

ZEITSCHRIFT FÜR LERNFORSCHUNG

Unterrichtswissenschaft

School-to-Work

- **Susanne Weber | Erno Lehtinen**
Transition from School-to-Work and its Challenges
- **Stephen F. Hamilton | Mary Agnes Hamilton**
Mentoring, Social Capital, and Human Capital
- **Martin Baethge**
Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt
- **Markus P. Neuenschwander | Michelle Gerber**
Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb
- **Kerstin Helker | Marold Wosnitza**
Verantwortung im Schulkontext – ein systematisches Review des empirischen Forschungsstandes
- **Thilo Kleickmann u. a.**
Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
42. Jahrgang / 2014 / Heft 3

Thema

School-to-Work

Verantwortliche Herausgeber: *Susanne Weber, Erno Lehtinen*

Susanne Weber, Erno Lehtinen

Transition From School-to-Work and its Challenges 194

Stephen F. Hamilton, Mary Agnes Hamilton

Mentoring, Social Capital, and Human Capital 206

Martin Baethge

Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden
Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt 224

Markus P. Neuenschwander, Michelle Gerber

Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb 244

Allgemeiner Teil

Kerstin Helker, Marold Wosnitza

Verantwortung im Schulkontext – ein systematisches Review des
empirischen Forschungsstandes 261

*Thilo Kleickmann, Jörg Großschedl, Ute Harms, Aiso Heinze, Stefanie Herzog,
Friederike Hohenstein, Olaf Köller, Jochen Kröger, Anke Lindmeier, Carolin Loch,
Daniela Mahler, Jens Möller, Knut Neumann, Ilka Parchmann, Mirjam Steffensky,
Vahide Taskin, Friederike Zimmermann*

Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-
naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL . . . 280

Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb

School Preparation for Vocational Socialization in VET Companies

Die berufliche Sozialisation im ersten Halbjahr ist für den erfolgreichen Abschluss der dualen Berufslehre sehr wichtig. Wir stellen uns in die Forschungstradition zur betrieblichen Sozialisation und arbeiten mit dem Konzept der Anpassungsfähigkeit von Wang, Zhan, Mccune und Truxillo (2011). Unser Modell erklärt, wie eine hohe Anpassungsfähigkeit im Unterricht der Sekundarstufe I die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb begünstigt. Als Indikatoren der Anpassungsfähigkeit im Unterricht dienen Unterrichtsstörungen, Lehrerbeziehung und Popularität in der Schulklasse. Es wurden Fragebogendaten von 399 Jugendlichen der Deutschschweiz zu drei Messzeitpunkten, am Ende der neunten Klasse, fünf Monate und sechs Monate nach Eintritt in eine duale Berufslehre längsschnittlich ausgewertet. Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle bestätigten die meisten Hypothesen: Die Indikatoren für Anpassungsfähigkeit sagten die beiden Inhalte der beruflichen Sozialisation (soziale Integration und Aufgabenbewältigung im Betrieb) fünf Monate nach Lehrantritt vorher. Diese Inhalte erklärten die Veränderung der Passungswahrnehmung, der Zufriedenheit mit der Berufslehre sowie der Lehrabschlussintention sechs Monate nach Beginn der Berufslehre (Mediation).

Schlüsselworte: Transition, berufliche Sozialisation, Anpassungsfähigkeit, duale Berufsbildung, Schule, Beruf

Vocational socialization in the first half year of an apprenticeship is important for the successful attainment of vocational education and training (VET). We continue the research tradition of organizational socialization and argue with the concept of adaptability introduced by Wang et al. (2011). Our model explains how high adaptability in the classroom of lower secondary school promotes the professional socialization in the VET company. The indicators of adaptability are students' classroom misbehavior, teacher relation and popularity in class. We analyzed longitudinal questionnaire data from 399 adolescents in German speaking Switzerland from three waves of data collection, at the end of 9th grade, five months and six months after entry to VET. Structural equation models confirmed most hypotheses: The school indicators of adaptability predicted both contents of professional socialization (social integration and task mastery in the company) five months after entry to VET. These contents explained the change of fit perception, of satisfaction with VET and of the Intention to complete VET six months after entry to VET (mediation).

Keywords: Transition, vocational socialization, adaptability, dual vocational education and training (VET), school, profession

1 Einleitung

Ein zentrales Ziel der Sekundarstufe I besteht gemäss der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die nachfolgende Ausbildung. In der Deutschschweiz beginnen rund 50 % der Jugendlichen eine duale

Lehre direkt nach Abschluss der obligatorischen Schule (Bundesamt für Statistik[BFS] & Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben [TREE], 2003). Daher ist es wichtig, die schulischen Bedingungen einer erfolgreichen beruflichen Sozialisation in der dualen Berufslehre zu kennen. Frühere Forschung zeigt, wie die Schule Jugendliche wirksam auf den Lehrstellenmarkt vorbereitet (Neuenschwander & Schaffner, 2011). Die Einflussfaktoren auf die berufliche Sozialisation wurden aber vor allem in der Forschungstradition zum Stellenwechsel von Mitarbeitenden (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003), mit amerikanischen Praktikantinnen und Praktikanten (Blau, 1988) und mit japanischen Schulabgängerinnen und Schulabgängern untersucht (Takeuchi & Takeuchi, 2009). Die Ergebnisse belegen den Einfluss von Informationssuche, Feedback und Beziehungsaufbau auf die berufliche Sozialisation nach Antritt einer neuen Stelle (Ashford & Black, 1996; Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo & Tucker, 2007). Gezeigt wurde die Bedeutung der proaktiven Persönlichkeit, des Vorwissens über den Betrieb, der antizipierten Zufriedenheit mit dem Betrieb und der Erfahrung bei der Stellensuche für die berufliche Sozialisation (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003; Takeuchi & Takeuchi, 2009).

Allerdings ist bisher nicht untersucht worden, wie gut die obligatorische Schule die Schülerinnen und Schüler auf die berufliche Sozialisation in der dualen Berufslehre vorbereitet und wie Jugendliche die berufliche Sozialisation in der Berufslehre meistern. Insbesondere fehlen Längsschnittstudien zur beruflichen Sozialisation in der Berufslehre. 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 die Frage untersucht, wie sich Jugendliche im Unterricht der Sekundarstufe I auf die Sozialisation im Lehrbetrieb einer dualen Berufsausbildung vorbereiten.

2 Theoretischer Hintergrund

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. 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, Gerber, Frank, Rottermann, 2012).

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.

2.1 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, 2009) als besonders wichtig für die Situation in dualen Berufslehren erachten: die soziale Integration in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs und die Bewältigung der betrieblichen Anforderungen. Die soziale Integration in die Arbeitsgruppe wird von Anderson und Thomas (1996) als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses im Lehrbetrieb definiert, welcher die Assimilation der Jugendlichen in die Arbeitsgruppe und die Akkomodation der Arbeitsgruppe an die Jugendlichen umfasst. Bei einer erfolgreichen sozialen Integration entstehen zufriedenstellende Beziehungen innerhalb der Arbeitsgruppe und die Jugendlichen fühlen sich der Arbeitsgruppe zugehörig (Anakwe & Greenhaus, 1999).

Ein zweiter zentraler Inhalt der beruflichen Sozialisation ist es zu lernen, wie die Aufgaben im Betrieb effektiv ausgeführt werden (Anakwe & Greenhaus, 1999; Feij, 1998). So konnten Kammeyer-Mueller und Wanberg (2003) zeigen, dass je schlechter neue Mitarbeitende betriebliche Aufgaben bewältigen, desto eher sie sich psychisch von ihren Arbeitsaufgaben zurückziehen. Die Aufgabenbewältigung hängt einerseits von den eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten ab und andererseits von der Schwierigkeit der Aufgaben, die den Berufslernenden vorgelegt werden bzw. der Qualität der erhaltenen Unterstützung durch Mitarbeitende. Die subjektive Wahrnehmung der Aufgabenbewältigung resultiert aus dem Verhältnis zwischen den Ansprüchen an die eigene Aufgabenbewältigung und der beobachteten Aufgabenbewältigung. Sie hängt aber auch vom Feedback der Mitarbeitenden und Ausbildungsverantwortlichen zur eigenen Aufgabenbewältigung ab. Jugendliche dürften positivere Rückmeldungen zur Aufgabenbewältigung erhalten, wenn sie im Lehrbetrieb sozial integriert sind. Umgekehrt dürfte eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung zu Anerkennung durch die Mitarbeitenden im Betrieb führen und damit die soziale Integration im Lehrbetrieb fördern. Wir nehmen folglich an, dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Integration und der Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb besteht (*Hypothese 1*).

2.2 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. Sie hängt mit einer hohen beruflichen Zufriedenheit, hoher Motivation, hoher Arbeitsleistung, beruf-

licher Stabilität und einem geringen Arbeitslosigkeitsrisiko nach dem Lehrabschluss zusammen (Eccles, et al., 1993; Feij, Van der Velde, Taris & Taris, 1999; Kristof-Brown, Zimmermann, Johnson, 2005; Neuenschwander et al., 2012). Die Passung kann gemäss Kristof-Brown et al. (2005) (1) indirekt als objektive Passung aufgrund des Vergleichs der Person und der Umwelt, die aufgrund verschiedener Datenquellen beschrieben werden, errechnet werden. (2) Sie kann indirekt als subjektive Passung verstanden werden, die aus dem Vergleich einer subjektiven Beschreibung eines Individuums von Person- und Umweltvariablen resultiert. (3) Die Passung resultiert direkt aus der Passungswahrnehmung i. S. einer subjektiven Einschätzung der Kompatibilität der eigenen Person mit ihrer Umwelt. Um die subjektiven Effekte der beruflichen Sozialisation zu erfassen, konzentrieren wir uns auf die direkte Messung, die wahrgenommene Passung der eigenen Person mit der Umwelt. Konkreter verstehen wir die wahrgenommene Passung als eine wahrgenommene Übereinstimmung zwischen den Interessen und Fähigkeiten einer Person mit ihrer Berufslehre. Neuenschwander (2011) zeigte, dass eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin oder zum Berufsbildner mit der Passungswahrnehmung korreliert. Ausserdem steigert ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Mathematik in der Schule die Passungswahrnehmung in der Berufslehre (Neuenschwander, 2011). Eine hohe soziale Integration in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs (*Hypothese 2a*) und die Bewältigung von Arbeitsaufgaben (*Hypothese 2b*) erhöhen die wahrgenommene Passung zwischen den Interessen und Fähigkeiten von Jugendlichen und ihrem beruflichen Umfeld.

Ausgehend von Feij (1998) nehmen wir an, dass eine erfolgreiche berufliche Sozialisation zu Zufriedenheit mit der Berufslehre führt. Jugendliche, die im Lehrbetrieb sozial integriert sind, können ihr Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit befriedigen (Deci & Ryan, 1985) und sind mit der Berufslehre zufriedener. Wenn sie sich den beruflichen Anforderungen gewachsen fühlen, nicht unterfordert sind und damit gute Leistungen zeigen, sind sie mit der Berufslehre zufriedener (Judge, Thoresen, Bono, Patton, 2001). Eine hohe soziale Integration in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs (*Hypothese 3a*) und die Bewältigung von Arbeitsaufgaben (*Hypothese 3b*) erhöhen die Zufriedenheit mit der Berufslehre.

Neben der Passungswahrnehmung und der Zufriedenheit mit der Berufslehre ist nach Feij (1998) die Intention, die Lehre abzuschliessen bzw. die Lehre nicht zu wechseln, ein weiteres Ergebnis beruflicher Sozialisation. Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüche sind für die Betriebe mit hohen Kosten verbunden, aber auch für die Jugendlichen ein Misserfolgs-erlebnis (Stalder & Schmid, 2006). Überdies sinken die Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen beträchtlich, wenn sie den Lehrabschluss nicht erreichen (Seibert & Solga, 2005). Wir interpretieren die Intention, die Lehre abzuschliessen, als Indikator für die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit eines Lehrabschlusses (Wang et al., 2011). Feij (1998) argumentiert, dass eine hohe soziale Integration in den Lehrbetrieb das Commitment mit dem Betrieb erhöht und dadurch die Lehrabschlussintention stärkt. Studien zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen zeigen, dass aus der Perspektive der Lernenden Konflikte mit den Mitarbeitenden und den Berufsbildenden häufig den Ausschlag für den Lehrabbruch geben (Stalder & Schmid, 2006). Aber auch gute Leistungen im Betrieb bzw. die Erfahrung, die betrieblichen Aufgaben erfüllen zu können, dürften die Lehrabschlussintention erhöhen. Denn bei Lehrvertragsauflösungen werden häufig Leistungsprobleme als Gründe angegeben (Stalder & Schmid, 2006). Eine hohe soziale Integration in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs (*Hypothese 4a*) und eine hohe Bewältigung von Arbeitsaufgaben im Lehrbetrieb (*Hypothese 4b*) erhöhen die Lehrabschlussintention.

Zusammenfassend untersuchen wir drei Ergebnisse der beruflichen Sozialisation: die wahrgenommene Passung zwischen den Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen und ihrer Berufslehre, die Zufriedenheit mit der Berufslehre und die Lehrabschlussintention.

2.3 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. Zudem führen die Regelverstösse in der Schule dazu, dass die Jugendlichen auch die betrieblichen Regeln eher missachten, was ihre soziale Integration im Lehrbetrieb erschwert, denn eine geringe Anpassungsfähigkeit beeinträchtigt nach Wang et al. (2011) den Verlauf der beruflichen Sozialisation. Jugendliche mit einer starken Störneigung im Unterricht nehmen eine geringere soziale Integration im Lehrbetrieb (*Hypothese 5a*) und die eigene Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb weniger positiv wahr (*Hypothese 5b*).

Eine gute Lehrerbeziehung 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. Eine positive Beziehung zur Lehrperson korreliert aber auch positiv mit dem schulischen Fähigkeits-selbstkonzept (Neuenschwander, 2005), weshalb auch ein positiver Zusammenhang der Lehrpersonenbeziehung mit der Bewältigung der betrieblichen Aufgaben zu erwarten ist. Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Lehrerbeziehung 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).

3 Methode

3.1 Stichprobe

Wir überprüften die formulierten Hypothesen anhand der Längsschnittstudie Sozialisationsprozesse beim Übergang in die Berufslehre (SoLe)¹. Aufgrund eines Kontaktfragebogens wurden diejenigen 748 Schülerinnen und Schüler am Ende des neunten Schuljahres aus zufällig ausgewählten Schulen der Deutschschweizer Kantone Bern, Aargau, Luzern, Thurgau, Schaffhausen, Obwalden, St. Gallen, Schwyz im Frühjahr 2011 in die Studie aufgenommen, die unmittelbar nach dem neunten Schuljahr in eine duale Lehre übertraten und bereit waren, an der Studie teilzunehmen. Von diesen Jugendlichen füllten 550 Jugendliche kurz vor Abschluss des neunten Schuljahres den Eingangsfragebogen (t_1) aus. Insgesamt 432 Jugendliche füllten fünf Monate nach Beginn der Lehre (Dezember 2011) einen weiteren Onlinefragebogen aus (Zwischenerhebung, t_2) und sechs Monate nach Lehrbeginn (t_3) den Schlusserhebungsfragebogen ($N = 451$). Die Jugendlichen waren zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich 16.0 Jahre alt, 54 % waren weiblich. Analysen weisen auf keine systematischen Rücklaufverzerrungen in der Zwischen- und Schlusserhebung hin, ausser dass weibliche Jugendliche tendenziell häufiger bis am Schluss an der Studie teilnahmen als männliche Jugendliche (Neuenschwander, Gerber, Frank & Bosshard, 2013a; Neuenschwander, Gerber, Frank & Bosshard, 2013b; Neuenschwander, Gerber, Frank, Bosshard & Singer, 2013c). Die Jugendlichen erhielten sFr 50.- für die vollständige Teilnahme an der Studie.

3.2 Instrument

Die Instrumente wurden in den Dokumentationsbänden von Neuenschwander et al. (2013a, 2013b, 2013c) beschrieben. Die Items weisen eine sechsstufige Skala mit den Polen 1 *stimmt überhaupt nicht* und 6 *stimmt voll und ganz* auf, wenn nicht anders vermerkt.

Die Skala *Lehrpersonenbeziehung* wurde in der Eingangserhebung (t_1) mit fünf Items erhoben, welche die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zur Klassenlehrperson erfassen, wie z. B. *Ich rede gerne mit meiner Klassenlehrperson über persönliche Anliegen*. Die Items stammen von Neuenschwander et al. (2003). Eine Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, welcher 60.1 % der Varianz erklärte. Das Cronbachs α betrug .88.

Die Skala *Popularität* der Eingangserhebung (t_1) basiert auf Fend und Prester (1986), welche die Beliebtheit bei den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden misst. Die Skala

1 Wir danken dem Schweizerischen Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) für die Finanzierung der Studie.

umfasst vier Items, wie z. B. *Ich fühle mich in meiner Klasse manchmal ein bisschen als Aussenseiter/in*. Eine Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, welcher 71.4 % der Varianz erklärte. Das Cronbachs α betrug .91.

Die Skala *Unterrichtsstörung* der Eingangserhebung (t_1) wird mit fünf Items als aktiv störendes Verhalten, wie z. B. *Ich mache mit, wenn wir den Unterricht stören oder die Lehrpersonen ärgern wollen* und als passiv störendes Verhalten, z. B. *Oft denke ich im Unterricht an ganz andere Sachen als an das, was wir gerade besprechen* erfasst. Die Skala basiert auf einer gekürzten Version von Neuenschwander et al. (2003) und wurde mit einem Item (*Ich schwatze häufig mit meinen Pultnachbarn und Pultnachbarinnen, wenn die Lehrperson etwas erklärt*) in Anlehnung an Schönbächler (2007) ergänzt. Eine Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, welcher 48.2 % der Varianz erklärte. Das Cronbachs α betrug .82.

Die Skala *soziale Integration* von Morrison (2002) wurde ins Deutsche übersetzt und gekürzt. Sie misst Gefühle der Bindung und Inklusion gegenüber den Mitarbeitenden des Lehrbetriebs. Die Skala der Zwischenerhebung (t_2) besteht aus drei Items, wie z. B. *Bei den Mitarbeitenden meines Betriebs fühle ich mich wohl*. Eine Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, welcher 64.0 % der Varianz erklärte. Das Cronbachs α betrug .77.

Die Skala *Bewältigung der betrieblichen Aufgaben* basiert auf Morrison (2002) und umfasst drei Items der Zwischenerhebung (t_2) wie z. B. *Ich kann meine Arbeit effizient erledigen*. Eine Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, welcher 47.1 % der Varianz erklärte. Das Cronbachs α betrug .69.

Die Skala *wahrgenommene Passung* wurde ausgehend von Neuenschwander und Frank (2009) weiterentwickelt. Sie erfasst die wahrgenommene Übereinstimmung zwischen den Interessen und Fähigkeiten einer Person mit ihrer Berufslehre mit vier Items, wie z. B. *Meine Lehre stimmt mit meinen persönlichen Interessen überein*. Eine Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, welcher 60.0 % (Eingangserhebung) resp. 67.3 % (Schlusserhebung) der Varianz erklärte. Das Cronbachs α betrug in der Eingangserhebung .81 und .88 in der Schlusserhebung.

Die *Zufriedenheit mit der Berufslehre* wurde mit dem Item *Wie zufrieden bist du zum jetzigen Zeitpunkt mit deiner Berufslehre?* erfasst, welches auf einer sechsstufigen Skala mit den Polen 1 *überhaupt nicht zufrieden* und 6 *voll und ganz zufrieden* beurteilt wurde. Der Mittelwert betrug in der Eingangserhebung (t_1) 5.73 ($SD = .51$) und in der Schlusserhebung (t_3) 5.23 ($SD = .70$).

Die *Lehrabschlussintention* wurde mit drei Items erfasst wie zum Beispiel *Ich will meine Lehre unbedingt abschliessen*. Die Items wurden aufgrund der sehr schiefen Verteilung dichotomisiert, so dass Aussagen, denen *voll und ganz* zugestimmt wurde, den Wert 2 erhielten, und alle anderen Aussagen den Wert 1. Die einzelnen Items wurden zu einem Mittelwert mit dem Wertebereich 1 und 2 verrechnet. In der Eingangserhebung (t_1) betrug der Mittelwert 1.77 ($SD = 0.28$) und in der Schlusserhebung (t_3) 1.58 ($SD = .38$).

3.3 Auswertung

Die fehlenden Werte der für die vorliegende Analyse verwendeten Items wurden mit der Software Norm 2.0 für diejenigen Jugendlichen imputiert, die den Eingangs- und den Schlussfragebogen ausgefüllt haben ($N = 399$ Jugendliche). Bei diesem multivariaten Verfahren wer-

den plausible Werte für die fehlenden Daten aufgrund aller verfügbaren Informationen geschätzt. Die multiple Imputation erhöht die Robustheit und Reliabilität der Schätzwerte in Pfadanalysen (Schafer & Olsen, 1998). Die postulierten Hypothesen wurden mit der Software Mplus 5.21 (Muthén & Muthén, 2006) überprüft. Zuerst wurden für jedes Konzept Messmodelle definiert, in denen jede latente Variable durch einen Indikator erklärt wurde, wobei die Indikatoren in der Regel miteinander nicht kovariierten. Die Fehlervarianz jedes Indikators wurde geschätzt. Nach Sichtung der Modifikationsindices wurden die Kovarianzen zwischen dem ersten und dem zweiten Item beim Konzept Unterrichtsstörungen, zwischen dem ersten und dem dritten Item beim Konzept Lehrerbeziehung und zwischen dem dritten und vierten Item der Passungswahrnehmung frei gelassen. Zudem wurden in der längsschnittlichen Analyse beim Konzept Passungswahrnehmung die Kovarianzen der gleichen Items zwischen den Messzeitpunkten geschätzt. Weil die Konzepte Zufriedenheit mit der Berufslehre und Lehrabschlussintention nur mit einzelnen Items operationalisiert worden sind, wurden dazu keine Messmodelle definiert.

Im zweiten Schritt wurden die Strukturmodelle getestet. Als Gütekriterien für die Beurteilung der Modellpassung der Strukturgleichungsmodelle wurde der χ^2 -Wert, der Comparative Fit Index (CFI) und der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) verwendet. Der χ^2 -Wert kann auf Signifikanz getestet werden. Bei großen Stichproben wird der χ^2 -Wert allerdings rasch signifikant. CFI-Werte über .95 verweisen auf eine gute Modellpassung (Hu & Bentler, 1999). RMSEA-Werte unter .05 gelten als akzeptabel (Loehlin, 1987). Außerdem wurden die einzelnen standardisierten Pfadkoeffizienten inferenzstatistisch abgesichert ($p < .05$).

Die beiden Variablen Lehrabschlussintention und Zufriedenheit mit dem Beruf waren schief verteilt. Um zu überprüfen, ob die schiefe Verteilung dieser Variablen die Ergebnisse beeinflusst (Gujarati, 1995), werden zuerst die Analysen mit den kontinuierlichen Indikatoren dargestellt. Danach werden die gleichen Modelle mit den dichotomisierten Indikatoren gerechnet und die Ergebnisse miteinander verglichen. Wenn die Ergebnisse gleich ausfallen, werden die Ergebnisse der kontinuierlichen Variablen dargestellt.

4 Ergebnisse

Zur Prüfung der bivariaten Zusammenhänge wurde im ersten Schritt die Interkorrelationsmatrix (Pearson) der verwendeten Konzepte aufgrund der nicht imputierten Daten von Jugendlichen, die den Eingangs- und den Schlussfragebogen ausgefüllt haben, berechnet (Tabelle 1). Die drei Faktoren Lehrerbeziehung, Popularität und Unterrichtsstörungen korrelierten signifikant mit der sozialen Integration im Lehrbetrieb sowie der selbstberichteten Aufgabenbewältigung, aber auch – mit Ausnahme der Lehrerbeziehung – mit der Passungswahrnehmung, der Zufriedenheit mit der Berufslehre und der Lehrabschlussintention. Diese drei Erfolgsfaktoren korrelieren recht hoch untereinander ($.46 < r < .67$). Weil eine kleine Rücklaufverzerrung durch das Geschlecht festgestellt worden ist, wurden auch die punktbiserialen Korrelationen mit dem Geschlecht berechnet. Die Korrelationen sind insgesamt tief ($r < .15$). Wir gehen daher davon aus, dass die Ergebnisse durch das Geschlecht nicht verzerrt werden.

Im nächsten Schritt wurde das postulierte Strukturmodellmodell mit der wahrgenommenen Passung (t_3) als distaler Erfolgsfaktor getestet. Die antizipierte Passungswahrnehmung (t_1) wurde aus der Eingangserhebung gemeinsam mit der sozialen Integration im Lehrbetrieb und

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationen (nicht imputierte Daten)

	N	M	SD	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Unterrichts- störungen t_1	399	2.90	.92	-.25*	-.02	-.16*	-.10*	-.15*	-.12*	-.26*	-.24*	-.14*	-.21*	.15*
2 Positive Lehrer- beziehung t_1	398	4.40	1.02	1	.15*	.15*	.08	.05	.20*	.17*	.04	-.04	.05	-.11*
3 Popularität t_1	399	5.04	.85	1	1	.19*	.15*	.07	.19*	.17*	.15*	.12*	.20*	.01
4 Passungs- wahrnehmung t_1	395	5.38	.52			1	.57*	.32*	.31*	.21*	.52*	.29***	.35*	-.05
5 Zufriedenheit t_1	396	5.74	.48				1	.34*	.34*	.16*	.32*	.28*	.30*	-.14*
6 Lehrabschluss- intention t_1	394	1.77	.28					1	.18*	.11*	.28*	.16*	.46*	.11*
7 soziale Integration t_6	350	5.01	.76						1	.40*	.45*	.39*	.34*	.12*
8 Aufgaben- bewältigung t_6	350	4.49	.71							1	.38*	.31*	.22*	.02
9 Passungs- wahrnehmung t_7	395	5.26	.61								1	.67*	.56*	-.02
10 Zufriedenheit t_7	392	5.26	.70									1	.46*	-.01
11 Lehrab- schlussintention t_7	395	1.58	.38										1	.02
12 Geschlecht (1: w, 2: m)	399	1.47	.50											1

Anmerkungen: N: Anzahl Personen, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, t_1 : Eingangserhebung, t_6 : Zwischenerhebung, t_7 : Schlusserhebung.
* $p < .05$.

der Aufgabenbewältigung zur Vorhersage der Passungswahrnehmung (t_3) in der Schlusserhebung 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 Lehrerbeziehung, 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 Lehrerbeziehung, 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 Lehrerbeziehung (Hypothese 6a) zur sozialen Integration in den Lehrbetrieb sowie der Pfad von der Lehrerbeziehung 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 1). Es liessen sich keine substantziellen Modifikationsindices finden.

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 (Hypo-

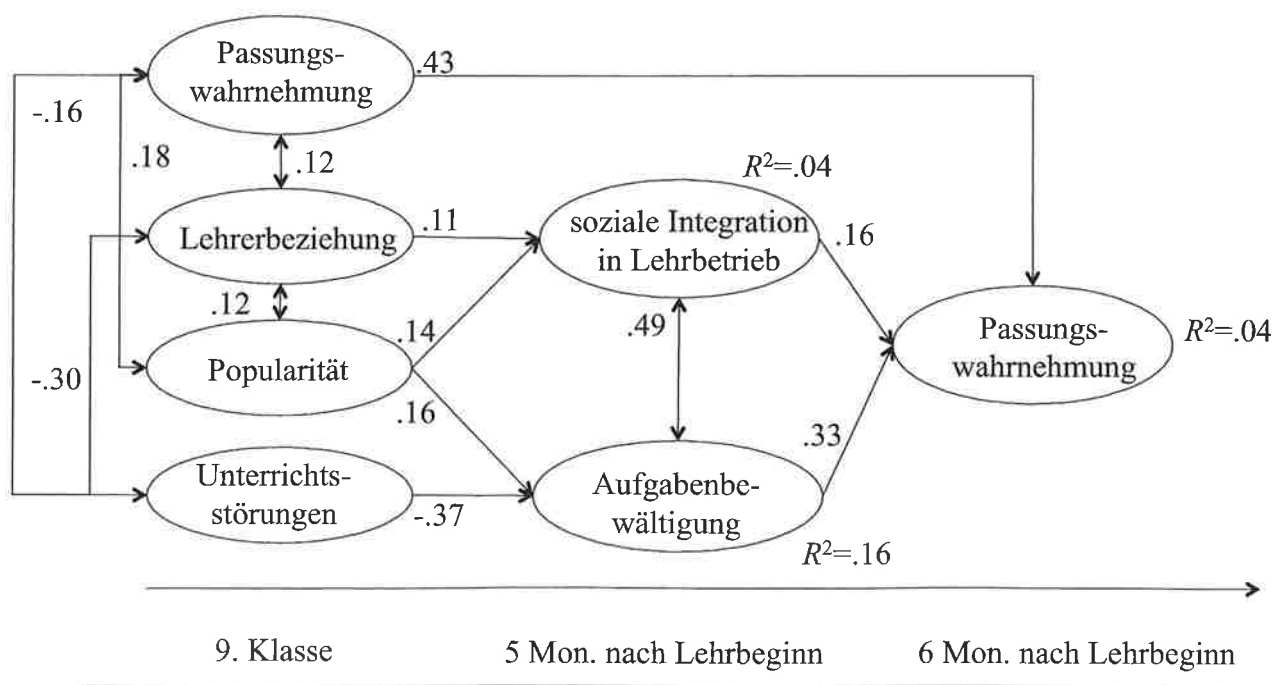


Abbildung 1: Erklärung der Veränderung der wahrgenommenen Passung.

Anmerkung: Modellpassung: $\chi^2 = 556.6$, $df = 330$, $p < .001$, CFI = .96, RMSEA = .04, alle $p < .05$, $N = 399$.

these 2). Die Unterrichtsstörungen erklären die soziale Integration nicht signifikant (Hypothese 5a). Die Lehrerbeziehung 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 $\psi = .49$ substantiell (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 Lehrerbeziehung, 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 Lehrerbeziehung zur Aufgabenbewältigung sowie der Pfad von den Unterrichtsstörungen zur sozialen Integration wurden wie im ersten Modell nicht signifikant. Diese Koeffizienten wurden null fixiert. Wie im Modell zur Passungswahrnehmung wurde auch der Pfad von der Lehrerbeziehung zur sozialen Integration nicht signifikant, möglicherweise wegen einer Suppression durch die Unterrichtsstörung. Er wurde daher probeweise nicht fixiert. Das Modell erreichte gute Gütekriterien (Abbildung 2). 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

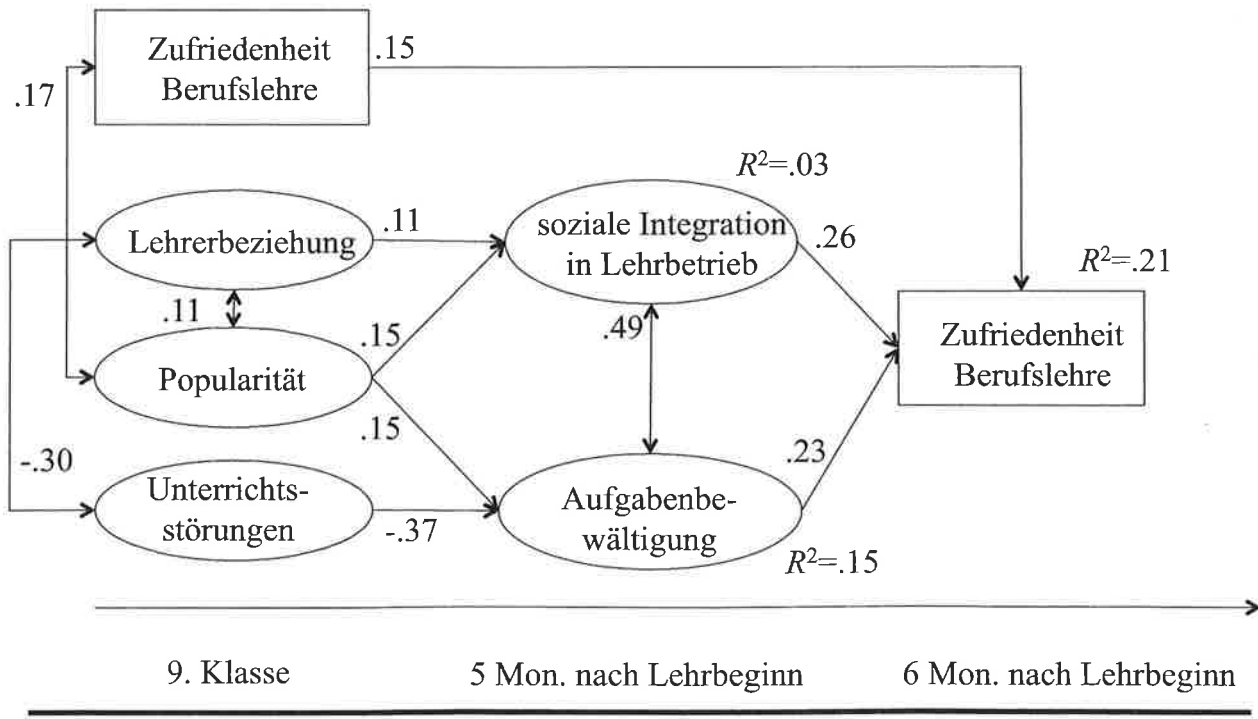


Abbildung 2: Erklärung der Veränderung der Zufriedenheit mit der Berufslehre.

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

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.

Im nächsten Schritt wurde das analoge Modell für das dritte Erfolgskriterium beruflicher Sozialisation, die Lehrabschlussintention, getestet. Die Korrelationen zwischen den drei Faktoren Lehrerbeziehung, 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 Lehrerbeziehung sowie diejenige zwischen der antizipierten Lehrabschlussintention (t_1) und der Popularität. Ausserdem wurden die längsschnittlichen Pfade von der Lehrerbeziehung 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 Lehrerbeziehung zur sozialen Integration

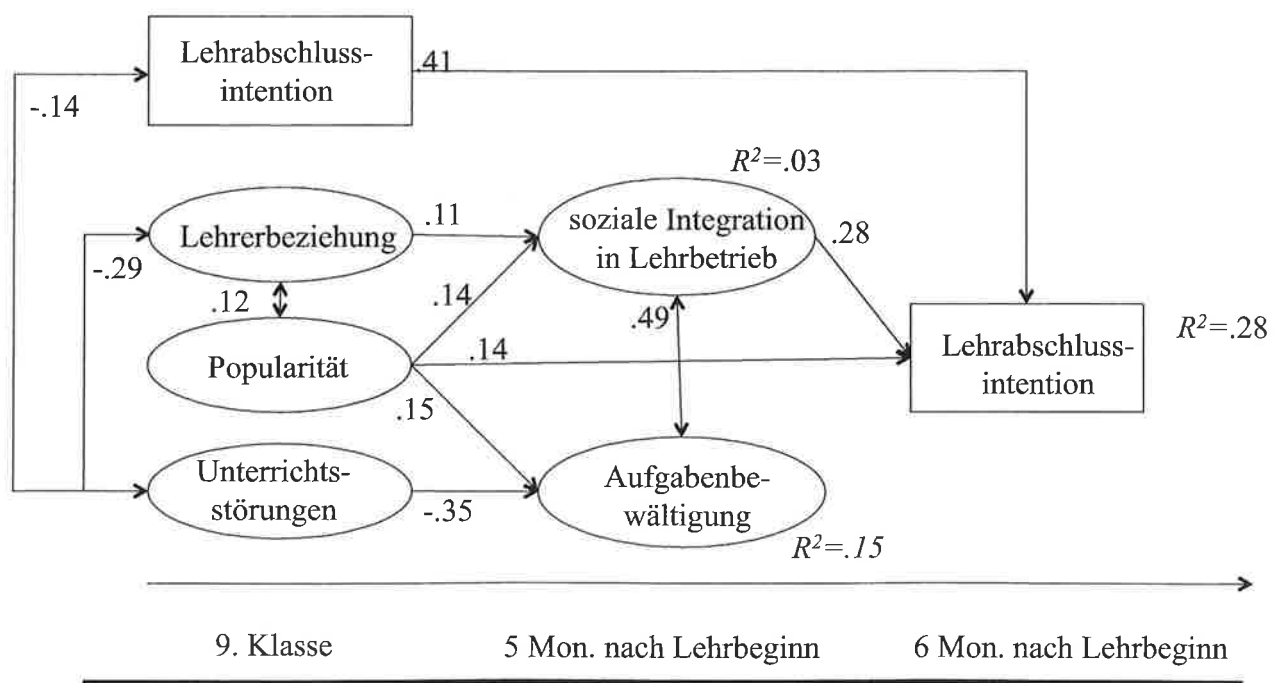


Abbildung 3: Erklärung der Veränderung der Lehrabschlussintention.

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

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 3).

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 Aufgabebewältigung erklärt (Varianzaufklärung = 28 %).

Weil die Verteilung der Variable Lehrabschlussintention trotz der Dichotomisierung der Einzelitems sehr schief war, wurden diese Variable in der Eingangs- und Schlusserhebung je am Median dichotomisiert und das Modell neu geschätzt. Die Ergebnisse waren ähnlich wie diejenigen in Abbildung 3. 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 direkte Pfad von der Popularität zur Veränderung der Lehrabschlussintention muss aber vor einer eingehenden Interpretation repliziert werden.

5 Diskussion

Die vorliegenden Strukturgleichungsmodelle belegen mit Längsschnittdaten, dass Unterrichtsstörungen, eine positive Beziehung zur Lehrperson und 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.

In der sozialen Ordnung des Unterrichts werden Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern aufgebaut. Jugendliche entwickeln im Kontext des Unterrichts in sozialen Interaktionen eine Anpassungsfähigkeit, welche nach dem Übergang von der Schule in die Berufslehre die berufliche Sozialisation begünstigt. Die hohe Korrelation zwischen der sozialen Integration in den Lehrbetrieb und den drei postulierten Erfolgsfaktoren der beruf-

lichen Sozialisation, unabhängig von der wahrgenommenen Aufgabenbewältigung im Lehrbetrieb, belegt die hohe Bedeutung von sozialen Beziehungen für die Berufsausbildung. Für die berufliche Sozialisation ist der Einfluss von Personen im betrieblichen Umfeld entscheidend (Feij, 1998) und stimmt mit Befunden überein, welche einen positive Einfluss von sozialen Beziehungen von neuen Mitarbeitenden auf die betriebliche Sozialisation zeigten (Saks, Uggerslev & Fassina, 2007).

Entgegen Hypothese 8 korrelierte die Popularität nicht mit den Unterrichtsstörungen. Neuenschwander (2005) zeigte, dass weder populäre noch unpopuläre Jugendliche im Unterricht stören, sondern ambivalente Jugendliche. Das sind Jugendliche, die gemäss soziometrischer Analysen sowohl viele Freunde als auch viele Feinde in der Klasse haben. Offenbar messen Popularität in der Klasse und Unterrichtsstörungen unabhängige Aspekte der Anpassungsfähigkeit. Entgegen der Hypothese 5a bestand zwischen den Unterrichtsstörungen und der sozialen Integration im Betrieb kein signifikanter Zusammenhang. Unterrichtsstörungen am Ende der obligatorischen Schule sind nicht primär ein soziales Problem. So weist Burden (1995) darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, welche sich nicht zutrauen, schulische Aufgaben zu bewältigen, eher den Unterricht stören. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Ryser & Wartenweiler (2004) konnten zeigen, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler häufig den Unterricht stören, welche eine geringe Volition und geringe intrinsische Motivation im Unterricht haben. Entsprechend interpretieren wir Unterrichtsstörungen als fehlende Anpassungsfähigkeit gegenüber Leistungsanforderungen.

Der Zusammenhang zwischen einer positiven Lehrpersonenbeziehung und der wahrgenommenen Aufgabenbewältigung gemäss Hypothese 6b konnte nicht bestätigt werden. Die positiven Beziehungserfahrungen mit der Lehrperson während der Schule helfen aber beim Aufbau von Beziehungen mit den Mitarbeitenden im Lehrbetrieb. Wang et al. (2011) beschreiben die Anpassungsfähigkeit als ein multidimensionales Konstrukt. Die interpersonale Anpassungsfähigkeit, welche sich in einer gelingenden sozialen Integration auswirkt, hängt nicht eng mit der Anpassungsfähigkeit gegenüber Leistungsanforderungen bzw. der Bewältigung der betrieblichen Aufgaben zusammen.

Während Hypothese 4a zum Zusammenhang zwischen der sozialen Integration und der Lehrabschlussintention Unterstützung fand, fanden wir entgegen der Hypothese 4b keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bewältigung der betrieblichen Aufgaben und der Lehrabschlussintention. Das deutet darauf hin, dass in der frühen Phase der Berufslehre für ihre Intention, die Lehre abzuschliessen, die Aufgabenbewältigung geringer gewichtet als die soziale Integration. Ein Grund könnte in der geringen Kompetenz von jungen Berufslernenden sein, die eigenen beruflichen Fähigkeiten angemessen zu bewerten. So nehmen die Begründungen von Lehrvertragsauflösungen mit Leistungsproblemen in Schule und Betrieb im Laufe der Lehre zu, während Lehrvertragsauflösungen zu Beginn der Lehre eher mit ungünstigen Ausbildungsbedingungen begründet werden (Stadler & Schmid, 2006). Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich das Modell mit Ausnahme von vier Hypothesen bewährt hat.

Die vorliegende Studie analysierte die Bedingungen der beruflichen Sozialisation in der Perspektive der Jugendlichen. Es bleibt ungeklärt, ob die berichteten Korrelationen auf Wahrnehmungseffekte zurückzuführen sind. Die Jugendlichen sind aber die zentralen Akteure, die eine Konstante in diesem Übergangsprozess bilden. Gerade im Hinblick auf die Prävention von Lehrabbrüchen ist es wichtig zu wissen, wie Jugendliche die berufliche Sozialisation

erleben und interpretieren. Gleichwohl sollten in zukünftigen Studien auch Variablen erfasst werden, die von der Wahrnehmung der Lernenden unabhängig sind. Es sollte die berufliche Sozialisation auch in der Perspektive von anderen Akteuren wie Eltern, Lehrpersonen und Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern analysiert werden.

Aus befragungstechnischen Gründen wurde die Zufriedenheit mit der Berufslehre mit nur einem einzelnen Item erfasst. Damit ist der Nachteil einer geringen Reliabilität und der fehlenden Möglichkeit, ein latentes Konstrukt zu modellieren, verbunden. Allerdings zeigten Wanous, Reichers und Hudy (1997), dass auch die Verwendung von Einzel-Items akzeptabel ist und zu robusten Resultaten führt. Zukünftige Studien sollten die Zufriedenheit mit mehreren Items operationalisieren und versuchen, die Ergebnisse zu replizieren.

Mit dem Fokus auf Unterrichtsvariablen musste der Beitrag des Lehrbetriebs zur beruflichen Sozialisation ausgeklammert werden. Zweifellos sind Berufsbildende und Mitarbeitende des Lehrbetriebs wichtige Akteure bei der Gestaltung der beruflichen Sozialisation (Jones, 1986), die in zukünftigen Studien genauer analysiert werden sollten. Die präsentierten Ergebnisse haben aber praktische Implikationen für den Unterricht: Lehrpersonen können mit einer günstigen Klassenführung dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine positive Lehrerbeziehung entwickeln (Neuenschwander, 2006; Schönbächler, 2007), in der Klasse populär werden und lernen, im Unterricht nicht zu stören. Jugendliche, die sich im schulischen Unterricht intelligent anpassen können, gelingt die berufliche Sozialisation beim Eintritt in die Lehre besser.

Literatur

- Anakwe, U. P. & Greenhaus, J. H. (1999). Effective socialization of employees: Socialization content perspective. *Journal of Managerial Issues*, 11, 315-329.
- Anderson, N. & Thomas, H. D. C. (1996). Work group socialization. In M. A. West (Ed.), *Handbook of Work Group Psychology* (pp. 423-450). Chichester, GB: John Wiley & Sons.
- Ashford, S. J. & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81, 199-214.
- 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, 707-721.
- Bundesamt für Statistik, Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (Hrg.). (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule*. Neuchâtel, CH: Bundesamt für Statistik.
- Blau, G. (1988). An investigation of the apprenticeship organizational socialization strategy. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 176-195.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. White Plains, NY: Longman Publishers USA, 10 Bank Street.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Teaching* (pp. 392-432). New York, NY: 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, GB: 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, 12-25.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Universität Konstanz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gujarati, D. N. (1995). *Basic econometrics* (3th ed.). New York, NY: MacGraw-Hill.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden: VS -Verlag.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 19-34). Weinheim: Beltz.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustment to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Kammeyer-Mueller, J. D. & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: Disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 779-794.
- 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.
- Kutschka, G., Besener, A. & Debie, S. O. (2009). *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE*. Essen: Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen.
- Loehlin, J. (1987). *Latent variable models*. Hillsdale: Erlbaum.
- Morrison, E. W. (2002). Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. *Academy of Management Journal*, 45, 1149-1160.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2006). *Mplus User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern, CH: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 243-258.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrgs.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135-154). Zürich, CH: LIT-Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33, 401-419.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen* (Schlussbericht). Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013a). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Schülerbefragung. Eingangserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn, CH: Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013b). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Schlusserhebung* (Forschungsbericht). Solothurn, CH: Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., Bosshard, S. & Singer, A. (2013c). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung*.

- Zwischenerhebungen* (Forschungsbericht). Solothurn, CH: Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2003). *Dokumentation der Schülerbefragung* (Forschungsbericht). Bern, CH: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Neuenschwander, M. P. & Schaffner, N. (2011). Individuelle und schulische Risikofaktoren und projektive Faktoren im Berufsorientierungsprozess. *Deutsche Schule*, 103, 326-340.
- Neuenschwander, M. P., Singer, A. & Gerber, M. (2012). *Erste Informationen zum SoLe-Projekt – Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb* (Broschüre). Solothurn: Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- 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, 413-446.
- Schafer, J. L. & Olsen, M. K. (1998). Multiple imputation for multivariate missing-data problems: A data analyst's perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 545-571.
- Schönbächler, M.-T. (2007). *Klassenmanagement*. Bern, CH: Haupt.
- 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.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern, CH: Bildungsplanung und Evaluation, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1038.
- Takeuchi, N. & Takeuchi, T. (2009). A longitudinal investigation on the factors affecting newcomers' adjustment: evidence from Japanese organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 20, 928-952.
- 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.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82, 247-252.

Anschrift der Autorin und des Autors:

Prof. Dr. habil. Markus Neuenschwander
 Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
 Zentrum Lernen und Sozialisation
 Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn
 E-Mail: markus.neuenschwander@fhnw.ch

lic. phil. Michelle Gerber
 Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
 Zentrum Lernen und Sozialisation
 Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn
 E-Mail: michelle.gerber@fmh.ch

Beitrag eingereicht: 18.01.2013; *revidiert:* 6.04.2013; *angenommen:* 22.11.2013