



Universität Stuttgart



**AGBFN: Didaktik beruflicher Bildung
Selbstverständnis,
Zukunftsperspektiven und
Innovationsschwerpunkte**

**Reinhold Nickolaus:
Wie kann erreicht
werden, dass die
Befunde der Lehr-Lern-
Forschung Eingang in
die berufliche Didaktik
finden?**

Projektpräsentation

17.11.2016

Gliederung

1. Notwendige Bedingungen einer Rezeption
2. Leitfragen des Beitrags
3. Orientierungsleistungen gegenwärtiger empirischer Forschung für praktische Handlungsfelder – Implikationen unterschiedlicher Zugänge für die Rezeption
4. Rezeptionsbedingungen, Rezeptionspraktiken - Grundproblematiken
5. Ansätze und Bedingungen für eine Weiterentwicklung der Rezeption und des Transfers
6. Zwischenfazit

Notwendige Bedingungen einer gelingenden Rezeption in der Bildungspolitik und der Bildungspraxis

- Forschungserträge haben Orientierungspotential/ Geltungsansprüche?!
- Wahrnehmung (Zugänglichkeit, Wahrnehmungsfilter, Interessen)
- Verarbeitung (Aufbereitungsgüte, Erschließungskompetenzen, Kommunikationsqualität, Zeitkontingente, Unterstützung)
- Relevanzzuschreibung (Bezug zu aktuellen Problemlagen, unterstellte Orientierungsleistung, notwendige Transfer- bzw. Adaptionisleistungen, Umsetzungsbedingungen)
- Positive Aufwands- und Ertragsabschätzung;
- Generierung alternativer Handlungsprogramme (individuell, institutionell gestützt, Ressourcenfrage/Belastungen)
- Implementation der alternativen Handlungsprogramme (Qualitätssicherung, Effektsicherung/ -prüfung; Unterstützung, gegebenenfalls sukzessive Optimierung)

1. Leitfragen des Beitrags

- Welche Orientierungsleistung erbringt die (gegenwärtige) empirische Berufsbildungsforschung für didaktisches Handeln? – Beispielhafte Annäherungen; Implikationen unterschiedlicher Forschungsdesigns für die Orientierungsleistungen.
- Welche Begrenzungen empirischer Berufsbildungsforschung und Bedingungen in didaktischen Handlungsfeldern stehen einer Rezeption empirischer Befunde entgegen?
- Ist es aussichtsreich analytische und gestaltungsorientierte Forschungsansätze zu verknüpfen und gemeinsam mit der Praxis kooperativ die Orientierungspotentiale besser zu schöpfen? Wie könnte das gelingen oder lassen sich die parallel geführten Diskurslinien zusammenführen?

2) Orientierungsleistungen gegenwärtiger empirischer Forschung für praktische Handlungsfelder

Ausgangsprämissen

- 1) Orientierungsleistungen sind abhängig von Forschungsdesigns, der Qualität der Studien, der Absicherung durch Replikationsstudien, der Anbindung an praktische Problemlagen.
- 2) Es ist ein Spezifikum von Forschung und empirischer Forschung im Besonderen, die Untersuchungsgegenstände so zu modellieren, dass die Zusammenhänge nachvollziehbar beschrieben werden können, das geht notwendigerweise mit Komplexitätsreduktionen einher.
- 3) Es sind keine generalisierenden Aussagen zu den Orientierungsleistungen empirischer Forschung für didaktische Handlungsfelder möglich.
- 4) Es kann begründet unterstellt werden, dass die vorhandenen Potentiale nur rudimentär genutzt werden.

Beispiele für Orientierungsleistungen empirischer Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen Forschungszugängen und Implikationen für das Rezeptionsgeschehen

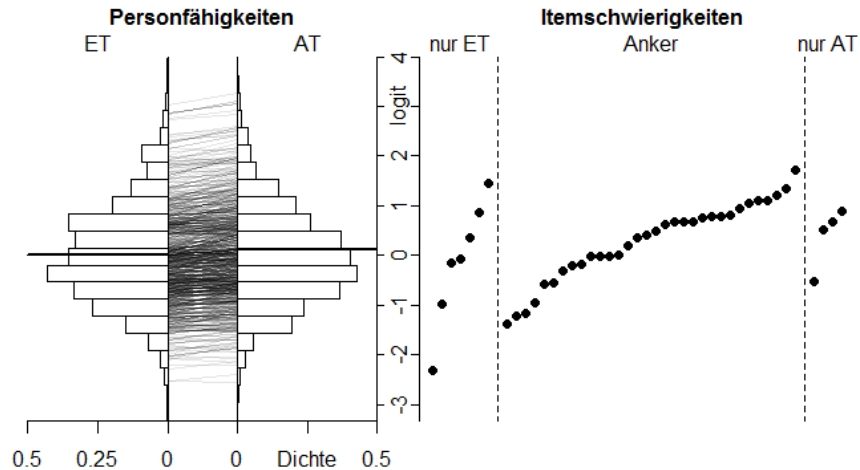
- 1) Beispiele zu Orientierungsleistungen empirisch gewonnener Deskriptionen (Ergebnisse aus institutionellen Vergleichen, erreichten Kompetenzniveaus, Kompetenzstrukturen, Interaktionsprozessen)
- 2) Beispiele zu differentiellen Effekten unterschiedlicher didaktischer Settings/ Interventionsforschung (Effekte methodischer Entscheidungen auf der Prozess- und Outputebene, Strategieförderung, z.B. bezogen auf Fachkompetenzen, Lesen)
- 3) Beispiele zu Erklärungsmodellen im Kontext von Feldstudien (Einflüsse kognitiver, motivationaler, curricularer und qualitativer Merkmale auf spezifische Personmerkmale)

3.1 Beispiele zur Deskription

- Kompetenzentwicklung
- Kompetenzstrukturen
- Kompetenzniveaus

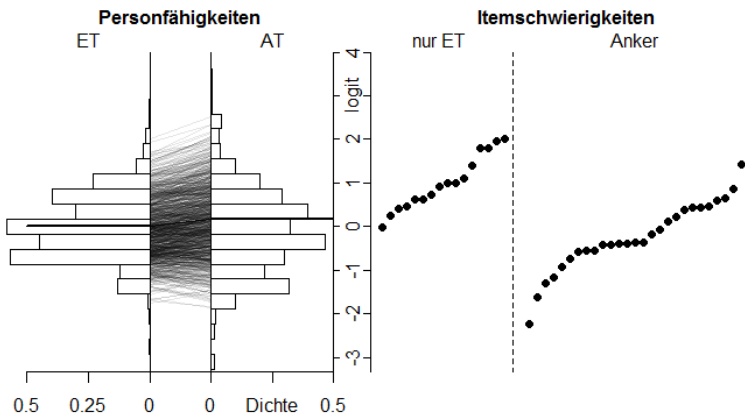
Beispiel 1: Entwicklungen von Basiskompetenzen im ÜS

WrightMap Mathematik



$d=0.10$
Zum Vergleich:
TIMSS (8 KI), $d=0.25$
PISA (8. Kl.) $d=0.33$

WrightMap Lesen



$d=0.20$

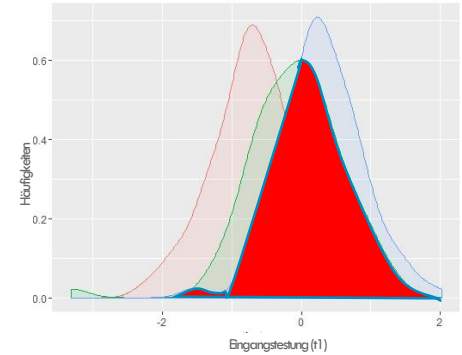
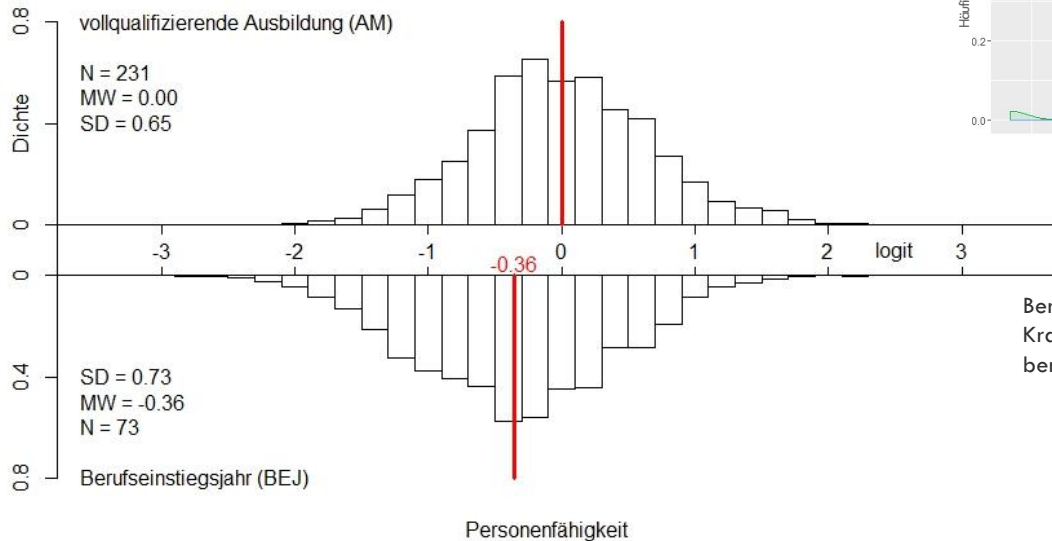
Vergleich von Kompetenzentwicklungen in unterschiedlichen Förderumgebungen des Übergangssystems (Längsschnitt, N ca. 1200)

Effektstärken in Abhängigkeit von Maßnahmeformen und Leistungsgruppen

	BVJ/ VAB				BEJ				1BFS			
		1.	2.	3.		1.	2.	3.		1.	2.	3.
	Ge- samt	Terzil			Ge- samt	Terzil			Ge- samt	Terzil		
Mathematik	0.14	.32	.33	.21	.17	.42	.41	.21	.19	.41	.62	.29
Lesen	0.22	.49	.53	.10	.23	.48	.65	.13	.26	.52	.32	.45

Berufsfachliches Wissen Vergleich BFS vs. BEJ Eingangstest

Vergleich BFS (AM) vs. BEJ - Eingangstest



Berufliches Vorwissen liefert die höchste Kraft an Varianzaufklärung für das berufsfachliches Wissen zum (t2)

Gemeinsame Skalierung im Eingangstest BEJ und BFS; auf einer Metrik, die mittlere Personenfähigkeit von der vollqualifizierenden Schulform (ET) = 0 fixiert, durch plausible values optimal 1:1 matching Verfahren (AM N=231/N=73; MW ET=0/MW ET=-0.36).

Vergleich BFS vs. BEJ (t1) zu (t2)

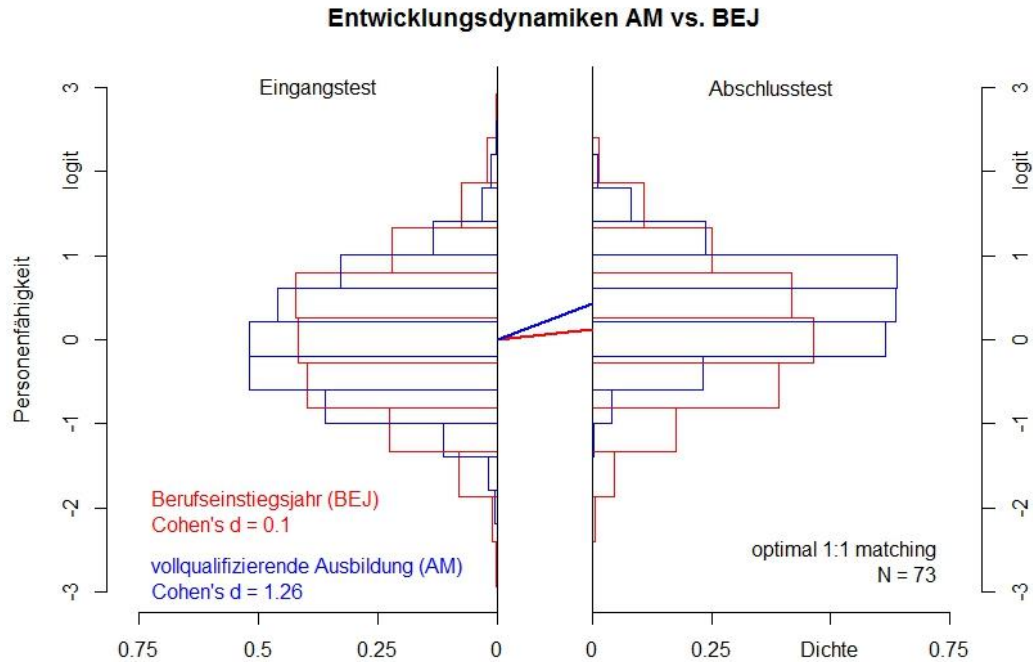


Abbildung 10: Entwicklungsdynamik AM vs. BEJ; Legende zur Grafik Entwicklungsdynamik: Die mittlere Personenfähigkeit (ET)=0; auf Basis der gemachten Personen werden die Entwicklungen im Längsschnitt verglichen.

Orientierungsleistungen und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 1

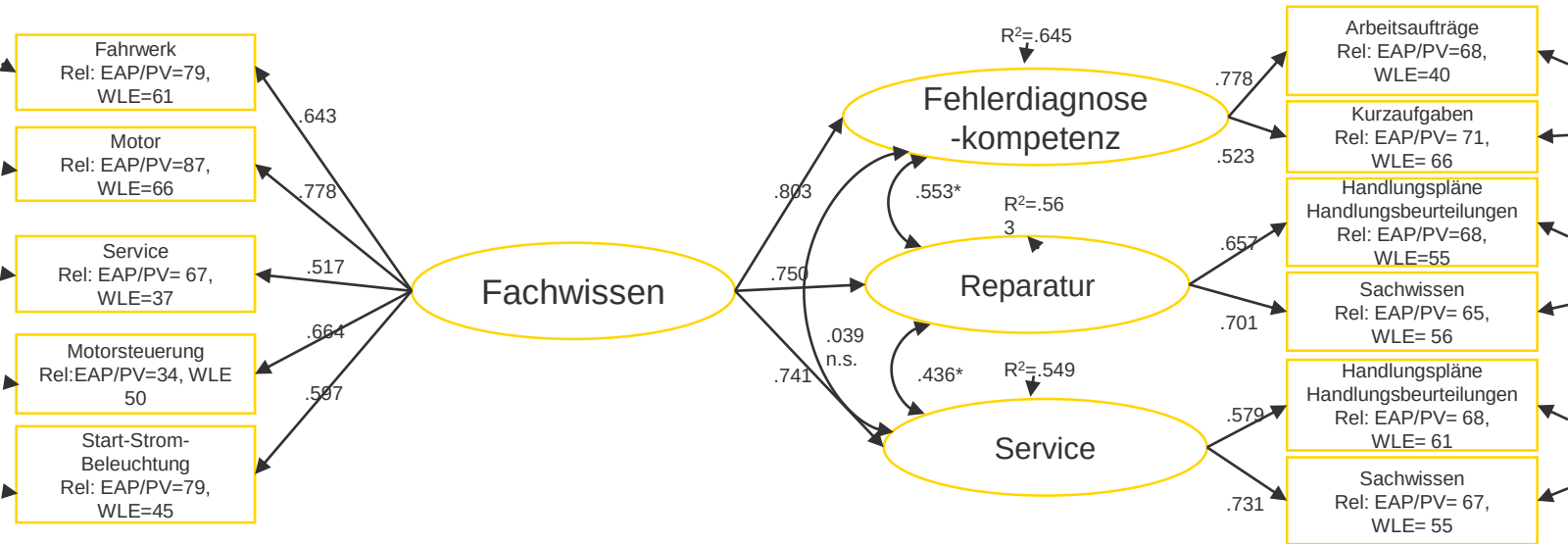
- Ungünstige Entwicklungsbedingungen im BVJ/BEJ im Vergleich zur BFS (Makroebene)
- Zeit in BVJ und BEJ wird suboptimal genutzt (Mikro- und Mesoebene)
- Leistungsstärkere werden im „Regelunterricht“ des BEJ und BVJ weniger gefördert als die Leistungsschwächeren (Mikroebene)
- Trotz fehlender (Mathematik) oder schwächerer curricularer Verankerung (Lesen) in der BFS entwickeln sich die Lernenden in der BFS selbst in den Basiskompetenzen besser, im berufsfachlichen Bereich sind die Unterschiede weit deutlicher (alle Ebenen)
- Gibt es andere (nicht kontrollierte) Einflussfaktoren außer den institutionellen Settings?
- Konsequenzen auf institutioneller Ebene sind von der Bildungspolitik zu ziehen, Problematik wurde wahrgenommen. Ungünstige Entwicklung der Leistungsstärkeren in BEJ/BVJ betrifft die Bildungspraxis.
- Unstrittig scheint der Handlungsbedarf, offen ist, welche Maßnahmen geeignet sind und in hinreichender Qualität implementiert werden können um die Probleme zu mildern.

Beispiel 2: Kompetenzstrukturen und Kompetenzniveaus

Beispiel Kfz

Fachwissen	Ende 1.AJ 1 Dim	Ende 2. AJ 3 Dim	Ende 3. Aj 6 Dim
Handlungsw. Problemlöse- kompetenz	???	3 Dim	3 Dim

Erklärungskraft des fachsystematischen Wissens für Handlungskompetenzen am Beispiel Kfz Mechatroniker



Standardisiertes Modell. N= 201, $\chi^2 = 57.658$, df=38, CFI=.968, TLI= .954, RMSEA=.051, SRMR=.043, Devianz=5577, AIC=5633, BIC=5726
 Wenn nicht anders gegeben: p<.001; **: p<.01; *:p<.05; n.s: nicht signifikant

Bemerkenswert ist, a) dass das Fachwissen auch für das Service-Handlungswissen so hohe Erklärungskraft besitzt und b) die bei Kontrolle des Wissens relativ geringen Korrelationen zwischen den Subdimensionen.

Orientierungsleistungen und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 2

- Berufsfachliche Kompetenzen sind mehrdimensional und differenzieren sich zunehmend aus, was Konsequenzen hat für die Prüfungsgestaltungen und die Förderpraxis (Mikro-, Meso-, Makroebene)
- Innerhalb der einzelnen Subdimensionen sind in der Regel ca. 20 Items erforderlich um halbwegs reliabel zu messen (Mesoebene, Prüfungspraxis)
- Gegenwärtige Prüfungsstrukturen sind reflexionsbedürftig, da die Subdimensionen i.d.R. nicht abgedeckt werden und bei gestreckten Prüfungen die implizit unterstellte Stabilität von Kompetenzstrukturen nicht gegeben ist. Folge sind Fehldiagnosen. Zentrale Prüfungserstellern sind die Probleme bekannt. (Makro- und Mesoebene)
- Das Fachwissen hat hohe Bedeutung für die berufsfachliche Handlungskompetenz (wird in den didaktischen Debatten gegenwärtig eher unterschätzt) (alle Ebenen). Konsequenzen für curriculare Steuerung und die Unterrichtsgestaltung?

Beispiel 3: Niveaumodelle berufsfachlicher Kompetenz

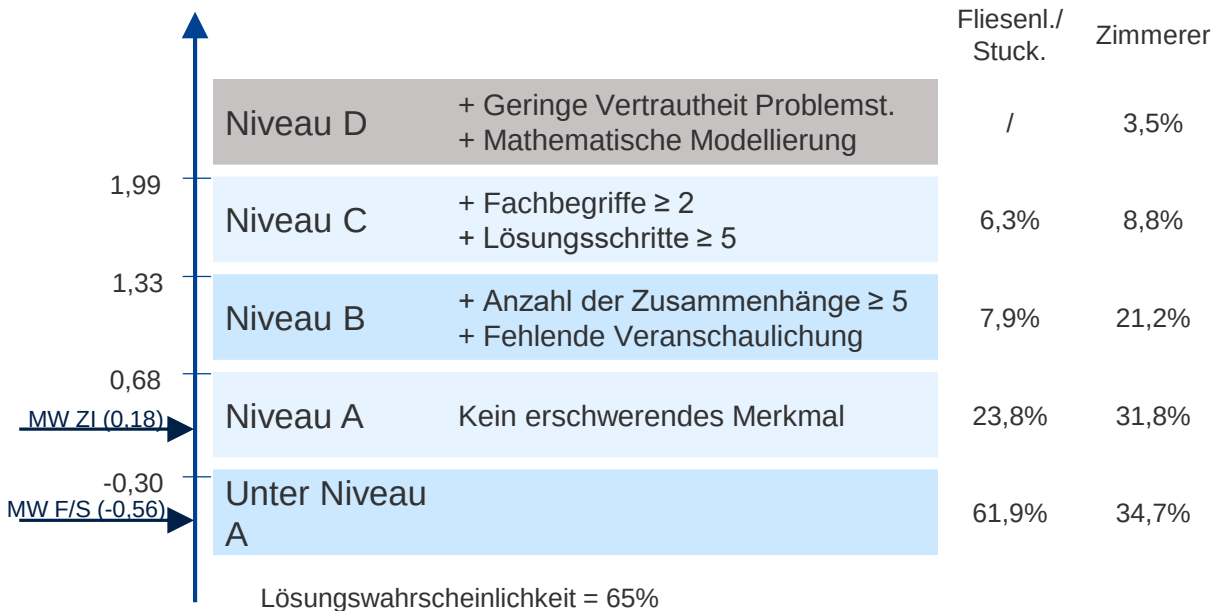
- Es liegen inzwischen zahlreiche Niveaumodelle vor.
- Die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale von Aufgaben lassen sich nur bedingt replizieren, d.h., die Schwierigkeitsmerkmale, wie z.B. die kognitiven Anspruchsniveaus im Anschluss an Bloom, weisen über unterschiedliche Inhalte hinweg z.T. keine linearen Bezüge auf. Deutlich wird das weniger in der Grundstufe als in der Fachstufe. Innerhalb inhaltlicher Segmente scheinen die Schwierigkeitsmerkmale weitgehend funktional.
- In der Regel bleibt ein erheblicher Anteil der Auszubildenden hinter den curricularen Anforderungen zurück.

Fokus: Berufsfachliche Problemlösefähigkeit in der Grundstufe Bau

- Niveaumodellierung Erklärung der Itemschwierigkeit: Korr. $R^2=62\%$

$$Y = -.30 + .50 \begin{array}{|c|} \hline \text{Fehlende} \\ \text{Veranschau-} \\ \text{-lichung} \\ \hline \end{array} + .48 \begin{array}{|c|} \hline \text{Anzahl} \\ \text{Zusammen-} \\ \text{hänge} \\ \hline \end{array} + .47 \begin{array}{|c|} \hline \text{Anzahl} \\ \text{Lösungs-} \\ \text{schritte} \\ \hline \end{array} + .38 \begin{array}{|c|} \hline \text{Math.} \\ \text{Model-} \\ \text{lierung} \\ \hline \end{array} + .28 \begin{array}{|c|} \hline \text{Geringe} \\ \text{Vertrautheit} \\ \text{Problemst.} \\ \hline \end{array} + .18 \begin{array}{|c|} \hline \text{Fach-} \\ \text{sprache} \\ \hline \end{array}$$

Fokus: Berufsfachliche Problemlösefähigkeit



Orientierungsleistung und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 3

- Sind die Lehrpläne und AO realistisch oder weitgehend Lyrik (Mesoebene)? Ordnungspraxis zeigt sich unbeeindruckt.
- Wie können die identifizierten schwierigkeitsbestimmenden Merkmale für didaktisches Handeln fruchtbar werden? (Mikro und Mesoebene)
- Überprüfte Förderansätze zur Reduktion von Barrieren: Strategietraining (BEST, FLAM) sind verfügbar und wurden in verschiedenen Studien als effektiv ausgewiesen (s.u.)
- Für Lehrkräfte stehen für Grundstufe Bau und Metall unterrichtsbezogene Handreichungen zur Verfügung; Lehrkräfte sind allein i.d.R. nicht in der Lage hochwertige Unterrichtsmaterialien für andere Bereiche zu adaptieren.
- Sind die Ergebnisse zu den Niveaus und Förderansätzen replizierbar?

3.2 Beispiele zu Effekten unterschiedlicher didaktischer Settings

- Interventionsstudien
- Interaktionsprozesse
- Differentielle Effekte methodischer Entscheidungen
- Differentielle Effekte institutioneller Settings (BFS vs. BEJ) (s.o)

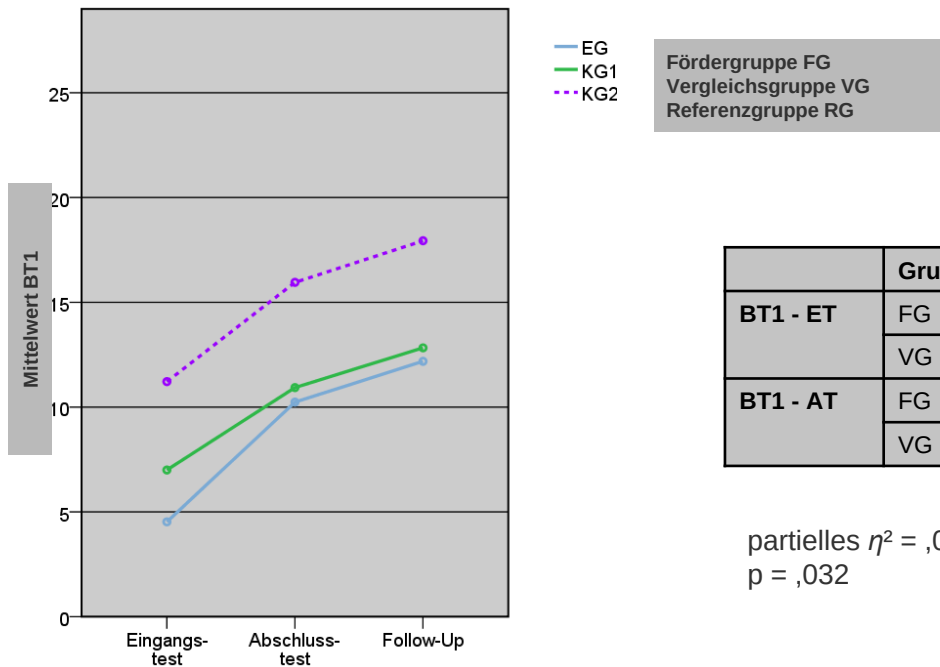
Beispiel 4: Handlungsprogramme zur Strategieförderung

(a) Förderung aller Leistungsgruppen im berufsfachlichen Bereich

- In Experimental- Kontrollgruppensettings erprobte Strategieschulungen in der Grundstufe Bau und Maschinenbau; laufende Replikationen für Elektrotechnik, Maler und Lackierer, NwT-Unterricht an Gymnasien
- Gefördert werden metakognitive und fachliche Strategien (u.a. zu mathematischen Modellierung im fachlichen Kontext)
- Positive Effekte in allen Leistungsgruppen (siehe folgende Folien)

Trainingseffekte - Kompetenzentwicklung

Bautechnische Fachkompetenz (BT1)



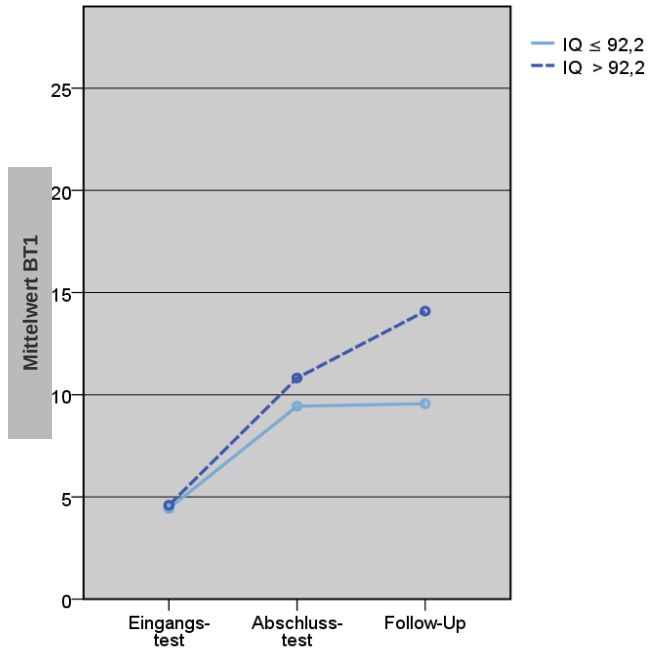
	Gruppe	MW	SD	N
BT1 - ET	FG	4,40	2,80	25
	VG	6,51	3,79	38
BT1 - AT	FG	10,02	3,02	25
	VG	10,15	4,44	38

partielles $\eta^2 = ,073$
 $p = ,032$

Trainingseffekte - Kompetenzentwicklung

Bautechnische Fachkompetenz (BT1):

Entwicklungsunterschiede innerhalb der Fördergruppe



schwächere Gruppe (IQ ≤ 92)
stärkere Gruppe (IQ > 92)

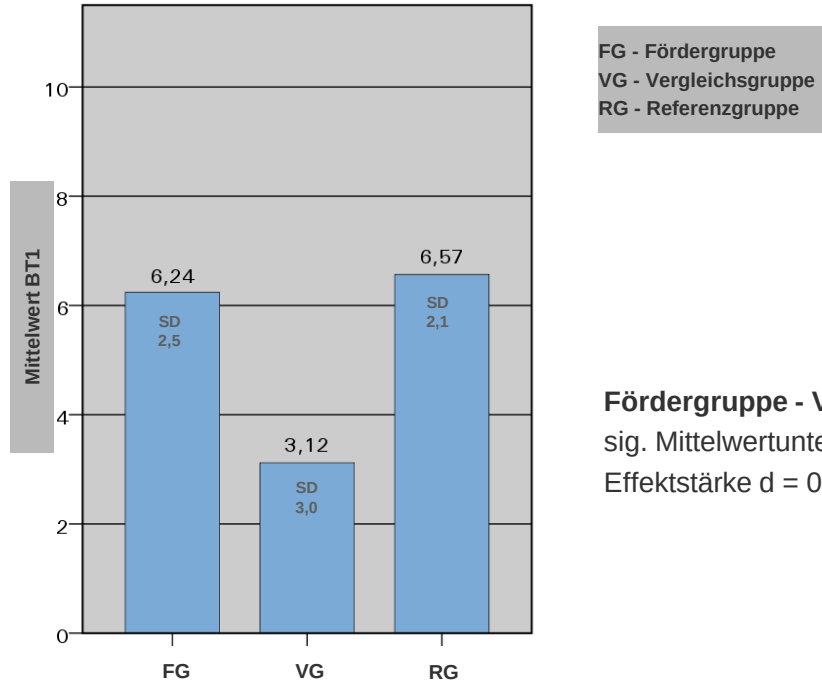
	Gruppe	MW	SD	N
BT1 - AT	IQ ≤ 92,2	9,44	2,72	8
	IQ > 92,2	10,82	2,04	11
BT1 - FU	IQ ≤ 92,2	9,56	3,78	8
	IQ > 92,2	14,09	4,35	11

partielles $\eta^2 = ,242$
 $p = ,033$

Trainingseffekte - Kompetenzentwicklung

Bautechnische Fachkompetenz (BT2)

nach Trainingsende



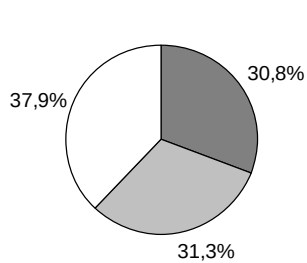
Fördergruppe - Vergleichsgruppe:

sig. Mittelwertunterschied ($p = .001$)

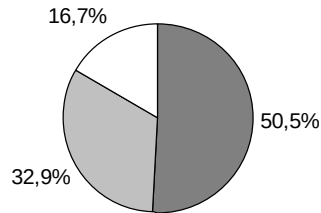
Effektstärke $d = 0,83$

Trainingseffekte – Kompetenzentwicklung

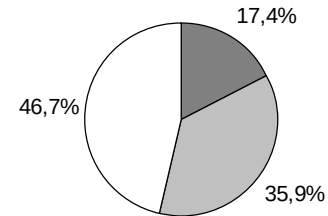
Analyse der Aufgabenbearbeitung (BT2 zum Abschlusstest)



Fördergruppe

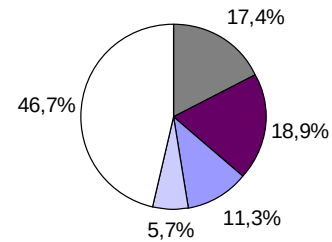
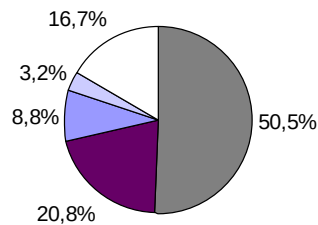
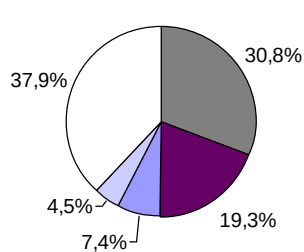


Vergleichsgruppe



Referenzgruppe

Fehleranalyse (BT2 zum Abschlusstest)



■ Keine Bearbeitung
 ■ Fehlerhafte Bearbeitung
 □ Fehlerfreie Bearbeitung

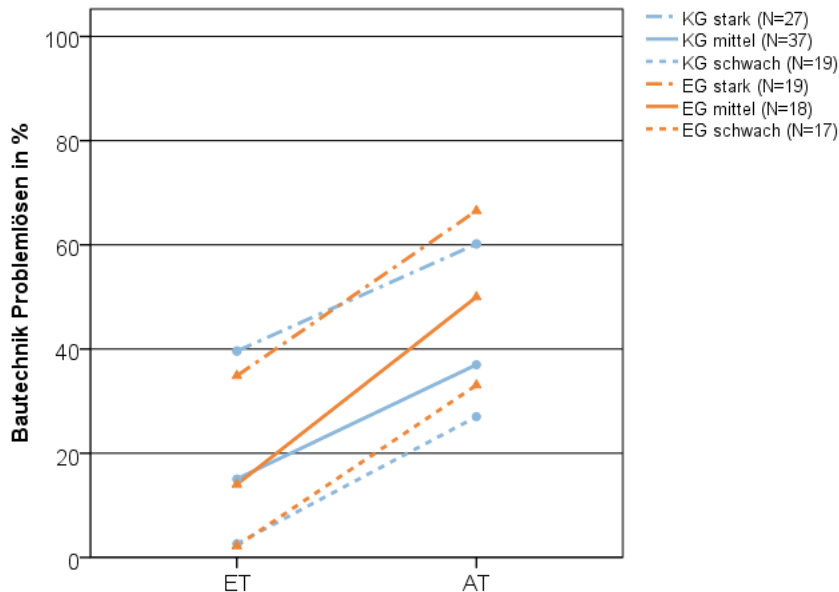
■ Fehler im Ansatz
 ■ Fehler beim Einsetzen
 ■ Fehler beim Ausrechnen

Kompetenzentwicklung nach Eingangsvoraussetzungen, Replikationsstudie

Bautechnische Fachkompetenz - Problemlösen

Bildung von Leistungsgruppen anhand der Eingangsvoraussetzungen:

- schwache Gruppe: $LH \leq 5\%$
- mittlere Gruppe: $5\% < LH < 25\%$
- starke Gruppe: $LH > 25\%$



Orientierungsleistungen und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 4

- Breitere Implementation gerechtfertigt?
- Erweisen sich auch Replikationen in anderen Feldern als effektiv?
- Welche Anforderungen werden an die Lehrkräfte gestellt?
- Handreichungen erweisen sich in Verbindung mit einer Schulung als hinreichend um eine Umsetzungsqualität sich sichern, die Effekte nach sich zieht.
- Handreichungen sind für ausgewählte Felder verfügbar und stehen kostenlos über das Landesinstitut zur Verfügung; Nutzungsgrad unbekannt; Erstellungsaufwand (Adaption für andere Bereiche sehr groß)

Beispiel 5 Interaktionsprozesse

Verteilung von Interaktionstypen in Gruppenarbeitsprozessen (Wuttke 2005)

Hohe Anteile des Typus „kumulative Talk“ (ca. 60%)

Anteilswerte des disputational talk und exploratory talk jeweils bei ca. 20%

Praktische Implikationen (Mikroebene):

Befundlage replizierbar?

Handlungsbedarfe: Handlungsprogramme zur

Erhöhung des Anteils des exploratory talk?!

Sensorik der Lehrkräfte?

Effekte der Verteilung der Interaktionstypen für den
Lernerfolg: (Wuttke 2005) berichtet starke Effekte auf
den Lernerfolg, hat aber nur eine schmale empirische
Basis

Weitere Entwicklungsarbeit und Effektstudien
notwendig



Beispiel 6: Orientierungspotentiale von Studien zu differentiellen Effekten methodischer Entscheidungen

Grundlegende Annahmen der didaktischen Reformprozesse seit Mitte der 80er

- handlungsorientierte Lehr-Lernformen seien direktiven Varianten überlegen
- a) Kompetenzentwicklung
- b) Motivationsentwicklung

Studienübersicht

Studie	einbezogene(r) Beruf(e)/Inhalte	Stichprobe/ Interventionsz eit	Befunde			
			Motivation Motiv.Bed.	Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Problemlöse- fähigkeit
Seifried/Sembill 2010 St 1 Studie 2 Studie 3	IK	N=35, 40h	+			+
	BK	N=30, 40h	+	+		-
	IK /BK	N=67 68h	+	-		+
Bendorf (2002)	BK, betr. U.	N=16	-	+	+	+
Neef (2009)	Wirtschaftsgymn.	N=166	-	(-)	(-)	
Schumann u.a.(2009)	WG	N=371	1. Jahr: - 2. Jahr: +	-	-	-
Nickolaus/Bickmann (2002)	E-Inst, 1 Aj,	N=67, 1 Jahr	+/-	-	-	-
Nickolaus/Heinzmann/Knöll (2005)	E-Inst., 1 Aj.	N=224 1 Jahr	-	-	-	-
Nickolaus/Knöll/Gschwendtner (2006);	Elektroniker für Geräte und Systeme	N=179 1 Jahr	-	-	-	-
Nickolaus u.a. (Geißel 2008)	E-Inst.	N=203, 1 J		-		
Wülker (2004)	Zimmerer(Fachstufe)	N=81,27-52h	+	+/-	+/-	
Bünning (2008)	Zimmerer(Fachstufe);	N=59 T-St 1 N=44 T-St 2		+/-	+	+/-
Betzler (2006)	Techniker.Elektro/ betr. Kommunikation	N=50		-	-	

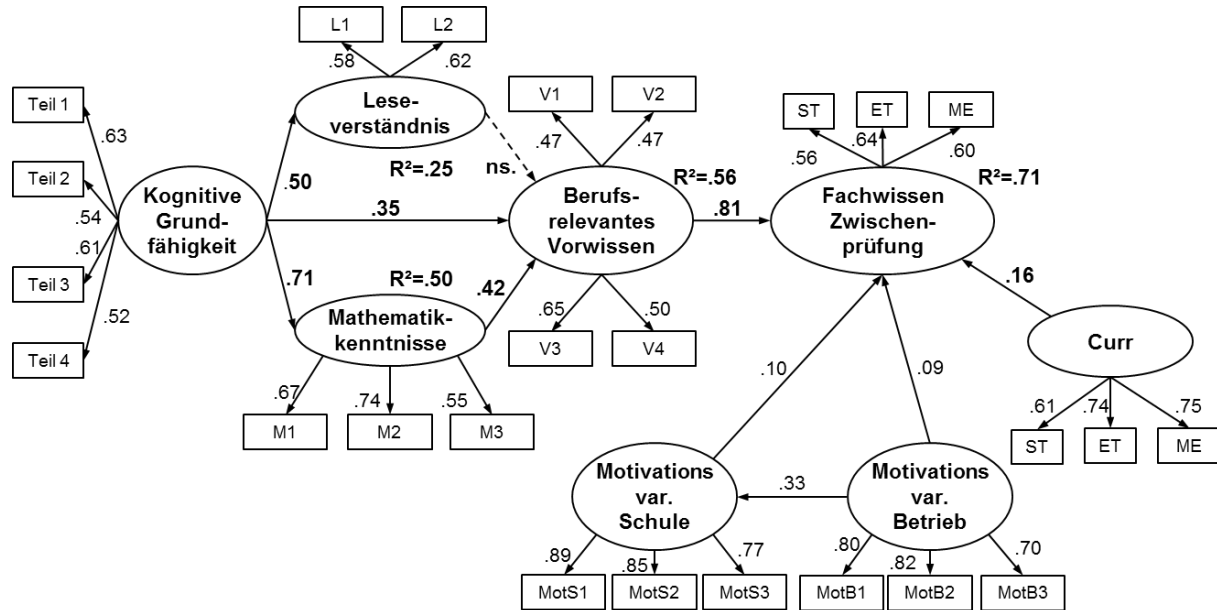
Orientierungsleistungen und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 6

- Disparate Befundlage zur Entwicklung von Fachkompetenzen, Förderung sozialer und personaler Kompetenzen kaum untersucht; die grundlegenden Annahmen scheinen zumindest nicht durchgängig zu gelten
- Ursachen für disparate Befundlagen (Fachkompetenzen) nicht hinreichend geklärt, z.T. ATI Effekte; Positionierung im Ausbildungsverlauf; Umsetzungsqualität; Unterstützungsqualität in selbstgesteuerten Phasen zentral; Adaptivität
- Qualität der Umsetzung wichtiger als die Methodenwahl! Große Umsetzungsvarianzen
- Methodische Effekte eher gering (sowohl für Kompetenz- als auch die Motivationsentwicklung)
- Abhängigkeit von den Kriterien (Zieldimensionen); Nebeneffekte im Bereich sozialer Kompetenzen sind nicht untersucht
- Curriculare Schwerpunktsetzungen werden unterschätzt und scheinen effektrelevanter als methodische Entscheidungen (Mesoebene: Steuerung)
- Für Lehrkräfte bleibt vor allem die Botschaft, dass es keine generalisierbaren Aussagemöglichkeiten gibt und es eher auf die Qualität innerhalb des methodischen Settings ankommt.

3.3 Beispiele zu Erklärungsmodellen im Kontext von Feldstudien

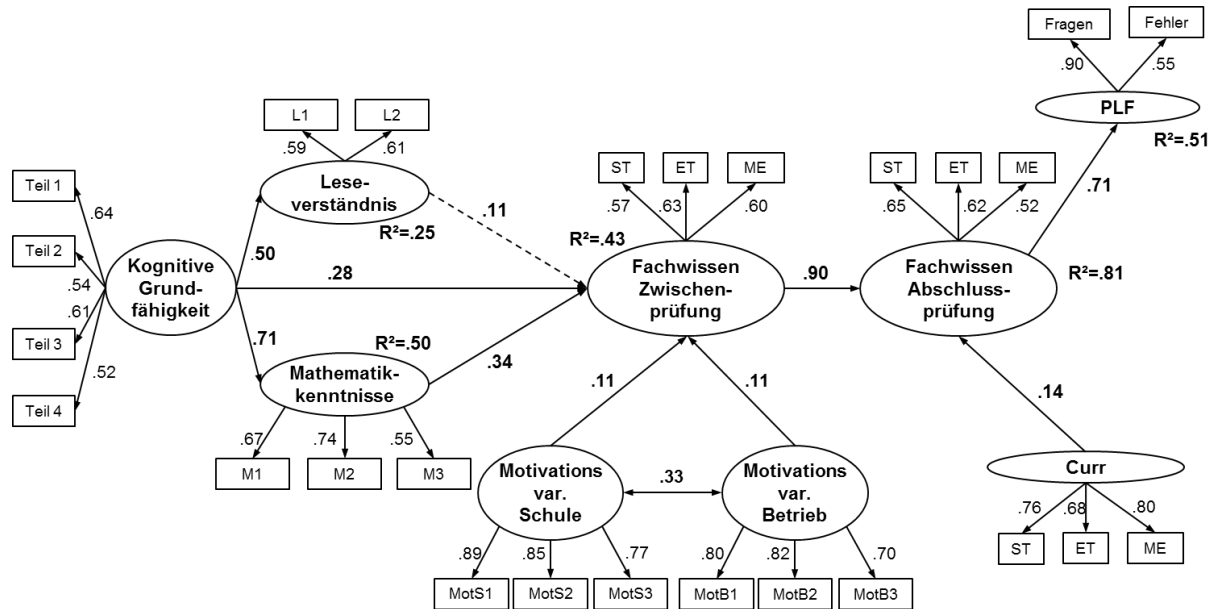
- Beispiele zur Kompetenzentwicklung
- Beispiele zur Übergangsproblematik

Beispiel 7: Prädiktoren des Fachwissens von Mechatronikern in der Mitte der Ausbildung (Nickolaus u.a. 2015)



$N = 1440$, $\chi^2 = 591.519$, $df = 265$, $CFI = .95$, $RMSEA (90\%) 0.029 (.026 - .032)$, $SRMR = .048$

Prädiktoren der Fachkompetenz von Mechatronikern am Ende der Ausbildung (Nickolaus u.a. 2015)



$N = 1520$, $\chi^2 = 593.941$, $df = 288$, $CFI = .96$, $RMSEA (90\%) 0.026 (.023 - .029)$, $SRMR = .055$

Orientierungsleistungen und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 7

- Strukturähnliche Erklärungsmodelle werden für die duale Berufsausbildung immer wieder bestätigt
- Qualitätsmerkmale der schulischen und betrieblichen Ausbildung gehen in aller Regel lediglich indirekt über die Motivation ein (Operationalisierungsproblem?!)
- Den curricularen Schwerpunktsetzungen (Inhalte) kommt nach der gegenwärtigen Befundlage mehr Erklärungskraft zu als methodischen Entscheidungen
- Die Administration nutzt jedoch eher methodische Vorgaben zur Steuerung
- Hohe Bedeutung kognitiver Eingangsvoraussetzungen, die Lehrende nicht verändern können, jedoch in Ihrem Handeln in unterschiedlicher Weise berücksichtigen mit bedeutsamen Effekten
- Hohe Erklärungskraft des Fachwissens für PLF

Beispiel 8: Übergänge in vollqualifizierende Ausbildung

Erklärungsmodelle

- A) Für die gesamte Bewerbergruppe
- B) Für Jugendliche des Übergangsystems

Einflussgrößen auf die Chance, den Wunsch nach einer dualen Ausbildung realisieren zu können. Logistische Regressionen

	Modell 1a Jahr 2004	Modell 1b Jahr 2005	Modell 2a Jugendliche ohne Migrationshintergrund	Modell 2b Jugendliche mit Migrationshintergrund
Wohnregion				
West	1	1	1	1
Ost	0,57**	0,67*	0,61**	(0,73)
Geschlecht				
Männer	1	1	1	1
Frauen	0,66**	0,78	0,61**	1,32
Alter	0,91	0,88*	0,86**	1,00
Absolventen/-innen				
allg. bild./berufl. Schule Berufl. Vollzeitschule	1 1,16	1 1,07	1 1,13	1 1,23
Abschluss				
Hauptschulabschluss	1	1	1	1
Mittlerer Abschluss	1,94**	1,48*	1,73**	1,52
Hoch-/Fachhochschulreife	3,65**	2,62**	3,84**	(1,10)
Schulnote				
befriedigend/ausreichend	1	1	1	1
sehr gut/gut	2,56**	1,45*	1,88**	1,94**
Migrationshintergrund				
Nein	1	1	1	
Ja	0,55**	0,31**		1
Abgangsjahr				
2004			1	1
2005			0,83	0,41**
Erste Sprache im Kindesalter				
Deutsch			-	1,94**
Konstante	5,42	9,33	14,61	0,26
berücksichtigte Fälle	762	746	1213	295
Pseudo R²	6,9%	5,8%	4,5%	7,0%

37

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Ausgewählte Ergebnisse - multivariate Analysen

Y: Ausbildungsplatz (1) vs. kein Ausbildungsplatz oder schulische Weiterbildung (0)												
	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
X Variablen	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE	b	OR	SE
Orientierungsfunktion Praktikum												
R: unterdurchschnittlich	1,215**	3,371	,247	1,150*	3,157	,292	1,176*	3,242	,297	1,193*	3,297	,299
überdurchschnittlich												
Note Verhalten												
R: Note schlechter als 2				,914**	2,493	,328	,833**	2,300	,333	,855**	2,351	,336
Note 2 und besser												
Anzahl Übergangsmaßnahme												
R: Mind. 2 Maßnahmen				2,873*	17,688	,394	2,900*	18,170	,401	2,906*	18,290	,402
eine Maßnahme												
Raumkategorien												
R: Randzone/ ländl. Raum							-,629	,533	,341	-,634	,530	,344
Verdichtungsraum												
Maßnahmeform												
R: VAB/BVJ							,528	1,695	,289	,527	1,694	,292
BEJ												
Geschlecht												
R: weiblich										,127	1,135	,295
männlich												
Migrationshintergrund												
R: Migrationshintergrund										-,169	,845	,396
Kein Migrationshintergrund												
Nagelkerke R	.107**			.427**			.447*			.448		
Likel. Ratio	398,269**			304,678**			298,052*			297,711		

Orientierungsleistungen und Rezeptionsimplikationen zu Beispiel 8

- Vermeidung von Schleifen im Übergangssystem; in Verbindung mit den Erkenntnissen zur Kompetenzentwicklung Umbau des Übergangssystems? (Makro- und Mesoebene)
- Praktika als pädagogisch gestaltbare Maßnahmen (Mikroebene)
- Verhaltensprobleme/Kopfnöten als wichtige Leistungsindikatoren für betriebliche Entscheidungen  Verhaltensmodifikation als pädagogische Aufgabe? Erfolgversprechende Treatments? (Mikroebene)
Relevanz von Perspektiven (Makro- und Mesoebene)
- In weiteren Studien Bedeutung von hinreichender Berufsorientierung und sozialen Problemen im familiären Kontext als Prädiktoren ausgewiesen; zumindest Berufsorientierung pädagogisch bearbeitbar.

Zwischenfazit

- Empirische Berufsbildungsforschung erbringt je nach Studiendesign unterschiedliche Orientierungsleistungen
- Für didaktisches Handeln sind insbesondere die Interventionsstudien, sofern sie positive Effekte spezifischer Settings dokumentieren und hinreichend aufbereitet sind, für eine direkte Verwertung nutzbar
- Viele Befunden signalisieren (spezifischen) Handlungsbedarf, lassen jedoch offen, welche alternativen Handlungsprogramme erfolgreicher sind

Rezeptionsbedingungen und Rezeptionspraktiken

Problemfelder

Rezeptionsbedingungen: Wir können begründet davon ausgehen, dass folgende Aspekte für eine positive Rezeption gegeben sein müssen:

- Kenntnis der Befundlagen und Fähigkeit die dargestellten Ergebnisse zu interpretieren und in Ihrer Bedeutung für das eigene Handlungsfeld abzuschätzen (viele Befunde erreichen die Adressaten nicht; Aufbereitungs- und Verarbeitungsprobleme; nur bedingt direktes H-Wissen; auch Wissenschaftler haben Verarbeitungsprobleme)
- Positive Bedeutungszuschreibung für das eigene Handlungsfeld, Herausbildung einer Handlungsabsicht? (wenig bekannt, eher Skepsis)
- (Kollektive) Entwicklung alternativer Handlungspläne (sehr selten; hinreichende Basen?)
- Umsetzung der Handlungspläne, gegebenenfalls mit anderen und flankiert durch Unterstützungssysteme (meist Fehlanzeige, unzureichend?)
- Positive Erfahrungen in der Umsetzung (wer kommt soweit?)

Rezeptionspraktiken

Problemfelder

- Generelle Skepsis zu den Orientierungsleistungen (divergente Befundlagen; Zweifel an der Brauchbarkeit empirischer Erkenntnisse)
- Wissenschaftliche Literatur wird nur von Wissenschaftlern gelesen und das nur von jenen, die der Arbeitsrichtung zuneigen
- Selektive Nutzung (Wissenschaftler, Politiker, Praktiker); Interessenkollisionen stehen einer Rezeption entgegen)
- Fehlende Unterstützung, unzureichende Aufbereitung
- Umsetzungsqualitäten z.T. nicht befriedigend
- Fehlende Zeitkontingente; fehlende Anreize
- Empiriker sind selbst nur bedingt an Gestaltungsprozessen interessiert und wenn eher in analytischer Perspektive (nicht hinreichend an den Bedürfnissen der potentiellen Adressaten orientiert)

Kooperation von Empirikern und Gestaltungsforschern aussichtsreich?

- Bisher eher getrennte Lager, die sich eventuell schätzen, aber z.T. auch eher abfällig über andere Lager denken
- Notwendig für eine fruchtbarere Rezeption: Transferleistung; wissenschaftlich begleitete Erprobung; Implementationsforschung!
- Kooperation zwischen Empirikern und Gestaltungsforschern denkbar und aussichtsreich?
- Design based Research Ansatz als eine mögliche Schnittstelle?

Fazit

Die Orientierungspotentiale empirischer Bildungsforschung werden gegenwärtig bestenfalls selektiv genutzt, bieten jedoch trotz mancher Einschränkungen vielfältige Optimierungsmöglichkeiten, die in kooperativen Aktivitäten zwischen unterschiedlichen Forschungstraditionen und der Praxis besser genutzt werden könnten, als dies gegenwärtig geschieht.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit