

Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich

Markus P. Neuenschwander¹

Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen²

In der Schweiz sollen - wie in vielen anderen industrialisierten Ländern - möglichst viele Jugendliche einen hohen Bildungsabschluss erreichen. Die Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK, entspricht KMK in Deutschland) verabschiedete entsprechend die Vorgabe, dass je Geburtsjahrgang 95% der Jugendlichen einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II (Mittelschulabschluss, Lehrabschluss) erreichen (EDK, 2001). Dieses Ziel soll durch ein mehrstufiges Bildungssystem erreicht werden. Die Struktur des Bildungssystems unterscheidet sich zwischen den einzelnen Kantonen. Ich gehe im Folgenden vom Kanton Bern aus, weil sich die vorliegende Untersuchung auf die Struktur in diesem Kanton bezieht, und um die Terminologie in der folgenden Argumentation zu vereinfachen (vollständige Beschreibung des Schweizer Schulsystems unter EDK, 2001 oder www.educa.ch/dyn/73036.asp).

Schulübergänge bilden entscheidende Sequenzen in Bildungsverläufen. Während Übergängen werden Bildungspfade festgelegt und können Ausbildungsniveaus gewechselt werden. Im vorliegenden Beitrag werden abhängig von verschiedenen Ausbildungsniveaus normative und erwartungswidrige Muster von Übergängen unterschieden und Bedingungen und Folgen dieser Übergangsmuster bestimmt. Tatsächlich sind Niveauwechsel im Verlaufe eines Schulübergangs häufiger als während eines Ausbildungsganges. Denn die Durchlässigkeit zwischen tieferen und höheren Schulniveaus in der Sekundarstufe I ist klein: nur etwa 4%-6% der Schülerinnen und Schüler wechseln das Schulniveau, wie eigene Analysen von Populationsdaten der Kantone Bern und Zürich im Jahr 2002/03 ergeben haben. Es gibt mehr Abwärtsbewegungen in die Realschule (tieferes Schulniveau) als Aufwärtsbewegungen in die Sekundarschule (höheres Schulniveau). Auch in der Sekundarstufe II ist die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schultypen wie Gymnasium, Vollzeitberufsschulen, duale Berufsbildung gering. Eigene Analysen von Populationsdaten im Kanton Zürich ergaben, dass nur rund 5% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in die duale Berufsbildung wechselten. Der umgekehrte Wechsel von der Berufsbildung in das Gymnasium kommt kaum vor.

Von der Primarschule (1. bis 6. Schuljahr) in den tertiären Ausbildungsbereich durchlaufen die Jugendlichen mindestens drei Übergänge (vgl. Abbildung 1): (1) Nach einer schulischen Selektion im 6. Schuljahr treten die Kinder in eines von zwei Schulniveaus der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr, 13/14 bis 15/16jährig) über (in manchen Kantonen sind es drei Schulniveaus). (2) Aufgrund des abgeschlossenen Schulniveaus in der Sekundarstufe I, den erreichten

¹ Ich danke dem Schweizerischen Nationalfonds für die finanzielle Unterstützung der Datenerhebung (Projektnummer 4043-058310, zu Gunsten von Walter Herzog und Markus P. Neuenschwander)

² Teile dieses Beitrags wurden an der Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) am 12. September 2006 in München referiert.

Zeugnisnoten und den individuellen Interessen treten die Schülerinnen und Schüler in der Regel in einen von fünf Schultypen der Sekundarstufe II (10. bis 12./13. Schuljahr, 15/16 bis 18/19/20jährig) über. 27% der Jugendlichen treten in ein Gymnasium oder in eine Fachmittelschule ein, 49% wechseln in einen von über 300 Berufen der duale Berufsbildung, 20% belegen ein schulisches oder berufliches Brückenangebot und 4% befinden sich bereits im Erwerbsleben (vgl. BFS/TREE, 2003). (3) Am Ende des Gymnasiums bzw. der Fachmittelschule (12./13. Schuljahr) wechseln die Jugendlichen in die tertiäre Ausbildung, in Universität, Fachhochschule, höhere Fachschule oder eine andere Ausbildung. Im Folgenden konzentriere ich mich auf den Übergang in die Sekundarstufe II sowie auf den Übergang vom Gymnasium (höheres Schulniveau) bzw. der Fachmittelschule (tieferes Schulniveau) in die Tertiärstufe.

----- Abbildung 1 etwa hier einfügen -----

Normen und Leistungen regulieren Schulübergänge

Die Schulniveaus bilden einen wichtigen Faktor für die Kanalisierung von Bildungsverläufen. Der Abschluss eines Schulniveaus ermöglicht den normativen Übertritt in ein definiertes Spektrum von Anschlusslösungen. Ein normatives Übergangsmuster umfasst ein Bündel verschiedener Übergangssequenzen (zum Beispiel Sekundarschule - Gymnasium, Sekundarschule - anspruchsvolle Berufslehre, Realschule-Berufslehre, u. a.), welche als normativ gelten können. Normativ meint hier, dass das Niveau der Anschlusslösung mit den Erwartungen, die mit dem Abschluss eines Schulniveaus verbunden sind, korrespondiert.

Die Schulniveaus kanalisieren Bildungsverläufe auf drei Arten: (a) Viele Eltern und Lehrkräfte erwarten von den Jugendlichen, die anspruchsvollste Ausbildung zu ergreifen, die Schulniveaus und Noten erlauben, so dass die Kinder die besten Ausgangsbedingungen einer beruflichen Karriere erhalten (vgl. auch Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006). (b) Die Aufnahmeprüfungen in Schulen der Sekundarstufe II und die Aufnahmeverfahren in anspruchsvolle Berufslehren basieren auf den Lehrplänen der Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (Moser, 2004). Die Curricula der verschiedenen Schulniveaus bestimmen substantziell die Chancen, in eine anspruchsvolle Anschlusslösung aufgenommen zu werden. (c) Schulniveaus haben eine Signalwirkung für Lehrkräfte, Eltern und Jugendliche, welche ihre Bildungserwartungen und Berufswahlstrategien an das erreichte Schulniveau ausrichten. Für Lehrmeister hat das Schulniveau eine wichtige Signalfunktion im Prozess der Aufnahmeselektion in den Lehrbetrieb (Imdorf, 2006). In analoger Weise beeinflusst der Abschluss auf der Sekundarstufe II die weiteren Ausbildungsoptionen wie Universität, Fachhochschule, anspruchsvolle berufliche Weiterbildungen (zum Beispiel eidg. dipl. Buchhalter o.ä.) und höhere Fachschulen.

In Abgrenzung zu normativen Übergangsmustern werden im Sinne des person-centered approach (Magnusson, 2003) *erwartungswidrige Übergangsmuster* für die einzelnen Schulniveaus definiert. Ein erwartungswidriges Übergangsmuster liegt vor, wenn das Anspruchsniveau der Anschlusslösung unterhalb des Spektrums der erwarteten normativen Anschlusslösungen liegt.

Konkret bezeichne ich als erwartungswidrig, wenn (a) Realschüler das 9. Schuljahr wiederholen, direkt in das Erwerbsleben übertreten, die Lehre während der Probezeit abbrechen oder wenn die Jugendlichen über ihren weiteren Ausbildungsverlauf völlig unsicher sind. (b) Bei Jugendlichen aus Sekundarschulen wird von einem erwartungswidrigen Übergang gesprochen, wenn sie das 9. Schuljahr wiederholen, direkt in das Erwerbsleben übertreten, die Lehre während der Probezeit abbrechen, wenn sie über ihren weiteren Ausbildungsverlauf völlig unsicher sind, oder wenn sie

in ein Brückenangebot übertreten. (c) Ein erwartungswidriger Übergang nach der Matura bezeichnet den Übergang in eine Berufslehre oder den Austritt aus der weiteren Ausbildung. (d) Ein erwartungswidriger Übergang nach Abschluss der Diplommittelschule schließt ein Zwischenjahr ein, welches nicht auf die geplante Anschlusslösung vorbereitet, oder den Austritt aus der Ausbildung.

Dieses Klassifikationssystem erlaubt es, erstmals erwartungswidrige Bildungsverläufe in der Schweiz zu untersuchen. Wie kommt es zu erwartungswidrigen Bildungsverläufen, und welche Konsequenzen für die Studierenden sind damit verbunden?

Bedingungen von erwartungswidrigen Übergängen

Normative und erwartungswidrige Übergänge wurden aufgrund von Normen des Bildungssystems auf der Stufe von Schultypen definiert. Allerdings gehe ich mit Lerner & Walls (1999) davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Entwicklung und Bildung selber mitgestalten. Schülerinnen und Schüler bestimmen ihre Ausbildungswahl aufgrund von persönlichen Bildungswerten und schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen wesentlich mit (Eccles & Wigfield, 2002).

Um die Bedingungen eines erwartungswidrigen Bildungsverlaufs zu erklären, ziehen wir das Erwartungs-Wert-Modell der leistungsbezogenen Wahlen bei (Eccles et al., 1993). Diesem Modell zu Folge werden Bildungsverläufe wesentlich durch Erwartungen und Werte von Jugendlichen motiviert. Erfolgserwartungen und schulische Werte beeinflussen die Schulwahl (vgl. Eccles et al., 1993), die Studienwahl (Garrett, Cortina, & Eccles, submitted) und den präferierten Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern (Ma, 2001). Schulische Erwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen werden als wahrgenommene Fähigkeiten definiert, um schulische Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten. Werte sind individuelle Präferenzen und Ziele. Jugendliche, die hohe leistungsbezogene Erwartungen haben, ihre schulischen Ziele zu erreichen, werden diese Ziele mit höherer Wahrscheinlichkeit erreichen (vgl. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Wir vermuten, dass die Wahl eines erwartungswidrigen Bildungsverlaufs durch individuelle Erwartungen und Werte erklärt werden kann.

Bildungsentscheidungen von Jugendlichen können auch durch die Noten und das Geschlecht des Schülers/der Schülerin beeinflusst werden. Um erfolgreich in anspruchsvolle Schulen der Sekundarstufe II einzutreten, sind gute Schulnoten erforderlich. Häberlin, Imdorf & Kronig (2005) haben gezeigt, dass die Wichtigkeit der Noten vor allem bei Jugendlichen aus Schulniveaus mit erweiterten Ansprüchen bedeutsam ist, welche in das Gymnasium oder in große Firmen übertreten wollen. Frühere Forschung verweist überdies auf geschlechtsspezifische Berufswahlpräferenzen (Hupka et al., 2003). Schülerinnen wählen eher ein Brückenangebot oder eine schulische Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr, während Schüler eher in die duale Berufsbildung eintreten. Die Noten und das Geschlecht der Jugendlichen werden daher auch in unser Vorhersagemodell einbezogen.

Person-Umwelt-Passung nach der Transition

Dem Eccles-Modell folgend mündet ein erfolgreicher Übergang in einer hohen Passung zwischen den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen und den institutionellen Ansprüchen und Angeboten der neuen Schulumgebung. Eine geringe Passung korrespondiert mit ineffektivem Lernen, depressiver Stimmung und geringem Selbstwert (Eccles et al., 1993). Eine

hohe Passung korrespondiert hingegen mit hoher Zufriedenheit, hoher Identifikation mit der Arbeit (Pinquart, Juang, Silbereisen, 2003) und hoher Produktivität. Die Jugendlichen erreichen dann eine hohe Passung, wenn sie sich einerseits erfolgreich an die schulischen Ansprüche anpassen können, und wenn andererseits das schulische Umfeld den Entwicklungsansprüchen der Jugendlichen angepasst ist.

Es gibt nicht viele Untersuchungen zur Person-Umwelt-Passung nach Schulübertritten in die Sekundarstufe II (zum Beispiel Isakson & Jarvis, 1999; Falbo, Lein, Amador, 2001). Die Idee der Ausbildungspassung wird intensiver im Kontext der Berufswahl diskutiert (zum Beispiel Holland, Johnston, Asama, 1994). Noch weniger Studien gibt es, welche die Person-Umwelt Passung bei Schulübergängen in *Europa* untersucht haben (vgl. etwa Friebertshäuser, 2004; Übersicht in Herzog et al., 2006; Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004), so dass Hypothesen auf Mutmaßungen basieren.

Vermutlich ist es für Jugendliche nach erwartungswidrigen Übergängen schwieriger, eine gute Passung und ein positives Selbstkonzept zu konstruieren, weil sie „institutionell bedingte Nachteile“ erleben, nachdem sie nicht dem institutionell vor-strukturierten Pfad gefolgt sind. Weil die Übergänge am Ende der Sekundarstufe II weniger normiert sind (Herzog et al., 2006), dürften junge Erwachsene auf dieser Stufe nach einem erwartungswidrigen Übergang geringere Nachteile erleben und eher in der Lage sein, sich an die Anschlusslösung anpassen zu können.

Selbstkonzeptentwicklung bei schulischen Übergängen

Mit Schulübergängen gehen oft Veränderungen des schulischen Selbstkonzepts einher, unabhängig davon ob der Übergang normativ oder erwartungswidrig verläuft. Während Übergängen treten Jugendliche in eine immer selektivere Schulumgebung, so dass die Referenzgruppe homogener wird. Wenn die Veränderung der Referenzgruppe zu einem Vergleich mit leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern führt, müsste das schulische Selbstkonzept nach Marsh (1987) eher sinken. Während Schulübergängen müssen die Jugendlichen belastende Ereignisse bewältigen, sie müssen sich an die neue Schule, an neue Tagesabläufe und Routinen gewöhnen, neue Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen knüpfen, höhere Leistungsanforderungen bewältigen (Eder, 1989). Diese Belastungen können das schulische Selbstkonzept reduzieren (Eccles et al., 1993).

Umgekehrt dürfte eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit einem Anstieg des Selbstkonzepts einhergehen. Jugendliche haben dann die Erfahrung gemacht, eine schwierige Aufgabe gemeistert zu haben (Neuenschwander, 1996; 2005). Schulübergänge verschaffen Jugendlichen neue, positive Herausforderungen (Bronfenbrenner, 1979), vergrößern ihr soziales Netzwerk und verschaffen ihnen höheren sozialen Status (Heinz, 1984). Den Schulelektionsprozess erfolgreich zu durchlaufen und in eine neue Ausbildung überzutreten, sind positive Erfahrungen. Insofern müsste das Selbstkonzept zunehmen (Herzog et al., 2006). Wir formulieren die Hypothese, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Schulübergangs den Selbstwert und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung steigert, depressive Stimmungen reduziert und Schulzufriedenheit erhöht.

Zusammenfassend werden folgende *Hypothesen* überprüft: (a) Schulübergänge erhöhen das Selbstkonzept. (b) Erwartungswidrige Schulübergänge können durch individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und berufliche sowie familiäre Werte vorhergesagt werden. (c) Schülerinnen und Schüler nehmen eine geringere Mensch-Umwelt Passung nach einem erwartungswidrigen Übergangsmuster wahr als nach einem normativen. (d) Das

Vorhersagemodell sowie das Passungsmodell können sowohl bei Schulniveaus mit Grundansprüchen wie auch mit erweiterten Ansprüchen angewendet werden. (e) Der Übergang in die Sekundarstufe II ist stärker normiert als der Übergang in die Tertiärstufe. Entsprechend unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen normativen und erwartungswidrigen Übergangsprozessen beim Übergang in die Sekundarstufe II stärker als beim Übergang in die Tertiärstufe.

Methode

Stichprobe

Zur Überprüfung der eingeführten Hypothesen wird eine zweiteilige Studie durchgeführt, je eine für den Übergang in die Sekundarstufe II (9. Schuljahr, Kohorte 1) und in die Tertiärstufe (12. Schuljahr, Kohorte 2). Die Analysen werden für zwei Leistungsniveaus (Grundansprüche, erweiterte Ansprüche) getrennt gerechnet. Die Daten wurden im Rahmen einer großen Längsschnittstudie (Herzog et al., 2006; Abbildung 2) in den Kantonen Bern, Basel-Land, Luzern und Solothurn gesammelt. Die Kohorte 1 umfasst Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr aus einem Schulniveau mit Grundansprüchen (N=242) oder mit erweiterten Ansprüchen (N=296; mittleres Alter 15 Jahre). Die Kohorte 2 umfasst eine Teilstichprobe des vorliegenden Datenmaterials, bestehend aus Schülerinnen und Schülern des 12. Schuljahres aus zwei Schulniveaus (Gymnasium, N= 138, Fachmittelschule N=113). Die Jugendlichen aus dem 10. Schuljahr und aus dem seminaristischen Lehrerseminar wurden in den vorliegenden Analysen nicht berücksichtigt, obwohl sie im ursprünglichen Erhebungsdesign enthalten waren, um die Argumentation zu vereinfachen (Abbildung 2).

----- Abbildung 2 etwa hier einfügen -----

Die Studierenden dieser vier Teilstichproben füllten je dreimal einen Fragebogen aus: Am Anfang ihres letzten Schuljahres vor dem Übergang (Welle 1: 9. oder 12. Schuljahr), am Ende des letzten Jahres vor dem Übergang (Welle 2: 9. oder 12. Schuljahr) und sechs Monate nach dem Übergang (Welle 3: 10. oder 13. Schuljahr). In den Erhebungswellen 1 und 2 wurden die Daten klassenweise erhoben. Der Ausfall war klein (7%). Die Rücklaufquote bei der Welle 3 verglichen mit der Welle 1 war hoch (72%).

Die Übergangssequenzen sollten in beiden Altersgruppen und Schulniveaus analysiert werden, um normative und erwartungswidrige Übergangsmuster von der obligatorischen Schule in die tertiäre Ausbildung zu rekonstruieren. Auf der Basis der eingeführten Konzeption definierten wir erwartungswidrige Bildungsverläufe aus Realschulen (N=11) und aus Sekundarschulen (N=68), aus Gymnasien (N=24) und aus Fachmittelschulen (N=15). Obwohl die Gesamtstichprobe groß war, sind die Häufigkeiten erwartungswidriger Bildungsverläufe eher klein, weil diese Übergangsmuster definitionsgemäß selten sind. Die Erklärungskraft des theoretischen Vorhersagemodells muss groß sein, wenn angesichts der kleinen Gruppengrößen signifikante Effekte erreicht werden sollen.

Instrumente

Überzeugungen und Werte

Immer wenn wir mehrere Items zur Messung von Konzepten einsetzten, wurden Faktorenanalysen verwendet, um die Itemstruktur zu untersuchen, und den Mittelwert der Items

berechnet, welcher in den Analysen verwendet wurde. Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen wurden mit sieben Items gemessen (z.B. „Ich kann auch schwierige Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng“; 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau; $\alpha = .77$; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Persönliche Werte wurden mit zwei reliablen Faktoren gemessen: (a) professioneller/finanzieller Erfolg (sechs Items wie zum Beispiel „Wie wichtig ist Dir... Vorwärts zu kommen, Erfolg zu haben“, 1: überhaupt nicht wichtig, 4: sehr wichtig; $\alpha = .72$) und Familienorientierung (zwei Items wie zum Beispiel „wie wichtig ist es Dir... Kinder zu haben und sie groß zu ziehen“, 1: überhaupt nicht wichtig; 4: sehr wichtig; $\alpha = .63$, cf. Rimann & Udris, 1997). Berufsbezogene Werte wurden mit vier reliablen Faktoren gemessen (Skala: 1: überhaupt nicht wichtig, 4: sehr wichtig): Der Faktor Beruflicher Erfolg ($\alpha = .74$) setzte sich aus vier Items zusammen wie „Gute Bezahlung, guter Lohn“. Der Faktor Soziale Orientierung ($\alpha = .70$) hatte fünf Items wie zum Beispiel „viel Kontakt mit Menschen haben“. Der Faktor Familienorientierung ($\alpha = .70$) hatte drei Items wie zum Beispiel „erfülltes Privatleben“. Der Faktor Arbeitsklima ($\alpha = .64$) bestand aus drei Items wie zum Beispiel „Verständnisvolle Vorgesetzte“.

Abhängige Variablen

Die Person-Umwelt-Passung vor und nach dem Übergang wurde anhand verschiedener Items gemessen: Selbstwert und depressive Stimmung wurden mit je fünf Items gemessen, welche beide zwei Dimensionen der Rosenberg Self-Esteem Scale (1979) bildeten (Beispielitems: „Ich glaube, dass ich eine Reihe von sehr guten Eigenschaften habe“, 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau, Selbstwert $\alpha = .78$, depressive Stimmung $\alpha = .79$). Schulzufriedenheit wurde mit fünf Items gemessen ($\alpha = .82$, Beispielitem: „In der Schule gefällt es mir“).

Übergangsbezogene Einstellungen wurden mit Items von Bergmann (1996; Skala: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau) gemessen. Fünf Items wie zum Beispiel „Ich bin noch nicht ausreichend informiert, was ich mit meiner Ausbildung später einmal anfangen kann“ erfassten das Ausmaß der Informiertheit über das Erwerbsleben ($\alpha = .82$). Acht Items wie zum Beispiel „Ich fühle mich noch zu wenig darüber informiert, welche beruflichen Möglichkeiten ich später einmal haben werde“ maßen arbeitsbezogene Identitätsprobleme ($\alpha = .90$). Vier Items wie zum Beispiel „Ich werde weniger Zeit für Hobbies oder Freizeitaktivitäten haben“ erfassten die Zeitressourcen ($\alpha = .75$). Vier Items wie zum Beispiel „Ich freue mich auf die neuen Herausforderungen“ erfassten die antizipierten Probleme nach dem Übergang ($\alpha = .65$).

Nach dem Übergang füllten die Jugendlichen drei Items aus, welche die wahrgenommene Person-Umwelt-Passung der neuen schulischen Umwelt mit den Schülerkompetenzen und -interessen sowie die allgemeine Passung erfassten (Skala: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt genau, Beispiel: „Die Lehre stimmt mit meinen persönlichen Interessen überein“).

Datenauswertung

Um die Veränderungen des Selbstkonzepts, des Selbstwertes und der depressiven Stimmung zu untersuchen, führten wir Varianzanalysen mit Messwiederholung durch. Um die Hypothese zu prüfen, ob unerwartete Schulübergänge durch Selbstwirksamkeitserwartungen und Werte in allen vier Teilstichproben vorhergesagt werden können, setzten wir logistische Regressionsanalysen ein: Getrennt für die Schülerinnen und Schüler der beiden Schulniveaus und der beiden Alterskohorten sagten wir unerwartete Bildungsverläufe im Vergleich zu erwarteten Bildungsverläufen mittels schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen, dem Wert des beruflichen/finanziellen Erfolgs sowie dem Wert der Familienorientierung vorher. Zur Kontrolle wurden

Schulnoten und Geschlecht eingesetzt. Um die Hypothesen zu prüfen, wie sich die Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen Übergängen an die neue Umgebung anpassen können, verwendeten wir Varianzanalysen und verglichen die Jugendlichen zwischen den beiden Schulniveaus. Wenn in allen drei Erhebungswellen Daten vorlagen, wurden Interaktionseffekte getestet, um die Veränderungsrichtung zwischen den Gruppen zu vergleichen.

Ergebnisse

Teil I: Erwartungswidrige Übergänge in die Sekundarstufe II

Um Veränderungen des Selbstkonzepts, des Selbstwertes und der depressiven Stimmung während Übergängen zu untersuchen, führten wir Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung durch. Der Hauptfaktor war das Schulniveau (Grundansprüche vs. erweiterte Ansprüche). Während des 9. Schuljahres und nach dem Übergang in das 10. Schuljahr nahmen die Selbstwirksamkeitserwartung ($F_{Zeit}(2, 512) = 30.7, p < .001$) und der Selbstwert ($F_{Zeit}(2, 514) = 16.4, p < .001$) kontinuierlich zu, während die depressive Stimmung ($F_{Zeit}(2, 515) = 24.6, p < .001$) kontinuierlich abnahm. Die Schülerinnen und Schüler aus dem höheren Schulniveau berichteten einen höheren Selbstwert ($F(1, 515) = 5.7, p < .05$), geringere depressive Stimmung ($F(1, 516) = 17.0, p < .001$) und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen ($F(1, 513) = 3.34, p = .068$) als die Lernenden des tieferen Schulniveaus (signifikanter Haupteffekt). Die Stabilitätskorrelationen der Selbstwirksamkeitserwartung, des Selbstwertes und der depressiven Stimmung waren hoch, sogar während der Übergangsperiode (Selbstwirksamkeitserwartung $r_{t1-t2} = .63, r_{t1-t3} = .44, r_{t2-t3} = .46$; Selbstwert $r_{t1-t2} = .51, r_{t1-t3} = .47, r_{t2-t3} = .50$; depressive Stimmung $r_{t1-t2} = .55, r_{t1-t3} = .48, r_{t2-t3} = .57$).

Im Unterschied dazu nahm die Schulzufriedenheit während des 9. Schuljahres ab ($M_{t1} = 2.65, SE = .03, M_{t2} = 2.46, SE = .03$), stieg aber während des Übergangs in das 10. Schuljahr deutlich an ($F_{Zeit}(2, 514) = 16.4, p < .001, M_{t3} = 3.40, SE = .03$). Die Zunahme war stärker für die Schülerinnen und Schüler des höheren Schulniveaus. Die Korrelation innerhalb des 9. Schuljahres war hoch ($r = .65$), sie war aber gering für beide Zeitpunkte vor dem Übergang zur Messung nach dem Übergang ($r_{t1-t3} = .13, r_{t2-t3} = .11$).

Vorhersage von erwartungswidrigen Übergängen: In beiden Schulniveaus gelang die Vorhersage der erwartungswidrigen Übergänge signifikant (Grundansprüche: $\chi^2 = 19.9, df = 5, p < .001$; erweiterte Ansprüche: $\chi^2 = 36.9, df = 5, p < .001$; Tabelle 1). Die Schülerinnen und Schüler aus dem tieferen Schulniveau mit geringen schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen und einer hohen Familienorientierung folgten mit höherer Wahrscheinlichkeit einem erwartungswidrigen Übergangsmuster als einem normativen Verlauf ($R^2 = 37\%$, Nagelkerke). Die Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe waren offenbar weniger überzeugt, dass sie eine Berufslehre erhalten werden und plantem, früh eine eigene Familie zu gründen. Sie waren nicht motiviert, eine Ausbildung auf dem Sekundarstufen-II-Niveau zu beginnen.

----- Tabelle 1 etwa hier einfügen -----

Für Schülerinnen und Schüler aus dem *höheren Schulniveau* erlaubten geringe Selbstwirksamkeitserwartungen, geringe Wichtigkeitseinschätzung von professionellen Werten, hohe Einschätzung von sozialen Werten, Geschlecht und Schulnoten eine signifikante Vorhersage von erwartungswidrigen Bildungsverläufen; die Varianzaufklärung war (19.1% Nagelkerke) kleiner als diejenige für die Schülerinnen und Schüler aus dem tieferen Schulniveau. Schüler mit geringen Schulnoten hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen

erwartungswidrigen Übergang zu wählen. Schülerinnen wählten oft ein Brückenangebot (freiwilliges 10. Schuljahr) und damit einen gemäß Definition erwartungswidrigen Übergang. Erwartungen und Werte erlaubten aber keine signifikante Vorhersage. Im Unterschied zum tieferen Schulniveau waren Noten und Geschlecht im höheren Schulniveau signifikante Faktoren, erwartungswidrige Übergänge vorherzusagen. Zusätzliche Datenanalysen zeigen, dass in keinem Schulniveau Nationalität und sozio-ökonomischer Status der Familie (sog. ISCO-Kodierung) eine signifikante Vorhersage erlaubten.

----- Tabelle 2 etwa hier einfügen -----

Ergebnisse der beiden Transitionsmuster: Zuerst verglichen wir antizipierte Probleme der Schülerinnen und Schüler aus dem tieferen Schulniveau vor und nach dem Übergang (Tabelle 2). Die Schülerinnen und Schüler unterschieden sich weder nach dem normativen vs. erwartungswidrigen Übergangsmuster noch nach dem Zeitverlauf. Die Interaktion war aber signifikant: Die Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahrs aus dem tieferen Schulniveau antizipierten mehr Schwierigkeiten vor dem Übergang als nachher. Jugendliche mit erwartungswidrigem Übergangsmuster bewerteten aber umgekehrt den Übergang vorher als weniger negativ als nach dem Übergang.

Die Schülerinnen und Schüler mit einem normativen Übergangsmuster berichteten über abnehmende Zeitressourcen (d.h. weniger unstrukturierte Zeit verfügbar) während des Übergangs, während die Schülerinnen und Schüler mit einem erwartungswidrigen Verlaufsmuster eine Zunahme der Zeitressourcen rapportierten. Schließlich zeigte eine querschnittliche Analyse, dass Jugendliche mit erwartungswidrigem Übergangsmuster eine geringere Passung zwischen ihren Interessen bzw. ihren Kompetenzen und der Umweltwahrnehmung berichteten als die Jugendlichen mit normativem Übergangsmuster.

Danach führten wir analoge Analysen für die Jugendlichen aus dem höheren Schulniveau durch (Tabelle 2). Wiederum nahmen die Zeitressourcen bei den Jugendlichen mit normativem Übergangsmuster ab, aber sie nahmen bei der anderen Gruppe zu. Berufsbezogene Identitätsprobleme nahmen bei den Jugendlichen mit normativem Übergangsmuster über die Zeit zu, sie nahmen aber bei der anderen Gruppe ab. Auch in dieser Gruppe wurde die Passung zwischen Umwelтанforderungen und den persönlichen Interessen bzw. Kompetenzen von den Jugendlichen mit normativem Übergangsmuster als höher bewertet als von den anderen Jugendlichen.

Teil 2: Erwartungswidrige Übergänge in die Tertiärstufe

Der nächste Übergang, welche den Bildungsverlauf von der Volksschule in die Tertiärstufe wesentlich bestimmt, beginnt am Ende der Sekundarstufe II (etwa 18-19jährig). Gymnasium und Fachmittelschule - zwei verschiedene Schulniveaus - bilden wichtige Wege in die tertiäre Bildung wie Universität, Fachhochschule oder Höhere Fachschule. Wir beschreiben wieder zuerst die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Zufriedenheit während des Übergangs, danach prüfen wir das eingeführte Modell zur Vorhersage von erwartungswidrigen Übergangsmustern und untersuchen die Mensch-Umwelt-Passung nach dem Übergang.

In Varianzanalysen mit Messwiederholung mit dem Faktor Gymnasium vs. Fachmittelschule wurde zuerst die Entwicklung von Selbstkonzept und Zufriedenheit vor und nach dem Übergang untersucht. Die Ergebnisse zeigen keinen Unterschied zwischen den Schulniveaus, aber der Selbstwert nimmt kontinuierlich und signifikant in beiden Schulniveaus von der Erhebungswelle 1 bis 3 zu ($F(2, 222) = 9.8, p < .001$, Korrelationen $r_{t1-t2} = .70, r_{t1-t3} = .58, r_{t2-t3} = .60$).

Entsprechend unterscheidet sich die depressive Stimmung zwischen den Gruppen nicht, nimmt aber kontinuierlich in beiden Schulniveaus ab ($F(2, 222) = 16.1, p < .001$, Korrelationen $r_{t1-t2} = .71, r_{t1-t3} = .61, r_{t2-t3} = .67$). Die Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet sich auch nicht zwischen den Schulniveaus und nimmt kontinuierlich von der Erhebungswelle 1 bis 3 zu ($F(2, 221) = 28.1, p < .001$, Korrelationen $r_{t1-t2} = .65, r_{t1-t3} = .48, r_{t2-t3} = .42$). Die Schulzufriedenheit ist am Ende des Gymnasiums tiefer als am Ende der Fachmittelschule ($F(1, 102) = 7.5, p < .01$). In beiden Schulniveaus nimmt sie von der Erhebungswelle 1 zur Welle 2 ab und steigt beim Übergang zur Welle 3 deutlich an ($F(2, 101) = 45.5, p < .001, M_{t1} = 2.77, M_{t2} = 2.61, M_{t3} = 3.24$; Korrelationen $r_{t1-t2} = .65, r_{t1-t3} = .48, r_{t2-t3} = .42$).

Das Selbstkonzept unterscheidet sich nicht zwischen den Schulniveaus und nimmt kontinuierlich während des Übergangs in die tertiäre Bildung zu. Die Schulzufriedenheit in Fachmittelschulen ist höher als im Gymnasium und steigt während des Übergangs kontinuierlich. Der Übergang hat positive Wirkungen auf den Selbstwert, die depressive Stimmung, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung und die Schulzufriedenheit der Jugendlichen. Im Vergleich zum Übergang in die Sekundarstufe II gibt es bei diesen Übergängen keine Schulniveauunterschiede. Die Stabilitätskorrelationen bei den einzelnen Konstrukten sind eher höher.

Vorhersage von erwartungswidrigen Übergängen: Wir überprüften die Hypothese, dass erwartungswidrige Übergänge durch die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen und persönlichen Werte in beiden Schulniveaus vorhergesagt werden können. Die Noten mussten weggelassen werden, weil in den Fachmittelschulen keine Noten vergeben wurden und weil sie sich im Gymnasium auf verschiedene Fächer beziehen (fachliche Spezialisierungen durch Schwerpunktbildung im Gymnasium). Erwartungswidrige Übergänge am Ende der Fachmittelschule konnten vorhergesagt werden ($\chi^2(4) = 8.0, p < .10; R^2 = 13\%$, Nagelkerke, Tabelle 3). Die Schülerinnen und Schüler, die in der Welle 1 beruflich-finanzielle Werte hoch bewerteten, durchliefen mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen erwartungswidrigen Übergang. Dieses Modell wurde für die jungen Erwachsenen aus dem Gymnasium repliziert ($\chi^2(4) = 10.5, p < .05; R^2 = 12\%$, Nagelkerke). Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit geringerer Selbstwirksamkeitserwartung in der Erhebungswelle 1 durchliefen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen erwartungswidrigen Übergang. Weitere Analysen zeigten, dass Geschlecht und sozio-ökonomischer Status nicht signifikant wurden.

----- Tabelle 3 etwa hier einfügen -----

Ergebnisse der Transition: Im nächsten Schritt untersuchten wir, in welchem Ausmaß eine Passung nach dem Übergang in die tertiäre Ausbildung hergestellt werden konnte (Tabelle 2). Die vorhandenen Zeitressourcen unterschieden sich vor und nach dem Übergang zwischen verschiedenen Gruppen und Übergangsmustern nicht. Die jungen Erwachsenen aus Fachmittelschulen berichteten über eine höhere Passung zwischen den Umwelanforderungen und ihren Fähigkeiten nach einem normativen Übergang im Vergleich zu den jungen Erwachsenen nach einem erwartungswidrigen Übergang. Die Passungswahrnehmung unterschied sich für die jungen Erwachsenen aus Gymnasien aus normativen vs. erwartungswidrigen Übergangsmustern nicht. Gemäß Varianzanalysen mit Messwiederholung berichteten die Absolventinnen und -absolventen eines Gymnasiums weniger berufsbezogene Identitätsprobleme vor und nach normativen Übergängen als vor und nach erwartungswidrigen Übergängen.

Diskussion

Grundsätzlich ist eine Öffnung der Bildungssysteme und eine Vervielfältigung von Bildungsverläufen international, aber auch in der Schweiz festzustellen (Baumert, Waterman, Schümer, 2003). Allerdings sind die Bildungsverläufe von der Primarschule in die tertiäre Bildung in verschiedene Schul- bzw. Ausbildungsniveaus strukturiert, welche nur wenig durchlässig sind. Schulübergänge bieten für eine befristete Periode eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schulniveaus.

Bronfenbrenner (1979) konzeptualisierte Übergänge als einen Anlass, neue soziale Beziehungen zu knüpfen und die Selbstkonzeptentwicklung zu unterstützen. Im Gegensatz dazu wurde der Übergang in die Sekundarstufe I und II immer wieder als Herausforderung beschrieben, sich an die neue Umwelt anpassen zu müssen (Eccles et al., 1993; Isakson & Jarvis, 1999). In der schweizerischen Schulkultur unterstützt nach den vorliegenden Ergebnissen der Übergang in die Sekundarstufe II und in die Tertiärstufe die Entwicklung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeitserwartung, reduziert die depressive Stimmung und erhöht bei den Jugendlichen das Gefühl, mit ihrer Ausbildung zufrieden zu sein. Es gab nur wenige Unterschiede dieser Selbstkonzeptdimensionen zwischen den Schulniveaus.

In der Schweiz bietet die schulische Umwelt nach dem Übergang neue Erfahrungen, größere Autonomie und Wahlmöglichkeiten. Diese neue schulische Umwelt ist offenbar in hohem Maß dem Entwicklungsstand der Jugendlichen angemessen. Im Unterschied dazu ist der Übergang in die Sekundarstufe I und II in den U.S.A. mit einer größeren Schule, einer größeren Bürokratie, einer größeren fachlichen Spezialisierung des Lehrpersonals und des Curriculums verbunden. Diese Veränderungen verstärken das Gefühl von fehlender Eingebundenheit und Passivität der Schülerinnen und Schüler (Bryk, Lee, & Smith, 1990; Newmann, 1981; Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996). Unsere Ergebnisse unterstreichen in Übereinstimmung mit den Befunden dieser U.S. Studien die Wichtigkeit von schulischen Umwelten, welche auf die Entwicklung der Jugendlichen abgestimmt sind.

Es scheint, dass sich die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs stärker auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirkt als die Belastungen des Übergangs, auch wenn damit ein Bezugsgruppenwechsel verbunden ist (vgl. Bezugsgruppeneffekte von Marsh, 1987). Wir fanden zwar Unterschiede in der Schulzufriedenheit zwischen verschiedenen Schulniveaus, diese Unterschiede waren aber nicht bei beiden Kohorten zu finden. Beim Übergang in die Sekundarstufe II nimmt die Schulzufriedenheit bei den Jugendlichen aus dem höheren Schulniveau stärker zu, während die Schulzufriedenheit beim Übergang in die tertiäre Bildung für die Jugendlichen aus dem höheren Leistungsniveau geringer ausfällt. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schulzufriedenheit stärker vom Ausbildungskontext beeinflusst wird als allgemeine Indikatoren des Selbstkonzepts.

Obwohl der Übergang in die Sekundarstufe II - teilweise auch in die Tertiärstufe - eine stark vorstrukturierte Entwicklungsaufgabe darstellt, weil die Anschlusslösungen mit Werthaltungen deutlich konnotiert sind, gibt es Schülerinnen und Schüler, welche den Bildungsnormen nicht folgen. Entsprechend wurden nach dem person centered approach zwei Muster von Bildungsverläufen voneinander abgegrenzt, das Muster eines normativen Bildungsverlaufs und das Muster eines erwartungswidrigen Bildungsverlaufs. In diesen beiden Mustern sind verschiedenste Varianten von Anschlusslösungen zu den untersuchten Ausbildungsgängen zusammengefasst. Die Vielfalt möglicher Bildungsverläufe wurde anhand von Bildungsnormen in zwei Typen zusammengefasst.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen und ausgeprägten außerschulisch orientierten Werthaltungen entgegen der institutionellen Normen ihren eigenen Bildungsweg festlegen. Das Erwartungsmal-Wert Modell von Eccles hat sich bewährt. Erwartungswidrige Bildungsverläufe können durch Variablen auf dem individuellen Niveau vorhergesagt werden.

Allerdings unterscheidet sich die Vorhersagekraft von Erwartungen und Werten zwischen den verschiedenen Schulniveaus. Im höheren Schulniveau der Sekundarstufe I bilden Noten und Geschlecht die zentralen Prädiktoren, Erwartungen und Werte sind bedeutungslos. Dieser Effekt ist möglicherweise damit zu erklären, dass Sekundarschülerinnen mit tiefen Noten bevorzugt in ein Brückenangebot wechseln statt direkt in eine neuen Schule oder Berufslehre überzutreten (Neuenschwander & Bleisch, 2003). Beim Übergang in die tertiäre Bildung sind Werte stärkere Prädiktoren von erwartungswidrigen Bildungsverläufen in Fachmittelschulen, während in Gymnasien vor allem Selbstwirksamkeitserwartungen Vorhersagen erlauben. Die Jugendlichen haben offenbar ein Verständnis, worauf es bei Bildungsentscheidungen ankommt: Maturandinnen und Maturanden mit Gefühlen der Überforderung verzichten auf eine tertiäre Ausbildung, selbst wenn sie dazu formal zugelassen würden. Nach Abschluss einer Fachmittelschule bestimmen hingegen primär die beruflichen und familiären Werthaltungen darüber, ob ein erwartungswidriger Bildungsverlauf gewählt wird, die Leistungsanforderungen fallen weniger ins Gewicht.

Die beiden Übergangsmuster unterschieden sich stärker zwischen den Altersgruppen als zwischen den Schulniveaus. Der Übergang nach der Sekundarstufe I wird stärker reguliert als nach der Mittelschule, wo weniger strikte Normen den individuellen Präferenzen mehr Raum lassen. Von besonderem Interesse sind die Jugendlichen aus dem tieferen Niveau der Sekundarstufe I, welche einen erwartungswidrigen Übergang gewählt haben. Diese Jugendlichen haben ein hohes Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem heraus zu fallen, so dass ihre Chancen, erfolgreich ins Erwerbsleben einzutreten, mittel-/langfristig reduziert sind (Seibert & Solga, 2005). Entsprechend sind die Erwartungen und beruflichen Werte bei dieser Schülergruppe besonders wichtige Determinanten von abwärtsgerichteten Übergängen (vgl. Übersicht in Finn, 1989).

Nach Schulübergängen berichten die Jugendlichen in der Regel eine hohe Passung zwischen ihren Interessen bzw. Kompetenzen und den institutionellen Anforderungen und Angeboten. Dieses Ergebnis ist mit dem oben berichteten Trend der Selbstkonzeptentwicklung konsistent. Beeinflusst das Übergangsmuster die Wahrnehmung der Person-Umwelt-Passung nach dem Übergang? Obwohl ein erwartungswidriger Übergang durch die Erwartungen und Werte der Schülerinnen und Schüler motiviert wird, vermögen diese Schülerinnen und Schüler in geringerem Ausmass eine Passung nach dem Übergang herzustellen. Institutionelle Regeln des Übergangs haben offenbar einen stärkeren Einfluss als die individuellen Motivlagen auf die Fähigkeit, eine gute Passung herzustellen.

Die Ergebnisse sollten im Licht der kurzen Zeitspanne der Langzeitstudie interpretiert werden. U.S. Studien zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Werte zukünftige Bildungseinstellungen und den Eintritt in die Universität vorhersagen (Blecker & Jacobs, 2004; Eccles et al., 2004; Neuenschwander, Garrett, Eccles, 2006). In unserer laufenden Längsschnittstudie Familie-Schule-Beruf (FASE B) untersuchen wir die Langzeitwirkungen von Übergangsprozessen in der Schweiz.

Literatur

- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 373-392.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Baumert, J., Waterman, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Bergmann, C. (1996). *Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Laufbahnproblembelastung von Studenten* Forschungsbericht. Linz: Universität Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie.
- BFS/TREE (Ed.). (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Blecker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in Math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97-109.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: An interpretive summary of the research. In J. Witte & W. Clure (Eds.) *Choice and control in American education* (pp. 135-226) London: Falmer Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., 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.
- Eccles, J. S., Vida, M., & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrolment. *Journal of Early Adolescence*, 24, 63-77.
- Eder, F. (1989). Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen - eine Pilot-Untersuchung. *Empirische Pädagogik*, 3(4), 311-338.
- EDK (2001). Schweizer Beitrag für die Datenbank Eurybase. *The Information Database for Education in Europe*. IDES, Bern.
- Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high-school. *Journal of Adolescent Research*, 16, 511-529.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Friebertshäuser, B. (2004). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 585-604). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garrett, J., Cortina, K. S., & Eccles, J. S. (under review). When Expectancies and Values

- Become Majors: A Longitudinal Study on Motivation in the Transition to College.
- Häberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre [From the School to the Apprenticeship]*. Bern: Haupt.
- Heinz, W. R. (1984). *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*. Bremen: Universität Bremen.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Holland, J. L., Johnston, J., & Asama, N. (1994). More evidence for the relationship between holland's persnality types and personality variables. *Journal of Career Assessment*, 2, 331-340.
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 33-58). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Imdorf, C. (2006, March). *Lehrlingsauswahl in Kleinbetrieben. Die Bedeutung von Schulqualifikationen aus betrieblicher Sicht*. Paper presented at the Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt, Germany.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high-school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- Lerner, R. M., & Walls, T. (1999). Revisiting individuals as producers of their development: From dynamic interactionism to developmental systems. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and Research through the life span* (pp. 3-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: Do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents matter? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 132-146.
- 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.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., & Bleisch, D. (2003). *Evaluation Neuorganisation 10. Schuljahr* (Schlussbericht). Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Neuenschwander, M. P., Garrett, J., & Eccles, J. S. (2006, September). *Elternerwartungen und Schülerpläne beim Übergang ins College: Mediator- und Moderator-Effekte*. Paper presented at the Meeting of the German Society for Psychology, Nürnberg, Germany.

- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Education Review*, 51, 546-564.
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school to work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Rimann, M., & Udrys, I. (1997). Personal Values. In: *Fragebogen Arbeitserfahrung und Lebensqualität in der Schweiz (AEQUAS)*. Teil A.: Réseau de Recherche, Université de Berne, Genève, Lausanne, Neuchâtel, Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie, Freie Universität Berlin.
- Seibert, H., & Solga, H. (2005). Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*, 34, 364-382.
- Der Schweizerische Bildungsserver (13. Februar 2007). *Das Schweizer Bildungssystem*. <http://www.educa.ch/dyn/73036.asp>.
- Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Tosca - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske & Budrich.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 148-185). New York: MacMillan.

Tabelle 1: Vorhersage von Bildungsverlaufsmustern nach Realschule und Sekundarschule (logistische Regressionsanalyse)

	9. Schuljahr (Grundansprüche)	9. Schuljahr (erweiterte Ansprüche)
N normative / erwartungs- widrige Verläufe	110/9	210/63
Schulische Selbstwirksam- keitsüberzeugung (t ₁)	15.40*	1.41
Wert: Professionell /finanzieller Erfolg (t ₁)	1.00	1.18
Wert: Familienorientierung (t ₁)	.04*	.82
Geschlecht	.49	.18***
Noten	.80	3.53**
Intercept	13184	.06
Chi ² , df=5	19.9***	36.9***
R ² (Nagelkerke)	37.0%	19.1%

Legende: t₁: 1. Messzeitpunkt, ***: p<.001, **: p<.01, *: p < .05, N: Anzahl Personen

Tabelle 2: Ergebnisse von erwartungswidrigen Übergängen: Varianzanalysen für die zweite und dritte Erhebungswelle

Realschule	df _{Gruppe}	F _{Gruppe}	df _{Zeit}	F _{Zeit}	df _{Gruppe x Zeit}	F _{Gruppe x Zeit}
Antizipierte Probleme	1, 118	2.34	1, 118	1.32	1, 118	4.10*
Zeitressourcen	1, 116	4.64*	1, 116	2.31	1, 116	3.42†
Arbeitsbezogene Informationen	1, 122	.36	1, 122	2.56	1, 122	.90
Berufsbezogene Identitätsprobleme	1, 122	.45	1, 122	3.03†	1, 122	.46
Passung der Interessen t ₃	1, 124	6.8**		-		-
Passung Kompetenzen t ₃	1, 125	17.9***		-		-
Sekundarschule	df _{Gruppe}	F _{Gruppe}	df _{Zeit}	F _{Zeit}	df _{Gruppe x Zeit}	F _{Gruppe x Zeit}
Antizipierte Probleme	1, 288	1.02	1, 288	3.58†	1, 288	.00
Zeitressourcen	1, 289	.35	1, 289	2.00	1, 289	7.43***
Arbeitsbezogene Informationen	1, 287	4.97	1, 287	.00	1, 287	1.64
Berufsbezogene Identitätsprobleme	1, 289	1.01	1, 289	1.86	1, 289	24.75***
Passung der Interessen t ₃	1, 288	10.5***		-		-
Passung Kompetenzen t ₃	1, 288	14.4***		-		-
Fachmittelschule	df _{Gruppe}	F _{Gruppe}	df _{Zeit}	F _{Zeit}	df _{Gruppe x Zeit}	F _{Gruppe x Zeit}
Antizipierte Probleme	1, 104	.04	1, 104	2.88	1, 104	.64
Zeitressourcen	1, 103	.64	1, 103	.07	1, 103	1.11
Arbeitsbezogene Informationen	1, 105	.02	1, 105	.02	1, 105	.16
Berufsbezogene Identitätsprobleme	1, 105	.73	1, 105	.05	1, 105	.99
Passung der Interessen t ₃	1, 108	1.71		-		-
Passung Kompetenzen t ₃	1, 106	7.6**		-		-
Gymnasium	df _{Gruppe}	F _{Gruppe}	df _{Zeit}	F _{Zeit}	df _{Gruppe x Zeit}	F _{Gruppe x Zeit}
Antizipierte Probleme	1, 115	1.26	1, 115	3.31†	1, 115	2.44
Zeitressourcen	1, 118	.00	1, 118	6.39*	1, 118	.46
Arbeitsbezogene Informationen	1, 119	6.3*	1, 119	1.50	1, 119	.00
Berufsbezogene Identitätsprobleme	1, 120	1.33	1, 120	.08	1, 120	.01
Passung der Interessen t ₃	1, 97	3.73†		-		-
Passung Kompetenzen t ₃	1, 97	1.46		-		-

 Legende: t₃: dritter Messzeitpunkt, †: p<.10, *: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

Tabelle 3: Vorhersage von Bildungslaufmustern in Fachmittelschule und Gymnasium (logistische Regressionsanalyse)

	Fachmittelschule	Gymnasium
N normative / erwartungswidrige Läufe	94/15	109/24
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung (t_1)	.24	3.75*
Wert: Professionell/ finanzieller Erfolg (t_1)	.22*	.59
Wert: Familienorientierung (t_1)	.93	.88
Geschlecht	.97	.45
Intercept	48214	2.51
Chi ² , df=4	8.0†	10.5*
R ² (Nagelkerke)	12.8%	12.4%

Legende: t_1 : 1. Messzeitpunkt, *: $p < .05$, †: $p < .10$, N: Anzahl Personen

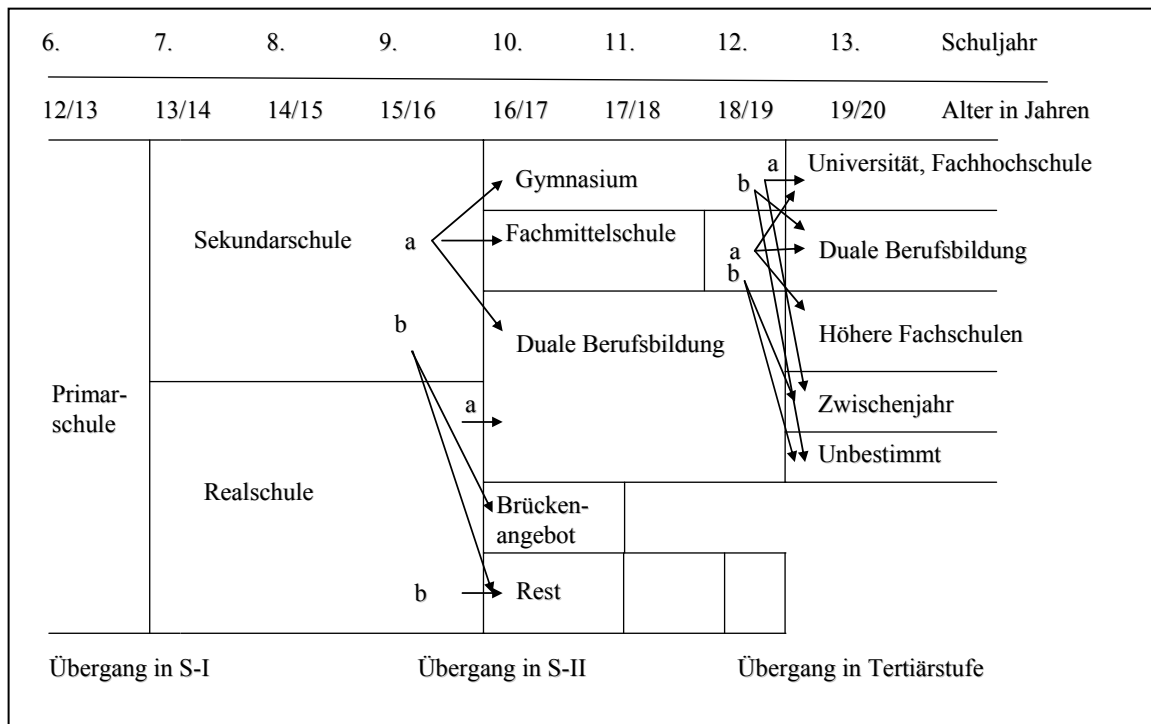


Abbildung 1: Ausschnitte aus dem Schweizerischen Bildungssystem und normative/erwartungswidrige Bildungsverläufe

Legende: a: normative Übergangssequenz, b: erwartungswidrige Übergangssequenz

8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	Schuljahr	
	9. Klasse A B	Lehrerinnen- und Lehrerseminar C					A B	C
		Gymnasium C			A B	C		Berufsbildung Tertiäre Bildung Erwerbstätigkeit
		Fachmittelschule C			A B	C		
		Zwi- jahr A B C		C				
		Berufsbildung C						

Abbildung 2: Forschungsdesign

Legende: A 1. Befragungszeitpunkt zu Beginn des letzten Schuljahrs
 B 2. Befragungszeitpunkt am Ende des letzten Schuljahrs
 C 3. Befragungszeitpunkt 6 Monate nach dem Übertritt