). Das Eingehen auf das im Zuge des Vorbereitungsauftrags Erarbeitete anlässlich der Modulveranstaltungen werten die Studierenden schliesslich als Zeichen dafür, dass die im Vorfeld erarbeiteten Portfolioeinträge vom Coach wirklich gelesen wurden, was zur Folge habe, dass man sich persönlich wahrgenommen und begleitet fühlt (I1-4_S3: 209, 211). Für einzelne Studierende wurde in den Modulveranstaltungen allerdings zu wenig auf die Vorbereitungsaufträge eingegangen (FG1-5_S: 130; FB1-3_S3: S. 2; I1-4_S3: 57).

- Zusätzlich zu den bereits von den Studierenden genannten Funktionen sehen die Coachs eine weitere darin, dass die Vorbereitungsaufträge ihnen Auskunft darüber geben, wo die Studierenden stehen und wo es in den Modulveranstaltungen entsprechend anzusetzen gilt (I1-3_C1: 26; I1-3_C2: 22).

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden bringen zum Ausdruck, dass die Arbeit mit Vorbereitungsaufträgen sinnvoll ist. Gemäss den Evaluationsergebnissen ermöglichen sie den Studierenden eine erste Auseinandersetzung mit den jeweils vorgegebenen Themen und erleichtern dadurch die gemeinsame Themenbearbeitung im Rahmen der Modulveranstaltungen.*

→ *Die Evaluationsergebnisse weisen weiter darauf hin, dass die Motivation der Studierenden, die Vorbereitungsaufträge zu bearbeiten, positiv beeinflusst werden kann, wenn in den Veranstaltungen auf das im Vorfeld Erarbeitete Bezug genommen wird. Darüber hinaus scheint diese Bezugnahme den persönlichen Ertrag der Veranstaltungen steigern zu können. Aufgrund dessen erscheint es sinnvoll, die Coachs anzuhalten, in den Modulveranstaltungen zukünftig verstärkt auf die Vorbereitungsaufträge Bezug zu nehmen.*

- Den Nachbearbeitungsaufträgen sprechen die Studierenden hauptsächlich die Funktion der Identifikation neuer Impulse und Inputs und ihrer Verarbeitung und Übertragung auf das

Eigene zu (I1-3_S1: 6, 227-228; I1-3_S2: 166-168; I1-3_S6: 198; I1-3_S4: 211-213; I1-4_S4: 99-101, 113-115; I1-4_S5: 63). Diese *«unmittelbare Transfer[-leistung]»* (I1-4_C2: 101) des gemeinsam Besprochenen und Erarbeiteten auf die eigene Person bzw. die eigene Lern- und Entwicklungssituation wird auch von einem der beiden befragten Coach als wesentliche Funktion der Nachbearbeitungsaufträge hervorgehoben. Von seinem Coach-Kollegen liegen dazu keine Aussagen vor.

→ *Auch die Arbeit mit Nachbearbeitungsaufträgen scheint sich zu bewähren. Die Rückmeldungen der Studierenden und eines Coachs lassen erkennen, dass die Studierenden mit ihrer Hilfe bei der Identifikation von in den Modulveranstaltungen erhaltenen (neuen) Impulsen und Inputs und ihrem Transfer auf die eigene Person bzw. auf die eigene Lern- und Entwicklungssituation unterstützt werden können. Sie lassen weiter annehmen, dass die Nachbearbeitungsaufträge in ihrer jetzigen Ausgestaltungsform die persönliche Nutzbarmachung von in den Veranstaltungen Besprochenem, Be- und Erarbeitetem fördern.*

- Auch wenn die Mehrheit der befragten Studierende die bei der Portfolioarbeit geforderte Verschriftlichung eigener Gedanken, Lern- und Entwicklungsschritte nicht gerne ausführte (I1-3_S1: 274; I1-4_S1: 107), mühsam fand (I1-4_S3: 209), sie als teilweise schwierig erachtete (I1-3_S1: 82; I1-4_S5: 99; FB1-4_S2: S. 4) oder wenig dafür motiviert war (I1-2_S2: 92), kann ihr eine Mehrheit doch auch Positives abgewinnen. So ermöglicht die Verschriftlichung ihrer Ansicht nach das Fest- bzw. Präsenthalten der eigenen Überlegungen und Entwicklungen, was wiederum ein Nachlesen (I1-3_S1: 274; I1-4_S4: 153) und das Erkennen eigener Fortschritte möglich mache (I1-4_S2: 95; I1-4_S5: 97). Auch beuge sie dem Vergessen vor (I1-4_S4: 156-157; I1-4_S5: 97, 103). Für einige Studierende bedeutet Verschriftlichen zugleich Reflektieren (I1-4_S2: 92; FB1-4_S1: S. 4; FB1-4_S6: S. 4), wobei im Vergleich zum rein gedanklichen Reflektieren mehr Zeit und eine intensivere Auseinandersetzung mit sich bzw. der jeweiligen Thematik gefordert würden (I1-4_S3: 108-111). Für eine Studentin hat die Verschriftlichung im Kontext der Lernzielarbeit nicht zuletzt auch einen verpflichtenden Charakter: Dadurch, dass die eigenen Lernziele und die vorgenommenen Massnahmen zur Zielerreichung schriftlich festgehalten und damit auch für andere einsehbar sind, fühlt sie sich verpflichtet, daran zu arbeiten (I1-3_S3: 143-146).
- Einzelne Coachs sehen einen weiteren Vorteil der Verschriftlichung darin, dass sie den Studierenden ermöglicht, *«noch einmal distanzierter den Blick auf sich selber werfen [zu] können»* (FG1-5_C(C5): 287). Zudem habe die Verschriftlichung zur Folge, dass die Studierenden mit dem, was sie selbst schreiben, spätestens bei Erhalt der Bewertung konfrontiert werden (FG1-5_C: 288). Nach Ansicht der Coachs erfolgt aus dem Verschriftlichen *«einfach wirklich Lernen»* (FG1-5_C(C5): 305).

→ Angesichts der Evaluationsergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass das Verschriftlichen der eigenen Reflexionen und des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses die Auseinandersetzung mit sich und den vorgegebenen Themen intensivieren kann. Darüber hinaus erlaubt es den Studierenden jederzeit einen Einblick in frühere Überlegungen, wahrgenommene Empfindungen sowie persönliche Lern- und Entwicklungsdokumentationen, was ihnen wiederum ermöglicht, persönliche Entwicklungen und Lernschritte festzustellen. Zudem scheint ihm die Funktion einer Gedächtnisstütze zuzukommen, da es gemäss den Evaluationsergebnissen der eigenen Vergesslichkeit vorbeugt. Dies spricht dafür, die Studierenden ihre Reflexionen sowie Lern- und Entwicklungsprozesse auch weiterhin verschriftlichen zu lassen.

→ Die Evaluationsergebnisse lassen andererseits aber auch erkennen, dass das Verschriftlichen eigener Gedanken, Lern- und Entwicklungsprozesse für viele Studierende eine motivationale und/oder kognitive Herausforderung darstellt. Es bedarf folglich der Überlegung, wie dieser begegnet werden kann.

- Kritik übten einige der befragten Studierenden hauptsächlich an der inhaltlichen Ähnlichkeit der Aufträge bzw. der darin enthaltenen Leitfragen (FG1-5_S: 88, 93, 415). Lediglich zwei Studierende schien die inhaltliche Ähnlichkeit der Aufträge nicht zu stören. Für eine der beiden stellten die Leitfragen trotz inhaltlicher Wiederholung eine willkommene Orientierung für die Dokumentation und Reflexion der eigenen Lernzielarbeit dar (I1-4_S3: 52-56, 105). Ihrer Studienkollegin erlaubte die inhaltliche Wiederholung, bei der Lernzielarbeit stets ähnliche Gedankenschritte zu vollziehen (I1-4_S6: 73).

- Kritisiert wurde vom Grossteil der befragten Studierenden ebenfalls, dass die Aufträge im zweiten Semester angesichts der manchmal nur langsam einstellenden Erfolge bei der Lernzielarbeit bzw. der manchmal sich nur langsam zeigenden Fortschritte in der eigenen Entwicklung zu rasch aufeinander folgten (I1-4_S2: 121; I1-4_S3: 47; I1-4_S4: 93; FG1-5_S: 255). Zwei der Studierenden merkten des Weiteren kritisch an, dass sie nicht immer wussten, welche Aufträge wann zu bearbeiten waren; sie kamen mit all den verschiedenen Auftragsdokumenten nicht zurecht (I1-3_S5: 165-174; I1-4_S2: 64). Eine von ihnen regte daher an, alle Aufträge in einem Dokument abzubilden (FB1-4_S2: S. 4).

- Einzelne Studierende bekundeten auch Mühe mit der Software «Mahara» (FG1-5_S: 238, 257, 259), welche sie als *«recht steril»* (FG1-5_S(S6): 241) bzw. *«unnötiges Ungetüm»* (FG1-5_S(S5): 257) beschrieben. Auch die Coachs nahmen wahr, dass «Mahara» für einige Studierende eine grosse Herausforderung darstellte, und fragten sich in diesem Zusammenhang, ob sich dies negativ auf die Motivation der Studierenden niederschlug (FG1-5_C: 257-259).

- Kritisiert wurde von Studierendenseite schliesslich auch der Umstand, dass das Portfolio nach Modulende bewertet wird und die Bewertung mittels eines Bewertungsrasters erfolgt. Einzelne Studierende empfinden die Bewertung als hemmend für die eigene Portfolioarbeit bzw. erleben eine Diskrepanz zwischen den persönlichen Inhalten des Portfolios und dem

in ihren Augen unpersönlichen Bewertungsraster (I1-4_S1: 111; FG1-5_S: 280-290, 298-304). Einige Studierende regen zudem an, anstelle der vorgesehenen schriftlichen Bewertung mittels Bewertungsraster ein kurzes Einzelgespräch mit dem Coach vorzusehen, in dessen Rahmen die Studierenden aufgefordert werden, für die eigene Portfolioarbeit hinzustehen, und schliesslich von ihrem Coach ein individuelles Feedback zum Portfolio erhalten (FG1-5_S: 281-282). *«Das würde es (…) ein bisschen persönlicher machen»* (FG1-5_S(S3): 281) und zusätzlich motivieren.

- Von Seiten der Coachs wird die Frage in den Raum gestellt, ob die Studierenden – wie dies im Design eigentlich vorgesehen ist – ihre Portfolioeinträge effektiv gegenseitig lesen und so voneinander lernen. In diesem Zusammenhang werfen sie auch die Frage auf, ob der im zweiten Semester gegebene Auftrag, einander in Partnerarbeit ein schriftliches Feedback auf die formulierten Lernziele und festgelegten Massnahmen zur Zielerreichung zu geben, zielführend ist. Beides wird vorwiegend mit Skepsis betrachtet (I1-4_C2: 101; FG1-5_C: 261-266), weshalb von einigen Coachs angeregt wird, die Studierenden stattdessen mündlich austauschen und die Essenz daraus im Portfolio festzuhalten zu lassen (FG1-5_C: 272, 279-284). Eine vergleichbare Anregung wird auch von Studierendenseite gemacht (FG1-5_S: 411-414).

- Einzelne Coachs merken weiter kritisch an, dass sie die E-Portfolioarbeit in ihrer jetzigen Form als *«etwas sehr Holpriges»* (FG1-5_C(C1): 256) und die Studierenden stark Steuerndes (FG1-5_C: 305-308, 314) erleben. Grundsätzlich wird von Seiten der Coachs angeregt, die Aufträge insgesamt zu entschlacken und der Selbststeuerung durch die Studierenden damit mehr Raum zu geben (FG1-5_C: 242-244, 309-312).

- Unter den Coachs kontrovers diskutiert wurde der Umstand, dass die Portfolios für alle Mitglieder der eigenen Coaching-Gruppe inkl. der Modulverantwortlichen einsehbar sind (FG1-5_C: 260, 267-278). Einzelne vermuten, dass dies bei manchen Studierenden zu oberflächlichen Einträgen führt. Andere wiederum finden es wichtig, dass die Studierenden lernen, für sich zu entscheiden, was sie anderen von sich mitteilen bzw. zu lesen geben wollen. Ebenso ambivalent stehen die Studierenden der Veröffentlichung des Portfolios gegenüber. Während sich auch unter ihnen solche finden, die darin eine Gelegenheit sehen zu lernen, Persönliches adäquat und für sich selbst stimmig offenzulegen (FG1-5_S: 255-256), empfinden andere dieses *«beobachtet Werden»* (FG1-5_S(S7): 238) als unangenehm (I1-4_S1: 111).

→ *Als kritische Punkte der E-Portfolioarbeit entpuppen sich angesichts der Evaluationsergebnisse die inhaltliche Ähnlichkeit, die Darstellung und die zeitliche Abfolge der Aufträge sowie «Mahara» als Tool für die Erstellung der Portfolios. Da aufgrund der Rückmeldungen anzunehmen ist, dass diese Aspekte die Motivation der Studierenden negativ beeinflussen könnten, gilt es in diesen Punkten – auch mit Blick auf die gewünschte stärkere Selbststeuerung durch die Studierenden – eine Optimierung herbeizuführen.*

→ Als weitere kritische Punkte, denen ein negativer Einfluss auf die Motivation und Bereitschaft einzelner Studierenden zugeschrieben wird, erweisen sich gemäss den Rückmeldungen der Studierenden und Coachs die Veröffentlichung des eigenen Portfolios innerhalb der eigenen Coaching-Gruppe sowie die Bewertung des Portfolios. Es erscheint deshalb wichtig, diesen potentiell negativen Einflussfaktoren zukünftig mehr Beachtung zu schenken.

5.1.4 Konsequenzen für die Design-Annahmen

Vor dem Hintergrund der soeben ausgeführten Evaluationsergebnisse liessen sich für die Design-Annahmen, die für die erste Ausgestaltung der E-Portfolioarbeit (Prototyp 1) leitend waren, folgende Schlussfolgerungen ziehen:

➔ **Die erste Design-Annahme (Einflussfaktor «Ergebnisorientierte Reflexion») ist in Betrachtung der Evaluationsergebnisse wie folgt zu präzisieren:**

Das Anleiten von Reflexionsprozessen in Form von Reflexionsaufträgen unterstützt die (Selbst-)Reflexionstätigkeit der Studierenden im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.

Über die Funktion der in der ursprünglichen Design-Annahme erwähnten Beobachtungsaufträge kann an dieser Stelle keine Aussage gemacht werden, da im ersten Prototyp der E-Portfolioarbeit ausschliesslich mit Reflexionsaufträgen gearbeitet wurde.

Zusätzliche Erkenntnisse:

Erfolgt der Reflexionsauftrag als Vorbereitung auf eine spezifische Modulveranstaltung hin, ermöglicht dies den Studierenden eine erste Auseinandersetzung mit der in der jeweiligen Modulveranstaltung vorgesehenen Selbst- und Sozialkompetenz-Thematik, was die gemeinsame Themenbesprechung und -bearbeitung anlässlich der Veranstaltung wiederum vereinfacht und ertragreicher macht. Für Letzteres erweist es sich als wichtig, in der Veranstaltung auf das im Rahmen des Vorbereitungsauftrags Erarbeitete Bezug zu nehmen.

Erfolgt der Reflexionsauftrag im Nachgang zu einer Modulveranstaltung, unterstützt dies die Studierenden bei der Identifikation der in der Veranstaltung gewonnenen (neuen) Impulse und Inputs sowie ihrer Verarbeitung und Nutzbarmachung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess.

➔ **Die zweite Design-Annahme (Einflussfaktor «Ergebnisorientierte Reflexion») wird bestätigt:**

Selbstreflexion lässt den eigenen Fortschritt im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz erkennen, was motivierend wirken kann.

➔ **Die dritte Design-Annahme (Einflussfaktor «Verschriftlichung») wird bestätigt und kann vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse wie folgt präzisiert werden:**

Das Verschriftlichen der eigenen Reflexionen sowie des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses unterstützt die Entwicklung eigener Selbst- und Sozialkompetenzen, indem es zum einen die Auseinandersetzung mit sich und mit selbst- und sozialkompetenzbezogenen Themen intensiviert. Zum anderen erlaubt die Verschriftlichung jederzeit einen Einblick in frühere Überlegungen, wahrgenommene Empfindungen, Lern- und Entwicklungsdokumentationen, was schliesslich ermöglicht, persönliche Fortschritte zu erkennen und den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess entsprechend auszugestalten.

Zusätzliche Erkenntnis:

Das schriftliche Festhalten eigener Reflexionen und persönlicher Lern- und Entwicklungsprozesse kann für einzelne Studierende eine motivationale und/oder kognitive Herausforderung darstellen.

➔ **Die vierte Design-Annahme (Einflussfaktor «Verschriftlichung») wird bestätigt und kann angesichts der Rückmeldungen von Studierenden und Coachs wie folgt präzisiert werden:**

Eine die Modulveranstaltungen und das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen begleitende E-Portfolioarbeit kann die Studierenden bei der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützen, indem sie:

- *die Auseinandersetzung mit den in den Veranstaltungen besprochenen und bearbeiteten Selbst- und Sozialkompetenz-Themen verlängert und intensiviert;*
- *die Selbstreflexion verstärkt;*
- *die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess fördert und*
- *zu einem kontinuierlichen Arbeiten an den individuellen Lernzielen beiträgt, die zur Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenzen gesetzt wurden.*

Zusätzliche Erkenntnis:

Beim Einsatz einer Portfoliosoftware, die für die Betroffenen neu ist, erscheint es angesichts der möglichen demotivierenden Wirkung von Schwierigkeiten beim Software-Gebrauch zentral, in Form einer Einführungsveranstaltung, von Anleitungen bzw. Tutorials und eines niederschwelligen technischen Supports Unterstützung anzubieten.

5.1.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

Die dargestellten Evaluationsergebnisse, präzisierten Gestaltungsannahmen sowie die zusätzlich aus dem ersten Testing gewonnenen Erkenntnisse liessen die Autorin folgenden Vorschlag für unmittelbare Konsequenzen für die E-Portfolioarbeit ableiten:

➔ **Konsequenzen für die E-Portfolioarbeit:**

- An veranstaltungsbegleitenden Vor- und Nachbereitungsaufträgen wird festgehalten. Die Aufträge werden allerdings auf Redundanzen hin geprüft, vom Umfang her reduziert und inhaltlich variantenreicher gestaltet. Damit soll die Motivation und Bereitschaft der Studierenden für die E-Portfolioarbeit positiv beeinflusst werden.
- Anstelle schriftlicher Aufträge werden in der Gestalt von Beobachtungsaufträgen und Aufträgen zum mündlichen Austausch auch Aufträge integriert, die der Schriftlichkeit nicht bedürfen und zugleich die Variation der Aufträge erhöhen. Dies soll insbesondere den Studierenden entgegenkommen, die Mühe im schriftlichen Ausdruck bekunden.
- Die Terminierung der Aufträge des zweiten Semesters wird optimiert.
- Zur besseren Orientierung werden alle Aufträge eines Semesters in einem Dokument zusammengefasst.

➔ **Konsequenzen für Begleitmassnahmen im Zusammenhang mit der E-Portfolioarbeit:**

- Zur Verhinderung allfälliger Ängste, Befürchtungen und falscher Annahmen, welche die Motivation und Bereitschaft der Studierenden für die Portfolioarbeit negativ beeinflussen könnten, erfolgen anlässlich der Einführung in die E-Portfolioarbeit genauere Informationen:
  - zu Sinn und Inhalt der E-Portfolioarbeit und der damit verbundenen Erwartungen,
  - zur Wahl der Software «Mahara»,
  - zu datenschutzrechtlichen Fragen,
  - zur Bewertung der Portfolioarbeit sowie
  - zu Supportangeboten.
- Es werden zusätzliche «Mahara»-Tutorials erstellt, die häufige Fragen zum Handling der Software aufgreifen.
- Die Coachs werden angehalten, in den Veranstaltungen verstärkt auf das in den Vorbereitungsaufträgen Erarbeitete Bezug zu nehmen.

5.2 Erprobung des zweiten Design-Prototyps der E-Portfolioarbeit (Ergebnisbericht Beta-Testing 2)

5.2.1 Kontextbedingungen

Die Kontextbedingungen für die Erprobung des zweiten Prototyps der E-Portfolioarbeit glichen weitgehend denjenigen der ersten Erprobungsrunde, wiesen aufgrund der Weiterentwicklungen des Designs aber auch einzelne Abweichungen auf.

Eine mündliche Abfrage im Rahmen der Portfolio-Einführung zeigte analog der Testrunde 1, dass die Arbeit mit Portfolios und «Mahara» für den Grossteil der 108 Studierenden der zweiten Erprobungsrunde neu war. Wie bereits beim ersten Testing wurden die Studierenden anlässlich einer einstündigen Einführungsveranstaltung in die E-Portfolioarbeit und «Mahara» eingeführt. Auch dieses Mal erhielten sie dazu im Vorfeld den Auftrag, sich mittels Erstellung ihres Porträts

unter Zuhilfenahme von Anleitungen eigenständig in die Portfoliosoftware «Mahara» einzuarbeiten. Allerdings wurde in Berücksichtigung der aus den Evaluationsergebnissen des ersten Testings vorgeschlagenen Konsequenzen (vgl. Kapitel VI-5.1.5) in der Einführungsveranstaltung mehr Zeit dafür verwendet, die Studierenden über den Sinn und Inhalt der Portfolioarbeit, die damit verbundenen Erwartungen an sie, den Grund für die Nutzung von «Mahara», sowie über datenschutzrechtliche Aspekte, Bewertungsmodalitäten und Supportangebote zu informieren.

Die Kontextbedingungen dieser zweiten Erprobungsrunde unterschieden sich von denjenigen des ersten Testings des Weiteren darin, dass praktisch alle Coachs aufgrund ihres Einsatzes im Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» bereits Kenntnisse über die Portfolioarbeit und «Mahara» besassen. Einzig auf einen der 12 Coachs traf dies nicht zu, weshalb dieser ebenfalls eine Einführung erhielt.

5.2.2 Design-Prinzipien und ihre Verankerung

Grundlage des zweiten Design-Prototyps der E-Portfolioarbeit bildeten einerseits die Gestaltungsprinzipien, wie sie aus dem ersten Testing resultierten. Andererseits fanden auch die in der ersten Testrunde zusätzlich gewonnenen Erkenntnisse, die in direktem Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Portfolioarbeit standen, als neue Design-Annahmen Eingang in den Prototyp[95]. Tabelle 23 gibt Einblick in die ausschlaggebenden Prinzipien und Annahmen und zeigt ihre Verankerung im Design des zweiten Prototyps auf.

Tabelle 23: E-Portfolioarbeit – Design-Annahmen bzw. -Prinzipien des zweiten Design-Prototyps und ihre Verankerung im Design

Einflussfaktor	Ergebnisorientierte Reflexion
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP1:** Das Anleiten von Reflexionsprozessen in Form von Reflexionsaufträgen unterstützt die (Selbst-)Reflexionstätigkeit der Studierenden im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. **DA1**: Erfolgt der Reflexionsauftrag als Vorbereitung auf eine spezifische Modulveranstaltung, ermöglicht dies den Studierenden eine erste Auseinandersetzung mit der in der jeweiligen Modulveranstaltung vorgesehenen Selbst- und Sozialkompetenz-Thematik, was wiederum die gemeinsame Themenbesprechung und -bearbeitung anlässlich der Veranstaltung vereinfacht und ertragreicher macht. Für Letzteres scheint dabei wichtig zu sein, dass in der Veranstaltung auf das im Rahmen des Vorbereitungsauftrags Erarbeitete Bezug genommen wird. **DA2:** Erfolgt der Reflexionsauftrag im Nachgang zu einer Modulveranstaltung, unterstützt dies die Studierenden bei der Identifikation von in der Veranstaltung gewonnenen (neuen) Impulsen und Inputs sowie bei ihrer Verarbeitung und Nutzbarmachung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess.

[95] Die zusätzliche Erkenntnis, dass Unterstützungsangebote zur Verwendung von «Mahara» bereitgestellt werden sollten, um potentiell demotivierende Schwierigkeiten im Gebrauch der Software zu verhindern, fand keine Berücksichtigung als Gestaltungsannahme. Sie zieht Konsequenzen im Bereich der Begleitmassnahmen nach sich, nicht aber für die Ausgestaltung der E-Portfolioarbeit an sich.

	DP2: Selbstreflexion lässt den eigenen Kompetenzfortschritt im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen, was motivierend wirken kann.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die E-Portfolioarbeit besteht aus verschiedenen, die einzelnen Modulveranstaltungen vor- und nachbereitenden Aufträgen (→ Verankerung DP1, DA1, DA2). Die Vorbereitungsaufträge fordern die Studierenden auf, sich schriftlich mit den jeweiligen Veranstaltungsthemen bzw. dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen auseinanderzusetzen und persönlich Stellung dazu zu nehmen. Die Nachbearbeitungsaufträge verlangen von den Studierenden, in den Veranstaltungen (neu) gewonnene und als persönlich relevant erachtete Erkenntnisse zu identifizieren und zu erläutern sowie das gemeinsam Besprochene und Be- bzw. Erarbeitete auf die eigene Person bzw. die persönliche Lern- und Entwicklungssituation zu transferieren. Die Arbeitsaufträge verstehen sich vorwiegend als Reflexionsaufträge, wobei die Anregung zur Reflexion in der Regel über beispielhafte Leitfragen erfolgt. Daneben finden sich einzelne Beobachtungsaufträge und Aufträge zum mündlichen Austausch mit einer/einem Mitstudierenden. Einzelne Vor- und Nachbearbeitungsaufträge des zweiten Semesters fordern die Studierenden im Kontext der selbstgesteuerten Lernzielarbeit im Sinne von (Zwischen-)Standortbestimmungen auf, lernzielbezogen den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu reflektieren und persönliche Lern- und Entwicklungsschritte im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu bestimmen (→ Verankerung DP2). **Intendierte Lernaktivitäten:** *Vorbereitungsaufträge*: Die Studierenden setzen sich zur Vorbereitung auf die Modulveranstaltungen schriftlich mit einer vorgegebenen Thematik oder dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz auseinander und nehmen persönlich Stellung dazu. *Nachbearbeitungsaufträge*: Die Studierenden setzen sich noch einmal mit den Inhalten der Veranstaltung auseinander und erläutern schriftlich aus der Veranstaltung gewonnene und als persönlich relevant erachtete Erkenntnisse. Sie übertragen das gemeinsam Besprochene, Er- und Bearbeitete auf die eigene Person bzw. die eigene Lern- und Entwicklungssituation. Sie identifizieren Anregungen für die eigene Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung und halten diese schriftlich fest. Im Rahmen der Beobachtungsaufträge beobachten die Studierenden sich und ihr Handeln hinsichtlich einer spezifischen Selbst- und Sozialkompetenz-Thematik und halten ihre Erkenntnisse im Portfolio fest. *Im Kontext der selbstgesteuerten Lernzielarbeit (2. Semester)* reflektieren die Studierenden den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen, bestimmen die dabei gemachten persönlichen Lern- und Entwicklungsschritte und leiten daraus Anregungen für die Weiterarbeit an den eigenen Lernzielen ab. Zudem treffen sie sich zweimal mit einer/einem Mitstudierenden und tauschen sich mündlich zu den festgelegten Lernzielen und Massnahmen ihrer Erreichung sowie zur Lernzielbearbeitung und dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess aus. Die Erkenntnisse aus dem mündlichen Austausch halten sie in ihrem Portfolio fest.
Einflussfaktor	**Verschriftlichung**
Design-Prinzipien bzw. neue Design-Annahmen	**DP3:** Die Verschriftlichung der eigenen Reflexionen sowie des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses unterstützt die Entwicklung eigener Selbst- und Sozialkompetenzen, indem es die Auseinandersetzung mit sich sowie mit selbst- und sozialkompetenzbezogenen Themen intensiviert. Zudem erlaubt sie jederzeit Einblick in frühere Überlegungen, wahrgenommene Empfindungen, Lern- und Entwicklungsdokumentationen, was schliesslich ermöglicht, persönliche Fortschritte zu erkennen und den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess entsprechend weiter auszugestalten. **DP4:** Eine die Modulveranstaltungen und das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen begleitende E-Portfolioarbeit kann die Studierenden bei der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützen, indem sie:

	– die Auseinandersetzung mit den in den Veranstaltungen besprochenen und bearbeiteten Selbst- und Sozialkompetenz-Themen verlängert und intensiviert, – die Selbstreflexion verstärkt, – die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess fördert und – zu einem kontinuierlichen Arbeiten an den individuellen Lernzielen beiträgt, die zur Erweiterung der eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen gesetzt wurden.
Verankerung	**Design-Ausprägung:** Die Vor- und Nachbereitungsaufträge des ersten Semesters fordern die Studierenden auf, ihre Auseinandersetzungen mit sich und den vorgegebenen Selbst- und Sozialkompetenz-Themen schriftlich festzuhalten. Ab dem zweiten Semester fordern sie zusätzlich die kontinuierliche, schriftliche Dokumentation, beispielhafte Veranschaulichung und Reflexion des eigenen lernzielbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesses im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen ein (→ Verankerung DP3). Die Studierenden werden durch Vor- und Nachbereitungsaufträge, welche die einzelnen Modulveranstaltungen begleiten, aufgefordert, kontinuierlich ein Portfolio zu führen. Dabei sind die verschiedenen Aufträge inhaltlich so gestaltet, dass sie von den Studierenden im ersten Semester die selbstbezogene Reflexion verschiedener Selbst- und Sozialkompetenz-Themen und ab dem zweiten Semester zusätzlich eine kontinuierliche Arbeit an den eigenen Lernzielen einfordern, wozu auch die regelmässige Reflexion und eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen gehört (→ Verankerung DP4). **Intendierte Lernaktivitäten:** Die Studierenden führen regelmässig ihr Portfolio. Über die verschiedenen Aufträge setzen sie sich dabei kontinuierlich mit sich und den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. damit zusammenhängenden Themen auseinander. Ab dem zweiten Semester dokumentieren sie zusätzlich regelmässig und anschaulich ihre in diesen Kompetenzbereichen situierte selbstgesteuerte Lernzielarbeit, reflektieren ihr Vorgehen, bestimmen Lern- und Entwicklungsschritte und leiten daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit an den Lernzielen ab. Dies setzt voraus, dass die Studierenden stetig an ihren Lernzielen arbeiten.

5.2.3 Zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse

Zur Erinnerung:

Evaluationsgegenstand: E-Portfolioarbeit

Stichprobe: Zwei der insgesamt zwölf Coaching-Gruppen (16 Studierende, 2 Coachs)

Evaluationsmethoden und -instrumente:

- Fragen zu spezifischen Vor- und/oder Nachbereitungsaufträgen in den Kurzfragebögen, die im Nachgang zu den evaluierten Modulveranstaltungen von Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen ausgefüllt wurden,
- Fragen zu spezifischen Vor- und/oder Nachbereitungsaufträgen und/oder zur E-Portfolioarbeit im Allgemeinen anlässlich der mit den Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen geführten Einzelinterviews,
- Thematisierung der Portfolioarbeit anlässlich der Fokusgruppen, die mit Studierenden der beiden evaluierten Coaching-Gruppen im Nachgang zu spezifischen Modulveranstaltungen durchgeführt wurden,

- Thematisierung der Portfolioarbeit anlässlich der Fokusgruppen mit Coachs bzw. Studierenden, welche zur Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I» durchgeführt wurden.
- Artefakte: E-Portfolioeinträge der zehn Studierenden, die an der Zweiterprobung des Moduls und ihrer Evaluation teilgenommen haben

Die Evaluationsergebnisse insgesamt betrachtend, zeichnen die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs auch für die zweite Erprobungsrunde ein ambivalentes Bild: Studierende wie Coachs gewinnen der E-Portfolioarbeit Positives ab, äussern aber auch Kritik. Zudem gehen die Meinungen innerhalb der beiden Personengruppen teilweise auseinander:

- Nach Ansicht eines Grossteils der befragten Studierenden unterstützt die Portfolioarbeit die Reflexionstätigkeit (FB2-4_S1: S. 4; FB2-4_S2: S. 4; FB2-4_S3: S. 4; FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S8: S. 4; FB2-4_S9: S. 4; FB2-4_S10: S. 4). Damit wird ihr von Studierendenseite im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen insofern eine wichtige Funktion zugeschrieben, als sie der Selbstreflexion in den Fokusgruppen, Kurzfragebögen und ihren Portfoliobeiträgen für die Entwicklung der Kompetenzen eine zentrale Rolle attestieren: Selbstreflexionen

  - ermöglichen ein besseres Verständnis für das eigene Denken und Handeln (P2-3/4_S3; P2-3/4_S6; P2-3/4_S4);

  - lassen den eigenen Kompetenzfortschritt (FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S9: S. 4; FB2-4_S10: S. 4) sowie persönliche Entwicklungsfelder (P2-3/4_S11; FG2-4_CG2: 243-248) im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen, was motivierend wirken kann (FB2-4_S1: S. 4; FB2-4_S2: S. 4; FB2-4_S3: S. 4; FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S10: S. 4);

  - ermöglichen, den eigenen aktuellen Kompetenzstand differenziert zu erfassen und damit die eigene Lernzielarbeit gezielter auszurichten (P2-3/4_S6; P2-3/4_S4; P2-3/4_S9) und

  - unterstützen die Identifikation und genaue Erfassung von Herausforderungen auf dem Weg zur Erreichung der eigens gesetzten Lernziele (P2-3/4_S11; P2-3/4_S3).

  Viele Studierende sind auch der Ansicht, dass die E-Portfolioarbeit das kontinuierliche Arbeiten an den eigenen Lernzielen unterstützt (FB2-4_S1: S. 4; FB2-4_S3: S. 4; FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S8: S. 4; FB2-4_S9: S. 4; FB2-4_S10: S. 4). Damit teilen einige von ihnen die Ansicht ihrer Coachs, der zufolge die E-Portfolioarbeit an die eigene Person heranführt (I2-3_C1: 216), für konstantes Arbeiten an den Lernzielen sorgt (FG2-5_C: 136) und den eigenen Kompetenzfortschritt erkennen lässt (I2-3_C1: 216).

- Daneben gibt es aber auch Studierende, die der E-Portfolioarbeit die Unterstützungsfunktion sowohl hinsichtlich kontinuierlichen Arbeitens an den eigenen Lernzielen als auch hinsichtlich der eigenen Reflexionstätigkeit (eher) absprechen (FB2-4_S4: S. 4; FB2-4_S7: S. 4; FB2-4_S11: S. 4).

→ *Die Evaluationsergebnisse bestätigen aus Sicht der befragten Coachs und dem Grossteil der befragten Studierenden die Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit der E-Portfolioarbeit im Kontext der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen, was dafürspricht, sie beizubehalten.*

Zu den Aspekten der Portfolioarbeit, welche von Studierendenseite, teilweise aber auch unter den Coachs kontrovers diskutiert wurden, gehören die Verschriftlichung, die Standortbestimmungs- und Beobachtungsaufträge sowie die Angaben des für die einzelnen Aufträge erforderlichen Aufwands[96]:

Verschriftlichung:

- Einerseits schreiben die befragten Studierenden dem schriftlichen Festhalten der eigenen Reflexionen und des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses unterstützende Funktionen zu. Hierzu gehören:
  - die Förderung einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit den jeweiligen Selbst- und Sozialkompetenz-Themen (FG2-3_CG2: 331-334, 344; FG2-4_CG2: 240-242, 249),
  - die Förderung des Bewusstseins für die eigene Kompetenzentwicklung (FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S8: S. 4; FB2-4_S9: S. 4; FB2-4_S10: S. 4),
  - das Schaffen von Verbindlichkeit, an den eigenen Lernzielen zu arbeiten (FG2-3_CG2: 341-344),
  - die Ermöglichung, eigene Überlegungen, Empfindungen, Lern- und Entwicklungsprozesse zu späteren Zeitpunkten noch einmal nachzulesen (P2-3/4_S10; P2-3/4_S1; FG2-5_S: 86-87, 103) sowie
  - der Erhalt wichtiger Erkenntnisse (FG2-5_S: 88).

  Andererseits wird das Verschriftlichen von einigen Studierenden als wenig motivierend beschrieben (FB2-4_S1: S. 4; FB2-4_S3: S. 4; FB2-4_S7: S. 4; FB2-4_S11: S. 4) und von einzelnen gar als erzwungen (FG2-5_S: 101) bzw. unnötig (FG2-5_S: 95, 108) erlebt.

[96] Bei jedem Auftrag wird in Stunden angegeben, mit wie viel Aufwand dieser verbunden ist.

- Die Coachs erachten es durchwegs als wichtig, die eigenen Reflexionen und den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess schriftlich festzuhalten (FG2-5_C: 125, 128; I2-4_C2: 202). Ihrer Meinung nach
  - fördert dies die Reflexionsbreite (I2-4_C2: 272);
  - führt dies zu einer besseren Verankerung des Reflektierten, Beobachteten, Besprochenen und Erlebten und zu weiterführenden Fragen (FG2-5_C: 126; I2-4_C1: 145);
  - macht dies Reflexionen gehaltvoller (FG2-5_C: 180);
  - ist dies unabdingbar für das Feststellen persönlicher Entwicklungen (FG2-5_C: 123) und
  - verlangt dies Präzision in den eigenen Aussagen und Überlegungen (FG2-5_C: 124, 136).

  Ein Coach gibt jedoch zu bedenken, dass die schriftliche Reflexion nicht allen Studierenden liegt und der Übung bedarf (FG2-5_C: 136). In diesem Zusammenhang regen einzelne Coachs an, die Studierenden zu ermutigen, statt der Textform andere Formen der Verschriftlichung zu verwenden (FG2-5_C: 153, 246), ohne diese Alternativen jedoch näher auszuführen.

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs verdeutlichen insgesamt betrachtet die den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden unterstützende Funktion der Verschriftlichung und sprechen dafür, die Reflexionen sowie Lern- und Entwicklungsprozesse von den Studierenden auch weiterhin verschriftlichen zu lassen.*

→ *Sie zeigen wie bereits in der ersten Evaluationsrunde aber auch auf, dass das Verschriftlichen für manche Studierende eine insbesondere motivationale, teilweise aber auch kognitive Herausforderung sein kann.*

<u>Auftrag Standortbestimmung nach dem ersten Semester:</u>

- Einzelne Studierende fanden diesen Auftrag sehr hilfreich. Laut ihnen ermöglichte er, sich noch einmal mit dem bislang Erarbeiteten auseinanderzusetzen und die wichtigsten Erkenntnisse daraus festzuhalten. Die Standortbestimmung schaffe zudem eine Vergleichsmöglichkeit zwischen verschiedenen Zeitpunkten, zeige die persönliche Entwicklung auf, lasse Entwicklungsfelder erkennen und helfe so beim Finden persönlich relevanter Lernziele (FG2-3_CG1: 251, 261-266; FG2-4_CG2: 131-132; FG2-3_CG2: 353-359; FG2-5_S: 137, 140). Andere Studierende konnten zum Zeitpunkt der Standortbestimmung für sich nur wenig von diesem Auftrag profitieren (FG2-3_CG2: 360-364; FG2-5_S: 135, 138, 141), da sie aufgrund der anstehenden bzw. parallel dazu laufenden Prüfungen *«keinen Kopf»* (FG2-3_CG1: 252) bzw. keine Ressourcen hatten, ihn vertieft und damit gewinnbringend zu bearbeiten. Grundsätzlich erachten sie Standortbestimmungen jedoch aus denselben Gründen wie die Befürworter als hilfreich (FG2-3_CG1: 254-255), weshalb einzelne von ihnen anregen, den

Abgabezeitpunkt für die Standortbestimmung nach dem ersten Semester nach hinten auf das Ende der Semesterferien zu verschieben (FG2-3_CG1: 256-259).

Anders als bei der Standortbestimmung nach dem ersten Semester erlebte interessanterweise die Mehrheit der befragten Studierenden diejenige nach dem *zweiten* Semester als hilfreich (FG2-5_S: 135-141). Eine der Studierenden führt dies einerseits auf den Zeitpunkt der Standortbestimmung, andererseits auf die eigene Bereitschaft zurück, *«sich nochmals intensiv damit auseinanderzusetzen»* (FG2-5_S: 138).

- Die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen wurden in ihren Einzelinterviews ebenfalls nach der Funktion gefragt, die sie den Standortbestimmungsaufträgen zusprechen. Auch ihrer Ansicht nach bieten Standortbestimmungen Gelegenheit, zurückzuschauen und dabei sowohl bereits vollzogene Entwicklungsschritte als auch aktuelle Entwicklungsfelder zu erkennen (I2-3_C1: 89-90; I2-3_C2: 242-247). Entsprechend stellen sie für einen Coach eine Art *«Überleitung»* (I2-3_C1: 92) zu einem nächsten Kapitel im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung (wie beispielsweise das 2. Semester oder das Modul «SeSoK II») dar. Beide Coachs betonen zudem die Motivationsfunktion, die solchen Standortbestimmungen durch das Erkennen persönlicher Fortschritte zukomme (I2-3_C1: 98-102; I2-3_C2: 245-247).

→ *Die Evaluationsergebnisse sprechen dafür, auch weiterhin Portfolioaufträge vorzusehen, die eine Standortbestimmung hinsichtlich der eigenen Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung erfordern. Allerdings ist zukünftig darauf zu achten, sie terminlich so zu setzen, dass sie andere im Studium zu erbringenden Leistungen wie beispielsweise Prüfungen nicht bzw. so wenig wie möglich konkurrenzieren.*

Beobachtungsaufträge:

- Während die Beobachtungsaufträge von den einen als erzwungen und als unnötig empfunden werden, weil man durch das ganze Setting ohnehin angeregt sei, sich zu beobachten (FG2-5_S: 112-113, 116), fanden andere Studierende die Beobachtungsaufträge hilfreich, da sie ihrer Erfahrung nach den Fokus schärften (FG2-5_S: 119-120). Allerdings fanden letztere den Beobachtungsauftrag des ersten Semesters zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen» hilfreicher als denjenigen zur eigenen Lernzielarbeit im zweiten Semester. Sie begründen dies damit, dass sich im Zeitraum der Beobachtung nicht zwingend etwas Neues/Erwähnenswertes bezüglich der eigenen Lernziele ergab und man daher im Portfolio möglicherweise nichts zu schreiben wusste.

  Einige Studierende merken in diesem Zusammenhang an, dass Beobachtungsaufträge wohl hilfreicher wären, wenn sie nicht befristet wären. Dies würde ihres Erachtens erlauben, die Beobachtung zu einem Zeitpunkt vorzunehmen, an dem man auch den Kopf dazu frei hat

(FG2-5_S: 131-133). Des Weiteren können sich Studierende vorstellen, dass sich Beobachtungsaufträge auch gut zur Vorbereitung auf ein Gruppencoaching eignen würden, in dem Sinne, dass man durch Selbstbeobachtung ins Thema des Coachings reinfinden könnte (FG2-3_CG1: 295-304).

- Im Gegensatz zu den Studierenden sprechen alle befragten Coachs den Beobachtungsaufträgen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung eine wichtige Funktion zu (FG2-5_C: 239). Ihrer Ansicht nach ermöglichen sie einen wertvollen *«Fremdblick»* (FG2-5_C: 232) auf die eigene Person und schärfen das eigene Selbstbild (FG2-5_C: 234). Ein Coach sieht ihren Wert insbesondere in der Ermöglichung, auf eine spielerische Art zu reflektieren. Sie lassen es seines Erachtens den Studierenden frei, was genau sie an sich beobachten und wie sie es tun. Für ihn hat das etwas *«Detektivisches»* (I2-3_C2: 263), weshalb er Beobachtungsaufträge gegenüber reinen Reflexionsaufträgen bevorzugt. Seiner Meinung nach helfen sie zudem, sich über einen längeren Zeitraum klarer auf etwas zu fokussieren (I2-3_C2: 269-271). Ein anderer Coach betont die Alltagsnähe als Besonderheit solcher Aufträge (I2-3_C1: 54-60). Laut ihm ermöglichen sie, eigene Kompetenzen in ihrer alltäglichen Umsetzung zu reflektieren, wodurch die Reflexion nochmals eine andere Qualität erhalte. Seiner Beobachtung nach benutzten seine Coachees bei der Dokumentation von Beobachtungsaufträgen sehr oft die Ich-Form, während sie bei Reflexionsaufträgen vielfach die neutrale Form (wie «man», «in der Sozialen Arbeit») benutzten. Für ihn ist das ein Indiz dafür, dass ein Beobachtungsauftrag *«es einfach noch einmal näher zu ihnen [herannimmt] und (…) die Wichtigkeit der Person als solche – letztendlich auch in der Sozialen Arbeit [betont]»* (I2-3_C1: 60).

→ *Insgesamt betrachtet sprechen die Evaluationsergebnisse trotz kritischer Studierendenstimmen dafür, weiterhin mit Beobachtungsaufträgen zu arbeiten, zumal sie dazu beizutragen scheinen, dass sich die Studierenden klarer auf eine spezifische Selbst- und Sozialkompetenz bzw. deren Umsetzung im Alltag fokussieren, was wiederum der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zuträglich zu sein scheint. Die Kritik der Studierenden ernst nehmend gilt es jedoch zu überlegen, Änderungen in der terminlichen Setzung bzw. der zeitlichen Befristung der Beobachtungsaufträge vorzunehmen.*

Aufwandsangabe für die Aufträge:

- Während die Aufwandsangaben einzelnen Studierenden ihrem ursprünglichen Zweck nach als Orientierung dafür dienten, wie viel Zeit sie in einen Auftrag investieren sollten (FG2-3_CG2: 328), empfanden sie andere als verwirrend, die eigene Kreativität einschränkend bzw. als Druckmittel, viel Text abliefern zu müssen (FG2-5_S: 229, 241-242, 235). Einige Studierende regen daher an, die Aufwandsangabe künftig wegzulassen (FG2-5_S: 235).

- Auch die Coachs diskutierten die Aufwandsangabe bei den Aufträgen kontrovers. So gab es einige, die die Angabe als Orientierungshilfe begrüssen, während andere sie als irritierend

erachten und – angesichts der soeben ausgeführten Rückmeldungen von Studierenden zurecht – befürchten, sie könne mitunter dazu sorgen, dass die Studierenden Romane schreiben und die E-Portfolioarbeit schliesslich als zu aufwändig erachten (FG2-5_C: 167-173, 187-189).

→ *Die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs sprechen insgesamt dafür, die Aufwandsangaben für die einzelnen Aufträge aufgrund ihrer potentiell demotivierenden und irreführenden Wirkung zukünftig wegzulassen.*

Ebenfalls intensiv und teilweise kontrovers wurden unter den Studierenden die Vor- und Nachbearbeitungsaufträge des zweiten Semesters thematisiert und diskutiert und damit diejenigen zum lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen, welches auf die Erweiterung beruflicher Selbst- und Sozialkompetenzen abzielt (vgl. Kapitel VI-4). Die Evaluationsergebnisse zeigen auf, dass die Studierenden sie für ihre Lernzielarbeit unterschiedlich hilfreich fanden:

- Einzelne beschreiben die Aufträge insgesamt als unterstützend (FG2-4_CG2: 292) und plädieren folglich dafür, sie unverändert (FB2-4_S2: S. 3) – gegebenenfalls in etwas abgespeckter Form (FB2-4_S4: S. 3) – beizubehalten. Zu den genannten positiven Effekten der Vor- und Nachbearbeitungsaufträge gehören – neben der bereits genannten Förderung bzw. Gewährleistung des kontinuierlichen Arbeitens an den eigenen Lernzielen (siehe weiter oben) –:
  - die längere und intensivere Beschäftigung mit den in den Gruppencoachings bearbeiteten Themen (P2-3/4_S8; FG2-4_CG2: 240; FG2-5_S: 91),
  - die Extraktion und Verschriftlichung der auf die Lernzielarbeit bezogenen Erkenntnisse und Anregungen aus den Gruppencoachings infolge der Nachbearbeitungsaufträge (FG2-3_CG1: 241; FG2-4_CG1: 15, 54; FG2-3_CG2: 338-340, FG2-5_S: 94, 112; FB2-4_S1: S. 3; FB2-4_S3: S. 3; FB2-4_S9: S. 2), womit diese auch nicht vergessen gehen können (FG2-5_S: 88, 90), sowie
  - das Einstimmen bzw. Einarbeiten in das jeweilige Thema der Gruppencoachings mittels der Vorbereitungsaufträge (FB2-3_S2: S. 3; FB2-3_S7: S. 3; FB2-3_S8: S. 3; FB2-3_S11: S. 3; FB2-3_S1: S. 3; FB2-3_S3: S. 3). Hierbei wird insbesondere der erste Vorbereitungsauftrag im zweiten Semester als hilfreich beschrieben, da er eine erste Auseinandersetzung mit den persönlichen Zielen ermöglicht und dadurch den Nutzen des Coachings vergrössert habe (FB2-3_S2: S. 3; FB2-3_S4: S. 3; FB2-3_S8: S. 3; FB2-3_S10: S. 3).
- Einige Studierende empfanden bestimmte Aufträge als hilfreich, andere nicht (FB2-4_S7: S. 1; FB2-4_S1: S. 3; FB2-4_S9: S. 3; FB2-4_S10: S. 2). Und wiederum andere beschrieben die E-Portfolioaufträge des zweiten Semesters insgesamt als wenig bis gar nicht hilfreich (FB2-4_S6: S. 3; FB2-4_S11: S. 3; FG2-5_S: 95-97). Kritisiert wurden insbesondere:

- die inhaltliche Wiederholung der Aufträge bzw. der darin enthaltenen Leitfragen (FG2-4_CG1: 244; FB2-4_S6: S. 3; FB2-4_S7: S. 3; FB2-4_S1: S. 3; FB2-4_S3: S. 3; FB2-4_S10: S. 2; FB2-4_S11: S. 3),
- der repetitive Aufbau der Aufträge (FG2-4_CG1: 161),
- der Umfang der Aufträge, der als zu gross beschrieben wird (FB2-4_S6: S. 3; FB2-3_S6: S. 3; FB2-4_S10: S. 2; FG2-4_CG2: 168-171; FG2-5_S: 91, 99-101, 107), sowie
- die Bewertung der Portfolioarbeit, die nach Aussage von Studierenden dazu führte, sich bei der Lernzielarbeit gestresst bzw. nicht wirklich frei zu fühlen (FG2-4_CG2: 155) und zeitweise irgendwelche Entwicklungsfortschritte zu erfinden, um etwas fristgerecht ins Portfolio schreiben zu können (FG2-5_S: 95, 98, 101-105).

Darüber hinaus äusserten Studierende, dass die Aufträge nicht bzw. schwer bearbeitbar sind, wenn Lernziele gesetzt werden, die fast ausschliesslich in den Praktika bearbeitet werden können (FB2-4_S7: S. 3; FG2-4_CG1: 160), bzw. wenn die eigene Lernzielarbeit nur schleppend vorangeht (FB2-4_S8: S. 3; FG2-4_CG1: 164-167). Für Einzelne erforderten die Aufträge auch zu viel Reflexion (FB2-4_S7: S. 3; FG2-4_CG1: 160).

In Übereinstimmung mit den Studierenden merkten auch einzelne Coachs kritisch an, dass sich die Aufträge wiederholten oder zumindest sehr ähnlich waren und dadurch ein Gefühl der Redundanz entstand (FG2-5_C: 128, 132, 134).

- Uneinig sind sich die Studierenden auch bezüglich der Terminierung der Aufträge. Während sie für einzelne Studierende hilfreich war, um regelmässig an den Lernzielen zu arbeiten (FG2-4_CG1: 223-225, 236-239; FG2-4_CG2: 155; FG2-5_S: 86), fanden sie andere als wenig hilfreich. Begründet wird Letzteres mit dem Hinweis, dass die Aufträge zu nahe aufeinander folgten, um von Mal zu Mal neue Entwicklungsschritte benennen zu können, was inhaltliche Wiederholungen nach sich zog (FB2-4_S3: S. 3; FB2-4_S9: S. 3; FB2-4_S11: S. 3).
- Die kritisierten Punkte führten bei einzelnen Studierenden dazu, die E-Portfolioarbeit des zweiten Semesters als demotivierend zu wahrzunehmen (FB2-4_S6: S. 3; FG2-4_CG2: 154). Auch bestand nach Aussage von Studierenden die Gefahr, dass sich das Gefühl, sich in der Portfolioarbeit ständig wiederholen zu müssen, negativ auf die Motivation im Coaching auswirkte. Eine Reduktion der Vor- und Nachbearbeitungsaufträge könnte ihrer Ansicht nach umgekehrt dazu motivieren, in den Coachings über die eigene Lernzielarbeit zu sprechen (FG2-4_CG2: 194-195).
- Interessanterweise finden sich unter den Studierenden, welche die E-Portfolioaufträge zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit als wenig bis gar nicht hilfreich beschreiben, solche, die die

Meinung vertreten, das schriftliche Festhalten des Entwicklungsprozesses fördere das Bewusstsein für die eigene Kompetenzentwicklung, und die Verschriftlichung (zumindest ansatzweise) als motivierend beschreiben (FB2-4_S6: S. 4; FB2-4_S8: S. 4; FB2-4_S9: S. 4; FB2-4_S10: S. 4). Dies lässt vermuten, dass bei diesen Studierenden eine grundsätzliche Bereitschaft für das schriftliche Dokumentieren und Reflektieren des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses vorhanden wäre, ihnen die Portfolioarbeit in ihrer jetzigen Ausgestaltungsform aber nicht zusagt.

→ *Die Evaluationsergebnisse sprechen einerseits dafür, im zweiten Semester weiterhin mit veranstaltungsbegleitenden Vor- und Nachbearbeitungsaufträgen zu arbeiten, da ihnen von Studierenden wie von Coachs eine den Lern- und Entwicklungsprozess unterstützende Funktion zugeschrieben wird. Die Rückmeldungen insbesondere der Studierenden lassen aber deutlich erkennen, dass die aktuellen Aufträge aufgrund ihrer teilweise demotivierenden Wirkung hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer inhaltlichen Redundanz und ihrer Variation überprüft werden müssen.*

Neben dem bereits Beschriebenen lassen die Rückmeldungen der Studierenden auch Mängel in der Kommunikation und Information zur E-Portfolioarbeit erkennen:

- In einer der Fokusgruppen mit Studierenden kam zum Vorschein, dass die in den Aufträgen enthaltenen Leitfragen, die den Studierenden als mögliche Reflexionsanregungen dienen sollten, von vielen als Fragen verstanden wurden, die es zu beantworten gilt. Die Studierenden führten dieses Verständnis auf eine entsprechende Aussage ihres Coachs zurück. Es verursachte bei einigen das Gefühl, vorgegebene Punkte abarbeiten zu müssen, und damit Unmut (FG2-4_CG2: 156-164; FG2-5_S: 168-185). Zwei Studierende fühlten sich durch die Leitfragen ausserdem in ihrer Reflexion eingeschränkt (FG2-5_S: 113, 256).

  Auf dieses (Miss-)Verständnis der Leitfragen auf Seiten der Studierenden angesprochen, meldeten die befragten Coachs einstimmig zurück, diese als Orientierungshilfen verstanden und kommuniziert zu haben und nicht als Fragen, die alle zwingend zu beantworten sind. Einzelne Coachs können sich jedoch vorstellen, dass Unsicherheit und das Wissen um die Portfoliobewertung Studierende möglicherweise zur Annahme bewogen haben, alle Fragen bearbeiten zu müssen (FG2-5_C: 138-140). Es wird daher angeregt, die Studierenden zu Beginn der Portfolioarbeit deutlicher auf den Orientierungscharakter der Leitfragen hinzuweisen und sie zu ermutigen, sich mit denjenigen Fragen näher auseinanderzusetzen, die ihnen in dem Moment am gewinnbringendsten erscheinen, bzw. für sich eine Auswahl an zu bearbeitenden Fragen zu treffen (FG2-5_C: 137).

- Des Weiteren kam im Rahmen der Fokusgruppen mit Studierenden zum Vorschein, dass einigen Studierenden nicht klar war, dass im Rahmen der Portfolioarbeit der Lern- und Entwicklungsprozess für beide zu Beginn der Lernzielarbeit gesetzten Ziele zu dokumentieren

und reflektieren ist (FG2-4_CG2: 191; FG2-5_S: 28, 34, 36). In diesem Zusammenhang bemängeln einzelne von ihnen zudem, dass in den Gruppencoachings jeweils nur eines ihrer beiden Lernziele bearbeitet wurde (FB2-4_S11: S. 2; FG2-4_CG1: 172).

Die Coachs ihrerseits zeigten sich erstaunt darüber, dass es manchen Studierenden nicht klar zu sein schien, an beiden Lernzielen arbeiten und dies im E-Portfolio dokumentieren und reflektieren zu müssen. Sie begründen ihr Erstaunen damit, dass dies in den schriftlichen Aufträgen selbst wie auch mündlich in den Gruppencoachings kommuniziert wurde (FG2-5_C: 215-223). Eine mögliche Erklärung für dieses Missverständnis sehen die Coachs im Umstand, dass das Modul im Vergleich zu anderen Studienmodulen ein völlig anderes Setting darstellt. Wenn im Coaching selbst dann nur ein Lernziel bearbeitet wird, könne dies zu genanntem Versäumnis führen, an beiden Lernzielen zu arbeiten. Eine andere mögliche Begründung wäre ihres Erachtens, dass den Studierenden die beiden Lernziele nicht gleich wichtig waren, was sie ebenfalls dazu bewogen haben könnte, nur ein Lernziel zu bearbeiten (FG2-5_C: 224-228).

- In der die Evaluation abschliessenden Fokusgruppe äusserten Studierende schliesslich den Wunsch nach klarerer Information hinsichtlich der E-Portfolioarbeit sowie nach vermehrter Rückmeldung zur Qualität der Umsetzung der Aufträge seitens der Coachs (FG2-5_S: 183, 208, 211, 222), auch wenn diese nur kurz ausfällt (FG2-5_S: 283-285). Auch regten Studierende an, bei den Aufträgen deutlicher anzugeben, was schriftlich dokumentiert und reflektiert und was lediglich mündlich ausgetauscht bzw. nur für sich selbst überlegt werden muss (FG2-5_S: 215-222). Hierbei vertraten zwei Studentinnen die Ansicht, dass allein durch die verbesserte Information der Unmut gegenüber der Portfolioarbeit gemindert werden könnte, so dass an den Aufträgen selbst eigentlich nicht viel zu verändern wäre (FG2-5_S: 243-245, 286). Für andere müssten zur Optimierung der Situation neben der verbesserten Information die E-Portfolioarbeit – insbesondere diejenigen des zweiten Semesters – offener und abwechslungsreicher gestaltet werden (FG2-5_S: 37, 92). Als Variante einer offeneren E-Portfoliogestaltung schlagen einzelne Studierende vor, zu Beginn des Semesters zu deklarieren, welche Ziele mit den einzelnen Aufträgen verfolgt werden bzw. was im E-Portfolio ersichtlich sein muss. Wie die einzelnen Studierenden die Ziele und Erwartungen konkret umsetzen, sollte gemäss diesem Vorschlag ihnen überlassen sein, wobei eine Mindestanzahl an Einträgen vorgegeben sein müsse. Gleichzeitig könnten ihrer Ansicht nach Leitfragen für das ganze Semester zur Verfügung gestellt werden, die bei der Dokumentation und Reflexion der eigenen Lernzielarbeit bzw. des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses als Orientierung dienen, ohne jedoch verbindlich zu sein (FG2-5_S: 237, 256).

→ *Die Evaluationsergebnisse zeigen den Bedarf an klarerer Information zur Portfolioarbeit bzw. zum Verständnis und zur Handhabung einzelner Elemente der Portfolioarbeit wie beispielsweise der reflexionsanregenden*

Leitfragen oder der erwarteten Art der Auftragsumsetzung. Gleichzeitig lassen die Rückmeldungen der Studierenden auch erkennen, dass sie sich für die Portfolioarbeit einen grösseren Gestaltungsspielraum wünschen. Daraus ergibt sich die didaktische Herausforderung, die Portfolioarbeit so umzugestalten, dass sie den Studierenden genügend Orientierung und Leitplanken gibt, zugleich aber auch genügend eigenen Gestaltungsspielraum eröffnet. Hierzu eine Lösung zu finden erscheint insofern wichtig, als dass diesen Aspekten laut Evaluationsergebnissen eine motivationsfördernde bzw. -hindernde Funktion zukommt.

5.2.4 Konsequenzen für die Design-Prinzipien bzw. -Annahmen

Alle dem zweiten Prototyp der E-Portfolioarbeit unterlegten Design-Prinzipien und -Annahmen fanden in den Evaluationsergebnissen Bestätigung. Für einzelne brachten die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs zusätzliche Präzisierungen (vgl. Anhang 15). Konsequenterweise wurden die bestätigten Prinzipien an die Formulierungsstruktur angepasst, die aus den Erkenntnissen der jeweils zweiten Erprobungsrunde für die finalen Design-Prinzipien der Kernelemente «Development Center», «Coaching» und «Selbstgesteuertes Lernen» resultierte. Dieser Schritt und die Berücksichtigung von durch das zweite Testing zusätzlich gewonnenen Erkenntnissen führte schliesslich zu nachfolgenden empirisch bestätigten und präzisierten Design-Prinzipien für die didaktische Ausgestaltung der E-Portfolioarbeit im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen:

➔ **Einflussfaktor «Verschriftlichung»:**

(1) Es sollte eine die einzelnen Modulveranstaltungen sowie das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen begleitende E-Portfolioarbeit vorgesehen werden, welche die Studierenden über verschiedene Aufträge auffordert, die Auseinandersetzung mit sich und den in den Veranstaltungen bearbeiteten Selbst- und Sozialkompetenz-Themen sowie ihren Lern- und Entwicklungsprozess in diesen Kompetenzbereichen zu verschriftlichen, damit sie

- *sich länger und intensiver mit sich – sprich mit eigenen Einstellungen, Sichtweisen, Handlungsweisen, Stärken und Entwicklungsfelder – sowie den jeweiligen Selbst- und Sozialkompetenz-Themen auseinandersetzen;*
- *sich bewusster mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess beschäftigen;*
- *kontinuierlich an ihren Lernzielen arbeiten und*
- *dank der gegebenen Schriftlichkeit jederzeit in frühere Überlegungen, Empfindungen, Lern- und Entwicklungsdokumentationen Einblick nehmen und persönliche Fortschritte, aber auch Herausforderungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen können, um auf dieser Basis ihren Lern- und Entwicklungsprozess bzw. ihre Lernzielarbeit zielführend auszugestalten.*

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Das Verschriftlichen der eigenen Reflexionen, Lern- und Entwicklungsprozesse kann für manche Studierende eine motivationale, teilweise auch kognitive Herausforderung darstellen. Es ist daher sinnvoll, ihnen zu Beginn der Portfolioarbeit den dahinterliegenden Sinn zu erläutern, Unterstützungsangebote bei Schreibblockaden vorzusehen und mit inhaltlicher und gestalterischer Variation der Portfolioaufträge zu versuchen, ihre Motivation positiv zu beeinflussen (vgl. dazu auch die Design-Prinzipien beim Einflussfaktor «Variation und Gestaltungsspielraum» auf der nächsten Seite).

Beim Einsatz einer Portfoliosoftware, die für die Betroffenen neu ist, erweist es sich angesichts der potentiell demotivierenden Wirkung von Schwierigkeiten beim Software-Gebrauch als wichtig, Unterstützung in Form einer Einführungsveranstaltung, von Anleitungen bzw. Tutorials und eines niederschwelligen technischen Supports anzubieten.

➔ **Einflussfaktor «Ergebnisorientierte Reflexion»:**

(1) Die E-Portfolioarbeit sollte veranstaltungsvorbereitende (Reflexions-)Aufträge umfassen, damit sich die Studierenden im Vorfeld gezielt mit dem jeweiligen Selbst- und Sozialkompetenz-Thema auseinandersetzen und dadurch in der Veranstaltung einfacher den Einstieg in die gemeinsame Themenbearbeitung finden.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlung:

Es empfiehlt sich, in den Veranstaltungen auf das im Vorfeld Erarbeitete Bezug zu nehmen, da die Veranstaltungen dadurch für die Studierenden ertragreicher werden.

(2) Zudem sollten veranstaltungsnachbereitende (Reflexions-)Aufträge vorgesehen werden, damit die Studierenden die Veranstaltungsinhalte verarbeiten, daraus persönlich relevante Inputs und Impulse identifizieren und diese für die eigene Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung nutzbar machen.

➔ **Einflussfaktor «Variation und Gestaltungsspielraum»:**

(1) Die E-Portfolioaufträge sollten variantenreich gestaltet sein, damit die Studierenden ihre Portfolios möglichst motiviert führen.

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Es empfiehlt sich zur Förderung der Motivation, neben eigentlichen Reflexionsaufträgen Beobachtungsaufträge oder Aufträge zum mündlichen Austausch vorzusehen, deren Essenzen dann im Portfolio festgehalten werden. Letztere eignen sich im Kontext des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens beispielsweise für die gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit an den eigenen Lernzielen.

Beobachtungsaufträge lassen die Studierenden den Fokus auf eine bestimmte Selbst- bzw. Sozialkompetenz, auf einen Aspekt davon und/oder auf deren Umsetzung im Alltag richten. Entsprechend ist auch denkbar, sie als Einstieg in ein bestimmtes Selbst- und Sozialkompetenz-Thema und in diesem Sinne als Vorbereitungsauftrag einzusetzen.

Aufträge zur (Zwischen-)Standortbestimmung regen die Studierenden an, sich noch einmal mit dem bisher Erarbeiteten bzw. dem bisherigen Lern- und Entwicklungsprozess auseinanderzusetzen und die wichtigsten Erkenntnisse daraus festzuhalten. Sie fordern auf, den eigenen Entwicklungsstand zwischen verschiedenen Zeitpunkten zu vergleichen und lassen dadurch persönliche Entwicklungsschritte und aktuelle Entwicklungsfelder erkennen. Entsprechend bieten sich solche Aufträge vor allem für das Semesterende an. Dabei erweist es sich als sinnvoll, sie zeitlich so zu setzen, dass sie sich so wenig wie möglich mit anderen eingeforderten Studienleistungen wie Prüfungen konkurrenzieren, damit die Studierenden auch wirklich die Zeit und den Kopf für ihre Bearbeitung haben.

(2) *Die E-Portfolioaufträge sollten zudem so gestaltet sein, dass sie einerseits die nötigen Leitplanken für eine zielführende Bearbeitung bereitstellen, andererseits aber grösstmöglichen Spielraum für die Art ihrer Umsetzung zulassen, damit die Studierenden die Aufträge auf eine für sie gewinnbringende und motivierende Weise bearbeiten.*

Aus den Evaluationsergebnissen ableitbare Umsetzungsempfehlungen:

Es ist sinnvoll, den Studierenden bei Reflexionsaufträgen in Form von Leitfragen Hilfestellungen an die Hand zu geben, ohne jedoch die Beantwortung der Fragen als verbindlich zu erklären. Dies lässt den Studierenden die Möglichkeit, den Reflexionsauftrag auch auf andere Weise umzusetzen.

Zudem ist es ratsam, Beobachtungsaufträge und Aufträge zum mündlichen Austausch im Kontext der Lernzielarbeit zeitlich flexibel zu gestalten, so dass die Studierenden sie dann umsetzen können, wenn es für sie am zielführendsten ist.

Eine Möglichkeit, den Studierenden bei ihrer E-Portfolioarbeit Gestaltungsspielraum einzuräumen, besteht beispielsweise darin, die Form des aus dem Auftrag resultierenden Produkts nicht vorzugeben. Es steht den Studierenden dann frei, den Auftrag zum Beispiel in der Gestalt einer zusammenhängenden Dokumentation, eines Blog- oder Tagebucheintrags oder – wenn keine Verschriftlichung erforderlich ist – einer Mindmap, Zeichnung, Ton- oder Bildaufnahme umzusetzen.

Eine mögliche Variante zur Gewährung von Mitbestimmung bei der eigenen E-Portfolioarbeit besteht darin, nicht alle Aufträge als verpflichtend bzw. einige von ihnen als fakultativ zu deklarieren.

Es erscheint sinnvoll, auf Aufwandsangaben für die einzelnen Aufträge zu verzichten, da diese zum einen die Studierenden unter Druck setzen und zum anderen dazu verleiten können, ausschweifende Texte zu schreiben, ohne die Qualität und den Gehalt des Geschriebenen zu steigern.

5.2.5 Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung

Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse und der auf dieser Basis präzisierten Gestaltungsprinzipien ergab sich für die E-Portfolioarbeit folgender Vorschlag für die Weiterentwicklung der E-Portfolioarbeit:

➔ **Konsequenzen für die E-Portfolioarbeit:**

- Die E-Portfolioarbeit besteht weiterhin aus veranstaltungsbegleitenden Vor- und Nachbereitungsaufträgen.
- Der Beobachtungsauftrag im ersten Semester zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen» wird beibehalten.
- Die Studierenden erhalten für die Standortbestimmung nach dem ersten Semester mehr Zeit, so dass allfällige Prüfungen nicht konkurrenziert werden.
- Die Aufträge des zweiten Semesters werden offener gestaltet und von inhaltlichen Redundanzen befreit. Den Studierenden wird bei der Umsetzung dieser Aufträge zudem mehr zeitlicher wie gestalterischer Spielraum gewährt. Zur Unterstützung der Auftragsumsetzung werden weiterhin punktuell beispielhafte Fragen zur Verfügung gestellt, die als Anregungen dienen können, jedoch keinen verbindlichen Charakter haben. Auf diese Weise wird das Bedürfnis der Studierenden nach weniger inhaltlicher Redundanz und grösserer individueller Gestaltbarkeit der E-Portfolioarbeit aufgegriffen, gleichzeitig aber auch denjenigen Studierenden Rechnung getragen, die bei der Dokumentation und Reflexion ihrer Lernzielarbeit Orientierung und Hilfestellungen wünschen und benötigen.
- Grundsätzlich wird der mit der Portfolioarbeit verbundene Aufwand reduziert, indem die Nachbearbeitungsaufträge des zweiten Semesters nicht mehr verpflichtend, sondern fakultativ sind.
- Es wird für die einzelnen Aufträge beider Semester klarer deklariert, was schriftlich zu reflektieren bzw. zu dokumentieren ist und was «nur» mündlich ausgetauscht bzw. gedanklich bearbeitet werden muss.
- Die Aufwandsangaben für die einzelnen Aufträge werden weggelassen.

➔ **Konsequenzen für Begleitmassnahmen im Zusammenhang mit der E-Portfolioarbeit:**

- Im Rahmen der schriftlichen Vorbemerkungen zum 2. Semester wird neu erwähnt, dass bereits im zweiten Semester an beiden gesetzten Lernzielen gearbeitet werden soll, was bei der Wahl der Lernziele mit zu berücksichtigen ist.
- Anlässlich der Einführungsveranstaltung zur E-Portfolioarbeit wird deutlicher erwähnt, dass es sich bei den beispielhaften Leitfragen um Reflexionsanregungen ohne verbindlichen Charakter handelt. Zusätzlich sind die Coachs aufgefordert, dies in den Veranstaltungen ebenfalls stärker zu betonen.
- Die Coachs sind überdies aufgefordert, im Rahmen der Veranstaltungen vermehrt kurze allgemeine Feedbacks zur Qualität der Auftragsumsetzung zu geben.

6. Dramaturgie des Moduls «Selbst- und Sozialkompetenz I»

Die an der Evaluation beteiligten Studierenden und Coachs beider Beta-Testings wurden jeweils am Ende der Moduldurchführung anlässlich der die Evaluationsrunde abschliessenden Fokusgruppe nach ihrer Einschätzung zur Gesamtdramaturgie des Moduls «SeSoK I» befragt[97].

6.1 Rückmeldungen aus dem Beta-Testing 1

Die Coachs der ersten Erprobungsrunde beschreiben das Modul von seiner Dramaturgie her als interessant und abwechslungsreich (FG1-5_C: 563-576), die Abfolge der Lernphasen als gelungen (FG1-5_C: 328-330, 352-353, 341-342). Auch die Rhythmisierung der Veranstaltungen wird von ihrer Seite her begrüsst (FG1-5_C: 184). Anders sehen das einige ihrer Coachees. Sie kritisieren, dass die Coachings zeitlich (zu) weit auseinanderliegen (FG1-5_S: 79; I1-3_S5: 142)[98]. Ihrer Aussage nach

- verhindert dies Kontinuität im Lernen bzw. in der Auseinandersetzung mit den Modulgegenständen (FG1-5_S: 91);
- führt dies dazu, dass man zwischen den Coachings immer wieder abhängt (FG1-5_S: 89) bzw. einem das Modul nicht sehr präsent ist (I1-3_S5: 158);
- lässt dies den eigenen Entwicklungsprozess, aber auch den Gruppenprozess innerhalb der Coaching-Gruppen ins Stocken geraten (FG1-5_S: 369) bzw.
- mindert dies den Stellenwert des Moduls (FG1-5_S: 244; I1-4_S5: 146).

Nach Ansicht einzelner von ihnen müssten die Coachings viel regelmässiger stattfinden, damit *«etwas entstehen kann, das irgendwie Drive hat»* (FG1-5_S(S5): 398).

Studierende der Ersterprobung merken des Weiteren kritisch an, dass die einzelnen Veranstaltungen oftmals für sich alleine standen und Verknüpfungen zwischen ihnen fehlten (FG1-5_S: 29, 42-44). Die Coachs äussern ebenfalls selbstkritisch, dass es ihnen nicht sehr gut gelang, Verbindungen zwischen den einzelnen Anlässen herzustellen, was das Ganze auch für sie selbst wenig *«flüssig»* (FG1-5_C: 246) machte. Sie führen dies darauf zurück, dass sie aufgrund der Erstdurchführung selbst zu sehr mit der Umsetzung der für sie neuen Veranstaltungen und der Aneignung der Modulstruktur beschäftigt waren (FG1-5_C: 245-256, 330). Sie nehmen sich daher vor, bei der nächsten Moduldurchführung darauf zu achten, Bezüge zwischen den einzelnen Veranstaltungen herzustellen und diese jeweils im Gesamtrahmen zu verorten (FG1-5_C: 331-334, 339-341).

[97] Vereinzelt äusserten sich Studierende und Coachs bereits in vorausgehenden Interviews bzw. Fokusgruppen zur Dramaturgie des Moduls.
[98] Die Coachings liegen in beiden Modulsemestern jeweils ca. 3-4 Wochen auseinander.

Darüber hinaus merken einzelne Studierende an, dass die inhaltlichen Bearbeitungen nach ihrem Empfinden jeweils etwas oberflächlich blieben, weil im ersten Semester in jedem Coaching ein anderes Selbst- und Sozialkompetenz-Thema fokussiert wurde (FG1-5_S: 62-77, 133).

Einig sind sich die befragten Coachs und Studierenden der ersten Erprobungsrunde darin, dass es nach dem DC zu einem *«Bruch»* (FG1-5_C(C1): 360) kam. Allerdings beschreiben ihn Studierende und Coachs etwas unterschiedlich. Die befragten Studierenden erlebten gemäss Aussagen einen Bruch in der Dynamik: Während sie das DC mehrheitlich als sehr interaktiv und aktivierend wahrnahmen, empfanden sie die ersten Gruppencoachings als *«recht passiv»* (FG1-5_S(S6): 26). Zudem bemängeln einzelne von ihnen, dass *«einem [im DC] aufgezeigt wird, wo man vielleicht stärker ist und woran man arbeiten muss»* (FG1-5_S(S5): 25), dies in den anschliessenden Gruppencoachings des ersten Semesters jedoch nicht mehr aufgegriffen wurde. Erst auf das zweite Semester hin wurde das im DC Besprochene im Zusammenhang mit dem Festlegen persönlicher Lernziele wieder Thema (FG1-5_S: 24-25). Die Coachs wiederum beschreiben den Bruch zwischen DC und anschliessenden Gruppencoachings so, dass das DC den Fokus intensiv auf das Individuum richtete, während ihn das anschliessende erste Gruppencoaching zum Thema «Selbst- und Sozialkompetenz in der Praxis» wieder von der einzelnen Person weg und stattdessen auf die Relevanz von Selbst- und Sozialkompetenzen für den Berufsalltag einer Fachkraft der Sozialen Arbeit und damit auf eine entpersonalisierte Betrachtungsweise lenkte (FG1-5_C: 352-367). Einzelne Coachs erlebten auch einen Bruch aufgrund der Zusammensetzung der Studierendengruppen, welche für das DC und die anschliessenden Gruppencoachings unterschiedlich war. Ihrer Ansicht nach stellte dies die Studierenden vor die Herausforderung, im Gruppencoaching wieder neu als Gruppe zusammenzufinden, nachdem sich im DC bereits ein erstes *«Gruppengefühl»* (FG1-5_C (C5): 137) eingestellt hatte (FG1-5_C: 137-138).

Einen Bruch verorteten die Coachs des ersten Beta-Testings ebenfalls zwischen dem themenbezogenen ersten Semester und dem auf das selbstgesteuerte Lernen bzw. die Lernzielarbeit ausgerichtete zweite Semester (FG1-5_C: 336-338). Sie teilen die Ansicht, dass ein kurzes, zwischendurch erfolgendes Einzelgespräch mit den Studierenden *«den Bogen oder die Dramaturgie ründer gemacht»* (FG1-5_C(C1): 378) hätte. Ihren Aussagen zufolge hätte dies ermöglicht, mit den Studierenden eine kurze individuelle Standortbestimmung durchzuführen, Feedback zu Beobachtungen in den Gruppencoachings zu geben, gegebenenfalls problematisches Verhalten anzusprechen, die modulbezogene Motivationslage der Studierenden zu klären, Inhalte des DC-Feedbackgesprächs mit dem in den Coachings Erarbeiteten in Verbindung zu setzen und im Hinblick auf die Lernzielarbeit potentielle Entwicklungsfelder anzusprechen (FG1-5_C: 378-387).

Auch die Studierenden hätten sich zwischendurch ein Einzelgespräch mit dem Coach gewünscht, um persönliche Anliegen zu besprechen und ein personenbezogenes Feedback – gerade auch hinsichtlich der individuellen Lernzielarbeit – zu erhalten (FG1-5_S: 25, 125-126).

Infolge der soeben dargestellten Rückmeldungen seitens Coachs und Studierenden wurden diverse Massnahmen ergriffen:

- Die Coachs der zweiten Erprobungsrunde wurden gebeten, konsequent Bezüge zwischen den einzelnen Veranstaltungen herzustellen und sie jeweils im Gesamtkontext zu verorten.
- Bei beiden evaluierten Coaching-Gruppen der zweiten Erprobungsrunde wurden halbstündige, individuelle Zwischengespräche zwischen dem ersten und dem zweiten Semester eingeführt[99]. Als Inhalt dieser Gespräche wurde der gemeinsame Austausch über

  a) im Rahmen der Gruppencoachings gemachte Beobachtungen zur Person der Studierenden und
  b) potentielle Entwicklungsfelder vor dem Hintergrund der Beobachtungen in den Gruppencoachings und dem DC

  festgelegt. Ziel sollte es sein, den Studierenden Anhaltspunkte für die im zweiten Semester anstehende Lernzielarbeit im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung zu geben sowie eine Brücke zu schlagen zwischen dem ersten und zweiten Semester.

- In der Einführungsveranstaltung ins Modul wird seither genauer erläutert, wie die einzelnen Modulveranstaltungen miteinander zusammenhängen und welche Funktion dem DC zukommt. Auch wird klarer hervorgehoben, dass sowohl das DC als auch die Gruppencoachings des ersten Semesters den Studierenden Anhaltspunkte für ihre im zweiten Semester beginnende selbstgesteuerte Lernzielarbeit geben sollen. Damit ist das gesamte erste Semester als Basis für die selbstgesteuerte Lernzielarbeit zu betrachten, was schliesslich auch erklärt, weshalb die Lernzielarbeit nicht direkt auf das DC folgt.[100]

Keine Veränderungen erfuhren die Zusammensetzungen der DC- bzw. Coaching-Gruppen sowie die Rhythmisierung der Gruppencoachings – dies aus organisatorischen und finanziellen Gründen.

Interessante Erkenntnisse brachten die Befragungen der Studierenden und Coachs auch hinsichtlich der Aufrechterhaltung des Spannungsbogens und der Dynamik in den einzelnen Gruppencoachings. So lassen sich ihren Rückmeldungen Faktoren entnehmen, die das Geschehen in einem Gruppencoaching und damit seine verwirklichte Dramaturgie massgeblich zu beeinflussen scheinen. Zu diesen gehören:

[99] Im Sinne eines Pilotversuchs wurden zu diesem Zeitpunkt die Zwischengespräche nicht für alle 12 Coaching-Gruppen der zweiten Erprobungsrunde vorgesehen.
[100] Zum Zeitpunkt der Einführung dieser Massnahme war die Einführungsveranstaltung ins Modul im Rahmen der zweiten Erprobungsrunde bereits vorüber, so dass allfällige positive Effekte dieser Massnahme beim Beta-Testing 2 nicht zum Tragen kommen konnten.

- *Die persönliche Einstellung der Studierenden:* Den Aussagen befragter Studierender und Coachs nach zu schliessen, bestimmt die persönliche Einstellung der Studierenden gegenüber dem Modul oder dem Coaching-Thema massgeblich deren Engagement und Aktivität im Modul und damit die Dynamik des gesamten Coaching-Geschehens (FG1-5_C: 193, 504; I1-3_S3: 26, 158; I1-3_S6: 7-8).

- *Der Vertrautheitsgrad unter den Gruppenmitgliedern:* Gemäss Rückmeldungen von Studierenden kann der Umstand, dass man einander kaum kennt bzw. ausserhalb des Coachings wenig miteinander zu tun hat, zu Hemmungen und Zurückhaltung führen, sich im Coaching einzubringen oder einander Feedback und Unterstützung zu geben. Viele Studierenden schienen sich im Gruppencoaching daher eher passiv zu verhalten und ihre Beiträge sowohl inhaltlich wie sprachlich stark abzuwägen (FG1-5_S: 76-78, 367; I1-3_S5: 184-186; I1-4_S2: 57-60; I1-4_S5: 5).

- *Der Zeitpunkt der Coaching-Durchführung*: Coachs weisen darauf hin, dass der Zeitpunkt der Coachings (Mittwochabend) eher schlecht gewählt ist, zumal viele Studierende wie auch die Coachs dann einen Arbeitstag hinter sich haben und entsprechend müde sind, weshalb einzelne Studierende gedanklich abhängen und sich wenig am Geschehen beteiligen mögen (FG1-5_C: 184-192).

- *Die Bestuhlungsart*: Die Rückmeldungen lassen erkennen, dass die Kreisbestuhlung (ohne Tische) aufgrund des *«exponiert»* Seins (FG1-5_S: 387) auf einige Studierende eine hemmende und beklemmende Wirkung haben kann (FG1-5_S: 355, 381-388; I1-3_C1: 350-352; I1-4_S3: 187-194; I1-4_S4: 6-7; I1-4_S6: 148-155).

Vergleichbare Erkenntnisse resultierten aus der Befragung von Studierenden und Coachs zum Gruppencoaching «Werte und Einstellungen» im Rahmen des zweiten Beta-Testings (vgl. in Kapitel VI-3.2.3, S. 173, die Ausführungen zu «Förderung der Offenheit und des Engagements der Studierenden mittels Übungen»).

6.2 Rückmeldungen aus dem Beta-Testing 2[101]

Auch die Coachs der zweiten Erprobungsrunde beschrieben die Dramaturgie des Moduls «SeSoK I» als grundsätzlich gelungen. Analog zu ihren Coach-Kollegen aus dem Beta-Testing 1 begrüssen sie die Verschiedenheit der Settings und der Themen (FG2-5_C: 28, 40-43, 248; I12-4_C1: 145). Ihrer Ansicht nach bietet das erste Semester zudem eine gute Basis für die ab dem

[101] Die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs der zweiten Erprobungsrunde fallen im Vergleich zu denjenigen aus dem Beta-Testing 1 weniger umfassend aus. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Studierenden und Coachs in ihren jeweiligen Fokusgruppen, in deren Rahmen auch die Dramaturgie besprochen werden sollte, selbstgewählt vor allem andere Aspekte wie beispielsweise die E-Portfolioarbeit diskutierten und damit vergleichsweise weniger Zeit für die Thematisierung der Dramaturgie des Moduls verwendeten.

zweiten Semester erfolgende selbstgesteuerte Lernzielarbeit. Einzelne von ihnen empfanden den Übergang zwischen dem ersten und zweiten Semester wie ihre Kollegen im ersten Beta-Testing jedoch als Bruch (FG2-5_C: 16, 43). Während im ersten Semester an Selbst- und Sozialkompetenz-Themen gemeinsam gearbeitet wurde, wurden die Studierenden im zweiten Semester mit der Arbeit an konkreten eigenen Lernzielen ihres Erachtens zu heftig auf sich selbst zurückgeworfen, womit Schwung verloren ging. Zur Gegensteuerung hätten einige Coachs begrüsst, das kollegiale Coaching, welches für das dritte Gruppencoaching zur selbstgesteuerten Lernzielarbeit vorgesehen war, bereits im zweiten Gruppencoaching einsetzen zu können (FG2-5_C: 43-49, 58). Das hätte ihrer Meinung nach *«wieder Schwung hineingegeben»* (FG2-5_C(C6): 43). Andere Coachs hingegen empfanden es als stimmig und richtig, das kollegiale Coaching erst im Rahmen des dritten Gruppencoachings einzuführen (FG2-5_C: 50-51, 59).

Interessanterweise nahmen die beiden Coachs, die mit ihren Studierenden ein halbstündiges Zwischengespräch führten, den Übergang vom ersten zum zweiten Semester nicht als Bruch wahr. Ihren Rückmeldungen zufolge halfen diese Gespräche, den *«Graben»* (FG2-5_C: 251) zwischen erstem und zweitem Semester zu überwinden, und unterstützten die Studierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele (I2-3_C1: 66; I2-4_C2: 134)[102]. So sehen es auch einige ihrer Coachees (FB2-3_S7: S. 2; FB2-3_S2: S. 2; FG2-3_CG2: 377). Einen weiteren Mehrwert dieser Zwischengespräche sehen die Coachs in der Unterstützung der Beziehungsarbeit bzw. des Beziehungsaufbaus zwischen ihnen und den Studierenden (I2-3_C1: 73-74; I2-3_C2: 134). Auch seien sie gegenüber den Studierenden *«eine Wertschätzung, für das, was sie schon gemacht haben und wo sie jetzt stehen»* (I2-3_C1: 63). Angesichts dieser positiven Effekte wurden die individuellen, halbstündigen Gespräche zwischen Coach und Studentin bzw. Student im Übergang vom ersten zum zweiten Semester zum festen Bestandteil des Moduls «SeSoK I» erklärt.

Die Studierenden der zweiten Erprobungsrunde verglichen ihrerseits den Spannungsbogen des ersten und zweiten Semesters. Während die einen das erste Semester als abwechslungsreicher, anregender und damit auch motivierender empfanden, fühlten sich die anderen vom zweiten Semester mehr angesprochen (FG1-5_S: 56-58) – nicht zuletzt aufgrund der kürzeren Coaching-Dauer, welche die Coachings als effizienter (FG2-4_CG1: 84-95) und *«zackiger»* (FG2-4_CG1 (S8): 91) wahrnehmen liess. Auf das Zusammenspiel der einzelnen Lernphasen oder die Sinnhaftigkeit ihrer Reihenfolge gingen die Studierenden der zweiten Erprobungsrunde nicht ein.

[102] Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel VI-4.2.3, S. 250f.

7. Zusammenstellung der aus dem iterativen Prozess von Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung gewonnenen Gestaltungsprinzipien

Zum Abschluss dieses Teils der Arbeit werden nachfolgend die aus dem iterativen Prozess von Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design gewonnenen generalisierbaren und zugleich kontextsensitiven Prinzipien zur lehrmethodischen Gestaltung der Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit» tabellarisch dargestellt. Die resultierende Tabelle beantwortet damit zusammenfassend die Forschungsfrage 5:

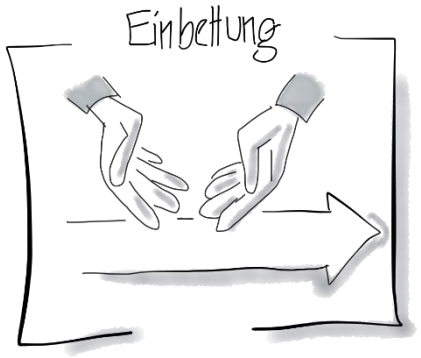
- Welche generalisierbaren, kontextsensitiven Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Sozial- und Selbstkompetenzen resultieren aus der wiederholten Erprobung und Evaluation des didaktischen Designs?

Tabelle 24: Generalisierbare, kontextsensitive Prinzipien zur lehrmethodischen Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen (Ergebnis des iterativen Prozesses von Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design)

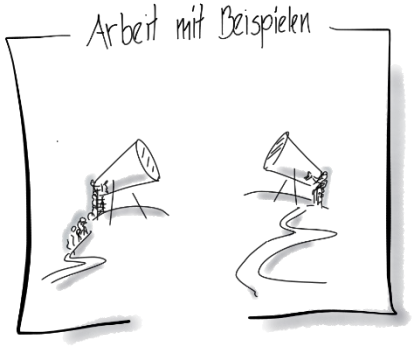
Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
Gestaltungsprinzipien für das didaktische Kernelement «Development Center» (vgl. Kapitel VI-2; v.a. Kapitel VI-2.1.3, VI-2.1.4, VI-2.2.3, VI-2.2.4)			
	(1) Zu Beginn des Lern- und Entwicklungsprozesses sollte eine Standortbestimmung in Form eines halbtägigen Development Centers durchgeführt werden, in dessen Rahmen selbst- und sozialkompetenzbezogene Einzel- und Gruppenaufgaben zu lösen sind, damit die Studierenden ihre individuellen Stärken und Schwächen im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen und mögliche Themen, an denen sie mit dem Ziel der eigenen Kompetenzentwicklung arbeiten wollen, identifizieren können.		
	(2) Die DC-Aufgaben sollten auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen ausgerichtet sein, damit die Studierenden eine Sensibilität für diejenigen Selbst- und Sozialkompetenzen entwickeln, die für ihren zukünftigen Berufsalltag wichtig sind.	Zur zusätzlichen Unterstützung dieser Sensibilisierung scheint es sinnvoll zu sein, die Rückmeldungen im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC – spätestens in darauffolgenden Coachings – mit der zukünftigen Berufstätigkeit zu verbinden.	
	(3) Die Studierenden sollten im Rahmen einer DC-Aufgabe aufgefordert werden, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren, damit sie sich und ihr Handeln situationsbezogen reflektieren und	Zur Unterstützung einer angemessenen Reflexionstiefe sollte den Studierenden für diese Aufgabe genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden. Dies erscheint insbesondere dann wichtig, wenn zu einem späteren Zeitpunkt auf die Selbsteinschätzung zurückgegriffen wird.	Für die Coachs stellt diese im DC vorgenommene Selbsteinschätzung der Studierenden neben den eigenen Beobachtungen zusätzliches Datenmaterial dar, auf welches sie im Rahmen eines dem DC folgen-

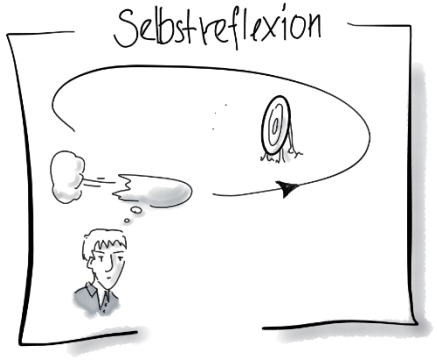
Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	sich so ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst werden.		den Feedbackgesprächs zurückgreifen können – zum Beispiel bei für sie irritierenden oder unklaren Gegebenheiten oder bei kritischen Aspekten.
	(1) Dem Development Center sollte zeitnah ein einstündiges individuelles Feedback durch den Coach folgen, damit die Studierenden ihre Selbstwahrnehmung im DC mit der Fremdwahrnehmung des Coachs abgleichen können – mit dem Ziel der Bestimmung eigener Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen.	Der Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild kann gefördert werden, indem die Coachs bei ihren Rückmeldungen auf die während des DCs vorgenommene Selbsteinschätzung der Studierenden (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung») Bezug nehmen. Dabei erscheint es wichtig, als Coach klar zu benennen, in welchen Punkten die Selbst- und Fremdeinschätzung auseinandergehen, insbesondere bei Abweichungen in den Einschätzungen.	Der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung scheint in erster Linie zu einer Bestätigung der eigenen Sichtweise bezüglich Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu führen, was von den Studierenden als motivierend erlebt wird.
	(2) Der Coach sollte seine Rückmeldungen mit konkreten DC-Aufgaben verknüpfen, damit die Studierenden – sich einerseits stärker an die jeweilige DC-Aufgabe zurückerinnern und die Rückmeldungen des Coachs dadurch besser verstehen und nachvollziehen können. Sie nehmen die Feedbacks dadurch auch differenzierter wahr und leichter an; – andererseits die Beobachtungen im DC mit anderen erlebten Situationen in Vergleich setzen können.		

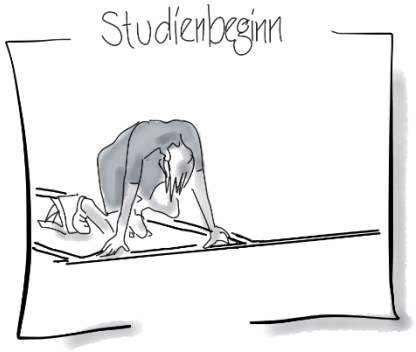
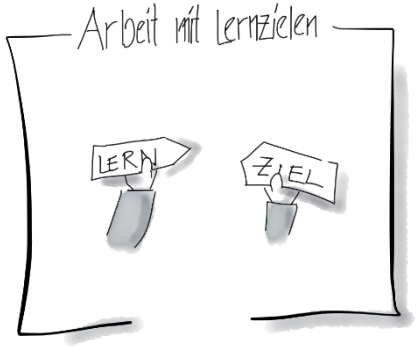
Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	(3) Der Coach sollte sowohl positive als auch kritische Aspekte zurückmelden, damit die Studierenden eigene Stärken und eigene Entwicklungsfelder im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmen können.		Das Erkennen persönlicher Entwicklungsfelder kann die Studierenden zur persönlichen Weiterentwicklung im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen motivieren.
	(4) Beim Zurückmelden positiver Aspekte sollte der Coach weitere/neue Facetten der bereits vorhandenen Stärken im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen thematisieren, damit die Studierenden auch aus dem Feedback positiver Aspekte Anregungen für ihre Weiterentwicklung ableiten können.		
	(5) Beim Zurückmelden kritischer Aspekte sollte der Coach darauf achten, sich nicht wertend, sondern differenziert und begründet zu äussern und das in den kritischen Aspekten enthaltene Entwicklungspotenzial zu verdeutlichen, damit die Studierenden sich nicht angegriffen fühlen und das Feedback annehmen können.		Es scheint auch hinsichtlich der Motivation der Studierenden für die eigene Weiterentwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig zu sein, dass der Coach kritische Aspekte einerseits nicht wertend zurückmeldet, andererseits damit verbundene Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt.
	(6) Das Feedbackgespräch zum DC sollte im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe gestaltet werden, bei dem den Studierenden Raum für eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen, allfällige Einwände und Fragen gegeben wird, damit sie sich im Gespräch einerseits wohl und ernst genommen fühlen und allfällige Anspannungen und Ängste abbauen können (emotionale Ebene) und sich andererseits	Erfolgt der Einbezug der Studierenden seitens des Coachs im Feedbackgespräch nicht nur verbal in Form entsprechender sprachlicher Aufforderung, sondern strahlt der Coach auch nonverbal (mittels entsprechender Körperhaltung, Mimik und Gestik) Offenheit für ihre Beobachtungen, Wahrnehmungen und Ansichten aus, kann dies den Studierenden helfen, das verbal geäus-	

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	trauen, Unklarheiten, Irritationen oder unterschiedliche Sichtweisen anzusprechen, und eigene Gedankengänge weiterentwickeln (kognitive Ebene).	serte Angebot, sich einzubringen, wirklich anzunehmen und sich gegenüber dem Coach zu öffnen.	
	(1) Bei Feedbackgesprächen, die am Anfang des Lernprozesses stehen und bei denen sich Feedbackgeber und -nehmerin noch nicht gut kennen, sollte der Gesprächsrahmen (Zielsetzung und Ablauf des Feedbackgesprächs, Verortung des DC als Momentaufnahme, Hinweis auf Subjektivität bzw. Grenzen der Beobachtungen und Vertraulichkeit) zu Beginn des Gesprächs geklärt und eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug zur Studierenden gestellt werden, damit diese Vertrauen aufbauen und Sicherheit und Orientierung gewinnen kann.	Eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug kann zusätzlich zur Offenheit der Studierenden beitragen und den Studierenden den Einstieg in das Gespräch erleichtern. Als Einstiegsfrage eignet sich zum Beispiel die Frage nach den aktuellen Studienerfahrungen.	Die Verortung des DCs als Momentaufnahme und der Hinweis auf die Subjektivität und die Grenzen der Beobachtung unterstützen die Annahme des Feedbacks und können den Studierenden signalisieren, sich selbst in das Gespräch einbringen zu können.
	(1) Folgen dem DC weitere Lernphasen, die es den Studierenden erlauben, sich selbst besser kennen zu lernen, sollte im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC von einer gemeinsamen Erörterung konkreter Lernziele abgesehen werden. Stattdessen sollte eine schriftliche Nachbearbeitung des Gesprächs in Auftrag gegeben werden, damit die Studierenden einerseits die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zum DC verarbeiten, andererseits die weiteren Lernphasen nutzen können, um die im Zuge des DCs und des Feedbackgesprächs identifizierten möglichen		Die Verschriftlichung persönlicher Erkenntnisse nach dem Feedbackgespräch zum DC ermöglicht es den Studierenden, zu späteren Zeitpunkten einen Standortvergleich vorzunehmen und dadurch Entwicklungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu erkennen.

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	Bearbeitungsthemen zu Lernzielen weiterzuentwickeln.		
Gestaltungsprinzipien für das Gruppencoaching zum Thema «Werte und Einstellungen und ihr Einfluss auf das professionelle Handeln» als Beispiel eines themenbezogenen Coachings im Kontext der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel VI-3; v.a. Kapitel VI-3.1.3, VI-3.1.4, VI-3.2.3, VI-3.2.4)			
	(1) Das Coaching sollte eine Aufgabe vorsehen, bei der die Studierenden aufgefordert werden, persönlich relevante Werte und die Gründe ihrer Wichtigkeit zu benennen, damit sie - sich der eigenen Werte und derjenigen anderer Menschen bewusst werden; - ihr Bewusstsein, dass für Menschen unterschiedliche Werte relevant sein können, vertiefen und - schliesslich ein besseres Verständnis für sich und andere Menschen entwickeln.		
	(2) Der Benennung der persönlich relevanten Werte sollten kritische Rückfragen von Coachs und Mitstudierenden folgen, damit die Studierenden ihre Werte und Argumentationen kritisch hinterfragen.		Durch das kritische Hinterfragen der eigenen Werte und Argumentationen infolge der Rückfragen können die Studierenden besser verstehen, weshalb bestimmte Werte für sie besonders wichtig sind. Sie lernen dadurch auf der Handlungsdimension «Einstellungen» Neues über sich.
	(3) Im Anschluss daran sollte in Kleingruppen eine Diskussion über die genannten Werte folgen, die den Studierenden einen Einblick in die Sicht- und Verständnisweisen der Mitstudierenden ermöglicht, damit sie erkennen,	Es empfiehlt sich, die Diskussionen in Kleingruppen von 3, maximal 4 Personen durchzuführen, da die Gruppengrösse darüber zu entscheiden scheint, ob und wie sehr sich die einzelnen Studierenden in die Diskussion miteinbringen.	Das gemeinsame Diskutieren über Werte und Einstellungen erweitert durch das Kennenlernen neuer/alternativer Sichtweisen den Blickwinkel der Studierenden.

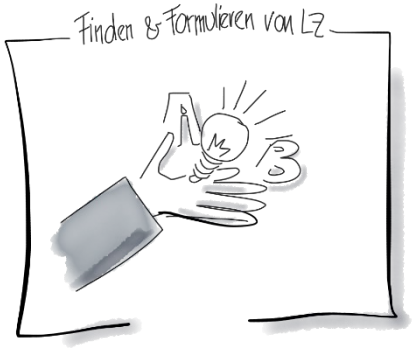
Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	dass ein Wert von Menschen unterschiedlich ausgelegt werden kann, und in der Folge ihr eigenes Werteverständnis be- und überdenken.	Die Intensität und Tiefe der Diskussionen kann zusätzlich gesteigert werden, wenn den Studierenden für die Kleingruppenarbeit genügend Zeit zur Verfügung steht.	
	(1) Das Coaching sollte auch eine Aufgabe enthalten, bei der die Studierenden bezüglich einer geschilderten Handlungssituation aufgefordert werden, – die (unterschiedlichen) Perspektiven der an dieser Situation beteiligten Personen einzunehmen und mögliche, die jeweiligen Handlungsweisen tragenden Werte zu diskutieren, damit sie den Zusammenhang von Werten und Handlungen erläutern und Herausforderungen der interpersonell unterschiedlichen Priorisierung von Werten thematisieren, – sowie zur geschilderten Handlungssituation selbst Position zu beziehen und ihre eigene Position wertebezogen zu begründen, damit sie hinter ihren Handlungsüberlegungen bzw. ihrer Position stehende Werte reflektieren und den Einfluss dieser Werte auf ihr antizipiertes Handeln erläutern. Bei dieser Aufgabe sollten Situationen aus dem anvisierten beruflichen Handlungsfeld im Fokus stehen, die bei den Studierenden im Sinne von Dilemmata persönliche Wertekonflikte provozieren, damit sie (ihre) Werte und	Es empfiehlt sich, mehrere und unterschiedliche Handlungssituationen in den Fokus zu nehmen, wobei darauf zu achten ist, für die Bearbeitung der jeweiligen Situation genügend Zeit einzuräumen.	Das gemeinsame wertebezogene Thematisieren und Bearbeiten konkreter Handlungssituationen führt bei den Studierenden zu einer Bewusstseinsschärfung hinsichtlich der eigenen Werte und Einstellungen und ihrer Umsetzung im privaten wie beruflichen Alltag, was mit einem besseren und differenzierten Verständnis der eigenen Werte und Einstellungen einhergeht. Die Arbeit mit konkreten Situationsbeispielen aus dem beruflichen Handlungsfeld kann auf Seiten der Studierenden die der Werte-Thematik zugeschriebene Relevanz erhöhen und das Besprochene greifbarer machen. Überdies kann sie den Transfer des Besprochenen auf den beruflichen Kontext unterstützen.

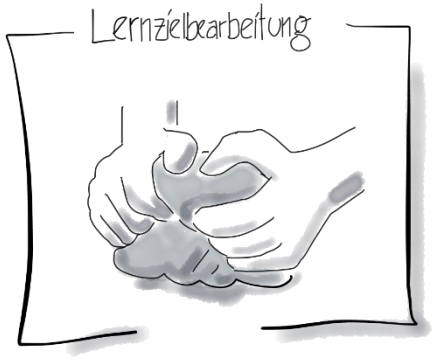
Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	Einstellungen in Bezug auf ihre spätere Berufsrolle vertieft reflektieren und ein (stärkeres) Bewusstsein für mögliche, wertebezogene Herausforderungen bei der späteren Berufsausübung entwickeln.		
	(1) Das Coaching sollte insgesamt Raum und Gelegenheit bieten: - für das Benennen und Begründen eigener Werte und Einstellungen, - für kritische Rückfragen und Nachfragen bezüglich der Umsetzung von Werten in konkreten Situationen, - für eigene wertebezogene Positionierungen und ihre Begründungen, - für gemeinsame wertebezogene Diskussionen und damit für den Einblick in die von Mitstudierenden jeweils als relevant erachteten Werte und Einstellungen bzw. in die von ihnen vertretenen Ansichten sowie - für das gemeinsame wertebezogene Thematisieren konkreter Handlungssituationen, damit die Studierenden vertieft und differenziert (Selbst-)Reflexionen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» tätigen.		(Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Werten und Einstellungen. Sie führt zu einem stärkeren Bewusstsein und besseren Verständnis der eigenen Werte und Einstellungen und derjenigen anderer Menschen. Sie schärft das Bewusstsein für die Gründe, weshalb einem die persönlich als relevant erachteten Werte und Einstellungen wichtig sind, und lässt Grenzen und Herausforderungen bei der Umsetzung eigener Werte erkennen.

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	(1) Im Coaching mit Neustudierenden sollte mit aktivierenden Elementen wie Aufträgen, Beispielbearbeitungen und Fragestellungen gearbeitet und eine wertschätzende Atmosphäre hergestellt werden, in der die einzelnen Voten der Studierenden keine Wertung erfahren, damit sich die Studierenden den Mitstudierenden und dem Coach öffnen und sich aktiv am Coaching beteiligen.		Neustudierende verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit dem Coaching-Gefäss. Dies kann dazu führen, dass sie sich im Coaching eher abwartend verhalten und von sich aus wenig einbringen. Umso wichtiger ist daher die Arbeit mit aktivierenden Elementen wie sie im Design-Prinzip genannt werden. Darüber hinaus fördern auch Kleingruppenarbeiten die Aktivität von Studierenden.
Gestaltungsprinzipien für das didaktische Kernelement «Selbstgesteuertes Lernen» (vgl. Kapitel VI-4; v.a. Kapitel VI-4.1.3, VI-4.1.4, VI-4.2.3, VI-4.2.4)			
	(1) Beim selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollte mit Lernzielen gearbeitet werden, damit die Studierenden ihren Fokus auf das im Lernziel adressierte Thema legen und sich intensiv damit auseinandersetzen.		
	(2) Aufgrund des starken Persönlichkeitsbezugs von Selbst- und Sozialkompetenzen sollte den Studierenden ermöglicht werden, sich innerhalb eines vorgegebenen Kompetenzrasters eigene Lernziele zu setzen, damit sie an persönlich relevanten Themen arbeiten können und in der Folge motiviert und bereit sind, sich längerfristig und intensiv mit den in den Lernzielen adressierten Themen auseinanderzusetzen.	Zur zusätzlichen Förderung der Motivation scheint es ratsam zu sein, die Studierenden anzuregen, sich Lernziele zu setzen, die sowohl persönlich relevant als auch unmittelbar bearbeitbar sind. Das Setzen eigener Lernziele kann für einzelne Studierende eine Herausforderung darstellen, wobei diese von Person zu Person unterschiedlich	

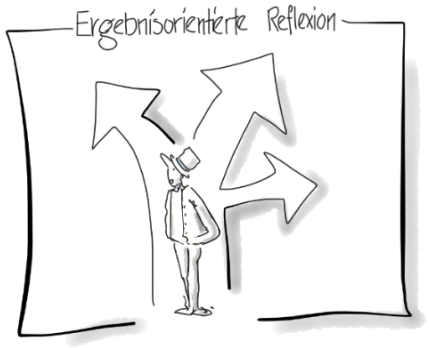
Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
		geartet sein kann. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, den Studierenden unterschiedliche Hilfestellungen anzubieten. Grundsätzlich ist es wichtig, für das Finden und Formulieren persönlich relevanter Lernziele aufgrund ihrer Motivationsfunktion genügend Zeit einzuplanen, was der Formulierung von Alibi-Lernzielen entgegenwirken soll.	
	(3) Beim lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, neben den Lernzielen auch Tempo und Wege zur Lernzielerreichung selbst zu bestimmen, damit sie im eigenen Rhythmus, selbstgesteuert und dadurch zusätzlich motiviert an den Lernzielen arbeiten.	Aufträge, in deren Rahmen die Studierenden aufgefordert sind, zu bestimmten Abgabeterminen ihre Entwicklungsschritte zu benennen, können bei Einzelnen dazu führen, dass sie die Selbstbestimmung ihres Lerntempos als eingeschränkt erleben. Es empfiehlt sich daher, solche Aufträge zeitlich nicht zu eng zu fassen oder inhaltlich offen zu gestalten.	
	(1) Da die Studierenden beim lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn – mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert zu sein scheinen, sollten verschiedene Hilfestellungen seitens der Mitstudierenden und Coachs vorgesehen werden, damit die Studierenden (motivationshemmende) Stolpersteine bei der Lernzielarbeit überwinden und weiter motiviert an ihren Lernzielen arbeiten können.	Es erscheint sinnvoll, dass den Studierenden beim Finden und Formulieren persönlich relevanter Lernziele in erster Linie der Coach unterstützend zur Seite zu steht, während bei der anschliessenden Lernzielbearbeitung vor allem Gefässe vorgesehen werden sollten, in deren Rahmen sich die Studierenden gegenseitig unterstützen können.	

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	(1) Vor Beginn des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollte der Coach ein halbstündiges, individuelles Zwischengespräch mit jeder Studentin durchführen, damit diese auf Basis der Erfahrungen aus dem ersten Semester und den Rückmeldungen zum DC erste Ideen für mögliche, persönliche Lernziele bzw. Lernzielformulierungen zur Diskussion stellen kann und bei Bedarf Anregungen für das Festlegen und Formulieren ihrer Lernziele erhält.	Zur Unterstützung der Lernzielfindung ist es für den Coach beim Zwischengespräch ratsam, den inhaltlichen Fokus auf die bisherigen Beobachtungen zur Person der/des Studierenden und auf mögliche, daraus resultierende Entwicklungsfelder zu legen. Zudem empfiehlt es sich hier, die Studierenden mittels vorgegebener Reflexionsfragen gedanklich auf das Gespräch vorbereiten zu lassen.	
	(2) Der Coach sollte den Studierenden zu Beginn des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung zudem (theoretische) Hilfestellungen zur Formulierung von Lernzielen zur Verfügung stellen, damit sie ihre Lernziele gehaltvoll und motivierend formulieren können.		
	(3) In einem Gruppencoaching sollten die Studierenden aufgefordert werden, ihre Lernzielideen und die Überlegungen zur Erreichung dieser Lernziele zu erläutern, damit sie ihre Lernzielideen einerseits auf persönliche Relevanz hin überprüfen und gegebenenfalls Lernziele mit grösserer persönlicher Relevanz identifizieren, andererseits geeignete Massnahmen zur Erreichung der Lernziele finden. Hierfür sollte den einzelnen Schilderungen Reaktionen in Form kritischer Rückfragen,	Zur Ermutigung der Studierenden, einander kritische Fragen zu stellen (oder kritische Rückmeldungen zu geben), ist es sinnvoll, dies als Coach vorzumachen, entsprechende Rollen zu vergeben (Stichwort: «Advocatus Diaboli») oder die Studierenden explizit aufzufordern, die gemachten Äusserungen kritisch zu hinterfragen. Bei Letzterem ist es ratsam, die Aufforderung mit dem Hinweis zu verbinden, dass es nicht darum geht, den anderen zu verletzen, sondern ihn zu unterstützen.	

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	konstruktiver Rückmeldungen und/oder konkreter Umsetzungsideen seitens der Mitstudierenden und des Coachs folgen.	Es ist sinnvoll, für die Reaktionen auf die Erläuterungen der einzelnen Studierenden aufgrund ihres Lerngehalts genügend Zeit einzuplanen.	
	(4) Zusätzlich sollten die Studierenden in einem Gruppencoaching mit dem Ziel, die Studierenden beim Finden persönlich relevanter Lernziele und geeigneter Massnahmen zur Lernzielerreichung zu unterstützen, aufgefordert werden, ihre Lernzielideen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» zu betrachten, damit sie ihre Lernziele konkretisieren und Ansatzpunkte für deren Bearbeitung identifizieren.		
	(1) Beim lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung sollten regelmässige Austauschgefässe mit den Mitstudierenden und dem Coach vorgesehen werden, damit die Studierenden zielführend an ihren Lernzielen arbeiten und nicht Gefahr laufen, die Lernzielarbeit im Alltag zu vergessen oder sich darin zu verlieren.		
	(2) Die Studierenden sollten in solchen Austauschgefässen aufgefordert werden, sich über ihre Lernwege und -strategien und die damit gemachten Erfahrungen sowie über ihre Lern- und Entwicklungsschritte auszutauschen, damit sie ihren Lernzielstand be-	Als solche Austauschgefässe eignen sich aufgrund des persönlichen Gehalts von Selbst- und Sozialkompetenz bezogenen Lernzielen insbesondere Tandem-Aufträge, Kleingruppenarbeiten im Rahmen eines Gruppencoachings und individuelle Gespräche mit dem Coach bzw. Einzelcoachings.	Der gemeinsame Austausch mit Mitstudierenden und/oder dem Coach unterstützt das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzen, indem er – neue Sichtweisen eröffnet,

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	nennen, Stellung zu ihrer Lernzielarbeit beziehen, Mitstudierende bei ihrer Lernzielarbeit mittels Rückfragen, Rückmeldungen, Ideen und Anregungen unterstützen und schliesslich aus den Beiträgen und Rückmeldungen ihrer Mitstudierenden und/oder des Coachs Anregungen für die eigene Weiterarbeit an den Lernzielen identifizieren.		– andere Perspektiven aufzeigt, – (Selbst-)Reflexionen anregt, – (alternative) Wege der Lernzielbearbeitung aufzeigt, – eine Vergleichsmöglichkeit mit anderen schafft und - aufzeigt, dass andere Studierende auch Lernziele verfolgen und dabei auf Herausforderungen stossen, was wiederum motivierend und entlastend wirken kann. Das Unterstützungspotenzial des gemeinsamen Austauschs liegt einerseits in der Resonanz des Gegenübers auf eigene Schilderungen z.B. in Form von Ideen, Anregungen, der Erläuterung eigener Erfahrungen oder der Äusserung anderer Sichtweisen. Andererseits kann das Hören, woran Mitstudierende arbeiten und wie sie dabei mit welchen Erfahrungen vorgehen, eine Modellfunktion haben und dazu animieren, selbst gewisse Themen anzugehen oder Vorgehensweisen auszuprobieren bzw. anzuwenden.

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	(3) Darüber hinaus sollten zur Unterstützung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung Gefässe vorgesehen werden, in deren Rahmen lernzielarbeitbezogene Themen, Anliegen und Fragestellungen bearbeitet werden können, damit die Studierenden aus der gemeinsamen Bearbeitung für sich passende Formen für den Umgang mit Herausforderungen identifizieren bzw. Antworten auf ihre lernzielarbeitbezogenen Fragen ableiten und in der Folge motiviert an den Lernzielen weiterarbeiten.	Als Formate der gemeinsamen Besprechung und Bearbeitung von Lernzielthemen und lernzielarbeitbezogenen Anliegen und Fragen eignen sich Kleingruppen- oder Werkstattarbeiten im Rahmen eines Gruppencoachings sowie kollegiale Coachings, wobei für alle genannten Formate genügend Zeit einzuplanen ist.	
Gestaltungsprinzipien für das didaktische Kernelement «E-Portfolioarbeit» (vgl. Kapitel VI-5; v.a. Kapitel VI-5.1.3, VI-5.1.4, VI-5.2.3, VI-5.2.4)			
	(1) Es sollte eine die einzelnen Modulveranstaltungen sowie das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen begleitende E-Portfolioarbeit vorgesehen werden, welche die Studierenden über verschiedene Aufträge auffordert, die Auseinandersetzung mit sich und den in den Veranstaltungen bearbeiteten Selbst- und Sozialkompetenz-Themen sowie ihren Lern- und Entwicklungsprozess in diesen Kompetenzbereichen zu verschriftlichen, damit sie – sich länger und intensiver mit sich – sprich mit eigenen Einstellungen, Sichtweisen, Handlungsweisen, Stärken und	Das Verschriftlichen der eigenen Reflexionen, Lern- und Entwicklungsprozesse kann für manche Studierende eine motivationale, teilweise auch kognitive Herausforderung darstellen. Es ist daher sinnvoll, ihnen zu Beginn der Portfolioarbeit den dahinterliegenden Sinn zu erläutern, Unterstützungsangebote bei Schreibblockaden vorzusehen und mit inhaltlicher und gestalterischer Variation der Portfolioaufträge zu versuchen, ihre Motivation positiv zu beeinflussen (vgl. dazu auch die Design-Prinzipien beim Einflussfaktor «Variation und Gestaltungsspielraum»). Beim Einsatz einer Portfoliosoftware, die für die Betroffenen neu ist, erweist es sich angesichts der	

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	Entwicklungsfelder – sowie den jeweiligen Selbst- und Sozialkompetenz-Themen auseinandersetzen; – sich bewusster mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess beschäftigen; – kontinuierlich an ihren Lernzielen arbeiten und – dank der gegebenen Schriftlichkeit jederzeit in frühere Überlegungen, Empfindungen, Lern- und Entwicklungsdokumentationen Einblick nehmen und persönliche Fortschritte, aber auch Herausforderungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen können, um auf dieser Basis ihren Lern- und Entwicklungsprozess bzw. ihre Lernzielarbeit zielführend auszugestalten.	potentiell demotivierenden Wirkung von Schwierigkeiten beim Software-Gebrauch als wichtig, Unterstützung in Form einer Einführungsveranstaltung, von Anleitungen bzw. Tutorials und eines niederschwelligen technischen Supports anzubieten.	
	(1) Die E-Portfolioarbeit sollte veranstaltungsvorbereitende (Reflexions-)Aufträge umfassen, damit sich die Studierenden im Vorfeld gezielt mit dem jeweiligen Selbst- und Sozialkompetenz-Thema auseinandersetzen und dadurch in der Veranstaltung einfacher den Einstieg in die gemeinsame Themenbearbeitung finden.	Es empfiehlt sich, in den Veranstaltungen auf das im Vorfeld Erarbeitete Bezug zu nehmen, da die Veranstaltungen dadurch für die Studierenden ertragreicher werden.	
	(2) Zudem sollten veranstaltungsnachbereitende (Reflexions-)Aufträge vorgesehen werden, damit die Studierenden die Veranstaltungsinhalte verarbeiten, daraus persönlich relevante Inputs und Impulse identifizieren und diese		

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
	für die eigene Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung nutzbar machen.		
	(1) Die E-Portfolioaufträge sollten variantenreich gestaltet sein, damit die Studierenden ihre Portfolios möglichst motiviert führen.	Es empfiehlt sich zur Förderung der Motivation, neben eigentlichen Reflexionsaufträgen Beobachtungsaufträge oder Aufträge zum mündlichen Austausch vorzusehen, deren Essenzen dann im Portfolio festgehalten werden. Letztere eignen sich im Kontext des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens beispielsweise für die gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit an den eigenen Lernzielen. Beobachtungsaufträge lassen die Studierenden den Fokus auf eine bestimmte Selbst- bzw. Sozialkompetenz, auf einen Aspekt davon und/oder auf deren Umsetzung im Alltag richten. Entsprechend ist auch denkbar, sie als Einstieg in ein bestimmtes Selbst- und Sozialkompetenz-Thema und in diesem Sinne als Vorbereitungsauftrag einzusetzen. Aufträge zur (Zwischen-)Standortbestimmung regen die Studierenden an, sich noch einmal mit dem bisher Erarbeiteten bzw. dem bisherigen Lern- und Entwicklungsprozess auseinanderzusetzen und die wichtigsten Erkenntnisse daraus festzuhalten. Sie fordern auf, den eigenen Entwicklungsstand zwischen verschiedenen Zeitpunkten zu vergleichen und lassen dadurch persönliche Entwicklungsschritte und aktuelle Entwicklungsfelder erkennen. Entsprechend bieten	

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
		sich solche Aufträge vor allem für das Semesterende an. Dabei erweist es sich als sinnvoll, sie zeitlich so zu setzen, dass sie sich so wenig wie möglich mit anderen eingeforderten Studienleistungen wie Prüfungen konkurrenzieren, damit die Studierenden auch wirklich die Zeit und den Kopf für ihre Bearbeitung haben.	
	(2) Die E-Portfolioaufträge sollten zudem so gestaltet sein, dass sie einerseits die nötigen Leitplanken für eine zielführende Bearbeitung bereitstellen, andererseits aber grösstmöglichen Spielraum für die Art ihrer Umsetzung zulassen, damit die Studierenden die Aufträge auf eine für sie gewinnbringende und motivierende Weise bearbeiten.	Es ist sinnvoll den Studierenden bei Reflexionsaufträgen in Form von Leitfragen Hilfestellungen an die Hand zu geben, ohne jedoch die Beantwortung der Fragen als verbindlich zu erklären. Dies lässt den Studierenden die Möglichkeit, den Reflexionsauftrag auch auf andere Weise umzusetzen. Es ist ratsam, Beobachtungsaufträge und Aufträge zum mündlichen Austausch im Kontext der Lernzielarbeit zeitlich flexibel zu gestalten, damit die Studierenden sie dann umsetzen können, wenn es für sie am zielführendsten ist. Eine Möglichkeit, den Studierenden bei ihrer E-Portfolioarbeit Gestaltungsspielraum einzuräumen, besteht beispielsweise darin, die Form des aus dem Auftrag resultierenden Produkts nicht vorzugeben. Es steht den Studierenden dann frei, den Auftrag zum Beispiel in der Gestalt einer zusammenhängenden Dokumentation, eines Blog- oder Tagebucheintrags oder – wenn keine Verschriftlichung erforderlich ist – einer Mindmap, Zeichnung, Ton- oder Bildaufnahme umzusetzen.	

Einflussfaktor	Gestaltungsprinzip	Umsetzungsempfehlung	Zusatzinformation
		Eine mögliche Variante zur Gewährung von Mitbestimmung bei der eigenen E-Portfolioarbeit besteht darin, nicht alle Aufträge als verpflichtend bzw. einige von ihnen als fakultativ zu deklarieren. Es erscheint sinnvoll, auf Aufwandsangaben für die einzelnen Aufträge zu verzichten, da diese die Studierenden zum einen unter Druck setzen und zum anderen dazu verleiten können, ausschweifende Texte zu schreiben, ohne die Qualität und den Gehalt des Geschriebenen zu steigern.	

VII. BEGLEITMASSNAHMEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER IMPLEMENTIERUNG DER DIDAKTISCHEN INTERVENTION

Im Hinblick auf die Entwicklung und Implementierung der neuen Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen wurden im Vorfeld mögliche Herausforderungen antizipiert (vgl. Kapitel I-2):

1. Einschränkungen beim Gestaltungsspielraum infolge finanzieller Rahmenbedingungen, Vorgaben im geltenden Personal- und Studienreglement und/oder beschränkter zeitlicher Ressourcen
2. Änderungen der strategischen Zielsetzungen des Departements während des Projektverlaufs
3. Unterschiedliche inhaltliche und didaktische Schwerpunktsetzungen, Lehr-, Lern- und Rollenverständnisse unter den Hochschullehrenden und/oder zwischen ihnen und der Leitungsebene
4. Unterschiedliche Kompetenzverständnisse innerhalb des Lehrkörpers
5. Unterschiedliche Relevanzzuschreibungen der Hochschullehrenden und Studierenden hinsichtlich der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines Hochschulstudiums
6. Unterschiedliche Bereitschaft und Offenheit der Studierenden, sich im Rahmen einer vorgegebenen Struktur und unter Bewertung auf die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Umgang mit anderen Menschen einzulassen
7. Unterschiedliche Zielsetzungen von Wissenschaft und Praxis bzw. die Herausforderung, eine gemeinsame Sprache zu finden

Angesichts dieser potentiellen Risiken wurden verschiedene Begleitmassnahmen ergriffen, die insbesondere die Herausforderungen 3 bis 6 adressieren. Die nachfolgenden Kapitel dienen ihrer Beschreibung und Evaluation, wobei letzteres in erster Linie aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit erfolgt, die das hier beschriebene Projekt leitete und als Forscherin darin tätig war. Punktuell wird ihre Sichtweise mit Aussagen von Coachs und Studierenden, die in die Testings der didaktischen Designs einbezogen waren[103], sowie mit Beiträgen aus der Literatur ergänzt.

[103] Die Coachs und Studierenden wurden jeweils anlässlich der Fokusgruppe zur Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I» gefragt, welche begleitenden Massnahmen ihrer Ansicht nach die Implementierung des Moduls unterstützt haben, welche

Im Sinne eines Fazits werden auf Basis der im Projekt gemachten Erfahrungen Empfehlungen für die Ausgestaltung begleitender Massnahmen abgeleitet (vgl. Kapitel VII-5). Sie verstehen sich als Antwort auf die Forschungsfrage 6:

- Welche Begleitmassnahmen unterstützen vor dem Hintergrund der antizipierten Herausforderungen die nachhaltige Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation?

Die im Verlaufe des Projekts ergriffenen Begleitmassnahmen lassen sich grob den Ebenen «Leitung», «Lehrkörper», «Studierende» und «Öffentlichkeit» zuordnen.

1. Ebene «Leitung»

Eine der ersten Massnahmen bestand darin, als Projektleiterin mit der Abteilungsleiterin «Bachelor» die Rahmenbedingungen für die neu zu entwickelnde Lernumgebung zu klären. Es wurde festgelegt, wie viel die Durchführung der angestrebten Lernumgebung maximal kosten darf und welche reglementarischen, personellen, inhaltlichen und didaktischen Vorgaben zu beachten sind. Vereinbart wurde auch, dass die Gestaltung der Lernumgebung keine Änderungen am Reglement zur Folge haben darf. Ebenfalls festgelegt wurde, wie und wann die Abteilungsleiterin über die Evaluationsergebnisse und (Weiter-)Entwicklungen zu informieren war und welche Entscheidungen die Projektleiterin bzw. die Projektgruppe eigenständig treffen durfte. Rückblickend betrachtet erwies sich diese Klärung als sehr wichtig. Die klar gesetzten Eckpfeiler dienten von Anfang an als orientierende Leitplanken, die verhinderten, dass die Design-Entwicklungen in eine von der Leitung unerwünschte Richtung liefen. Sie liessen aber genügend lehrmethodischen Gestaltungsspielraum, so dass die jeweiligen Evaluationsergebnisse bei der Weiterentwicklung der Designs angemessen berücksichtigt werden konnten. Zudem bestand infolge der Absprachen auf beiden Seiten Klarheit über die jeweiligen projektbezogenen Kompetenzen, Pflichten und Aufgaben, was die Umsetzung der Projektleitungsaufgaben massgeblich erleichterte. Als Folge des Gesprächs wurde des Weiteren ein regelmässiger Austausch zwischen der Abteilungsleiterin «Bachelor» und der Projektleiterin vorgesehen. Dieser ermöglichte ein regelmässiges Projekt-Update zuhanden der Abteilungsleiterin sowie die Klärung offener Punkte und Fragen innert nützlicher Frist, was gewiss zum unablässigen Rückhalt seitens der Abteilungsleiterin «Bachelor» beitrug. Der regelmässige Austausch hätte überdies erlaubt, eine allfällige Anpassung der für die Lernumgebung relevanten strategischen Ziele und damit einen allfälligen Kurswechsel seitens der

weniger, und was es zusätzlich an Massnahmen gebraucht hätte. Vereinzelt hatten sich Coachs und Studierende bereits in früheren Interviews und/oder Fokusgruppen dazu geäussert.

Abteilungs- und/oder Departementsleitung frühzeitig zu erfahren. Dieser blieb jedoch glücklicherweise und entgegen der antizipierten Herausforderung 2 aus, was sicherlich auch dem Umstand geschuldet ist, dass die Stärkung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen in der Strategie des Departements Soziale Arbeit festgeschrieben ist.

Neben der Abteilungsleiterin wurde auch die Abteilungsleitung «Bachelor»[104] regelmässig über den Projektstand informiert.[105] Damit konnte den Mitgliedern dieses Steuergremiums fortlaufend Einblick in den iterativen Prozess von Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design und die jeweiligen Ergebnisse bzw. Produkte gewährt werden. Es erlaubte ihnen im Direktkontakt zu erklären, warum die einzelnen didaktischen Designs lehrmethodisch so entwickelt bzw. weiterentwickelt wurden, wie dies in Teil VI beschrieben wird. Damit zusammenhängende Fragen konnten unmittelbar beantwortet werden. Dieses «informative Mitnehmen» der Abteilungsleitung erwies sich aus Sicht der Autorin gerade zu Zeiten, als der neuen Lernumgebung «eisiger Wind» entgegenblies (vgl. Kapitel VII-3), als besonders wichtig. Die Kenntnis der Evaluationsergebnisse und der darauf basierenden Weiterentwicklungen ermöglichte den Mitgliedern der Abteilungsleitung, die Lernumgebung und ihre Weiterentwicklungen mitzutragen und von dritter Seite geäusserte Kritik richtig einzuordnen.

2. Ebene «Lehrkörper»

Auf Ebene «Lehrkörper» wurden zum einen Massnahmen ergriffen, die das gesamte Bachelor-Kollegium betrafen, zum anderen solche, die spezifisch die Coachs der neuen Lernumgebung adressierten.

2.1 Ebene «Bachelor-Kollegium»

Davon ausgehend, dass im Kollegium unterschiedliche Kompetenzverständnisse und Vorstellungen darüber vorherrschen, ob die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Bestandteil eines Hochschulstudiums sein soll oder nicht, wurde eine Veranstaltung durchgeführt, in der sich die Mitglieder des Bachelor-Kollegiums einzeln und in der Gruppe mit ihrem Kompetenzverständnis und demjenigen von Euler auseinandersetzten, welches der neuen Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen unterlegt wurde (vgl. Kapitel III-1). Der Aussage Wilbers (2012, S. 289ff.) Glauben schenkend, wonach ein gemeinsames Verständnis von zu entwickelnden Handlungskompetenzen das A und O der Kompetenzförderung ist, zielte die Veranstaltung darauf ab, dass sich die Mitglieder des Kollegiums zum einen

[104] Zur Funktion und Zusammensetzung der Abteilungsleitung «Bachelor» vgl. Kapitel IV-1.1.
[105] Vgl. dazu auch die Ausführungen zu den Alpha-Testings in den Kapitel V-2.1.1, V-2.2.1 und V-2.3.

der eigenen Kompetenzverständnisse bewusst(er) wurden und zum anderen einander durch Austausch und Diskussion in ihren Verständnissen annäherten. In der Veranstaltung wurde deutlich, dass neben verschiedenen Kompetenzverständnissen auch unterschiedliche Sichtweisen zur Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Kompetenzorientierung im Hochschulstudium vorhanden sind. Es herrschte im Kollegium weitgehend Einigkeit darüber, dass die Kompetenzorientierung im Zuge einer über kurz oder lang anstehenden erneuten Curriculumsrevision zum Gegenstand einer umfassenden gemeinsamen Diskussion gemacht werden muss. Als unmittelbare Konsequenz der Veranstaltung wurden die Abbildungen, die zum einen in den Praxismodulen des BSc SoA (BFH) und zum anderen in den drei neuen «SeSoK»-Modulen für die Darstellung des theoretischen Verständnisses von Handlungskompetenzen benutzt werden, vereinheitlicht. Damit erfolgte zumindest auf formaler Ebene eine Annäherung, was nach Ansicht mancher Coachs für die Studierenden den positiven Effekt hat, sich bezüglich der Kompetenzen *«klarer verorten»* (FG1-5_C(C5): 685) bzw. im Dschungel der Kompetenzdefinitionen leichter zurechtfinden zu können (FG2-5_C: 359-361).

Eine weitere Veranstaltung des Bachelor-Kollegiums wurde dazu benutzt, in den eigenen Modulen bereits wahrgenommene oder bisher ungenutzte Möglichkeiten zur Förderung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zu identifizieren und sich diese gegenseitig zu präsentieren. Wilbers (2012) weist darauf hin, dass es bei der expliziten Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines spezifischen Moduls, wie es im BSc SoA (BFH) mit den Modulen «SeSoK I-III» gegeben ist, wichtig ist, Verbindungen zu Fördermöglichkeiten in anderen Modulen herzustellen*:*

> *«In Schulen kann sonst schnell der Eindruck aufkommen, die ‹normale› ‹Fach›-Lehrkraft könne die Förderung überfachlicher Kompetenzen an ‹Experten/Expertinnen› – nämlich an Lehrkräfte in den Förderinseln und den Förderfächern – ‹delegieren›.»* (S. 295)

Nach Ansicht der Autorin trug diese zweite Veranstaltung zu einer Schärfung des Bewusstseins darüber bei, dass alle im Bachelorstudiengang unterrichtenden Personen in ihren Modulen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen beitragen können und sollen. Aussagen von Coachs zufolge ist dieses Bewusstsein für die Nachhaltigkeit der «SeSoK»-Module entscheidend: Es ist wichtig, *«damit in den anderen Modulen der Prozess [der Persönlichkeitsentwicklung] auch unterstützt und weitergetrieben wird»* (FG2-5_C(C1): 322). Um dieses Bewusstsein aufrechtzuerhalten, regen die Coachs an, darüber mit den Kolleginnen und Kollegen im Gespräch zu bleiben (FG2-5_C: 325).

Des Weiteren wurden in der Veranstaltung Verknüpfungen zwischen den Modulen «SeSoK I-III» und den anderen BSc-Modulen sichtbar, auf die in den Modulen fortan explizit verwiesen

werden kann. Insgesamt wirkte die Veranstaltung nach Einschätzung der Autorin im Sinne Wilbers einer unter Mitgliedern des Bachelor-Kollegiums allfällig vorhandenen Vorstellung eines «Insel-Daseins» der Module «SeSoK I-III» entgegen.

Schliesslich wurde in einem weiteren Anlass des Bachelor-Kollegiums über die Inhalte und Ausgestaltung der Module «SeSoK I-III» informiert. Ziel war es, mittels Information dazu beizutragen, dass die drei Module vom Gesamt-Kollegium getragen werden. Die Information fand zu Beginn der Ersterprobung der neu entwickelten Lernumgebung statt. Über die weiteren Entwicklungen wurde das Bachelor-Kollegium hingegen nicht mehr informiert. Diesbezüglich orten die Coachs in Übereinstimmung mit der Autorin Nachholbedarf. Ihrer Ansicht nach wissen viele ihrer Bachelor-Kolleginnen und -Kollegen nicht, was in den Modulen «SeSoK I-III» inhaltlich und didaktisch geschieht (FG1-5_C: 598-604, 643). Dies birgt laut ihnen die Gefahr, dass einzelne Kolleginnen und Kollegen von negativen Studierendenstimmen beeinflusst werden, *«auch gar kein Gegenbild haben, weil sie eigentlich nicht wissen, was da so wirklich passiert»* (FG1-5_C(C3): 600) und aufgrund mangelnden Wissens folglich nicht hinter den Modulen stehen. Die Coachs regen daher an, die Mitglieder des Bachelor-Kollegiums in einer nächsten Konferenz darüber zu informieren, was in welcher Weise heute in den «SeSoK»-Modulen bearbeitet wird und welche Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind. Davon versprechen sie sich, dass ihre Kolleginnen und Kollegen *«[negative] Rückmeldungen von Studierenden anders einordnen können»* (FG1-5_C(C3): 598) und ihre allfällig vorhandene eigene Skepsis den drei Modulen gegenüber abbauen können.

Eine weitere wichtige, die Akzeptanz fördernde Massnahme auf Ebene «Bachelor-Kollegium» bestand nach Ansicht der Autorin und einiger in die Evaluationen involvierter Coachs darin, in erster Linie interne Mitarbeitende als Coachs der Module «SeSoK I-III» zu rekrutieren (FG1-5_C: 593-598, 605); vorausgesetzt, sie brachten die nötigen Qualifikationen[106] mit. Dies trug dazu bei, dass die neu entwickelten Module im Vergleich zu ihrem Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» im Kollegium breiter abgestützt sind und von ihm folglich auch stärker getragen werden.

2.2 Ebene «Coachs»

Auf Ebene «Coachs» wurden mit einem jährlichen Weiterbildungstag und gemeinsamen Vor- und Nachbereitungen des DCs und der Gruppencoachings (auf die aufgrund ihrer Relevanz für die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation in Kapitel VIII-2 näher eingegangen wird) zwei weitere begleitende Massnahmen ergriffen – mit dem Ziel, die neu geschaffene Lernumgebung nachhaltig zu implementieren. Mit dem jährlichen Weiterbildungstag sollen zusätzlich die Coachs der

[106] Ausbildung und Berufserfahrung als Fachkraft Soziale Arbeit, Aus- oder Weiterbildung im Bereich Coaching/Beratung und aufgrund der Arbeit mit der E-Portfoliosoftware «Mahara» Affinität zur Arbeit mit digitalen Medien.

unterschiedlichen Durchführungen untereinander vernetzt werden. Zudem soll ihnen eine Plattform geboten werden, um gemeinsam veranstaltungsübergreifende Erfahrungen auszuwerten und mit ihrer Coach-Tätigkeit verbundene Fragen und Herausforderungen zu bearbeiten.

Beide Massnahmen wurden von den Coachs grundsätzlich sehr geschätzt (FG1-5_C: 605; FG2-5_C: 306-309). Laut ihnen kommen beiden Gefässen fachlich anregende, die Coach-Tätigkeit unterstützende, Sicherheit vermittelnde und persönlich vernetzende Funktionen zu (FG1-5_C: 614-615, 653-667). Insbesondere die externen Coachs streichen ihre Vernetzungsfunktion heraus, die für sie speziell wichtig ist, da sie nicht regelmässig im Haus verkehren und damit die anderen Coachs nur selten sehen (FG2-5_C: 312-316). Für einzelne Coachs führten die gemeinsamen Vorbereitungen allerdings zu zusätzlichem Druck[107], doch möchten auch sie sie nicht missen (FG1-5_C: 653)

Auch aus Sicht der Autorin trugen die auf Ebene «Coachs» ergriffenen Begleitmassnahmen massgeblich zu einem «Wir-Gefühl» bei, was nicht zuletzt auch die Identifikation der Coachs mit den «SeSoK»-Modulen zu stärken schien. Es gelang damit zudem, die externen Coachs stärker als zuvor an die Hochschule zu binden und sie für die im BSc SoA (BFH) vorherrschende Lehr-, Lern- und Zusammenarbeitskultur und die damit verbundenen Erwartungen an unterrichtende bzw. coachende Personen und an die Studierenden zu sensibilisieren. Diese Einschätzungen decken sich mit Erfahrungen, die die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg bei der Implementierung ihres Coaching-Projekts machte (Bessenrodt-Weberpals, 2013, S. 24). Auch bei diesem Projekt zeigte sich, dass der Hochschulanbindung von externen Coachs in Form von Einführungen, Weiterbildungen und Supervision grosse Bedeutung zukommt, weil sie den Coachs Einblick in die Lehr- und Lernkultur der Hochschule und dadurch eine optimale Wahrnehmung ihrer Rolle ermöglicht.

3. Ebene «Studierende»

Aufgrund der Annahme, dass die Studierenden bezüglich der Relevanz der Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen in einem Hochschulstudium unterschiedliche Meinungen vertreten und unterschiedlich bereit und offen sind, sich im Rahmen des Studiums unter Bewertung mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen, wurde bei der Entwicklung des Moduls «SeSoK I» die Thematisierung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Bestandteil des Studiums als Inhalt der «Einführungsveranstaltung ins Modul» (vgl. Lernphase 2 in Tabelle 11, S. 107f.) festgelegt. Zudem sieht das Modul «SeSoK I» neben dem DC, das mindestens implizit die Relevanz von Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen lässt, in Lernphase 3

[107] Mitzubekommen, was sich andere Coachs bereits im Vorfeld der Besprechung zur Umsetzung der didaktischen Vorgaben überlegt hatten, empfanden einzelne Coachs als persönlichen Druck, da sie von sich selbst erwarteten, es genauso gut zu machen wie ihre Kolleginnen und Kollegen.

«Selbst- und Sozialkompetenz in der Praxis» (vgl. Tabelle 11, S. 107f.) vor, dass Praxisvertreterinnen und -vertreter aus unterschiedlichen Handlungsfeldern die Wichtigkeit gut ausgebildeter Selbst- und Sozialkompetenzen für die professionelle Umsetzung ihrer Arbeit aufzeigen und die Notwendigkeit verdeutlichen, im Studium auch an diesen Kompetenzen zu arbeiten. Die präsentierten Inhalte werden anschliessend in den einzelnen Coaching-Gruppen diskutiert und vertieft. Auf diese Weise wurde versucht, den beiden auf Studierendenebene antizipierten Herausforderungen direkt auf Modulebene zu begegnen und nicht nur in Form einer Begleitmassnahme.

Als Begleitmassnahme wurden Vertraulichkeitserklärungen eingeführt. Alle an den Modulen «SeSoK I-III» beteiligten Personen (Studierende, Coachs, Modulverantwortliche) verpflichten sich zu Beginn eines jeden «SeSoK»-Moduls mittels Unterschrift, über die Inhalte von DC und Coachings sowie über die Inhalte der für sie von (Mit-)Studierenden zugänglich gemachten E-Portfolios Stillschweigen zu bewahren. Mit dieser Massnahme soll den Studierenden aufgezeigt werden, dass der Daten- und Persönlichkeitsschutz ernst genommen wird und durch die Unterschrift aller zugesichert ist. Sie soll zur Vertrauensbildung beitragen und es den Studierenden erleichtern, sich innerhalb ihrer Coaching-Gruppe zu öffnen und über Persönliches zu berichten – ein Effekt, der sich bei einigen Studierende auch wirklich zeigte (vgl. Kapitel VI-3.2.3, S. 173).

Eine weitere Begleitmassnahme auf Ebene «Studierende» bestand darin, diese zwischendurch über die Ergebnisse der Evaluationen und die daraus resultierenden Weiterentwicklungen zu informieren. Damit sollte bei ihnen ein Verständnis für die weiterentwickelten Elemente geschaffen und gleichzeitig aufgezeigt werden, dass die Rückmeldungen aus den Erprobungen ernst genommen und entsprechende Optimierungen vorgenommen wurden.

Dass die soeben beschriebenen Massnahmen nicht ausreichten, um die gesamte Studierendenschaft von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der «SeSoK»-Module zu überzeugen bzw. sie für die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen im gegebenen Rahmen zu gewinnen, zeigt der heftige Widerstand von Seiten einer anonymen Personengruppe[108], dem sich die Module seit 2017 ausgesetzt sehen. Die in mündlicher wie schriftlicher Form und über verschiedene (mediale) Kanäle geäusserte Kritik dieser Gruppe reicht von der grundsätzlichen Infragestellung der Förderbarkeit der Persönlichkeitsentwicklung in einem formalisierten, vorstrukturierten Rahmen über die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der Module – wobei insbesondere die E-Portfolioarbeit und deren Umsetzung auf einer internetbasierten Software

[108] Auf departementaler Seite besteht die Vermutung, dass es sich bei der besagten Personengruppe um einen kleinen Kreis aktueller und ehemaliger Studierenden handelt, die nicht nur die Module «SeSoK I-III» kritisieren, sondern insgesamt die Strukturen des Studiengangs und Departements bis hin zur Bologna-Reform und ihrer Umsetzungsformen wie ECTS und Modularisierung.

kritisiert werden – bis hin zur Infragestellung der Bewertbarkeit von Persönlichkeitsentwicklungsprozessen. Kritisiert wurden zudem die Weiterentwicklung der «SeSoK»-Module als Dissertationsprojekt der Modulverantwortlichen sowie dessen Ausgestaltung.[109]

Auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass es immer Studierende geben wird, die an Modulen Kritik üben, so erstaunt doch die Heftigkeit, mit der diese genannte Personengruppe ihre Kritik zum Ausdruck bringt. Möglicherweise übernehmen die «SeSoK»-Module eine Art Ventilfunktion in dem Sinne, dass sie als Elemente, die mit der Inkraftsetzung des aktuellen Curriculums neu eingeführt wurden, für sämtliche vermeintliche Kritik am Curriculum herhalten müssen. Denkbar ist auch, dass der Widerstand, der sich zu Beginn der Implementierung des Vorgängermoduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» bei einigen Studierenden regte (Studer, 2016b, S. 8f.), nicht aufgelöst werden konnte und er stattdessen in potenziertem Ausmass auf neue Studierende übertragen wurde. Dafür spricht, dass sich die aktuell geäusserte Kritik zu einem grossen Teil mit der damaligen deckt, obwohl viele Punkte, die beim alten Modul kritisiert wurden, inzwischen angepasst wurden. Zudem äusserten Studierende der Module «SeSoK I-III» die Schwierigkeit, sich von der negativen Einstellung einzelner Studierender höheren Semesters, die noch das alte Modul besucht hatten, nicht beeinflussen zu lassen (FG1-5_S: 346). Des Weiteren könnte der Widerstand in Entsprechung mit Literaturbeiträgen (Doppler & Lauterburg, 2014, S. 363; Robbins, 2003; zit. nach Greif, Runde & Seeberg, 2004, S. 194) zumindest in Anteilen darauf zurückzuführen sein, dass die «SeSoK»-Module bei den Kritikerinnen und Kritikern negative Gefühle auslösen. Vorstellbar ist beispielsweise, dass sie durch die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst in ihrem Selbstverständnis irritiert und vielleicht sogar verunsichert werden. Hinzu kommt, dass die «SeSoK»-Module von den Studierenden mit einer grossen Wahrscheinlichkeit mehr Selbststeuerung der eigenen Lernprozesse einfordern, als dies in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn der Fall war und auf den Grossteil der restlichen Module des BSc SoA (BFH) zutrifft. Dies kann zusätzlich verunsichern und vielleicht sogar ein Gefühl der Überforderung auslösen. Darüber hinaus ist mit dem Coaching ein Setting gegeben, welches für viele Studierende neu ist, was bekanntlich zu Befürchtungen, Bedenken und/oder Ängsten führen kann. Zudem lebt Coaching – im Gegensatz beispielsweise zur traditionellen Vorlesung – im besonderen Masse davon, dass man sich als Person selbst einbringt, was für einzelne Studierende ebenfalls mit unguten Gefühlen verbunden sein kann. Schliesslich ist auch denkbar, dass dadurch, dass Selbst- und Sozialkompetenzen die eigene Persönlichkeit tangieren, eine (befürchtete, negative) Bewertung, die womöglich nicht der eigenen Erwartung entspricht, als persönliche Kränkung erlebt wird; dies selbst dann, wenn wie in den Modulen «SeSoK I-III» mit der E-Portfolioarbeit nicht der Entwicklungsstand oder -fortschritt der Selbst- und Sozialkompetenzen an sich bewertet wird, sondern die Dokumentation der eigenen Entwicklungsarbeit und ihre Reflexion.

[109] Es wird hier bewusst auf die Angabe einer Quelle verzichtet, da die Kritikschriften auch Inhalte mit vermeintlich persönlichkeitsverletzenden Anteilen enthalten.

Dies dürfte auch erklären, weshalb sich der Widerstand der anonymen Gruppe insbesondere gegen die Bewertung richtet.

Neben den bisherigen Erklärungsversuchen nimmt die Autorin aufgrund eigener Beobachtungen an, dass der wahrgenommene Widerstand nicht zuletzt Ausdruck eigener und/oder in den eigenen Kreisen vorherrschender Vorstellungen eines Hochschulstudiums und seiner Inhalte bzw. der Hochschule und ihrer Aufgaben ist. Die Deklarierung von Selbst- und Sozialkompetenzen als Kompetenzbereiche, die es in der Hochschulausbildung gleichwertig zu Fach- und Methodenkompetenzen zu berücksichtigen gilt, ist jüngeren Datums und (noch) nicht in allen Hochschulen und Köpfen angekommen. Die Autorin geht davon aus, dass die Skepsis gegenüber Lernumgebungen, die der Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung dienen, abnimmt, sobald sich dieses Verständnis von Hochschulausbildung in bildungspolitischen, aber insbesondere auch in gesamtgesellschaftlichen Kreisen durchgesetzt hat.

Es dürfte ein Zusammenspiel dieser unterschiedlichen – und womöglich weiterer – Aspekte gewesen sein, die zu diesem heftigen Widerstand führten. Rückblickend muss selbstkritisch festgehalten werden, dass mit zusätzlicher Informations- und Aufklärungsarbeit zumindest ein Teil des Widerstands gegenüber den «SeSoK»-Modulen wohl hätte gebrochen werden können. Sicherlich wäre es auch sinnvoll gewesen, die Studierenden nicht erst bei der Entwicklung der neuen Lernumgebung, sondern bereits bei der Konzeptionalisierung des Vorgängermoduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» miteinzubeziehen. Dies hätte es womöglich erlaubt, Gestaltungsaspekte, die Widerstand auslösten (wie beispielsweise die Peer-Gruppenarbeit oder einzelne formale Vorgaben für die E-Portfolioarbeit, die zwischenzeitlich eine Änderung erfuhren), bereits in der Entwicklungsphase zu erkennen und von Beginn an eine andere Lösung dafür zu finden.

Rückblickend hätte es aufgrund der Annahme, dass die Akzeptanz von Lernumgebungen zur Förderung der Persönlichkeit auch mit vorherrschenden gesellschaftlichen Hochschulbildern und -diskursen in Zusammenhang steht, wohl auch einer noch stärkeren Öffentlichkeitsarbeit bedurft (vgl. auch das nachfolgende Unterkapitel). Es wäre wohl erforderlich und gleichzeitig hilfreich gewesen, den öffentlichen Diskurs selbst stärker mitzuprägen, zumal das Departement Soziale Arbeit (BFH) beim hier beschriebenen Projekt eine Vorreiterrolle eingenommen hatte[110]. Gestützt wird diese Annahme durch den Erfahrungsbericht von Bessenrodt-Weberpals (2013, S. 12ff.), dem zufolge durch eine offensive Kommunikationsstrategie sowie gezielte Öffentlichkeitsarbeit und Marketing ein Hochschulprojekt – wie im hier beschriebenen Fall die Implementierung der neuen Lernumgebung – nach innen wie aussen sichtbar gemacht und dadurch die

[110] Das Departement Soziale Arbeit (BFH) ging mit der Einführung der «SeSoK»-Gefässe und einer damit langjährigen, umfassenden Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen den anderen deutschsprachigen Hochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz voraus (vgl. auch Schleicher, 2018). Mittlerweile sind viele dieser Hochschulen mit eigens ausgestalteten Gefässen nachgezogen. Die Durchführung des Development Centers im hier beschriebenen Format ist jedoch aktuell nach wie vor eine Besonderheit.

Akzeptanz gesteigert werden kann. Auch Greif et al. (2004, S. 201) beschreiben die Öffentlichkeitsarbeit als einen der Erfolgsfaktoren bei Veränderungen.

Ganz hätte man die Widerstände auf Ebene «Studierende» aber wohl kaum verhindern können, da Veränderungen unweigerlich solche hervorrufen:

> *«Widerstand gegen Veränderungen ist etwas ganz Normales und Alltägliches. Wenn bei einer Veränderung keine Widerstände auftreten, bedeutet dies, dass von vornherein niemand an ihre Realisierung glaubt. Nicht das Auftreten von Widerständen, sondern deren Ausbleiben ist Anlass zur Beunruhigung.»* (Doppler & Lauterburg, 2014, S. 363)

Die Implementierung des hier fokussierten Lehr-Lern-Settings stellt für den BSc SoA (BFH) und die darin involvierten Personengruppen infolge der verstärkten Betonung der Selbst- und Sozialkompetenzbereiche und der mit ihr vollzogenen Einführung von Coaching und E-Portfolioarbeit als didaktische Methoden bzw. Mittel tatsächlich eine Veränderung dar, die mit der Einführung des Vorgängermoduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» ihren Anfang nahm und aktuell noch andauert.

4. Ebene «Öffentlichkeit»

Auf Ebene «Öffentlichkeit» wurden insbesondere Massnahmen ergriffen, welche sich an Vertreterinnen und Vertreter der Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit richteten, bei welchen die Studierenden des BSc SoA (BFH) ihre Praxismodule[111] belegen. Zum Zeitpunkt der Einführung des Vorgängermoduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» wurde diese Personengruppe anlässlich einer Tagung, die von Seiten des Departements Soziale Arbeit (BFH) alljährlich für sie organisiert wird, über Sinn und Zweck des Moduls und seine Verknüpfungspunkte mit den Praxismodulen informiert. Bei Einführung der Module «SeSoK I-III» erhielten sie einen Flyer zugesandt, der sie auf die drei neuen Module aufmerksam machte und sie über die Inhalte und Zielsetzungen dieser neuen Gefässe informierte. Damit wurde das Ziel verfolgt, wichtige Stakeholder des Studiengangs über die neu geschaffenen Bachelor-Gefässe zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen in Kenntnis zu setzen und sie gleichzeitig für die Wichtigkeit der Berücksichtigung dieser beiden Kompetenzbereiche im Rahmen des Studiums zu sensibilisieren. Beides erschien insofern wichtig, als die Studierenden knapp einen Drittel ihres Studiums in den Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit verbringen, was ihnen zahlreiche Gelegenheiten bietet, ihre Selbst- und Sozialkompetenzen im Direktkontakt mit der Klientel zu erproben, zu reflektieren und zu erweitern. Dadurch ergeben sich

[111] Die Studierenden des BSc SoA (BFH) absolvieren im Verlaufe ihres Studiums zwei fünf- bis sechsmonatige Praxismodule.

Schnittstellen zwischen den Praxis- und «SeSoK»-Modulen, auf die anlässlich der Tagung bzw. mittels des Flyers aufmerksam gemacht werden sollte. Darüber hinaus verband sich mit der spezifischen Adressierung dieser Personengruppe die Hoffnung, dass die Studierenden während der Praxismodule auch von Seiten ihrer Betreuungspersonen für die Wichtigkeit breit entwickelter Selbst- und Sozialkompetenzen sensibilisiert werden und die Anregung erhalten, die «SeSoK»-Module entsprechend zu nutzen – dies nicht zuletzt auch mit der Vorstellung, damit die Akzeptanz der Module positiv beeinflussen zu können.

Ob und inwieweit die verfolgten Zielsetzungen erreicht werden konnten, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Aus zeitlichen Gründen fand zwischen der Autorin in ihrer Funktion als Projektleiterin und den Vertreterinnen und Vertretern der Praxisorganisationen in den letzten Jahren kein Austausch mehr statt, der es ermöglicht hätte, dieser Frage nachzugehen. Allerdings fällt auf, dass die Studierenden in den letzten Semestern begonnen haben, Synergien zwischen den «SeSoK»- und den Praxismodulen zu nutzen, indem sie beispielsweise in beiden Gefässen an denselben Lernzielen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen arbeiten. Es scheint auf mehreren Ebenen – Studierende, Praxisorganisationen und Hochschullehrende, die vom Departement her die Studierenden während der Praxismodule begleiten – ein Bewusstsein für die Schnittstellen der beiden Gefässe zu wachsen, welches durch weitere, sich zurzeit in Definition befindende Massnahmen gefördert werden soll. Ziel ist es, die Module «SeSoK I-III» noch besser mit den restlichen Modulen des BSc SoA (BFH) zu verknüpfen und so ihre nachhaltige Implementierung weiter zu unterstützen.

Zusätzlich zum bereits Beschriebenen hat die Autorin verschiedentlich mit Artikeln im departementalen Kundenmagazin «impuls» (Studer, 2016b; Studer, Schmuckli, Schanz-Bärtschi & Lerjen, 2014) und im «didaktiv», der Schriftenreihe der Fachstelle Hochschuldidaktik & E-Learning der Berner Fachhochschule (Studer, 2016a), sowie anlässlich von Tagungen über die «SeSoK»-Module bzw. einzelne Elemente daraus und damit gemachte Erfahrungen berichtet. Ziel war es, eine breitere Öffentlichkeit immer wieder über die Fördergefässe zu informieren und mittels Präsenthalten der Thematik beizutragen, dass die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen in der Hochschulausbildung zur Selbstverständlichkeit wird. Im Wissen, dass Diskurse Haltungen und damit auch Handlungen mitprägen, wurde mittels dieser Beiträge versucht, didaktische, hochschulpolitische, aber auch gesellschaftliche Diskurse mitbestimmen, bei zentralen Stakeholdern[112] ein Bewusstsein für die Wichtigkeit und Richtigkeit der

[112] Gedacht sei hier beispielsweise an Abnehmerinnen und Abnehmer der Absolventinnen und Absolventen des BSc SoA (BFH), an Fachkräfte der Sozialen Arbeit in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, aber auch an aktuelle und zukünftige Studierende.

Förderung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen der Hochschulausbildung zu schaffen und damit den Boden für die nachhaltige Implementierung der «SeSoK»-Module zu ebnen.

Aus Sicht der Autorin gibt es gewisse Indizien, dass die getätigte Öffentlichkeitsarbeit Früchte trägt. So wird von am Studiengang interessierten Personen anlässlich der Zulassungsgespräche wiederholt geäussert, dass ihr Entscheid, an der BFH Soziale Arbeit zu studieren, auch wesentlich mit der expliziten Förderung der Persönlichkeit im Rahmen des Studiengangs zusammenhängt. Aussagen von Coachs zufolge liegt der Mehrwert der Öffentlichkeitsarbeit aber nicht nur in ihrer Unterstützungsfunktion im Hinblick auf eine nachhaltige Implementierung der Lernumgebung, sondern trägt auch zur Profilierung des eigenen Studiengangs bei (FG1-5_C: 632; FG2-5_C: 317-318).

Dass es weiterer Öffentlichkeitsarbeit bedarf, wurde im vorangehenden Kapitel bereits erwähnt. U.a. dieser Notwendigkeit geschuldet, organisieren drei Mitglieder der Projektgruppe «SeSoK» (darunter die Autorin der vorliegenden Arbeit) im Herbst 2018 eine internationale Tagung zum Thema «Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen»[113].

5. Empfehlungen für Begleitmassnahmen

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im hier beschriebenen Projekt empfehlen sich zusammenfassend folgende Begleitmassnahmen zur Unterstützung der nachhaltigen Implementierung einer pädagogisch-didaktischen Innovation, die auf die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen abzielt[114]:

Tabelle 25: Empfehlungen für Begleitmassnahmen zur Unterstützung der nachhaltigen Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation

Ebene	Begleitmassnahme
Leitung	– Die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen sollte in der Strategie der Ausbildungsinstitution verankert werden, damit die Gefahr, dass im Verlaufe der Entwicklung und Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation ein strategischer Richtungswechsel erfolgt und die Innovation dadurch womöglich ihre Legitimation verliert, klein gehalten werden kann. – Vor Start der Entwicklungsphase sollten mit der Ausbildungsleitung allfällige inhaltliche, didaktische, personelle, finanzielle, rechtliche sowie zeitliche Vorgaben und Vorstellungen geklärt werden, damit von Projektbeginn an gegebene Einschränkungen in der Ausgestaltung der pädagogisch-didaktischen Innovation berücksichtigt und zugleich vorhandene Gestaltungsspielräume erkannt und genutzt werden können.

[113] www.soziale-arbeit.bfh/persoenlichkeit

[114] Die meisten nachfolgend genannten Empfehlungen eignen sich auch bei pädagogisch-didaktischen Innovationen, die einen anderen Gegenstand adressieren.

	– Ebenso sollten vorgängig mit der Ausbildungsleitung die während der Entwicklungs- und Implementierungsphase gewünschte Informationspolitik (Adressatinnen und Adressaten, Kanäle, Zeitpunkte) sowie Zuständigkeiten und Kompetenzbereiche festgelegt werden, damit der Entwicklungs- und Implementierungsprozess nicht durch allfällige Unkenntnisse und Missverständnisse behindert wird.
	– Während der gesamten Entwicklungs- und Implementierungsphase sollte die Ausbildungsleitung und allfällige, die Ausbildung steuernde Gremien regelmässig über den Entwicklungs- und Implementierungsstand der pädagogisch-didaktischen Innovation in Kenntnis gesetzt werden, damit
	  – offene Punkte und Fragen zeitnah geklärt werden können und
	  – die Ausbildungsverantwortlichen über die notwendigen Kenntnisse verfügen, um die Innovation zu tragen, allfällige Kritik an ihr richtig zu verorten und bei Bedarf Richtigstellungen vorzunehmen.

Lehrkörper	– Auf Ebene «Gesamt-Kollegium»
	  – sollte ein Austausch zu im Kollegium vorherrschenden Kompetenzverständnissen durchgeführt werden, damit unterschiedliche Verständnisse transparent werden und bestenfalls eine gegenseitige Annäherung bzw. die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses in Gang gesetzt wird;
	  – sollte regelmässig Einblick in die Entwicklung und Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation gewährt werden, damit die Mitglieder des Kollegiums ein Verständnis für die Zielsetzungen der pädagogisch-didaktischen Innovation und ihre inhaltliche sowie lehrmethodische Ausgestaltung entwickeln, das ihnen ermöglicht, die Innovation mitzutragen und allfällige Kritik an ihr richtig einzuordnen;
	  – sollten gemeinsam Verknüpfungspunkte zwischen den bereits bestehenden Lehr-Lern-Gefässen und der (in Entwicklung stehenden) pädagogisch-didaktischen Innovation thematisiert werden, damit die Mitglieder des Kollegiums in ihren eigenen Modulen Möglichkeiten zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen und die Erreichung der Zielsetzung der pädagogisch-didaktischen Innovation als gemeinsame Aufgabe verstehen.
	– Es sollten in Berücksichtigung der geforderten Qualifikationen möglichst viele Mitglieder des Kollegiums in die Entwicklung und/oder Umsetzung der pädagogisch-didaktischen Innovation miteinbezogen werden, damit diese im Kollegium eine breite Abstützung und Akzeptanz erfährt.
	– Werden neben internen auch externe Lehrpersonen in die Umsetzung der Innovation miteinbezogen, sollten regelmässig gemeinsame Austauschgefässe wie beispielsweise gemeinsame Vor- und Nachbereitungstreffen oder Weiterbildungen eingeplant werden, damit
	  – sich die Lehrpersonen untereinander vernetzen und
	  – die externen Lehrpersonen ein Verständnis für die gegebene Lehr- und Lernkultur und die damit zusammenhängenden Erwartungen und Aufgaben auf Ebene Hochschullehrende und Studierende entwickeln. Dies ermöglicht ihnen, ihre Aufgabe optimal wahrzunehmen. Darüber hinaus stärken gemeinsame Anlässe die Anbindung der externen Lehrpersonen an die Ausbildungsinstitution und ihre Identifikation mit dieser.

Studierende	– Es sollten von Beginn Studierende in die Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Innovation miteinbezogen werden, damit allfällige mit der Innovation zusammenhängende Bedenken, Befürchtungen und Ängste auf Studierendenseite frühzeitig erkannt und bei der inhaltlichen

	und didaktischen Ausgestaltung der pädagogisch-didaktischen Innovation mitberücksichtigt werden können. – Für Studierende sollte – wenn nicht gleich im Rahmen der pädagogisch-didaktischen Innovation selbst – eine begleitende Veranstaltung vorgesehen werden, in welcher der Sinn und die Relevanz der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen als Bestandteil der Ausbildung erläutert wird, damit sie ein Verständnis für die Implementierung der Innovation entwickeln und allfällig vorhandene eigene Widerstände abbauen. – Es sollte zu Beginn der Umsetzung der pädagogisch-didaktischen Innovation von allen beteiligten Personen (Lehrkörper, Studierende, Modulverantwortliche/r) eine Vertraulichkeitserklärung unterzeichnet werden, damit die Studierenden im Wissen um die Gewährleistung des Daten- und Persönlichkeitsschutzes eher bereit sind, sich im Beisein anderer mit ihrer eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Dies erweist sich insbesondere dann als wichtig, wenn mit einer Online-Software gearbeitet wird.

Öffentlichkeit	– Zentrale Stakeholder sollten regelmässig und spezifisch über die pädagogisch-didaktische Innovation informiert werden, damit sie ein Verständnis für die Wichtigkeit und den Bedarf der Innovation entwickeln, sie aktiv mittragen und für sie einstehen.
	– Es sollte regelmässig und aktiv – beispielsweise mit Beiträgen in Fachzeitschriften oder an Tagungen – nach aussen über die pädagogisch-didaktische Innovation berichtet werden,
	  – damit sie mit ihren Zielsetzungen, Inhalten und Ausgestaltungsformen nach innen und aussen sichtbar wird und dadurch zunehmend Akzeptanz erfährt;
	  – damit sich die eigene Ausbildungsinstitution als Kompetenzträgerin in diesem Themenbereich profilieren kann, was ebenfalls zur internen wie externen Akzeptanz der Innovation beiträgt, und
	  – damit in bildungspolitischen, didaktischen und gesellschaftlichen Kreisen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen als Teil der (beruflichen) Hochschulausbildung entsteht bzw. gefestigt wird, was den Weg für die nachhaltige Implementierung der pädagogisch-didaktischen Innovation zusätzlich ebnet.

VIII. FORSCHUNGSMETHODISCHE REFLEXION

Nachfolgende Ausführungen dienen der kritischen Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens.[115] In Anlehnung an die von Burda-Zoyke (2017, S. 15ff.) entwickelte Reflexionsfolie für DBR-Projekte wird dabei nicht nur der Design-Prozess einer kritischen Reflexion unterzogen, sondern auch die Breite und Darstellung der Ergebnisse, die daraus resultierten.

Ein eigenes Kapitel widmet sich angesichts der Forschungsfrage 7

- Inwiefern beeinflusst die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation die Einführung der pädagogisch-didaktischen Innovation? Wie ist sie auszugestalten, damit sowohl die praktische Umsetzung der Innovation als auch der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn gleichermassen erfolgreich erfolgen?

der Reflexion der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation. Es wird erläutert, wie die Kommunikation zwischen den Studierenden und Coachs als Vertreterinnen und Vertreter des Praxisfelds und der Autorin in ihrer Funktion als Forscherin konkret ausgestaltet wurde und welche Effekte sie hatte. Damit wird auch aufgezeigt, wie der zu Beginn des Projekts antizipierten Herausforderung, die unterschiedlichen Zielsetzungen von Wissenschaft (wie Transparenz und Nachvollziehbarkeit) und Praxis (wie Lösung einer eigenen, konkreten Fragestellung, unmittelbare Umsetzbarkeit) gleichermassen zu bedienen (vgl. Kapitel I-2), begegnet wurde. Auf Basis der dargestellten Erfahrungen werden schliesslich Empfehlungen für die Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation in DBR-Projekten formuliert.

Den Abschluss dieses Teils der Arbeit bildet eine kritische Betrachtung der Doppelfunktion, die die Autorin im Projekt innehatte: Sie war zeitgleich Forscherin und Verantwortliche für die Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen im BSc SoA (BFH).

1. Der Design-Prozess und seine Ergebnisse

Burda-Zoyke (2017, S. 15ff.) schlägt in ihrer Reflexionsfolie für DBR-Projekte sechs Kategorien zur kritischen Reflexion des Design-Prozesses und vier zur kritischen Reflexion seiner Ergebnisse vor, deren Anwendung für das dargestellte Projekt folgendes Bild zeichnet:

[115] Vgl. auch Teil V. Er beinhaltet bereits erste kritische Reflexionen zu einzelnen eingesetzten Evaluationsmethoden und -instrumenten.

Kritische Reflexion des Design-Prozesses:

(1) Differenzierung und Phasierung des Design-Prozesses: Der Design-Prozess vollzog sich in zwei für sich stehenden, methodisch jedoch weitgehend identisch ausgestalteten Zyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design (vgl. Teil V). Die jeweilige zeitliche Dauer der Zyklen lehnte sich dabei an die Semesterstruktur des Untersuchungsfelds, sprich des BSc SoA (BFH) an (vgl. Abbildung 6, S. 76). Dieses Vorgehen erlaubte einerseits die Erprobung der Design-Weiterentwicklungen im jeweils direkt folgenden Semester, was auch von einigen Coachs als Stärke des gewählten methodologischen Ansatzes hervorgehoben wurde (FG1-5_C: 745). Andererseits bedeutete es aber auch viel Aufwand zwischen den einzelnen Semestern (Datenauswertung und -interpretation, Erstellung der Ergebnisberichte, Einholen der Experteneinschätzungen, Überarbeitung der Designs auf Basis der Rückmeldungen), wobei mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ein pragmatisches, zeitschonendes Auswertungsverfahren gewählt wurde.

(2) Verhältnis von Prototyp zu Praxis-/Implementationsfeld (Transfer): Die Design-Prototypen wurden im bzw. für den BSc SoA (BFH) entwickelt und erprobt. Diese Fokussierung auf ein einzelnes Praxisfeld bot die Chance, eine massgeschneiderte Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln, die den gegebenen Kontextbedingungen bestmöglich Rechnung trägt. Gleichzeitig erschwert sie aber die Generalisierbarkeit der während des Design-Prozesses gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse. Hier zeigt sich das Spannungsfeld, dem DBR-Projekte ausgesetzt sind:

> *«While research strives towards general knowledge, the practitioner searches for concrete instructions for a yet to be designed practical situation.»* (Euler, 2017, S. 8)

In Kenntnis darüber, dass sich bei DBR-Projekten *«die Generalisierung (…) induktiv auf die komparative Analyse von Einzelfällen und einer Begründung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden [stützt]»* (Dilger & Euler, 2018, S. 12), wurde versucht, dieses Spannungsfeld aufzulösen, indem die Coaching-Gruppen als Einzelfälle deklariert wurden[116], und die erhobenen Daten – wie in Kapitel V-2.1.2 dargestellt – zuerst für jede beobachtete Gruppe einzeln und danach auf gruppenübergreifende Aspekte hin analysiert wurden (inkl. Begründung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden). Anhaltspunkte zu didaktischen Elementen, die über die verschiedenen Coaching-Gruppen hinweg gleichermassen wirksam wurden, gaben die Treffen, in deren Rahmen alle Coachs gemeinsam ihre Coachings nachbereiteten (vgl. dazu in Kapitel VIII-2

[116] Jede Coaching-Gruppe kann aufgrund ihrer Zusammensetzung und des Zusammenspiels zwischen den Gruppenmitgliedern als einzigartig betrachtet werden.

die Ausführungen zur Projektphase «Design-Evaluation»). Die schriftlichen Experteneinschätzungen anlässlich der Alpha-Testings (vgl. Kapitel V-2.1.1, V-2.2.1 und V-2.3), bei denen alle in die Evaluationen einbezogenen Coachs und Studierenden die Möglichkeit hatten, die auf Basis der Datenauswertung und -interpretation formulierten bzw. verfeinerten Gestaltungsprinzipien vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen zu validieren, liessen die Generalisierbarkeit und damit Übertragbarkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse überprüfen.

(3) *Gegenstandsbezug des Prototyps:* Der Design-Prozess verortet sich in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit. Damit wird im Grunde genommen «nur» ein einziges Berufsfeld adressiert. Burda-Zoyke (2017) spricht in einem solchen Fall von einem DBR-Projekt mit *«enge[r] Fokussierung des Gegenstandsbezugs»* (S. 20). Die einleitenden Worte zu dieser Arbeit (vgl. Kapitel I-1) lassen die Hochschulausbildung für Soziale Arbeit jedoch als exemplarischen Platzhalter für Hochschulausbildungen jeglicher Berufe verstehen, in denen die eigene Persönlichkeit zum Arbeitsinstrument wird und in deren Ausbildungsgängen die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen daher besonders gefragt ist. Eine Stärke des entwickelten Lehr-Lern-Settings liegt zudem darin, dass die didaktischen Zielkonstrukte «Berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen» inhaltlich berufsspezifisch füllbar sind, ohne dass die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Lernumgebung – abgesehen von allfälligem Anpassungsbedarf aufgrund gegebener Kontextbedingungen – bei ihrer Übertragung auf ein «verwandtes» Berufsfeld wesentliche Änderung erfahren muss. Zur Übertragbarkeit trägt auch die starke Ausrichtung an den Lernenden als Individuen mit je eigenen «Kompetenz-Rucksäcken» (Stichwort: individuelle Lernzielsetzungen) bei.

(4) *Beitrag und Verantwortlichkeit für die Entwicklung und (5) für die Implementation und Erprobung*: Angesprochen ist mit diesen beiden Reflexionskategorien die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis bzw. zwischen Forschenden und Akteurinnen und Akteuren des Praxisfelds (inkl. Zuweisung bzw. Übernahme von Verantwortlichkeiten und geleisteter Beiträge). Da der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation ein eigenes Kapitel (VIII-2) gewidmet ist, wird an dieser Stelle auf weitere Ausführungen verzichtet.

(6) *Auswahl von Praxisvertreterinnen und -vertretern*: Bei allen in das Projekt einbezogenen Akteurinnen und Akteuren (vgl. Tabelle 10, S. 99ff.) handelte es sich um Personen aus dem BSc SoA (BFH) und damit aus dem direkten Anwendungs- und Erprobungsfeld der entwickelten Prototypen. Damit war eine Zusammenarbeit mit Personen gegeben, welche die Rahmen- und Kontextbedingungen sehr gut kannten bzw. – was die Studierenden und Coachs betrifft – die Stärken, Schwächen und Effekte der Prototypen am eigenen Leibe erfahren hatten. Nach Ansicht der Autorin lag mit den berücksichtigten Akteursgruppen, welche unterschiedliche

Perspektiven abdeckten, genügend Expertise vor, um eine nachhaltige, solide Lernumgebung zu entwickeln. Daher wurde davon abgesehen, Personen ausserhalb des eigentlichen Praxisfelds in das Projekt miteinzubeziehen. Durch diesen Entscheid konnten einerseits finanzielle und zeitliche Ressourcen eingespart werden. Andererseits wurde damit aber auf eine für gewöhnlich bereichernde Aussenperspektive verzichtet, die im Nachhinein betrachtet – auch mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit – wohl wertvoll gewesen wäre. So ist vorstellbar, dass der Einbezug externer Expertise einen positiven Effekt auf die Akzeptanz und Anerkennung der «SeSoK»-Module gehabt hätte. Zwei Coachs der insgesamt vier evaluierten Coaching-Gruppen standen dem Einbezug von Studierenden in die Evaluationen zumindest anfänglich etwas skeptisch gegenüber. Sie befürchteten, dass sich der Umstand, dass einzelne ihrer Coachees über die schriftlichen Experteneinschätzungen Einblick in ihre persönlichen Beurteilungen der Coachings erhielten, während ein solcher den restlichen Coachees verwehrt blieb, negativ auf die Gruppe und/oder die Coach-Coachee-Beziehung auswirken könnte (FG1-5_C: 773). Diese Sorge bewahrheitete sich gemäss eigenen Aussagen der Coachs bis dato jedoch nicht.

Was sich gerade in Zeiten, in denen neben den «SeSoK»-Modulen auch die Dissertation und ihre Ausgestaltung in Kritik standen (vgl. Kapitel VII-3), als wichtig erwies, war die Tatsache, dass sich die in die Evaluationen einbezogenen Studierenden freiwillig dafür gemeldet hatten. Sie unterstützte die Glaubwürdigkeit der Evaluationsergebnisse und liess den anonym vorgebrachten Vorwurf entkräften, wonach die positiven Rückmeldungen zu den «SeSoK»-Modulen auf eine bewusste Auswahl positiv zum Modul eingestellter Studierender zurückzuführen seien. Nachteilig an der freiwilligen Projektteilnahme war hingegen, dass damit von Forscherseite kein Einfluss auf Anzahl und Geschlechterverteilung der Teilnehmenden bestand. So hätte es die Autorin – mitunter aus Gründen der Ergebnisrepräsentativität – gerne gesehen, wenn sich weitere – insbesondere auch männliche[117] – Studierende für die Projektteilnahme gemeldet hätten.

Kritische Reflexion der Ergebnisse:

(1) Breite des Gegenstands und (2) Dokumentation: Nach Edelson (2002, S. 112ff.) lassen sich im iterativen Prozess von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design grundsätzlich drei Klassen von Theorien gewinnen: Domain theories (bereichsspezifische Theorien), Design frameworks (didaktische Szenarien) und Design methodologies (Design-Methodologien). Er beschreibt sie wie folgt:

[117] Von den insgesamt 16 involvierten Studierenden sind drei männlich und 13 weiblich. Zwar entspricht dieser Überhang an weiblichen Personen auch der Gesamtpopulation der Studierenden (vgl. Kapitel IV-2.1.2), doch waren die männlichen Studierenden im Vergleich zur Gesamtpopulation (ca. 25% männliche Studierende) mit 18.7% im Projekt etwas untervertreten.

> *«A domain theory might be about learners and how they learn, teachers and how they teach, or learning environments and how they influence teaching and learning. (…) Design research can contribute to two types of domain theories, context theories and outcomes theories. A context theory characterizes the challenges and opportunities presented by a class of design contexts. (…) An outcomes theory characterizes a set of outcomes associated with some intervention.»* (ebd., S. 13)
>
> *«A design framework is a generalized design solution. (…) [It] describe[s] the characteristics that a designed artifact must have to achieve a particular set of goals in a particular context. A design framework is a collection of coherent design guidelines for a particular class of design challenge.»* (ebd., S. 14)
>
> *«A design methodology is a general design procedure. (…) A design methodology provides guidelines for the process rather than the product. A design methodology describes (a) a process for achieving a class of designs, (b) the forms of expertise required, and (c) the roles to be played by the individuals representing those forms of expertise.» (ebd., S. 15)*

Während die bereichsspezifischen Theorien einen beschreibenden Charakter haben, spricht Edelson den didaktischen Szenarien und Design-Methodologien einen präskriptiven zu (Edelson, 2002, S. 13ff.). Letztere beiden Theorieklassen lassen sich auch als Gestaltungsprinzipien verstehen: Die «Design frameworks» in Anlehnung an van den Akker (1999; zit nach ebd., S. 114) als «substantive design principles», die «Design methodologies» ebenfalls in Anlehnung an van den Akker (ebd., S. 115) als «procedural design principles».

Die Gestaltungsprinzipien und damit die Ergebnisse, die aus dem Design-Prozess des vorliegenden Projekts resultierten (vgl. Kapitel VI-7), lassen sich der Klasse «Design frameworks» zuordnen. Als solche verstehen sie sich als didaktische Handlungsempfehlungen zur Gestaltung einer Lernumgebung, die der Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen dient und aus DC, Coaching, selbstgesteuertem Lernen sowie E-Portfolioarbeit besteht. Die generierten Design-Prinzipien weisen eine mittlere Anwendungsreichweite aus, in dem Sinne verstanden, als dass sie auch Hochschullehrenden jenseits des Praxisfelds, in dem sie generiert worden sind, eine Handlungsorientierung bieten, jedoch *«innerhalb der konkreten, (…) zu gestaltenden didaktischen Situation zu interpretieren»* (Euler, 2011, S. 539) sind. Euler (2017) spricht in diesem Zusammenhang von *«‹medium range theories› that should explain social situations that are temporally and spatially strictly limited»* (S. 7).

Die Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien wurden über die iterativen Zyklen hinweg in ihrer Aussagestruktur verändert. Während sie als konstituierende Elemente der Design-Prototypen 1 und 2 weitgehend den Charakter einer allgemeingültigen Theorie hatten, die sich durch einen hohen Grad an Generalisierung (generalization), jedoch wenig Konkretheit (specification) auszeichneten und sich damit der Kategorie «*guiding principles for design*» (Euler,

2017, S. 7) zuschreiben liessen, sind die aus dem zweiten Beta-Testing resultierenden Design-Prinzipien als Endergebnisse des gesamten Design-Prozesses viel präziser formuliert und weisen eine klare Verbindung zwischen einer spezifischen Lehr- bzw. Lernaktivität und einem intendierten Ziel auf. Damit verloren die Aussagen über die Zyklen hinweg zwar an ihrer Wertigkeit als allgemeingültige Theorie (vgl. ebd.), doch bieten sie Praktikerinnen und Praktikern in ihrer Endversion – auch dank der Zusatzinformationen und Umsetzungsempfehlungen – genauere Hinweise, wie die zentralen didaktischen Komponenten auszugestalten sind und warum.

Die Veränderung der Aussagestruktur der Design-Prinzipien ist einerseits neu erschienenen Literaturbeiträgen zur Formulierung von Gestaltungsprinzipien geschuldet (z.B. Euler, 2017; Richter & Allert, 2017). Andererseits erforderten die Evaluationsergebnisse eine Präzisierung der Design-Prinzipien durch eine klare Ausrichtung auf die intendierten Lernaktivitäten bzw. Lernziele. Schliesslich ist die zunehmende Spezifizierung der Gestaltungsprinzipien als Mehrwert des DBR-Ansatzes zu werten: Das iterative Vorgehen führte zu einem sukzessiven Aufbau des Verständnisses für die fokussierten didaktischen Elemente und ihre Funktionsweise und liess zunehmend methodisch-didaktische Feinheiten im Zusammenspiel zwischen Intervention und angestrebten Lernergebnissen erkennen. Dadurch war es möglich, die anfänglichen Gestaltungsannahmen schrittweise zu konkretisieren und spezifischere Aussagen zur Verknüpfung von Lehraktivitäten und intendierten Lernergebnissen zu formulieren.

Neben der Theorieklasse «Design frameworks» wurden im Dissertationsprojekt auch die beiden anderen Theorieklassen bedient: So lassen sich zum einen die Ausführungen zu den im Praxisfeld BSc SoA (BFH) gegebenen sozialen und organisationalen Rahmenbedingungen sowie zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden (vgl. Kapitel IV-2.1) als bereichsspezifische Theorien verstehen. Andererseits wurden mit den Empfehlungen zur Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (zumindest in Ansätzen) Design-Methodologien formuliert.

Was die von Burda-Zoyke (2017, S. 20) in ihrer Reflexionsfolie vorgeschlagene Kategorie «Dokumentation» betrifft, ist festzuhalten, dass sich die Ergebnisse in den drei Theorieklassen in der vorliegenden Arbeit in unterschiedlichen Kapiteln und im Wesentlichen der Logik der Arbeit folgend dokumentiert finden. Die jeweilige Theorieklasse wird dabei nicht explizit ausgewiesen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es der Autorin bei der Strukturierung der vorliegenden Arbeit in erster Linie darum ging, den Design-Prozess seiner chronologischen Abfolge entsprechend transparent und nachvollziehbar abzubilden – ungeachtet der Klassenzugehörigkeit der jeweils dokumentierten Ergebnisse. Ausserdem wurde mit dem Projekt nicht das Ziel verfolgt, einen Beitrag zu einer speziellen Theorieklasse zu liefern, sondern grundsätzlich wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren, die zur (weiteren) Schliessung der in Kapitel I-1 erwähnten Forschungslücke beitragen.

(3) Prototypenbezug: Hinsichtlich der Frage, ob die Ergebnisdarstellung prototypenübergreifend oder -spezifisch erfolgte, lässt sich bei der Lektüre der Arbeit feststellen, dass Letzteres zutrifft. Zur besseren Übersicht und Nachvollziehbarkeit erfolgte die Ergebnisdarstellung zudem für jedes didaktische Kernelement separat. Jeweils zu Beginn wurden die spezifischen Kontextbedingungen aufgeführt, die bei der Erprobung der jeweiligen Design-Prototypen zusätzlich zu den grundsätzlich für das Praxisfeld formulierten Rahmenbedingungen vorzufinden waren. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass eine Lernumgebung im Hinblick auf ihre Implementierung zum einen in bestmöglicher Abstimmung mit den gegebenen Kontextfaktoren entwickelt werden sollte (Edelson, 2002, S. 108), zum anderen bei der Interpretation der Daten aufgrund möglicher Wechselwirkungen zwischen Design und Kontext die Kontextbedingungen mit zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus sind *«die beiden (…) Komponenten (Kontexte, Lernziele) (…) darzustellen, um die Design Principles im Hinblick auf ihren Zielbezug sowie den [sic] individuellen, sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu kontextualisieren»* (Euler, 2014a, S. 108). Schliesslich sollte die Ausweisung der spezifischen Kontextbedingungen der Leserin und dem Leser eine genaue Vorstellung davon vermitteln, in welchem konkreten Kontext sich die Erprobung der Designs vollzog – nicht zuletzt, um bei einer eigenen Anwendung der Designs rasch kontextuale Unterschiede und damit einen allfälligen Design-Anpassungsbedarf zu erkennen.[118]

2. Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

Wie in Kapitel II-2 ausgeführt, bildet die Zusammenarbeit zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Praxis ein wesentliches Charakteristikum von DBR-Projekten. Folglich wurden auch im hier beschriebenen Projekt mehrere Personengruppen aus dem Praxisfeld miteinbezogen (vgl. Tabelle 10, S. 99ff.). Dabei gestaltete sich die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation in Übereinstimmung mit den Ausführungen von Brahm und Jenert (2014, S. 46) sowie Dilger und Euler (2018) über die verschiedenen Projektphasen hinweg sehr unterschiedlich:

Projektphase «Problempräzisierung» (einschliesslich Auswertung von Literatur und Erfahrungen)

Die Studierenden und Coachs wurden über Einzelinterviews, Fokusgruppen und/oder eine schriftliche Befragung zu ihren Erfahrungen mit dem Vorgängermodul «Coaching Selbst- und

[118] Die vierte Kategorie, die Burda-Zoyke (2017, S. 20) für die Reflexion der Ergebnisse vorschlägt, adressiert den Kontextbezug der Ergebnisdarstellung. Angesprochen ist hier die Frage, ob die Ergebnisse für unterschiedliche Kontexte einzeln oder übergreifend dargestellt wurden und welche Vor- und Nachteile der gewählten Variante zugesprochen werden. «Kontext» wird hierbei verstanden als unterschiedliche Schulstandorte, unterschiedliche Studiengänge usw. (ebd., S. 17). Da die Prototypen einzig in und für den BSc SoA (BFH) entwickelt und erprobt wurden, macht die Anwendung dieser Reflexionskategorie für das vorliegende Projekt keinen Sinn.

Sozialkompetenz» in die Präzisierung der Problemstellung miteingebunden (vgl. Kapitel IV-1.3). Über die schriftliche Befragung war es allen Studierenden, die zum damaligen Zeitpunkt ins Vorgängermodul eingeschrieben waren, möglich, ihre Meinungen und Erfahrungen zu äussern. Auch alle damals involvierten Coachs erhielten über die Fokusgruppe die Gelegenheit dazu. Dies erlaubte eine umfassende Problemanalyse, die durch Einzelinterviews und weitere Fokusgruppen präzisiert werden konnte. Es wurden zum einen didaktische Elemente identifiziert, auf die es bei der Gestaltung und Implementierung einer robusten und nachhaltigen Lernumgebung für den BSc SoA (BFH) besonders zu achten galt – sei es aufgrund der im Praxisfeld konkret gegebenen Lernvoraussetzungen der Studierenden, (Lehr-)Gewohnheiten der Coachs oder aufgrund identifizierter Mängel und Widerstände beim Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz». Zum anderen brachte der Einbezug von Studierenden und Coachs praxisfeldbezogene, u.a. auch kulturell bedingte Herausforderungen zutage, die als solche der Literatur nicht in dieser Konkretheit entnommen werden konnten, auf die es aber zu reagieren galt. Erwähnt sei hier beispielsweise die unter den Studierenden wahrnehmbare grosse Sensibilität für Persönlichkeits- und Datenschutzfragen im Zusammenhang mit dem Festhalten – mitunter sehr persönlicher – Beiträge auf «Mahara» als internetbasierte Plattform.

Mit dem Herauskristallisieren von in den weiteren Projektschritten zu berücksichtigenden Kontextbedingungen und dem Zusammentragen von Erfahrungen und Anregungen aus dem Praxisfeld trug die Zusammenarbeit mit Studierenden und Coachs in der Phase der Problempräzisierung zur «praktischen Bedeutsamkeit» des Projekts bei, die von Brahm und Jenert (2014) in Anlehnung an Thompson (2002) als Repräsentantin *«[des Werts] von Forschungsergebnissen für die pädagogische Praxis»* (S. 52) deklariert wird. Darüber hinaus bewirkte die Zusammenarbeit ein gemeinsames Problemverständnis, was nach Dilger und Euler (2018, S. 8) für das Gelingen der weiteren Prozessschritte wichtig ist. Gleichzeitig kam ein reicher Fundus an Ideen zur Weiterentwicklung der Lernumgebung bzw. zur Gestaltung der neuen Lernumgebung zusammen, von denen einige in der «Design»-Phase auch aufgegriffen wurden (vgl. Kapitel VI-1).

Projektphase «Design/Re-Design»

Die Zusammenarbeit mit Studierenden und Coachs in der Phase der Gestaltung bzw. Weiterentwicklung der didaktischen Designs vollzog sich vorwiegend über den schriftlichen Weg. Im Rahmen der Alpha-Testings wurden sie gebeten, zu den didaktischen Designs (Alpha-Testing 1) bzw. zu den Ergebnisberichten und den darin vorgeschlagenen Veränderungen der didaktischen Designs (Alpha-Testings 2 und 3) im Sinne einer Experteneinschätzung schriftlich Stellung zu nehmen (vgl. Kapitel V-2.1.1, V-2.2.1 und V-2.3). Diese Form der Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation kam bei den Studierenden und Coachs unterschiedlich an. Einerseits fanden sie es erkenntnisreich und zufriedenstellend, in den Berichten nachlesen zu können, ob und wie ihre eigenen Aussagen aufgegriffen wurden, was andere gesagt und angeregt hatten und wie

die Rückmeldungen in Form von Design-Weiterentwicklungen verwertet wurden (FG1-5_C: 736-737; FG1-5_S: 505, 511; FG2-4_CG1: 357; FG2-4_CG2: 295, 298). Für einzelne Studierende waren die Berichte auch Zeugnis dafür, dass sie bzw. ihre Aussagen und Rückmeldungen von der Autorin ernst genommen wurden (I1-4_S6: 165; FG1-5_S: 495-498). Andererseits war das Lesen der umfangreichen Berichte für die Studierenden und Coachs auch mit (zu) viel Aufwand verbunden (FG1-5_C: 736-738; FG2-5_C: 375; FG2-4_CG2: 308-309; FG2-5_S: 293). Da aufgrund von Prüfungen, Ferien, Feiertagen oder anderen Verpflichtungen nicht alle von ihnen die notwendige Zeit dafür aufbringen konnten, wurden die Berichte vereinzelt nur oberflächlich und/oder nur teilweise gelesen (FG1-5_S: 505, 526; FG1-5_C: 743; FG2-4_CG1: 372-384; FG2-5_C: 373-374, 383). Einzelne Studierende fanden es zudem schwierig, die von der Autorin gestellten Fragen zum Bericht zu beantworten (FG2-4_CG2: 296, 307).

Angesichts des grossen Aufwands hätte es daher eine Gruppe von Studierenden begrüsst, wenn die Ergebnisse von der Autorin mündlich präsentiert worden wären und es im Anschluss daran einen gemeinsamen mündlichen Austausch gegeben hätte (FG2-4_CG1: 372). Diese Anregung klingt erst einmal sehr verlockend. Zum einen ist vorstellbar, dass die mündlichen Rückmeldungen des Praxisfelds umfassender und vertiefter ausgefallen wären als die schriftlichen (obwohl auch diese zufriedenstellend waren). Der mündliche Austausch hätte zudem erlaubt, auf unklare Rückmeldungen einzugehen. Auch wäre womöglich der Frust weggefallen, der durch wiederholtes Erinnern an die Abgabe der schriftlichen Experteneinschätzung auf Seiten der Autorin zuweilen entstand. Andererseits ist es wenig wahrscheinlich, dass angesichts der vielen Verpflichtungen, denen die Studierenden und Coachs nachgehen (müssen), innert (aus Forschungssicht) nützlicher Frist für alle passende, zeitlich ausreichende Termine hätten gefunden werden können. Es ist davon auszugesehen, dass die Anzahl der Beteiligten bei einem mündlichen Austausch eher geringer ausgefallen wäre als bei der schriftlichen Experteneinschätzung. Denn *«auch sehr engagierte Praxispartner [müssen] gelegentlich ihre Prioritäten anders setzen, was auf wissenschaftlicher Seite zu Verzögerungen und Verdruss führen kann»* (Hemkes, Srbeny, Vogel & Zaviska, 2017, S. 11), wohl aber akzeptiert werden muss. Insbesondere dann, wenn – wie beim hier diskutierten Projekt – die Experteneinschätzungen auf die Semesterenden und damit die Prüfungs- und/oder Ferienzeit fallen.

Aus Forschungssicht ist die schriftliche Befragung zudem ressourcenschonender als die Organisation mündlicher Austauschgefässe. Zum einen entfällt die zeitintensive Suche nach gemeinsamen Terminen. Zum anderen liegen die Rückmeldungen bereits schriftlich vor und müssen nicht noch transkribiert werden. Zudem ermöglicht es die schriftliche Befragung, einen grösseren Personenkreis miteinzubeziehen, als dies bei einem mündlichen Austausch für gewöhnlich der Fall ist. Dies ist hinsichtlich der Repräsentativität der Ergebnisse ein nicht zu vernachlässigender Aspekt. Darüber hinaus kommt der Textproduktion und -rezeption in DBR-Projekten eine wichtige Bedeutung zu (Sloane, 2014, S. 132): Gerade durch das Produzieren und Rezipieren von Texten

entsteht das angestrebte Struktur- und Regelwissen[119]. Zudem sind ihm zufolge *«Lebensäusserungen [im Sinne kontextabhängiger, beispielsweise aus dem Praxisfeld stammender Informationen] letztlich nur dann zugänglich, wenn sie in Form von Texten (…) dokumentiert werden»* (ebd., S. 130). Mittels der schriftlichen Experteneinschätzungen erfolgte gleichzeitig die Validierung, die für Texte eingefordert wird, um die Gültigkeit der ihnen zugrundeliegenden Aussagen sicherzustellen – wie beispielsweise die Gültigkeit der auf Basis der Rückmeldungen von Studierenden und Coachs gezogenen Schlussfolgerungen für Design-Annahmen/-Prinzipien und das Design (vgl. ebd., S. 132). So gesehen erscheint es auch rückblickend sinnvoll, mit Texten und schriftlichen Experteneinschätzungen gearbeitet zu haben.

Grundsätzlich erwies sich die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation der «(Re-)Design»-Phasen für die Autorin in ihrer Funktion als Forscherin als sehr wertvoll. Sie gab ihr Auskunft darüber, ob sie die Rückmeldungen der Studierenden und Coachs richtig verstanden hatte. Die begründete Zustimmung oder Ablehnung der vorgeschlagenen Design-Veränderungen liess sie erkennen, ob sie die Feedbacks und Anregungen ihrer Praxispartnerinnen und -partner stimmig und zielführend verwertet hatte und welche Stärken, Schwächen und Umsetzungsherausforderungen die Studierenden und Coachs den weiterentwickelten Designs zuschrieben. Dank ihr erfuhr sie, ob die Studierenden und Coachs die verfeinerten Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien nachvollziehen konnten und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen für stimmig erachteten. Kurzum: Die Studierenden und Coachs fungierten in dieser Phase als wichtige *«Validierungsinstanz»* (Dilger & Euler, 2018, S. 11).

Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation der «(Re-)Design»-Phasen erwies sich gleichzeitig aber als schwieriger als in anderen Projektphasen. Aus Sicht der Autorin zeigten sich in dieser Phase die unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen von Wissenschaft und Praxis am offensichtlichsten. Galt ihr eigener Blick als Forscherin neben den didaktischen Designs auch den (verfeinerten) Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien als wissenschaftliche Erkenntnisse und ihrer Nachvollziehbarkeit und Verankerung in den Designs, nahm sie bei den Studierenden und Coachs ein grosses Interesse an der konkreten Ausgestaltung der Designs und ihrer praktischen Umsetzbarkeit wahr, weniger aber an den dahinterliegenden Theorien. Es war für sie daher wenig erstaunlich, dass die ausführlichen Rückmeldungen und Anregungen der Studierenden und Coachs vorwiegend die Ausgestaltung der Designs und ihre Umsetzung betrafen, während diejenigen zu den Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien in der Regel knapp (i.S. von «ja, nachvollziehbar», «ja, stimmig») ausfielen. Umso wichtiger war es aus Forschungsperspektive, im Rahmen gemeinsamer Vorbereitungstreffen mit den Coachs nochmals auf die den Designs unterlegten Annahmen und Prinzipien zurückkommen zu können (siehe nachfolgender Abschnitt).

[119] *«Während Strukturwissen einerseits auf kontextuelle Äusserungen (konkreter Fall) und deren allgemeine Muster (allgemeine Deutung) verweist, bezieht sich Regelwissen in Anlehnung an TERHART (1981, S. 769) [Grossschreibung in der Originalquelle] auf Begründungen, Erklärungen und Rechtfertigung.»* (Sloane, 2014, S. 129)

Offen bleibt die Frage, wie es hätte gelingen können, die Praxisvertreterinnen und -vertreter – im Besonderen die Coachs – stärker für die Forschungsperspektive zu gewinnen bzw. bei ihnen ein grösseres Interesse für die Gestaltungsannahmen und -prinzipien zu wecken. Es wäre zu prüfen, ob eine tatsächlich *gemeinsame* Identifikation und Artikulation von Prinzipien, wie sie von van den Akker vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel II-2), dazu beigetragen hätte – oder anders gefragt – wie es sich auswirken würde, wenn die *«Bildungspraxis die Rolle eines eigenständigen Analytikers»* (Dilger & Euler, 2018, S. 12) übernimmt und damit zum *«Ko-Produzenten»* (ebd.) der Gestaltungsprinzipien wird.

Projektphase «Erprobung der didaktischen Designs»

Bei der Erprobung der didaktischen Designs erfolgte die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation zwischen den Coachs als Umsetzende der Designs und der Autorin in ihrer Funktion als Forscherin via gemeinsamer, die einzelnen Gruppencoachings vorbereitender Treffen. Diese zielten darauf ab, ein gemeinsames Verständnis der Zielsetzungen und Inhalte sowie der Lehr- und Lernaktivitäten des jeweils bevorstehenden Coachings zu entwickeln. Arbeitsgrundlage bildeten sogenannte Lernphasenübersichten, welche als Endprodukte der Alpha-Testings verstanden werden können. Sie enthalten für das jeweilige Gruppencoaching die Lernziele (Feinziele), die vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten sowie Angaben zur gewünschten Sozialform. Ebenfalls finden sich in ihnen die dem didaktischen Design unterlegten Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien sowie Hinweise zu ihrer Verankerung in den Lehr- und Lernaktivitäten. Gemeinsam wurden die aufgeführten Lernziele, Lehr- und Lernaktivitäten besprochen, Ideen zu ihrer konkreten Umsetzung erarbeitet sowie individuelle Gestaltungsspielräume diskutiert und festgelegt.

Aus Forschungssicht übten diese gemeinsamen Vorbereitungstreffen eine qualitätssichernde Funktion aus. Der Umstand, dass die didaktischen Designs in Erstinstanz von der Autorin entwickelt wurden, ihre Umsetzung jedoch durch die Coachs erfolgte, machten die Überprüfung und gegebenenfalls Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses der in den Lernphasenübersichten enthaltenen didaktischen Bestandteile notwendig. Allfällige mit den Designs verbundene Unklarheiten konnten in diesem Rahmen gemeinsam geklärt werden. Auch ermöglichte dieses Vorgehen der Autorin, die hinter den Designs liegenden Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien mündlich zu erläutern und auf ihre Verankerung im Design einzugehen. Es war ihr wichtig, dass die Coachs wirklich verstehen, warum die didaktischen Designs wie vorgelegt ausgestaltet wurden. Im gemeinsamen Verständnis der in den Designs vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten und im Verstehen ihrer theoretischen Herleitung sah die Autorin wichtige Voraussetzungen für eine möglichst vorgabengetreue und damit weitgehend vergleichbare Umsetzung der Designs durch die Coachs und damit auch für die statistische Signifikanz der resultierenden Evaluations- bzw. Forschungsergebnisse (Brahm & Jenert, 2014, S. 56). Darüber hinaus war es ihr beim Eingehen auf die dahinterliegenden Design-Annahmen bzw. -Prinzipien wichtig, anhand konkreter

Beispiele aufzuzeigen, wie Forschung und (Lehr-/Lern-)Praxis ineinandergreifen. Zudem wollte sie noch einmal prüfen, ob die Annahmen und Prinzipien sowie ihre Verankerung im Design von den Coachs für stimmig und nachvollziehbar erachtet wurden.

Die Coachs selbst schreiben den gemeinsamen Vorbereitungen der Coachings grundsätzlich eine Sicherheit vermittelnde Funktion zu (vgl. Kapitel VII-2.2). Dies ist im Hinblick auf eine nachhaltige Implementierung der Lernumgebung erfreulich, zumal sich bei der Implementierung des Vorgängermoduls «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» zeigte, dass sich Unsicherheit von Seiten der Coachs negativ auf die Modulakzeptanz der Studierenden auswirken kann (Studer, 2016b, S. 9). Drei der vier Coachs, deren Coachings beobachtet wurden, sprechen im Zusammenhang mit der Erprobung der didaktischen Designs allerdings auch von einer Konformitätserwartung, mit der sie sich durch die Einbindung in die Forschung konfrontiert sahen (I2-2_C2: 271-273; I1-4_C1: 200). Einer davon bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

> *«Wäre ich nicht in der Forschungsgruppe gewesen, hätte auch keiner gemerkt, was ich [in den Coachings] mache. Und da hätte ich mich wahrscheinlich (…) freier gefühlt. Also das [die Einbindung in die Forschung] hat natürlich auch einen Verbindlichkeitsgrad hergestellt.»* (I1-4_C2: 183)

Auch die Coachs der ersten Erprobungsrunde, deren Coachings nicht beobachtet wurden, sprechen von einem Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Forschungsvorhaben – der Verpflichtung, die von der Autorin und damit von Wissenschaftsseite her erstellten didaktischen Designs korrekt umzusetzen (FG1-5_C: 763, 765-768). Zuweilen fühlten sie sich durch die vorgegebenen didaktischen Designs und die Bitte der Autorin, diese den Vorgaben getreu umzusetzen, in ihrem Handeln etwas eingeschränkt bzw. «marionettenartig» (FG1-5_C: 738, 746-757) und ihrer üblicherweise sonst vorhandenen *«Leichtigkeit»* (FG1-5_C(C3): 343) beraubt. Bei einzelnen von ihnen bedurfte es eines *«Spezialefforts»* (FG1-5_C(C4): 749), um sich die Designs eigen zu machen. Gleichzeitig betonen die Coachs, dass sie durch *«das sich Hineindenken und nach etwas Bestimmtem vorgehen [Müssen]»* (FG1-5_C(C4): 761) aber auch einen eigenen Lernprozess durchlaufen haben (FG1-5_C: 761-763). Zudem sei es auch normal und in anderen Lehrveranstaltungen ebenfalls vorkommend, dass es Zeit braucht, um in etwas Neuem das Eigene zu finden – selbst dann, wenn man das Neue selbst kreiert hat (FG1-5_C: 776-783).

Interessanterweise wurden die von den Coachs der ersten Erprobungsrunde hervorgebrachten Themen «Verpflichtung gegenüber der Forschung» und «Marionetten-Gefühl» von den Coachs der zweiten Erprobungsrunde – wenn überhaupt – nur marginal angesprochen. Über die Gründe hierfür kann nur spekuliert werden. Denkbar ist, dass auf den Coachs der Ersterprobung ein besonders hoher Druck lastete, da es sich um die Erstdurchführung der neuen Lernumgebung handelte, während die Coachs der zweiten Testrunde bereits von den Erfahrungen aus der ersten Erprobungsrunde profitieren konnten. Möglicherweise wird das Verpflichtungsgefühl auch

durch eine interne Anstellung[120] zusätzlich erhöht – nicht zuletzt durch den Umstand, dass die internen Coachs und die Autorin in anderen Kontexten ebenfalls zusammenarbeiten, woraus per se ein grösseres gegenseitiges Verpflichtungsgefühl resultieren mag. Vielleicht waren die Themen in beiden Coach-Gruppen aber auch gleichermassen vorhanden, obwohl sie lediglich von einer Gruppe angesprochen wurden. Ungeachtet der Frage, welche Erklärung für diese Beobachtung zutreffend sein mag – die Kenntnis darüber, welche emotionalen Auswirkungen die Vorgabe didaktischer Designs bei umsetzenden Personen haben kann, erscheint im Hinblick auf ein rücksichts- und verständnisvolles Miteinander zwischen Forschenden und Vertreterinnen und Vertretern des Praxisfelds wichtig.

Was die Studierenden betrifft, so waren diese über ihre Teilnahme an den Coachings und durch das Führen ihrer Portfolios in die Erprobungsphase eingebunden. Die Autorin in ihrer Funktion als Forscherin begegnete ihnen bei der Erprobung der Designs ausschliesslich als Beobachterin der Coachings. Es gab in dieser Projektphase zwischen den Studierenden und der Autorin keinen Austausch im Sinne der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation.

Projektphase «Design-Evaluation»

Intensiv war die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Zuge der Evaluation der didaktischen Designs, sprich der Erfassung und Analyse der Erfahrungen aus ihrer Erprobung. Sie fand in erster Linie in Form der im Evaluationsdesign vorgesehenen Interviews und Fokusgruppen statt (vgl. dazu die Kapitel V-2.1.2 und V-2.2.2). Zu erwähnen sind aber auch die gemeinsamen Treffen der Coachs zur Nachbesprechung der einzelnen Coachings, die von der Autorin in ihrer Funktion als Forscherin analog der Vorbereitungstreffen organisiert und geleitet wurden. Während bei beiden Beta-Testings die Interviews im Nachgang zu den beobachteten Coachings auf die Coachs der beiden evaluierten Coaching-Gruppen beschränkt blieben, boten die gemeinsamen Nachbereitungstreffen allen an der Erprobung beteiligten Coachs Raum, persönliche Eindrücke, Erfahrungen und allfällige Frustrationen zu äussern und zu verarbeiten. Aus Forschungssicht sollten die gemeinsamen Nachbereitungstreffen zutage bringen, was bei der Umsetzung der Design-Vorgaben über alle Coaching-Gruppen hinweg gut funktionierte und was weniger und damit zusätzlich zu den «offiziellen» Evaluationen wichtige Hinweise und Anregungen für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs liefern – was sie rückblickend auch taten. Sie erlaubten der Autorin einen breiteren Einblick in die aus Coach-Sicht vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen der erprobten didaktischen Designs, als dies alleine auf Basis der «offiziellen» Interviews im Rahmen der Beta-Testings möglich gewesen wäre. Die dadurch erhaltenen Informationen erwiesen sich für die Weiterentwicklung der didaktischen Designs als sehr wertvoll.

[120] Alle Coachs der Ersterprobung sind intern angestellt, während dies bei der zweiten Erprobungsrunde nur auf drei von zwölf Coachs zutrifft.

Bei den Coachs stiess die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation der Evaluationsphase unabhängig davon, ob es sich um die Nachbereitungstreffen oder um die Fokusgruppe zur Gesamtevaluation des Moduls «SeSoK I» handelte, auf viel Gegenliebe. Ihren Aussagen zufolge erlebten sie den gemeinsamen Austausch als interessant, persönlich bereichernd, anregend und motivierend (FG1-5_C: 373, 744, 776; FG2-5_C: 371-373). Es ist auch die Rede von persönlicher Weiterbildung und Weiterentwicklung:

> *«Ich würde fast sagen, das gemeinsame Austauschen ist für mich wie eine Art Weiterbildung. Ich muss und darf mich vertieft mit einem Thema auseinandersetzen.»* (FG2-5_C(C3): 374)
>
> *«So intensiv und gemeinsam auszutauschen ist schon auch eine Form des Lernens und auch der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen.»* (FG1-5_C(C5): 739)

Es ist interessant, dass die Coachs im Gegensatz zu McKenney et al. (2006, S. 74) und Plomp (2010, S. 20, 22), die als Resultat der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation von einer *beruflichen* Weiterbildung schreiben (vgl. Kapitel II-2), von einer *persönlichen* Weiterbildung sprechen. Die Bestimmung als persönliche und nicht «nur» berufliche Weiterbildung legt nahe, dass die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation für die Coachs Lerneffekte über den beruflichen Bereich hinaus hatte, ohne dass diese von den Coachs aber konkretisiert werden.

Neben dem gemeinsamen Austausch mit den anderen Coachs und der Autorin hoben diejenigen Coachs, deren Coachings beobachtet wurden und die sich infolge dessen einem Einzelinterview unterzogen hatten, insbesondere diese Interviews als persönlich wertvoll hervor. Sie beschreiben sie als *«Privileg»* (I1-4_C2: 179), als *«Luxus»* (I1-4_C1: 202). Ihren Aussagen nach bewirkten die Einzelinterviews ein intensives Nachdenken über das eigene Handeln in den Coachings inkl. seiner Gründe und Motive, ein Aufdecken eigener blinder Flecken sowie Ideen für die nächste Umsetzung (I1-4_C1: 202; I1-2_C2: 179, 187; I2-2_C1: 150; I2-4_C1: 193; I2-4_C2: 317-320, 322):

> *«Ich fand die Einzelinterviews für mich bahnbrechend hilfreich: Noch einmal zu gucken, was ich [in den Coachings] gemacht habe. Durch die Fragen es noch einmal – auch unmittelbar aus der Forschungssprache heraus – auf der Metaebene anzuschauen. Das fand ich grossartig. Das fand ich für meine Qualitätssicherung als Coach und für die Rollenübernahme sehr förderlich.»* (FG1-5_C(C2): 773)

Sie gewannen durch die Einzelinterviews Erkenntnisse über das eigene Handeln und die eigene Arbeitsweise sowie Sicherheit im eigenen Tun (I2-4_C1: 202-207; I2-2_C2: 285). Damit scheinen die Einzelinterviews für die Coachs – anders als die gemeinsamen Nachbereitungstreffen und

Fokusgruppen, deren Effekte über das Berufliche hinausgingen – in erster Linie für das eigene, berufliche Handeln bedeutsam gewesen zu sein.

Was die Studierenden betrifft, so brachte die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation der Evaluationsphase auch für sie positive Effekte mit sich. Die Interviews bzw. Fokusgruppen erlaubten ihnen, über das im Coaching Geschehene noch einmal vertieft und aus einer anderen Perspektive heraus nachzudenken und dabei auch festzustellen, was hängen geblieben ist und was nicht (I1-4_S1: 246-249; I1-4_S5: 187; FG2-4_CG2: 299-304; FG2-5_S: 283-285). Dies trug nach Ansicht von Studierenden dazu bei, das Coaching präsent zu halten (I1-4_S4: 258), was sich wiederum positiv auf die eigene Lernzielarbeit ausgewirkt habe (FG2-4_CG1: 362). Eine Studentin spricht sogar davon, dass sie zumindest im ersten Semester *«die wirklich grossen Erkenntnisse»* (FG2-4_CG1(S4): 361) erst nach den Fokusgruppen und nicht direkt in den Coachings hatte. Bei einer anderen Studentin bewirkte das Wissen, im Nachgang zum Coaching befragt zu werden, eine grössere eigene Präsenz in den Coachings (FG2-4_CG2: 295). Und für eine ihrer Mitstudentinnen stellten die Einzelinterviews schliesslich eine Art *«Coaching zum Coaching»* (I1-4_S6: 159) dar:

> *«Ich hatte das Gefühl, die Forschung war für mich eher im Hintergrund. Für mich war vielmehr das Modul und ‹ich im Modul› [im Fokus] und [die Frage]: Wie könnte ich noch anders, wie könnte ich noch mehr [aus dem Coaching] für mich herausholen? Für mich war es fast mehr noch ein Coaching zum Coaching.»* (ebd.)

Für einzelne Studierende der ersten Testrunde war es eigenen Aussagen zufolge manchmal nicht so einfach, in den Einzelinterviews die Fragen der Autorin zu beantworten (I1-4_S2: 171; I1-4_S4: 256, 269). Gleichzeitig heben die Studierenden der zweiten Erprobungsrunde, deren Feedback zu den Coachings in Form von Fokusgruppen anstelle von Einzelinterviews eingeholt wurde, die Anwesenheit ihrer Mitstudierenden als *«sehr inspirierend»* (FG2-4_CG1(S4): 368) und die eigene Kreativität steigernd hervor. Laut ihnen erlaubt die gemeinsame Rückschau, sich gegenseitig in den Aussagen und Sichtweisen zu ergänzen sowie Ideen anderer aufzugreifen und weiterzudenken, wodurch die Rückmeldungen an *«Wert»* (FG2-4_CG1(S8): 369) gewinnen würden. Viele Erkenntnisse würden sich zudem erst durch das gemeinsame Gespräch entwickeln (FG2-4_CG1: 368). Die Rückmeldungen der Studierenden des ersten und zweiten Testings zusammen betrachtet sprechen dafür, in der Evaluationsphase die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation mit den Studierenden als Fokusgruppen auszugestalten. Tatsächlich hat die Autorin beim hier beschriebenen Projekt die Erfahrung gemacht, dass die Fokusgruppen im Vergleich zu den Einzelinterviews ideenreicher ausfielen und besser erkennen liessen, welche Elemente der didaktischen Designs die erhofften Effekte hatten und welche nicht. Andererseits wiesen die Fokusgruppen nicht die Tiefe der Einzelinterviews aus, was es zuweilen schwierig machte, genau zu verstehen, warum beispielsweise ein didaktisches Element aus Sicht der Studierenden hilfreich

war oder nicht. Die Einzelinterviews boten mehr Gelegenheit, die Gründe nachzufragen, als dies die Fokusgruppen zuliessen. Die Anwesenheit einer einzelnen Interviewpartnerin erlaubte es zudem eher, den Ansichten dieser Person auf den Grund zu gehen und spezifische didaktische Elemente aus ihrer Sicht genauer unter die Lupe zu nehmen, als dies bei Anwesenheit mehrerer Gesprächspartnerinnen in den Fokusgruppen möglich war. Damit hatten aus Forschungssicht beide Ausgestaltungsformen der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation mit den Studierenden – Einzelinterviews wie Fokusgruppen – ihre Vor- und Nachteile. Den gesamten Forschungsprozess betrachtend, erwies es sich rückblickend als zielführend, im ersten Beta-Testing mit Einzelinterviews und in der zweiten Evaluationsrunde mit Fokusgruppen zu arbeiten: Die Einzelinterviews mit den Studierenden rückten aufgrund ihrer Tiefe spezifische didaktische Aspekte in den Fokus, die im Rahmen des zweiten Beta-Testings genauer in den Blick genommen und anlässlich der Fokusgruppen auf effiziente Weise in gemeinsamen, punktuell kontrovers geführten Gesprächen auf ihren Beitrag zur Erreichung der anvisierten Lernziele analysiert werden konnten.

Aus Forschungssicht stellte der zur Analyse der Erprobungserfahrungen verwendete Methoden-Mix grundsätzlich einen grossen Mehrwert dar, was auch von Studierende und Coachs so gesehen wird (FG1-5_S: 502; I1-4_S1: 251; I1-4_S3: 223; I1-4_S4: 264-269; I1-4_S6: 169, 171-175). Nicht nur, dass die verschiedenen Datenerhebungsinstrumente (Beobachtung, Kurzfragebogen, Interviews und Fokusgruppen) bei allen für willkommene Abwechslung sorgten. Ihr Zusammenspiel erlaubte die Identifikation zentraler didaktischer Elemente sowie den Gewinn eines über die Zyklen hinweg zunehmenden, breiten Verständnisses für die einzelnen Designs, ihre Stärken und Schwächen sowie für ihren Beitrag zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse, was schliesslich die Verfeinerung der anfänglich groben Gestaltungsannahmen zu schlussendlich spezifizierten Gestaltungsprinzipien ermöglichte. Wertvoll war dabei die Kombination von «Unterrichts»-Beobachtung und anschliessenden Interviews bzw. Fokusgruppen. Die Beobachtungen ermöglichten entsprechend der mit ihnen verfolgten Zielsetzungen (vgl. Kapitel V-2.1.2) (1) die Erfassung des Geschehens im natürlichen Verlauf, (2) die Identifizierung spezifischer, unvorhergesehener Kontextbedingungen und kritischer Ereignisse, die die geplante Abfolge von Lehr-/Lernaktivitäten beeinflussten, sowie (3) den Vergleich des tatsächlichen Geschehens mit dem im Vorfeld geplanten Ablauf. Sie lieferten damit wichtige Anhaltspunkte für die anschliessenden Interviews bzw. Fokusgruppen, die es ihrerseits erlaubten, den Gründen für das Beobachtete im direkten Gespräch mit Studierenden und Coachs nachzugehen. Zudem erlaubten die Interviews bzw. Fokusgruppen die Erfassung motivationaler, emotionaler und/oder kognitiver Prozesse, die sich der Beobachtung entzogen. Wichtig für die Vorbereitung der Interviews und Fokusgruppen war der Austausch unter den Beobachterinnen. Er liess erkennen, welche der vielen Beobachtungen in den Interviews bzw. Fokusgruppen prioritär zu thematisieren waren.

Für den Grossteil der Coachs gestaltete sich das Beobachtet-Werden jedoch als Herausforderung. Es löste bei ihnen (zumindest im Vorfeld der Veranstaltungen) zusätzlichen Stress und Druck aus (I1-2_C1: 38; I1-4_C1: 250; I1-4_C2: 179; I2-4_C2: 324), was aber nicht nur negativ bewertet wurde (I2-2_C2: 283, 289; I2-4_C2: 322). Bei Einzelnen lösten die Aufnahmen auch Unsicherheit in Bezug auf das eigene Handeln aus (I1-2_C2: 110-114) oder beeinflussten dieses in irgendeiner Art (I1-2_C1: 199-302; I1-2_C2: 115-120). Für einen Coach war die Beobachtungssituation so belastend, dass nach der Hälfte der Beobachtungen gemeinsam entschieden wurde, in seinen Coachings nur noch mit einer statt mit zwei Kameras zu arbeiten.

Interessanterweise stellte die Beobachtungssituation für viele der befragten Studierenden kaum ein bzw. kein Problem dar (I1-4_S4: 266-267; FB2-1_S1: S. 6; FB2-1_S2: S. 2; FB2-1_S5: S. 2; FB2-1_S6: S. 2). Einzelne Studierende bekundeten etwas Mühe mit den Kurzfragebögen. Kritisiert wurde der damit verbundene zeitliche Aufwand sowie der Umstand, dass die Fragebögen jeweils zeitnah zur beobachteten Sequenz ausgefüllt werden mussten und man bei unklaren Fragen nicht nachfragen konnte (I1-4_S2: 179; FG2-4_CG1: 365-370; FG2-4_CG2: 298). Andere hingegen begrüssten den Umstand, die Fragebögen rasch ausfüllen zu müssen, da sonst Gefahr bestanden hätte, Wesentliches zu vergessen. Gleichzeitig betonen diese Studierenden, dass es richtig und wichtig war, die Rückmeldungen in den folgenden Interviews/Fokusgruppen noch einmal aufzugreifen. Dies erlaubte ihnen, ihre schriftlichen Feedbacks zu präzisieren und bei Bedarf zu erklären (FG1-5_S: 498-500).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation in der Evaluationsphase zu einer stetigen Optimierung der didaktischen Designs beitrug, indem sowohl die Studierenden als auch die Coachs Auskunft darüber gaben, welche Lehr- und Lernaktivitäten hilfreich und zielführend waren (und welche weniger) und wie diese zur Erreichung der anvisierten Lernziele beitrugen. Aus Sicht der Autorin gewannen die didaktischen Designs dadurch im Sinne der in der Literatur vielfach formulierten Erwartung an den Einbezug des Praxisfelds (vgl. Kapitel II-2) an Praxistauglichkeit und Qualität.

Rückblickend und den gesamten Prozess von Problempräzisierung – Design – Erprobung – Analyse – Re-Design in Betracht ziehend nahm aus Sicht der Autorin die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation zwischen den Studierenden bzw. Coachs und ihr als Forscherin die Form eines gemeinsamen, reflexiven Dialogs an, der es – wie es de Vries (2018, Abstract) für Gestaltungsforschungsprozesse im Bildungssektor als charakteristisch beschreibt – erlaubte, die Problempräzisierung sowie die Lernumgebung und ihre Implementierung weitgehend als Co-Kreation zu realisieren. Sie erlebte die Zusammenarbeit mit den Studierenden und Coachs als ein von gegenseitigem Respekt gekennzeichnetes, kreatives Miteinander, bei dem alle Beteiligten bestrebt waren, mittels Einbringen von Rückmeldungen, Aufwerfen von Fragen, Anbringen von Design-

Ideen und -Anregungen eine robuste, nachhaltige und zielführende Lernumgebung für den BSc SoA (BFH) zu entwickeln.

McKenney und Reeves (2012, S. 94) sprechen davon, dass in Gestaltungsforschungsprozessen die Forschenden zwei Rollen einnehmen sollten: Die der Detektivin bzw. des Detektivs und die der Erfinderin bzw. des Erfinders.

> *«The detective is highly rational, seeking knowledge that is grounded in evidence from the field and supported by scientific understanding. (…) By contrast, the inventor is original, striving to innovate and embracing opportunity.» (ebd.)*
>
> *«The detective is highly focused, systematic, and critical. (…) By contrast, the inventor is open-minded, inquisitive, and resourceful.» (ebd., S. 97)*

Die Detektivin bzw. der Detektiv bringt die analytische Perspektive hinein, die Erfinderin bzw. der Erfinder die kreative (McKenney & Reeves, 2012, S. 94). Die Autorin kommt zum Schluss, dass nicht nur sie als Forscherin diese beiden Rollen über den ganzen Prozess hinweg abwechselnd und immer wieder von Neuem übernahm, sondern auch die Studierenden und Coachs. Indem sie beispielsweise im Rahmen der Problempräzisierung Stärken und Schwächen des Vorgängermoduls analysierten oder von der Autorin vorgeschlagene Designs anlässlich der Alpha-Testings auf ihre praktische Umsetzbarkeit hin prüften, wurden sie zu Detektivinnen und Detektiven. Indem sie andererseits in der Design-Entwicklungs- und Evaluationsphase neue Design-Ideen einbrachten, weitere Optionen in den Raum stellten und nach Alternativen fragten, zeigten sie sich als Erfinderinnen und Erfinder. Durch dieses gemeinsame Detektiv- und Erfinder-Sein entstand eine Lernumgebung, deren heutige Ausgestaltung zu Beginn des Projekts nicht absehbar gewesen war, was von Gössling (2017) als *«kreativer Mehrwert»* (S. 2) der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bezeichnet wird.

Nach Kali (2016; zit nach. Kidron & Kali, 2017) lassen sich Partnerschaften zwischen Forschenden und Vertreterinnen und Vertretern des Praxisfelds in Abhängigkeit ihrer Ausgestaltung auf einem Kontinuum zwischen Kooperation und Kollaboration verorten:

> *«In the cooperative type of partnership there is a clear division of labor between practitioners and researchers, with only very little overlap of responsibility. As the degree of collaboration increases, there is more and more overlap in the responsibilities taken by participants, until a situation where the researchers and practitioners are engaged in all practices»* (S. 6).

Die vorangehenden Ausführungen betrachtend kommt aus Sicht der Autorin die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation des hier beschriebenen Projekts auf diesem Kontinuum in der Nähe des kollaborativen Pols zu liegen. Die involvierten Studierenden und Coachs übernahmen über ihre

Feedbacks und Design-Begutachtungen Verantwortung bei der Ausgestaltung der anvisierten Lernumgebung, auch wenn die Hauptverantwortung für die Qualität der entwickelten didaktischen Designs und die gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse bei der Autorin lag. Der Grossteil von ihnen zeigte sich intrinsisch motiviert und interessiert daran, eine optimale Lernumgebung zu schaffen. Alles in allem kann im Sinne von Dimai, Mathies und Welte (2017, S. 4) und in Anlehnung daran im Sinne von Dilger und Euler (2018, S. 13f.) von einer aktiven Mitarbeit der Studierenden und Coachs gesprochen werden, die u.a. in den Prozessphasen «Problempräzisierung» und «Design-Evaluation» Merkmale einer vollständigen Partizipation annahm.

Für die Autorin in ihrer Funktion als Forscherin war es sehr gewinnbringend, für einmal nicht «nur» mit Coachs, sondern auch mit Studierenden zusammenzuarbeiten. Beide Personengruppen brachten unterschiedliche Perspektiven ein und warfen zuweilen unterschiedliche Fragen auf. Dadurch ergab sich ein genaueres, umfassenderes Bild der Problemstellung sowie der Stärken und Schwächen der (weiter-)entwickelten Designs. Vor dem Hintergrund dieser persönlichen Erfahrung regt die Autorin in Übereinstimmung mit de Vries (2018, S. 2ff.) an, bei Gestaltungsprozessen im Bildungssektor von der Problemdefinition bis zur Implementierung der entwickelten Lösung neben Lehrpersonen auch Lernende miteinzubeziehen. Etwas, das gemäss de Vries (2018, S. 4) bislang viel zu selten gemacht wird und im hier beschriebenen Projekt nicht nur von der Autorin, sondern auch von Coachs (FG1-5_C: 621-623) und Studierenden begrüsst wurde. Einige Studierende werteten ihre Einbindung in den Gestaltungs- und Evaluationsprozess zum einem als Zeichen der ihnen entgegengebrachten Wertschätzung (FG2-4_CG2: 312-314; FG1-5_S: 483), zum anderen als Indiz dafür, dass sie gehört und ernst genommen werden (FG2-5_S: 293; FG2-4_CG2: 297; FG1-5_S: 493-497). Manche erwähnen auch, dass ihnen der Einbezug einen *«Blick hinter die Kulissen»* (FG2-4_CG2(S9): 297) ermöglichte:

> *«Ich fand es einfach auch ganz spannend, weil mich auch die didaktischen Sachen interessieren. (…) Man schaut auch ein bisschen hinter die Kulissen, weil man sich ja dann auch damit auseinandersetzt, warum ein Coach das macht, und was es eigentlich bringen soll. Was ist das Ziel dahinter und wann hat es funktioniert und warum vielleicht nicht? Und das ist auch für mich später, für mein Berufsleben, ganz interessant, wenn man das so miterlebt.»* (ebd.)
>
> *«Auch einmal (…) zu sehen, was hinter einem Modul so alles steckt, wie viel Arbeit das ist. Ich glaube, man schätzt es dann auch noch mehr, dass man ein Teil davon sein kann.»* (FG2-5_S(S2): 294)

Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation trug dazu bei, dass sie die Arbeit ihrer Coachs besser verstehen und einordnen konnten. Schliesslich äussern einzelne Studierende, dass ihre Motivation für das Modul durch die Beteiligung an der Forschung gestiegen sei (FG2-5_S: 42, 144).

Einzig eine Studentin konnte für sich aus der Beteiligung an der Gestaltung und Evaluation der Lernumgebung keinen persönlichen Nutzen ziehen (I1-4_S2: 172-173).

Grundsätzlich erachtet es der Grossteil der befragten Studierenden als zentral, bei derartigen Gestaltungs- und Evaluationsprozessen miteinbezogen zu werden, zumal sie von der Umsetzung der didaktischen Designs direkt betroffen sind (I1-4_S4: 263; FG1-5_S: 484):

> *«Wir erleben das direkt, und ich denke, wir können somit auch am besten sagen, (…) was uns gepasst hat und was weniger, was wir als sinnvoll erachten und was nicht.»* (FG1-5_S(S3): 482)

Gleichzeitig betonen sie aber auch die Wichtigkeit, aufgrund des gegebenenfalls unterschiedlichen Erlebens zusätzlich die Lehrpersonen miteinzubinden (FG1-5_S: 484). Ihrer Ansicht nach gewinnt durch die Einbindung von Studierenden und Lehrpersonen als direkt von der pädagogischen Intervention Betroffene zum einen die Forschung an Echtheit und Glaubwürdigkeit, zum anderen die Lernumgebung an Akzeptanz und Achtung (FG1-5_S: 484-492). Auch mehrere Coachs gehen davon aus, dass ein solches Vorgehen die Anerkennung der Lernumgebung unter den Studierenden erhöht (FG2-5_C: 383).

Zusammenfassend bringen die vorangehenden Ausführungen zum Ausdruck, dass im hier beschriebenen Projekt praktisch alle Beteiligten von der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation profitieren konnten und sie sowohl für die Entwicklung und Implementierung der angestrebten Lernumgebung als auch für die Gewinnung und Validierung der Gestaltungsprinzipien als wissenschaftliche Erkenntnisse hilfreich und wertvoll war.

Abschliessend lassen sich aus den diskutierten Erfahrungen folgende Empfehlungen für die Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Rahmen von DBR-Projekten festhalten:

Tabelle 26: Empfehlungen zur Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Rahmen eines DBR-Projekts

Projektphase	**Ausgestaltungsempfehlung**
Grundsätzlich	– Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation zwischen Forschenden und zentralen Personen-(-gruppen) aus dem Praxisfeld – wie im Bildungssektor bspw. Lehrpersonen und Lernende – sollte über alle Projektphasen hinweg stattfinden, damit die Sichtweisen und Erfahrungen unterschiedlicher Stakeholder in allen Stadien der Design-(Weiter-)Entwicklung und -Evaluation einfliessen. Dadurch gewinnen sowohl die Innovation als auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse an praktischer Relevanz. – Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation sollte als eine von gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Offenheit gekennzeichnete Kollaboration zwischen den Forschenden und den Vertreterinnen und Vertretern des Praxisfelds gestaltet sein, bei der sich die jeweiligen Verantwortungsbereiche weitgehend überlappen, damit die Ergebnisse breit abgestützt sind und dadurch an Akzeptanz und Anerkennung gewinnen. Es empfiehlt sich, die Kollaboration als

	gemeinsamen, reflexiven Dialog zu gestalten, bei dem sich alle abwechselnd und immer wieder von neuem analytisch und kreativ einbringen können.
Problempräzisierung	– Zentrale Stakeholder sollten über schriftliche und mündliche Befragungen (Interviews, Fokusgruppen) in die Problempräzisierung miteinbezogen werden, damit im Hinblick auf die nachhaltige Implementierung der Innovation sowohl kontextspezifische Aspekte (wie beispielsweise im Bildungssektor Lernvoraussetzungen der Lernenden, Lehrgewohnheiten und -vorstellungen der Lehrpersonen, kulturelle Gegebenheiten und Sensibilitäten) als auch Erfahrungen, Anregungen und Bedenken aus dem Praxisfeld identifiziert und in den weiteren Projektschritten berücksichtigt werden können. Diese kontextspezifischen Informationen liefern auch wichtige Hinweise zum Anwendungsbereich bzw. Generalisierungsgrad der wissenschaftlichen Erkenntnisse, sprich der Design-Prinzipien.

Design/Re-Design	– Die entwickelte bzw. weiterentwickelte Innovation sollte mit wichtigen Stakeholdern diskutiert werden, damit aus unterschiedlicher Perspektive heraus
	  – die Überführung von Literaturbeiträgen sowie von Rückmeldungen und Anregungen aus dem Praxisfeld in (verfeinerte) Design-Annahmen bzw. -Prinzipien und (veränderte) Designs hinsichtlich Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Validität überprüft werden kann;
	  – allfällige Schwächen und mögliche Stolpersteine bei der praktischen Umsetzung der Innovation erkannt und beseitigt sowie
	  – alternative Ausgestaltungsformen der Innovation identifiziert werden können.
	– Bei der Festlegung der Diskussionsform sollten die zeitlichen Ressourcen sowie die terminliche Gebundenheit von Forschenden und Praxisvertretenden mitbedacht werden, damit sichergestellt werden kann, dass die Diskussion in der notwendigen Tiefe und Sorgfalt erfolgen kann.

Erprobung	– Wird die Innovation in erster Linie von Forschenden entwickelt, jedoch von Personen aus dem Praxisfeld umgesetzt, so sollten zwischen den Forschenden und den die Innovation umsetzenden Personen gemeinsame Vorbereitungstreffen vorgesehen werden, damit ein gemeinsames Verständnis von den Elementen der Innovation (wie beispielsweise angestrebte Lernziele, vorgesehene Lehr- und Lernaktivitäten) entwickelt werden kann. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn die Innovation zeitgleich von mehreren Personen aus dem Praxisfeld umgesetzt wird (Stichworte: vergleichbare Umsetzung, statistische Relevanz der Ergebnisse). – Bei der gemeinsamen Vorbereitung sollte darauf geachtet werden, dass die Praxisvertreterinnen und -vertreter Sicherheit in der Umsetzung der Innovation erlangen, damit die Innovation nicht aufgrund bei ihnen wahrgenommener Unsicherheit an Akzeptanz verliert. – Sofern die Identifikation, Artikulation und Verfeinerung von Gestaltungsannahmen und -prinzipien in den alleinigen Aufgabenbereich der Forschenden gehört, sollten diese in den Vorbereitungstreffen die der Innovation unterlegten Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien erläutern, damit die Praxispersonen, die die Innovation umsetzen, ein Verständnis für die theoretischen Design-Begründungen und die Verzahnung von Forschung und Praxis entwickeln bzw. ihr Verständnis dafür erweitern. – In den gemeinsamen Vorbereitungstreffen sollte ein Klima der Transparenz und Offenheit geschaffen werden, damit allfällige, mit der Umsetzung der Innovation verbundene (emotionale) Herausforderungen angesprochen und gemeinsam angegangen werden können.

Evaluation	– Zur Steigerung der Praxistauglichkeit und Qualität der Innovation sollten die Erfahrungen bei ihrer Umsetzung gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der an der Erprobung beteiligten Personengruppen (bei pädagogischen Innovationen beispielsweise gemeinsam mit Lehrpersonen und Lernenden) ausgewertet werden, damit Gelungenes und Nicht-Gelungenes sowie die Beiträge einzelner Innovationselemente zur Erreichung der angestrebten Ziele aus verschiedenen Blickwinkeln heraus ausgewertet werden können. Hierzu empfiehlt es sich, sowohl mit Einzelinterviews als auch mit Fokusgruppen zu arbeiten. Während aus Forschungssicht erstere ein vertieftes Eingehen auf spezifische Aspekte der Innovation sowie ein genaues Analysieren damit verbundener individueller Wahrnehmungen und Sichtweisen ermöglicht, stellt letzteres ein effizientes Instrument dar, um einen Überblick zu erhalten, welche Elemente der Innovation zielführend sind und mehrheitlich auf Zustimmung stossen und welche weniger. – Wird die Innovation zeitgleich in mehreren Gruppen umgesetzt, so sollte im Nachgang dazu ein Nachbereitungstreffen mit allen Personen, die diese umgesetzt haben, erfolgen, damit zum einen gemeinsam Erfahrungen ausgetauscht und verarbeitet werden können und zum anderen ersichtlich wird, was über die verschiedenen Gruppen hinweg geklappt hat und was nicht. Letzteres liefert Hinweise auf die Anwendungsreichweite der wissenschaftlichen Erkenntnisse.

3. Die eigene Doppelfunktion als lohnenswerte Herausforderung

Die Autorin der vorliegenden Arbeit war im beschriebenen Projekt nicht «nur» Forscherin. Sie verantwortete zugleich das Vorgängermodul «Coaching Selbst- und Sozialkompetenz» sowie die neu entwickelten Module «SeSoK I–III». Sie hatte damit eine «Insider-Position», die nach Dimai et al. (2017) dadurch gekennzeichnet ist, dass *«der/die Forscher/in selbst im Untersuchungsfeld beruflich tätig [ist] und über ein hohes Gestaltungs- und Einflusspotenzial [verfügt]»* (S. 10.). Dies barg das Risiko, dass eigene Modul-Erfahrungen, eigene Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen hinsichtlich der Modul-Weiterentwicklung sowie eigene Vorüberlegungen und Vorannahmen bezüglich der am Ende des Projekts resultierenden Gestaltungsprinzipien das methodische Vorgehen (Datenerhebung, Dateninterpretation) sowie die Ergebnisinterpretation und -umsetzung beeinflussten. Dimai et al. (2017, S. 10) sprechen in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Graff (2003, S. 733f.) von der Gefahr der Beeinflussung der Ergebnisoffenheit infolge eines eingeschränkten Blicks und des Abstützens auf Sicherem und Bekanntem. Wichtig war daher der Einbezug von Studierenden, Coachs und Mitgliedern der Projektgruppe, die neue Perspektiven und punktuell auch alternative Interpretationen und Ideen einbrachten und damit diejenigen der Autorin auf den Prüfstand stellten. Zudem versuchte die Autorin, als Forscherin ihren eigenen Blickwinkel bewusst breit zu halten und offen zu sein für didaktische Anregungen und Feedback, wobei das Gelingen dieses Versuchs regelmässig Gegenstand einer kritischen Selbstreflexion war.

Infrage gestellt war mit der Doppelfunktion auch das insbesondere für die quantitative Sozialforschung zentrale Gütekriterium der Objektivität auf Ebene «Durchführung», «Auswertung» und «Interpretation» (Lamnek, 2010, S. 155). Aus Sicht der qualitativen Sozialforschung – der hier

aufgrund der Tatsache, dass vorwiegend qualitative Methoden zum Einsatz kamen, mehr Beachtung geschenkt wird – versteht sich «Objektivität» jedoch als intersubjektive Nachvollziehbarkeit, herstellbar über die Datenauswertung und -analyse in Gruppen (Kleining, 1982; zit. nach ebd., S. 158):

> *«Durch den Zwang, so könnte man sagen, seine Sichtweise oder Leseart des Falls in der Gruppe argumentativ zu begründen, scheiden immer mehr unplausible Interpretationshypothesen aus und es kommt zu einer Verdichtung der Interpretation, die Intersubjektivität verbürgt.»* (Lamnek, 2010, S. 158)

Dieser *«emergentistische Objektivitätsbegriff»* (Kleining, 1982; zit. nach Lamnek, 2010, S. 158) geht mit dem Verständnis einher, dass es die «eine» soziale Realität und damit die «reine» bzw. «echte» Objektivität nicht gibt. Vielmehr wird die soziale Wirklichkeit erst in der Interaktion und Kommunikation, im Austausch subjektiver Wahrnehmungen und Interpretationen begründet. Wichtiger als die Objektivität ist in der qualitativen Sozialforschung die Herstellung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (Lamnek, 2010, S. 161). Hinzu kommt, dass nach Peischer (2013) die Objektivität in allen Forschungsprojekten in Frage gestellt ist, da eine Forscherin bzw. ein Forscher unabhängig von der Anzahl gleichzeitig innehabender Funktionen und Rollen *«ohnehin stets partizipierender Teil des Forschungsgegenstandes»* (S. 162) ist.

Den Kriterien der qualitativen Sozialforschung – Objektivität durch gemeinsame Datenauswertung und -analyse, Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses – wurde im vorliegenden Projekt mit dem umfassenden Einbezug der verschiedenen Akteursgruppen (Studierende, Coachs, Projektgruppenmitglieder) im Rahmen der Einzelinterviews, Fokusgruppen, Projektgruppen-Sitzungen und schriftlichen Experteneinschätzungen sowie mit einer umfassenden Dokumentation der einzelnen Prozessschritte inkl. detaillierter Aufbereitung der Evaluationsergebnisse und der daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien und die Designs Rechnung getragen. Dies ist nicht zuletzt der Orientierung am Paradigma der Gestaltungsforschung zu verdanken, das nicht nur die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und damit die von Forschenden und Praxisvertretenden gemeinsam vorgenommene Auswertung und Reflexion (siehe vorangehendes Kapitel) postuliert, sondern u.a. auch die transparente und fortlaufende Prozess- und Ergebnisberichterstattung (Euler, 2011, S. 533; Gerholz, 2014, S. 226; McKenney & Reeves, 2014, S. 148; Nieven, 2010, S. 93; van den Akker, 2010, S. 46). Eine solche trägt nach Ansicht von McKenney und Reeves (2012, S. 208ff.) zur Nachvollziehbarkeit bei und dient Forschenden und Praxisvertretenden zugleich als Grundlage für gemeinsame Diskussionen, Reflexionen und Entscheidungen. Nach Slopinski et al. (2017, S. 9f.) stellen die Dokumentation und Explikation der im Feld gewonnenen Erfahrungen und Beobachtungen neben der interpretativen Absicherung und kommunikativen Validierung der über qualitative Methoden generierten Erkenntnisse zudem wichtige Schritte zur konstruktiven Bearbeitung des

Spannungsfelds von Nähe und Distanz dar, dem sich Forscherinnen und Forscher in gestaltungsorientierten Projekten ausgesetzt sehen (vgl. Dimai et al., 2017; Slopinski et al., 2017).

Eine Herausforderung stellte die Verknüpfung von Forschungstätigkeit und Modulverantwortung bei der Durchführung der Fokusgruppen und Interviews dar, die von der Autorin selbst moderiert bzw. durchgeführt wurden. Dieses Vorgehen barg das Risiko, dass sich Coachs und Studierende in den Einzelinterviews und Fokusgruppen nicht frei äussern, sondern ihre Aussagen aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses[121] abwägen. Dieser Gefahr wurde begegnet, indem die Doppelfunktion der Autorin mit den am Projekt beteiligten Personen von Beginn an laufend thematisiert und ihnen die Ziele der jeweiligen Evaluationsbemühungen transparent gemacht wurden. Auch wurde versucht, durch Offenheit und Ehrlichkeit ein Klima des gegenseitigen Vertrauens zu schaffen. Wichtig war zudem die Thematisierung der mit den unterschiedlichen Positionen verbundenen Macht- und Entscheidungsstrukturen (vgl. dazu auch Dimai et al., 2017, S. 11f.; Peischer, 2013, S. 162). Der Prozesscharakter des Projekts bot für diese Vorkehrungen die notwendigen Gelegenheiten.

Herausfordernd war die Doppelfunktion insbesondere aber in Zeiten, in denen die «SeSoK»-Module heftiger, anonymer Kritik ausgesetzt waren (vgl. Kapitel VII-3). Die Autorin sah sich dabei nicht nur als Forscherin kritisiert und gefordert, sondern auch als Modulverantwortliche, was sie als zusätzliche emotionale Belastung wahrnahm. In diesen Zeiten war es besonders wichtig, als Forscherin die nötige Forschungsdistanz zu wahren und die persönliche Betroffenheit als Modulverantwortliche bestmöglich aus der eigenen Forschungstätigkeit herauszuhalten. Das von Dimai et al. (2017) beschriebene *«Ringen um Distanz»* (S. 10) war in diesen Zeiten besonders anspruchsvoll und zugleich in besonderem Masse wichtig. Hilfreich waren dabei Gespräche mit Mitgliedern der Projektgruppe, das strikte Auseinanderhalten der verschiedenen Aufgaben sowie die regelmässige Selbstreflexion.

Neben den geschilderten Herausforderungen nahm die Autorin ihre Doppelfunktion aber auch als Vorteil wahr. Die Modulverantwortung bot ihr die Möglichkeit, am Puls des Geschehens zu sein und bei Studierenden und Coachs auch neben den eigentlichen Evaluationszeitpunkten Rückmeldungen zum Verlauf und zu den Schwächen und Stärken der didaktischen Designs einzuholen. Diese «zwischen Tür und Angel-Gespräche» enthielten analog der in Kapitel VIII-2 erwähnten Vor- und Nachbereitungstreffen mit den Coachs wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung der Designs. Dank der Modulverantwortung war es der Autorin zudem möglich, die von ihr als Forscherin weiterentwickelten Designs unmittelbar erproben zu lassen. Es bedurfte diesbezüglich keiner Absprachen mit weiteren Personen, was allenfalls den Forschungsprozess verzögert hätte. Als «Insiderin» besass die Autorin zudem Wissen über departementale

[121] Die Modulverantwortliche stellt die Coachs an und kann sie auch wieder entlassen. Auch ist sie bei der Bewertung der E-Portfolios für die Gewährleistung der Rechtsgleichheit verantwortlich und hat damit einen gewissen Einfluss auf die Beurteilung der Studierenden.

Gepflogenheiten, Abläufe und Empfindlichkeiten, die sich im Hinblick auf die nachhaltige Implementierung der entwickelten Lernumgebung als hilfreich erwiesen. Schliesslich decken sich die Erfahrungen der Autorin mit der Erkenntnis von Dimai et al. (2017), wonach *«Vertrauen und Akzeptanz des Forschungsteams, der Beforschten und Vorgesetzten (…) wesentlich darauf [basieren], dass Forscher/innen als Insider/innen die realen Bedingungen kennen und durch Kontextwissen bzw. Erfahrungen gleicher sozio-kultureller Bedingungen sensibler und verantwortungsvoller gegenüber den Betroffenen auftreten können»* (S. 10).

Insgesamt betrachtet gewichtet die Autorin die genannten Vorteile stärker als die Nachteile und würde sich auch rückblickend wieder auf die zuweilen sehr aufreibende und anspruchsvolle Doppelfunktion einlassen.

IX. FAZIT

Als Fazit der vorliegenden Arbeit wird nachfolgend ihr Beitrag für Wissenschaft und Bildungspraxis diskutiert und Forschungsdesiderata aufgezeigt.

1. Beitrag für Wissenschaft und Bildungspraxis

Ziel des Dissertationsprojekts war es, zum einen für den BSc SoA (BFH) eine nachhaltige und robuste Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln (praxisbezogener Beitrag). Zum anderen sollten Erkenntnisse gewonnen werden, mit deren Hilfe die bestehende Forschungslücke um die Art und Weise der didaktischen Förderbarkeit von Selbst- und Sozialkompetenzen auf Hochschulebene weiter geschlossen werden kann (wissenschaftlicher Beitrag). Beide Zielsetzungen können als erreicht betrachtet werden. Ihre Verfolgung erforderte in einem ersten Schritt die theoretisch-didaktische Klärung dessen, was Selbst- und Sozialkompetenzen als didaktische Zielgrössen auszeichnet. Ihr folgte eine inhaltliche Präzisierung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen für das Handlungsfeld «Soziale Arbeit». Im Zuge des iterativen Prozesses von Design – Erprobung – Analyse – Re-Design wurden sodann bestehende Theorien u.a. aus der Pädagogik und Didaktik sowie der Lern- und Persönlichkeitspsychologie auf die Selbst- und Sozialkompetenz-Thematik übertragen, in neu entwickelten Designs verankert und mittels Umsetzung der Designs auf ihre Tauglichkeit für die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen auf Hochschulebene geprüft. Daraus resultierten auf den Interessensgegenstand zugeschnittene, um neue Erkenntnisse angereicherte sowie auch neue Theorien darüber, wie auf Hochschulebene die Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen didaktisch gefördert werden kann. Im Konkreten liefert die vorliegende Arbeit empirisch und theoretisch gestütztes Wissen darüber, wie in berufsbefähigenden Hochschulausbildungen zentrale Selbst- und Sozialkompetenzen mit Development Center, Coaching, selbstgesteuertem Lernen und E-Portfolioarbeit gefördert werden können und wie diese Elemente hierfür miteinander zu verzahnen sind. Damit schliesst die Arbeit nicht nur eine Lücke in der Kompetenzforschung, sondern liefert auch einen Forschungsbeitrag zu den Themenbereichen «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit».

Indem die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Form kontextsensitiver Gestaltungsprinzipien mittlerer Anwendungsreichweite formuliert sind, die zum einen im Sinne von Heuristiken das eigene didaktische Handeln anleiten können und zum anderen dank ihrer Interpretationsbedürftigkeit der jeweils gegebenen Kontextspezifität Rechnung tragen (vgl. auch Euler, 2014a, S. 99f.), dürfte die Arbeit nicht nur für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von Interesse sein, sondern auch für in der Hochschulausbildung tätige Personen unterschiedlicher Funktionen (z.B.

Studiengangleitende, Curriculumsentwicklerinnen und -entwickler, Hochschullehrende). Mit dem für den BSc SoA (BFH) entwickelten Lehr-Lern-Setting besteht für die Bildungspraxis zudem ein konkretes Modell zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen, das auf den eigenen Ausbildungsgang adaptiert werden kann. Es ermöglicht die Förderung unterschiedlicher berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen, was seine Übertragung auf andere Fachrichtungen erleichtert. Hilfreich im Hinblick auf eine Adaption ist sicherlich auch, dass die Kontextbedingungen, wie sie beim vorliegenden Projekt gegeben waren, transparent dokumentiert sind. Dies vereinfacht die Vergleichbarkeit mit der eigenen Situation und lässt erkennen, wo gegebenenfalls Anpassungen notwendig sind. Darüber hinaus werden den Praktikerinnen und Praktikern mit den formulierten Empfehlungen für begleitende Massnahmen weitere Hilfestellungen für die nachhaltige Implementierung einer eigenen Lernumgebung zur Förderung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen an die Hand gegeben.

Für Personen, die in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit tätig sind, liefert die Arbeit mit der Erfassung des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» als Situationstyp (vgl. Kapitel III-2.1) zusätzlich konkretes Unterrichtsmaterial. Denkbar ist beispielsweise der Einsatz der Abbildung 2 (*Der Situationstyp «Soziale Arbeit» mit seinen konstituierenden Elementen*, vgl. S. 27) im Rahmen einer Einführungsveranstaltung zur Sozialen Arbeit. Anhand dieser Abbildung lassen sich leicht und auf verständliche Weise die zentralen Charakteristika des Handlungsfelds «Soziale Arbeit» aufzeigen, welche im weiteren Verlauf des Studiums zu konkretisieren und für unterschiedliche Arbeitsfelder zu spezifizieren sind.

Neben dem bereits Geschriebenen leistet die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag zur Schärfung von DBR als Forschungsparadigma. Die transparente und schrittweise Dokumentation des methodischen Vorgehens und die Auswertung der damit gemachten Erfahrungen geben Aufschluss darüber, wie die verschiedenen Prozessphasen eines DBR-Projekts methodisch konkret ausgestaltet werden können. Dies trifft auch auf die Gestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation zu. Die hierzu formulierten Empfehlungen (vgl. Kapitel VIII-2) geben eine Antwort auf die aktuell viel diskutierte Frage nach (der Gestaltung) der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung (vgl. u.a. Hemkes et al., 2017; Kidron & Kali, 2017; Zick & Dehmel, 2017). Darüber hinaus zeigt die Arbeit auf, wie sich generalisierbare, kontextsensitive Gestaltungsprinzipien gewinnen lassen. Angewandt – und als solches auch dokumentiert – wurde ein dreistufiges Verfahren, bestehend aus (1) der Deskription der Ergebnisse aus der Analyse der Design-Erprobungen, (2) der Interpretation dieser Ergebnisse und (3) der daraus erfolgenden Ableitung begründeter Schlussfolgerungen für die Design-Annahmen bzw. -Prinzipien. Die Generalisierbarkeit der Gestaltungsprinzipien ergab sich dabei induktiv durch die komparative Analyse der Geschehnisse und Beobachtungen in den einzelnen Coaching-Gruppen, die ihrerseits als Einzelfälle betrachtet wurden, wobei Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Coaching-Gruppen dargestellt und begründet wurden.

Schliesslich bestätigt die vorliegende Arbeit das DBR-Projekten zugeschriebene Potenzial der gleichzeitigen Theorieanwendung, -überprüfung und -generierung (vgl. Kapitel II-1) und zeigt im Sinne einer Hilfestellung für zukünftige DBR-Projekte transparent auf, wie dieses Potenzial über die verschiedenen Projektphasen hinweg ausgeschöpft wurde: Relevante Literaturbeiträge und Alltagstheorien aus dem Praxisfeld bildeten das Grundgerüst der ersten Gestaltungsannahmen, die ihrerseits für die ersten Design-Prototypen konstituierend waren (→ Theorieanwendung). Mit der Erprobung der Designs wurden auch die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Annahmen auf den Prüfstand gestellt (→ Theorieüberprüfung). Die Anwendung der Designs und ihre Evaluation führten zur Bestätigung, Verfeinerung oder Verwerfung der theoretischen Annahmen und brachten zugleich neue Erkenntnisse hervor (→ Theoriegenerierung). Diese neuen Erkenntnisse flossen in Form neuer Gestaltungsannahmen in die Weiterentwicklung der Designs ein, womit der Kreislauf von Theorieanwendung, -überprüfung und -generierung noch einmal von neuem begann.

2. Forschungsdesiderata

Die beiden Beta-Testings brachten vereinzelt Aspekte zum Vorschein, auf die aus zeitlichen Gründen oder aufgrund des hier verfolgten Erkenntnisinteresses nicht näher eingegangen wurde, die jedoch an dieser Stelle als Forschungsdesiderata aufgegriffen werden:

- *Bewertung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen*: Wie verschiedentlich erwähnt, stören sich einige Studierende am Umstand, dass in den «SeSoK»-Modulen eine Bewertung erfolgt. Aktuell erfolgt diese über die E-Portfolioarbeit. Bewertet wird weder das Vorhandensein einzelner Selbst- und Sozialkompetenzen noch das Erreichen der gesetzten Lernziele, sondern die Dokumentation und Reflexion der eigenen lernzielorientierten Lern- und Entwicklungsarbeit im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Bewertung erfolgt anhand von für die Studierenden transparenten Beurteilungskriterien (vgl. auch Kapitel VI-5). Mögliche Erklärungsansätze für den Widerstand gegenüber der Bewertung wurden in Kapitel VII-3 erläutert, bislang jedoch nicht auf ihre Richtigkeit geprüft. Es wäre interessant, dem Widerstand genauer auf den Grund zu gehen und alternative Bewertungsmodelle auf Vor- und Nachteile gegenüber der jetzt gewählten Variante zu prüfen – wenn möglich wiederum in Zusammenarbeit mit Studierenden und Coachs.

- *Vorgaben für die E-Portfolioarbeit*: Die Ergebnisse der Beta-Testings zeigen, dass eine der Herausforderungen bei der Gestaltung der E-Portfolioarbeit darin besteht, genügend inhaltliche wie formale Leitplanken für eine zielführende Erarbeitung des Portfolios bereitzustellen und gleichzeitig möglichst viel Gestaltungsfreiraum zu lassen, damit die Studierenden das Portfolio zu ihrem eigenen Arbeitsinstrument machen und dieses mit Motivation für die Dokumentation und Reflexion des eigenen Selbst- und Sozialkompetenzentwicklungsprozesses

einsetzen (vgl. Kapitel VI-5.2.3). Im Rahmen einer weiteren Forschungsarbeit wäre daher der Frage nachzugehen, wie ein solcher «Balance-Akt» konkret aussehen könnte. Dies nicht zuletzt auch mit dem Ziel, dem durch die vorliegende Arbeit gewonnenen Gestaltungsprinzip (vgl. Tabelle 24, S. 315)

> *Die E-Portfolioaufträge sollten zudem so gestaltet sein, dass sie einerseits die nötigen Leitplanken für eine zielführende Bearbeitung bereitstellen, andererseits aber grösstmöglichen Spielraum für die Art ihrer Umsetzung zulassen, damit die Studierenden die Aufträge auf eine für sie gewinnbringende und motivierende Weise bearbeiten.*

zusätzlich Substanz zu verleihen.

- *Einfluss des Coachs und der Coaching-Gruppe auf die Effektivität der Lernumgebung*: An verschiedenen Stellen kommt zum Ausdruck, dass die Studierenden den persönlichen Nutzen der Lernumgebung auch von ihrem Coach abhängig machen. Gleichzeitig wird die eigene Coaching-Gruppe von den Studierenden sowohl als Ressource (z.B. Hilfestellungen bei der Lernzielarbeit) wie auch als Hemmfaktor (z.B. zurückhaltendes Einbringen persönlicher Themen in der Gesamtgruppe) beschrieben. Ungeklärt ist bislang die Frage, welchen konkreten Einfluss Coach und Coaching-Gruppe sowie das Zusammenspiel innerhalb der Coaching-Gruppe auf das Förderpotenzial der Lernumgebung hat und welche Implikationen sich daraus für die didaktische Ausgestaltung des Lehr-Lern-Settings ergeben.

  In diesem Zusammenhang wäre es ebenfalls interessant zu erforschen, ob – und wenn ja: wie – die Coach-Coachee-Beziehung zwischen Studierenden und internen Hochschullehrenden ihre Beziehung über die «SeSoK»-Module hinaus verändert. Interne Coachs äussern in informellen Gesprächen die Beobachtung, dass ihre Coachees auch in Modulen, in denen sie «bloss» als Dozierende fungieren und nicht als Coach, ihre Nähe suchen bzw. dass sie den Eindruck haben, dass sich die Beziehung zu den Studierenden, die sie als Coach begleiten, über die «SeSoK»-Module hinaus verändert. Sollte sich dies empirisch bestätigen, stellt sich die Frage, welche Herausforderungen und Konsequenzen sich daraus für Studierende, Hochschullehrende und ihre Zusammenarbeit ausserhalb des Coaching-Rahmens ergeben.

Weitere Forschungsdesiderate resultieren aus den inhaltlichen und methodischen Setzungen, die für das Dissertationsprojekt vorgenommen wurden:

- *Erforschung der Effektivität von didaktischen Elementen der Module «SeSoK II-III»*: Der Fokus richtete sich im Dissertationsprojekt auf die Kernelemente «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertes Lernen» und «E-Portfolioarbeit». Wie den Tabellen 12 und 13 (S. 108ff.) zu entnehmen ist, sehen die Module «SeSoK II» und «SeSoK III» mit Einzelcoaching, kolle-

gialem Coaching und ERFA-Seminaren weitere didaktische Elemente vor. Im Rahmen zukünftiger Forschungsaktivitäten wäre anzustreben, den Beitrag dieser Elemente zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse ebenfalls zu erfassen.

- *Summative Evaluation der «SeSoK»-Module*: Die entwickelten Designs wurden mehreren Alpha- und Beta-Testings unterzogen. Von einer Überprüfung der Effektivität der einzelnen Design-Elemente im Sinne einer klassischen Wirkungsforschung (Gamma-Testing) wurde jedoch abgesehen (vgl. Kapitel V-2). In einem nächsten Schritt wären die Module «SeSoK I-III» einer summativen Evaluation zu unterziehen und damit die Frage zu beantworten, inwiefern zum einen die drei einzelnen Lehr-Lern-Settings und zum anderen das Gesamtpaket die Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen fördern. Hierfür wäre zuerst zu klären, welche empirischen Methoden sich dafür eignen. Aufschluss darüber dürften Studien zur Kompetenzmessung geben (vgl. u.a. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007b).

  Des Weiteren wäre es hinsichtlich einer ausgewogenen und zielführenden Curriculumsgestaltung interessant zu erfahren, an welchen konkreten berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen der «SeSoK»-Module gearbeitet wird. Sollten bestimmte Selbst- und Sozialkompetenzen, die für berufsrelevant erachtet werden, nicht adressiert werden, wäre zu überlegen, dafür andere curriculare Gefässe vorzusehen oder Anpassungen in den «SeSoK»-Modulen vorzunehmen.

- *Vergleich mit alternativen Modellen:* Den limitierten zeitlichen Ressourcen geschuldet lag der Fokus des Dissertationsprojekts ausschliesslich auf der Entwicklung einer nachhaltigen und robusten Lernumgebung für den BSc SoA (BFH), ohne dass andere, bereits bestehende Modelle als Inspirationsquelle oder Vergleichsmöglichkeit herangezogen wurden. In einem nächsten Schritt wäre es angezeigt, das entwickelte Lehr-Lern-Setting zu Lernumgebungen anderer in- und ausländischer (Hoch-)Schulen in Vergleich zu setzen, die ebenfalls auf die Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen abzielen. Dies würde es erlauben, die Stärken und Schwächen sowie Vor- und Nachteile der «Berner» Lösung gegenüber anderen Modellen zu identifizieren und Anregungen für eine allfällige Weiterentwicklung zu erhalten. Dieser Vergleich erscheint auch insofern interessant, als mit der Setzung von «Development Center», «Coaching», «Selbstgesteuertem Lernen» und «E-Portfolioarbeit» als konstituierende Elemente das zu entwickelnde Lehr-Lern-Setting in seiner methodischen Ausrichtung schon weitgehend vorgegeben war und alternative didaktisch-methodische Zugänge nicht in Betracht gezogen wurden.

- *Überprüfung der Gestaltungsprinzipien in anderen Fachrichtungen und Kontexten:* Die generierten Gestaltungsprinzipien erheben den Anspruch, über den bisherigen Kontext «Hochschulausbildung für Soziale Arbeit» hinaus auch in anderen vergleichbaren Kontexten anwendbar zu sein. Um diesen Anspruch auf seine Berechtigung hin zu prüfen, erscheint es im Rahmen

weiterer Forschungstätigkeiten wichtig, in vergleichbaren Ausbildungsgängen – wie beispielsweise in Hochschulausbildungen für Gesundheits- und pädagogische Berufe – Lernumgebungen zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen nach den in der Tabelle 24 (S. 300ff.) festgehaltenen Prinzipien zu gestalten, die Prinzipien mittels Erprobung der Lernumgebungen auf den Prüfstand zu stellen und sie bei Bedarf kontextspezifisch weiterzuentwickeln. Interessant wäre in diesem Zusammenhang auch, über den Hochschulbereich hinauszugehen und die Anwendbarkeit der Prinzipien in anderen Kontexten wie beispielsweise der Ausbildung von Polizeibeamtinnen und -beamten oder Kindererzieherinnen und -erziehern, bei denen die Persönlichkeit bei der Ausübung der professionellen Tätigkeit ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt, zu erforschen.

- *Überprüfung der Empfehlungen für Begleitmassnahmen und die Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation*: Grundlage der in Kapitel VII-5 bzw. VIII-2 festgehaltenen Empfehlungen für Begleitmassnahmen zur Erleichterung der Innovations-Implementierung und für die Ausgestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bilden vorwiegend die Erfahrungen aus dem Dissertationsprojekt. Es wäre daher angezeigt, die Empfehlungen im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten umzusetzen und sie dabei einer Überprüfung zu unterziehen.
- *Ausweitung des gemeinsamen Aufgaben- und Verantwortungsbereichs von Wissenschaft und Praxis in DBR-Projekten*: Angesichts des Ergebnisses, wonach sich die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation im Dissertationsprojekt auf die entwickelte Lernumgebung und auch die daran Beteiligten positiv ausgewirkt hat (vgl. Kapitel VIII-2), wäre es forschungsmethodologisch interessant, die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation in zukünftigen DBR-Projekten dahingehend auszuweiten, dass Forschende und Vertreterinnen und Vertreter des Praxisfelds sowohl für das Finden einer robusten, nachhaltigen Lösung für das konkrete Praxisproblem, als auch für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse gemeinsam verantwortlich zeichnen und dementsprechend beispielsweise auch gemeinsam aus den Beta-Testings Schlussfolgerungen für die Gestaltungsprinzipien ableiten. Hierbei wäre zu erforschen, wie sich dies auf die Beteiligten, das gegenseitige Verständnis und die Verzahnung von Forschung und Praxis auswirkt und wie eine derartige Zusammenarbeit konkret ausgestaltet werden könnte.

Am Ende dieser Arbeit bleibt der persönliche Wunsch und die Hoffnung, das Interesse für die eine oder andere aufgezeigte Forschungslücke geweckt und die Leserinnen und Leser thematisch, didaktisch und forschungsmethodisch abgeholt und zugleich inspiriert zu haben.

X. LITERATURVERZEICHNIS

Arnold, R. & Gomez Tutor, C. (2006). Möglichkeiten der Einschätzung von Selbstlernkompetenz. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte, Bd. 20, S. 173–186). Stuttgart: Steiner.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (Always Learning, 8., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Bachmann, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1). Bern: hep.

Bauer-Klebl, A. & Gomez, J. (2010). Qualitätsfaktoren von Problem-based Learning (PBL). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106* (3), 399–426.

Bauer-Klebl, A., Gomez, J., Euler, D., Keller, M. & Walzik, S. (2009). Beurteilung. Diagnose von Sozialkompetenzen. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 149–222). Bern: Haupt.

Benz Bartoletta, P. (Fachbereich Soziale Arbeit, Hrsg.). (2013). *«Sozial Tätige benötigen hohe Selbst- und Sozialkompetenzen»* (4. Aufl.). eNewsletter. Verfügbar unter http://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/ueber_uns/news/newsdetails/article/-37e65b0435.html

Bessenrodt-Weberpals, M. (2013). Das Coaching-Projekt an der HAW Hamburg: Ideen, Strategie, Konzeption, Umsetzung. In M. Bessenrodt-Weberpals, S. Fuleda, B. Harner & H. Wandhoff (Hrsg.), *Coaching als Türöffner für gute Lehre* (S. 12–26). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C. & Fege, J. (2013). Modelling and Measuring competencies in higher education: tasks and challenges. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Fege (Eds.), *Modelling and measuring competencies in higher education. Tasks and challenges* (pp. 1–12). Rotterdam: SensePublishers.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology, 54* (2), 199–231.

Böhnisch, L. & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 2* (S. 21–40). Kuchterhand: Neuwied/Berlin.

Bohrer, I. & Zwilling, M. (2013). Ausbildung für Soziale Berufe. In A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (1. Aufl., S. 483–493). Bern: Haupt.

Bommes, M. & Scherr, A. (2012). *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe* (Grundlagentexte Soziologie, 2., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Brahm, T. & Jenert, T. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 1. Aufl., S. 45–61). Stuttgart: Steiner.

Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 45–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion - Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235–265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BSS Volkswirtschaftliche Beratung AG. (2011). *Fachkräftesituation im Sozialbereich. Auswertungen anhand des Indikatorensystems Fachkräftemangel.* Schlussbericht. Verfügbar unter http://www.savoirsocial.ch/allgemeine-berufsinformationen/studien/fachkraeftesituation-im-sozialbereich.pdf

Büchter, K. (2012). Berufs- und wirtschaftspädagogischer Diskurs vor und nach der kompetenzorientierten Wende. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6, S. 23–42). Linz: Trauner.

Buer, F. (2012). Coaching in Hochschule und Wissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (19), 1–5.

Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Rezeption und Umsetzungsvarianten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–27. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf

Butler, P. (2006). *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*. Verfügbar unter http://www.eportfoliopractice.qut.edu.au/docs/Butler%20-%20Review%20of%20lit%20on%20ePortfolio%20research%20-%20NZOct%202006.pdf

Contarini, C. & Vannotti, M. (2006). Das Development Center mit Peer-Feedback. Ein Praxisbeispiel. (4), 11–19. Verfügbar unter http://www.swissassessment.ch/files/contarini_vannottti.pdf

De Vries, B. (2018). Resonating with reflexive design. On participatory design, narrative research and crystallization. *EDeR - Educational Design Research, 2* (3), 1–11. https://doi.org/10.15460/eder.2.1.1184

The Design-Based Research Collective. (2003). *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry.* 1. Verfügbar unter http://edr.sagepub.com/content/32/1/5.full.pdf+html

Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Dewey, J. (2002). *Wie wir denken* (John-Dewey-Reihe, Bd. 2). Zürich: Verl. Pestalozzianum.

Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung - ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–18. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf

Dimai, B., Mathies, R. & Welte, H. (2017). "Wer bin ich?" - Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher/innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–19. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai_mathies_welte_bwpat33.pdf

Dirk, J., Trager, b. & Wilbers, K. (2010). Einsatz von E-Portfolio bei der Qualifizierung pädagogischer Professionals in restriktiven Settings. *MedienPädagogik* (18), 1–20. https://doi.org/10.21240/mpaed/18/2010.05.19.X

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2014). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus-Verl.

Dubs, R. (1999). Scaffolding - mehr als ein neues Schlagwort. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95* (2), 163–167.

Duttweiler, S. (2017). *Gesellschaftliche Megatrends und ihre Folgen für die Soziale Arbeit*. Unveröffentlichtes, internes Dokument. Departement Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule.

Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences, 11* (1), 105–121.

Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment - Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik* (18). Verfügbar unter http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/egloffstein1004.pdf

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007a). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. XVII–XLVI). Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007b). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung* (Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis, Bd. 1). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Euler, D. (Hrsg.). (2009a). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl.). Bern: Haupt.

Euler, D. (2009b). Überblick. Die Förderung von Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 11–20). Bern: Haupt.

Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung - eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107* (4), 520–542.

Euler, D. (2012). Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6, S. 183–197). Linz: Trauner.

Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 1. Aufl., S. 97–112). Stuttgart: Steiner.

Euler, D. (2014b). Design Research - a paradigm under development. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 1. Aufl., S. 15–41). Stuttgart: Steiner.

Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research, 1* (1), 1–15. https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024

Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Präzisierungen. Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 21–60). Bern: Haupt.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3., aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.

Euler, D. & Sloane, P. F.E. (Hrsg.). (2014). *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 1. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Euler, D. & Walzik, S. (2009). Gestaltung. Ansatzpunkte zur Förderung von Sozialkompetenzen. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 117–148). Bern: Haupt.

Fink, M. C. (2010). Lernkultur und reflexives Lernen - Das didaktische Potenzial der ePortfolio-Arbeit zur Förderung von Reflexivität im Lernen. In O. Hartung, M. C. Fink, P. Gansen, R. Priore & I. Steininger (Hrsg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (Schule und Gesellschaft, Bd. 46, S. 49–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55694, 6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie I. Band 4* (S. 237–293). Göttingen: Hogrefe.

Frohnen, A. (2009). Promotionserfolgsteams. Mit Peer-Coaching-Kompetenz zur individuellen Leistungssteigerung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (16), 150–164.

Fuleda, S. (2013). Kompetenzprofil eines Hochschulcoaches. In M. Bessenrodt-Weberpals, S. Fuleda, B. Harner & H. Wandhoff (Hrsg.), *Coaching als Türöffner für gute Lehre* (S. 74–82). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Gängler, H. (2005). Hilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (Soziale Arbeit, 3. Aufl., S. 772–786). München: Reinhardt.

Gerber, A. & Müller, E. (2014). "Sonst poltere ich durch das Leben und merke nichts". Ein Modell zum Verständnis von Selbstreflexion für die Ausbildung in Sozialer Arbeit. *SozialAktuell* (10), 36–37.

Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern - Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7* (3), 60–73.

Gerholz, K.-H. (2014). Selbstreguliertes Lernen gestalten. Darstellung eines Design Research-Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 1. Aufl., S. 213–229). Stuttgart: Steiner.

Gerrig, R. J., Dörfler, T. & Roos, J. (2016). *Psychologie* (Always Learning, 20., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos/Germany: Pearson.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Bd. 27). Landau: Empirische Pädagogik e.V.

Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). (2007a). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007b). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser-Zikuda, M. & Lindacher, T. (2007). Portfolioarbeit im Unterricht - praktische Umsetzung und empirische Überprüfung. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 189–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gomez, J., Keller, M., Euler, D. & Walzik, S. (2009). Umsetzung. Einführung von Sozialkompetenzen als Innovationsprojekt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 223–234). Bern: Haupt.

Gössling, B. (2017). Forschungs- und Entwicklungsprojekte als diskursive Arenen: Wissensformation im Interdiskurs von Praktikern und Forschern. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–18. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/goessling_bwpat33.pdf

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings.* Göttingen: Hogrefe.

Greif, S., Runde, B. & Seeberg, I. (2004). *Erfolge und Misserfolge beim Change Management* (Innovatives Management). Göttingen: Hogrefe.

Häcker, T. (2007). Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hascher, T. (2007). Lerntagebuch und Portfolio - Ermöglichung echter Lernzeit. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 295–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häusler, B. & Streffer, D. (2007). Handlungskompetenz überprüfen - Widerspruch oder Möglichkeit? In W. M. Heffels (Hrsg.), *Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven* (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Bd. 5, S. 81–119). Opladen: Budrich.

Heil, F. (2007). Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffes. In W. M. Heffels (Hrsg.), *Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven* (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Bd. 5, S. 43–79). Opladen: Budrich.

Heiner, M. (2007). *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle - Felder - Fähigkeiten* (Soziale Arbeit). München: Reinhardt.

Heiner, M. (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit* (Handlungskompetenzen in der sozialen Arbeit, Bd. 1). München: Reinhardt.

Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung - Eine methodologische und methodische Reflexion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_etal_bwpat33.pdf

Hochuli Freund, U. & Stotz, W. (2015). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Jaeger, M., In der Smitten, Susanne & Grützacher, J. (2009). *Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen.* 7. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200907.pdf

Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (Kompendien psychologische Diagnostik, Bd. 4, 2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Keller, V. & Schmocker, B. (2013). Zur Unterscheidung von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation in der Schweiz. In A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P.

Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (1. Aufl., S. 365–372). Bern: Haupt.

Kelly, A. E. (2010). When is Design Research Appropriate? In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007* (3rd ed., pp. 73–88). Enschede: SLO.

Ketels, S. (2013). Keine Beratung ohne Auftrag: Auftragsklärung und Rollengestaltung im Einzelcoaching. In M. Bessenrodt-Weberpals, S. Fuleda, B. Harner & H. Wandhoff (Hrsg.), *Coaching als Türöffner für gute Lehre* (S. 84–98). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Kidron, A. & Kali, Y. (2017). Extending the applicability of design-based research through research-practice partnerships. *EDeR - Educational Design Research, 1* (2), 1–27.

Klinkhammer, M., Pohl, M. & Hubarth, M. (2010). Tagung des Coachingnetzes Wissenschaft. "Coach me if you can" - Zur Gestaltung von Coachingprogrammen an Hochschulen, 19.4.2010, Köln. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (17), 445–449.

Konferenz der Fachhochschulen. (2011). *Best practice - Konzeption modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge.* Verfügbar unter http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/FH/111214_Best_Practice_KFH_Konzeption_modularisierter_Bachelor__und_Masterstudiengaenge.pdf

König, E. & Volmer, G. (2012). *Handbuch Systemisches Coaching. Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kopp, B. & Mandl, H. (2006). Selbstgesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte, Bd. 20, S. 81–92). Stuttgart: Steiner.

Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik, 45* (6), 833–845.

Krczizek, R. & Kühl, W. (2008). Coaching für Führungskräfte in der Sozialen Arbeit - eine empirische Bedarfsanalyse. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (15), 56–69.

Kruse, O. (2010). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften.* (S. 45–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kühl, W. (2014). Wirkungen von Führungskräfte-Coachings in der Sozialen Arbeit. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (21), 39–53.

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (16), 1–15.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz, PVU.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lang, M. & Pätzold, G. (2006a). Selbstgesteuertes Lernen - Theoretische Perspektive und didaktische Zugänge. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte, Bd. 20, S. 9–36). Stuttgart: Steiner.

Lang, M. & Pätzold, G. (2006b). Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung* (S. 9–27). Bochum: Projekt Verlag.

Lang, M. & Pätzold, G. (2009). Über die Zweckentfremdung des selbstgesteuerten Lernens. Replik auf den Beitrag von Kirsten BARRE in bwp@13. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 13,* 1–5. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe13/lang_paetzold_replik-bwpat13.pdf

Lang-von Wins, T. & von Rosenstiel, L. (2005). Kompetenzentwicklung in der Universität. In S. Spoun, W. Wunderlich & C. Brüggenbrock (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (1. Aufl., S. 297–314). Frankfurt/Main: Campus.

Laterale GmbH. (2009). *Funktionsbewusstsein und Rollenflexibilität. Funktion und Rolle.* Verfügbar unter http://www.laterale.at/wp-content/uploads/2009/04/funktionsbewusstsein_text.pdf

Leven, K. & Nolten, A. (2013). Die Perspektive der Coachees: Ergebnisse einer qualitativen Befragung zum Einzelcoaching. In M. Bessenrodt-Weberpals, S. Fuleda, B. Harner & H. Wandhoff (Hrsg.), *Coaching als Türöffner für gute Lehre* (S. 161–170). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Lippmann, E. (2013). Grundlagen auf der Basis eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 13–52). Berlin: Springer.

Lissmann, U. (2007). Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 87–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

McKenney, S. E., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. E. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67–90). London: Routledge.

McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research.* Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2014). Methods of evaluation and reflection in Design Research. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Eds.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vol. 27, 1st ed., pp. 141–153). Stuttgart: Steiner.

Meyer-Schwickerath, M. & Maassen, M. (2014). Ausbildung von Schlüsselqualifikationen im Fachbereich Wirtschaft. Betriebswirtschaftslehre trifft Sozialwissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (21), 191–204.

Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (7. Aufl., [Neuausg.]. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Müller, E., Gerber, A. & Markwalder, S. (2014). Selbstreflexion im Bachelor Studium Soziale Arbeit. Eine qualitative Studie als Grundlage für ein Modell zum Verständnis von Selbstreflexion. *Neue Praxis - Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 44* (4), 354–377. Zugriff am 02.02.2015.

Müller, W. (2016). Vom „Durchwurschteln" zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189–202). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_12

Müller Fritschi, E. (2013). *Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule*. Dissertation. Universität Bern, Bern.

Müller Fritschi, E. (2014). Selbstreflexion mit Portfolios fördern. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelors in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 197–216). Opladen: Budrich.

Nickolaus, R., Riedl, A. & Schelten, A. (2005). Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lern-Forschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101* (4), 507–532. Verfügbar unter http://www.paed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/publikationen/riedl/2005nirieschezbwriedlschelten.pdf

Niedermair, G. (2012). Einleitung oder: von der Qualifikation zur Kompetenz. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6, S. 7–20). Linz: Trauner.

Nieven, N. (2010). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007* (3rd ed., pp. 89–101). Enschede: SLO.

Peischer, A. (2013). Was haben Studierende von Supervision? In R. Brüderlin (Hrsg.), *Wie Beratung wirken kann. Neun Masterthesen zu einem komplexen Thema* (Supervision - Coaching - Organisationsberatung, Band 3, S. 155–174). Wien: Facultas.

Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East*

China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007 (3rd ed., pp. 9–36). Enschede: SLO.

Poppe, T. (2013). Ein guter Anfang… Was können Coachees tun, damit ihr Beratungsprozess gelingt? In R. Brüderlin (Hrsg.), *Wie Beratung wirken kann. Neun Masterthesen zu einem komplexen Thema* (Supervision - Coaching - Organisationsberatung, Band 3, S. 10–30). Wien: Facultas.

Raatz, S. (2015). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Dissertation. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11980-5

Rauen, C. (2008). *Coaching* (Praxis der Personalpsychologie, Bd. 2, 2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. E. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). London: Routledge.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601–646). Weinheim: Beltz.

Reis, O. (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz - Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 100–120). Bielefeld: Bertelsmann.

Richter, C. & Allert, H. (2017). Design as critical engagement in and for education. *EDeR - Educational Design Research, 1* (1), 1–20. https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1023

Robbins, S. P. (2003). *Organizational Behaviour* (10. Aufl.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Rosenstiel, L. von (2012). Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln entfalten: Wege der Kompetenzentwicklung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6, S. 103–122). Linz: Trauner.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Antropologie. Band II Entwicklung und Erziehung*. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

SASSA - Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz. (2007). *Master in Soziale Arbeit. Rahmenkonzept*. Verfügbar unter http://www.sassa.ch/pdf/Rahmenkonzept%20SASSA%2007-05.pdf

Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11* (4), 607–625. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0054-y

Schindler, G. (2004). Employability und Bachelor-Studiengänge - eine unpassende Verbindung. *Beiträge zur Hochschulforschung, 26* (4), 6–26.

Schleicher, J. (2018). Editorial. *Impuls - Magazin des Departements Soziale Arbeit* (2), 3. Verfügbar unter https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/uploads/tx_frppublikationen/180403_impuls_2_2018_verlinkt.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner* (The Jossey-Bass higher education series). San Francisco: Jossey-Bass.

Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Eds.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (pp. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütz, A. (2004). *Relevanz und Handeln 1. Zur Phänomenologie des Alltagswissens* (Werkausgabe / Alfred Schütz Bd 6 Relevanz und Handeln, Bd. 1). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Sembill, D. & Seifried, J. (2006). Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte, Bd. 20, S. 93–108). Stuttgart: Steiner.

Sloane, P. F.E. (2013). Kompetenzentwicklung in verschiedenen Lernkulturen. Neue Herausforderungen für die Wirtschaftspädagogik? In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 9–25). Paderborn: Eusl.

Sloane, P. F.E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler & P. F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 1. Aufl., S. 113–139). Stuttgart: Steiner.

Slopinski, A., Berding, F., Gebhardt, R., Heubischl, S., Rebmann, K. & Schlömer, T. (2017). Zur Rolle der Forschenden in der transdisziplinären Modellversuchsforschung am Beispiel von InnoNE. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–24. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/slopinski_etal_bwpat33.pdf

Spada, H., Rummel, N. & Ernst, A. (2006). Lernen. In H. Spada (Hrsg.), *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (3. Aufl., S. 343–434). Bern: Hans Huber.

Stimmer, F. (2012). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Straka, G. A. & Macke, G. (2009). Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. *bwp, 3,* 14–17.

Stratmann, J., Preussler, A. & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4* (1), 90–103.

Studer, J. (2016a). Das Portfolio zum "eigenen Projekt" machen. *didaktiv - Schriftenreihe der Fachstelle Hochschuldidaktik & E-Learning HdEL* (Oktober), 9–12. Zugriff am 17.02.2018. Verfügbar unter https://www.bfh.ch/fileadmin/user_upload/didaktiv_14_2016_E-Portfolios_in_der_Praxis.pdf

Studer, J. (2016b). Mit Engagement und Offenheit zum Kompetenzzuwachs. *Impuls - Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit* (3), 8–11. Zugriff am 17.02.2018. Verfügbar unter https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/uploads/tx_frppublikationen/160815_FBS_impuls_3_2016.pdf

Studer, J., Schmuckli, S., Schanz-Bärtschi, C. & Lerjen, K. (2014). Development Center im Bachelor: Stimmen zur ersten Durchführung. *Impuls - Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit* (1), 4-5. Zugriff am 17.02.2018. Verfügbar unter https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/uploads/tx_frppublikationen/FBS_impuls_Jan_131218_w.pdf

Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 19–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. E. & Nieveen, N. (2006). Introduction educational design research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. E. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3–7). London: Routledge.

Wandhoff, H. (2013). Coaching an deutschen Hochschulen: Das Preisträgerprojekt 'Lehren lernen' der HAW Hamburg im Vergleich. In M. Bessenrodt-Weberpals, S. Fuleda, B. Harner & H. Wandhoff (Hrsg.), *Coaching als Türöffner für gute Lehre* (S. 41–61). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Wendt, W. R. (2008a). *Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage* (5., völlig neubearb. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Wendt, W. R. (2008b). *Geschichte der Sozialen Arbeit 2. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse* (5., völlig neubearb. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Wilbers, K. (2012). Überfachliche Kompetenzen im Fachunterricht beruflicher Schulen fördern. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6, S. 281–307). Linz: Trauner.

Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 109–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zick, S. & Dehmel, L. (2017). "Ihr seid irgendwie mit involviert"- Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Berufsvorbereitung aus Perspektive der Praxis. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1–19. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick_dehmel_bwpat33.pdf

Zimmermann, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Reserach, 31,* 545–551.

Zwick, M. M. & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts "Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko". In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 24–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ANHÄNGE

A1: Explorative Umfrage zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden BSc SoA (BFH) – Frühlingssemester 2015

A2: Grobziele des Moduls «Selbst- und Sozialkompetenz I»

A3: Nachbearbeitungsauftrag zum «DC mit anschliessendem individuellem Feedback»

A4: Development Center (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

A5: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» (Prototyp 1) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen

A6: Vorbereitungsauftrag zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen» (Prototyp 1)

A7: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» (Prototyp 2) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen

A8: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

A9: Kleingruppenauftrag zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen»

A10: Ablauf des kollegialen Coachings im BSc SoA (BFH)

A11: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 1) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen (Lernphase 7.2)

A12: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 2) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen (Gruppencoaching 1; Lernphaseneinheit 6.1)

A13: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 2) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen (Gruppencoaching 3; Lernphaseneinheit 6.3)

A14: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

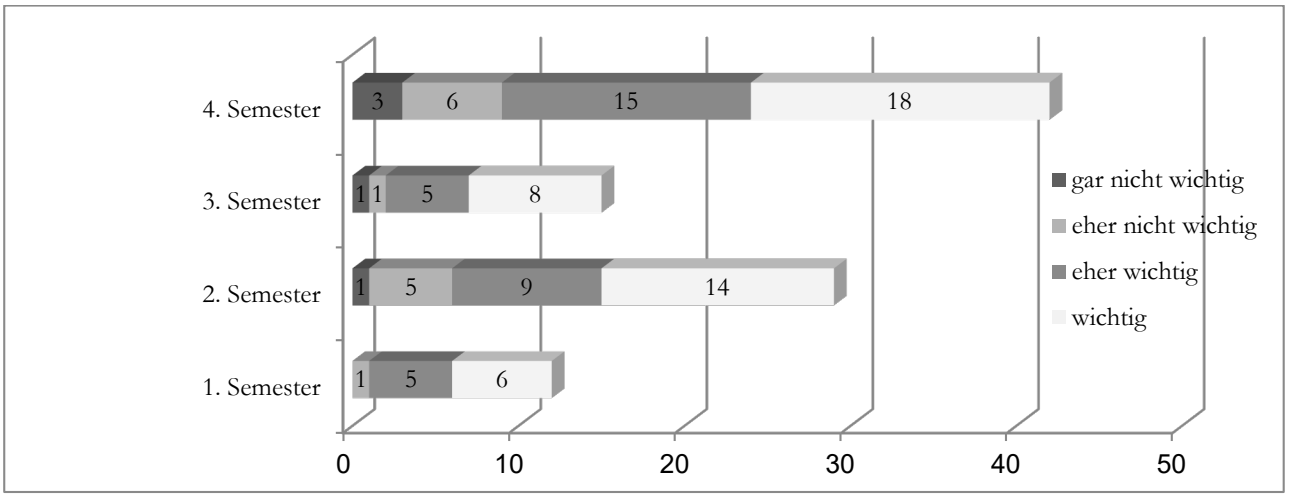
A15: E-Portfolioarbeit (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

A1: Explorative Umfrage zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden BSc SoA (BFH) – Frühlingssemester 2015

Lernvoraussetzungen:

	Studierende 1. Semester (N=12)	Studierende 2. Semester (N=29)	Studierende 3. Semester (N=15)	Studierende 4. Semester (N=42)
Wichtigkeit der expliziten Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen im Rahmen des Studiums (0: gar nicht wichtig – 3: wichtig)	Mittelwert: 2.42	Mittelwert: 2.24	Mittelwert: 2.33	Mittelwert: 2.14
Motivation für die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit (0: ich bin nicht motiviert – 3: ich bin motiviert)	Mittelwert: 2.17	Mittelwert: 2.45	Mittelwert: 2.20	Mittelwert: 2.33
Explizite Auseinandersetzung vor Beginn des Studiums mit eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen	Nein: 7 (58%) Ja: 5 (42%)	Nein: 8 (28%) Ja: 21 (72%)	Nein: 8 (53%) Ja: 7 (47%)	Nein: 15 (36%) Ja: 27 (64%)
Besuch von Coachings vor Beginn des Studiums	Nein: 10 (83%) Ja: 2 (17%)	Nein: 21 (72%) Ja: 8 (28%)	Nein: 14 (93%) Ja: 1 (7%)	Nein: 38 (90%) Ja: 4 (10%)
Erstellung eines Portfolios/E-Portfolios vor Beginn des Studiums	Nein: 11 (92%) Ja: 1 (8%) (kein E-Portfolio)	Nein: 25 (86%) Ja: 4 (14%) (kein E-Portfolio)	Nein: 13 (87%) Ja: 2 (13%) (kein E-Portfolio)	Nein: 35 (83%) Ja: 7 (17%) (1 E-Portfolio)
Erfahrungen mit Online-Software bzw. Online-Plattformen wie «Mahara» oder «Moodle» vor Beginn des Studiums	Nein: 9 (75%) Ja: 3 (25%)	Nein: 21 (72%) Ja: 8 (28%)	Nein: 12(80%) Ja: 3 (20%)	Nein: 29 (69%) Ja: 13 (31%)

Wichtigkeit der expliziten Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen des Studiums:



A2: Grobziele des Moduls «Selbst- und Sozialkompetenz I»

Fachkompetenzen

Die Studierenden sollen …

- den Stellenwert von Sozial- und Selbstkompetenzen hinsichtlich der professionellen Berufsausübung erläutern (Modulziel 1);
- für ausgewählte Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit relevante Sozial- und Selbstkompetenzen bestimmen (Modulziel 2);
- Handlungskompetenzen, insbesondere Selbst- und Sozialkompetenzen, theoretisch erläutern (Modulziel 3).

Methodenkompetenzen

Die Studierenden sollen …

- Selbst- und Sozialkompetenzen situationsbezogen beobachten, dokumentieren, reflektieren und diskutieren (Modulziel 4);
- das E-Portfolio für die Dokumentation und Reflexion ihres Lern- und Entwicklungsprozesses nutzen (Modulziel 5).

Sozialkompetenzen

Die Studierenden sollen …

- gegenüber Mitstudierenden und Coachs eine Vertrauensbasis aufbauen und in diesem Setting einen angemessenen Umgang mit persönlichen Themen pflegen (Modulziel 6);
- ihren eigenen Standpunkt in den Coachings sowie in ihrem Portfolio überzeugend zum Ausdruck bringen (Modulziel 7);
- Rückmeldungen für ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen nutzen (Modulziel 8);
- in den Coachings und im Rahmen der Peer-Feedback konstruktives Feedback geben (Modulziel 9).

Selbstkompetenzen

Die Studierenden sollen …

- ihre aktuellen Stärken und Schwächen im Bereich «Sozial- und Selbstkompetenzen» identifizieren und daraus persönliche Lernziele ableiten (Modulziel 10);
- persönliche Entwicklungsschritte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen reflektieren (Modulziel 11);
- sich ihrer eigenen Identität und ihrer eigenen Werte und Einstellungen bewusst werden und sich damit auseinandersetzen (Modulziel 12);
- den Einfluss der eigenen Werte und Einstellungen auf das eigene (professionelle) Handeln reflektieren (Modulziel 13);
- bei der Weiterentwicklung ihrer Sozial- und Selbstkompetenzen eigene Schwerpunkte setzen sowie ihren Entwicklungsweg konsequent und nachhaltig verfolgen. Sie übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess (Modulziel 14).

A3: Nachbearbeitungsauftrag zum «DC mit anschliessendem individuellem Feedback»

Halten Sie Ihre persönlichen Erkenntnisse aus dem Development Center und dem anschliessenden Feedbackgespräch fest.
Orientieren Sie sich dabei an folgenden Leitfragen:

- Inwiefern bestätigte das DC und das anschliessende Feedbackgespräch mein bisheriges Selbstbild im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen?
- Wo habe ich Diskrepanzen in Selbst- und Fremdbild wahrgenommen?
- Welche persönlichen Stärken im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen haben sich für mich aus dem DC und dem anschliessenden Feedbackgespräch gezeigt?
- Wo orte ich vor dem Hintergrund des DCs und dem anschliessenden Feedbackgespräch persönlichen Entwicklungsbedarf im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen?
- Welche Themen im Bereich «Selbst- und Sozialkompetenzen» ergeben sich für mich aus dem DC und dem anschliessenden Feedbackgespräch, an denen ich im Rahmen des Moduls arbeiten möchte? (Erste Ideen für die Festlegung persönlicher Lernziele anfangs des 2. Semesters)

Aufwand:	ca. 1h
Abgabezeitpunkt:	unmittelbar nach dem Feedbackgespräch, spätestens eine Woche nach dem Feedbackgespräch zum DC.
Hinweis:	Laden Sie das Dokument nach der «Einführung ins Modul und Mahara» in Ihr Portfolio hoch.

A4: Development Center (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
Einflussfaktor «Standortbestimmung»	
DP1: Eine Standortbestimmung in Form eines halbtägigen Development Centers mit anschliessendem einstündigem, individuellem Feedback trägt zum Bewusstwerden der eigenen Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen bei und unterstützt die Identifizierung möglicher persönlicher Lernziele. Darüber hinaus motiviert sie insbesondere über die Bestätigung des Selbstbilds und über das Erkennen persönlicher Entwicklungsfelder zur Weiterarbeit an den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Ausrichtung der DC-Aufgaben auf berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen und die im Rahmen einer DC-Aufgabe erfolgende Aufforderung an die Studierenden, ihr eigenes Handeln bei der Umsetzung der einzelnen Aufgaben zu beobachten, zu dokumentieren und im Sinne einer Kompetenzbilanz schriftlich zu reflektieren, erweist sich hierbei als wichtig.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.
Einflussfaktor «Feedback»	
DP2: Konstruktives und zeitnahes Feedback kann reflexive Denkprozesse auslösen und fördert dadurch die Entwicklung anvisierter Sozial- und Selbstkompetenzen.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.
DA1: Bei den individuellen Rückmeldungen zu den Beobachtungen aus dem DC kann die Verknüpfung der Rückmeldung mit konkreten DC-Aufgaben ihre Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit erhöhen und damit die Annahme des Feedbacks erleichtern. Auch kann dadurch die Erinnerung der Studierenden an die konkrete Situation im DC unterstützt und zu einer differenzierten Wahrnehmung der Rückmeldungen der Coachs beigetragen werden.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.
DA2: Durch unmittelbare Verknüpfung der Beobachtungsrückmeldungen mit Hinweisen auf Entwicklungspotenzial bzw. mögliche Entwicklungsfelder kann das Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert werden. Zur Unterstützung der Studierenden im Erkennen des persönlichen Entwicklungsbedarfs empfiehlt es sich zudem, als Coach auch kritische Aspekte zurückzumelden.	Die Gestaltungsannahme wird grundsätzlich bestätigt, ist aufgrund der Evaluationsergebnisse aber wie folgt zu präzisieren: Das Zurückmelden kritischer Aspekte unterstützt die Studierenden beim Erkennen persönlicher Entwicklungsfelder und kann zur persönlichen Weiterentwicklung im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen motivieren. Dabei scheint es wichtig zu sein, kritische Aspekte differenziert, begründet und nicht wertend zu äussern und das darin enthaltene Entwicklungspotenzial zu verdeutlichen.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
DA3: Es bietet sich an, das Feedbackgespräch zum DC im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe zu gestalten, bei dem den Studierenden Raum für eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen und allfällige Einwände gegeben wird. Damit können die Studierenden emotional, motivational und kognitiv abgeholt werden.	Die Gestaltungsannahme wird mehrheitlich bestätigt. Ausnahme bildet der in der Annahme enthaltene motivationale Aspekt: Es finden sich unter den Rückmeldungen der Studierenden keine eindeutigen Aussagen, die bestätigen würden, dass die Ausgestaltung des Gesprächs als Dialog auf Augenhöhe eine motivierende Wirkung hat.
DP3: Die Coach-Rückmeldungen zum DC ermöglichen den Studierenden die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Handelns durch die Augen einer anderen Person. Dies führt bei den Studierenden zu einem Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild, was seinerseits eine Bestätigung der eigenen Sichtweise bezüglich Stärken und Schwächen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie das Erkennen «blinder Flecken» zur Folge haben kann.	Das Gestaltungsprinzip wird mit Ausnahme des Erkennens «blinder Flecken» bestätigt. Das Erkennen «blinder Flecken» scheint sich in erster Linie auf sprachliche und/oder körperliche Auffälligkeiten im Zusammenhang mit dem eigenen Auftreten sowie auf den Gewinn alternativer Sichtweisen auf eigens als Schwächen betrachteter Aspekte zu beschränken und eher eine Folge der Rückmeldung des Coachs zu sein als eine Folge des Abgleichs zwischen Selbst- und Fremdbild. Entsprechend ist dieser Teil des Gestaltungsprinzips als nicht bestätigt anzusehen.
DA4: Der Abgleich zwischen Fremd- und Selbstbild kann gefördert werden, indem die Coachs bei ihren Rückmeldungen auf die Selbsteinschätzung der Studierenden Bezug nehmen, die sie im Rahmen des DC vorgenommen haben (DC-Aufgabe «Selbsteinschätzung»).	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.
Einflussfaktor «Erstbegegnung»	
DA5: Bei Feedbackgesprächen, die am Anfang des Lernprozesses stehen und bei denen sich Feedbackgeber und Feedbacknehmerin noch nicht gut kennen, empfiehlt es sich, zur Herstellung von Vertrauen und Sicherheit zu Beginn den Gesprächsrahmen zu klären (Zielsetzung und Verständnis des Feedbacks, Einordnung des Feedbacks in den Lernprozess, Vertraulichkeit, Mit- und Einspracherecht für Studierende) und eine Einstiegsfrage mit persönlichem Bezug zu den Studierenden vorzusehen. Letzteres kann zusätzlich die Kontaktaufnahme und den Einstieg in das Gespräch erleichtern.	Die Gestaltungsannahme wird in ihren Grundsätzen bestätigt, ist aufgrund der Evaluationsergebnisse aber wie folgt zu präzisieren: Bei Feedbackgesprächen, die am Anfang des Lernprozesses stehen und bei denen sich Feedbackgeber/in und Feedbacknehmer/in noch nicht wirklich kennen, empfiehlt es sich, zur Herstellung von Vertrauen, Sicherheit und Orientierung zu Beginn den Gesprächsrahmen (Zielsetzung und Ablauf des Feedbackgesprächs, Verortung des DC als Momentaufnahme, Hinweis auf Subjektivität/Grenzen der Beobachtungen, Vertraulichkeit) zu klären und eine Fragestellung mit persönlichem Bezug zur/zum Studierenden vorzusehen. Letzteres kann zusätzlich zur Offenheit der Studierenden beitragen und den Studierenden den Einstieg in das Gespräch erleichtern.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	**Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme**
Einflussfaktor «Einbettung der Lernphase in den gesamten Lernprozess»	
DA6: Folgen dem DC weitere Lernphasen, die es den Studierenden ermöglichen, persönlichen Entwicklungsbedarf im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu identifizieren, empfiehlt es sich, im Rahmen des Feedbackgesprächs zum DC von einer gemeinsamen Erörterung möglicher Lernziele im Bereich der anvisierten Selbst- und Sozialkompetenzen abzusehen. Damit wird den Studierenden einerseits ermöglicht, die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zum DC wirken zu lassen. Andererseits können sie so die weiteren Lernphasen nutzen, um ihre durch die Standortbestimmung entstandenen Lernzielideen zu konkretisieren.	Die Gestaltungsannahme wird für den Aspekt «die Rückmeldungen aus dem Feedbackgespräch zum DC wirken zu lassen» bestätigt. Betreffend allfälliger Richtigkeit des Satzes «Andererseits können sie so die weiteren Lernphasen nutzen, um ihre im Zuge der Standortbestimmung entstandenen Lernzielideen zu konkretisieren.» betrifft, sind zum Zeitpunkt der Auswertung der Daten und Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien und -Annahmen bzw. des Designs keine Aussagen möglich, da bis dahin noch nicht alle Lernphasen durchgeführt wurden.

A5: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» (Prototyp 1) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen

Lernzielbezogene Aussage	Grad der Zustimmung						Mittelwert		
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	CG1	CG2	gesamt
Das Coaching hat mir geholfen, mir meiner eigenen Werte und Einstellungen bewusster zu werden.	1	1	1	1	2	1	1.00	1.33	1.17
Ich konnte meine Werte und Einstellungen im Coaching benennen.	3	2	2	1	2	1	1.33	2.33	1.83
Durch das Coaching bin ich mir nun des Einflusses von Werten und Einstellungen auf mein eigenes Handeln bewusster.	1	1	1	1	2	1	1.00	1.33	1.17
Das Coaching half mir, den Einfluss von Werten und Einstellungen auf mein eigenes Handeln erläutern zu können.	2	2	1	3	2	1	1.67	2.00	1.83
Ich konnte im Coaching meine Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit reflektieren.	2	2	1	0	2	2	1.00	2.00	1.50
Das Coaching half mir, mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen meinen eigenen Werten und Einstellungen und denjenigen der Klientel der Sozialen Arbeit zu erkennen.	2	1	2	1	1	2	1.67	1.33	1.50
Das Coaching hat dazu geführt, dass ich über Werte und Einstellungen anderer nachgedacht habe.	1	2	2	3	1	2	2.33	1.33	1.83
Das Coaching hat dazu geführt, dass ich mir überlegt habe, weshalb mir meine Werte und Einstellungen wichtig sind.	1	2	2	3	2	1	2.00	1.67	1.83
Das Coaching hat dazu geführt, dass ich über alternative Werte und Einstellungen nachgedacht habe.	0	1	1	3	1	2	2.00	0.67	1.33

Legende der 4-stufigen Skala:
0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft voll zu

A6: Vorbereitungsauftrag zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen» (Prototyp 1)

Dokumentieren und reflektieren Sie ausgehend von der eigenen Lebensgeschichte und den Erkenntnissen aus dem Gruppencoaching vom 27.04.2016 Ihre eigenen Werte und Einstellungen in «Mahara» (E-Portfolio). Orientieren Sie sich dabei an folgenden Leitfragen:

- Wie wurden meine Werte und Einstellungen geprägt?
- Wie haben sie sich im Verlauf des Lebens verändert? Warum?
- Wo stehe ich heute? Welche Werte und Einstellungen sind mir heute wichtig?

Aufwand: ca. 1h
Abgabezeitpunkt: KW 20

A7: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» (Prototyp 2) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen

Lernzielbezogene Aussage	Grad der Zustimmung										Mittelwert		
	S1	S2	S3	S4	S6	S7	S8	S9	S10	S11	CG1	CG2	gesamt
Ich konnte im Coaching meine eigene Position darlegen und begründen.	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2.6	2.6	2.6
Das Coaching hat mir geholfen, mir meiner eigenen Werte und Einstellungen bewusster zu werden.	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2.6	2.4	2.5
Ich konnte meine Werte und Einstellungen im Coaching benennen.	3	3	2	2	1.5	3	3	2	2	3	2.5	2.4	2.45
Ich konnte meine Werte und Einstellungen im Coaching begründen.	3	3	2	2	1.5	3	3	2	1	3	2.5	2.2	2.35
Durch das Coaching bin ich mir nun des Einflusses von Werten und Einstellungen auf mein eigenes Handeln bewusster.	3	2	3	3	2	2	3	3	1	1	2.4	2.2	2.3
Das Coaching half mir, den Einfluss von Werten und Einstellungen auf mein eigenes Handeln erläutern zu können.	3	2	2	2	2	3	2	3	1	1	2.2	2	2.1
Ich konnte im Coaching meine Werte und Einstellungen in Bezug auf meine spätere Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit reflektieren.	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	2.2	2.6	2.4
Das Coaching half mir, zu erkennen, dass Menschen unterschiedliche Werte haben können.	3	3	3	3	3	2	3	2	1	0	2.8	1.8	2.3
Das Coaching hat dazu geführt, dass ich über Werte und Einstellungen anderer nachgedacht habe.	3	3	3	2	3	1	3	3	3	1	2.4	2.6	2.5
Das Coaching hat dazu geführt, dass ich mir überlegt habe, weshalb mir meine Werte und Einstellungen wichtig sind.	3	3	2	2	3	1	3	3	2	1	2.4	2.2	2.3
Das Coaching half mir zu erkennen, dass Menschen denselben Wert unterschiedlich verstehen können.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2.8	2.8	2.8
Im Coaching haben wir mit Werten verbundene Herausforderungen als zukünftige Fachkraft der Sozialen Arbeit identifiziert und diskutiert.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2.8	2.8	2.8

Legende der 4-stufigen Skala:
0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft voll zu

A8: Gruppencoaching zum Thema «Werte/Einstellungen» (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
Einflussfaktor «Austausch und Diskussion»	
DA1: Das Benennen persönlich relevanter Werte und der Gründe ihrer Wichtigkeit im Rahmen einer gemeinsamen Einstiegsrunde kann das Bewusstsein für die eigenen Werte und diejenigen anderer Menschen schärfen und damit dazu beitragen, zu erkennen, dass für Menschen unterschiedliche Werte relevant sein können. Dies kann dazu führen, dass man sich und andere Menschen besser versteht.	Die Evaluationsergebnisse bestätigen die Richtigkeit der Gestaltungsannahme. Die Ergebnisse lassen aber auch erkennen, dass sich diese Effekte nicht nur dann einstellen, wenn das Benennen und Begründen im Rahmen einer gemeinsamen Einstiegsrunde stattfindet, sondern unabhängig von der zeitlichen Verortung.
DA2: Wird bei der Austauschrunde die Nennung persönlich relevanter Werte auf einen Wert beschränkt, kann zusätzlich das Bewusstsein für die persönliche Wichtigkeit des gewählten Werts geschärft werden.	Es finden sich in den Daten einzelne Aussagen, die für die Bestätigung der Annahme sprechen, doch ist die Datenlage zu schwach, um die Annahme als tatsächlich bestätigt zu betrachten.
DA3: Das gemeinsame Diskutieren über Werte und Einstellungen ermöglicht den Studierenden, andere Sichtweisen kennenzulernen und den eigenen Blickwinkel zu vergrössern. Es regt zudem Selbstreflexionen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» an. Dabei empfiehlt es sich, die Diskussionen in Kleingruppen durchzuführen, da die Gruppengrösse darüber zu entscheiden scheint, ob und wie sehr sich die einzelnen Studierenden in die Diskussion miteinbringen.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.
Einflussfaktor «Konfrontation, Irritation und Widerspruch»	
DP1: Die Konfrontation mit Sichtweisen und Verhaltensweisen anderer sowie die Erfahrung von Widerspruch und Irritation fördern im Sinne der Selbstreflexion die Auseinandersetzung mit sich selbst.	Das Design-Prinzip wird für den Aspekt «Konfrontation mit Sichtweisen anderer» bestätigt, ist aber wie folgt zu präzisieren: Der Einblick in die Sichtweisen anderer im Rahmen einer Diskussion über persönlich relevante Werte kann zur Reflexion der eigenen Werte sowie zum Überdenken des eigenen Werteverständnisses führen. Die Konfrontation mit Verhaltensweisen anderer konnte in den Gruppencoachings der evaluierten Gruppen nicht beobachtet werden. Auch liegen keine Äusserungen seitens der befragten Studierenden und Coachs dazu vor, so dass das Gestaltungsprinzip für diesen Aspekt weder bestätigt noch verworfen werden kann.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
	Was den Aspekt «Erfahrung von Widerspruch und Irritation» angeht, weisen die Aussagen der Studierenden der einen evaluierten Gruppe darauf hin, dass die Erfahrung von Widerspruch, die als positive Irritation erlebt wird, die Selbstreflexion fördert. Die Datenbasis ist jedoch zu schwach, um das Gestaltungsprinzip für diesen Aspekt mit Sicherheit als bestätigt betrachten bzw. es präzisieren zu können.
DA4: Das kritische Hinterfragen bzw. Infragestellen der von den Studierenden als persönlich relevant benannten Werte und Einstellungen als zusätzliche Form der Konfrontation kann die Studierenden anregen, die eigenen Werte und Einstellungen zu bedenken bzw. überdenken. Es kann ebenfalls dazu beitragen, dass sie auf Ebene «Einstellungen» Neues über sich erfahren.	Die Annahme wird bestätigt.
DA5: Mittels Übungen, bei denen die Studierenden aufgefordert werden, zu einer konkreten Handlungssituation Position zu beziehen und sie zu begründen, können Irritationen hinsichtlich des eigenen Wertesystems ausgelöst und Widersprüche in der Umsetzung der eigenen Werte aufgezeigt werden. Dies kann seinerseits Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» auslösen. Dabei empfiehlt es sich, den Studierenden Gelegenheit zu geben, die eigenen Irritationen und Widersprüche sowie ihre mögliche(n) Ursache(n) zu thematisieren. Stehen bei diesen Übungen Situationen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Fokus, können sie bei den Studierenden zudem Reflexionen der eigenen Werte im Hinblick auf die zukünftige Profession auslösen.	Die Gestaltungsannahme findet in ihren Grundzügen Bestätigung. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die Studierenden nicht von Irritationen sprechen, die durch das Beziehen der eigenen Position und ihrer Begründung ausgelöst werden, sondern von einer Reflexion ihrer Werte und ihres wertebezogenen Handelns. Was die in der Gestaltungsannahme enthaltene Empfehlung der Thematisierung eigener Irritationen und Widersprüche und deren Ursachen betrifft, finden sich in den Daten weder eindeutige Hinweise, die diese Empfehlung klar stützen, noch solche, die der Empfehlung widersprechen würden. Die Rückmeldungen der Studierenden aus der Coaching-Gruppe 1, wonach die Thematisierung des handlungsbezogenen Widerspruchs, der sich bei den Aufstellungen gezeigt hatte, zu einer Reflexion des eigenen wertebezogenen Handelns geführt hat, können jedoch als Indiz für die Berechtigung der Empfehlung gedeutet werden.
DP2: Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen fördern das wertebewusste Handeln. **DA6**: Es empfiehlt sich hierfür, mit einer Aufgabenstellung zu arbeiten, die die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht und von den Studierenden verlangt, sich bezüglich einer konkreten Handlungssituation zu positionieren und die gewählte Positionierung zu begründen. Als geeignete Form einer solchen Aufgabenstellung erweisen sich Aufstellungsübungen, deren Bezugspunkt eine konkrete Situation aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt, wobei aufgrund der Evaluationsergebnisse und der beobachteten Lernaktivitäten statt von Konfrontation eher davon gesprochen werden sollte, dass ein Einblick in unterschiedliche situationsbezogene Wertausrichtungen gewährt wird. Ebenfalls Bestätigung findet der in der Gestaltungsannahme enthaltene Aspekte «Position beziehen und begründen». Was den in der Gestaltungsannahme enthaltene Aspekt «Aufstellungsübungen» betrifft, weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass die Annahme dahingehend zu relativieren ist, als Aufstellungsübungen – neben anderen – «nur» eine mögliche Form solcher Aufgabenstellungen darstellen.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
	Die in der Gestaltungsannahme enthaltene Empfehlung «Es empfiehlt sich hierfür, mit einer Aufgabenstellung zu arbeiten, die die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht» kann weder bestätigt noch verworfen werden, da in keiner der beiden evaluierten Coaching-Gruppen die Aufforderung zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven erfolgte.
DA7: Das situationsbezogene Bewusstmachen von Wertausrichtungen und die Konfrontation mit alternativen Wertausrichtungen können zu Änderungen auf der Dimension «Einstellungen» führen. Hierzu scheint es notwendig zu sein, dass die eigenen Werte und Einstellungen vom Gegenüber infrage gestellt werden.	Wird «Änderung auf der Dimension Einstellungen» als Verwerfung bisher als relevant erachteter Werte und Einstellungen verstanden, so findet dieser Teil der Gestaltungsannahme vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse keine Bestätigung. Es zeigt sich aber, dass einerseits der gemeinsame Austausch über persönlich relevante Werte und Einstellungen, der Einblick in die Werte und Einstellungen anderer ermöglicht, andererseits das gemeinsame wertebezogene Thematisieren konkreter Handlungssituationen zu einer Bewusstseinsschärfung hinsichtlich der eigenen Werte und Einstellungen und ihrer Umsetzung im (privaten wie beruflichen) Alltag führen, was mit einem besseren und differenzierten Verständnis der eigenen Werte und Einstellungen einhergeht. Zusätzlich kann daraus ein (geschärftes) Bewusstsein für die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Einstellungen resultieren. Angesichts der Evaluationsergebnisse ist auch der zweite Teilsatz der Gestaltungsannahme dahingehend zu relativieren, als die Bewusstseinsschärfung und ein besseres Werteverständnis nicht zwingend voraussetzen, dass die eigenen Werte und Einstellungen von anderen infrage gestellt werden. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass das kritische Hinterfragen als persönlich relevant erachteter Werte diese Effekte unterstützt und insbesondere bei den Studierenden dazu führt, sich über die Gründe klar(er) zu werden, weshalb für sie bestimmte Werte wichtig sind.
Einflussfaktor «Selbstreflexion»	
DP3: (Selbst-)Reflexion schafft Zugang zu eigenen Haltungen und ermöglicht Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen». Dabei zeigen sich die angesprochenen Veränderungen auf der Handlungsdimension «Einstellungen» in Form eines stärkeren Bewusstseins und besseren Verständnisses für die eigenen Werte und Einstellungen sowie in Form eines stärkeren Bewusstseins für die Gründe, weshalb einem die persönlich als relevant erachteten Werte und Einstellungen wichtig sind.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt. Da in der Lernphase von Werten und Einstellungen gesprochen wird, ist der Begriff «Haltungen» allerdings durch den Begriff «Einstellungen» zu ersetzen.
DA8: (Selbst-)Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» können durch persönliche Irritationen, Aufzeigen von Widersprüchen, Nachfragen bezüglich Umsetzung der Werte in konkreten	Diese Gestaltungsannahme findet weitgehend Bestätigung. Was die Aspekte «Irritationen und Aufzeigen von Widerspruch» betrifft vgl. die Konsequenzen zu DP1 und DA5.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
Situationen, durch das Infragestellen der Werte und mittels Aufforderung, Position zu beziehen und sie zu begründen, angeregt werden. Ebenso kann der gemeinsame Austausch über Werte und Einstellungen (Selbst-)Reflexionen auf der Ebene «Einstellungen» auslösen.	
Einflussfaktor «Arbeit mit Beispielen»	
DA9: Die Arbeit mit Beispielen unterstützt den Lernprozess der Studierenden. Stammen die gewählten Beispiele aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, kann dies den Transfer des Besprochenen auf den Kontext der Sozialen Arbeit unterstützen, das Besprochene greifbarer machen sowie die Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit anregen. Darüber hinaus kann die Arbeit mit konkreten Beispielen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit die Relevanz, die die Studierenden der Werte-Thematik zuschreiben, erhöhen.	Die Annahme wird bestätigt. Was den letzten Satz der Annahme betrifft, nennt zwar nur der Coach der Coaching-Gruppe 1 explizit, dass die Arbeit mit konkreten Beispielen aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit die der Werte-Thematik zugeschriebene Relevanz erhöhen kann, doch sprechen der von den Studierenden vielfach geäusserte Wunsch, vermehrt und intensiver mit konkreten Handlungsbeispielen aus dem Feld der Sozialen Arbeit zu arbeiten, und die dafür vorgebrachten Gründe für die Richtigkeit der Gestaltungsannahme.
Einflussfaktor «Studienbeginn»	
DA10: Neustudierende verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit dem Coaching-Gefäss. Dies kann dazu führen, dass die Studierenden sich im Coaching eher abwartend verhalten und von sich aus wenig einbringen. Es empfiehlt sich, die Studierenden über Übungen, konfrontierende Fragestellungen und Beispielbearbeitungen aktiv ins Geschehen einzubinden.	Die Gestaltungsannahme kann vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse und insbesondere bei Betrachtung der Videoaufzeichnungen der beiden evaluierten Gruppencoachings als bestätigt betrachtet werden.

A9: Kleingruppenauftrag zum Gruppencoaching «Werte/Einstellungen»

Gruppengrösse: 3 Personen
Dauer: 45 Minuten

Auftrag:

Schritt 1 (individuell):

Entscheiden Sie sich für einen Ihrer persönlichen Werte, den Sie im Hinblick auf Ihre spätere Berufstätigkeit als Fachkraft der Sozialen Arbeit als wichtig erachten.

Schritt 2 (als Gruppe):

Tauschen Sie sich über die gewählten Werte aus. Dabei nehmen Sie unterschiedliche Rollen/Aufgaben ein:

Rolle „PräsentatorIn":

Schildern Sie Ihren Mitstudierenden in der Kleingruppe:

- welchen Wert Sie gewählt haben und wieso Sie den Wert gewählt haben,
- wie der Wert sich im Alltag Ausdruck verschafft und
- wie er sich wohl dann später in der Rolle als Fachkraft der Sozialen Arbeit zeigen wird.

Rolle „ReflexionsanregerIn":

- Hören Sie Ihrer/Ihrem Mitstudierenden, die ihren/der seinen Wert präsentiert, aufmerksam zu.
- Stellen Sie ihr/ihm Verständnisfragen.
- Stellen Sie ihr/ihm kritische Fragen (punkto Umsetzung, Grenzen usw.) und fordern Sie sie/ihn heraus, Position für den eigenen Wert zu beziehen.

Schritt 3 (als Gruppe):

Sollten Sie in der Gruppe die genannten Werte unterschiedlich verstehen, thematisieren Sie das gemeinsam. Diskutieren Sie gemeinsam Herausforderungen, Grenzen und Widersprüche bei der Umsetzung der genannten Werte.

A10: Ablauf des kollegialen Coachings im BSc SoA (BFH)

Rahmen

Modul «Selbst- und Sozialkompetenz II»: 2 Einheiten à 2 Stunden

Modul «Selbst- und Sozialkompetenz III»: 1 Einheit à 2 Stunden

Teilnehmende

3 bis 4 Studierende der Coaching-Gruppe

Definition

Unter «kollegialem Coaching» verstehen wir ein strukturiertes Gespräch in einer Gruppe, in dem ein/e Studierende/r von den Mitstudierenden nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, neue Sichtweisen oder Lösungen für ein konkretes Anliegen im Kontext der eigenen Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung zu gewinnen (vgl. Tietze, 2003, S. 11).

Ziele

Basis sind die individuellen Lernziele sowie der laufende Lernprozess zur Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Studierenden

- nutzen das kollegiale Coaching als Methode zur Entwicklung der persönlichen Selbst- und Sozialkompetenzen;
- sind in der Lage, ihre Anliegen verständlich darzulegen;
- lernen andere Sichtweisen auf ihre Themen/Ziele sowie zusätzliche Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten kennen;
- nutzen die Anregungen aus dem kollegialen Coaching für die Weiterarbeit an den eigenen Lernzielen;
- unterstützen die Mitstudierenden bei deren Entwicklungsprozessen und
- erproben sich in unterschiedlichen Rollen.

Inhalte

Themen, Anliegen und Fragestellungen, die den eigenen Lernprozess zur Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenzen betreffen.

Rollen

ThemengeberIn: Erläutert ihr/sein Anliegen/Thema und beantwortet Fragen. Sie/er priorisiert die von den Mitstudierenden zusammengetragenen Ergebnisse und entscheidet über die nächsten Schritte. Während der Beratungsphase (Phase 2, s. Phasenmodell) ist sie/er ausschliesslich ZuhörerIn.

Mitstudierende: Arbeiten aktiv an der Themenbearbeitung mit, tragen Ideen, Erfahrungen und Wissen bei und verteilen die folgenden Rollen unter sich:

> *ModeratorIn*: Hat die Gesprächsleitung über eine Themenbearbeitungssequenz, leitet von einer Phase zur anderen und achtet auf die Einhaltung der Zeit und allfälliger Spielregeln. Sie/er arbeitet gleichzeitig aktiv an der Themenbearbeitung mit.
>
> *SchreiberIn*: Schreibt in den Beratungsphasen (insbesondere Phase 1 und 2) für alle sichtbar mit (Moderationskarten, Flipchart). Sie/er arbeitet gleichzeitig aktiv an der Themenbearbeitung mit.

Ablauf des kollegialen Coachings:

Vorbereitung

Eintrag im Portfolio gemäss Vorbereitungsauftrag:

> *Schildern Sie im Zusammenhang mit Ihren Lernzielen ein Thema bzw. ein Anliegen, welches Sie im Rahmen des kollegialen Coachings gerne gemeinsam bearbeiten möchten (inkl. konkreter Situationsbeschreibung).*
>
> Abgabezeitpunkt: 1 Woche vor dem kollegialen Coaching.

Einstieg (ca. 10 Minuten)

- Einstieg, Ankommen, Aufwärmen
- Ev. Rückblick auf das letzte Mal

- Themeneingaben priorisieren
- Rollen festlegen (Moderator/in, Schreiber/in)

Drei Themenbearbeitungen (à 35 Minuten)

s. Phasenmodell

Abschluss (5-10 Minuten)

- Schlussrunde zur ganzen Einheit
- Ausblick auf das nächste kollegiale Coaching

Nachbereitung

- Eintrag im Portfolio gemäss Nachbereitungsauftrag:
  - *Halten Sie nach dem kollegialen Coaching folgende Punkte im Portfolio fest:*
    - *behandelte Themen*
    - *eigener Beitrag zur Themenbearbeitung*
    - *Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzen*
    - *Erkenntnisse für das eigene Handeln*

  Abgabezeitpunkt: spätestens 1 Woche nach jedem kollegialen Coaching

Phasen der Themenbearbeitung (35 Min.)

Phase	Themenbearbeitung	Wer/Was	Ziel	Zeit
Phase 1	Berichten (Fakten und Emotionen)	ThemengeberIn (TG) erläutert das Anliegen Mitstudierende hören aktiv zu	Das Thema/Anliegen ist bekannt	5‘
	Klären und Verstehen Fokussieren	Mitstudierende stellen Klärungsfragen TG beantwortet diese. TG überprüft Anliegen	Offene Fragen sind geklärt TG hat Anliegen/Fragestellung definitiv festgelegt >Flipchart	5‘
Phase 2	Beratung: Lösungen erarbeiten	Mitstudierende steuern mittels Brainstorming Handlungsoptionen bei >Moderationskarten TG zieht sich aus dem Kreis zurück und hört zu	Verschiedene Lösungsmöglichkeiten liegen vor	15‘
Phase 3	Entscheiden Konsequenzen Nächste Schritte	TG prüft die Vorschläge, priorisiert und formuliert konkrete nächste Schritte	TG weiss, welches die Erkenntnisse/die nächsten Schritte sind, kennt ev. Stolpersteine	5‘
Phase 4	Abschliessen	TG und Mitstudierende reflektieren gemeinsam die Themenbearbeitung (Interaktionen in der Gruppe und Handhabung der Rollen)	Gelungenes und Optimierungsbedarf sind bekannt	5‘

Literatur

Tietze, Kim-Oliver (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. (7. Aufl.).* Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch.

A11: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 1) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen (Lernphasen 7.2)

Lernzielbezogene Aussage	Grad der Zustimmung						Mittelwerte		
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	CG 1	CG 2	gesamt
Ich konnte im Coaching meinen aktuellen Lernzielstand benennen und dazu Stellung nehmen.	3	3	0	0	2	0	0	2.67	1.3333
Ich konnte im Coaching meine persönlichen Entwicklungsfortschritte benennen.	3	3	0	0	2	1	0.33	2.67	1.5
Ich weiss nun, wie ich das Modell des kollegialen Coachings zur Unterstützung meiner Mitstudierenden bei ihrer Lernzielarbeit anwenden kann.	3	2	3	3	2	3	3	2.33	2.6667
Ich habe im Coaching Anregungen für meine weitere Lernzielarbeit erhalten.	0	1	2	0	0	3	1.67	0.33	1
Ich weiss nun, was im Modul «Selbst- und Sozialkompetenz II» auf mich zukommt.	1	2	3	3	1	3	3	1.33	2.1667

Legende der 4-stufigen Skala:
0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft voll zu

A12: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 2) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen (Gruppencoaching 1; Lernphaseneinheit 6.1)

Lernzielbezogene Aussage	Grad der Zustimmung										Mittelwerte		
	S1	S2	S3	S4	S6	S7	S8	S9	S10	S11	CG1	CG2	gesamt
Ich habe für mich persönlich relevante Lernziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen gefunden.	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2.4	2.6	2.5
Ich habe konkrete Ideen, wie ich vorgehe, um meine Lernziele zu erreichen.	3	1.5	1	3	2	2	2	2	2	2	2.1	1.9	2
Ich habe bei der Formulierung von Massnahmen zur Erreichung meiner Lernziele die Situationsgebundenheit von Kompetenzen berücksichtigt.	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	1.9	1.95
Ich habe im Coaching meine Mitstudierenden beim Finden eines persönlich relevanten Lernziels unterstützt.	2	3	1	2	1	3	3	3	1	2	2.4	1.7	2.05

Ich habe im Coaching meine Mitstudierenden beim Finden passender Wege zur Lernzielerreichung unterstützt.	2	3	1	2	2	1	3	3	3	2	2.2	2.2	2.2

Legende der 4-stufigen Skala:
0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft voll zu

A13: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 2) – Einschätzungen der Studierenden zu lernzielbezogenen Aussagen (Gruppencoaching 3; Lernphaseneinheit 6.3)

Lernzielbezogene Aussage	**Grad der Zustimmung**										**Mittelwert**		
	S1	S2	S3	S4	S6	S7	S8	S9	S10	S11	CG1	CG2	gesamt
Ich konnte im Coaching meinen aktuellen Lernzielstand benennen und dazu Stellung nehmen.	0	1	3	0	3	2	3	3	2	2	1.8	2	1.9
Ich konnte im Coaching meine persönlichen Entwicklungsfortschritte benennen.	0	1	3	0	3	2	2	3	3	2	1.6	2.2	1.9
Ich weiss nun, wie ich das Modell des kollegialen Coachings zur Unterstützung meiner Mitstudierenden bei ihrer Lernzielarbeit anwenden kann.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2.8	2.8	2.8
Ich habe im Coaching Anregungen für meine weitere Lernzielarbeit erhalten.	0	2	3	0	3	1	2	1	3	1.5	1.6	1.7	1.65
Ich weiss nun, was im Modul «Selbst- und Sozialkompetenz II» auf mich zukommt.	2	3	2	3	3	3	3	3	3	1.5	3	2.3	2.65

Legende der 4-stufigen Skala:
0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft voll zu

A14: Selbstgesteuertes Lernen (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
Einflussfaktor «Lernziel»	
DP1: Die Arbeit mit Lernzielen unterstützt das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung, indem sie – die Auseinandersetzung mit dem im Lernziel adressierten Gegenstand intensivieren, – die Fokussierung darauf erhöhen, – Ansatzpunkte für die Veränderung aufzeigen und/oder – ein planloses Arbeiten verhindern kann.	Das Gestaltungsprinzip wird mit Ausnahme des letzten Aspekts «ein planloses Arbeiten verhindern» bestätigt. Was die Verhinderung eines planlosen Arbeitens infolge der Arbeit mit Lernzielen angeht, so finden sich in den Rückmeldungen der Studierenden weder Aussagen, die diese Annahme bestätigen, noch solche, die sie wiederlegen. Entsprechend bleibt dieser Aspekt als ungesicherte Annahme bestehen.
Einflussfaktor «Persönliche Relevanz»	
DP2: Die Arbeit an persönlich relevanten Themen wirkt sich positiv auf die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus, indem sie motiviert und eine nachhaltige Veränderung zur Folge haben kann. Für die Entfaltung dieser Wirkung scheint es wichtig zu sein, die Studierenden im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen eigene Lernziele setzen zu lassen. Es ist anzunehmen, dass sie dadurch eher bereit sind, sich auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen einzulassen.	Das Gestaltungsprinzip wird zu grossen Teilen bestätigt. Es liegen jedoch keine Aussagen von Seiten der Studierenden oder Coachs vor, die bestätigen würden, dass die Arbeit an persönlich relevanten Lernzielen eine nachhaltige Veränderung zur Folge haben kann. Allerdings gibt es auch keine Rückmeldungen, die dem widersprechen würden. Folglich muss dieser Teil des Prinzips vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse aus der zweiten Erprobungsrunde weder als bestätigt, noch als verworfen betrachtet werden.
DA1: Aufgrund ihres starken Persönlichkeitsbezugs scheint es mit Blick auf alle vier Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) gerade im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig zu sein, die Studierenden eigene Lernziele setzen zu lassen.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt. Insgesamt lassen sich das Gestaltungsprinzip und die Gestaltungsannahme zum Einflussfaktor «Persönliche Relevanz» vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse zusammenführen und wie folgt präzisieren: Im Kontext der Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen ist es ratsam und aufgrund des starken Persönlichkeitsbezugs dieser Kompetenzen auch wichtig, die Studierenden ihre eigenen Lernziele setzen zu lassen. Dies ermöglicht ihnen die Arbeit an persönlich relevanten Themen, was motiviert und die Bereitschaft erhöhen kann, sich längerfristig und intensiv mit den in den Lernzielen adressierten Themen auseinanderzusetzen.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
Einflussfaktor «Selbstbestimmung»	
DP3: Zur Unterstützung des lernzielorientierten, selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung scheint es sinnvoll zu sein, die Studierenden neben den Lernzielen auch das Lerntempo und die Lernwege selbst bestimmen zu lassen. Dies kann sie für die eigene Lernzielarbeit motivieren.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt und kann angesichts der Evaluationsergebnisse wie folgt präzisiert werden: Zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung, scheint es wichtig zu sein, aufgrund der motivierenden Wirkung die Studierenden neben den Lernzielen auch das Tempo und die Wege zur Erreichung ihrer Lernziele selbst bestimmen zu lassen.
DA2: Für einzelne Studierende scheint die Selbstbestimmung des Lerntempos die Gefahr zu bergen, die Lernziele aus den Augen bzw. sich in der Lernzielarbeit zu verlieren. Deshalb erscheint es sinnvoll, den Lernzielstand regelmässig zu erfragen.	Die Evaluationsergebnisse lassen erkennen, dass die zweite Gestaltungsannahme (GA2) zu eng gefasst ist. Stattdessen bietet sich folgende Formulierung an: Die selbstgesteuerte Lernzielarbeit birgt für einzelne Studierende die Gefahr, ihre Lernziele zu vergessen bzw. sich in der Lernzielarbeit zu verlieren. Um dieser Gefahr zu begegnen, ist es ratsam, regelmässige Austauschgefässe mit Studierenden und/oder dem Coach vorzusehen.
Einflussfaktor «Hilfestellungen»	
DP4: Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren des eigenen Lernprozesses unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung – insbesondere zu Beginn des Lernprozesses.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.
DA3: Als Hilfestellungen beim Formulieren von Lernzielen und beim Strukturieren von Lernprozessen scheinen sich insbesondere: – die Betrachtung der Lernzielthemen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen», – der gemeinsame Austausch zu Lernziel(-them)en sowie – kritische Rückfragen zu eignen.	Die Gestaltungsannahme wird weitgehend bestätigt. Ausgenommen ist der Aspekt der Betrachtung der Lernzielthemen aus der Perspektive der drei Handlungsdimensionen «Wissen», «Fertigkeiten» und «Einstellungen» (vgl. hierzu die Konsequenz zu DA9 weiter unten).
DA4: Hilfestellungen in Form von: – Rückmeldungen – insbesondere mit persönlich herausfordernden Anteilen –, – (kritischen) Rückfragen, – Visualisierungen, – Inputs im Kontext der Lernzielfindung und	Die Gestaltungsannahme wird weitgehend bestätigt. Ausgenommen sind die Aspekte: – Visualisierungen: Hierzu zeigen die Evaluationsergebnisse kein klares Bild, weshalb dieser Teil der Annahme weder bestätigt noch verworfen werden kann. – Inputs: Gemäss den Evaluationsergebnissen können theoretische Inputs den Studierenden zwar helfen, Lernziele richtig zu formulieren, nicht aber, sie zu finden.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
– in Form des gemeinsamen Bearbeitens und Besprechens von Lernzielthemen unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.	Insgesamt lassen sich das erste Gestaltungsprinzip DP4 sowie die Gestaltungsannahmen DA3 und 4 angesichts der Evaluationsergebnisse wie folgt präzisieren und verdichten: Zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung ist es – insbesondere zu Beginn des Lernprozesses – ratsam, Hilfestellungen beim Finden und Formulieren der Lernziele sowie beim Strukturieren des Lernprozesses anzubieten. Als solche Hilfestellungen erweisen sich insbesondere: – der gemeinsame Austausch zu bzw. die gemeinsame Bearbeitung von Lernziel(-them)en, – Rückmeldungen, – kritische Rückfragen sowie – zum Zeitpunkt der Lernzielformulierung theoretische Inputs.
DA5: Als Formate des gemeinsamen Bearbeitens und Besprechens von Lernzielthemen scheinen sich Kleingruppenarbeiten und das kollegiale Coaching zu bewähren, wobei für beide Formate ausreichend Zeit einzuplanen ist.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.
DA6: Tipps und Ideen scheinen im Zusammenhang mit der konkreten Ausformulierung von Lernzielen hilfreich zu sein, jedoch nicht für das Finden persönlich relevanter Lernziele.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.
DA7: Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Bedürfnisse der Studierenden im Rahmen ihrer Lernzielarbeit sehr individuell sind. Deshalb bietet es sich an, vielfältige Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus scheinen Studierende individuell unterschiedlich auf Hilfestellungen seitens des Coachs bzw. seitens der Mitstudierenden anzusprechen, weshalb es ratsam ist, dass sie sowohl von ihrem Coach als auch von ihren Mitstudierenden Hilfestellungen erhalten.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt und kann in Betrachtung der Evaluationsergebnisse wie folgt verdichtet werden: Zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung ist es ratsam, aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden vielseitige Hilfestellungen anzubieten, wobei sowohl Hilfestellungen seitens der Coachs als auch seitens der Mitstudierenden vorzusehen sind.
Einflussfaktor «Multidimensionalität»	
DA8: Eine ganzheitliche Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen erfordert die Berücksichtigung der drei Handlungsdimensionen «Wissen» (Erkennen), «Fertigkeiten» (Können) und «Einstellungen» (Werten).	Die Ergebnisse zeigen ein widersprüchliches Bild: Während die Rückmeldung eines Coachs diese Annahme bestätigt, spricht diejenige des anderen Coachs eher gegen sie. Von Seiten der Studierenden liegen hierzu keine Rückmeldung vor. Entsprechend kann die Annahme weder bestätigt noch verworfen werden.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
DA9: Die Berücksichtigung der Handlungsdimensionen kann die Studierenden beim Finden und Formulieren geeigneter Lernziele unterstützen und ihnen Ansatzpunkte für die Lernzielbearbeitung liefern. Dabei erscheint es hilfreich, die Studierenden im Coaching anzuregen, ihre im Fokus stehenden Lernzielthemen aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen zu betrachten.	Aufgrund der «Kann-Formulierung» kann der erste Satz der Gestaltungsannahme vor dem Hintergrund der Ergebnisse als bestätigt betrachtet werden. Hinsichtlich des zweiten Teils der Annahme «Dabei erscheint es hilfreich, die Studierenden im Coaching anzuregen, ihre im Fokus stehenden Lernzielthemen aus der Perspektive aller drei Handlungsdimensionen zu betrachten.» kann keine Aussage gemacht werden, da in den Gruppencoachings der beiden evaluierten Coaching-Gruppen von Seiten der Coachs keine entsprechende Anregung gemacht wurde.
Einflussfaktor «Austausch und Diskussion»	
DP5: Der Austausch mit Mitstudierenden über den bisherigen Entwicklungsprozess wirkt sich positiv auf das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung aus, indem er: – neue Sichtweisen eröffnen, – Vergleichsmöglichkeiten mit anderen schaffen, – zur Weiterführung der Lernzielarbeit motivieren und – dem Gefühl, sich als Einzige/Einziger in einem Prozess zu befinden, entgegenwirken kann.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt. Die Ergebnisse sprechen allerdings dafür, den letzten Aspekt «dem Gefühl, sich als Einzige/Einziger in einem Prozess zu befinden, entgegenwirken» positiv zu formulieren: «indem er aufzeigt, dass andere Studierende ebenfalls Lernziele verfolgen und dabei auf Herausforderungen stossen, was wiederum motivierend und entlastend wirken kann.»
DP6: Der gemeinsame Austausch über mit den eigenen Lernzielen in Zusammenhang stehende Lernstrategien und -wege und über die damit gemachten Erfahrungen unterstützen das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung. **DA10:** Das Unterstützungspotenzial dieser Art von Austausch scheint insbesondere in der auf die eigene Schilderung folgenden Resonanz des Gegenübers in Form von Ideen zum weiteren Vorgehen, der Schilderung eigener Erfahrungen oder dem Äussern anderer Sichtweisen zu liegen. Daher scheint es sinnvoll, beim Austausch für die Reaktionen seitens des Coachs und/oder der Mitstudierenden auf die Schilderungen der einzelnen Studierenden ebenfalls Zeit einzuplanen.	Das Gestaltungsprinzip sowie die Gestaltungsannahme wurden bestätigt. Die Ergebnisse zeigen weiter auf, dass die bislang dem Austausch über den bisherigen Entwicklungsprozess zugesprochenen und im Gestaltungsprinzip DP5 festgehaltenen Funktionsweisen auch dem gemeinsamen Austausch über Lernstrategien und Lernwege und die damit gemachten Erfahrungen zugesprochen werden können. Angesichts dieser Erkenntnisse und der weiteren Evaluationsergebnisse lassen sich die Gestaltungsprinzipien DP5 und DP6 wie folgt präzisieren: – Zur Unterstützung der selbstgesteuerten Lernzielarbeit im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung ist es wichtig, den Studierenden Gefässe zur Verfügung zu stellen, in denen sie sich mit Mitstudierenden und/oder ihrem Coach sowohl über ihre Entwicklungsschritte als auch über ihre Lernwege und Lernstrategien und die damit gemachten Erfahrungen austauschen können. – Als solche Gefässe eignen sich im Besonderen Tandem- bzw. Kleingruppenarbeiten, kollegiale Coachings sowie individuelle Gespräche mit dem Coach. – Der gemeinsame Austausch mit Studierenden und/oder dem Coach wirkt sich positiv auf die Lernzielarbeit im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzen aus, indem er – neuer Sichtweisen eröffnet,

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
	– andere Perspektiven aufzeigt, – (Selbst-)Reflexionen anregt, – (alternative) Wege der Lernzielbearbeitung aufzeigt, – eine Vergleichsmöglichkeit mit anderen schafft und – aufzeigt, dass andere Studierenden ebenfalls Lernziele verfolgen und dabei auf Herausforderungen stossen, was wiederum motivierend und entlastend wirken kann.
DA11: Das Hören, woran andere Studierende arbeiten und wie sie dabei mit welchen Erfahrungen vorgehen, kann eine Modellfunktion haben und dazu animieren, selbst gewisse Dinge auszuprobieren und anzuwenden.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt. Die Ergebnisse zeigen dabei, dass die Studierenden nicht explizit zwischen dem Austausch über Entwicklungsprozesse im Sinne von Entwicklungsschritten und dem Austausch über Lernwege und Lernstrategien und damit gemachte Erfahrungen unterscheiden, weshalb die Gestaltungsannahmen DA10 und DA11 folgendermassen verallgemeinert werden können: Das Unterstützungspotential des gemeinsamen Austausches liegt einerseits auf der Resonanz des Gegenübers auf eigene Schilderungen beispielsweise in Form von Ideen, Anregungen, Schilderung eigener Erfahrungen oder der Äusserung anderer Sichtweisen. Daher scheint es sinnvoll, beim gemeinsamen Austausch genügend Zeit für Reaktionen auf die Schilderungen der einzelnen Studierenden einzuplanen. Andererseits kann das Hören, woran Mitstudierende arbeiten und wie sie dabei mit welchen Erfahrungen vorgehen, eine Modellfunktion haben und dazu animieren, selbst gewisse Dinge anzugehen, auszuprobieren bzw. anzuwenden.

A15: E-Portfolioarbeit (Prototyp 2) – Konsequenzen für die Design-Annahmen und -Prinzipien in Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (Beta-Testing 2)

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
Einflussfaktor «Ergebnisorientierte Reflexion»	
DP1: Das Anleiten von Reflexionsprozessen in Form von Reflexionsaufträgen unterstützt die (Selbst-)Reflexionstätigkeit der Studierenden im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt, ist aber vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse um Beobachtungsaufträge zu ergänzen, da diese u.a. durch eine Förderung der Fokussierung auf spezifische Selbst- und Sozialkompetenz(them)en die Reflexionstätigkeit ebenfalls unterstützt: Das Anleiten von Reflexionsprozessen in Form von Beobachtungs- und Reflexionsaufträgen unterstützt die (Selbst-) Reflexionstätigkeit der Studierenden im Kontext der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
DA1: Erfolgt der Reflexionsauftrag als Vorbereitung auf eine spezifische Modulveranstaltung, ermöglicht dies den Studierenden eine erste Auseinandersetzung mit der in der jeweiligen Modulveranstaltung vorgesehenen Selbst- und Sozialkompetenz-Thematik, was wiederum die gemeinsame Themenbesprechung und -bearbeitung anlässlich der Veranstaltung vereinfacht und ertragreicher macht. Für Letzteres scheint dabei wichtig zu sein, dass in der Veranstaltung auf das im Rahmen des Vorbereitungsauftrags Erarbeitete Bezug genommen wird.	Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.
DA2: Erfolgt der Reflexionsauftrag im Nachgang zu einer Modulveranstaltung, unterstützt dies die Studierenden bei der Identifikation von in der Veranstaltung gewonnenen (neuen) Impulsen und Inputs sowie bei ihrer Verarbeitung und Nutzbarmachung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess.	Die Gestaltungsannahme wird aufgrund der Rückmeldungen der Studierenden und ihrer Portfolioeinträge bestätigt.
DP2: Selbstreflexion lässt den eigenen Kompetenzfortschritt im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen, was motivierend wirken kann.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt und kann aufgrund der Rückmeldungen wie folgt ergänzt werden: Selbstreflexion führt die Studierenden näher zu sich heran, indem sie ihnen ein besseres Verständnis für das eigene Denken und Handeln ermöglicht. Sie unterstützt die differenziertere Erfassung des eigenen Kompetenzstandes und lässt den eigenen Kompetenzfortschritt und eigene Entwicklungspotentiale im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen erkennen, was motivierend wirken kann, und erlaubt, das selbstgesteuerte Lernen zielführend auszugestalten.
Einflussfaktor «Verschriftlichung»	
DP3: Das Verschriftlichen der eigenen Reflexionen sowie des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses unterstützt die Entwicklung eigener Selbst- und Sozialkompetenzen, indem es zum einen die Auseinandersetzung mit sich sowie mit den selbst- und sozialkompetenzbezogenen Themen intensiviert. Zum anderen erlaubt die Verschriftlichung jederzeit Einblick in frühere Überlegungen, wahrgenommene Empfindungen, Lern- und Entwicklungsdokumentationen, was schliesslich ermöglicht, persönliche Fortschritte zu erkennen und den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess entsprechend weiter auszugestalten.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

Design-Prinzip bzw. Design-Annahme	Konsequenz: Bestätigung oder Verwerfung des Prinzips bzw. der Annahme
DP4: Eine die Modulveranstaltungen und das lernzielorientierte, selbstgesteuerte Lernen begleitende E-Portfolioarbeit kann die Studierenden bei der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen unterstützen, indem sie: – die Auseinandersetzung mit den in den Veranstaltungen besprochenen und bearbeiteten Selbst- und Sozialkompetenz-Themen verlängert und intensiviert, – die Selbstreflexion verstärkt, – die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess fördert und – zu einem kontinuierlichen Arbeiten an den individuellen Lernzielen beiträgt, die zur Erweiterung der eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen gesetzt wurden.	Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

LEBENSLAUF

Name	**Judith Studer**
Geburtstag	07. Mai 1980
Heimatort	Visperterminen (VS)
Nationalität	Schweiz

Weiterbildung

2014	Zertifikat für Hochschuldidaktik, BFH, Bern
2011 – 2012	CAS Leitung von Studiengängen an Hochschulen, PH Zürich, Zürich
2008 – 2008	DAS Bildungsmanagement FH, FHNW, Olten

Ausbildung

2014 – 2018	Doktorat am Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St.Gallen
2000 – 2006	Studium Universität Fribourg HF: Pädagogik und Pädagogische Psychologie NF: Klinische Psychologie, Religionswissenschaften
1995 – 2000	Kollegium Spiritus Sanctus, Brig (VS)
1993 – 1995	Sekundarschule, Stalden (VS)
1987 – 1993	Primarschule, Stalden (VS)

Berufserfahrung

Seit Dez. 2011	**Mitarbeiterin und seit 2018 Leiterin Ressort Didaktik (Stab)** **Verantwortliche Digitales Lehren und Lernen** Berner Fachhochschule, Departement Soziale Arbeit, Bern
2010 – 2011	**Programm-Managerin und Stv. Leiterin Weiterbildung** Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Verwaltungs-Management, Winterthur
2008 – 2010	**Wissenschaftliche Mitarbeiterin** Regionalsekretariat Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz, Luzern
2007 – 2008	**Wissenschaftliche Mitarbeiterin** Stiftung Universitäre Fernstudien Schweiz, Brig
2006 – 2007	**Training Developer** Transcom WorldWide AG, Zürich