

**Schlussbericht:
Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)¹**

Markus P. Neuenschwander² & Christof Nägele
Zentrum Lernen und Sozialisation der PH FHNW (Januar 2014)

Zitationsvorschlag:

Neuenschwander, Markus P., & Nägele, Christof. (2014). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)*. Solothurn, CH: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation

¹ Das Projekt wurde finanziert vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

² Rückfragen und Anmerkungen sind zu richten an Markus Neuenschwander (markus.neuenschwander@fhnw.ch); www.ch/ph/zls)

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
1 Forschungsprojekt	4
1.1 Entwicklung der Fragestellungen.....	4
1.2 Theoretische und methodische Aspekte.....	5
1.2.1 Forschungsstand	5
1.2.2 Forschungsdesign und Stichprobe	7
1.2.2.1 Durchführung	8
1.2.2.2 Stichprobe.....	9
1.3 Stand des Projekts in Bezug auf den Forschungszeitplan	13
1.4 Resultate.....	13
1.4.1 Schulische Bedingungen der beruflichen Sozialisation	14
1.4.1.1 Theoretischer Hintergrund	14
1.4.1.2 Methode und Ergebnisse.....	16
1.4.1.3 Diskussion	19
1.4.2 Persönliche Bedingungen der beruflichen Sozialisation.....	20
1.4.2.1 Theoretischer Hintergrund	20
1.4.2.2 Methode und Ergebnisse.....	20
1.4.2.3 Diskussion	24
1.4.3 Commitment mit dem Beruf und der Organisation	25
1.4.3.1 Theoretischer Hintergrund	25
1.4.3.2 Methode und Ergebnisse.....	27
1.4.3.3 Diskussion	29
1.4.4 Verläufe der beruflichen Passung.....	30
1.4.4.1 Theoretischer Hintergrund	30
1.4.4.2 Methode und Ergebnisse.....	31
1.4.4.3 Diskussion	33
1.4.5 Betriebliche Sozialisationstaktiken und individuelles Verhalten als Ursachen einer erfolgreichen Sozialisation.....	35
1.4.5.1 Theoretischer Hintergrund	35
1.4.5.2 Methode und Ergebnisse.....	36
1.4.5.3 Diskussion	40
1.4.6 Erwartungen an Berufslernende	40
1.4.7 Mehrperspektivität: Schulische Bedingungen des Ausbildungserfolgs.....	42
1.4.7.1 Theoretischer Hintergrund	42
1.4.7.2 Methode und Ergebnisse.....	43
1.4.7.3 Diskussion	45
1.5 Schlussfolgerungen aus dem Forschungsprojekt.....	47
1.5.1 Zusammenfassung	47
1.5.2 Empfehlungen.....	48
1.5.3 Grenzen	50
1.6 Literatur.....	51

Abstract

Das Forschungsprojekt "Sozialisationsprozesse bei Eintritt in den Lehrbetrieb" (SoLe) sollte Erkenntnisse bringen, wie die abgebende Volksschule und der aufnehmenden Lehrbetrieb den Sozialisationsprozess von Jugendlichen nach dem Übergang in die Berufslehre unterstützen und damit die Chancen einer erfolgreichen Berufsausbildung erhöhen. Zu Grunde liegt ein weiter entwickeltes Modell zur betrieblichen Sozialisation bei Neulingen in Anlehnung an Kammeyer-Mueller und Wanberg (2003). Wir unterscheiden zwei Bereiche der betrieblichen Sozialisation: a) soziale Integration und Konflikte und b) Bewältigung betrieblicher Aufgaben und Lernfortschritte.

Insgesamt 550 Jugendliche wurden am Ende des 9. Schuljahres und monatlich während des ersten Halbjahres in ihrer beruflichen Grundbildung befragt. Wichtige Konzepte wurden aus der Perspektive der Lernenden, der Eltern, der Lehrpersonen und der Ausbildungsverantwortlichen in den Lehrbetrieben erfasst.

Verlaufsanalysen zeigten, dass die antizipierte Passungswahrnehmung zwischen der Person und dem Arbeitsplatz, die Zufriedenheit mit dem Beruf und die Lehrabschlussintention während der ersten sechs Monate nach Lehreintritt stabil bleiben. Die soziale Integration in den Lehrbetrieb begünstigt die Aufgabenbewältigung und die Passungswahrnehmung, die Zufriedenheit im Betrieb, die Lehrabschlussintention und das Commitment mit dem Beruf und dem Betrieb. Eine iterative Clusteranalyse zu formalen Einführungsprogrammen, Feedback und Beziehung zwischen Lernendem und Ausbildungsverantwortlichem zeigte, dass betriebliche Sozialisationstaktiken bei wenig ablenkbaren Jugendlichen den Verlauf der beruflichen Sozialisation begünstigen.

Die Ergebnisse belegen aber auch die hohe Bedeutung der Ausgangsbedingungen: Die entscheidenden Prädiktoren für eine gelungene berufliche Sozialisation sind nicht die Noten des 9. Schuljahres, sondern Indikatoren für sozial erfolgreiches Verhalten im Schulunterricht, gute Beziehungen zu Lehrpersonen und Eltern und eine erfolgreich abgeschlossene Berufswahl.

Insgesamt erwies sich die Analyse der beruflichen Sozialisation bei Lehreintritt als innovativ und fruchtbar. Die zukünftige Forschung sollte die Bedeutung der beruflichen Sozialisation in der Eingangsphase auf den Ausbildungsverlauf vertieft analysieren. Interventionsstudien sind erforderlich, die zeigen, wie Jugendliche auf die berufliche Sozialisation vorbereitet werden können. In Zukunft sollte das Konzept der beruflichen Sozialisation präzisiert und in die Planung der Ausbildung explizit und vertieft einbezogen werden.

1 Forschungsprojekt

1.1 Entwicklung der Fragestellungen

Die EDK forderte in ihren Leitlinien von 2006, dass 95% der Jugendlichen einen Abschluss auf Niveau Sekundarstufe II erreicht. Ein entscheidendes Erfolgskriterium bei der Lehrstellenvergabe und der Integration in den Lehrbetrieb bilden soziale Verhaltensweisen und erfolgversprechende Aufgabenerfüllung von Jugendlichen (Mariak & Kluge, 1998; Neuenschwander & Wismer, 2010). Konflikte zwischen Berufsbildenden und Lernenden sowie ungenügende Arbeitsausführung sind die häufigsten Gründe für Lehrvertragsauflösungen. In 65% der Fälle wurden Konflikte mit den Berufsbildnerinnen oder Berufsbildnern als wichtige Auflösungsgründe bezeichnet (Neuenschwander, 1998). Sozialisationsprozesse beim Übergang in die duale Berufsbildung wurden bisher auf Grundlage einer repräsentativen Stichprobe in der Schweiz kaum empirisch analysiert (Schmid, 2010). Im Zentrum des vorliegenden Projekts stehen daher folgende Forschungsfragen:

1. *Persönliche Voraussetzungen:* Wie sehr tragen persönliche Merkmale und soziale Beziehungen von Jugendlichen im letzten Volksschuljahr zu beruflicher Passung, beruflicher Zufriedenheit und zur Intention, die begonnene Ausbildung abzuschliessen, nach Lehreintritt bei?

2. *Sozialisationsstrategien der Lehrbetriebe:* Wie beeinflusst der aufnehmende Lehrbetrieb die berufliche Passung, die berufliche Zufriedenheit und die Intention, die begonnene Ausbildung abzuschliessen?

Die *Ziele dieses Forschungsprojekts* bestehen darin, theoriegeleitete und gesicherte Erkenntnisse zu erlangen, wie einerseits die Jugendlichen und ihre sozialen Beziehungen am Ende der Volksschule und andererseits der aufnehmenden Lehrbetrieb den Sozialisationsprozess von Jugendlichen nach dem Übergang in die Sekundarstufe II unterstützen und damit die Chancen erhöhen, dass Jugendliche die begonnene Ausbildung erfolgreich abschliessen. Es wird evaluiert, welche betrieblichen Massnahmen die Integration von Jugendlichen in die Berufslehre fördern und Lehrvertragsauflösungen vorbeugen.

Im folgenden Bericht werden schulische, persönliche und betriebliche Bedingungen der beruflichen Sozialisation nach Eintritt in die berufliche Grundbildung längsschnittlich aus der Perspektive der Jugendlichen, ihrer Eltern, Lehrpersonen und Berufsbildner/innen untersucht. Dabei werden verschiedene Verläufe und Prozesse der beruflichen Sozialisation unterschieden. Nach einer kurzen Einführung in die Theorie zur beruflichen Sozialisation werden wichtige Teilfragen exemplarisch unter Bezug der vorliegenden Längsschnittdaten analysiert.

1.2 Theoretische und methodische Aspekte

1.2.1 Forschungsstand

Die Sozialisationsprozesse beim Übergang in die berufliche Grundbildung wurden bisher nicht auf der Basis einer Längsschnittstichprobe quantitativ untersucht. Überdies fehlen Theorien zur beruflichen Sozialisation an der ersten Schwelle. Die theoretischen Grundlagen zur Bearbeitung der formulierten Fragen werden (1) der arbeitspsychologischen Forschung zum Eintritt in eine neue Organisation entnommen (z.B. Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003), (2) der Berufswahlforschung (z.B. Herzog, Neuenschwander, Wannack, 2006), (3) der Sozialisationsforschung im Arbeitsumfeld (Feij, 1998; Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein, Song, 2013), (4) der Forschung zum Übergang Schule-Beruf (Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl, Witzel, 1987; Eccles et al., 1993; Neuenschwander, Gerber, Frank, Rottermann, 2012; Bergman et al., 2012).

Wir nehmen an, dass der Übergang von der Volksschule in den Lehrbetrieb mit einer grossen Umstellung des Lern- und Arbeitsalltags verbunden ist (neue Arbeitszeiten, neue Arbeitsinhalte, Mitarbeitende, Aufträge, Leistungsanforderungen usw.). Ob Jugendliche angesichts der intensiven Berufsvorbereitung nach Eintritt in den Lehrbetrieb einen Praxisschock erleben, ist unklar. Angesichts der weitreichenden Änderungen im Berufsalltag beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung kann ein Praxisschock erwartet werden, der sich in einem starken Absinken der Zufriedenheit und des beruflichen Selbstkonzepts niederschlägt. Umgekehrt werden Jugendliche in Schnupperlehren, in Schule und Familie auf die neue Arbeitssituation vorbereitet, so dass Jugendliche realistische Vorstellungen auf die neuen Anforderungen erhalten, was keinen oder einen geringen Praxisschock erwarten lassen würde.

Obwohl sich die Jugendlichen während der Berufswahl bereits intensiv mit dem Beruf und dem Lehrbetrieb auseinandergesetzt haben, bildet der Eintritt in die Berufslehre eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe. Entscheidend ist, dass der Übergang in die Berufslehre nicht nur den Beginn der Berufstätigkeit bezeichnet, die im Vergleich zur Schule viele neue Anforderungen und Chancen mit sich bringt, sondern auch den Übergang in einen neuen sozialen Kontext einschliesst: Berufslernende arbeiten neu mit Personen verschiedener Generationen und in einer hierarchisch organisierten Arbeitswelt zusammen. Es gelten neue Regeln des sozialen Umgangs, eine neue soziale Rolle muss akzeptiert werden, neue unterstützende Beziehungen müssen aufgebaut werden. Mit dem Übergang in die berufliche Grundbildung starten neue berufliche Sozialisationsprozesse, in denen die Lernenden neue Kompetenzen, Überzeugungen und Verhaltensgewohnheiten erwerben.

Die berufliche Sozialisation wird durch betriebliche Massnahmen beeinflusst. Die Forschung zu betrieblichen Sozialisationstaktiken basiert vor allem auf Studien in US-amerikanischen und kanadischen Grossbetrieben (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo & Tucker, 2007; Saks, Uggerslev, Fassina, 2007; Saks & Gruman, 2012). Sozialisationstaktiken haben nach Jones (1986) die Funktion, den Arbeitskontext, den Arbeitsinhalt und die sozialen Aspekte der Arbeit einer neu eintretenden Person zu beeinflussen. Taktiken mit Fokus Arbeitskontext definieren einerseits die Rolle eines einzelnen Mitarbeitenden und andererseits den Einführungsprozess von Gruppen, die gemeinsam in einem Betrieb eingeführt werden. Taktiken mit Fokus Arbeitsinhalt umfassen das Curriculum der Einführung in den Betrieb und die Abstimmung der Arbeitsaufträge mit den Fähigkeiten und Interessen der Mitarbeitenden. Taktiken mit Fokus auf die sozialen Aspekte beziehen sich auf der individuellen Ebene auf den Aufbau einer unterstützenden Beziehung zum Mitarbeitenden und auf der institutionellen Ebene auf die systematische Einführung einer mitarbeitenden Person in verschiedene Arbeitsgruppen bzw. Betriebszusammenhängen.

Saks und Gruman (2012) verallgemeinern diesen Ansatz und unterscheiden in ihrer Forschungsübersicht zwischen Orientierungsprogrammen (Massnahmen, die Orientierung von Mitarbeitenden in einem grossen Betrieb zu fördern), Trainingsprogrammen (Aufbau spezifischer Fertigkeiten), Sozialisationsaktiken, Arbeitsmerkmalen und Sozialisationsakteuren. Diese Einführungspraktiken beeinflussen die Anpassung des neu eintretenden Mitarbeiters oder der neu eintretenden Mitarbeiterin in Bezug auf die Bearbeitung von Arbeitsaufgaben, die Rollenklarheit, die soziale Akzeptanz, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Passungswahrnehmung, den Lernprozess und die Unsicherheit. Daraus resultieren verschiedene Sozialisationsergebnisse wie Arbeitszufriedenheit, Commitment mit der Arbeit, Kündigungsabsicht, Arbeitsleistung, Rollenorientierung und Belastungserfahrungen.

Während in Grossbetrieben institutionelle Strategien und formalisierte Einführungsprogramme umgesetzt werden können, basiert die berufliche Sozialisation in kleinen und mittleren Betrieben stärker auf der spontanen, alltäglichen Interaktion zwischen den neu eingetretenen Lernenden und den Ausbildungsverantwortlichen bzw. den Berufsbildnerinnen oder den Berufsbildnern. Bei der Konzeption der Studie fokussierten wir auf drei Aspekte dieser Interaktionen: Qualität der Beziehung zwischen Lernenden und Ausbildungsverantwortlichen, Feedback vom Ausbildungsverantwortlichen suchen und erhalten, Konflikte provozieren bzw. lösen. Wir vermuteten, dass diese Konzepte bei der betrieblichen Sozialisation in kleinen und mittleren Betrieben eine zentrale Rolle spielen.

Forschungsgestützte Literatur zur Einführung von Lernenden in die berufliche Grundbildung ist bisher sehr selten. Berufsbildner/innen werden in der Einführung auf ihre Funktion kurz in das Thema der Sozialisation von neu eintretenden Lernenden auf der Basis von praxisbezogener Erfahrung pragmatisch informiert (vgl. Handbuch betriebliche Grundbildung des SDBB). Wie weit diese Empfehlungen hilfreich und wirksam sind bzw. umgesetzt werden, ist aber unklar. Unklar ist auch, ob es zwischen den Merkmalen der eintretenden Lernenden und den Sozialisationsaktiken des Lehrbetriebs Interaktionen gibt bzw. wie sehr Lehrbetriebe und die Ausbildungsakteure ihre Strategien auf das Vorwissen und die Persönlichkeit der Lernenden abstimmen.

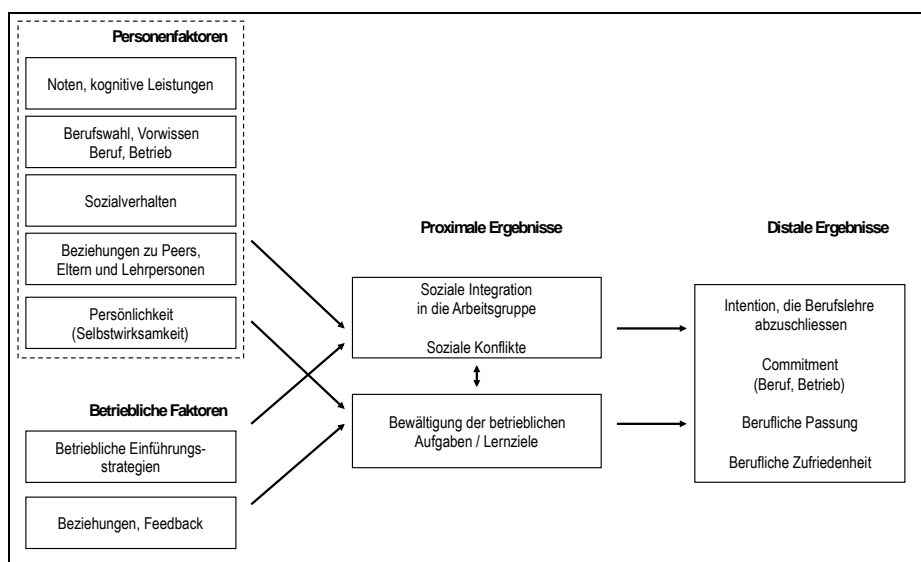


Abbildung 1: Arbeitsmodell zu den Bedingungen und Ergebnissen des Sozialisationsprozesses beim Eintritt in den Lehrbetrieb

Im vorliegenden Projekt soll das Modell in Abbildung 1 zur betrieblichen Sozialisation (in Anlehnung an Kammeyer-Mueller und Wanberg, 2003) überprüft werden. In Weiterführung dieses Modells und aufgrund von Ergebnissen zur Lehrlingsselektion (Imdorf,

2007a, b; Neuenschwander & Wismer, 2010; Übersicht in Neuenschwander & Grunder, 2010; Neuenschwander & Düggele, 2014) wird vermutet, dass auf Seite der Jugendlichen das Ergebnis des Berufswahlprozesses (wahrgenommene Passung zwischen den eigenen Interessen/Fähigkeiten und der Berufsausbildung, Entscheidungssicherheit, Anforderungen der Berufsausbildung), das soziale Verhalten (selbstbeurteilte Sozialkompetenzen, Verhalten im Unterricht) und soziale Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen, Gleichaltrigen, kognitive Leistungsfähigkeit (Schulniveau, Leistungen) sowie Persönlichkeitsmerkmale (Proaktive Persönlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit) den Verlauf der beruflichen Sozialisation beim Übergang in die berufliche Grundbildung wesentlich vorstrukturieren. Mit diesen Voraussetzungen treten die Jugendlichen nach einer erfolgreich durchlaufenen Lehrstellenselektion die Ausbildung im Lehrbetrieb an, wo sie mit neuen beruflichen Anforderungen und betrieblichen Kontexten und deren Sozialisationsbedingungen konfrontiert werden. Mit Kammeyer-Mueller und Wanberg (2003) werden zwei Inhalte der beruflichen Sozialisation unterschieden: die soziale Integration in die Arbeitsgruppe bzw. soziale Konflikte sowie die Bewältigung der betrieblichen Aufgaben bzw. das Erreichen der Lernziele. Die Lernenden erwerben Kompetenzen und Einstellungen, die sich nach Kammeyer-Mueller und Wanberg (2003) in drei distalen Ergebnissen der beruflichen Sozialisation niederschlagen: (a) der Intention, die Berufsausbildung abzuschliessen, (b) der wahrgenommenen Passung zwischen den eigenen Interessen und Fähigkeiten und dem Beruf bzw. dem Arbeitsplatz, (c) und der beruflichen Zufriedenheit.

Dieses Rahmenmodell (Abbildung 1) bildet den Ausgangs- bzw. Referenzpunkt für zahlreiche Analysen zur beruflichen Sozialisation beim Eintritt in die berufliche Grundbildung, die im Folgenden präsentiert werden.

1.2.2 Forschungsdesign und Stichprobe

Das Forschungsdesign, die Stichproben und Instrumente sind ausführlich in Neuenschwander et al. (2013a-h) dokumentiert. In insgesamt acht Erhebungen wurden Jugendliche vom Ende des 9. Schuljahres bis ein halbes Jahr nach dem Beginn der Berufslehre befragt. Zudem wurden ihre Eltern, ihre Klassenlehrpersonen des 9. Schuljahres und ihre Ausbildungsverantwortlichen in den Lehrbetrieben befragt. Das Design ist in Abbildung 2 dargestellt.

Erhebungen	Jugendliche	Eltern	Lehrpersonen	Ausbildungsverantwortliche
9. Schuljahr	Kontakterhebung	●		
	Eingangserhebung	●	●	●
Berufslehre	Zwischenerhebung 1	●		
	Zwischenerhebung 2	●		
	Zwischenerhebung 3	●		
	Zwischenerhebung 4	●		
	Zwischenerhebung 5	●		
		●		
	Schlusserhebung	●	●	

Abbildung 2: Forschungsdesign Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)

1.2.2.1 Durchführung

Die Kontakterhebung diente dazu, die Jugendlichen für die Teilnahme an der Studie zu identifizieren, die direkt nach Ende der obligatorischen Schule mit einer Lehre beginnen und bereit waren, an der Studie teilzunehmen. Da auch die Lehrpersonen zu den teilnehmenden Jugendlichen befragt wurden, mussten zuerst die Schulen für eine Teilnahme angefragt werden. Dazu wurden in den Kantonen Bern, Aargau, Luzern, Thurgau, Schaffhausen, Obwalden, St. Gallen, Schwyz proportional zur Kantonsgrösse 220 zufällig ausgewählte Schulen angefragt. 67 Schulen (31%) haben sich zur Teilnahme bereit erklärt. Von den 2'808 Jugendlichen der 9. Klassen der teilnehmenden Schulen haben 1'734 den Fragebogen der Kontakterhebung ausgefüllt (62% aller Schülerinnen und Schüler) (Abbildung 3).

	Kontakt- erhebung	Eingangs- erhebung	Zwischenerhebung					Schlusserhebung
			1	2	3	4	5	
Zeitpunkt	9. Schuljahr, 2011		1. Lehrjahr, 2011/2012					
	Apr.	Jun.	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.
Jugendliche								
Verschickt	2'808	748	748	736	733	728	720	716
Rücklauf	1'734 (62%)	550 (73%)	494 (66%)	471 (64%)	491 (67%)	437 (60%)	432 (60%)	451 (63%)
Eltern								
Verschickt	.	748						710
Rücklauf	.	569 (76%)	.	.	.	.	.	483 (68%)
Lehrpersonen								
Verschickt	.	753	.	.	.	.	.	.
Rücklauf	.	678 (90%)	.	.	.	.	.	.
Ausbildungsverantwortliche								
Verschickt	.	.	.	.	.	.	.	349
Rücklauf	.	.	.	.	.	.	.	244 (70%)

Abbildung 3: Stichprobengrösse und Rücklaufquoten

Die Kontaktstichprobe bestand aus 49% Mädchen, 15% Ausländerinnen und Ausländern und 32% Schülerinnen und Schülern aus Schulniveaus mit Grundanforderungen. 1'120 Jugendliche (65%) der Kontaktstichprobe wollten nach Ende der obligatorischen Schule eine Berufslehre absolvieren. Davon waren 748 Jugendliche (67% der Jugendlichen mit Lehre) mit der Studienteilnahme einverstanden und begannen ihre Lehre im August 2011.

Die so ausgewählten 748 Jugendlichen wurden am Ende der obligatorischen Schule im Juni 2011 in der *Eingangserhebung* mittels eines ausführlichen Onlinefragebogens befragt. Die Ausfülldauer betrug ca. 30 Minuten. Gleichzeitig wurden die Klassenlehrpersonen und die Eltern dieser Jugendlichen mit einem postalischen Fragebogen befragt. Der Aufwand betrug ca. 20 Minuten.

Die Jugendlichen wurden nach Beginn der Lehre jeden Monat im Rahmen der *Zwischenerhebungen* mit einem kurzen Onlinefragebogen befragt. Die erste Befragung fand Ende August 2011 statt. Regelmässig alle vier Wochen erhielten alle Jugendlichen, die nicht explizit eine weitere Teilnahme ausgeschlossen hatten, eine briefliche Einladung mit Link und Passwort zum Ausfüllen des neuen Fragebogens. Die Ausfülldauer betrug ca. 10 Minuten. Nach zwei Wochen erhielten die Jugendlichen, welche den Fragebogen noch nicht ausgefüllt hatten, eine Erinnerung.

In der *Schlusserhebung*, welche ein halbes Jahr nach Lehrbeginn (Januar 2012) stattfand, füllten die Lernenden, ihre Eltern und ihre Ausbildungsverantwortlichen in den Lehrbetrieben Fragebogen aus. Die Jugendlichen erhielten wie bei den vorangegangenen Befragungen eine briefliche Einladung mit einem Link zum Onlinefragebogen und einem Passwort für das Login. Die Ausfülldauer betrug ca. 30 Minuten. Die gedruckten Fragebogen für die Eltern wurden zusammen mit einem vorfrankierten und rückadressierten Rückantwortbriefumschlag den Jugendlichen zugesandt. In einem Begleitbrief wurde der Elternteil, welcher bereits den Eingangsfragebogen ausgefüllt hatte, gebeten, den Schlussfragebogen auszufüllen. Der Aufwand betrug ca. 20 Minuten.

Gleichzeitig wurden auch die Ausbildungsverantwortlichen in den Lehrbetrieben der Jugendlichen mit einem gedruckten Fragebogen befragt. Die Ausfülldauer betrug ca. 25 Minuten. Die Adressen der Ausbildungsverantwortlichen wurden im November 2011 mittels eines postalisch versandten Talons über die Jugendlichen erhoben.

Alle an der Studie teilnehmenden Jugendlichen, Schulen und Ausbildungsverantwortlichen erhielten als Dankeschön eine kurze Broschüre mit den wichtigsten Ergebnissen der Studie. Diejenigen 430 Jugendlichen, welche mindestens fünf Onlinebefragungen ausgefüllt hatten, erhielten ausserdem nach der Datenerhebung als Anerkennung Fr. 50.-

1.2.2.2 Stichprobe

Im Folgenden wird die Stichprobe der Jugendlichen über die sieben Erhebungszeitpunkte beschrieben. Weiter werden die Elternstichprobe bei der Eingangs- und Schlusserhebung, die Lehrpersonenstichprobe bei der Eingangserhebung und die Stichprobe der Ausbildungsverantwortlichen bei der Schlusserhebung dargestellt.

1.2.2.2.1 Befragung der Jugendlichen

Insgesamt 550 Jugendliche (73% der massgebenden Kontaktstichprobe) füllten den Eingangsfragebogen aus. Die 550 Jugendlichen der Eingangsstichprobe sind auf acht beteiligte Kantone verteilt. 51% der an der Eingangserhebung teilnehmenden Jugendlichen sind weiblichen Geschlechts, 9% haben eine ausländische Staatsangehörigkeit (Tabelle 1) und 26% sind aus einem Schulniveau mit Grundanforderungen. Das Durchschnittsalter beträgt 16 Jahre ($S=0.68$). Nur sieben Jugendliche machen eine zweijährige Lehre, während 352 Jugendliche eine dreijährige und 182 Jugendliche eine vierjährige Berufslehre machen. 22% geben an, dass sie während der beruflichen Grundbildung die Berufsmaturitätsschule besuchen.

Tabelle 1: Stichprobe der *Eingangserhebung* nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

	Weiblich		Männlich		Total	
Schweiz	248		244		492	(90.6%)
Ausland	28		23		51	(9.4%)
Total	276	(50.8%)	267	(49.3%)	543	(100%)

Bemerkung. 7 Jugendliche haben keine Angabe zum Geschlecht oder zur Staatsangehörigkeit gemacht.

Ein Vergleich mit den Jugendlichen, welche ebenfalls planen, nach der obligatorische Schule eine Berufslehre zu absolvieren, aber an der Studie "SoLe" nicht teilnahmen, zeigt Folgendes: Es nehmen signifikant mehr Jugendliche weiblichen Geschlechts ($\chi^2(1)=31.3$, $p<.001$, $\phi=0.17$), mit Schweizer Staatsangehörigkeit ($\chi^2(1)=4.5$, $p<.05$, $\phi=0.06$), aus Schulniveaus mit erweiterten Anforderungen ($\chi^2(1)=11.9$, $p<.01$, $\phi=0.10$) und aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status ($t(1068)=3.2$, $p<.01$, $r=.10$) an der Studie teil. Die Tendenz, dass eher Frauen und Personen mit einem höheren Bildungsabschluss an Studien teilnehmen, findet sich in vielen Fragebogen basierten Studien mit einer freiwilligen Teilnahme. Die Analysen der Effektstärken zeigen allerdings, dass es sich um kleine oder sehr kleine Effekte handelt, so dass dennoch von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden kann. Einzig beim Geschlecht scheint für die Interpretation der Daten eine gewisse Vorsicht geboten.

In den monatlichen Zwischenerhebungen nahmen jeweils zwischen 494 und 432 Jugendliche teil (siehe Abbildung 3). Trotz der kurzen Zeitabstände und der grossen Anzahl an Fragebogen konnten damit gute Rücklaufquoten zwischen 60% und 67% erreicht werden. An der Schlusserhebung nahmen schliesslich 451 Jugendliche teil. Somit konnte ein sehr grosser Anteil (82%) der an der Eingangserhebung teilnehmenden Jugendlichen sechs Monate nach Lehrbeginn erneut befragt werden.

Wie in Tabelle 2 ersichtlich ist, sind 52% der Schlusserhebungsstichprobe weiblich und 8% haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. Damit nehmen signifikant weniger Jugendliche männlichen Geschlechts ($\chi^2(1)=4.2$, $p<.05$, $\phi=0.09$), ausländischer Staatsangehörigkeit ($\chi^2(1)=12.4$, $p<.001$, $\phi=0.15$) sowie aus Schulniveaus mit Grundanforderungen ($\chi^2(1)=15.9$, $p<.001$, $\phi=0.17$) an der Schlusserhebung teil als in der Eingangserhebung. In für die berufliche Sozialisation wichtigen Merkmalen, wie dem familiären sozioökonomischen Status ($t(535)=1.3$, ns), der Anzahl Lehrjahre ($\chi^2(2)=0.10$, ns), Besuch der Berufsmaturitätsschule ($\chi^2(1)=0.05$, ns), der schulischen ($t(265.08)=0.21$, ns) und sozialen Selbstwirksamkeit ($t(534)=-1.31$, ns), Proaktivität ($t(536)=-1.86$, ns), Devianz ($t(535)=-1.37$, ns) und Elternbeziehung ($t(176.30)=1.18$, ns) besteht hingegen kein signifikanter Unterschied. Auch diese fehlenden Unterschiede sprechen dafür, dass die Längsschnittstichprobe repräsentativ ist.

Tabelle 2: Stichprobe der Schlusserhebung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

	Weiblich	Männlich	Total	
Schweiz	210	203	413	(92.4%)
Ausland	22	12	34	(7.6%)
Total	232 (51.9%)	215 (48.1%)	447	(100%)

Bemerkung. 3 Jugendliche haben keine Angabe zum Geschlecht oder Staatsangehörigkeit gemacht.

Die Lernenden absolvieren nach ihren Angaben in der Schlusserhebung ihre Berufslehre mit 60% am häufigsten in einem Kleinbetrieb (weniger als 50 Angestellte). Aber auch mittlere Betriebe (50 - 249 Angestellte) und Grossbetriebe (250 und mehr Angestellte) sind angemessen vertreten. Sehr viele der befragten Lernenden verbringen einen grossen Anteil der Woche in ihrem Lehrbetrieb, so dass der Lehrbetrieb der wichtigste Kontext der beruflichen Sozialisation darstellt.

1.2.2.2.2 Befragung der Eltern

An der Eingangserhebung haben 569 Eltern teilgenommen, was einer Rücklaufquote von 76% entspricht (Abbildung 3). Diese Zielgruppe konnte ausgesprochen gut zu einer

Teilnahme an der Studie motiviert werden, denn es haben sogar noch mehr Eltern als Jugendliche den Eingangsfragebogen ausgefüllt. Der Elternfragebogen wurde in 79% der Fälle von der Mutter, in 20% der Fälle vom Vater und von 1% von jemand anderem ausgefüllt. 12% der Elternstichprobe haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. 78% der Befragten Eltern haben selber eine Berufslehre gemacht.

An der Schlusserhebung haben 483 Eltern den Elternfragebogen ausgefüllt. 78% ($N=441$) der Eltern-Eingangsstichprobe konnten für eine erneute Teilnahme gewonnen werden und weitere 42 Eltern füllten den Schlussfragebogen aus, obwohl sie den Eingangsfragebogen nicht ausgefüllt hatten. Ein Vergleich der Eltern-Längsschnittstichprobe mit denjenigen Eltern, welche nur an der Eingangserhebung teilgenommen hat, zeigt Folgendes: Eltern von weiblichen ($\chi^2(1)=11.7$, $p<.01$, $\phi=0.14$) und Schweizer Jugendlichen ($\chi^2(1)=32.7$, $p<.001$, $\phi=0.24$) und von Jugendlichen aus Schulniveaus mit erweiterten Anforderungen ($\chi^2(1)=35.3$, $p<.001$, $\phi=0.25$) nahmen häufiger an der Schlusserhebung teil. Die Analyse der Effektgrössen zeigt, dass es sich dabei um kleinere bis mittlere Effekte handelt, weshalb bei Längsschnittanalysen ein Einbezug dieser Variablen prüfenswert erscheint. Hingegen bestand kein Unterschied in Bezug auf aus Elternsicht wichtige Merkmale für die berufliche Sozialisation wie dem familiären sozioökonomischen Status ($t(186.04)=0.58$, ns), der Zufriedenheit ($t(562)=0.98$, ns) und der Passung mit der Berufslehre aus Elternsicht ($t(565)=1.05$, ns), dem Vorwissen über den Lehrbetrieb der Eltern ($t(565)=-0.37$, ns), der elterlichen Bildungsaspiration ($t(563)=1.42$, ns) und der durch die Eltern wahrgenommenen Beziehung zu den Jugendlichen ($t(565)=1.19$, ns). Dies spricht dafür, dass die Längsschnittstichprobe der Eltern gemessen an der Eingangsstichprobe repräsentativ ist.

1.2.2.2.3 Befragung der Lehrpersonen

117 Lehrpersonen füllten in der Eingangserhebung einen kurzen Fragebogen über sich selbst aus und 678 Fragebogen über ihre Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen gaben im Durchschnitt zu rund sechs Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse Auskunft. Die befragten Lehrpersonen unterrichteten zwischen 5 und 31 Lektionen an der Klasse der befragten Schülerinnen und Schüler.

1.2.2.1.4 Befragung der Ausbildungsverantwortlichen

Als Ausbildungsverantwortliche wurde diejenige Person des Lehrbetriebs definiert, welche den Jugendlichen Aufträge erteilt und sie ausbildet. Das sind Berufsbildner/innen, Praxisbildner/innen oder weitere Mitarbeiter/innen im Betrieb. Die Gewinnung der Stichprobe der Ausbildungsverantwortlichen war dadurch erschwert, dass die Adressen zuerst über die Jugendlichen erfragt werden mussten, bevor die Ausbildungsverantwortlichen zu einer Studienteilnahme angefragt werden konnten. Ausserdem wurde zu Beginn der Studie zwar das Einverständnis der Jugendlichen, ihren Eltern und der Schulen, in denen die Jugendlichen unterrichtet wurden, eingeholt, das Einverständnis der Ausbildungsverantwortlichen zur Studienteilnahme konnte aber erst nach dem Übertritt in den Lehrbetrieb abgeklärt werden. Trotz dieser Hürden konnten 244 Ausbildungsverantwortliche zu einer Studienteilnahme gewonnen werden, was einer hohen Rücklaufquote von 70% der angeschriebenen 350 Ausbildungsverantwortlichen entspricht (Abbildung 3).

43% der befragten Ausbildungsverantwortlichen sind weiblich. Die Verteilung nach Unternehmensgrösse entspricht weitgehend den Angaben der Jugendlichen: 59% der Ausbildungsverantwortlichen arbeiten in Kleinunternehmen, 23% in mittleren Unternehmen und 19% in Grossunternehmen. Diese Verteilung der Betriebe korrespondiert mit der Verteilung der Betriebe, in denen die Jugendlichen der Studie ihre Ausbildung absolvieren. Um weitere Rückschlüsse auf die Repräsentativität der Stichprobe der Ausbildungsverantwortlichen zu erhalten, wurde die Schlusserhebungsstichprobe der

Jugendlichen, deren ausbildungsverantwortliche Person den Fragebogen ausgefüllt hat, mit denjenigen, deren ausbildungsverantwortliche Person den Fragebogen nicht ausgefüllt hat, verglichen. Die Ausbildungsverantwortlichen nahmen häufiger an der Studie teil, wenn die Lernenden weiblichen Geschlechts waren ($\chi^2(1)=24.4$, $p<.001$, $\phi=0.23$), wenn häufiger Standortgespräche stattgefunden hatten ($t(442)=2.03$, $p<.05$, $r=.10$) und wenn die Jugendlichen eine Ansprechperson im Lehrbetrieb hatten ($\chi^2(1)=6.7$, $p<.05$, $\phi=0.12$). Die Analysen der Effektgrößen zeigen, dass es sich dabei um kleine Effekte und beim Geschlecht um einen kleinen bis mittleren Effekt handelt. Bei den Analysen ist es deshalb sinnvoll zu prüfen, ob für Geschlechtsunterschiede kontrolliert werden muss. Hingegen bestand bei wichtigen Merkmalen für die berufliche Sozialisation, wie Staatsangehörigkeit der Lernenden ($\chi^2(1)=1.36$, *ns*), familiärer sozioökonomischer Status ($t(439)=-1.55$, *ns*), Besuch der Berufsmaturitätsschule ($\chi^2(1)=0.16$, *ns*), Devianz ($t(379.06)=-0.86$, *ns*), berufliche ($t(443)=-1.13$, *ns*) und soziale Selbstwirksamkeit ($t(440)=-0.34$, *ns*), Zufriedenheit mit Lehre ($t(426.46)=-1.13$, *ns*) und Lehrbetrieb ($t(435)=0.22$, *ns*), Bewältigung der betrieblichen Aufgaben ($t(436)=-1.47$, *ns*), soziale Integration in die Arbeitsgruppe ($t(440)=0.10$, *ns*), Beziehung zum Ausbildungsverantwortlichen ($t(440)=0.78$, *ns*), Unterstützung durch den Lehrbetrieb ($t(414.95)=0.82$, *ns*) kein signifikanter Unterschied. Dies spricht für die Repräsentativität der Stichprobe der Ausbildungsverantwortlichen.

1.3 Stand des Projekts in Bezug auf den Forschungszeitplan

Das Projekt konnte planmässig durchgeführt werden. Die Zielstichprobengrössen wurden allerdings nicht in allen Teilgruppen erreicht, ohne dass dabei aber die Qualität der Auswertungen reduziert worden wäre. Es liegen Artikel im Druck vor, weitere Artikel sind in Vorbereitung. Weil der Datensatz sehr reichhaltig ist, sind weitere Artikel und Publikationen vorgesehen. Überdies soll die mündliche Ergebnispräsentation fortgesetzt werden.

1.4 Resultate

Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Teilfragen gestellt und theoriegeleitet empirisch überprüft.

1.4.1 Schulische Bedingungen der beruflichen Sozialisation

Während in ersten Studien der Beitrag der Schule zu Berufswahl und Lehrlingsselektion unter Schweizer Bedingungen analysiert worden ist (z.B. Neuenschwander & Schaffner, 2010; 2011), wurde bisher nicht untersucht, wie gut die obligatorische Schule die Schülerinnen und Schüler auf die berufliche Sozialisation in der dualen Berufslehre vorbereitet, so dass die Jugendlichen die berufliche Sozialisation in der Berufslehre meistern. Diese Forschungslücke ist erstaunlich, weil eine gelungene berufliche Sozialisation mit dem Lernprozess der Berufslernenden und ihrer Produktivität zusammen hängt (Feij, 1998) und eine misslungene berufliche Sozialisation im ersten Lehrjahr das Risiko eines Lehrabbruchs birgt (Stalder & Schmid, 2006). Zur Bearbeitung dieses Forschungsdesiderats wird zuerst die Frage untersucht, wie sich Jugendliche im Unterricht der Sekundarstufe I auf die Sozialisation im Lehrbetrieb einer dualen Berufsausbildung vorbereiten (vgl. Neuenschwander & Gerber, 2014/im Druck).

1.4.1.1 Theoretischer Hintergrund

Die berufliche Sozialisation in der Berufslehre beginnt mit einer Entscheidung der Jugendlichen für eine bestimmte Berufsausbildung bzw. mit der Zusage eines Betriebs für einen Ausbildungsplatz in der Überzeugung, dass die Person mit den beruflichen und betrieblichen Anforderungen zusammenpasst (Imdorf, 2005; Neuenschwander et al., 2012).

Feij (1998) beschreibt den Übergang vom Amerikanischen College in die erste Arbeitsstelle als Herausforderung, da sich die Jugendlichen an die neuen Anforderungen und Bedingungen anpassen müssen. Er definierte die berufliche Sozialisation als Lernprozess, in welchem sich Jugendliche Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen aneignen, um als integrierte Mitglieder einer Arbeitsgruppe in einem Betrieb zu handeln.

Wang, Zhan, Mccune und Truxillo (2011) erklärten eine gelungene berufliche Sozialisation mit der Anpassungsfähigkeit von Neueintretenden. Sie definierten die Anpassungsfähigkeit als mehrdimensionale dispositionale Tendenz, sich in einem aktiven kognitiven und verhaltensbasierten Prozess an neue Aufgaben und soziale Umwelten anzupassen. Sie zeigten, dass die Anpassungsfähigkeit den beruflichen Sozialisationsprozess beim Antritt einer neuen Stelle, insbesondere das Entstehen der Passungswahrnehmung, aber auch der Zufriedenheit mit der Stelle und der Absicht, die Stelle zu behalten, erklärt. Mit Anpassungsfähigkeit ist nicht Konformität gemeint, sondern im Sinne von Sternberg (1997) eine Intelligenzleistung, neue Situationen zu verstehen, sich daran anzupassen und rasch Automatismen zu entwickeln, um sich vom Anpassungsdruck zu entlasten.

Wir wissen, dass die Ergebnisse der beruflichen Sozialisation in der Berufslehre nicht von den Noten in den einzelnen Schulfächern der Abschlussklasse abhängen (Neuenschwander, Singer & Gerber, 2012). Ausgehend von Wang et al. (2011) vermuten wir aber, dass die Anpassungsfähigkeit von Jugendlichen, so wie sie sich im schulischen Unterricht manifestiert, die berufliche Sozialisation beim Eintritt in die Berufslehre begünstigt. Vor dem Hintergrund dieses Konzepts der Anpassungsfähigkeit entwickeln und überprüfen wir ein Modell, in dem Indikatoren der Anpassungsfähigkeit im schulischen Unterricht des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I die Ergebnisse der beruflichen Sozialisation vorhersagen.

Inhalte der beruflichen Sozialisation: In Anlehnung an Kammeyer-Mueller und Wanberg (2003) unterscheiden wir zwei Inhalte der beruflichen Sozialisation, welche wir aufgrund einer Studie zu Belastungen von Lernenden (Kutscha, Besener & Debie, 2008) als besonders wichtig für die Situation in dualen Berufslehren erachten: die soziale Integration

in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs und die Bewältigung der betrieblichen Anforderungen. Wir nehmen an, dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Integration und der Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb besteht (*Hypothese 1*).

Ergebnisse der beruflichen Sozialisation: Die Passung der Berufslernenden zu ihrer Berufslehre stellt ein zentrales Ziel der beruflichen Sozialisation dar. Denn eine hohe Passung hat vielfältige positive Auswirkungen. Ausgehend von Feij (1998) nehmen wir an, dass eine erfolgreiche berufliche Sozialisation zu Zufriedenheit mit der Berufslehre führt. Nach Feij (1998) ist überdies die Intention, die Lehre abzuschliessen bzw. die Lehre nicht zu wechseln, ein weiteres Ergebnis beruflicher Sozialisation. Eine hohe soziale Integration in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs und eine hohe Bewältigung von Arbeitsaufgaben im Lehrbetrieb erhöhen die Passungswahrnehmung (Hypothesen 2a, b), die Zufriedenheit mit der Berufslehre (Hypothesen 3a, b) und die Lehrabschlussintention (Hypothese 4a, b).

Schulische Bedingungen der beruflichen Sozialisation: Das Unterrichtssystem bildet einen sozialen Kontext, in dem neben den fachlichen Kompetenzen auch die Anpassungsfähigkeit an implizite soziale Regeln im Sinne des heimlichen Lehrplans vermittelt wird (Jackson, 1975). Schülerinnen und Schüler sind dann sozial erfolgreich in der Schule, wenn sie diese Regeln und Normen erkennen und sich intelligent daran anpassen (Fend, 1977). Diese Anpassungsfähigkeit äussert sich im Unterricht darin, (a) dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht nicht stören, dass (b) sie gute Beziehungen mit der Lehrperson und (c) mit den Mitschülerinnen und Mitschülern der Klasse aufbauen.

Unterrichtsstörungen treten dann auf, wenn Lehrpersonen im Unterricht keine soziale Ordnung schaffen (Doyle, 1986) oder wenn die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten nicht nach den Unterrichtsregeln steuern können (Neuenschwander, 2005). Unterrichtsstörungen im Sinne einer geringen Selbststeuerung sind ein Indikator für geringe Anpassungsfähigkeit eines Schülers oder einer Schülerin. Jugendliche mit starken Störneigungen haben aufgrund ungenügender Selbstregulation Mühe, die schulischen Aufgaben zu erfüllen (Neuenschwander, 2005). Daher dürfte ihnen auch das Erfüllen der betrieblichen Aufgaben schwer fallen. Jugendliche mit einer starken Störneigung im Unterricht nehmen eine geringere soziale Integration im Lehrbetrieb (*Hypothese 5a*) und die eigene Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb als weniger positiv wahr (*Hypothese 5b*).

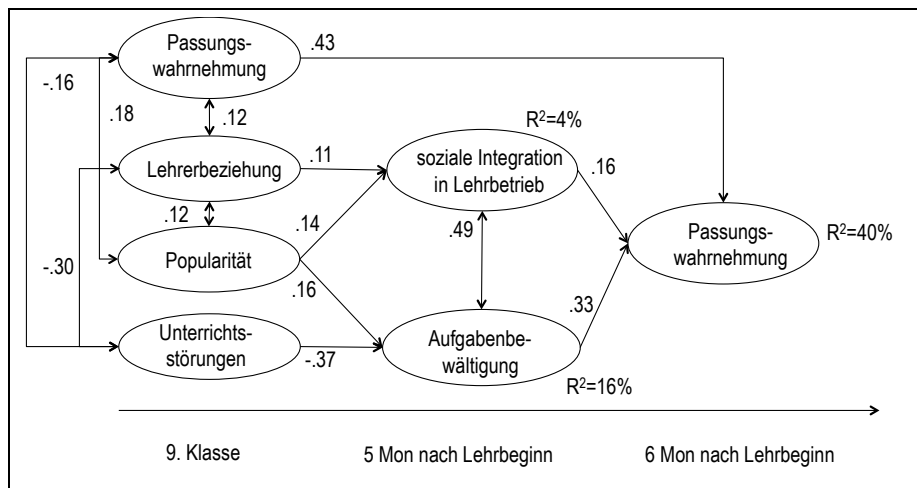
Eine gute Beziehung zur Lehrperson ist ein zweiter Indikator für eine hohe Anpassungsfähigkeit von Jugendlichen im schulischen Unterricht. Wenn Jugendliche in der Lage sind, gute Beziehungen zu Lehrpersonen aufzubauen, sind sie dank ihrer hohen Anpassungsfähigkeit nach Wang et al. (2011) eher in der Lage, sich im Lehrbetrieb sozial zu integrieren. Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Beziehung zur Lehrperson nehmen nach dem Lehreintritt eine stärkere soziale Integration im Lehrbetrieb (*Hypothese 6a*) und eine bessere Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb wahr (*Hypothese 6b*).

Ein dritter Indikator für hohe Anpassungsfähigkeit im Unterricht ist eine hohe Popularität unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. Populäre Jugendliche sind empathischer und können dadurch die Anforderungen und Bedürfnisse der Gleichaltrigen besser erkennen (Neuenschwander, 2005). Wenn Jugendliche bei Gleichaltrigen beliebt sind, haben sie eine Anpassungsfähigkeit aufgebaut, die ihnen nach Wang et al. (2011) auch bei der Integration im Lehrbetrieb Anerkennung verschafft. Diese Anpassungsfähigkeit hilft ihnen nach Wang et al. (2011) bei der Bewältigung der betrieblichen Aufgaben. Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Klasse populär sind, nehmen eine stärkere Integration im Lehrbetrieb (*Hypothese 7a*) und eine höhere Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb wahr (*Hypothese 7b*).

Zusammenfassend nehmen wir an, dass Unterrichtsstörungen, Lehrerbeziehung und Popularität in der Schulklasse miteinander zusammenhängen, weil sie Indikatoren für die Anpassungsfähigkeit und sozialen Erfolg in der Schule sind (*Hypothese 8*). Diese schulischen Indikatoren der Anpassungsfähigkeit beeinflussen die soziale Integration und die Aufgabenbewältigung im Betrieb und diese wiederum die Veränderung der Passungswahrnehmung, der Zufriedenheit mit der Berufslehre und der Lehrabschlussintention sechs Monate nach Eintritt in die duale Berufsausbildung (*Mediationshypothese*, vgl. Baron & Kenny, 1986).

1.4.1.2 Methode und Ergebnisse

Die formulierten Hypothesen wurden mit dem eingeführten Datensatz überprüft. Konkret wurde das postulierte Strukturgleichungsmodell mit der wahrgenommenen Passung (Schlusserhebung, 6 Monate nach Lehrbeginn, hier t_3) als distaler Erfolgsfaktor getestet. Die antizipierte Passungswahrnehmung (9. Klasse, hier t_1) wurde aus der Eingangserhebung gemeinsam mit der sozialen Integration im Lehrbetrieb und der Aufgabenbewältigung zur Vorhersage der Passungswahrnehmung in der Schlusserhebung (t_3) beigezogen. Durch die Kontrolle der antizipierten Passungswahrnehmung kann überprüft werden, ob das postulierte Modell die Veränderung der Passungswahrnehmung im Untersuchungszeitraum erklärt. Gemäss Hypothesen 5 bis 7 wurden die Beziehung zur Lehrperson, die Popularität und die Unterrichtsstörungen mit Daten der Eingangserhebung als Prädiktoren der sozialen Integration im Lehrbetrieb und der Aufgabenbewältigung in der Zwischenerhebung eingefügt. Gemäss Hypothese 1 wurde die Korrelation zwischen sozialer Integration und Aufgabenbewältigung zugelassen. Die längsschnittlichen Zusammenhänge wurden jeweils mit gerichteten Pfaden, die querschnittlichen Zusammenhänge mit ungerichteten Pfaden definiert. Die Korrelationen zwischen den drei Faktoren Beziehung zur Lehrperson, Popularität und Unterrichtsstörungen mit der antizipierten Passungswahrnehmung (t_1) wurden freigelassen. Das Modell erreichte gute Fit-Indices ($\chi^2=555.5$, $df=327$, $p<.001$; $CFI=.96$, $RMSEA=.04$). Die Korrelation zwischen der Popularität und den Unterrichtsstörungen wurde entgegen Hypothese 8 nicht signifikant. Der Pfad von den Unterrichtsstörungen (Hypothese 5a) und von der Beziehung zur Lehrperson (Hypothese 6a) zur sozialen Integration in den Lehrbetrieb sowie der Pfad von der Beziehung zur Lehrperson zur Aufgabenbewältigung (Hypothese 6b) wurden nicht signifikant ($p>.05$). Weil Unterrichtsstörungen und Lehrerbeziehung ihren Einfluss gegenseitig unterdrücken könnten, wurde im ersten Schritt nur der Pfad von den Unterrichtsstörungen zur sozialen Integration null gesetzt, der weniger hoch war als der Pfad von der Lehrerbeziehung zur sozialen Integration. Alle anderen nicht signifikanten Pfade wurden null fixiert. Das resultierende Modell erreichte gute Fit-Indices, alle geschätzten Koeffizienten wurden signifikant (vgl. Abbildung 4). Es liessen sich keine substanziellen Modifikationsindices finden.



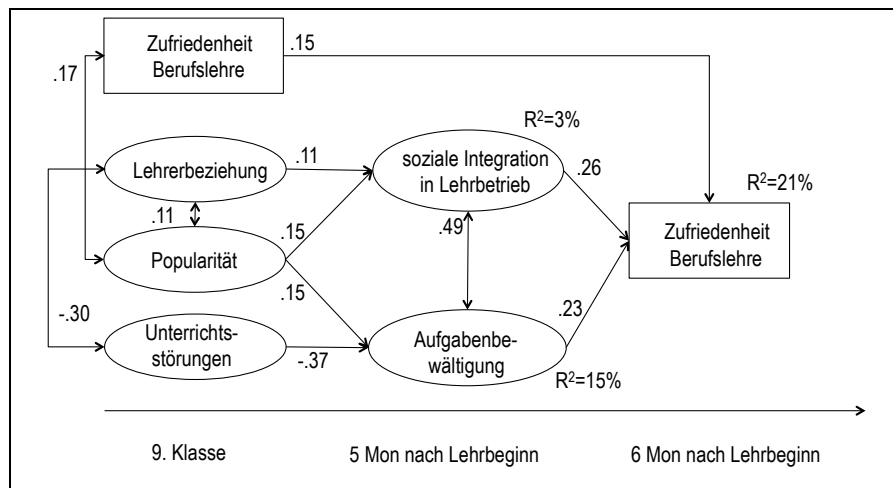
Bemerkung. $\chi^2=556.6$, $df=330$, $p<.001$, $CFI=.96$, $RMSEA=.04$, alle eingetragenen Pfade $p<.05$, $N=399$

Abbildung 4: Erklärung der Veränderung der wahrgenommenen Passung

Die Passungswahrnehmung (t_3) wird in hohem Ausmass durch die Passungswahrnehmung (t_1) aus der Eingangserhebung erklärt. Die Aufgabenbewältigung sagt die Veränderung der Passungswahrnehmung stärker vorher als die soziale Integration in den Lehrbetrieb (Hypothese 2). Die Unterrichtsstörungen erklären die soziale Integration nicht signifikant (Hypothese 5a). Die Beziehung zur Lehrperson erklärt die Aufgabenbewältigung nicht signifikant (Hypothese 6b). Die Konzepte soziale Integration und Aufgabenbewältigung vermitteln gemäss der Mediationshypothese den Einfluss der Lehrerbeziehung, der Popularität und der Unterrichtsstörungen auf die Veränderung der Passungswahrnehmung vollumfänglich. Die soziale Integration in den Lehrbetrieb und die Aufgabenbewältigung korrelieren mit $\psi=.49$ substantziell (Hypothese 1).

Im nächsten Schritt wurde mit analogem Vorgehen das Modell zur Erklärung der Veränderung der Zufriedenheit mit der Berufslehre getestet. Die Korrelationen zwischen den drei Faktoren Beziehung zur Lehrperson, Popularität und Unterrichtsstörungen mit der antizipierten Zufriedenheit mit der Berufslehre (t_1) wurden freigelassen. Das Modell erreichte gute Fit-Indices ($\chi^2=355.8$, $df=193$, $p<.001$; $CFI=.96$, $RMSEA=.05$). Allerdings waren mehrere Pfade nicht signifikant: Die Korrelationen zwischen Popularität und Unterrichtsstörung, zwischen Lehrerbeziehung und antizipierte Zufriedenheit mit der Berufslehre (t_1) sowie zwischen Unterrichtsstörung und antizipierter Zufriedenheit mit der Berufslehre (t_1). Der Pfad von der Beziehung zur Lehrperson zur Aufgabenbewältigung sowie der Pfad von den Unterrichtsstörungen zur sozialen Integration wurden wie im ersten Modell nicht signifikant. Diese Koeffizienten wurden auf null fixiert. Wie im Modell zur Passungswahrnehmung wurde auch der Pfad von der Beziehung zur Lehrperson zur sozialen Integration nicht signifikant, möglicherweise wegen einer Suppression durch die Unterrichtsstörung. Er wurde daher probeweise nicht fixiert. Das Modell erreichte gute Gütekriterien (Abbildung 5). Alle Pfade waren signifikant ($p<.05$). Es liessen sich keine substantziellen Modifikationsindices finden. Gemäss Hypothese 3 erklärten die soziale Integration und die Aufgabenbewältigung die Veränderung der Zufriedenheit mit der Berufslehre während der ersten sechs Monate im Betrieb. Die Ergebnisse belegen wiederum hypothesenkonform die Mediation zwischen den Indikatoren für Anpassungsfähigkeit im Unterricht der Volksschule und der Veränderung der Zufriedenheit mit der Berufslehre durch die soziale Integration und die Aufgabenbewältigung. Die antizipierte Zufriedenheit (t_1) korreliert einzig mit der Popularität positiv. Die Zufriedenheit mit der Berufslehre hängt im Unterschied zur Passungswahrnehmung stärker von der sozialen Integration und der Aufgabenbewältigung ab als von der antizipierten Zufriedenheit (Varianzaufklärung 21%).

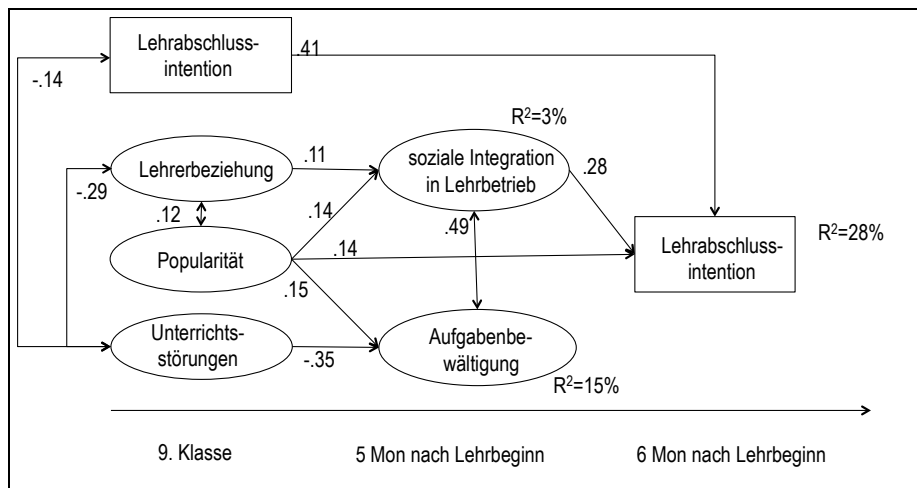
Um zu überprüfen, ob die schiefe Verteilung der Variable Zufriedenheit mit der Berufslehre die Ergebnisse beeinträchtigte, wurde diese Variable am Median dichotomisiert und das finale Modell neu geschätzt. Die Ergebnisse fielen gleich aus. Das Modell ist offenbar robust gegenüber der Verletzung der Normalität des Indikators Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb.



Bemerkung. $\chi^2=360.8$, $df=198$, $p<.001$, $CFI=.96$, $RMSEA=.045$, alle $p<.05$, $N=399$

Abbildung 5: Erklärung der Veränderung der Zufriedenheit mit der Berufslehre

Im nächsten Schritt wurde das analoge Modell für das dritte Erfolgskriterium beruflicher Sozialisation, die Lehrabschlussintention, getestet. Die Korrelationen zwischen den drei Faktoren Beziehung zur Lehrperson, Popularität und Unterrichtsstörungen mit der antizipierten Lehrabschlussintention (t_1) wurden freigelassen. Die Prüfung des postulierten Modells ergab gute Gütekriterien ($\chi^2=337.0$, $df=193$, $p<.001$; $CFI=.96$, $RMSEA=.04$). Verschiedene Pfade waren nicht signifikant: Die querschnittliche Korrelation zwischen der Popularität und den Unterrichtsstörungen (entgegen Hypothese 8), diejenige zwischen der antizipierten Lehrabschlussintention (t_1) und der Beziehung zur Lehrperson sowie diejenige zwischen der antizipierten Lehrabschlussintention (t_1) und der Popularität. Ausserdem wurden die längsschnittlichen Pfade von der Beziehung zur Lehrperson zur Aufgabenbewältigung (Hypothese 6b), von den Unterrichtsstörungen zur sozialen Integration (Hypothese 5a) und von der Aufgabenbewältigung zur Lehrabschlussintention (t_3) (Hypothese 4b) nicht signifikant. Diese Pfade wurden null fixiert. Auch in diesem Modell wurde der Pfad von der Beziehung zur Lehrperson zur sozialen Integration nicht signifikant, aber gleichwohl frei gelassen. Das resultierende Modell wurde neu geschätzt ($\chi^2=344.1$, $df=199$, $p<.001$; $CFI=.96$, $RMSEA=.06$). Alle Pfade waren nun signifikant. Die Sichtung der Modifikationsindices zeigte aber entgegen der Mediationshypothese einen substanziellen Pfad von der Popularität zur Lehrabschlussintention (t_3) auf, der nun freigelassen wurde. Das Ergebnismodell erreichte eine hohe Modellpassung und alle geschätzten Koeffizienten wurden signifikant (Abbildung 6).



Bemerkung. $\chi^2=335.1$, $df=198$, $p<.001$, $CFI=.97$, $RMSEA=.04$, alle $p<.05$, $N=399$

Abbildung 6: Erklärung der Veränderung der Lehrabschlussintention

Die antizipierte Lehrabschlussintention (t_1) korrelierte negativ mit den Unterrichtsstörungen. Die antizipierte Lehrabschlussintention erklärt die Lehrabschlussintention sechs Monate nach Lehrbeginn (t_3) in hohem Ausmass. Diese wird zusätzlich - im Widerspruch zur Mediationshypothese - durch die Popularität in der Abschlussklasse, die soziale Integration in den Lehrbetrieb, aber im Gegensatz zur Hypothese 4b nicht durch die Aufgabenbewältigung erklärt (Varianzaufklärung 28%).

Weil die Verteilung der Variable Lehrabschlussintention trotz der Dichotomisierung der Einzelitems sehr schief war, wurde diese Variable in der Eingangs- und Schlusserhebung je am Median dichotomisiert und das Modell neu geschätzt. Die Ergebnisse waren ähnlich wie diejenigen in Abbildung 6. Einzig wurde der direkte Pfad von der Popularität zur Lehrabschlussintention (t_3) nicht signifikant. Die schiefe Verteilung der Variable Lehrabschlussintention verfälscht offenbar insgesamt die präsentierten Ergebnisse nicht. Der unerwartete direkte Pfad von der Popularität zur Veränderung der Lehrabschlussintention muss aber vor einer eingehenden Interpretation repliziert werden.

1.4.1.3 Diskussion

Die vorliegenden Strukturgleichungsmodelle belegen mit Längsschnittdaten, dass Unterrichtsstörungen, eine positive Beziehung zur Lehrperson und die Popularität bei den Klassenkameradinnen und -kameraden die drei postulierten Erfolgsfaktoren der beruflichen Sozialisation, wahrgenommene Passung, Zufriedenheit mit der Berufslehre und Lehrabschlussintention, beeinflussen. Dieser Einfluss wird hypothesengemäss durch zwei Inhalte der beruflichen Sozialisation vermittelt, der sozialen Integration in die Arbeitsgruppe und der Bewältigung der betrieblichen Aufgaben. Das überprüfte Modell zeigt eine neue, wichtige Perspektive zur Vorbereitung der Schule auf die Berufsausbildung auf. Es trägt zur Klärung eines wichtigen, aber bisher sowohl theoretisch als auch empirisch vernachlässigten Forschungsfeldes bei. Es liefert Grundlagen für die Prävention von Lehrvertragsauflösungen. Damit können die Resultate zum Prozess der betrieblichen Sozialisation von neuen Mitarbeitenden (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003; Wang et al., 2011) auf den Eintritt in die Berufslehre von Jugendlichen übertragen werden. Mit dem Einbezug von Unterrichtsvariablen aus der Sekundarstufe I erhält das Modell auch eine pädagogisch psychologische Perspektive und zeigt Ansatzpunkte, wie Jugendliche in der Schule auf die berufliche Sozialisation vorbereitet werden können.

1.4.2 Persönliche Bedingungen der beruflichen Sozialisation

Im Folgenden steht die Frage im Vordergrund, wie persönliche Merkmale und soziale Beziehungen von Schülerinnen und Schülern im 9. Schuljahr zu beruflicher Passung, beruflicher Zufriedenheit und zur Intention, die begonnene Ausbildung abzuschliessen, nach Lehreintritt beitragen.

1.4.2.1 Theoretischer Hintergrund

Gemäss dem eingeführten Arbeitsmodell sind Persönlichkeitsmerkmale und soziale Beziehungen wichtige Voraussetzungen einer erfolgreichen betrieblichen Sozialisation. Darüber hinaus haben Aspekte überfachlicher Kompetenzen, wie sie in Aspekten der Persönlichkeit und der sozialen Beziehungen sichtbar werden, eine grosse Bedeutung bei der Selektion von Berufslernenden. Gemäss verschiedener Studien zur Selektion von Berufslernenden legen die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner grossen Wert darauf, dass sich die Jugendlichen zu "benehmen" wissen, dass sie anständig, pünktlich oder zuverlässig sind. Entsprechend ist zu erwarten, dass Aspekte der Persönlichkeit und der sozialen Beziehungen die betriebliche Sozialisation beeinflussen.

In der europäischen Forschungsliteratur zur Personalselektion ist eine gewisse Zurückhaltung festzustellen, Persönlichkeitseigenschaften zu einem prominenten Thema zu machen (Hülshager & Maier, 2008), obwohl die Persönlichkeit einen grossen Einfluss auf die Wahl einer Berufsausbildung hat und sich die Arbeit umgekehrt auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirkt (Holland, 1973; Hacker, 2005; Schallberger, Häfeli & Kraft, 1984; Volpert, 1979). Die Persönlichkeit hat einen Einfluss auf das Verhalten bei der Exploration der eigenen Karriere (Reed, Bruch & Haase, 2004) oder den Einsatz, den man an der Arbeitsstelle zu leisten bereit ist (Inceoglu & Warr, 2011).

Da in der beruflichen Grundbildung die beiden Persönlichkeitseigenschaften Gewissenhaftigkeit und Verlässlichkeit bei den praktisch tätigen Berufsbildner/innen als wichtige Erfolgsfaktoren gelten (Stalder & Stricker, 2009; Neuenschwander & Wismer, 2010), gehen wir davon aus, dass Schülerinnen und Schüler, die in diesen beiden Aspekten höhere Werte haben, eine bessere Passung, höhere Zufriedenheit und eine höhere Intention haben, die Lehre abzuschliessen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist eine wichtige Voraussetzung für Selbst- und Handlungskompetenzen (Bandura, 1977). Schülerinnen und Schüler mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen sind motivierter und lassen sich von Hindernissen weniger rasch in ihrer Zielverfolgung unterbrechen. Wir gehen davon aus, dass die betriebliche Sozialisation hohe Herausforderungen an die Berufslernenden stellt, die mit einer positiven schulischen und betrieblichen Selbstwirksamkeitserwartung besser gelöst werden können.

Die soziale Integration in den Betrieb ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen. Wir gehen davon aus, dass sich das Ausmass der sozialen Integration im Lehrbetrieb bereits durch verschiedene Indikatoren im 9. Schuljahr abzeichnet (vgl. Kapitel 1.4.1.2). Zu Grunde könnten stabile soziale Kompetenzen liegen, die Jugendlichen ermöglichen, sich in der Schule und im Lehrbetrieb erfolgreich sozial zu integrieren.

1.4.2.2 Methode und Ergebnisse

Die Hypothesen wurden mit dem eingangs dargestellten SoLe-Datensatz überprüft. Die persönlichen Voraussetzungen der betrieblichen Sozialisation wurden über zwei Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler erfasst, die Gewissenhaftigkeit und die Verträglichkeit.

Die *Gewissenhaftigkeit* wurde mit vier Items gemessen „Ich bin fleissig“, „Ich bin pünktlich“, „Ich bin zuverlässig“ und „Ich bin lernwillig“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt

nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.65, $M=5.15$, $S=.56$. Die *Verträglichkeit* wurde mit vier Items gemessen „Ich bin höflich“, „Ich sehe gepflegt aus“, „Ich bin anständig“ und „Ich bin umgänglich“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.65, $M=5.51$, $S=.46$.

Die *schulische Selbstwirksamkeitserwartungen* wurde in Anlehnung an Jerusalem et al. (2009) mit vier Items erfasst, Ich traue mir zu... ..die schwierigeren Aufgaben im Unterricht zu lösen, wenn ich mich anstrenge“, „...eine schwierige Aufgabe vor der Klasse zu lösen“, „... immer noch gute Leistungen zu erbringen, auch wenn eine Lehrperson an meinen Fähigkeiten zweifelt“, „... auch dann noch meine gewünschten Leistungen zu erreichen, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.74, $M=4.69$, $S=.70$.

Die *beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen* wurden mit sechs Items erfasst (Riggotti, Schyns, Mohr, 2008), wie „Beruflichen Schwierigkeiten in meiner Lehre sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann“, „Was auch immer in meinem Berufsleben passiert, ich werde schon klar kommen“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.58, $M=4.82$, $S=.56$.

Die *Perspektivenübernahme* wurde mit fünf Items gemessen (Di Giunta et al., 2010), wie Ich traue mir zu... „...wahrzunehmen, welche Bedürfnisse jemand hat“, „...wahrzunehmen, wenn jemand wegen mir verärgert ist“, „...wahrzunehmen, wenn jemand meine Hilfe braucht“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.90, $M=5.00$, $S=.59$.

Als Mass der sozialen Integration in der Schule wurden die Popularität der Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr und die Freundschaftsqualität erfasst.

Die *Popularität* wurde mit fünf Items erfasst (Fend & Prester, 1986), wie z.B. „Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet“, „Ich kann noch so gute Ideen haben, die anderen in der Klasse hören sowieso nicht auf mich“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.89, $M=5.02$, $S=.89$.

Die *Freundschaftsqualität* wurde mit vier Items (Parker & Asher, 1993) erfasst „Wir erzählen uns gegenseitig alle Probleme“, „Wir sprechen über alle Dinge, die uns traurig machen“, „Ich erzähle ihr/ihm, wenn etwas geschehen ist, was mich wütend macht“, „Wir erzählen uns unsere Geheimnisse“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Cronbach's Alpha=.84, $M=5.07$, $S=.86$.

Als abhängige Variablen wurden die Passung, die Zufriedenheit und die Absicht, die Lehre abzuschliessen zu wollen im ersten Monat der Lehre und nach sechs Monaten verwendet. Diese Konzepte wurden bereits weiter oben im Bericht eingeführt.

1.4.2.2.1 Passung

Popularität, Selbstwirksamkeitserwartung Beruf und Gewissenhaftigkeit führen zu einer höheren Passungswahrnehmung unmittelbar nach Lehrbeginn.

Die Passung zu Beginn der Lehre ist der beste Prädiktor für die Passung im sechsten Monat der Berufslehre. Es gibt keinen direkten Effekt persönlicher Merkmale oder der sozialen Beziehungen in der Schule auf die Passung im 6. Monat. Signifikant ist einzig der Geschlechtereffekt. Bei den Frauen sinkt die Passung nach sechs Monaten (Tabelle 3).

Die Passung sechs Monate nach Lehreintritt ist von persönlichen Merkmalen und den sozialen Beziehungen im 9. Schuljahr nicht mehr direkt beeinflusst. Eine höhere Pas-

ung haben sechs Monate nach Lehrbeginn die Männer und die Berufslernenden, die im ersten Monat bereits eine hohe Passung hatten. Gewissenhaftigkeit, berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und Popularität in der Schulklasse erklären die Passungswahrnehmung sechs Monate nach Lehrbeginn indirekt, vermittelt über die Passungswahrnehmung bei Lehreintritt.

Tabelle 3: Persönliche Merkmale und soziale Beziehungen vor der Berufslehre als Prädiktoren der Passung im ersten und sechsten Monat der Berufslehre

	Passung, 1. Monat		Passung, 6. Monat	
	Beta	sig.	Beta	sig.
Passung, 1. Monat			.59	.000
Geschlecht (1: w, 2: m)	.02	.678	.10	.027
Persönlichkeit				
Verträglichkeit	.04	.406	.02	.616
Gewissenhaftigkeit	.18	.001	.06	.207
Selbstwirksamkeitserwartung				
Schulisch	-.03	.523	-.02	.721
Beruf	.24	.000	.09	.083
Perspektivenübernahme	.04	.478	.01	.851
Soziale Beziehungen				
Popularität	.12	.009	.01	.868
Freundschaftsqualität	.01	.925	.00	.931
<i>F p, df1, df2</i>	3.5***, 8, 429		7.0***, 9, 356	
Varianzaufklärung (<i>R</i> ² adj.)	17.8%		43.3%	

Bemerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1.4.2.2.2 Zufriedenheit mit der Lehre

Schülerinnen und Schüler mit einer ausgeprägten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sind im ersten Monat der Berufslehre zufriedener. Positiv korreliert auch die Gewissenhaftigkeit. Eine hohe Zufriedenheit mit der Lehre haben Schülerinnen und Schüler, die ihre Aufträge gut machen und sich in andere Personen hineinversetzen können. Dies hilft ihnen zu Beginn der Lehre, sich schneller und besser an die neue Situation im Betrieb anzupassen und eine höhere Zufriedenheit mit der Lehre zu entwickeln (Die Zufriedenheit nach sechs Monaten kann vor allem durch die Zufriedenheit im ersten Monat erklärt werden, neben der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und dem Geschlecht. Die Frauen sind nach sechs Monaten in der Berufslehre unzufriedener als die Männer.

Die Varianzaufklärung der Zufriedenheit mit der Lehre im ersten Monat beträgt 9% und im sechsten Monat 18%, wobei ein grosser Teil auf die Zufriedenheit mit der Lehre im ersten Monat zurückgeht.

Tabelle 4).

Die Zufriedenheit nach sechs Monaten kann vor allem durch die Zufriedenheit im ersten Monat erklärt werden, neben der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und dem Geschlecht. Die Frauen sind nach sechs Monaten in der Berufslehre unzufriedener als die Männer.

Die Varianzaufklärung der Zufriedenheit mit der Lehre im ersten Monat beträgt 9% und im sechsten Monat 18%, wobei ein grosser Teil auf die Zufriedenheit mit der Lehre im ersten Monat zurückgeht.

Tabelle 4: Persönliche Merkmale und soziale Beziehungen vor der Berufslehre als Prädiktoren der Zufriedenheit mit der Lehre

Zufriedenheit	1. Monat		6. Monat	
	Beta	sig.	Beta	sig.
Zufriedenheit mit der Lehre, 1. Monat			.36	.000
Geschlecht	.05	.374	.14	.011
Persönlichkeit				
Verträglichkeit	.04	.462	.01	.910
Gewissenhaftigkeit	.12	.039	.01	.825
Selbstwirksamkeitserwartung				
Schulisch	-.03	.548	-.03	.620
Beruf	.11	.060	.19	.001
Perspektivenübernahme	.16	.003	-.09	.118
Soziale Beziehungen				
Popularität	.07	.177	.04	.394
Freundschaftsqualität	.03	.522	.03	.577
<i>F p, df1, df2</i>	2.5***, 8, 425		4.0***, 9, 351	
Varianzaufklärung (<i>R</i> ² adj.)	9.2%		18.1%	

Bemerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1.4.2.2.3 Intention, die Lehre abzuschliessen zu wollen

Die Intention, die Lehre abzuschliessen, gemessen im ersten Monat der Berufslehre, wird beeinflusst von der Gewissenhaftigkeit und der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Im sechsten Monat wird sie vor allem von der Intention im ersten Monat der Berufslehre und von der Popularität in der Schule vorhergesagt (Tabelle 5). Insgesamt betragen die Varianzaufklärungen der Intention, die Lehre abzuschliessen zu wollen, im ersten Monat 10% und im sechsten Monat 16%. Allerdings geht ein grosser Teil der letzten Varianzaufklärung auf die Intention, die Lehre abzuschliessen zu wollen, im ersten Monat zurück (Stabilität).

Tabelle 5: Persönliche Merkmale und soziale Beziehungen vor der Berufslehre als Prädiktoren der Intention, die Lehre abzuschliessen zu wollen

Lehrabschlussintention	1. Monat		6. Monat	
	Beta	sig.	Beta	sig.
Intention Lehrabschluss 1. Monat			.332	.000
Geschlecht	.000	.999	-.032	.544
Persönlichkeit				
Verträglichkeit	.047	.357	-.004	.948
Gewissenhaftigkeit	.245	.000	.032	.579
Selbstwirksamkeitserwartung				
Schulisch	-.056	.244	-.029	.587
Beruf	.160	.002	.098	.087
Perspektivenübernahme	-.066	.182	.071	.190
Soziale Beziehungen				
Popularität	.052	.226	.098	.044
Freundschaftsqualität	-.029	.546	.008	.883
<i>F p, df1, df2</i>	1.3***, 8, 513		2.6***, 9, 383	
Varianzaufklärung (<i>R</i> ² adj.)	10.3%		16.1%	

Bemerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1.4.2.3 Diskussion

Die Analysen zeigen, dass persönliche Merkmale, vor allem die Gewissenhaftigkeit und die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Lehre, einen direkten Einfluss auf die Passung, Zufriedenheit mit der Lehre und die Intention, die Lehre abzuschliessen, haben. Bei der Zufriedenheit mit der Lehre ist zusätzlich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme relevant.

Einen erfolgreichen Einstieg in die Lehre haben Schülerinnen und Schüler, die sich zutrauen, den gewählten Beruf zu erlernen und auszuführen, die ihre Aufgaben gewissenhaft erledigen und auch fähig sind, sich in neue Situationen zu versetzen und sich auf neue Personen einzulassen. Es sind dies alles überfachliche Kompetenzen.

1.4.3 Commitment mit dem Beruf und der Organisation

Commitment beschreibt die Identifikation und das Engagement einer Person mit einer Organisation und ihrer Arbeit. Eine grundlegende Annahme ist, dass nur Personen mit einem hohen Commitment längerfristig in der Organisation verbleiben und sich engagieren. Es stellt sich die Frage, welche wichtige Prädiktoren eines hohen beruflichen und organisationalen Commitment der Lernenden nach sechs Monaten in der Berufslehre sind. Zu Grunde liegt die theoretische Annahme, dass das Commitment aus einer erfolgreichen sozialen Integration und der Beherrschung der Arbeitsaufgaben resultiert (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003). Der Ausgangspunkt dieser Sozialisationsprozesse bildet eine erfolgreiche Berufswahl. Eine erfolgreiche Berufswahl bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler viel Vorwissen über den Beruf und den Betrieb erworben haben und eine informierte Wahl treffen können, die ihren Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen entspricht.

1.4.3.1 Theoretischer Hintergrund

Das Commitment beschreibt die motivationalen Reaktion einer Person gegenüber einem Objekt, wie dem Beruf oder der Organisation (Lee, Carswell & Allen, 2000). Das Commitment ist also objektabhängig und kann sich auf den Beruf oder die Organisation (Betrieb) beziehen. Es drückt die Stärke aus, mit der sich eine Person mit dem Beruf oder einer Organisation identifiziert und bereit ist, sich anzustrengen (Steers, 1977). Ein hohes Commitment bedeutet, dass sich die Person den Haltungen und dem Verhalten der Organisation angepasst hat, weil diese mit ihrem eigenen Wertesystem kongruent sind (Becker, Billings, Eveleth & Gilbert, 1996).

Die Frage ist, wie sich das Commitment bei einem Eintritt in eine Organisation entwickelt und ob die Annahmen, die zum Eintritt von erwachsenen Erwerbstätigen in eine neue Stelle formuliert worden sind, auf die Situation des Eintritts in die Lehre übertragen werden können. Das postulierte theoretische Modell von Kammeyer-Mueller und Wanberg (2003) geht davon aus, dass das Commitment unmittelbar aus der Aufgabenbeherrschung und der sozialen Integration in die Arbeitsgruppe folgt, was auch empirisch gezeigt werden konnte (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003).

Es wurde in verschiedenen Studien gezeigt, dass organisationales und berufliches Commitment mit der beruflichen Identität, Abbruch- und Wechselabsichten und mit der Arbeitsleistung zusammenhängen (Lee et al., 2000). Bei jungen Erwachsenen (ungefähr 25 Jahre alt) sind in der Schweiz das organisationale und betriebliche Commitment stärkere Prädiktoren der Fluktuationsabsicht, resp. der Absicht im Betrieb zu bleiben als die Selbstwirksamkeit, Wertorientierung oder auch die Zufriedenheit mit der beruflichen Laufbahn (Keller & Stadler, 2012).

Beim organisationalen Commitment kann unterschieden werden zwischen dem affektiven Commitment, das die emotionale Bindung an die Organisation ausdrückt, dem abwägenden Commitment, in dem die Kosten, Risiken und der Nutzen des Verlassens einer Organisation gegeneinander abgewogen werden, und dem normativen Commitment, das die Verpflichtung und Verantwortung gegenüber der Organisation darstellt (Allen & Meyer, 1990). So konnte gezeigt werden, dass vor allem fehlendes affektives Commitment die Fluktuationsabsicht erhöht (Keller & Stadler, 2012). Zu Beginn einer Berufslehre ist vor allem das affektive Commitment wichtig, da die Jugendlichen gegenüber der Organisation noch keine starken Verpflichtungen haben und die Prozesse der Abwägung zu Beginn der Lehre bei den direkt in eine Berufslehre einsteigenden Jugendlichen von untergeordneter Bedeutung sind.

Die soziale Integration in den Betrieb ist wichtig, weil betriebliches Lernen durch die Vermittlung anderer Personen erfolgt (Billett, 2003; Billett & Choy, 2013; Lave &

Wenger, 1991). Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernenden die beruflichen Anforderungen erfüllen können. Ein hohes Commitment ergibt sich also aus der sozialen Integration und der Aufgabenbeherrschung. In der betrieblichen Ausbildung ist die Beziehung zwischen den Berufslernenden und den Ausbilderinnen und Ausbildnern sehr wichtig (Nägele, 2013), so dass sich die soziale Integration und Aufgabenerfüllung gegenseitig bedingen.

Theorien zur Berufswahl weisen darauf hin, dass eine Integration in den Betrieb dann erfolgreicher ist, wenn Jugendliche eine Berufsausbildung finden, die zu ihren Fähigkeiten und Interessen passt. Die Passung ist ein Ergebnis eines Entscheidungs- und Selektionsprozesses (Neuenschwander et al., 2012). Je intensiver dieser Prozess der Ausbildungs- und Berufswahl verlief, desto besser ist das Wissen über den zukünftigen Beruf und Lehrbetrieb. In der vorliegenden Studie wurde im 9. Schuljahr die antizipierte berufliche Passung erfasst.

Es sind die frühen Sozialisationsprozesse nach Eintritt in den Betrieb, die entscheidend dafür sind, wie sich ein Neuling in die Organisation einfügt, bewährt und entwickelt (Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein & Song, 2013). Es ist deshalb zu vermuten, dass sich eine frühe soziale Integration und eine frühe gute Aufgabenbewältigung positiv auf das Commitment auswirken (Abbildung 7).

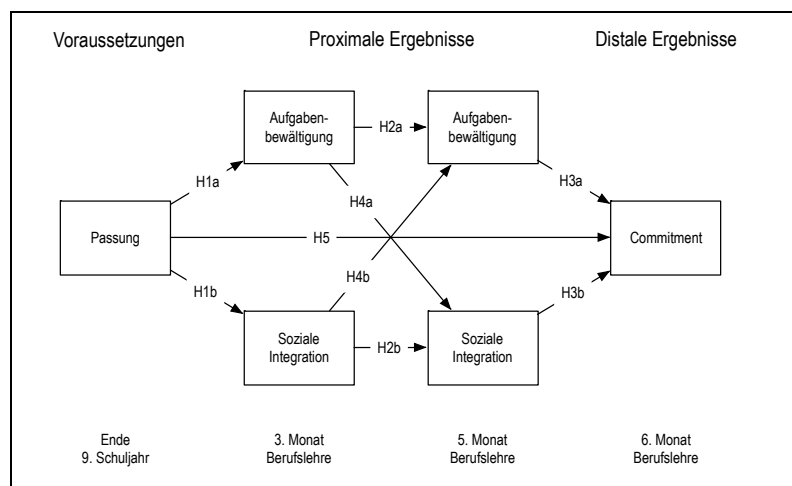


Abbildung 7: Theoretisches Modell Commitment in Anlehnung an (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003)

Ausgehend vom Arbeitsmodell in Abbildung 7 wurden zusammenfassend folgende fünf Hypothesen überprüft.

H1: Eine erfolgreiche Berufswahl führt zu einer a) besseren Aufgabenbewältigung und b) einer besseren sozialen Integration.

H2: Die frühe (im 3. Lehrmonat) Aufgabenbewältigung (2a) und soziale Integration (2b) beeinflussen die Aufgabenbewältigung und die soziale Integration zwei Monate später (5. Monat).

H3: Das berufliche Commitment bzw. das organisationale Commitment sind vom Ergebnis der betrieblichen Sozialisations- und Lernprozesse (3b, 3a) abhängig, so dass die gute Aufgabenerfüllung, respektive die soziale Integration im fünften Monat den grössten Einfluss auf das berufliche, respektive organisationale Commitment haben.

H4: Eine gute Aufgabenerfüllung im dritten Monat hat einen positiven Einfluss auf die soziale Integration im fünften Monat (4a). Eine positive soziale Integration erleichtert eine gute Aufgabenerfüllung im fünften Monat (4b).

H5: Die erfolgreiche Berufswahl hat einen direkten Einfluss auf das berufliche Commitment nach sechs Monaten in der Berufslehre.

1.4.3.2 Methode und Ergebnisse

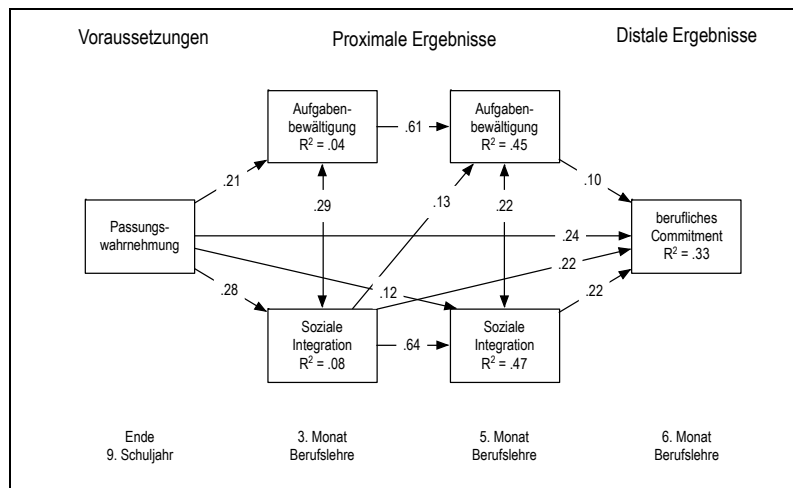
Berufliches Commitment wurde mit drei Items erfasst: „Wenn ich könnte, würde ich den Beruf wechseln“, „Ich bin stolz, dass ich meine Lehre in diesem Beruf mache“, „Wenn ich eine Lehrstelle in einem anderen Beruf erhielte, würde ich sie annehmen“ (Goulet & Singh, 2002). Cronbach's Alpha (6. Monat)=.83, $N=345$, $M=5.28$, $S=.746$.

Das affektive betriebliche Commitment wurde mit drei Items erfasst: „Ich wäre sehr froh, mein weiteres Berufsleben in diesem Betrieb verbringen zu können“, „Ich bin gefühlsmässig nicht sonderlich mit meinem Betrieb verbunden“, „Dieser Betrieb hat eine grosse persönliche Bedeutung für mich“ (Schmidt, Hollmann & Sodenkamp, 1998). Cronbach's Alpha (6. Monat)=.725, $N=340$, $M=4.28$, $S=.961$.

Die weiteren Konzepte sind in der Projektdokumentation beschrieben (Neuenschwander, Gerber, Frank, Singer & Bosshard, 2013).

Die zwei Pfadmodelle für das berufliche und organisationale Commitment wurden separat mit den imputierten Daten geschätzt. Die Aufgabenbewältigung und die soziale Integration im fünften Monat der Berufslehre wurden je als direkter Effekt auf das Commitment im sechsten Monat modelliert (Hypothese 3 a/b). Die Aufgabenbewältigung im dritten Monat wurde als Prädiktor sowohl für die Aufgabenbewältigung wie auch die soziale Integration im fünften Monat modelliert (Hypothese 2 a/b und 4 a/b). Die erfolgreiche Berufswahl wurde als direkter Einfluss auf die Aufgabenbewältigung und soziale Integration im dritten Monat modelliert (Hypothese 1 a/b). Darüber hinaus wurde angenommen, dass eine erfolgreiche Berufswahl einen direkten Einfluss auf das Commitment hat (H5). Zwischen der Aufgabenbewältigung und der sozialen Integration wurden zu beiden Zeitpunkten Korrelationen zugelassen, entsprechend der Annahme, dass sich die soziale Integration und Aufgabenerfüllung im betrieblichen Lernen gegenseitig bedingen. Es wird erwartet, dass die Aufgabenbewältigung und die soziale Integration im dritten Monat auf das Commitment vollständig durch die Aufgabenbewältigung und die soziale Integration im fünften Monat mediiert wird.

Diese beiden postulierten Modelle (Abbildung 7) erreichen jedoch keine ausreichend hohen Fit-Indices und wurden modifiziert: Der Pfad von der Aufgabenbewältigung im dritten Monat auf die soziale Integration im fünften Monat war nicht signifikant und wurde gelöscht. Nach Sichtung der Modification Indices mussten zwei Pfade zusätzlich eingefügt werden: (a) der Pfad von der erfolgreichen Berufswahl zur sozialen Integration im fünften Monat und (b) der Pfad von der sozialen Integration im dritten Monat zum beruflichen Commitment. Eine gute soziale Integration im dritten Monat und eine anschliessende Verbesserung der Integration führen zu einem höheren beruflichen Commitment. Diese Ergebnisse zeigen, dass bei einer hohen antizipierten Passung vor allem die Prozesse der sozialen Integration im Betrieb gestärkt werden und zur Entwicklung eines hohen beruflichen Commitment beitragen. Das resultierende Modell erreicht sehr gute Fit-Indices ($\chi^2(3)=4.323$, $p=.229$, $RMSEA=.035$, $CFI=.998$, $TLI=.990$; Abbildung 8).

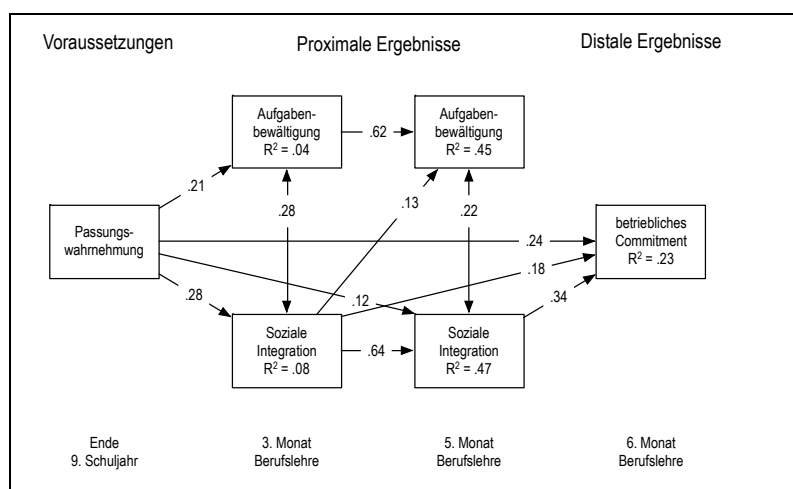


$\chi^2(3) = 4.323, p = .229, RMSEA = .035, CFI = .998, TLI = .990$

$r^2_{\text{Aufgabenerfüllung 3. Monat}} = .043, p = .042, r^2_{\text{soziale Integration 3. Monat}} = .076, p = .005, r^2_{\text{Aufgabenerfüllung 5. Monat}} = .445, p < .001, r^2_{\text{soziale Integration 5. Monat}} = .470, p < .001, r^2_{\text{berufliches Commitment}} = .332, p < .001$

Abbildung 8: Pfadmodell berufliches Commitment nach sechs Monaten in der Berufslehre.

Auch beim Modell zum betrieblichen Commitment wurde der Pfad von der Aufgabenbewältigung im dritten Monat zur sozialen Integration im fünften Monat gelöscht und der Pfad von der Passung auf die soziale Integration im fünften Monat eingeführt. Darüber hinaus wurde der direkte Pfad von der Aufgabenbewältigung zum betrieblichen Commitment entfernt. Interessanterweise ist die Entwicklung des betrieblichen Commitment in den ersten sechs Monaten der Berufslehre unabhängig von der Aufgabenbewältigung. Ausschlaggebend dafür sind die soziale Integration und die kontinuierliche Verbesserung der sozialen Integration in den Betrieb. Diese fördert nicht nur das betriebliche Commitment sondern auch die Aufgabenerfüllung. Der direkte Pfad von der erfolgreichen Berufswahl auf das organisationale Commitment musste gelöscht werden. Diese Variable drückt die Passung mit der Wahl des Lehrberufs aus und ist für das Commitment mit dem Beruf, aber nicht mit dem Betrieb zentral. Der Effekt wird vollständig durch die soziale Integration mediiert. Das resultierende Modell erreicht akzeptable Fit-Indices ($\chi^2(5) = 10.8, p = .057, RMSEA = .056, CFI = .990, TLI = .971$, Abbildung 9).



$\chi^2(5) = 10.753, p = .057, RMSEA = .056, CFI = .990, TLI = .971$

$r^2_{\text{Aufgabenerfüllung 3. Monat}} = .043, p = .042, r^2_{\text{soziale Integration 3. Monat}} = .077, p = .005, r^2_{\text{Aufgabenerfüllung 5. Monat}} = .445, p < .001, r^2_{\text{soziale Integration 5. Monat}} = .469, p < .001, r^2_{\text{berufliches Commitment}} = .228, p < .001$

Abbildung 9: Pfadmodell betriebliches Commitment nach sechs Monaten in der Berufslehre

Gemäss Hypothese 1 führt eine erfolgreiche Berufswahl sowohl zu einer höheren Aufgabenerfüllung ($\beta=.21$, $p<.001$) als auch zu einer besseren sozialen Integration ($\beta=.21$, $p<.001$) im dritten Monat. Insgesamt erklärt eine hohe Passung 4% der Varianz der Aufgabenerfüllung und 8% der Varianz der sozialen Integration. Je erfolgreicher die Berufswahl abgeschlossen wurde, im Sinne einer guten Passung zwischen den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen und dem zukünftigen Lehrberuf, desto besser ist die Aufgabenerfüllung und soziale Integration.

Sowohl die gute Aufgabenerfüllung (3. Monat \rightarrow 5. Monat $\beta=.62$, $p<.001$, $r^2_{5. \text{ Monat}}=.45$) wie die positive soziale Integration (3. Monat \rightarrow 5. Monat $\beta=.64$, $p<.001$, $r^2_{5. \text{ Monat}}=.47$) sind über die Zeit sehr stabil. Eine frühe gute Aufgabenerfüllung und eine frühe positive soziale Integration sind wichtig, da sie sich über die Zeit verfestigen (Hypothese 2).

Das berufliche Commitment ist im 3. Monat von einer positiven sozialen Integration ($\beta=.22$, $p<.001$) und in geringerem Umfang auch von der erfolgreichen Aufgabenerfüllung ($\beta=.10$, $p<.001$) abhängig (Hypothese 3). Darüber hinaus wird das berufliche Commitment direkt von der erfolgreichen Berufswahl beeinflusst ($\beta=.24$, $p<.001$) (Hypothese 5). Entgegen den Erwartungen wird das berufliche Commitment direkt auch von der frühen sozialen Integration im 3. Monat beeinflusst ($\beta=.22$, $p<.001$). Nicht nur eine hohe positive soziale Integration begünstigt das berufliche Commitment, sondern auch ein günstiger Verlauf der sozialen Integration. Insgesamt beträgt die Varianzaufklärung des beruflichen Commitment 33%.

Eine positive soziale Integration im dritten Monat der Berufslehre hat einen positiven Einfluss auf die Aufgabenerfüllung im fünften Monat ($\beta=.13$, $p=.002$). Entgegen der Erwartung hat eine gute Aufgabenerfüllung im dritten Monat keinen Einfluss auf die nachfolgende soziale Integration (Hypothese 4). Es gibt also einen kausalen Trend: eine hohe soziale Integration begünstigt die Aufgabenerfüllung. Eine gute Aufgabenerfüllung fördert aber nicht die soziale Integration.

Gemäss Abbildung 9 und entgegen Hypothese 3a begünstigt die Aufgabenerfüllung nicht das betriebliche Commitment. Dieses hängt ausschliesslich von der antizipierten Passungswahrnehmung bei Schulaustritt, von der sozialen Integration in den Betrieb und vom Verlauf der sozialen Integration in den Betrieb ab.

1.4.3.3 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, die auf Grund einer hohen Passung und somit einer gelungenen Berufswahl eine gute Aufgabenerfüllung und hohe soziale Integration entwickeln, und die eine zunehmende soziale Integration erleben, ein höheres berufliches Commitment berichten. Die Aufgabenerfüllung hat einen geringeren Einfluss auf das berufliche Commitment als die soziale Integration. Die Bedingungen des betrieblichen Commitment sind ähnlich, wobei die Einflüsse der sozialen Integration und deren Entwicklung auf das betriebliche Commitment stärker und der Einfluss der Aufgabenerfüllung schwächer bzw. nicht mehr signifikant ist. Das organisationale Commitment entwickelt sich in den ersten sechs Monaten der Berufslehre über eine frühe soziale Integration und der sozialen Integration im fünften Monat der Berufslehre.

Überdies zeigen die Ergebnisse einen kausalen Trend von der sozialen Integration auf die Aufgabenerfüllung: Eine hohe soziale Integration der Lernenden in den Betrieb fördert deren wahrgenommene Aufgabenerfüllung, wohingegen eine hohe Aufgabenerfüllung die soziale Integration nicht begünstigt. Offenbar ist die soziale Integration in der Eintrittsphase für einen günstigen Verlauf primär und grundlegend. Sie wird

durch eine erfolgreiche Berufswahl erleichtert. Dieser Einfluss zeigt aber auch, dass die Berufswahl bei den Jugendlichen mit einem Direkteinstieg in eine Berufslehre eine sehr gute Vorbereitung auf den beruflichen Alltag darstellt.

Diese Analyse beschränkt sich auf Daten in der Selbstwahrnehmung der Lernenden. Sie erlauben keine Aussagen über die Aufgabenbewältigung aus der Perspektive der Berufsbildner/innen (vgl. 1.4.7).

1.4.4 Verläufe der beruflichen Passung

Es gibt kaum Studien zum Verlauf der Passungswahrnehmung am Übergang von der Schule in die Sekundarstufe II (Neuenschwander, 2007). Im folgenden Abschnitt wird daher der Frage nachgegangen, wie sich die antizipierte Passung im 9. Schuljahr in den ersten Monaten der Berufslehre verändert.

1.4.4.1 Theoretischer Hintergrund

Ein wichtiges Ergebnis eines erfolgreichen Eintritts einer Person in eine neue Organisation ist die Passung (Dawes & Lofquist, 1984). Die Passung beschreibt die Kongruenz der Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Person und der Umwelt und kann sich auf den Beruf, die Organisation, die Arbeitsstelle oder die Arbeitsgruppe beziehen (Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005). Die Passungswahrnehmung verändert sich in den ersten Wochen nach Eintritt in eine Organisation (Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein & Song, 2013), wobei vor allem soziale Prozesse eine wichtige Rolle spielen. Die Unterstützung, die neu Eintretende durch ihre Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen erhalten, sinkt innerhalb kurzer Zeit. Die Entwicklung der Passung ist ein reziproker Prozess (Swanson & Fouad, 1999). Betriebliche Sozialisationstaktiken, proaktives Verhalten der Neulinge und Rollenmodelle im Betrieb beeinflussen die Entwicklung der Passung (Ashforth, Sluss & Saks, 2007; Cooper-Thomas, Van Vianen & Anderson, 2004; Filstad, 2011; Kim, Cable & Kim, 2005).

Eine hohe Passung von Person und Beruf ist eine Voraussetzung für die Entwicklung einer hohen Passung von Person und Tätigkeit, sowie Person und Organisation (Job) (Vogel & Feldman, 2009). Die Passung von Person und Beruf entwickelt sich während der Berufswahl. Das Ziel des Berufswahlprozesses (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2001) ist es, einen Beruf zu finden, der zu den Interessen und Fähigkeiten einer Person passt (Holland, Johnston, Asama, 1994).

Beim Eintritt in eine neue Organisation kann ein "Realitätsschock" oder eine Überraschung ausgelöst werden, vor allem bei sehr hohen Erwartungen und einer hohen, antizipierten Passung (Jones, 1986; Taris, Feij & Capel, 2006). Mit Beginn der Berufslehre treten die Schülerinnen und Schüler in eine Welt ein, in der sich im Vergleich zum schulischen Umfeld sehr viel verändert. Aus Schülerinnen und Schülern werden Berufslernende, die im Lehrbetrieb Neulinge sind, und die mit bisher unbekanntem Situationen und Aufgaben konfrontiert werden. Wenn Jugendliche aufgrund neuer Erfahrungen im Betrieb merken, dass sie sich mit dem Beruf ungenügend auseinandergesetzt haben, oder dass ihre Interessen und Fähigkeiten nicht zum Beruf passen, wird die Passungswahrnehmung korrigiert. Wenn die Erfahrungen im Betrieb mit ihren Antizipationen korrespondieren, bleibt die Passungswahrnehmung stabil. Wenn die Erfahrungen die Hoffnungen übertreffen, nimmt sie zu (Feij, Van der Velde, Taris, Taris, 1999; Swanson & Fouad, 1999).

Unabhängig vom Ausgangsniveau der antizipierten Passung müsste sich diese im Verlauf der ersten sechs Monate im Betrieb in Abhängigkeit von den Sozialisationstaktiken der Betriebe ändern (Kammeyer-Mueller et al., 2013). Es kann vermutet werden, dass es unterschiedliche Entwicklungsverläufe der Passung gibt (stabil auf hohem Niveau, stabil auf tiefem Niveau, von hoch zu tief, resp. tief zu hoch wechselnder Verlauf). Die

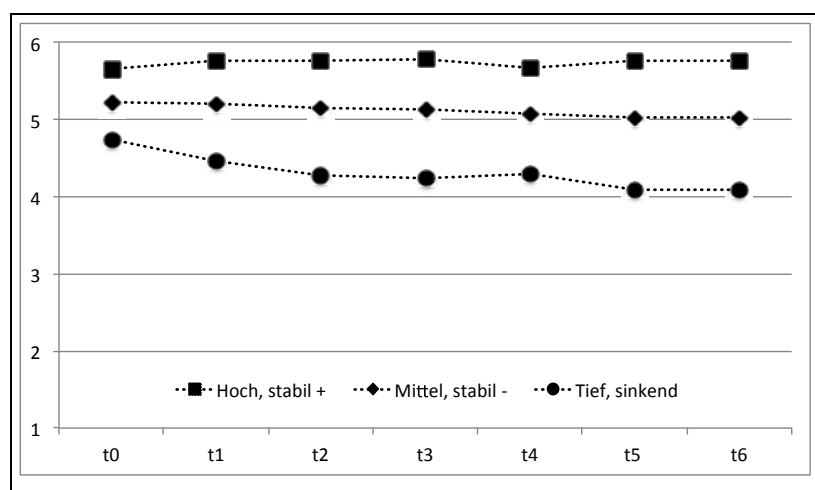
Lernenden, die diesen unterschiedlichen Entwicklungsverläufen der Passung zugeordnet werden können, haben eine unterschiedliche betriebliche Sozialisation erfahren, was sich in einer unterschiedlichen Ausprägung der wichtigsten Indikatoren einer erfolgreichen betrieblichen Sozialisation zeigt: Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb, sozialen Integration und soziale Konflikte, Feedback suchen und erhalten und Aufgabenbewältigung. Damit werden personenzentrierte Methoden (Magnusson, 2003) angesprochen, welche den traditionellen variablenzentrierten Ansatz ergänzen. Aufgrund bisher vorliegender Ergebnisse aus Studien zum Übergang von der Schule in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II (Neuenschwander, 2007) wird aber vermutet, dass bei erwartungskonformen Übergängen die antizipierte Passung hoch ist und beim Eintritt in die Berufslehre hoch bleibt.

1.4.4.2 Methode und Ergebnisse

Die Passung wurde als antizipierte Passung im 9. Schuljahr (hier t_0) und dann monatlich in der Berufslehre erfasst (sieben Messzeitpunkte, t_1 bis t_6). Die folgenden Analysen beruhen auf einer Stichprobe von 530 Jugendlichen, die sich an mindestens zwei Befragungszeitpunkten während der Berufslehre beteiligten. Fehlende Werte wurden imputiert. Es sind 51% der Stichprobe weiblich ($N=268$) und 49% männlich ($N=262$). Der Altersdurchschnitt liegt am Ende des 9. Schuljahrs bei 15.97 Jahren ($S=.590$). Die Indikatoren einer erfolgreichen Sozialisation wurden ab dem ersten Monat der Berufslehre erhoben (sechs Messzeitpunkte).

1.4.4.2.1 Passung

Die antizipierte Passung mit dem Lehrberuf im 9. Schuljahr ist hoch ($M=5.37$, $S=.57$, $N=528$). Zur Identifikation von Entwicklungsverläufen der Passung wurden mittels einer iterativen Clusteranalyse (Spiel, 1999; von Eye, 2008) drei Verlaufstypen identifiziert: a) „hohe Passung, stabil +“, b) „mittlere Passung, stabil -“ und c) „tiefe Passung, -“ (Abbildung 10). Die 3-Cluster-Lösung war den 4 und den 5-Cluster-Lösungen bezüglich Varianzaufklärung und Interpretierbarkeit überlegen.



Bemerkung. Es wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Die Veränderung der Passung über die Zeit ist signifikant, $F(6, 3150)=17.7$, $p < .001$, $\eta^2=.033$ und für die drei Gruppen unterschiedlich (Interaktion), $F(12, 3150)=11.1$, $p < .001$, $\eta^2=.041$. Die Unterschiede in der Höhe der Passung der drei Gruppen sind insgesamt – und von Beginn weg – unterschiedlich, $F(2, 525)=1255.2$, $p < .001$, $\eta^2=.827$.

Abbildung 10: Verlauf der Passung vom 9. Schuljahr bis zum sechsten Monat in der Berufslehre.

Die erste Gruppe „hohe Passung, stabil +“ hat im 9. Schuljahr eine sehr hohe antizipierte Passung (t_0 : $M=5.66$, $S=.46$, $N=250$). Im ersten Monat in der Berufslehre ist sie höher als im 9. Schuljahr (t_1 : $M=5.77$, $S=.35$, $N=229$, $t_{t_0-t_1}(200)=-1.84$, $p=.067$). Sie bleibt konstant sehr hoch und ist im sechsten Monat der Berufslehre höher als im 9. Schuljahr (t_6 : $M=5.77$, $S=.30$, $N=229$, $t_{t_0-t_6}(228)=2.96$, $p=.003$).

Die zweite Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ hat ebenfalls eine hohe, aber im Vergleich zur ersten Gruppe deutlich tiefere Passung als im 9. Schuljahr (t_0 : $M=5.23$, $S=.46$, $N=229$). Die Passung sinkt mit Lehrbeginn kontinuierlich und liegt im sechsten Monat (t_6 : $M=5.02$, $S=.36$, $N=250$) deutlich tiefer als im 9. Schuljahr ($t_{t_0-t_6}(196)=2.19$, $p=.030$).

Die dritte Gruppe „tiefe Passung, -“ hat bereits im 9. Schuljahr die tiefste Passung (t_0 : $M=4.75$, $S=.57$, $N=49$). Diese sinkt kontinuierlich, schneller und stärker als bei der zweiten Gruppe und ist im sechsten Monat am tiefsten (t_6 : $M=4.09$, $S=.54$, $N=49$). Mit 49 Jugendlichen ist dies die kleinste Gruppe.

Analoge Verlaufsmuster fanden wir aufgrund von Clusteranalysen im Hinblick auf die Entwicklung der Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb und der Lehrabschlussintension. Sie werden hier aus Platzgründen nicht ausführlich dargestellt.

1.4.4.2.2 Indikatoren erfolgreicher Sozialisation

Die drei Gruppen mit der je unterschiedlichen Entwicklung der Passung („hohe Passung, stabil +“, „mittlere Passung, stabil -“, „tiefe Passung, -“) unterscheiden sich in allen Indikatoren einer erfolgreichen Sozialisation.

Insgesamt sinkt die *Zufriedenheit* in den sechs Monaten, so dass nach sechs Monaten alle Berufslernenden mit ihren Lehrbetrieben weniger zufrieden sind als zu Beginn der Lehre. Die Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb ist bei den Berufslernenden der Gruppe „hohe Passung, stabil +“ im ersten Monat der Lehre am höchsten ($M=5.70$, $S=.51$, $N=228$), für die Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ tiefer ($M=5.35$, $S=.60$, $N=249$) und für die Gruppe „tiefe Passung, -“ am tiefsten ($M=5.12$, $S=.75$, $N=49$). Diese Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben im weiteren Verlauf bestehen. Personen mit unterschiedlichen Verläufen der Passungswahrnehmung unterscheiden sich in ihrer Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb.

Insgesamt sinkt die *soziale Integration*, so dass diese nach sechs Monaten tiefer ist als zu Beginn der Lehre. Die soziale Integration in den Betrieb ist bei den Jugendlichen der Gruppe „hohe Passung, stabil +“ im ersten Monat der Lehre am höchsten ($M=5.64$, $S=.50$, $N=228$), für die Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ tiefer ($M=5.28$, $S=.56$, $N=249$) und für die Gruppe „tiefe Passung, -“ am tiefsten ($M=4.95$, $S=.72$, $N=49$). Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Gruppen deutlich und bleiben über die Zeit bestehen.

Es werden wenig *soziale Konflikte* berichtet. Die sozialen Konflikte nehmen im Verlauf der ersten sechs Monate vor allem für die Gruppe „tiefe Passung, -“ zu und sind nach sechs Monaten höher als zu Beginn der Lehre. Am tiefsten sind die Mittelwerte für die Gruppe „hohe Passung, stabil +“ ($M=1.09$, $S=.195$, $N=228$). Für die Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ sind sie leicht höher ($M=1.12$, $S=.214$, $N=249$) und für die Gruppe „tiefe Passung, -“ am höchsten ($M=1.20$, $S=.214$, $N=49$). Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Gruppen signifikant und bleiben über die Zeit bestehen.

Im Verlauf der ersten sechs Monate in der Lehre suchen alle Berufslernenden je länger je weniger Feedback. *Feedback suchen* ist bei den Jugendlichen der Gruppe „hohe Passung, stabil +“ im ersten Monat der Lehre am höchsten ($M=3.44$, $S=.884$, $N=228$), für die Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ leicht tiefer ($M=3.37$, $S=.742$, $N=249$) und für die Gruppe „tiefe Passung, -“ am tiefsten ($M=3.32$, $S=.626$, $N=49$). Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen bleiben über die sechs Monate stabil.

Feedback erhalten ist bei den Jugendlichen der Gruppe „hohe Passung, stabil +“ im ersten Monat der Lehre am höchsten ($M=3.51$, $S=.849$, $N=228$), für die Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ leicht tiefer ($M=3.16$, $S=.874$, $N=249$) und für die Gruppe „tiefe Passung, -“ am tiefsten ($M=2.81$, $S=.855$, $N=49$). Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen bleiben stabil. Diese Werte des ersten Monats verändern sich bis in den sechsten Monat der Berufslehre nicht.

Insgesamt verändert sich die *Aufgabenbewältigung* in den ersten sechs Monaten nicht. Die Aufgabenbewältigung ist bei den Jugendlichen der Gruppe „hohe Passung, stabil +“ im ersten Monat der Lehre am höchsten ($M=4.30$, $S=.793$, $N=228$), für die Gruppe „mittlere Passung, stabil -“ leicht tiefer ($M=4.15$, $S=.731$, $N=249$) und für die Gruppe „tiefe Passung, -“ am tiefsten ($M=3.89$, $S=.936$, $N=49$). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind deutlich und bleiben bestehen.

1.4.4.3 Diskussion

Zu Beginn der Lehre haben die Lernenden mit einem direkten Einstieg in die Berufslehre eine insgesamt hohe Passung. Dies ist erfreulich und Indiz für einen gelungenen Berufswahlprozess. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen keinen Realitätsschock. Das Niveau der antizipierten Passung (9. Schuljahr) entspricht dem Niveau der Passung im ersten Monat der Berufslehre.

Es können clusteranalytisch drei Gruppen mit unterschiedlichen Verlaufsmustern der Passung unterschieden werden („hohe Passung, stabil +“, „mittlere Passung, stabil -“, „tiefe Passung, -“). Diese drei Gruppen unterscheiden sich bereits im Niveau der antizipierten Passung. Die Unterschiede in der Passung werden nach sechs Monaten im Betrieb grösser – und nicht etwa kleiner. Die betrieblichen Sozialisationsprozesse führen dazu, dass Berufslernende mit einer sehr hohen Passung diese weiter erhöhen und stabilisieren. Berufslernende mit einer anfänglich mittleren oder geringen Passung verringern diese Passung im Verlauf der ersten sechs Monate im Lehrbetrieb. Vor allem die Gruppe mit der tiefsten antizipierten Passung durchläuft in den ersten sechs Monaten eine negative Entwicklung, so dass die Passung im sechsten Monat deutlich tiefer liegt als zu Beginn der Lehre.

Bei allen Indikatoren einer erfolgreichen Sozialisation (Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb, soziale Integration, soziale Konflikte, Feedback suchen und erhalten, Aufgabenbewältigung) unterscheiden sich die Berufslernenden der drei Gruppen signifikant. Diese Unterschiede zeigen sich bereits im ersten Monat der Berufslehre und bleiben dann konstant bestehen. Die Gruppe „hohe Passung, stabil +“ hat immer die positivste Ausprägung, die Gruppe „tiefe Passung, -“ immer die negativste Ausprägung in allen Indikatoren. Auch der Verlauf der Indikatoren zeigt vor allem für die Gruppe „tiefe Passung, -“ einen negativeren Verlauf.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass die antizipierte Passung im 9. Schuljahr wichtig für die weitere Veränderung der Passung während der Berufslehre ist. Eine Berufswahl, welche die eigenen beruflichen Interessen und Fähigkeiten und die Passung zur eigenen Person möglichst gut erfüllt, führt zu einer positiven Entwicklung in der Berufslehre. Je tiefer diese antizipierte Passung ausgeprägt ist, desto eher gehören die Jugendlichen zur Gruppe, die bereits im Verlauf der ersten sechs Monate eine negative Entwicklung der Passung hat.

Vor allem bei Lernenden mit einer mittleren und tiefen antizipierten Passung sind Massnahmen indiziert, um ungünstigen Verläufen vorzubeugen. Die in Abhängigkeit der antizipierten Passung stabilen respektive sinkenden Verläufe der Passung führen zur Frage, in welchem Ausmass betriebliche Sozialisationstaktiken die Passungswahrnehmung der Jugendliche beeinflussen können. Einerseits liegt die Vermutung nahe, Jugendliche zu einer möglichst intensiven Auseinandersetzung mit der Berufswahl zu ermutigen

bzw. Lehrbetriebe sollten Jugendliche mit einer tiefen Passung gezielt vor der Lehre begleiten, so dass deren Passung steigt. Andererseits könnten Jugendliche, die einen Beruf gewählt haben, der eventuell etwas weniger gut passt, darin unterstützt werden, diese Passung zu verbessern. Effektiv scheint es aber so zu sein, dass bei dieser Gruppe von Lernenden die soziale Integration sinkt, Konflikte auf einem (tiefen) Niveau leicht zunehmen und sie weniger Feedback suchen und sie von Beginn weg weniger Feedback erhalten und eine tiefere Aufgabenbewältigung haben. Dies beschreibt eher einen Prozess der Entfremdung und Distanzierung als einen Prozess, in dem Lernende und deren Ausbilderinnen und Ausbilder auf die Entwicklung einer positiven beruflichen Identität hinarbeiten.

1.4.5 Betriebliche Sozialisationstaktiken und individuelles Verhalten als Ursachen einer erfolgreichen Sozialisation

Der Einstieg von Neulingen in eine Organisation kann durch Sozialisationstaktiken der Organisation unterstützt werden. Sozialisationstaktiken der Betriebe geben den Neulingen Informationen und Hinweise nicht nur zur Aufgabenerfüllung sondern auch zur Art und Weise, wie soziale Interaktionen in einer Organisation gestaltet werden. Ein Selbstkonzept der Aufgabenbewältigung und die soziale Integration entwickeln sich in den ersten Wochen nach Eintritt in eine neue Organisation (Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein & Song, 2013), weshalb diese Sozialisationstaktiken relevant sind. Im Folgenden wird untersucht, wie betriebliche Sozialisationstaktiken zu einer erfolgreichen betrieblichen Sozialisation führen.

1.4.5.1 Theoretischer Hintergrund

Es werden in der Literatur in Anlehnung an van Maanen und Schein (1977) verschiedene Sozialisationstaktiken beschrieben, die Organisationen zur Verfügung stehen, um Neulingen die Informationen zukommen zu lassen, die sie für einen erfolgreichen Einstieg in die Organisation brauchen. Nach Jones (1986) beziehen sich Sozialisationstaktiken auf den Kontext, den Inhalt und auf soziale Aspekte und können entweder institutionalisiert (geplant, z.B. durch formale Einführungsprogramme) oder individualisiert (informell, spontan, z.B. in der Interaktion mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen) erfolgen. Es konnte gezeigt werden, dass institutionalisierte Sozialisationstaktiken von Organisationen zu einer schnelleren und besseren Anpassung der Neulinge in der Organisation führen (Saks, Uggerslev, & Fassina, 2007). Dies betrifft vor allem die Rollenklarheit, Rollenkonflikte, Fluktuationsabsicht, Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment oder Leistung und den Einsatz für die Organisation.

Erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Vorgesetzte und die Ausbilderinnen und Ausbilder sind wichtige Sozialisationsagenten (Saks & Gruman, 2012). Indem sie den Neulingen Feedback geben, unterstützen sie sie in ihren Lernprozessen. Zudem reduzieren sie durch ihre Kenntnis der Anforderungen an die Aufgabenerfüllung Unsicherheiten (Gruman, Saks, & Zweig, 2006; Kim, Cable, Kim, & Wang, 2009; Saks & Ashforth, 1997; Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000). Feedback ist eine der wichtigsten und effektivsten Interventionen zur Förderung des Lernens und der Erreichung von Zielen von Lernenden (Hattie & Timperley, 2007). Gutes Feedback wirkt sich auf die Zufriedenheit (Anseel & Lievens, 2007; Belschak, Jacobs, & Den Hartog, 2008; Sparr & Sonnentag, 2008) und die Leistung (Kluger & DeNisi, 1996) positiv aus.

Eine positive Beziehung zwischen Berufslernenden und Berufsbildnerin oder Berufsbildner fördert die soziale Integration und das Lernen im Betrieb (Nägele, 2013). Es unterstützt das informelle und das situierte Lernen (Kyndt, Dochy, & Nijs, 2009). Die berufliche Ausbildung ist ein Coaching-Prozess (Gillen & Lindenkamp, 2007), der auf der Interaktion von Lernenden und Ausbildenden aufbaut. Eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Ausbilder/in ist eine Voraussetzung für die soziale Integration in einen Betrieb (de Saint-Georges & Fillietaz, 2008).

Im Sinne des personenzentrierten Ansatzes dürften Kombinationen verschiedener betrieblicher Sozialisationstaktiken am ehesten die berufliche Sozialisation steuern. Es werden daher Muster betrieblicher Sozialisationstaktiken gesucht und integral miteinander verglichen.

Sozialisationstaktiken von Organisationen wirken sich vor allem dann positiv auf die Lernenden aus, wenn diese durch ein pro-aktives Verhalten der Neulinge unterstützt werden (Dickers, Jansen, Lange, Vinkenburg, & Kooij, 2010). Wenn sich Lernende so regulieren können, dass sie sich im Rahmen der sozialen Regeln von betrieblichen

Lernsituationen auf ihre Aufgaben konzentrieren und engagiert mitarbeiten, integrieren sie sich eher in den Betrieb und entwickeln ein positiveres Selbstkonzept der Aufgabenbewältigung. Entsprechend bilden diese überfachlichen Kompetenzen der Selbstregulation und Motivation wichtige Kriterien der Personalauswahl (Stalder, 2000). Es wurden folgende vier Hypothesen geprüft.

H1: Die soziale Integration und Aufgabenbewältigung verbessern sich während der ersten sechs Monate in der Lehre.

H2: Die Entwicklung der sozialen Integration und Aufgabenbewältigung in den ersten sechs Monaten der Lehre ist bei positiv ausgeprägten Sozialisationstaktiken besser als bei schwach ausgeprägten Sozialisationstaktiken.

H3: Die Fähigkeit der Berufslernenden, sich im betrieblichen Lernen und Arbeiten auf eine Aufgabe zu konzentrieren, verbessert die soziale Integration und Aufgabenerfüllung in Abhängigkeit der Sozialisationstaktiken.

H4: Die Sozialisationstaktiken der Betriebe und die Fähigkeit, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, ergänzen sich kumulativ.

1.4.5.2 Methode und Ergebnisse

Die formulierten Hypothesen wurden mit dem eingeführten Datensatz überprüft.

Das Ausmass der *institutionalisierten, ausbildungsbezogenen Sozialisationstaktiken* wurde aus der Perspektive sowohl der Berufslernenden wie auch der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner mit drei Items erfasst: „Die einzelnen Ausbildungsschritte sind in meinem Lehrbetrieb klar vorgegeben“, „Mir wurde die zeitliche Abfolge meiner Ausbildung in meinem Lehrbetrieb klar aufgezeigt“, „Ich erhalte wenig Unterstützung von erfahrenen Mitarbeitenden, wie ich meine Arbeiten ausführen soll“ (rekodiert), „Mir wurde die zeitliche Abfolge meiner Ausbildung in meinem Lehrbetrieb klar aufgezeigt“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz) (Cable & Parson, 2001), Berufslernende Cronbach's Alpha=.77, $M=4.34$, $S=1.02$, Berufsbildnerinnen und Berufsbildner Cronbach's Alpha=.82, $M=4.85$, $S=.74$.

Feedback erhalten wurde je aus der Perspektive der Berufslernenden und der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner im sechsten Monat nach Lehreintritt erfasst. Wie häufig haben in den letzten vier Wochen Personen deines Lehrbetriebs... „dir nach einem Arbeitsauftrag eine Rückmeldung gegeben, wie gut du diesen gemacht hast?“, „...dir während deiner Arbeit gesagt, was du gut machst und was nicht?“, „...dir ihre/seine Meinung zu deinem Lernfortschritt mitgeteilt“ (Antwortskalierung 1: nie bis 5: fast immer) (Ashford & Black, 1996), Berufslernende Cronbach's Alpha=.82, $M=3.15$, $S=.89$, Berufsbildnerinnen und Berufsbildner Cronbach's Alpha=.69, $M=3.62$, $S=.68$.

Die *positive Beziehung* wurde mit vier Items gemessen „Mit meiner / meinem Ausbildungsverantwortlichen bin ich sehr zufrieden“, „Ich rede gerne mit meiner / meinem Ausbildungsverantwortlichen über persönliche Anliegen“, „Meine Ausbildungsverantwortliche, mein Ausbildungsverantwortlicher hört mir zu, wenn ich ein Anliegen habe“ und „Ich habe eine gute Beziehung zu meiner / meinem Ausbildungsverantwortlichen“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz), Berufslernende Cronbach's Alpha=.85, $M=4.71$, $S=.86$, Berufsbildnerinnen und Berufsbildner Cronbach's Alpha=.63, $M=4.93$, $S=.59$.

Als Indikatoren der erfolgreichen betrieblichen Sozialisation wurden die *Aufgabenerfüllung* und die *soziale Integration* in den Betrieb verwendet (Operationalisierungen s. oben), für die Aussagen der Berufslernenden zu allen sechs Messzeitpunkten während der Berufslehre vorliegen.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf eine Arbeit zu *konzentrieren* und sich nicht ablenken zu lassen, wurde im neunten Schuljahr bei den Schülerinnen und Schülern erfragt mit sechs Items wie zum Beispiel: „Oft denke ich im Unterricht an ganz andere Sachen als an das, was wir gerade besprechen“, „Bei Gruppenarbeiten rede ich meistens über andere Dinge als wir sollten“ oder „Ich schwatze häufig mit meinen Pultnachbarn und Pultnachbarinnen, wenn die Lehrperson etwas erklärt“ (Antwortskalierung 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz). Berufslernende Cronbach's Alpha=.84, $M=2.95$, $S=.92$.

Zur Typologisierung der Sozialisationstaktiken wurden die Berufslernenden aufgrund der Angaben zu ausbildungsbezogenen Sozialisationstaktiken, Feedback und positive Beziehung, je aus den Perspektiven der Berufslernenden und der Berufsbildner/innen gemessen, in einer iterativen Clusteranalyse gruppiert. Die zwei-Cluster-Lösung erwies sich aufgrund der Varianzaufklärungen, der Sparsamkeit und der Interpretierbarkeit der Ergebnisse als überlegen.

Tabelle 6: Ergebnis der iterativen Clusteranalyse (2-Cluster-Lösung): Mittelwerte und Standardabweichungen (z-standardisierter Werte)

		Sozialisationstaktiken + (N=126)	Sozialisationstaktiken - (N=93)
Institutionalisierte Sozialisationstaktiken	Berufslernende	0.39 (0.87)	-0.36 (0.99)
	Berufsbildner/innen	0.41 (0.71)	-0.59 (1.02)
Feedback	Berufslernende	0.55 (0.74)	-0.73 (0.89)
	Berufsbildner/innen	0.50 (0.76)	-0.67 (0.89)
Beziehung	Berufslernende	0.41 (0.79)	-0.58 (0.97)
	Berufsbildner/innen	0.32 (0.84)	-0.41 (1.07)

Tabelle 7: Soziale Integration und Aufgabenbewältigung

	Sozialisationstaktiken +		Sozialisationstaktiken -	
	+ Konzentration	- Konzentration	+ Konzentration	- Konzentration
Soziale Integration				
1. Monat	5.4 (.59)	5.2 (.62)	5.2 (.54)	5.0 (.72)
2. Monat	5.3 (.68)	5.1 (.63)	5.0 (.61)	4.9 (.66)
3. Monat	5.3 (.67)	4.9 (.80)	4.9 (.65)	4.9 (.72)
4. Monat	5.4 (.55)	5.0 (.68)	4.7 (.82)	4.9 (.69)
5. Monat	5.3 (.69)	5.0 (.76)	4.9 (.65)	4.9 (.74)
6. Monat	5.3 (.56)	4.9 (.71)	4.7 (.79)	4.8 (.73)
Aufgabenbewältigung				
1. Monat	4.5 (.64)	4.3 (.70)	4.4 (.69)	4.3 (.76)
2. Monat	4.6 (.57)	4.4 (.70)	4.4 (.71)	4.4 (.76)
3. Monat	4.7 (.56)	4.4 (.71)	4.3 (.71)	4.4 (.76)
4. Monat	4.6 (.59)	4.4 (.68)	4.4 (.69)	4.3 (.78)
5. Monat	4.5 (.63)	4.3 (.73)	4.8 (.53)	4.4 (.64)
6. Monat	4.7 (.46)	4.3 (.67)	4.3 (.61)	4.3 (.77)

Bemerkung. Mittelwert (Standardabweichung)

Die Gruppe „Sozialisationstaktiken +“ umfasst Jugendliche aus Betrieben mit stark ausgeprägten institutionalisierten Sozialisationstaktiken, viel Feedback und einer guten Beziehung zwischen den Berufslernenden und ihrer Berufsbildnerin oder ihres Berufsbild-

ners. Die zweite Gruppe „Sozialisierungstechniken -“ besteht aus Jugendlichen aus Betrieben mit schwachen ausgeprägten Sozialisierungstaktiken, weniger Feedback und einer weniger guten Beziehung. Die Berufslernenden und ihre Ausbilderinnen oder Ausbilder beurteilten die Sozialisierungstaktiken, das Feedback und die Beziehung nicht immer gleich. In der zwei-Cluster-Lösung stimmt die Polung der drei Indikatoren zwischen den Berufslernenden und den Berufsbildner/innen immer überein (Tabelle 6).

Zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholungen zeigen, dass die soziale Integration in den ersten sechs Monaten der Berufslehre signifikant abnimmt und die Aufgabenbewältigung konstant bleibt (vgl. Hypothese 1). In Betrieben mit ausgeprägten Sozialisierungstaktiken (Cluster 1) sind die Berufslernenden besser sozial integriert als in Betrieben mit weniger stark ausgeprägten Sozialisierungstechniken (Cluster 2), ihre Aufgabenbewältigung ist höher (Tabelle 7 und 8 für die Mittelwerte und Standardabweichungen und Tabelle 8 für die Ergebnisse der Varianzanalysen, auch Abbildung 11). Allerdings ist der Verlauf der sozialen Integration und der Aufgabenbewältigung unabhängig von den Sozialisierungstaktiken (Interaktion ist nicht signifikant).

Tabelle 8: Varianzanalyse mit Messwiederholung und Fähigkeit Konzentration als Moderator

Soziale Integration: Veränderung 1. bis 6. Monat	$F(5, 1075)=7.68^{***}, \eta^2=.03$
Konzentration (hoch vs. tief)	$F(1, 215)=6.06^*, \eta^2=.03$
Sozialisierungstaktik (positiv vs. negativ)	$F(1, 215)=13.30^{***}, \eta^2=.06$
Interaktion: Veränderung X Konzentration	$F(5, 1075)=0.22, \eta^2=.01$
Interaktion: Veränderung X Sozialisierungstaktik	$F(5, 1075)=1.02, \eta^2=.01$
Interaktion: Konzentration X Sozialisierungstaktik	$F(1, 215)=3.65, \eta^2=.02$
Interaktion: Veränderung X Ko X St	$F(5, 1075)=3.28^{**}, \eta^2=.02$
Aufgabenbewältigung: Veränderung 1. bis 6. Monat	$F(5, 1075)=2.05, \eta^2=.01$
Konzentration, Ablenkbarkeit im Unterricht (hoch vs. tief)	$F(1, 215)=4.02^*, \eta^2=.02$
Sozialisierungstaktik (positiv vs. negativ)	$F(1, 215)=4.11^*, \eta^2=.02$
Veränderung X Konzentration	$F(5, 1075)=2.27^*, \eta^2=.01$
Veränderung X Sozialisierungstaktik	$F(5, 1075)=1.50, \eta^2=.01$
Konzentration X Sozialisierungstechnik	$F(1, 215)=1.36, \eta^2=.01$
Veränderung X Ko X St	$F(5, 1075)=0.89, \eta^2=.01$

Bemerkung. Die Annahme der Sphärität wurde verletzt, so dass die Huynh-Feldt Korrektur verwendet wurde (Field, 2009).

Diese Ergebnisse bestätigen einen Zusammenhang zwischen institutioneller Sozialisierungstaktiken und der betrieblichen Sozialisation. Eine gute Strukturierung der Ausbildung, Feedback und eine gute Beziehung zwischen den Berufslernenden und den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern erleichtern die soziale Integration und auch die Aufgabenerfüllung (Hypothese 2). Allerdings beeinflussen die Sozialisierungstaktiken nicht den Verlauf dieser Indikatoren, weshalb der Zusammenhang nicht kausal interpretiert werden darf.

Die Jugendlichen wurden aufgrund des Medians der Fähigkeit, sich auf eine Aufgabe konzentrieren zu können, in zwei Gruppen geteilt. Die Konzentration hat einen Einfluss auf die soziale Integration und die Aufgabenbewältigung der Berufslernenden. Die signifikante Drei-Weg-Interaktion zeigt, dass sich die soziale Integration bei Berufslernenden, die hohe Konzentrationsfähigkeiten zeigen und positive betriebliche Sozialisierungstaktiken erleben, positiv entwickelt, während sie in den drei anderen Gruppen abnimmt.

Diese Dreiweg-Interaktion findet sich bei der Aufgabenbewältigung nicht (Hypothese 3). Die Konzentration moderiert den Einfluss der betrieblichen Sozialisationsstaktiken auf die soziale Integration in den Betrieb (Baron & Kenny, 1986), nicht aber bei der Aufgabenbewältigung.

Es kommt also bezüglich der sozialen Integration innerhalb der ersten sechs Monate zu einer Akzentuierung der Unterschiede. Lediglich die Gruppe von Berufslernenden in Lehrbetrieben mit ausgeprägten Sozialisationsstaktiken und ausgeprägter Konzentrationsfähigkeit hält das hohe Niveau der anfänglichen sozialen Integration aufrecht. Die wahrgenommene Aufgabenbewältigung verändert sich nicht (Tabelle 7, Abbildung 12). Hier fällt jedoch auf, dass die Aufgabenerfüllung vor allem von der Fähigkeit der Berufslernenden, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, positiv beeinflusst wird. Die Sozialisationsstaktiken der Betriebe haben keinen Einfluss.

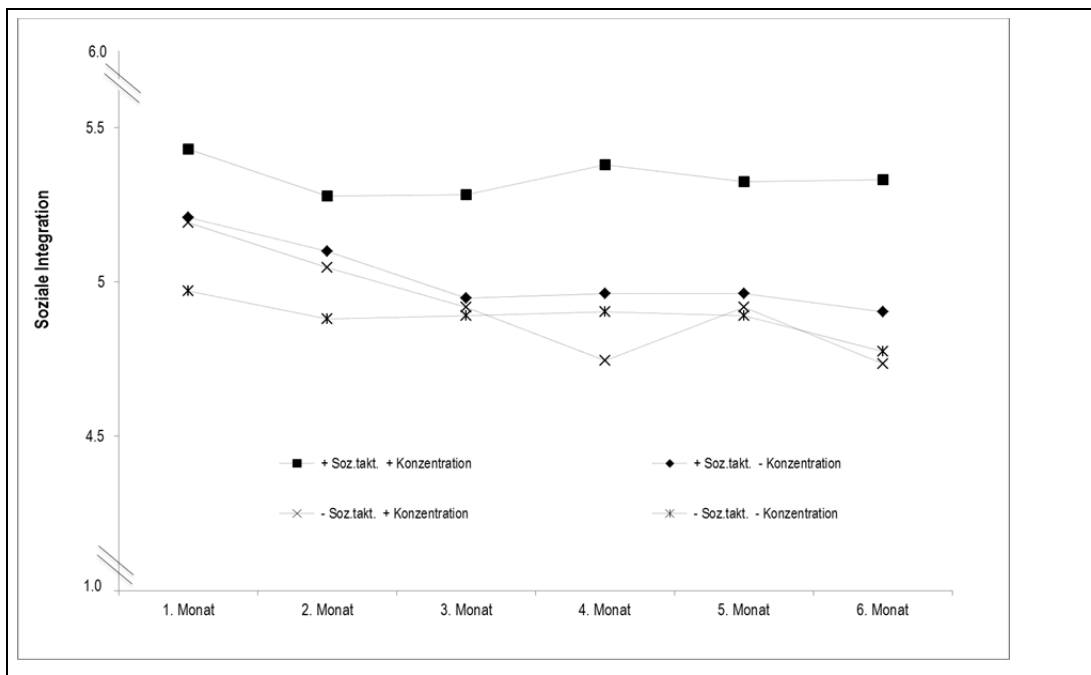


Abbildung 11: Verlauf der Entwicklung der sozialen Interaktion für die Gruppe von Jugendlichen mit ausgeprägten (Sozialisationsstaktik +) oder weniger ausgeprägten (Sozialisationsstaktik -) Sozialisationsstaktiken und der Fähigkeit, sich auf Aufgaben konzentrieren zu können (Konzentration +) resp. weniger (Konzentration -).

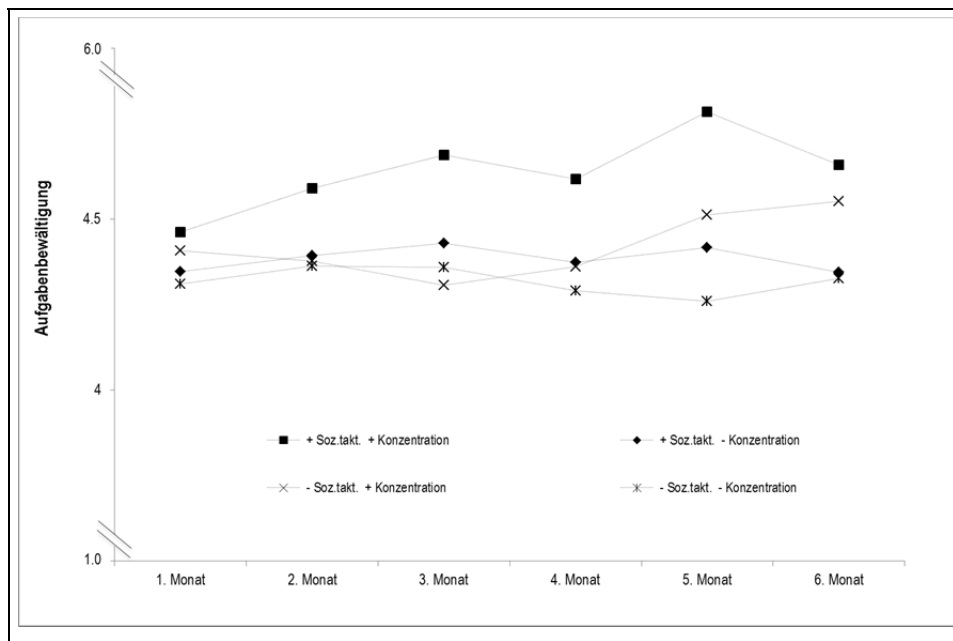


Abbildung 12: Verlauf der Entwicklung der Aufgabenbewältigung für die Gruppe von Jugendlichen mit ausgeprägten (Sozialisationsstaktik +) oder weniger ausgeprägten Sozialisationsstaktiken (-) und der Fähigkeit, sich auf Aufgaben konzentrieren zu können (Konzentration +) resp. weniger (Konzentration -).

1.4.5.3 Diskussion

Sozial integriert werden Berufslernende, welche die Fähigkeit haben, sich zu konzentrieren und auf eine Aufgabe zu fokussieren, und die einen Lehrbetrieb mit positiven Sozialisationsstaktiken gefunden haben. Können die Jugendlichen zu wenig auf eine Aufgabe fokussieren oder gelangen sie in einen Betrieb mit negativen Sozialisationsstaktiken, so erfolgt eine soziale Desintegration. Angesichts der Wichtigkeit sozialer Prozesse im beruflichen Lernen ist dieser Verlauf ungünstig, steigt dadurch doch das Risiko einer Lehrvertragsauflösung oder eines Misserfolgs bei der Abschlussprüfung. Auch wenn das Niveau der sozialen Integration nach sechs Monaten in der Berufslehre im Durchschnitt eher hoch ist, wird doch im Durchschnitt ein Abwärtstrend gefunden. Die wahrgenommene Aufgabenerfüllung wird vor allem positiv durch die Fähigkeit, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, beeinflusst. Ihr Verlauf ist stabil und wird von den betrieblichen Sozialisationsstaktiken nicht beeinflusst.

1.4.6 Erwartungen an Berufslernende

Um die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsausbildung besser zu kennen, wurden die Ausbildungsverantwortlichen in einer offenen Frage gebeten zu schreiben, welche Erwartungen sie an die Berufslernenden richten, wenn sie ihnen eine Lehrstelle geben. Die Antworten wurden inhaltsanalysiert (Mayring, 1990). Die Oberkategorien sind in der Tabelle 9 dargestellt. Am häufigsten werden Sozialkompetenzen wie Anstand, Ehrlichkeit, Respekt genannt, gefolgt von einer hohen Arbeitsmotivation. Häufig genannt wird auch das Arbeitsverhalten, umschrieben mit Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Verantwortungsbewusstsein. Es fällt auf, dass Persönlichkeitseigenschaften und eine hohe Arbeitsmotivation besonders oft genannt werden, dass schulische Kompetenzen aber kaum genannt werden (vgl. auch Neuenschwander & Düggeli, 2014).

Tabelle 9: Erwartungen an die Berufslernenden: Häufigkeiten der Kategorien

Sozialkompetenzen (z.B. Anstand, Ehrlichkeit, Respekt)	204
Einstellung der Lernenden zur Arbeit (Fokus Motivation)	139
Arbeitsverhalten (z.B. Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Verantwortungsbewusstsein usw.)	98
Berufliche Passung (z.B. Interesse am Beruf)	70
Angemessene schulische Bildung	66
Persönlichkeit (z.B. Offenheit, Fröhlichkeit, Selbstbewusstsein)	61
Unterstützung/Interesse von Familie/Eltern	23
Intaktes familiäres Umfeld	14
Vorinformation der Lernenden über die berufliche Grundbildung	10
Intaktes soziales Umfeld	7
Gute Erziehung	4
Mithilfe im Haushalt	4
Gesundheit	3
Gepflegtes Erscheinungsbild	9
Angemessenes Freizeitverhalten	3

Einige früher gezeigte Analysen belegten die Angemessenheit mancher Erwartungen an die Berufslernenden in Tabelle 9, andere Erwartungen werden aufgrund der Analysen in ihrer Bedeutung relativiert. Beispielsweise zeigten die Verlaufsanalysen in Kapitel 1.4.4 die hohe Stabilität der beruflichen Passung. Andere Analysen belegten die Bedeutung der Elternbeziehung und des Vorwissens über den Betrieb für die Passungswahrnehmung sechs Monate nach Lehrbeginn (Singer, Gerber, Neuenschwander, 2014). Ebenfalls bestätigen die Ergebnisse die geringe Bedeutung der Schulnoten für die soziale Integration, die Aufgabenbewältigung, die Passungswahrnehmung und die Zufriedenheit mit dem Beruf bzw. dem Lehrbetrieb.

Die Arbeitertugenden erwiesen sich aber in der quantitativen Untersuchung nur teilweise als prädiktiv (Kapitel 1.4.2). Offenbar handelt es sich hier um Fähigkeiten, die Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zwar sehr wichtig sind, aber für die Passungswahrnehmung und die Aufgabenbewältigung der Lernenden nicht zentral sind. Auch die Arbeitsmotivation in der Eingangserhebung ist für die Aufgabenbewältigung, die Passungswahrnehmung und die Arbeitszufriedenheit weniger zentral, als aufgrund der sehr hohen Bedeutung, die die Berufsbildenden diesen Konzepten beimessen, erwartet werden könnte. Möglicherweise erwarten die Berufsbildenden weniger Motivation im Sinne einer hohen Leistungsbereitschaft, als vielmehr die Bereitschaft zur konstruktiven loyalen Zusammenarbeit (Teamfähigkeit), weil die Produktivität des Gesamtbetriebs in hohem Ausmass von der Dynamik der Mitarbeitenden abhängt. Überdies kann es sein, dass manchen Jugendlichen der Aufbau einer Beziehung zu Erwachsenen schwer fällt und dass sie sich nur teilweise an elementare und grundlegende Regeln der Berufswelt wie Anstand, angemessener Umgang, Zuverlässigkeit usw. halten wollen, obwohl sie im Betrieb mit erwachsenen Berufsleuten und Kunden/innen zusammen arbeiten müssen. Wenn Jugendliche zu Eltern und Lehrpersonen eine gute Beziehung haben, sind sie eher bereit und fähig, mit erwachsenen Berufsleuten konstruktiv zusammen zu arbeiten - eine elementare Regel der betrieblichen Teamarbeit. Wenn Jugendliche hingegen wichtige gesellschaftliche Regeln ablehnen und sich primär an Gleichaltrigen orientieren, haben sie zu Eltern und Lehrpersonen schlechtere Beziehungen und können mit den Mitarbeitenden im Betrieb weniger konstruktiv zusammen arbeiten. Aus dieser Perspektive könnte die hohe Gewichtung der Arbeitertugenden aus einer jugendtypischen Verhaltenserwartung der Berufsbildner/innen interpretiert werden, also dass Jugendliche nur eingeschränkt zur Zusammenarbeit mit erwachsenen Berufsleuten bereit sind.

1.4.7 Mehrperspektivität: Schulische Bedingungen des Ausbildungserfolgs

Die Aufgabenbewältigung wurde bisher als ein Inhalt der beruflichen Sozialisation behandelt. Das Ausmass der Aufgabenbewältigung ist aber eine wichtige Grundlage der Leistungsbeurteilung des Lernenden und damit ein Erfolgskriterium der beruflichen Ausbildung. Lernende werden nur bei ausreichend guten betrieblichen (und schulischen) Leistungen zur Lehrabschlussprüfung zugelassen.

1.4.7.1 Theoretischer Hintergrund

Das Ausmass der Aufgabenbewältigung kann sich zwischen der Selbstbeurteilung und der Beurteilung durch den Ausbildungsverantwortlichen unterscheiden. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich die Bedeutung einzelner Merkmale von Jugendlichen vor Lehrbeginn für die Leistungsbeurteilung sechs Monate nach Lehreintritt je nach Betrachtungsperspektive unterscheidet. Wie eingeführt gehen wir davon aus, dass die Aufgabenbewältigung (a) vom Ergebnis des Berufswahlprozesses, insbesondere vom Vorwissen über den Betrieb, abhängt, (b) von der Fähigkeit zur Konzentration auf wichtige Lerninhalte in Ausbildungssituationen (Ausmass der Ablenkbarkeit im Unterricht des 9. Schuljahres) und (c) von kognitiven Leistungen, die sich in den Zeugnisnoten in verschiedenen Schulfächern niederschlagen (Abbildung 13). Überdies nehmen wir an, dass Feedback von Vorgesetzten und Mitarbeitenden den Lernprozess in der beruflichen Grundbildung begünstigt (vgl. auch Kapitel 1.4.5). Je mehr Feedback Lernende erhalten, desto positiver fällt die Leistungsbeurteilung aus.

Eine Herausforderung von Fragebogenstudien bildet die Konfundierung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Variablen und Wahrnehmungsprozessen. Wenn zwei Konzepte von der gleichen Person beurteilt werden, könnten Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten gefunden werden, weil sie von der gleichen Person beurteilt worden sind, obwohl die beiden Konzepte nicht miteinander zusammenhängen. Im vorliegenden Projekt wurde dieses Problem so angegangen, dass mehrere Konzepte nicht nur aus der Perspektive des involvierten Jugendlichen erhoben worden sind, sondern aus mehreren Perspektiven (Jugendliche, Eltern, Lehrpersonen oder / und Berufsbildner/innen). Auch bei der Messung der gleichen Konzepte durch verschiedene Akteure laufen Wahrnehmungsprozesse ab, doch können Zusammenhänge nicht als Wahrnehmungseffekte interpretiert werden, wenn die Konzepte von verschiedenen Akteuren beurteilt werden. Aus diesem Grund wurde das Vorwissen über den Betrieb in Abbildung 13 sowohl in der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen als auch aus der Perspektive der Eltern erfasst. Die Konzentrationsprobleme im Unterricht (Ablenkbarkeit) wurden in der Selbstwahrnehmung sowie aus der Perspektive der Lehrperson erfasst. Diese Analyse soll zur Beantwortung der Frage beitragen, wie sich die verschiedenen Perspektiven auf die Vorhersage einer hohen Leistungsbeurteilung auswirken.

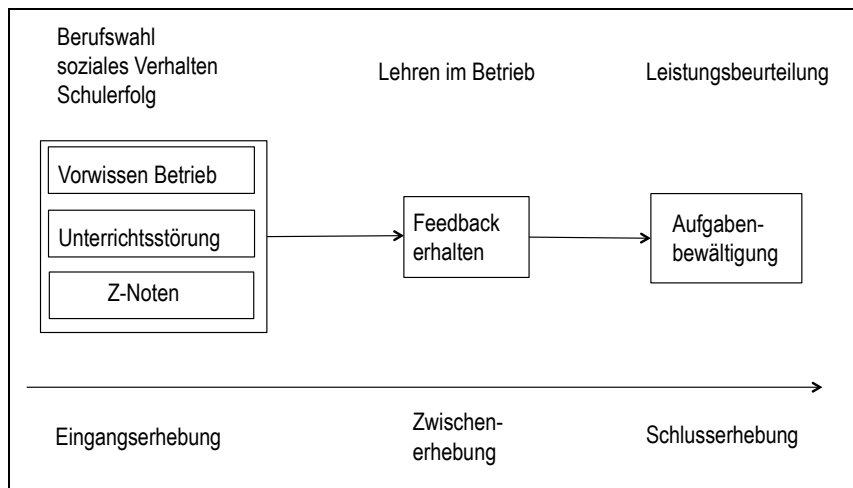


Abbildung 13: Erklärung der Aufgabenbewältigung 6 Monate nach Lehreintritt

1.4.7.2 Methode und Ergebnisse

Das Arbeitsmodell in Abbildung 13 wurde mit den Daten des SoLe-Projekts überprüft. Stichproben und Instrumente sind in den verschiedenen Dokumentationsbänden ausführlich beschrieben. Die gleichen Konzepte wurden bei den verschiedenen Akteuren jeweils mit den gleichen Items gemessen. Die Itemformulierungen wurden jeweils an die unterschiedlichen Befragungsperspektiven angepasst.

Tabelle 10: Interkorrelationen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	2	3	4	5	6	7	8	9
1 S: Aufgabenbewältigung	227	4.65	.52	.30***	.26***	-.19**	-.03	.11	-.18**	.25***	-.09
2 BB: Aufgabenbewältigung	242	4.41	.73	1	.08	-.19**	.03	.15*	-.22***	.22***	-.16*
3 S: Vorwissen	229	4.92	.58		1	-.05	-.05	.30***	-.04	.26***	.00
4 S: Unterrichtsstörung	231	2.65	.87			1	-.18**	-.08	.40***	-.17**	.13*
5 Zeugnisnoten	228	4.72	.40				1	.04	-.34***	.02	-.14*
6 E: Vorwissen	228	4.75	.70					1	-.04	.14*	-.09
7 LP: Unterrichtsstörung	232	2.11	1.09						1	-.06	.17*
8 S: Feedback erhalten	237	3.21	.73							1	.01
9 Geschlecht (1: w, 2: m)	229	1.38	.49								1

Bemerkung. S: Schüler/innenangaben, BB: Berufsbildner/innenangaben, E: Elternangaben, LP: Lehrpersonenangaben, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Im ersten Schritt wurden die Mittelwerte und Interkorrelationen zwischen den einbezogenen Konzepten gerechnet (Tabelle 10). Die Lernenden beurteilten ihre Aufgabenbewältigung besser als ihre Ausbildungsverantwortlichen ($t=4.7$, $df=224$, $p < .001$), ihr Vorwissen über den Lehrbetrieb als höher als ihre Eltern ($t=3.2$, $df=217$, $p < .01$) und auch ihre Störneigung im Unterricht als höher als ihre Lehrpersonen ($t=8.3$, $df=218$, $p < .001$). Die Korrelationen zwischen den zwei Akteuren betragen bei der Aufgabenbewältigung $r=.30$, beim Vorwissen $r=.30$, bei den Unterrichtsstörungen $r=.40$ (jeweils $p < .001$). Zu Kontrollzwecken wurden die Korrelationen mit dem Geschlecht gerechnet, die sich aber

als mehrheitlich nicht signifikant und eher schwach herausstellten (Tabelle 10). Vorwissen und Unterrichtsstörungen in Schülersicht korrelieren signifikant mit der Häufigkeit des erhaltenen positiven Feedbacks. Zeugnisnoten und Unterrichtsstörungen aus Perspektive der Lehrpersonen korrelieren aber mit dem erhaltenen positiven Feedback nicht. Die postulierten Prädiktoren (Vorwissen, Unterrichtsstörung, Zeugnisnoten) korrelieren untereinander eher schwach, so dass kein Multikollinearitätsrisiko besteht, wenn diese in eine Regressionsanalyse einbezogen werden.

Zur Prüfung der Hypothesen wurden in stufenweisen Regressionsanalysen die Aufgabenbewältigung sechs Monate nach Lehrbeginn in der Selbstwahrnehmung und in der Wahrnehmung des zuständigen Ausbildungsverantwortlichen, durch das Vorwissen über den Lehrbetrieb, die Unterrichtsstörungen im Sinne von Aufmerksamkeitsproblemen im Unterricht und die Zeugnisnoten im 9. Schuljahr erklärt. Die Ergebnisse in Tabelle 11 zeigen, dass das Vorwissen über den Lehrbetrieb und die Unterrichtsstörungen in der Selbstwahrnehmung die Aufgabenbewältigung in der Selbstwahrnehmung signifikant erklären. Die Zeugnisnoten haben aber keine signifikante Prognosekraft. Wird zusätzlich das erhaltene positive Feedback im Lehrbetrieb berücksichtigt, wird dieses zusätzlich signifikant und erhöht die Varianzaufklärung auf 10.7% (keine Mediation). Im nächsten Schritt wurde die Vorhersagekraft der gleichen Variablen für die Aufgabenbewältigung aus der Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen überprüft. Die Varianzaufklärungen sind geringer. Die selbstberichteten Unterrichtsstörungen und das erhaltene positive Feedback bleiben aber signifikant. Die Zeugnisnoten sind auch in dieser Analyse nicht signifikant.

Tabelle 11: Erklärung der Aufgabenbewältigung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung (SoLe): standardisierte Regressionskoeffizienten

	Selbstwahrnehmung		Wahrnehmung Ausbildungsverantwortlicher	
	Aufgaben- bewältigung	Aufgaben- bewältigung	Aufgaben- bewältigung	Aufgaben- bewältigung
S: Vorwissen	.22***	.18*	.06	.02
S: Unterrichtsstörung	-.21**	-.19**	-.19**	-.17*
Zeugnisnoten 9. Kl.	.09	-.07	.01	.00
S: Feedback erhalten		.17*		.17*
<i>F p, df1, df2</i>	7.2***3, 198	7.0***4, 197	3.0*, 3, 198	3.7**, 4, 197
Varianzaufklärung (<i>R</i> ² adj.)	8.4%	10.7%	3.0%	5.2%

Bemerkung: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, +: $p < .10$; E: Elterndaten, S: Schüler/innendaten

In Tabelle 12 sind die Ergebnisse der stufenweisen Regressionsanalysen zur Erklärung der Aufgabenbewältigung in der Selbstwahrnehmung und in der Wahrnehmung der Ausbildungsverantwortlichen dargestellt, wobei in dieser Analyse das Vorwissen über den Betrieb aus der Elternperspektive und die Unterrichtsstörungen aus der Lehrpersonenperspektive erfasst worden sind. Das erhaltene positive Feedback in der Selbstwahrnehmung verbessert die Varianzaufklärung. Die Aufgabenbewältigung in der Selbstwahrnehmung wird in dieser Analyse deutlich schlechter erklärt als in der analogen Analyse in Tabelle 11 (Varianzaufklärungen 1.7% vs. 8.4%). Wird schliesslich die Aufgabenbewältigung aus der Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen vorhergesagt, sind die Ergebnisse zwischen den beiden Analysen analog, wobei die Varianzaufklärungen tiefer sind als bei der Vorhersage der Aufgabenbewältigung in der Selbstwahrnehmung. Diese Ergebnisse zeigen exemplarisch den Einfluss von Wahrnehmungseffekten auf die Korrelationskoeffizienten. Allerdings stimmen mit Ausnahme des Vorwissens die Signifikanzen der einzelnen Variablen zwischen den Analysen überein.

Tabelle 12: Erklärung der Aufgabenbewältigung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung (SoLe): standardisierte Regressionskoeffizienten

	Selbstwahrnehmung		Wahrnehmung Ausbildungsverantwortlicher	
	Aufgabenbewältigung	Aufgabenbewältigung	Aufgabenbewältigung	Aufgabenbewältigung
E: Vorwissen	.10	.06	.11	.08
LP: Unterrichtsstörung	-.16*	-.16*	-.24**	-.24**
Zeugnisnoten 9. Kl.	-.09	-.11	-.06	-.07
S: Feedback erhalten		.26***		.17*
<i>F p, df1, df2</i>	2.1+, 3, 191	5.1***, 4, 190	4.2**, 3, 191	4.7***, 4, 190
Varianzaufklärung (<i>R</i> ² adj.)	1.7%	7.8%	4.7%	7.1%

Bemerkung. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$; E: Elterndaten, S: Schüler/innendaten, LP: Lehrpersonendaten

1.4.7.3 Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Analysen, dass die Aufgabenbewältigung in der Selbstwahrnehmung erwartungsgemäss durch Vorwissen und Unterrichtsstörung in der Selbstwahrnehmung gut vorhergesagt werden kann. Das Vorwissen ist aber nur in dieser Analyse signifikant. Unklar bleibt, wie valide Eltern das Vorwissen ihrer Kinder über den Lehrbetrieb beurteilen können. Die Noten sind in keiner Analyse signifikant, d.h. die Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive der Lehrpersonen in verschiedenen Fächern erbringen, sagen die Aufgabenbewältigung sechs Monate später im Lehrbetrieb nicht vorher. Die Stichprobengrösse erlaubt leider nicht, die Analyse für verschiedene Berufe gesondert durchzuführen, denn die Bedeutung der Noten kann sich zwischen den Berufen unterscheiden. Möglicherweise sind die schulischen Fachinhalte für die geforderten beruflichen Aufgaben nicht zentral bzw. die Streuung der Noten ist aufgrund der Vorauswahl der Lernenden so gering, dass sie nicht ins Gewicht fällt. Aus einer Schuloptik ist die fehlende Bedeutung der Noten für die Aufgabenausführung im Lehrbetrieb überraschend.

Interessanterweise erlauben Aufmerksamkeitsprobleme im Sinne von Unterrichtsstörungen die besten Vorhersagen der Aufgabenbewältigung sechs Monate nach Lehrbeginn, unabhängig von der Perspektive der Messung der Konzentration. Jugendliche mit Aufmerksamkeitsproblemen können sich nicht auf die anstehende Aufgabe fokussieren. Sie schweifen ab, gehen Nebentätigkeiten nach und erbringen geringere Leistungen.

Das erhaltene Feedback wird in allen Analysen signifikant, bildet aber entgegen der Erwartung keinen Mediator. Wir interpretieren kontinuierliches Feedback als eine Ermutigung und Motivationsquelle, dass die Lernenden ihre Aufgaben im Betrieb gut lösen. Die fehlende Mediation weist darauf hin, dass positives Feedback nicht primär von den Lernenden ausgelöst wird, sondern eher aus der Kultur des Lehrbetriebs resultiert. Wenn Ausbildungsverantwortliche die neu eingetretenen Lernenden ermutigen, ihnen Aufgaben stellen, die sie herausfordern aber die sie lösen können und ihnen positives Feedback geben, werden die beruflichen Aufgaben eher gelöst.

Mit Ausnahme des Vorwissens sind die Ergebnisse unabhängig von der Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung qualitativ gleich, es gibt aber graduelle Unterschiede. Die Aufgabenbewältigung in der Fremdwahrnehmung kann besser durch die Konzepte in der Fremdwahrnehmung als durch die Konzepte in der Selbstwahrnehmung erklärt werden. Die Aufgabenbewältigung in der Fremdwahrnehmung kann umgekehrt besser durch die Konzepte in der Fremdwahrnehmung erklärt werden. Die Ergebnistrends sind zwar in den vier Analysen gleich, die Stärke der Effekte unterscheidet sich aber deutlich. In Übereinstimmung damit unterscheidet sich das Niveau der unabhängigen und abhängi-

gen Variablen je nach Betrachtungsperspektive wesentlich und die Korrelationen sind mit $.3 < r < .4$ nur mittelmässig.

1.5 Schlussfolgerungen aus dem Forschungsprojekt

1.5.1 Zusammenfassung

Studien zur Vergabe von Lehrstellen belegten immer wieder die hohe Bedeutung des sozialen Verhaltens von sich bewerbenden Jugendlichen. Soziale Konflikte und fehlendes Feedback beeinträchtigen die Lernprozesse im Betrieb und die Arbeitsproduktivität von Lernenden und erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Lehrvertragsauflösungen. Trotz der hohen Bedeutung der Sozialisationsprozesse beim Lehreintritt wurden diese bisher jedoch kaum untersucht. Auf der Basis arbeitspsychologischer Konzepte zum Stellenantritt wurden individuelle, schulische, familiäre und betriebliche Erfolgsbedingungen der beruflichen Sozialisation beim Übergang in die Berufslehre längsschnittlich und mehrperspektivisch analysiert. Damit wurde ein neuer theoretischer Zugang zum Verständnis des Übergangs in die berufliche Grundbildung und die berufliche Sozialisation entwickelt, der sich empirisch bewährte. Die vorliegenden Analysen sind auf Jugendliche mit einem direkten Einstieg in die berufliche Grundbildung nach der obligatorischen Schule beschränkt. Ob sich der Einstieg von Jugendlichen nach einem Brückenangebot oder einer Zwischenlösung unterscheidet, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden.

Die Ergebnisse zeigen erstmals, dass theoretische Konzepte zum Eintritt in einen Betrieb erfolgreich auf die Situation der beruflichen Grundbildung übertragen werden können, obwohl sich das Alter der Neulinge und die Ausbildungssituation grundlegend unterscheiden. Obwohl die Anforderungen im Berufsalltag zwischen der Volksschule und dem Lehrbetrieb grundlegend verschieden sind und ganz unterschiedliche Kompetenzen erfordern, finden sich keine Hinweise auf einen Praxisschock bzw. einen Einbruch der Arbeitszufriedenheit der Neueintretenden. Vielmehr bleibt die antizipierte Passungswahrnehmung zwischen der Person und dem Arbeitsplatz, die Zufriedenheit mit dem Beruf und die Lehrabschlussintention während der ersten sechs Monate nach Lehreintritt stabil. Mehr noch: Jugendliche, die im 9. Schuljahr eine hohe Passung antizipieren, erhöhen ihre Passungswahrnehmung in der Eintrittsphase, während Jugendliche, die eine eher tiefe Passung antizipieren, ihre Passungswahrnehmung deutlich und kontinuierlich während der ersten sechs Monate der beruflichen Grundbildung senken.

Die Analysen zeigten, dass die soziale Integration und die wahrgenommene Aufgabenbewältigung für die distalen Ergebnisse der beruflichen Sozialisation wie Passungswahrnehmung, die Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb, die Lehrabschlussintention und das Commitment mit dem Betrieb sehr bedeutsam sind. Es wurde eine kausale Prädominanz der sozialen Integration gegenüber der Aufgabenbewältigung gefunden: die soziale Integration erhöht die wahrgenommene Aufgabenbewältigung, während die Aufgabenbewältigung nicht zu einer höheren sozialen Integration beiträgt. Ebenfalls zeigen die Ergebnisse, dass die soziale Integration die postulierten distalen Ergebnisse stärker beeinflussen als die Aufgabenbewältigung. Neben der sozialen Integration ist Feedback eine zweite wichtige Bedingung für hohe Aufgabenbewältigung.

Angesichts der hohen Bedeutung dieser Sozialisationsprozesse im Betrieb stellt sich die Frage nach den betrieblichen Sozialisationstaktiken. Eine iterative Clusteranalyse der Ausprägung formaler Einführungsprogramme (Curricula), des Feedbacks durch den Ausbildungsverantwortlichen und der Beziehung zwischen Lernender oder Lernendem und Ausbildungsverantwortlicher oder Ausbildungsverantwortlichem ergab zwei Cluster: Betriebe haben aus der Perspektive der Ausbildungsverantwortlichen und der Berufslernenden entweder positive Einföhrungstaktiken oder aber negative Taktiken. Der Einsatz dieser Taktiken hängt mit der sozialen Integration zusammen, aber nicht mit der wahrgenommenen Aufgabenbewältigung. Allerdings begünstigen diese Taktiken den Verlauf der sozialen Integration nur bei konzentrierten, wenig ablenkbaren Lernenden.

Die wahrgenommene soziale Integration im Betrieb nimmt ab, wenn Betriebe negative Einführungs- und Sozialisationstaktiken verwenden oder/und wenn die Jugendlichen ablenkbar und unkonzentriert sind.

Die Ergebnisse belegen aber auch die hohe Bedeutung der Ausgangslage am Ende des 9. Schuljahres. Die entscheidenden Prädiktoren für eine gelungene Einführungsphase in der Lehre sind nicht die Noten des 9. Schuljahres, sondern Indikatoren für sozial erfolgreiches Verhalten im Unterricht, erfolgreich abgeschlossene Berufswahl, kombiniert mit hohen Elternressourcen. Die selbstbeurteilten Sozialkompetenzen haben hingegen geringe prognostische Kraft für den Ausbildungsprozess. Die indirekte Messung von sozial erfolgreichem Verhalten erlaubt deutlich bessere Vorhersagen der beruflichen Sozialisation. Die Ergebnisse zeigen die entscheidende Bedeutung des sozialen Verhaltens von Jugendlichen, ihren Beziehungen zu Lehrpersonen und Eltern und einer intensiven Auseinandersetzung mit der Berufswelt, die zur Auswahl eines Berufes und eines Betriebs führt, die mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten passen und dadurch eine hohe Bereitschaft und Motivation zur Mitarbeit im Lehrbetrieb führen.

Um zu überprüfen, ob die Ergebnisse primär Wahrnehmungseffekte widerspiegeln, wurde exemplarisch die Aufgabenbewältigung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung vorhergesagt. Obwohl sich die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen von der Wahrnehmung ihrer Eltern, Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen unterscheidet, unterscheiden sich die Ergebnisse nicht qualitativ je nach Wahrnehmungsperspektive, aber quantitativ. Die Korrelationen sind höher, wenn die Konzepte ausschliesslich in der Selbstwahrnehmung bzw. in der Fremdwahrnehmung gemessen werden, als wenn die Konzepte sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung gemessen werden. Dies belegt den Einfluss von Wahrnehmungsprozessen, die aber nicht zu grundlegenden Verzerrungen der Zusammenhangsmuster führen.

Die Ergebnisse belegen die Bedeutung von einigen Selektionskriterien, die von Berufsbildner/innen als wichtig bewertet werden. Nur wenn Jugendliche mit erwachsenen Berufsleuten konstruktiv zusammenarbeiten und sich trotz der Altersunterschiede in den Betrieb integrieren können, gelingt die Berufsausbildung. Tendenziell überschätzen die Berufsbildner die Bedeutung von Arbeitertugenden wie Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit usw. bzw. die meisten Jugendlichen bringen diese Merkmale in gewissem Mass mit.

Interessant ist überdies die fehlende Vorhersagekraft der Zeugnisnoten der abgebenden Volksschule für die berufliche Sozialisation. Dieser Befund ist insbesondere für die abgebende Volksschule wichtig. Möglicherweise spielen die Noten in einer frühen Phase der Selektion bei Berufsausbildungen mit hohen schulischen Anforderungen zwar eine Rolle. In einer späteren Phase legen die Berufsbildenden aber darauf geringen Wert. Umgekehrt darf die hohe prognostische Bedeutung der Ablenkbarkeit der Jugendlichen im Unterricht nicht unterschätzt werden. Bei Jugendlichen mit starken Störneigungen im Unterricht ist der Verlauf der beruflichen Sozialisation in der beruflichen Grundbildung erschwert. Die längsschnittlichen Ergebnisse belegen die hohe Wichtigkeit der sozialen Integration in den Lehrbetrieb für den Ausbildungsverlauf. Dies mag ein Grund dafür sein, dass die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner der Teamfähigkeit und dem sozialen Verhalten von Jugendlichen bei der Lehrstellenvergabe hohes Gewicht beimessen.

1.5.2 Empfehlungen

Aufgrund der Ergebnisse wird die Strategie empfohlen, die Intensität der Berufswahlprozesse in der abgebenden Volksschule zu erhöhen. Möglichst alle Jugendlichen brauchen elaboriertes Wissen über den Beruf und den Betrieb, um sicher zu einem passenden Beruf bzw. Betrieb zu finden. Die Ergebnisse zeigen die entscheidende Be-

deutung dieser Vorabklärungen für die berufliche Sozialisation. Es ist also nicht nur wichtig einen Lehrberuf zu haben, es ist vielmehr wichtiger, einen passenden Lehrberuf zu haben.

Handlungsbedarf wird in Bezug auf die *Elternbildung* gesehen: Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund kennen die Berufsbildung noch nicht ausreichend und brauchen frühzeitig (ab 6. Schuljahr) differenzierte Informationen über die Berufsbildung (sowohl die berufliche Grundbildung als auch die höhere Berufsbildung). Berufsberatungsstellen und Schulen können die Eltern der Zielgruppe frühzeitig und differenziert über die beruflichen Optionen informieren, so dass diese auf einer informierten Grundlage ihre Kinder im Berufswahlprozess beraten und begleiten können. Dadurch dürfte die Chance steigen, dass Eltern ihre Kinder kompetenter im Berufswahlprozess beraten und dass möglichst alle Jugendlichen nach dem 9. Schuljahr eine qualifizierende und passende Anschlusslösung erhalten.

In der abgebenden Schule sollten die *überfachlichen Kompetenzen* im Kontext der Berufsvorbereitung mehr Gewicht erhalten. Einerseits sind die Eltern über die hohe Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen wie Aufmerksamkeit, Hartnäckigkeit der Zielverfolgung, Fähigkeit zur produktiven Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen, die sich aus Personen verschiedener Generationen zusammensetzt, Empathie, Konfliktfähigkeit usw. zu informieren. Es können Wege aufgezeigt werden, wie Jugendliche diese Kompetenzen aufbauen. Andererseits sind Lehrpersonen Hilfsmittel in die Hand zu geben, wie sie Jugendlichen konkret und wirksam neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen vermitteln.

Konkret braucht es ein evaluiertes Programm, wie Berufslernende durch den Aufbau überfachlicher Kompetenzen auf die Anforderungen der Berufsausbildung gezielt vorbereitet werden können.

Die aufnehmenden Lehrbetriebe sollten im Hinblick auf die *Selektion von Lernenden* und die *Einführungs- und Sozialisationstaktiken* beraten werden. Eine seriöse Selektion von Berufslernenden ist im Interesse der Lehrbetriebe und der Jugendlichen: Passung, Entscheidungssicherheit der Jugendlichen, soziales Verhalten sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche berufliche Sozialisation. Einerseits sollten die Zeugnisse der abgebenden Schule die Informationen enthalten, die für eine erfolgreiche berufliche Sozialisation wichtig sind. Andererseits liefern Schnupperlehren und Probearbeiten valide Grundlagen, um passende Berufslernende zu auswählen. Die vorliegenden Ergebnisse liefern Grundlagen zur Weiterentwicklung der Selektion von Berufslernenden bzw. zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die berufliche Grundbildung in Schule und Familie.

Im Rahmen der Berufsbildnerkurse erhalten Berufsbildnerinnen und Berufsbildner erste Informationen, wie Berufslernende in den Betrieb eingeführt werden können. Es muss vermutet werden, dass nicht alle Betriebe diese Hilfestellungen umsetzen, weil sie dies unwichtig finden, weil sie sich dafür keine Zeit nehmen wollen oder weil sie nicht wissen, wie sie Berufslernende erfolgreich integrieren könnten. Die Ergebnisse zeigen, dass eine strukturierte Einführung, Feedback und persönliche Beziehungen dafür entscheidende Grundlagen liefern. Ob dafür ein Ferienlager am Anfang der Ausbildung durchgeführt wird oder ob andere Einführungsprogramme umgesetzt werden, ist sekundär. Entscheidend ist vielmehr, dass sich eintretende Berufslernende im Betrieb sozial integrieren, zum Betrieb ein Commitment aufbauen und sich für die Ziele des Betriebs zu engagieren beginnen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine gute Einführung eine lohnende Investition bildet und gute Grundlagen für eine erfolgreiche Ausbildung schafft.

Die berufliche Sozialisation vollzieht sich typischerweise beiläufig zur Ausbildung und implizit. Es gibt dazu ein intuitives Wissen der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner.

Dieses Wissen ist aber oft wenig bewusst reflektiert und wird so teilweise nur zufällig angewendet. Soziale und Selbstkompetenzen von Lernenden werden auch von den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern bei der Selektion sehr hoch gewichtet. Die Ergebnisse dieser Studie belegten beispielsweise die hohe Bedeutung der sozialen Integration in den Betrieb für den Ausbildungsverlauf. Überfachliche Kompetenzen werden also von den Betrieben vorausgesetzt und sind nützlich. Doch ist fraglich, ob sie in der Lehre auch systematisch weiter entwickelt werden. Es könnte sich daher lohnen, die Konzeption der beruflichen Sozialisation in verschiedenen Berufen, Branchen und Betrieben zu präzisieren und als Element in die Ausbildungsprogramme aufzunehmen. Lernende erwerben in der beruflichen Sozialisation entscheidende überfachliche Kompetenzen, deren Vermittlung in den Bildungsverordnungen und Lehrplänen gefordert wird, in den Lehrbetrieben und Berufsfachschule aber oft eher zufällig und wenig systematisch gefördert wird.

1.5.3 Grenzen

Aufgrund des gewählten Forschungsansatzes bleibt offen, wie sich die soziale Integration und die Aufgabenbewältigung während der beruflichen Grundbildung entwickeln und wie sie sich auf den Ausbildungsverlauf auswirken, denn im vorliegenden Projekt konnten nur die ersten sechs Monate der beruflichen Grundbildung analysiert werden. Es gibt gegenwärtig kaum Forschung zur Frage, wie sich der Eintritt in die berufliche Grundbildung auf den Ausbildungsverlauf und den Übergang in den Arbeitsmarkt auswirken. Insbesondere fehlen Studien zur beruflichen Sozialisation während der ganzen beruflichen Grundbildung und beim Übergang in die Erwerbstätigkeit nach der Zertifizierung. Ebenfalls muss aufgrund der vorliegenden Datenlage offen bleiben, ob und wie sich die berufliche Sozialisation zwischen den verschiedenen Berufen, Branchen und Betrieben unterscheidet und wie sich diese Unterschiede auf den Ausbildungsverlauf, die Weiterbildungsbeteiligung und den Eintritt in die Erwerbstätigkeit auswirken.

Die Ergebnisse zeigen die hohe Bedeutung der beruflichen Sozialisation beim Eintritt in die berufliche Grundbildung. Daher dürfte sich die Bearbeitung der Frage in einem Folgeprojekt lohnen, wie sich die berufliche Sozialisation als Aspekt des Ausbildungsprozesses und in Ergänzung zum Erwerb des berufs- und betriebsspezifischen Wissens vollzieht.

1.6 Literatur

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2007). The Long-Term Impact of the Feedback Environment on Job Satisfaction: A Field Study in a Belgian Context. *Applied Psychology*, 56(2), 254-266.
- Ashford, S. J & Black, J S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 199.
- Ashforth, B. E, Sluss, D. M, & Saks, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 447-462. doi:10.1016/j.jvb.2007.02.001
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in Social Psychological Research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721.
- Becker, T. E, Billings, R S, Eveleth, D. M & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Belschak, F D, Jacobs, G & Den Hartog, D. N. (2008). Feedback, Emotionen und Handlungstendenzen: Emotionale Konsequenzen von Feedback durch den Vorgesetzten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie AO*, 52(3), 147-152.
- Bergman, M. M., Hupka Brunner, S., Meyer, T. & Samuel, R. (Eds.). (2012). *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264-276.
- Billett, S. (2003). Workplace mentors: demands and benefits. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 105-113.
- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1994). *Journal of Vocational Behavior*, 44, 32-54.
- Cable, D. M. & Parsons, C. K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54(1), 1-23.
- Cooper-Thomas, H. D., Van Vianen, A., & Anderson, N. (2004). Changes in person-organization fit: The impact of socialization tactics on perceived and actual P-O fit. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(1), 52-78.
- Dawes, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- De Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions.
- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C. & Caprara, G. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 77-86.
- Dikkers, J. SE, Jansen, P. GW, Lange, A. H. de, Vinkenburg, C. J. & Kooij, D. (2010). Proactivity, job characteristics, and engagement: a longitudinal study. *Career Development International*, 15(1), 59-77.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of teaching* (pp. 392-432). New York: Mac Millian.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Feij, J. A. (1998). Work socialization of young people. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (Vol. 3: Personnel psychology, pp. 207-256). Hove: Psychology Press Ltd.
- Feij, J. A., Van der Velde, M. E. G., Taris, R., & Taris, T. W. (1999). The development of person-vocation fit: A longitudinal study among young employees. *International Journal of Selection and Assessment*, 7(71), 12-25.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, UK: Sage Publications Ltd.

- Filstad, C. (2011). Organizational commitment through organizational socialization tactics. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 376-390. doi:10.1108/1366562111115439
- Gillen, J. & Lindenkamp, R. (2007). Arbeitnehmerorientiertes Coaching - ein Ansatz zur Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklung im Betrieb. In Dehnbostel, Peter, Lindemann, Hans-Jürgen & Ludwig, Christoph (Eds.), *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb* (pp. 55-63). Münster, D: Waxmann Verlag.
- Goulet, L. R & Singh, P. (2002). Career Commitment: A Reexamination and an Extension. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 73-91.
- Gruman, J. A, Saks, Alan M & Zweig, David I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: An integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 90-104.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern, CH: Verlag Hans Huber.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E. & Witzel, A. (1987). *Hauptsache eine Lehrstelle*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices, a theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hülshager, U. R & Maier, G. W. (2008). Persönlichkeitseigenschaften, Intelligenz und Erfolg im Beruf. *Psychologische Rundschau*, 59(2), 108-122.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007a). Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungssystem* (pp. 183-197). Münster: Waxmann.
- Imdorf, C. (2007b). Weshalb ausländische Jugendliche besonders grosse Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden. In H.-U. Grundmann & L. von Mandach (Eds.), *Auswählen und ausgewählt werden - Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf* (pp. 100-111). Zürich: Seismo.
- Inceoglu, I. & Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), 177-181.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Ed.), *Der heimliche Lehrplan* (pp. 19-34). Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Hessling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Skalenbuch Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustment to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Wanberg, C. R., Glomb, T. M. & Ahlburg, D. (2005). The role of temporal shifts in turnover processes: it's about time. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 644-658.
- Kammeyer-Mueller, J. D. & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *The Journal of applied psychology*, 88(5), 779-94.
- Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C, Rubenstein, A. & Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: fitting in during the first 90 days. *Academy of Management Journal*, 56(4), 1104-1124.
- Keller, A. C. & Stalder, B. E. (2012). Fluktuationsabsichten junger Erwachsener aus psychologischer Sicht: Die Rolle von Commitment und Laufbahnzufriedenheit. In *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter* (S. 95-112). Wiesbaden, D: Springer Fachmedien.
- Kim, T. Y., Cable, D. M., & Kim, S. P. (2005). Socialization tactics, employee proactivity, and person-organization fit. *The Journal of Applied Psychology*, 90(2), 232-41. doi:10.1037/0021-9010.90.2.23
- Kim, T-Y, Cable, D M, Kim, S-P. & Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 983-1000.
- Kluger, A. N & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmermann, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individual's fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 1-342.

- Kutscha, G., Besener, A. & Debie, S. O. (2008). *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel*. Paper presented at the 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Dresden.
- Kyndt, E., Dochy, F. & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369-383.
- Larson, R. E. K., & Bell, A. A. (2013). Newcomer adjustment among recent college graduates: An integrative literature review. *Human Resource Development: Review*, 12(3), 284-307.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799.
- Magnusson, D. (2003). The Person approach: Concepts, measurement models and research strategy. In S. C. Peck & R. W. Roeser (Eds.), *Person-centered approaches to studying development in context* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mariak, V., & Kluge, S. (1998). *Zur Konstruktion des ordentlichen Menschen. Normierungen in Ausbildung und Beruf*. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Nägele, C. (2013). Correlates and predictors of apprentices' perception of their workplace as learning place. An analysis of the first three years in apprenticeship. In Akoojee, Salim, Gonon, Philipp, Hauschildt, Ursel & Hofmann, Christine (Eds.), *Apprenticeship in a globalised world. Premises, promises and pitfalls* (Vol. 27, pp. 95-98). Münster, D: Lit Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (1998). Problemlagen und Risiken beim Lehrabbruch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Verein zur Förderung der Sozialen Arbeit als akademische Disziplin (Ed.), *Symposium Soziale Arbeit. Soziale Arbeit mit Jugendlichen in problematischen Lebenslagen* (pp. 11-29). Köniz: Soziothek.
- Neuenschwander, M. P. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 83-104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P. & Düggeli, A. (2014). *Determinanten von Berufsbildungsentscheidungen* (Schlussbericht). Solothurn: PH FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Neuenschwander, M. P., & Frank, N. (2009). *Familie-Schule-Beruf (FASE B) - Dokumentation der Schülerbefragung 2008 (Forschungsbericht)*. Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung
- Neuenschwander, M. P. & Gerber, M. (2014/im Druck). Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb. *Unterrichtswissenschaft*.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden, D: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M. P. & Grunder, H.-U. (Eds.). (2010). *Schulübergang und Selektion - Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven*. Chur: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P. & Schaffner, N. (2010). *Berufsorientierung an Schulen (Schlussbericht)*. Solothurn: PH FHNW.
- Neuenschwander, M. P. & Schaffner, N. (2011). Individuelle und schulische Risikofaktoren und protektive Faktoren im Berufsorientierungsprozess *Deutsche Schule*, 103(4), 326-340.
- Neuenschwander, M. P. & Wismer, N. (2010). Selektionskriterien: Wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen. *Panorama*(1), 16-17.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013a). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Elternbefragung. Schlusserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013b). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lehrpersonenbefragung. Eingangserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013c). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Schlusserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013d). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Schülerbefragung. Eingangserhebung*

- (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., Bosshard, S. & Faschinger, S. (2013e). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Elternbefragung. Eingangserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., Bosshard, S. & Singer, A. (2013g). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Befragung der Ausbildungsverantwortlichen. Schlusserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., Bosshard, S. & Singer, A. (2013h). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Zwischenerhebungen* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., Bosshard, S., Rosenthal, A. & Faschinger, S. (2013f). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Kontakterhebung* (Forschungsbericht). Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Singer, A. & Gerber, M. (2012). *Erste Informationen zum SoLe-Projekt - Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb* (Broschüre). Solothurn: PH FHNW.
- Neuenschwander, Markus P., Gerber, Michelle, Frank, Nicole, Singer, Annina & Bosshard, Stefanie. (2013). *(t1 - t5 L) Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Zwischenerhebungen*. Solothurn, CH: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Reed, M. B, Bruch, M. A. & Haase, R. F. (2004). Five-Factor Model of Personality and Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 223-238.
- Rigotti, T., Schyns, B. & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16, 238-255.
- Saks, A. M. & Gruman, J. A. (2012). Getting newcomers on board: A review of socialization practices and introduction to socialization resources theory. In C. R. Wanberg (Ed.), *The oxford handbook of organizational socialization*. (pp. 27-55). New York: Oxford University Press.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L. & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446.
- Saks, A. M. & Ashforth, B. E. (1997). Socialization tactics and newcomer information acquisition. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 48-61.
- Saks, A. M & Gruman, J. A. (2012). Getting newcomers on board: a review of socialization practices and introduction to socialization resources theory . In Wanberg, Connie R (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Saks, A. M, Uggerslev, K. L & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446.
- Schallberger, U., Häfeli, K. & Kraft, U. (1984). Zur reziproken Beziehung von Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. *ZSE*, 4(2), 197-210.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis "Lehrvertragsauflösung"*. Bern: hep.
- Schmidt, K H, Hollmann, S & Sodenkamp, D. (1998). Psychometrische Eigenschaften und Validität einer deutschen Fassung des "Commitment"-Fragebogens von Allen und Meyer (1990). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie; Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*.
- Singer, A., Gerber, M. & Neuenschwander, M. P. (2014). Individuelle und soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 165-186). Zürich: Rüegger.
- Sparr, J. L. & Sonnentag, S. (2008). Feedback environment and well-being at work: The mediating role of personal control and feelings of helplessness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(3), 388-412.
- Spiel, C. (1999). Four methodological approaches to the study of stability and change in development. *Methods of Psychological Research Online*, 3(2).
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösung, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.

- Stalder, B. E. & Stricker, C. (2009). Traditionelle Arbeitstugenden sind nach wie vor zentral. *Panorama*, (5), 13-14.
- Stalder, B.E. (2000). *Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(2), 1030-1038.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 337-347. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00742.
- Taris, T. W., Feij, J. A., & Capel, S. (2006). Great expectations – and what comes of it: The effects of unmet expectations on work motivation and outcomes among newcomers. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(3), 256-268. doi:10.1111/j.1468-2389.2006.00350.
- Van Maanen, J.E. & Schein, E.H. (1977). Toward a theory of organizational socialization. Retrieved from Google Scholar.
- Volpert, W. (1979). Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In Groskurth, Peter (Ed.), *Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Ergebnisse der Arbeitswissenschaft für Bildung, psychosoziale und gewerkschaftliche Praxis* (pp. 21-46). Reinbeck bei Hamburg, D: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- von Eye, A. (2008). Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1-17.
- Wanberg, C. R & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *The Journal of applied psychology*, 85(3), 373-385.
- Wang, M., Zhan, Y., Mccune, E. & Truxillo, D. (2011). Understanding newcomers' adaptability and work-related outcomes: testing the mediating roles of perceived p-e fit variables. *Personnel Psychology*, 64, 163-189.